

LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISION DE LOS DOCENTES DE LA OCTAVA REGIÓN

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983, Vol. 3,154) afirma que toda reforma, para ser eficaz, exige una planificación sisEl

Autor Vicente León Vásquez
Universidad Adventista de Chile

El primer hito tuvo su inicio en diciembre del El

La sociedad actual a nivel mundial está sometida a transformaciones sociales constantes. Los sistemas educativos, por ende, no son la excepción. La educación experimenta cambios continuos con la idea de adecuarse a las nuevas necesidades y exigencias que se demandan de ella. Además, por el fracaso de otros agentes educativos, la escuela se ha visto con la responsabilidad de cumplir más tareas que las que tuvo en un comienzo. Al respecto Godino (1999:230) señala que la escuela se convierte poco a poco en el único lugar en que se pueda llevar a cabo una preparación real del porvenir. Su función se hace cada vez más importante, mientras que los demás transmisores de cultura están en quiebra.

Es un error pensar o suponer que en algún momento se pueda alcanzar un modelo perfecto de educación que fuera válido eternamente y que no precisara cambios. Muy por el contrario, hay que tener presente la idea de que será necesario emprender nuevas reformas precisamente en el momento en que surjan defectos o se manifiesten insuficiencias.

diccionario de ciencias de ka educación (1983, vol. 3,154) afirma que toda reforma , para ser eficaz, exige una planificación sistemática y una activa política educativa y, si desea perdurar, no debe confiar en el simple azar, sino presentarse como el resultado de una secuencia de reflexiones y de actividades de planificación y políticas educativas, que, a su vez, exigen unas tareas exactas de investigaciones en las que puedan basarse empíricamente.

En Chile se comienza a gestar un cambio educacional que empieza a tomar forma a partir del año 1990 y que poco a poco va incorporando no solo a los diversos actores del proceso educativo, sino también desde la perspectiva de provocar un cambio radical en la forma de enseñar y aprender. Esto en el concepto de las empresas es una verdadera reingeniería educativa.

La reforma educacional que se lleva a cabo en Chile a partir de la década pasada -y. que continúa desarrollándose hasta nuestros días, tal como se la ha denominado "la reforma en marcha" (Ministerio de Educación, 1998), tiene como referente varios hitos internacionales que la motivaron y afianzaron su desarrollo.

El primer hito tuvo su inicio en diciembre del año 1979 en Ciudad de México; allí se celebró la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. Esta conferencia fue convocada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y organizada con la cooperación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Organización de Estados Americanos (OEA). En aquella ocasión se examinó la evolución de la educación en la región durante la década del 70 y se identificaron los problemas fundamentales de la educación en el contexto del desarrollo de los países.

Como resultado de esta conferencia, en la denominada Declaración de México, se solicitó a la UNESCO (2001) tomar "la iniciativa de proponer un Proyecto Principal de Educación que incluya los elementos fundamentales" (párrafo 36) contenidos en ella para toda América Latina y el Caribe. De este modo surge El Proyecto Principal de Educación cuyo resultado fue el consenso obtenido entre los representantes gubernamentales de los países de la región sobre la

necesidad de un esfuerzo renovado, intenso y sostenido para atender, teniendo como horizonte el año 2000, carencias y necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos para todos (UNESCO, 2001). Los tres objetivos específicos globales aprobados para el Proyecto Principal (PPE) fueron asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años- eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos, mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias. (UNESCO, 2001).

En la declaración de Quito se establecieron los requisitos para el logro de los objetivos del PPE, entendidos estos como los esfuerzos y acciones necesarios para su obtención, de los cuales se destaca, entre otros, los siguientes- (a) renovar los currículos en consonancia con las necesidades del desarrollo de los individuos y de los países y, particularmente, de aquellos grupos de la población menos favorecidos- (b) renovar los sistemas, el contenido y los métodos de formación y de capacitación y perfeccionamiento del personal docente de niños, jóvenes y adultos, en función de los objetivos del Proyecto- (c) revisar las estructuras y mejorar los procesos de la administración de la educación, incluida la formación y capacitación de los dirigentes, con particular atención a las exigencias de descentralización y regionalización, y (d) promover la participación de la sociedad y de sus comunidades en los procesos de planificación, administración, reforma y desarrollo de la educación y, particularmente, en la concepción y ejecución de las acciones conducentes al logro de los objetivos del Proyecto Principal.

Mientras continuaban desarrollándose los planes del PPE durante la década de los ochenta y a comienzos de los noventa, surge el segundo hito marcado por la Conferencia Mundial de Educación para Todos que fue

convocada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esta se realizó en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Significó "una revitalización del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Proyecto que constituye un precedente importante de este trascendental evento y vía fundamental para el logro de sus objetivos en la región". (PPE, 1990,7)

La Conferencia Mundial tuvo como uno de sus objetivos establecer un compromiso mundial de proporcionar educación para todos- enseñanza primaria de buena calidad para todos los niños del mundo, basada en los resultados del aprendizaje y no en los años de asistencia.

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, en el artículo 1, punto tres, se señala que "la educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación". (PPE, 1990,10).

En síntesis la mencionada Conferencia promueve concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar la perspectiva de la educación básica, universalizar el acceso y promover la equidad, valorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones. Para que lo anterior sea posible se establecieron los siguientes requerimientos: generar un contexto de políticas de apoyo, movilizar recursos financieros y fortalecer la solidaridad internacional. Siguiendo en el contexto internacional, el tercer hito, que coadyuvó la reforma educacional chilena se suscitó con la Conferencia General de la UNESCO en el año 1991. En ella se invitó al Director General a convocar "una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI" (Delors, 1996: 285). Dicha Comisión fue establecida a principios de año

1993 y el mandato que se le encomendó fue el siguiente:

La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI tendrá como misión realizar un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a que deberá hacer frente la educación en los años venideros y presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que pueda servir de programa de renovación y acción a los decisores y a los responsables oficiales en el más alto nivel. Dicho informe deberá proponer enfoques, tanto de política como de práctica de la educación, que sean a la vez innovadores y realistas, teniendo en cuenta la gran diversidad de situaciones, necesidades, medios y aspiraciones según los países y las regiones.

El aspecto central del informe final se concentra en cuatro aspectos que deben considerarse adecuadamente con miras a la educación del siglo XXI y a las reformas educacionales que se han estado llevando adelante. Delors (1996: 288) señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento-aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión- aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Lo anterior requiere substanciales reformas en las áreas de pedagogía, capacitación docente y desarrollo curricular. De Lisie (1998:82) recalca: Este nuevo enfoque que podríamos llamar la filosofía de "los cuatro pilares", proyecta al aprendizaje más allá de las conceptualizaciones contenidas en los sistemas tradicionales basados en el conocimiento, al tiempo que enfatiza la necesidad de entender el aprendizaje eficiente en función de destrezas metacognitivas.

Respecto al informe Delors, Sweetland (1996, citado en De Lisie, 1998: 72) comenta lo siguiente: El informe Delors constituye el marco filosófico de una agenda de reformas diseñada para entregar las pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. Los objetivos de dicha reforma educacional buscan facilitar una mayor producción y competitividad en el mercado, como también reducir la disonancia e inequidad, principios consistentes con la teoría del capital humano.

A comienzos de la década de los noventa se origina en Chile un significativo debate que tiene como finalidad central discutir sobre el estado de la educación chilena. El debate se centra a partir de una serie de elementos que apuntan por un lado a lograr una mejora sustentable de la calidad de la educación, y por otro, a iniciar un proceso de modernización de ésta.

El primer antecedente nacional de este proceso es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) No 18,962, promulgada el 13 de febrero de 1990 y publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.

Esta ley tiene como primera directriz entregar una mayor autonomía a las unidades educativas, estableciendo que éstas tendrán libertad para fijar los planes y programas de estudio que les permitan cumplir con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, los que a su vez, deben concordar con los objetivos generales de la educación básica y media. (Vidal, 2001, párrafo 8)

Dos antecedentes más incidieron profunda y significativamente en Chile, en la formulación y elaboración de la reforma educacional. El primero de ellos corresponde al Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado, en el año 1994, por el entonces Presidente de la República don Eduardo Frei Ruiz-Tagle.

Dicho Comité, presidido por José Joaquín Brunner, tuvo la misión de elaborar un informe con los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. En una de sus conclusiones indica que nuestro análisis nos lleva a concluir que el sistema escolar chileno se ha quedado atrás con respecto a los requerimientos del país. Ofrece una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual; es por eso inequitativo y, además, es poco eficiente. Sus logros son, en general, insatisfactorios. Para la mayoría de los alumnos provenientes de los hogares de menores recursos los niveles de logro son francamente malos. La formación que ofrecen los establecimientos escolares es rutinaria, no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender. (Brunner, 1995:60)

Teniendo a la vista el estado actual de la educación chilena y los desafíos que deberá enfrentar en el futuro, el Comité planteó un marco de orientaciones y propuestas para el Proyecto Nacional de Modernización de la Educación. Las líneas de fuerza, que se propusieron, en torno a las cuales se organiza el proyecto, son en síntesis las siguientes:

- * Máxima prioridad: proporcionar una formación general de calidad para todos.
- * Una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media.
- * Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente
- * Un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión, y más información pública sobre sus resultados, para tener escuelas efectivas.
- * Un compromiso de la Nación: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional. (Brunner, 1995:76)

El otro antecedente que se desarrolló en el país, estuvo constituido por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que también fuera designada por el Presidente Freí. Dicha comisión trabajó fundamentalmente con los informes del Comité Técnico Asesor y los informes de la Consulta Regional e Institucional. Molina (1995,137), presi-

dente de la comisión señala "de este modo ha sido posible convocar a las más diversas instancias de la comunidad nacional a participar en un debate y en un compromiso para emprender una reforma modernizadora del sistema nacional de educación".

Concretamente sobre la reforma que se propone por la Comisión Nacional sugiere "una reforma de la educación centrada en un programa común de formación personal que llegue a todos los chilenos y les proporcione una sólida formación moral e intelectual" (Molina, 1995:138).

Teniendo como base El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación- los planes y programas como el mejoramiento de la educación básica, el Estatuto Docente, los planes para mejorar la gestión escolar y el aumento drástico del gasto en educación, Chile inició una reforma educacional que, de una forma u otra, recogió estos antecedentes que luego se vieron desarrollados en los diversos aspectos o ámbitos de la transformación educativa que vive actualmente el país. Al respecto el Ministerio de Educación (1998:23) señala lo siguiente: "Así desde 1996 a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso a lo que se suma un nuevo impulso al fortalecimiento docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar".

"El discurso acerca del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad es muy antiguo" (García-Huidobro, 1999:8). Sin duda que cada esfuerzo que realizan los países por mejorarla lleva implícita esta idea. Chile para tener éxito en la economía globalizada debe necesariamente incorporar el llamado

valor agregado a sus productos y servicios, ' valor que depende de la cantidad y calidad que pone en ellos, situación que está en estrecha relación con el progreso de la educación.

A) respecto, Arellano (1998:11) señala- "Hay consenso pleno en superar el viejo enciclopedismo. Se empieza a dejar atrás la tradicional instrucción basada en el dictado y la memorización". Ahora lo importante es *entregar a los estudiantes capacidades para aprender*.

Las nuevas demandas de la sociedad chilena, como la necesidad de una educación que contribuya a la formación valórica, la igualdad de oportunidades, fortalecer la democracia y una formación de calidad para participar en el desarrollo económico del país son las tareas que impulsan la actual reforma educacional.

El Ministerio de Educación (1998) al describir el proceso de la reforma y teniendo presente las demandas anteriores, la define como una reforma que pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la reforma.

Las políticas educacionales de la década de los noventa marcan un quiebre significativo en la orientación que el Estado estaba imprimiendo en las funciones formativas del sistema educativo. El énfasis ya no es la cobertura, "la Calidad de la Enseñanza y Equidad en la distribución social de sus resultados constituyen, los dos principios articuladores de las políticas educacionales de los noventa" (Castro, 1999: 33).

Estas políticas tratan de conformar una calidad educativa en la cual todos tengan acce-

so y que sea conforme a los niveles de eficiencia y competitividad productiva para la inserción exitosa del país en el mercado mundial.

Teniendo como base estas políticas de calidad y equidad, el país se ha visto en la necesidad de incrementar sus gastos en educación para hacer realidad lo que se ha trazado como urgente en el proceso de reforma. Es así como "se hizo crecer el presupuesto de esta área desde 548 mil millones de pesos en 1990 a 1.383 mil millones de pesos en 1999 (en pesos de 1999). Esta cifra [US\$ 968 millones en 1990 a US\$ 2.720 millones en 1999, en dólares de 1999] representa un incremento total de 152% o de un 10,8% anual" (Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2000, p. 6). A estos antecedentes estos autores agregan que "este esfuerzo ha significado elevar desde un 2,5% a un 4% del PIB el presupuesto en educación".

Sin embargo, cabe preguntar si los propósitos definidos en el proceso educacional actual están siendo alcanzados. Hay varios aspectos que se deben considerar. Por ejemplo, el incremento en los recursos para educación no asegura que la calidad de la educación mejorará en la magnitud que este esfuerzo supone (Beyer et al., 2000).

Por otro lado, y con el restablecimiento de la democracia en Chile, "recobró fuerza el movimiento sindical docente, que demandó una legislación especial para el sector, en forma de un estatuto propio y, a su vez, se reclamó un mejoramiento sustantivo de las deterioradas remuneraciones" (Núñez, 1999a: 179). No obstante, Beyer et al. (2000: 15) señala que contrariamente a la percepción inicial de que con estas medidas se lograría un grado aceptable de tranquilidad laboral y un mejor apoyo del magisterio a las demandas de una reforma los profesores se siguen manifestando descontentos con sus condiciones de trabajo y la relación con el gobierno ha sido ardua, tanto en los aspectos laborales como en el grado de compromiso que éstos han tenido frente a los cambios requeridos".

También la reforma presenta un discurso des-centralizador, en contradicción con el que establece que cada establecimiento puede tener su propio proyecto educativo. "En la práctica, la reforma ha tenido un carácter marcadamente directivo en los aspectos técnicos y pedagógicos" (Beyeretal.,2000,18). García-Huidobro sostiene que "el propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución" (1999,13). Al planteamiento anterior Beyer et al. (2000:21) agrega que la "meta sobre calidad es vaga, nuestros currículos no especifican objetivos de logro y nuestras pruebas nacionales de rendimiento son relativas y no están referidas a criterios fijos, los cuales ayudarían a definir mejor qué se espera de la educación". Por otro lado, los malos resultados de los alumnos en su aprendizaje se deben a la creencia de que los profesores no utilizaron ciertos métodos como trabajar en equipo o no desarrollaron la metodología de proyectos. Es así como gran parte del esfuerzo oficial se concentró en influir los procesos, al punto que los términos "innovación en la sala de clases" o "prácticas pedagógicas innovativas" pasan a ser sinónimos de los objetivos de la reforma. El tema metodológico se hace crucial y es considerado el gran culpable de nuestro déficit de calidad. (Armendáriz, 2000, E 16)

MÉTODO

En el presente trabajo se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la naturaleza y el grado de correspondencia que existe entre los diversos factores demográficos-operativos de la reforma educacional y las actitudes-desempeño de los profesores involucrados en su implementación según se desarrolla en el sistema educativo chileno desde 1990?

De acuerdo con los propósitos implícitos en el proceso de reforma educacional que vive actualmente el país, la gran importancia que reviste dicho proceso y el esfuerzo económi-

co, este trabajo tuvo como hipótesis de investigación- la percepción respecto de las acciones de la reforma y las características demográficas del docente están relacionadas significativamente con su actitud hacia los componentes de la reforma educacional. A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación se procedió a una investigación exploratoria, descriptiva y correlacional multivariado de encuesta.

Las variables independientes (predictoras) incluidas en este estudio fueron las siguientes: (a) opinión sobre la política salarial de docente, (b) descentralización pedagógica, (c) uso de materiales didácticos, (d) participación en los programas de perfeccionamiento fundamental, (e) años de servicio docente, (f) edad del docente, (g) género del docente. La variable opinión sobre la política salarial se define como la percepción de docente en términos de acuerdo o discrepancias en relación con la política de remuneraciones de la institución donde trabaja. La variable descentralización pedagógica se define como el grado en el cual el profesor aprovecha las oportunidades que ofrece la política de flexibilidad pedagógica para hacer aportes a nivel de aula y de la escuela. La variable usos de materiales didácticos se define como el número de recursos audiovisuales que utiliza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La variable participación en el perfeccionamiento fundamental se define como el número de veces que ha participado el docente en los programas de perfeccionamiento fundamental.

Como variables dependientes (criterio) consideradas para este estudio fueron (a) actitud hacia la jornada escolar completa, (b) actitud hacia la reforma curricular, (c) actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza y (d) opinión del docente sobre la reforma educacional.

La variable actitud hacia la jornada escolar completa se define como la forma de pensar del docente, respecto de las innovaciones involucradas en la jornada escolar completa. La variable actitud hacia la reforma curricular

se define como la forma de pensar del docente, en relación a las innovaciones curriculares propuestas por la reforma. La variable actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza se define como la forma de pensar del docente respecto de la posibilidad de hacer uso de las nuevas metodologías de enseñanza. La variable opinión sobre la reforma educacional se define como la toma de posición del docente en relación con los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la jornada escolar completa, y el nuevo currículum.

SUJETOS

Este estudio se basó en una muestra de 350 profesores de educación básica de la octava región que participaron en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental dictado por la Universidad Adventista de Chile en las ciudades de Los Ángeles, Concepción y Chillán en enero del 2002. Los profesores que integraron este estudio representan 36 comunas y a 230 colegios. De los 350 profesores el 67,1 % pertenece al género femenino y el 32,9% al género masculino.

Los encuestados corresponden a docentes que participaron en los subsectores de Educación Matemática, Orientación, Lenguaje y Comunicación, Educación Física, Educación Tecnológica, Artes Musicales y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizó es de tipo encuesta y tenía la finalidad de obtener la información requerida para este estudio. Dicho instrumento fue sometido, en primer lugar, a un examen para determinar la validez de contenido a un grupo de cinco expertos que se determinaron para tal efecto y cuya misión fue la de juzgar la claridad y pertinencia de cada uno de los ítems que forman parte del instrumento.

El cuestionario original fue aplicado, como prueba piloto, en la ciudad de Chillán, a un grupo de 151 profesores. Luego se hicieron

los análisis respectivos empleando para ello el componente principal, con el que se procedió a determinar la validez de constructo. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

PROCEDIMIENTO

El instrumento se aplicó a 350 profesores, previa autorización de ellos. De este número solo 298 contestaron en forma completa el cuestionario.

Es conveniente resaltar que para el análisis de los datos recogidos en esta investigación se utilizó para la prueba de hipótesis la técnica estadística conocida con el nombre de correlación canónica. Esta técnica apunta fundamentalmente a dos cosas-

1. Permite hacer análisis con conjuntos de variables al mismo tiempo en donde el fenómeno estudiado es muy complejo con un gran número de variables.
2. Las características de las distintas variables tienen diversos niveles de medición, difieren en sus características de tendencia central y variación y no necesariamente pertenecen a una distribución normal.

La correlación canónica es una técnica que se utiliza generalmente en casos, cuando no se tiene un trasfondo teórico (Camacho, 1995, Hair, Anderson, Tatham y Black: 1999). En esta investigación no se contaba con una teoría a priori. Por lo tanto con esta investigación se ha explorado la posible relación de las variables predictoras y variables criterioes decir, se procuró determinar cuáles variables podrían estar explicando otras. Los análisis estadísticos realizados si hicieron con el paquete estadístico SPSS 8.0.

RESULTADOS

Para probar la H_0 se utilizó la correlación canónica -y la prueba de significación multivariada global arrojó como resultando una Wilks de 0.73379 ($F(28,1036.22) = 3.31747, p = .000$). Se obtuvieron cuatro raíces canónicas y las pruebas de significación residual de las dimensiones mostró que (a primera es

significativa (sig. de 1×10^{-5}). Los resultados observados conducen a desacreditar la hipótesis nula y retener la hipótesis de investigación. Por lo tanto, con los antecedentes expuestos es posible hacer un análisis más detallado de los resultados de esta correlación. Para una mejor claridad en la discusión, el conjunto de variables dependientes (variantes) se denominan la actitud hacia la reforma educacional del docente y al otro conjunto de variables que corresponde a las independientes (covariante) se denominan el docente y su contexto de trabajo.

En cuanto al docente y sus condiciones de trabajo se debe reconocer que las acciones emprendidas por las autoridades educacionales para mejorar las condiciones laborales han sido muy importantes. Si se revisa por ejemplo que el primer esfuerzo realizado en función de la reforma educacional fue mejorar sustancialmente las deterioradas remuneraciones del cuerpo docente, se puede observar que creó espacios importantes de participación de los profesores tanto en materias curriculares como de planificación institucional, legisló en materias económicas para que los colegios tuvieran otras opciones de financiamiento, aparte de la subvención, para mejorar los procesos internos; desarrolló programas de perfeccionamiento que no sólo capacitaron al docente, sino que además significaron, según el número de horas, un incremento salarial adicional, y equipó con materiales audiovisuales a un importante número de colegios. Con todo esto, teóricamente se esperaba que el desarrollo de actitudes positivas de los docentes hacia los cambios educacionales desarrollados por el país, bajo esta nueva dinámica educacional, fuera sustancialmente fuerte. Aunque existe un nivel de correlación de .444 y una varianza compartida del 20%, se esperaba que esta relación fuera más alta por las explicaciones ya señaladas.

Al observar en más detalle los resultados obtenidos, se puede señalar que las variables dependientes tienen una importante varianza compartida (49%) con la función canónica, pero su poder predictor de las

covariantes es muy bajo- sólo alcanza al 3,5% de la varianza. En cambio las covariantes comparten una varianza mucho menor (19%) con la función canónica, pero predicen una mayor proporción de la varianza compartida (10%) de las variables dependientes en la primera función.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables dependientes actitud hacia la reforma curricular (ACRECU, .822), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN, .780) y opinión sobre la reforma educacional del docente (OREDOC, .788), destacándose la variable actitud hacia la reforma curricular (ACRECU) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable. La de menor contribución a la varianza de la función es la variable actitud hacia la jornada escolar competente (ACTJEC, .229). Cabe destacar que se esperaba que esta variable tuviera una contribución importante en lo que se ha denominado, actitud del docente hacia la reforma, por ser un componente de gran significado ya que implica una transformación de la educación a nivel curricular, de tiempo y de gestión, pero por lo observado en los resultados se puede decir que no es un componente característico de la actitud que tiene el docente hacia a la reforma.

Hacen una contribución importante a la varianza de la primera función canónica las variables independientes opinión sobre la política salarial (OPOSAL, .718), descentralización pedagógica (DESPEO, .590) y usos de materiales didácticos (USMADI, .568), destacándose la variable opinión sobre la política salarial (OPOSAL) por tener la más alta correlación con la función canónica y por ende mayor contribución a la varianza. Por lo tanto la interpretación que se haga de este conjunto de variables debe ser a partir de esta variable.

Por lo tanto se puede concluir que la opinión

sobre la política salarial (OPOSAI) es un elemento determinante del contexto de trabajo y está más relacionado con la actitud que los docentes tienen respecto de la reforma. Las variables de menores contribuciones a la varianza de la función son las siguientes-, participación en el programa de perfeccionamiento fundamental (PARPPF -.123), años de servicio del docente (ASEDOC, -.015), edad del docente (EDADOC, .092) y género del docente (GENDOC, -.192). Lo anterior implica que en las condiciones de trabajo de los docentes no intervienen las variables demográficas ni el perfeccionamiento. Aunque, por la importancia que revisten en el proceso de cambio que se desarrolla en la educación, algunas de estas variables deberían haber tenido una participación importante en la relación de estos conjuntos de variables, especialmente la relacionada con los programas de perfeccionamiento fundamental (PARPPF).

La correlación múltiple de las cuatro variables que pertenecen al grupo de las dependientes es significativa con el grupo de las covariantes. El análisis detallado de las regresiones *muestra que sólo son significativos* los coeficientes de regresión de las variables opinión sobre la política salarial (OPOSAI) y la descentralización pedagógica (DESPEO) al predecir la actitud hacia la reforma curricular (ACRECU). Los coeficientes significativos de regresión para predecir la actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y la opinión sobre la reforma educacional (OREDOC) separadamente, son opinión sobre la política salarial (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPEO) y usos de materiales didácticos (USMADI). Ningún coeficiente es significativo para predecir la actitud hacia la jornada escolar completa (ACTJEC).

Por lo tanto para definir la naturaleza de la función en las variables dependientes deben considerarse las variables actitud hacia la reforma curricular (ACRECU), actitud hacia las nuevas metodologías de enseñanza (ACMEEN) y opinión sobre la reforma educacional (OREDOC), que son las que tienen correlaciones mayores que .3 y que seguiría-

mos denominando actitud hacia la reforma educacional (sin contar ACTJEC). En el lado de las covariantes las variables que deben ser consideradas son opinión sobre la política salarial (OPOSAI), descentralización pedagógica (DESPEO) y usos de materiales (USMADI), a las que podríamos denominar con un nuevo nombre como condiciones laborales de desempeño docente. Lo anterior permite entonces señalar que existe una relación entre las condiciones laborales de desempeño docente y las actitudes hacia la reforma educacional.

CONCLUSIONES

Al observar que el coeficiente estructura de la variable actitud hacia la jornada escolar completa no aporta significativamente al conjunto de las variables dependientes, se puede concluir que los docentes no han desarrollado una actitud definida hacia la jornada escolar completa. Esto implica que en cierto modo son indiferentes a lo que significa este cambio educacional que tiene como propósito fundamental mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado también puede significar que los docentes ni siquiera están valorando el esfuerzo económico que hay detrás de este programa educativo. Si esto es así, ¿vale la pena continuar invirtiendo grandes sumas de dinero en un proyecto en el que los docentes no han considerado la trascendencia que reviste?

Los docentes han desarrollado una actitud hacia la nueva pedagogía, ésta parece estar relacionada con la percepción que los docentes tienen sobre la política salarial. Esto podría estar implicando que para el docente, reforma es simplemente salario, situación que sería muy preocupante. El ser profesor implica una vocación de servicio en donde deben participar ciertos ideales en el trabajo que se desarrolla.

Es posible que el discurso desarrollado por tanto tiempo por el gremio de profesores esté calando profundamente en la mente de los docentes en el sentido de que la calidad de la educación mejorará cuando las remunera-

ciones de los profesores sean dignas.

La otra variable que juega un papel importante en las covariantes es la descentralización pedagógica, la que sigue en la contribución de la varianza en ese conjunto de variables. También se observa que existe una relación significativa entre docentes que tienen mayor autonomía y las actitudes hacia la reforma. Esto permite concluir que en la medida que en que el docente posea un nivel de autonomía para desarrollar su trabajo escolar, parece explicar su actitud hacia la reforma. En este sentido es importante que los docentes tengan espacios para desarrollar su trabajo pedagógico, especialmente en lo que se relaciona con crear situaciones de aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas que beneficien a los alumnos. Sin embargo, preocupa que las actitudes hacia la reforma estén condicionadas en alguna medida por el grado de autonomía que un docente pueda tener, porque la autonomía es una reacción a los cambios que ha sufrido la sociedad producto de las nuevas tecnologías y de sistemas cada vez más complejos que no hacen posible seguir intentando mantener servicios centralizados- sería una utopía. Por lo tanto los sistemas que se descentralizan de alguna manera están buscando en este proceso una mayor eficiencia y calidad.

Al observar los coeficientes estructura de las covariantes se puede concluir que el perfeccionamiento realizado en función de la reforma educacional no determina las actitudes hacia ella. Aunque parezca una contradicción, los cursos desarrollados por los docentes para conocer los nuevos programas de estudio y las nuevas metodologías no han tenido una influencia importante en la formación de actitudes hacia la reforma. Aunque estos cursos no tenían precisamente ese objetivo, es claro que cuando se conoce un fenómeno de más cerca es posible definir una actitud, situación que en este caso no ocurrió. Se supone que en estos cursos se conoció la reforma en profundidad tanto a nivel curricular como metodológico. Es probable que los docentes que asistieron a los cursos de perfeccionamiento se volvieron más críti-

cos de este proceso ya que al compararlos con los docentes que nunca asistieron a los cursos de perfeccionamiento, estos últimos tienen una actitud más favorable hacia la reforma.

Se observa también que las características demográficas o personales de los docentes como la edad, los años de servicios y el género no inciden en la formación de actitudes hacia la reforma educacional. Esto implica que docentes con experiencia y edad están en la misma situación de aquellos más jóvenes y que tienen menos experiencia. Por otro lado el sexo femenino es el que mayor participación tiene en las labores docentes, pero aún así no existen diferencias en sus actitudes en comparación con los varones.

En síntesis, por lo observado se puede llegar a una conclusión general sobre el comportamiento del subconjunto de variables tanto dependientes como covariantes que se formaron mediante la correlación canónica. El desarrollo de actitudes hacia la reforma está determinado por el grado en que las condiciones laborales son favorables al docente. Esto puede implicar que impera un paradigma utilitario en la mente de los docentes, quienes no ven la educación como una tarea de vocación sino más bien cómo ella se acomoda a aquellas cosas que creen que son importantes para su persona. Puede ser que la filosofía de una sociedad materialista está tocando fuertemente a los docentes ya que no aparece la preocupación por un sentido más profundo de lo que la educación significa para la sociedad y el rol que deben cumplir los educadores.

Sin embargo, no se puede desconocer que en el contexto de las discusiones sobre la reforma educacional el tema de los maestros cobra una importancia especial. La UNESCO (1996: 9) señala en relación a la discusión sobre la reforma y los docentes que la sospecha que potencialmente son los profesores quienes manejan la llave de una educación sensible a los requerimientos sociales, ha llevado a recomendar que tanto los factores restrictivos que impiden un desempeño

adecuado (salarios y condiciones de trabajo) ... sean considerados en los procesos de reforma.

Es al docente a quien se responsabiliza de la calidad de la educación y de quien se afirma que es el factor esencial en los cambios educativos y por tanto se le debe dar estímulos profesionales. Sin embargo, las posibilidades de promoción salarial y profesional se han reducido en este último tiempo en América Latina. Por ello Rivera (1999:15) enfatiza. Esta situación contrasta con procesos de reforma educacional iniciados en la presente década que demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente, por lo general con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias. Ello determina muchas veces que los docentes no asuman dichas reformas como un bien social, sino como expresión de situaciones no participativas y procesos externos a ellos.

Este no sería el caso de Chile que, precisamente, partió con una reforma cuyo primer trabajo consistió en un programa de mejoramiento salarial paulatino. Precisamente esto es lo que demuestran los resultados el desarrollo de una actitud determinada por las condiciones laborales en que el tema salarial es determinante.

Por lo tanto el compromiso con la enseñanza es un ingrediente fundamental en la materialización del cambio, ya que el docente que no se sienta comprometido a enseñar, probablemente tampoco esté dispuesto a hacer el esfuerzo de aprender y practicar nuevas es-

trategias pedagógicas. De Lisie (1998:47) declara "Dicho compromiso con la enseñanza y con la vida institucional de las organizaciones escolares puede ser mejorado a través de prácticas de reclutamiento más eficientes, salarios más altos y condiciones laborales apropiadas".

La UNESCO (1996) recalca en este sentido que "uno de los indicadores más potentes de las condiciones de trabajo de los maestros son sus salarios" (p. 14). La crisis económica de los años ochenta y los efectos de las políticas de ajuste estructural redujeron significativamente los salarios, los que incluso llegaron a estar por debajo de algunos oficios. Las alzas salariales a partir de 1990 no han logrado regresar a los profesores a los niveles que tenían en comienzos de los setenta.

Una política de mayor profesionalización supone, eventualmente, incrementos sustanciales en los salarios, pero previo a eso hay que romper el círculo vicioso que se ha producido en torno al bajo salario, baja calidad. En esta dirección Schiefeibein, Braslavsky, Gatti y Parres (1994:17) señalan que "una vez generado este círculo vicioso es difícil romperlo mediante incrementos salariales porque ellos no aseguran incrementos de calidad de aprendizajes".

Sin embargo, hay que reconocer que "aun los efectos a largo plazo en la captación de mejores candidatos, pueden ser muy importantes" (Schiefeibein y Woif, 1993, 37). No existe evidencia que con los aumentos salariales a corto plazo se traduzcan en una mejorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, José. (1998). **La reforma en marcha**. Santiago- Ministerio de Educación. Arellano, José. (2000). **Reforma educacional, prioridad que se consolida**. Santiago-. Los Andes.
- Armendáriz, Maite. (2000,20 de agosto). **Conquistas y lagunas de la reforma educacional**. El Mercurio, p. E 16.
- Beyer, Harald- Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto. (2000). **La reforma educacional chilena.- una apreciación crítica**. Santiago- CEP.
- Brunner, José. (1995). **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI**(/.Santiago- Universitaria.

- Camacho, Juan. (1995). **Análisis multivariado con SPSSIPC+**. Barcelona: Poblagrafic.
- Castro, Eduardo. (1999). **Elementos fundamentales de política educacional chilena**. Santiago, Universidad Diego Portales.
- Conferencia mundial de educación para todos**. (1990). Proyecto Principal de Educación. 21,7.
- De Lisie, Jerome. (1998). **El informe Delors dentro del contexto americano**. Proyecto Principal de Educación, 45, 33-50.
- Delors, Jacques. (1996). **La educación encierra un tesoro**. México- UNESCO. **Diccionario de ciencias de la educación**. (1 983). Madrid: Rioduero. García-Huidobro, Juan. (1999). **La reforma educacional chilena 1990-1998, visión de 14 conjunto**. Madrid: Popular.
- Godino, Roger. (1999). **Los siete pilares de la reforma**. Santiago- Dolmen. Hair, J. F. - Anderson, R. E.; Tatham, R. L. y Black, W. C. (1 999). **Análisis multivariante**. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza** No 18.962. (2000). Publicada en el Diario Oficial el 1 O de marzo de 1990. Santiago- Jurídica.
- Ministerio de Educación. (1998). **Reforma en marcha: buena educación para todos**. Santiago: Salesianos.
- Molina, Sergio. (1 995). **Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación**. Santiago: Universitaria.
- Rivero, José. (1999). **Educación y pobreza- políticas estrategias y desafíos**. Proyecto Principal de Educación, 48, 5-32.
- Schiefeibein, Ernesto y Wolff, Laurence. (1 993) **Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: causas, relaciones, y estrategias**. Proyecto Principa de Educación, 30,12-16.
- Schiefeibein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B. y Parres, P. (1994). **Las características de la profesión maestros y la calidad de la educación en América Latina**. Proyecto Principal de Educación, 34, 3-17.
- UNESCO. (1996). **La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe**. Proyecto Principal de Educación, 41, 5-6.
- UNESCO. (2001). **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe- sus objetivos, características y modalidades de acción**. Recuperado el 1 O de noviembre de 2001, de <http://www.unesco.ci/03.htm>.
- Vidal, Carla. **Reforma educacional.- calidad, equidad e igualdad en el proceso educativo** Recuperado el 18 de diciembre 2001, de <http://www.puc.dNcp/eticapolítichtmlframerresultados.html>