

# HORIZONTES EDUCACIONALES

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y  
HUMANIDADES.  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN.  
CHILLAN-CHILE

S

370.983

H782

no.8(2003)

jj» FAMILIA Y ESCUELA: REALIDADES Y DESAFÍOS  
!j» ¿QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA BRITÁNICA SOBRE EL  
IMPACTO Y EFECTOS DE LAS INICIATIVAS  
GUBERNAMENTALES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA  
INFORMÁTICA EDUCATIVA?  
i  
b PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA  
FORMULACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS EN  
ESCUELAS DE LA OCTAVA REGIÓN. UN ESTUDIO  
EXPLORATORIO ETNOGRÁFICO.  
i» INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE: UNA  
INNOVACIÓN MONTEGRANDE.  
» LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: UNA VISION DE  
LOS DOCENTES DE LA OCTAVA REGIÓN.  
>» LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA DESDE LA PRACTICA  
PEDAGÓGICA EN FORMACIÓN DE PROFESORES.  
!• UNA PROPUESTA CURRICULAR EN PEDAGOGÍA EN  
EDUCACIÓN PARVULARIA.

• EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DEL MAGISTERIO.  
EXPERIENCIA DE PERFECCIONAMIENTO ENTRE PARES Y  
AUTONOMÍA. ROL DEL ENCARGADO DE  
PERFECCIONAMIENTO.

¿PUEDE LA EMPRESA CONTRIBUIR A MEJORAR LA  
EDUCACIÓN?

• EL EDUCADOR IDEAL.  
EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN  
EL PROCESO DE POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO  
HUMANO.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA:  
9 GESTIÓN EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA. ANÁLISIS Y  
PROPUESTAS DE ACCIÓN A NIVEL MUNICIPAL DE:  
EDUARDO SALAS Y JOSÉ SIMONE LAVIA

UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPTO. CS. DE LA EDUCACIÓN  
CHILLAN-CHILE

# **HORIZONTES EDUCACIONALES**

Nº 8, 2003  
VIII Región, Chillan  
Chile

**Representante Legal**

Hilario Hernández Gurruchaga  
(Rector)

**Directora**

María Elena Correa Zamora

**Sub Director**

David Rivera Parra

**Consejo Editorial**

María Elena Correa Zamora  
Fancy Castro Rubilar Hugo Lira  
Ramos Pilar Rivera Caamaño  
David Rivera Parra

**Dirección Postal**

Casilla 447 Universidad  
del Bío-Bío

**Publicación Anual**

Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717-2141

**Se solicita canje**

---

"HORIZONTES EDUCACIONALES" es una publicación anual editada por el  
Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío,  
Campus Chillan, ubicada en Avenida La Castilla s/n

Registro de Propiedad Intelectual N<sup>o</sup>130.746

Inscripción ISSN 0717-2141 Impresión:

I. La Discusión de Chillan

Portada "**Mural en conmemoración de los 30 años de la carrera de Pedagogía en Educación General  
Básica, 1967-1997**", de la actual Universidad del Bío-Bío, realizado por Alejandro Román. Recuerdo del Centro de  
Alumnos período 1996 - 1997.

## ÍNDICE

### EDITORIAL

#### FAMILIA Y ESCUELA: REALIDADES Y DESAFÍOS

Baruch BelmarCerde ..... 7

#### ¿QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA BRITÁNICA SOBRE EL IMPACTO Y EFECTOS DE LAS INICIATIVAS GUBERNAMENTALES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA INFORMÁTICA EDUCATIVA?.

Nancy Castillo Valenzuela ..... 15

#### PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FORMULACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS EN ESCUELAS DE LA OCTAVA REGIÓN. UN ESTUDIO EXPLORATORIO ETNOGRÁFICO. Juana

Castro Rubilar..... 19

---

#### INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE: UNA INNOVACIÓN MONTEGRANDE. Donatila Ferrada, CarolSchilling, Andrea Garrido..... 27

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

Vicente León Vásquez ..... 39

#### LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA DESDE LA PRACTICA PEDAGÓGICA EN FORMACIÓN DE PROFESORES.

Claudio Muñoz Ibaceta..... 51

#### UNA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA. Lucía NavarreteTroncóse ..... 57

#### EI MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DELMAGISTERIO.EXPERIENCIADE PERFECCIONAMIENTO ENTRE PARESY AUTONOMÍA ROLDELENCARGADODE PERFECCIONAMIENTO.

JaimeQuilaqueo..... 63

#### ¿PUEDE LA EMPRESA CONTRIBUIR A MEJORAR LA EDUCACIÓN?

Marco Aurelio Reyes Coca ..... 68 /

#### EL EDUCADOR IDEAL

José Luis Ysern de Arce ..... 75

#### EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO.

Guillermo Arias Beatón..... 81

#### RESEÑA BIBLIOGRÁFICA:

#### GESTIÓN EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN A NIVEL MUNICIPAL DE: EDUARDO SALAS Y JOSÉ SIMONE LAVIA.

Viola Soto Guzmán ..... 88

## EDITORIAL

Estimados Lectores:

Este nuevo número de la revista "Horizontes Educativos", da la oportunidad de presentar a Uds. la octava edición, que trae un amplio abanico de problematizaciones, surgidas de estudios e inquietudes de los profesores, que van desde reflexiones teóricas hasta la administración y gestión educacional. Revelan portante, que la educación preocupa a quienes asumieron la pedagogía como opción de vida profesional.

En lo teórico, la revista ofrece dos formas de concebir la pedagogía: la primera conecta a ésta con la práctica social y el poder; la segunda plantea la necesidad de "pensar la pedagogía", entendida como "reflexionar las propias prácticas". Esta reflexión debe ser realizada por los propios profesores, pues ellos son quienes la conocen, por ser ellos los que la practican.

Se presenta también un modelo de profesor ideal, basado en la libertad, la experiencia y la comunicación. Por último, se presenta el enfoque histórico-cultural desde la categoría denominada "otros", que tiene como propósito poner en discusión un nuevo tema de la psicología y la educación.

Otro grupo lo conforman los aportes que se refieren a experiencias y reflexiones centradas en la escuela. Es así como se nos habla de la importancia cada vez mayor de la escuela; de una trascendente innovación en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, consistente en integrar cuatro disciplinas que tradicionalmente se daban en forma separada; de la necesidad de vincular la escuela con el mundo productivo para posibilitar la superación de la pobreza; del Movimiento Pedagógico del Magisterio, en el que lo educativo pedagógico es inseparable de lo reivindicativo, laboral y político.

En este grupo caben, además, los estudios sobre el permanente proceso de cambios curriculares, sin que se pierda la propuesta de integración curricular; sobre la realidad que circunda a docentes de la Octava Región, y de los significados que ellos le atribuyen a su realidad profesional; sobre la urgencia de mayor armonía entre la familia y la escuela, pues, hoy en día no son "socios" eficientes en pos de una buena formación de los niños/as; sobre la informática educativa en Gran Bretaña donde ésta es un componente importante del curriculum nacional y sobre la escuela como único lugar que, hoy en día, puede preparar para el porvenir.

Por último, en Reseñas, se presenta un exhaustivo análisis del libro "Gestión Educativa Descentralizada. Análisis y propuestas de acción a nivel municipal" de Eduardo Salas y José de Simone, quienes abordan el tema de la administración y gestión de la educación municipalizada chilena y, de manera específica, los conflictos que provocan las decisiones de descentralización municipal. Cabe señalar que este aporte fue elaborado por la destacada educadora Viola **Soto** Guzmán. Premio Nacional de Educación en 1991.

El Comité Editorial

## EDITORIAL

Estimados Lectores:

Este nuevo número de la revista "Horizontes Educativos", da la oportunidad de presentar a Uds. la octava edición, que trae un amplio abanico de problematizaciones, surgidas de estudios e inquietudes de los profesores, que van desde reflexiones teóricas hasta la administración y gestión educacional. Revelan portante, que la educación preocupa a quienes asumieron la pedagogía como opción de vida profesional.

En lo teórico, la revista ofrece dos formas de concebir la pedagogía: la primera conecta a ésta con la práctica social y el poder; la segunda plantea la necesidad de "pensar la pedagogía", entendida como "reflexionar las propias prácticas". Esta reflexión debe ser realizada por los propios profesores, pues ellos son quienes la conocen, por ser ellos los que la practican.

Se presenta también un modelo de profesor ideal, basado en la libertad, la experiencia y la comunicación. Por último, se presenta el enfoque histórico-cultural desde la categoría denominada "otros", que tiene como propósito poner en discusión un nuevo tema de la psicología y la educación.

Otro grupo lo conforman los aportes que se refieren a experiencias y reflexiones centradas en la escuela. Es así como se nos habla de la importancia cada vez mayor de la escuela; de una trascendente innovación en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, consistente en integrar cuatro disciplinas que tradicionalmente se daban en forma separada; de la necesidad de vincular la escuela con el mundo productivo para posibilitar la superación de la pobreza; del Movimiento Pedagógico del Magisterio, en el que lo educativo pedagógico es inseparable de lo reivindicativo, laboral y político.

En este grupo caben, además, los estudios sobre el permanente proceso de cambios curriculares, sin que se pierda la propuesta de integración curricular; sobre la realidad que circunda a docentes de la Octava Región, y de los significados que ellos le atribuyen a su realidad profesional; sobre la urgencia de mayor armonía entre la familia y la escuela, pues, hoy en día no son "socios" eficientes en pos de una buena formación de los niños/as; sobre la informática educativa en Gran Bretaña donde ésta es un componente importante del curriculum nacional y sobre la escuela como único lugar que, hoy en día, puede preparar para el porvenir.

Por último, en Reseñas, se presenta un exhaustivo análisis del libro "Gestión Educativa Descentralizada. Análisis y propuestas de acción a nivel municipal" de Eduardo Salas y José de Simone, quienes abordan el tema de la administración y gestión de la educación municipalizada chilena y, de manera específica, los conflictos que provocan las decisiones de descentralización municipal. Cabe señalar que este aporte fue elaborado por la destacada educadora Viola **Soto** Guzmán. Premio Nacional de Educación en 1991.

El Comité Editorial

## FAMILIA Y ESCUELA: REALIDADES Y DESAFÍOS

Autor Baruch Belmar Cerda  
Depto. Cs. de la Educación

### RESUMEN

La existencia del Hombre, como SER social, está enraizada en las Organizaciones Sociales, ello involucra que nuestros comportamientos, nuestra CULTURA, la maximización de nuestra potencialidades, etc. sean dependientes de la calidad de los estímulos que las organizaciones sociales, a las cuales pertenecemos, nos otorgan.

La Familia y la Escuela son o debieran ser las principales instituciones sociales en la Formación de los niños y jóvenes; pero, lamentablemente y por diferentes razones, el accionar de cada una de ellas, día a día, se ha ido distanciando. No son SOCIOS eficientes, no han logrado CONCERNIRSE en aras de la FORMACIÓN de su principal preocupación: EL NIÑO.

La CALIDAD de la Educación no descansa exclusivamente en uno de estos pilares (Familia-Escuela), por el contrario, ella es responsabilidad de ambos. Lograr Calidad de la Educación requiere la existencia, entre escuela y familia, de una ARMONÍA en el "Decir y el Hacer" y una ARMONÍA en los Fines y Objetivos de la Escuela y la Familia.

El ejercicio de la AUTORIDAD y la DISCIPLINA son conceptos respecto de los cuales Familia y Escuela debieran poseer claridad más allá de la conceptualización, en el HACER de ellas.

La GRAN tarea Educativa de Padres y Maestros es, en mi opinión, el posibilitar que nuestros Hijos-alumnos aprendan a DECIDIR para SER LIBRES.

Es sin duda alguna, de absoluta certeza, lo planteado por diferentes teóricos de la Ciencias Sociales a lo largo de nuestra historia respecto a qué es el Hombre, originariamente, un SER SOCIAL, y por tanto, desde su nacimiento hasta su muerte, está enraizado en las organizaciones sociales: nacemos, crecemos, trabajamos, obtenemos, a través de ellas, la satisfacción - en diferentes grados- de nuestras más variadas necesidades y, por último, terminamos nuestra existencia sumergidos en ellas.

La Institución social Familia es la que más influye en el mantenimiento de nuestra humanidad y la Escuela (entendida esta como el conjunto de cada uno de sus subsistemas), en el avance de la ciencia y la tecnología y ,para bien o para mal, en la calidad de vida del hombre.

Creo firmemente que todos concordaremos

en que, en esencia, somos el resultado de la interacción de dos factores: nuestras potencialidades y los estímulos que nuestros ambientes sociales nos otorgan. La calidad de ambos factores es independiente a nuestros deseos, pues nuestras potencialidades están enraizadas en lo genético y por cierto que esto es otorgado por nuestros padres y, los estímulos sociales, fundamentalmente aquellos primeros (aceptación, amor, comprensión, protección, etc.) y por lo tanto los más fuertes y de mayor impacto futuro, también son otorgados por nuestros padres iniciándose en el momento mismo de nuestra gestación y siguen permanente durante cada una de nuestras etapas evolutivas. La calidad de la estructura del "nido afectivo" familiar será un factor que estará permanentemente influyendo, durante nuestra existencia, en el desarrollo de cada una de las diferentes dimensiones de la personalidad. Este "nido afectivo" será diferente para el

niño no deseado, respecto de aquél que es fruto del VERDADERO AMOR. Si en sus propios progenitores no encuentra la calidez afectiva a partir de la cual se pueda ir conformando una seguridad en sí mismo, mal o escasamente podrá a futuro, y en otros ambientes, encontrar aquello que se le negó al inicio de su existencia.

Por cierto que la influencia de los padres no sólo será a través de la calidad de las relaciones conyugales, sino también en la calidad de sus respectivas conductas individuales mostradas en todas y cada una de sus actuaciones con los diferentes miembros de su grupo familiar, ellas quedarán evidenciadas en el espejo comportamental del niño, sus juegos, indistintamente si estos son individuales o grupales o si los realizan con sus hermanos, familiares, amigos y/o compañeros. Cuando la niña castiga a su muñeca o la mujer reprende a su "esposo" si llega tarde a casa después de la jornada de trabajo, o cuando el "esposo llegue a casa", cansado, se sienta para ser servido y exija no ser molestado respecto a las tareas de sus "hijos", etc., son las mejores evidencias de la característica y calidad de su ambiente familiar. "Mirad como juega un niño y conoceréis a su familia".

La Escuela, entendida como el conjunto de personas que se unen para influir conscientemente en la formación intelectual y afectiva de un niño o adolescente, es sin duda, después de la familia, la Institución Social de mayor impacto en la formación de las multivariadas conductas de la persona y, por cierto, de alta implicancia en el desarrollo de las potencialidades de nuestros alumnos. Debemos necesariamente aceptar que su influencia no queda radicada sólo en la persona en tanto individuo sino que, al mismo tiempo y de inmediato, en la sociedad en la cual se desempeña y/o desempeñará cumpliendo diferentes roles ya sean esos en los ámbitos sociales, productivos, religiosos, políticos, etc.

Cumplir una tarea de tal magnitud, tan compleja y azarosa como es la formación de una

persona, requiere ser abordada desde una perspectiva sistémica en la cual todas las instituciones y/o elementos que en ella participen, y fundamentalmente los más significativos como son la familia y la escuela, deben unir sus esfuerzos en aras de quien otorga su significación y razón de existir: "el niño". La disgregación de los esfuerzos no sólo resultará una pérdida de energía, tiempo y recursos, sino que, por sobre ello, causará una inestabilidad en el niño o adolescente al tener éste que responder a dos o más esquemas de comportamiento lo cual, sin entrar a un mayor análisis, le provocará desorientación y confusiones traduciéndose éstas en una inestabilidad emocional que puede generar desde una indiferencia absoluta hasta una agresividad extrema y cuyos resultados, unos y otros, no queremos asumir.

La Familia y la Escuela son las Instituciones sociales más antiguas de nuestra civilización y al mismo tiempo, lamentablemente, son las instituciones que permanentemente han tenido un accionar distante, superficial y mutuamente cuestionador.

Los últimos acontecimientos nacionales ratifican estas apreciaciones. Bástenos citar, a manera de ejemplo, lo acaecido en una de las reuniones que ha sostenido la Señora Ministra de Educación con representantes de las Agrupación de Centros de Padres de la Región Metropolitana, respecto a los resultados de la medición de la Prueba SIMCE, a la salida de la cual, uno de sus personeros declaraba: "...ábrannos las puertas de las escuelas", esta frase debe sonar a nuestros oídos como un grito desgarrador de impotencia y desafío, pero también y fundamentalmente de SOLICITUD.

Familia y Escuela, Padres y Maestros deben, por obligación natural, cumplir concertadamente las funciones que les son propias, basadas en el pilar fundamental de la sana convivencia humana "EL AMOR". Respecto a este asunto, sólo quisiera detenerme en un análisis muy particular dejando de lado, en esta oportunidad, factores que pudiesen ser componentes esenciales del

amor, por lo que me circunscribiré a la perspectiva del rol formativo.

Debo amar al otro por lo que éste es y mucho más aún por lo que, dadas sus particulares potencialidades naturales, puede llegar a ser y, por cierto, a lo que está llamado a ser.

Amar al otro en esta perspectiva involucra asumir y requerir la actitud de la CRITICIDAD, en tanto ella permiten que sean o seamos posibilitadores de la identificación de mis y sus aristas y con voluntad podamos asumir los comportamientos necesarios que me y te posibiliten liberarme y liberarse de mis y sus defectos. En esta dinámica social del flujo y reflujo, propio de la interacción socio - educativa, debemos ir mutuamente superándonos como lo ha planteado nuestro recordado educador Paulo Freiré: "Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, todos educan a todos mediatizados por el medio".

Los padres y los maestros debemos ejercer la criticidad con hijos y alumnos; pero al mismo tiempo y de inmediato, ellos y nosotros, debemos aceptar y yo diría más que esto solicitar, requerir y exigir la criticidad de hijos y alumnos en todos y cada uno de los roles que como padres o maestros nos corresponde actuar. Este modelo de aprendizaje abierto, para dar y recibir, se irá reflejando necesaria y paulatinamente en el accionar de cada uno de los componentes que participamos en el proceso formativo, es un ir haciéndonos cooperativa, colaborativa, otorgativa y amorosamente, ¿Qué mejor ambiente de aprendizaje que aquél en el cual demostramos que nosotros también aprendemos desde los otros, con los otros y a través de los otros?, ¿Cómo podemos enseñar la autocrítica si nosotros no la practicamos?, ¿Cómo podemos generar la crítica si nosotros no la aceptamos?, si no soy capaz de autocriticarme, no sólo en la soledad de mi conciencia sino que también frente a los otros, mal puedo entonces atreverme a atisbar una crítica hacia los otros.

Como alguien lo sostuviera muy bien: " Cuando el otro individuo se demora, es lento; cuan-

do yo me demoro, soy cuidadoso o cuando el otro defiende su punto de vista, es porfiado; pero cuando yo defiendo el mío, tengo personalidad".

Desde esta perspectiva de análisis quiero entender a la educación como: " el proceso permanente mediante el cual la persona, en interacción con sus semejante, extrae de sí misma todas sus potencialidades que le posibiliten irse desarrollando en un estado constante de perfeccionamiento de tal forma que le permita acercarse, paulatinamente, a su DEBER SER". Concordando plenamente con García de la Hoz(1960, p. 48) cuando sostiene que " La Educación es un quehacer originaria y primariamente individual y por extensión, un quehacer social", significando con ello que la persona aprende, es decir, adquiere nuevos comportamientos sólo y cuando tiene la motivación para ello. Los padres, profesores, compañeros, en fin, la sociedad toda, juega un rol preponderante en la generación de estas motivaciones. La disyuntiva, la cuestión esencial, es preguntarnos ¿Quién o Quiénes son los principales motivadores para la provocación de los aprendizajes? y respecto de esos agentes motivadores es pertinente interrogarnos ¿Cuáles son los aprendizajes que estiman deben ser aprendidos? y por cierto que no podemos dejar de cuestionarnos respecto a ¿Cuáles son los aprendizajes que cada uno de esos agentes estima pertinente deben ser logrados? y por último ¿Para qué y para cuándo aprender?.

Estimo que, lamentablemente, las respuestas a cada una de las interrogantes planteadas serán tan dispares como sean los agentes provocadores de los nuevos comportamientos.

Es evidente que la educación integral de la persona es por sí difícil, por la complejidad y delicadeza que ella involucra. Los padres, dada la afectividad que por naturaleza tal rol conlleva evidenciarán, en más de una oportunidad y cuya frecuencia podrá ser diferente de una familia a otra, una actitud de subjetividad que en diferentes grados podrá empañar o distorsionar su objetividad. Symons

(1965 p. 36) lo plantea cuando sostiene la existencia natural en los padres de "una alta probabilidad que no sean lo suficientemente objetivos para enjuiciar a sus hijos", ello da origen a la necesidad de encontrar una contraparte, ajena a la familia, que ponga el peso necesario de tal manera de posibilitar el equilibrio necesario en la magna tarea de intentar formar una persona. Este rol, por cierto, debe ser cumplido por la institución social ESCUELA.

La CALIDAD de las relaciones Familia-Escuela es y será permanentemente uno de los pilares fundamentales que sostenga la eficacia, eficiencia y pertinencia, en suma, el logro de LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

No puedo dejar pasar esta oportunidad como para no plantear, aunque sea muy someramente, algunas inquietudes respecto a la CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Diversos organismos, tanto nacionales como internacionales, todos los cuales me merecen el mayor respeto y consideración, se han ocupado durante los últimos años, de medir la calidad de la educación, utilizando cuantiosos recursos. A este respecto creo que bien vale la pena ponernos de acuerdo en torno a algunas cuestiones fundamentales:

- Estimo que no existe claridad respecto a qué se entiende como Calidad de la Educación.
- Todas las experiencias realizadas a este respecto , a lo menos que yo conozco, solo se han dedicado a MEDIR CONOCIMIENTOS.

Respecto a la primera cuestión me parece que todos concordaremos en que cuando hablamos de Calidad de la Educación lo asociamos inmediatamente a la demostración de conductas que reflejen valores, actitudes, comportamientos que evidencien una CALIDAD DE VIDA tanto en el ámbito personal como social. Todos estamos de acuerdo en que el conocimiento por el conocimiento no tiene validez, este sólo obtiene relevancia, y significación, en suma, calidad, cuando posibilita la superación de la animalidad del hombre, cuando hace de esta especie animal, que

cada día se vaya distanciando de este estado originario hacia la Humanidad, cuando no sólo sea racional, objetivo, crítico, etc, sino que también y al mismo tiempo y de inmediato, sea AFECTIVO.

El justo equilibrio entre la cantidad de conocimientos adquiridos y la utilización positiva que se haga de éstos, evidenciará la CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, en síntesis y en mi opinión, sólo habrá calidad en la educación cuando: la población penal disminuya; cuando seamos capaces de bajar los índices de criminalidad, robo, violencia, abusos sexuales, drogadicción, alcoholismo; cuando bajemos los días cama en los hospitales, en suma, cuando seamos capaces de crear un mundo mejor, basado en una cultura de la CONFIANZA y no de la desconfianza, como desgraciadamente ocurre en nuestros días.

Con relación a la segunda cuestión no quiero que se me entienda que no otorgo relevancia a la necesidad de lograr conocimientos en los ámbitos de las diferentes disciplinas, por cierto que ello es necesario, pero no es lo fundamental, y lamentablemente hoy día y en nuestra realidad, se nos ha llevado a la sobrevalorización del conocimiento. Los establecimientos educacionales son de MEJOR CALIDAD y como consecuencia de ello son destacados y premiados cuando obtienen los más altos puntaje en la prueba SIMCE, PAA u otra y obtienen una alta promoción año a año o cuando, en el caso de los establecimientos de enseñanza media, "ponen" una gran cantidad de alumnos en las instituciones de Educación Superior y no cuando los baños estén mas limpios, el mobiliario sea cuidado, cuando se tengan comportamientos basados en la: honestidad, lealtad, responsabilidad, solidaridad, autoestima elevada, seguridad en si mismo, etc., etc.

La tarea de lograr calidad en el proceso educativo, no es una responsabilidad unilateral sino, por el contrario, debe ser una tarea multilateral en la cual los principales elementos son la familia y la escuela, creo firmemente que, para lograr una CALIDAD en la Educación y también en las relaciones Fami-

ía-Escuela, se debe actuar respecto, entre otros, a los siguientes criterios:

ARMONÍA, la cual debe ser analizada en una trijpte perspectiva. La primera y a nuestro juicio te más relevante, es la existencia diaria y permanente de una armonía al interior de la familia respecto al "decir" y el "hacer".

Una segunda ARMONÍA y no por ello menos •elevante, está radicada en el accionar de la Escuela lo cual involucra a todas y cada una de las personas que en ella cumplen una actividad, indistintamente de cual sea y por aerto es fundamental, la armonía del Profesor respecto a sus alumnos.

Una tercera ARMONÍA involucra a las relaciones que deben existir entre Familia y Escuela, las cuales evidentemente deberán fundarse en el "concepto de hombre" y como consecuencia lógica, respecto de las características de la persona que queremos ayudara formar, puesto que de ello dependerá el énto o fracaso de sus respectivos quehaceres, Frederick Elkin, ( 1970 p. 67) a este respecto sostiene que: "Padres y Maestros deben actuar concertadamente, lo contrario es ir creando comportamientos inconsecuentes dependiendo del medio y actores interactuantes"

Soy un convencido de que cada uno de nosotros ha tenido la experiencia de constatar el hecho que algunos niños tienen diferentes comportamientos en diferentes ambientes (casa-escuela), ello por cierto no es reflejo •36 un trabajo armónico entre Padres y Maes-  
•\*os y sólo por poner un ejemplo, ¿Nos he-  
~os puesto de acuerdo en como utilizar la 7.V. como un medio de aprendizaje?, Seguramente los padres pueden tener diferentes •oivaciones para que los niños vean televisión y si pudiera polarizar actitudes de ellos iBSpecto a esta cuestión diría que, unos la uttzarían como una forma de desentenderse de los niños y otros, en una actitud absolutamente contraria de prohibición absoluta de verT.V. ¿Los profesores tenemos alguna postura frente a ello?, ¿La hemos concertado con nuestros apoderados?, Cada uno po-

drá responder en la soledad de su conciencia pero; indistintamente de cual sea la respuesta, creo necesario e indispensable abordar esta y otras cuestiones para el logro de la mejor ARMONÍA en nuestra interacción con los padres de nuestros alumnos, en todo caso, estimo que la solución a esta temática no pasa por hacer desaparecer la T.V. o determinados programas o canales, lo que por cierto es imposible, sino que se hace necesario educar a nuestros niños y jóvenes de tal manera que logren adquirir una conducta crítica y objetiva que, basada en valores, les permita seleccionar racionalmente los programas ofrecidos por estos medios. En esta labor deberán estar comprometidos, por sobre cualquier otro agente educativo, Padres y Maestros. Elkin,(1970 p. 80) a este respecto sostiene,: " Familia y Escuela deberán ponerse de acuerdo en como actuar frente a la influencia de los medios de comunicación social".

Si en el ámbito familiar y escolar existe concordancia en torno a esta cuestión, no sólo habrá una armonía del accionar y una eficiente y mejor aprovechamiento de los recursos e instancias educativas en común, sino que también y quizás lo más valioso, que el niño percibirá una accionar consensuado, un sólido nexo entre ambos ambientes. Esto le posibilitará percibir con claridad el camino, la dirección por la cual deberá conducir su tarea diaria, reduciendo la dualidad o paralelismo entre ambos agentes.

Un segundo criterio en las relaciones Familia-Escuela es el de la UNIDAD entendida ésta en la idea de que el niño es una UNIDAD INDISOLUBLE en sus dimensiones Afectiva, Social e Intelectual, lo que obliga a ambos actores poseer, en primer lugar, una clara idea de las características de la persona que ambos quieren formar, ello por cierto obliga a lograr ponerse de acuerdo respecto a las estrategias a utilizar.

Lo anterior requiere de un sistema de comunicación expedito, permanente, fluido, honesto y leal. Las citasiones o "llamadas" de Apoderado deben desaparecer de la acción peda-

gógica, deberemos desnudarla de la significación peyorativa que hoy día le otorgamos y debería pasar a ser una acción cotidiana y natural en nuestros establecimientos educacionales, al igual que las "Reuniones de Apoderados" instancia, ésta última, que se ha transformado lenta y paulatinamente, en un tiempo más de pérdida que de ganancia. Unos y otros (familia y profesores) intentan con uno y mil argumentos de evadirla o minimizarla al máximo posible, unos y otros, respecto a esta actividad, se descalifican mutuamente, lo lamentable es que estos comentarios o juicios se emiten "tras bambalinas" por razones diversas y en la mayoría de los casos cargadas de subjetividad y lo peor es que, cuando se llega a casa, uno comenta "estas reuniones son una sola pérdida de tiempo, pura plata nomás" y el otro, "menos mal, una reunión menos, estos apoderados no hay como moverlos " y/o al día siguiente, el consabido comentario al grupo curso" los padres de este curso son unos irresponsables, no se interesan en lo más mínimo por Uds. ¿Qué más le voy a pedir a Uds.?". Unos y otros no se dan cuenta de que estos comentarios los hacen en presencia de sus hijos y/o alumnos y que mutuamente se están restando autoridad, creando una brecha que será muy difícil poder reparar y al mismo tiempo, generando una actitud no positiva cuando a ellos les corresponda ejercer el rol de apoderados o profesores. Hoy estamos formando a los Apoderados del mañana.

Debemos, por tanto, hacer el esfuerzo necesario para generar una comunión respecto a los fines, objetivos y estrategias y una UNION en la responsabilidad, entrega, actuaciones y trabajo.

Me parece oportuno y válido plantear en esta oportunidad y como tercer criterio, un problema que, en mi opinión, tiene una alta relevancia en la formación del niño, tanto desde la perspectiva de la familia como de la escuela y este no es otro que el principio de la AUTORIDAD.

Entendemos el concepto de autoridad en dos connotaciones antagónicas, una basada en

la norma, indistintamente si ella está originada o establecida en forma escrita (legal) o verbal (tradicción) la cual es utilizada, indiferentemente, por los padres o maestros cuando los primeros manifiestan a sus hijos "debes obedecer a tu profesor(a) porque es tu segundo padre ( o madre)" o "debes obedecerme porque soy tu padre o madre" y en el caso de los profesores planteamos que "yo soy la Profesora (Profesor)" o "el reglamento de la escuela dice que debes obedecerme", este tipo de "autoridad" (con minúscula) tiene la característica que se acata solo para evitar una sanción y no por el convencimiento de que lo que se me dice o solicita es lo correcto y por tanto, me es bueno. En estos casos y que es lo más frecuente de encontrar en la práctica pedagógica o en el acontecer familiar, es que la conducta se muestra, por parte de nuestros niños, sólo cuando está presente el sancionador, por lo tanto, este comportamiento, no tiene ninguna injerencia en la FORMACIÓN de la persona en tanto no aprehenda esa forma de actuar y solo lo logrará cuando racionalmente acepte que ello es bueno para él.

La segunda connotación de AUTORIDAD radica en tanto se posea COMPETENCIA, entendida ésta en el sentido de dominio y eficiencia en la disciplina y concordancia con la función o tarea en la cual la persona se desempeña y, al mismo tiempo, le sea reconocida u otorgada por aquéllos que son los receptores de su actuación o rol. Es por todos aceptado que la autoridad basada en este aspecto es más fuerte, eficiente, impactadora e influenciadora que la anterior pues, como lo sostiene Millán Puelles" ....en lo que concierne a las acciones y pasiones humanas, se cree menos en la palabra que en las acciones, por lo cual si alguien pone en práctica lo que dice ser malo, más provoca con el ejemplo que disuade con la palabra; cuando las palabras de alguien disuaden de las obras que en él se manifiestan de una manera sensible, tales palabras dejan de ser dignas de crédito y, en consecuencia, viene a quedar sin valor la verdad de ellas expresadas, las enseñanzas verbales se las cree en tanto concuerdan con las obras; y así es como estas

enseñanzas provocan, a los que entienden su verdad, a conformar con ella su modo de vivir" (citado por Rogelio Medina 1989 p. 138), el *¿tuto* de autoridad descansa, por tanto, en el prestigio y la ejemplaridad de la conducta personal, capaz de suscitar la adhesión de hijos o alumnos como reconocimiento de éstos a esa superioridad moral que los atrae, pues bien Padres y Maestros educamos más con la acción que con el verbo.

un cuarto criterio sería el de la DISCIPLINA. Este concepto, etimológicamente, proviene de la misma raíz que discípulo. En un principio significó lo mismo que Educación e Instrucción. La acepción en la cual me parece oportuno realizar algunos comentarios está relacionada con las aplicaciones que se pueden otorgar al quehacer educativo; ello, por supuesto, involucra su aplicación en tanto sea el trato de los alumnos conducente al mantenimiento del orden necesario para su educación" (Dreinkun 1972 p. 93) por cierto que el silencio puede ser un medio disciplinario ordenado a la instrucción, pero de ninguna manera tiene un fin en sí mismo. Por otro lado y tal como lo hemos venido sosteniendo, el ambiente debe permitir a nuestros alumnos la mayor expansión espontánea compatible con el orden, si fuese posible, convendrá procurar la máxima colaboración y participación de los alumnos en la disciplina requerida invitándoles, por ejemplo, a que ellos mismos propusieran las medidas disciplinares y/o correctivas necesarias y oportunas.

La Escuela, como tal, mantiene una serie de normas que los alumnos deben acatar, en la mayoría de los casos, sin mayores vacilaciones. A éstas se suman las normas respecto al rendimiento académico tanto formales, en el caso de la Escuela, como informales, respecto a la familia y sociedad en general quienes, en la generalidad, minimizan los logros y maximizan los fracasos. Se puede llegar a que tanto el hogar como la escuela, por cierto que consciente o involuntariamente, se transformen en centros de represión, reclusión y lo que es más grave, en lugares «deseados del cual los niños, con justa razón, intentarán huir puesto que no encuen-

tran, en estos ambientes, las actitudes que les posibiliten encontrar respuestas o soluciones a sus innumerables inquietudes y cuestionamientos propios de sus etapas evolutivas y/o realidades buscando en otras personas, grupos o ambientes las satisfacciones a sus necesidades. Sobre estos grupos, con toda seguridad, la familia o la escuela no tienen posibilidad de seleccionarlos o influir en ellos y son precisamente éstos los que, en la mayoría de los casos, ejercen la mayor influencia en los comportamientos de nuestra juventud.

La drogadicción y el alcoholismo son, entre otras vías, los caminos de salida que eligen nuestros estudiantes a sus problemas y lamentablemente, cada día con mayor frecuencia. Estas conductas son el trampolín que les puede lanzar a una velocidad a veces incontrolable, al comercio sexual o al robo con el fin de obtener los recursos siempre mayores que les requiere el consumo de drogas y alcohol. Familia y Escuela esgrimen, cada uno de ellos, los más variados argumentos para culpar a otro por este tipo de desviaciones conductuales de sus niños o jóvenes; muchos o variados pueden ser estos argumentos o justificaciones; pero de una cosa estoy cierto: ambos deben asumir consciente, objetiva, racional y responsablemente el grado de culpabilidad que le corresponde, eludirlo es negar la esencia y naturaleza de su razón de existir.

La DISCIPLINA debiéramos entenderla entonces como "el respeto a las normas mutuamente acordadas", en la cual unos como otros (Padres- Profesores y Alumnos) participan en su elaboración y también en su acatamiento, con iguales derechos y deberes.

Un último criterio que quisiera plantear y por ello no menos relevante y que por cierto está unida estrechamente a los anteriores, es el de la LIBERTAD.

La Escuela y la Familia deben proponer y provocar una educación EN Libertad y PARA la Libertad, en libertad en tanto se le otorga a cada persona las condiciones fundamenta-

les, necesarias y adecuadas para que, en una primera etapa, logre conocerse a sí mismo en su real dimensión de posibilidades y limitaciones, fortalezas y oportunidades que les son propias y que le permitan alcanzar el éxito psicológico, el cual Lewin y colaboradores (1969 pág. 189) la define como: "el resultado de los siguientes factores:

- Ser capaz de establecer sus propias normas.
- Que sus metas estén relacionadas con sus necesidades y valores centrales, y
- Que logre un nivel de aspiraciones realista para el alcance de sus metas.

Argyris, (1964 p. 96, citado por Rogelio Medina) a este mismo respecto, plantea que una persona que busca el éxito requiere de una situación en la cual pueda vivir en una medida significativa con:

- Responsabilidad y autocontrol.
- Voluntad para perseverar en su prosecución.
- Productividad y trabajo para alcanzarlas.
- Aprovechamiento de sus recursos o capacidades más importantes, y
- Un nivel de aspiraciones elevado pero realista.

En suma educar en Libertad para elegir y proyectarse, pero también para hacerse responsable de las consecuencias de sus decisiones. Eduquemos en Libertad para ser más libres.

Ser Libre, en esencia, es la capacidad de tomar decisiones. Desde esta perspectiva to-

dos los hombres, indistintamente de su situación educacional, laboral, civil, política, religiosa, económica, etc., es libre; un ejemplo aunque un tanto dramático, es el caso de una persona encarcelada, ella ES LIBRE "en su circunstancia" como diría José Ortega y Gasset, pues tiene la capacidad, y por cierto lo hace, de tomar decisiones (trabaja o no, lee o no, cambia sus comportamientos o no, etc).

La Obligación y Derecho natural a la libertad, por intermedio de la toma de decisiones, nos brinda la opción de ser cada día más libres, vale decir, más humanos y por tanto irnos acercando al ideal de perfección o, por el contrario, ser cada día más esclavo de los otros (cuando obedezco sin reflexionar), de mis defectos (cuando no quiero anularlos y sobrepasarlos) o de mis ideas (cuando no doy la opción a la equivocación).

A este respecto creo indispensable preguntarnos ¿ La escuela y familia de hoy, posibilitan el ejercicio de la libertad?, ¿Posibilitan el sano y fecundo ejercicio de aprender a decidir y al mismo tiempo el hacerse responsable de las consecuencias que de ellas se generen?

San Agustín muy sabiamente sostuvo, "los tiempos son como los hacen los hombres": formemos hombres de Bien para tener tiempos mejores.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Carrasco, José Bernardo (1984): **Como prevenir el fracaso educativo**. Ediciones Anayer, Madrid.
2. Escardó, Florencio (1974): **Anatomía de la Familia**. 7- Edic. Actualizada, Edit. El Ateneo, Buenos Aires 1974.
3. Frederick, Elkin (1970): **El niño y la sociedad**. Edit. Paidós, Buenos Aires.
4. García Hoz, Víctor (1960): **Principio de Pedagogía Moderna**. Edit. RIALP S.A 4<sup>º</sup> Edic. Madrid
5. García Hoz, Víctor (1981): **Educación Personalizada**. Edit. RIALP. Madrid.
6. Holt, John (1982): **El fracaso de la Escuela**. Edit. Alianza, Madrid.
7. Lewin, Kurt (1969): **Dinámica de la Personalidad**. Edit. Morata, Madrid
8. Medina Rubio, Rogelio (1989): **El Concepto de Persona y sus Connotaciones Pedagógicas**. Edit. RIALP. Madrid.
9. Percival M. Symonds y otros (1965): **Las relaciones Familiares**. Edit. Paidós, Buenos Aires.
10. Rudolf Dreinkurs (1972): **Como lograr la disciplina en el niño**. Edit. Paidós, Buenos Aires.

## ¿ QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA BRITÁNICA SOBRE EL IMPACTO Y EFECTOS DE LAS INICIATIVAS GUBERNAMENTALES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA INFORMÁTICA EDUCATIVA?

Autora Nancy Castillo V.

Departamento de Auditoría e Informática

Facultad de Ciencias Empresariales

En Gran Bretaña el uso de tecnología informática en educación tiene una larga trayectoria y desde sus comienzos, hace ya más de 35 años, distintas iniciativas gubernamentales han apoyado su desarrollo a través de la provisión de variado y sostenido financiamiento. Este financiamiento no sólo ha contribuido a evaluar el impacto de la aplicación de esta implementación en los establecimientos educacionales. A partir del año 1988 la informática educativa en Gran Bretaña se incorpora como un componente importante del currículo nacional (Cox, 2000).

Junto al progreso tecnológico experimentado por las nuevas aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en estos últimos años las iniciativas gubernamentales han aumentado, con la esperanza de que los nuevos desarrollos tecnológicos logren impactar el sistema escolar obligatorio en términos de contribuir no sólo al mejoramiento de aprendizajes en los alumnos, sino también a enriquecer las formas de enseñar y aprender y últimamente a responder a las necesidades de la nueva sociedad de la información (Pelgrum y Anderson, 2001). Sin embargo, la evidencia de la investigación educacional y los informes emitidos por la inspección de educación británica demuestran que el efecto de todas estas iniciativas todavía no logra el impacto deseado.

Entonces, ¿Cómo se explica que, a pesar del permanente apoyo brindado por las distintas iniciativas gubernamentales al desarrollo de la información educativa en Gran Bretaña, su aplicación educacional aún no logra responder a las expectativas creadas? La investigación educacional en el campo de la Informática Educativa nos puede ayudara encontrar algunas respuestas a esta interro-

gante. Un número significativo de estudios realizados en Gran Bretaña y Estados Unidos a partir de fines de los años, setenta han demostrado que las tecnologías de información y comunicación pueden contribuir en forma positiva en la educación de los niños. Entre los efectos más destacables se menciona el potencial de esta tecnología para motivar a los alumnos a persistir en su trabajo escolar y mantener el interés por aprender; para desarrollar en ellos destrezas y habilidades relacionadas con el manejo de datos e información; para enriquecer sus habilidades de comunicación, el desarrollo de la escritura y el razonamiento matemático (Cox, 2000). Sin embargo en estas investigaciones también se ha demostrado que la contribución de las tecnologías de información y comunicación en el aprendizaje de los alumnos no es consistente en todas las asignaturas del currículo escolar ni en todos los grupos de edad (Lewin et al, 2000).

El primer estudio sobre el impacto de la tecnología computacional en la educación de los niños en Gran Bretaña, "The Impact Study", realizado durante los años 1989-1991 demostró que la efectividad de la tecnología en el aprendizaje escolar está altamente asociado a las condiciones existentes en los establecimientos educacionales y salas de clases, donde la existencia de condiciones mínimas tales como "acceso" a computadores, "experiencia" de los profesores, y "uso" de la informática educativa son requisitos indispensables para lograr que el impacto de esta tecnología pueda detectarse (Watson, 1993).

Se entiende, además, que la efectividad de la tecnología en el aprendizaje de los alumnos no puede atribuirse únicamente a la introducción de ella en el aula y que son varia-

dos los factores, los relacionados con el alumno y aquellos que tienen que ver con el contexto del aprendizaje.

A continuación se muestra un resumen de los factores más importantes que estarían afectando el impacto de las tecnologías de información y comunicación en el logro de aprendizajes en los alumnos, identificados por el "Impact2 Project, segundo y reciente estudio realizado en este mismo país.

#### **Profesor**

- Capacitación en el uso de TIC
- Acceso a TIC para el desarrollo personal
- Apoyo técnico y pedagógico
- Seguridad y confianza en el uso de TIC en el aula
- Actitudes frente al uso de TIC en el aula
- Destrezas y habilidades en el manejo de - TIC en el aula
- Prácticas pedagógicas

#### **Alumnos**

- Tipos de usos de TIC
- Acceso a TIC
- Características individuales

#### **Contexto**

- Frecuencia en el acceso a TIC en la unidad educativa
- Estructura organizacional de la unidad educativa y apoyo (Lewin et al, 2000)

Por la limitación de espacio en este artículo para profundizar sobre cada uno de estos factores, en esta oportunidad nos referiremos al rol del contexto de aprendizaje en la implementación del uso de TIC en los establecimientos educacionales. Para ello se considerarán algunas observaciones emitidas por la inspección escolar británica relacionadas con estos aspectos las cuales se contrastarán con algunos resultados de una reciente investigación realizada por la autora en un grupo de establecimientos educacionales de la provincia de Nuble.

### **EL ROL DEL CONTEXTO DE APRENDIZAJE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL USO DE LA INFORMÁTICA EDUCATIVA**

De acuerdo a la inspección escolar británica varios de los elementos del contexto de aprendizaje en las unidades educativas de ese país, han mejorado considerablemente durante el último tiempo, en particular lo relativo al número de computadores disponibles para los alumnos. En su último informe (DfEE, 2002) la inspección británica señala que la proporción de alumnos por computador ha bajado gradualmente siendo en los niveles de educación primaria de 13 alumnos por computador y de 8 alumnos en los niveles de educación secundaria. Este incremento ha hecho posible que un mayor número de asignaturas del currículo escolar se vea beneficiado con el uso de TIC. Sin embargo, queda de manifiesto que todavía la aplicación de TIC en el currículo escolar no se ha generalizado debido a diferentes dificultades en las que el "acceso" al equipamiento computacional sobresa. El laboratorio de computación tiende a utilizarse prioritariamente para la enseñanza de habilidades de manejo del computador y programas computacionales o por aquellas asignaturas donde con antelación ha sido posible incorporarlas al horario establecido por quienes coordinan su administración. Esto pareciera obstaculizar no sólo la incorporación de TIC en las diferentes asignaturas del currículo escolar sino también el deseo por parte de los profesores por ejercitar lo que han aprendido durante su capacitación o bien preparar material para sus clases, o continuar con su desarrollo profesional. Frente a estas limitantes se recomienda a las unidades educativas planificar el uso del laboratorio de acuerdo a los objetivos propuestos en su plan de desarrollo para el uso de TIC y generar, al mismo tiempo, una mayor flexibilidad en la organización y distribución del equipamiento computacional, buscando alternativas de uso paralelas al laboratorio de computación (DfEE, 2002).

En nuestra realidad nacional hay muchos desafíos, todavía por enfrentar, si se pretende que la implementación del uso de TIC avance en forma efectiva; aumentar el número de computadores en nuestras unidades educativas, a pesar de ser una condición muy importante, es sólo una condición más.

Una reciente investigación en 22 establecimientos educacionales de la provincia de Nuble (Castillo, 2001) muestra que nuestro sistema escolar nacional tiene todavía un largo camino por recorrer en esta materia, pero que su desarrollo puede verse beneficiado por las experiencias de otros países más adelantados en ella. Por ejemplo, en lo relativo a la proporción de alumnos, por computador, en 10 escuelas básicas encuestadas, existe un promedio de 62 alumnos por computador, y en 6 liceos encuestados un promedio de 56. Los establecimientos educacionales de nuestra región se verían beneficiados si pudieran conseguir mayor financiamiento para poder suplementar lo aportado por el proyecto Enlaces.

**En** lo relativo al uso de computadores por **tos** profesores existen muchas diferencias entre los establecimientos educacionales en cuanto al número de profesores que utilizan TIC en la enseñanza de su asignatura. Vale la pena mencionar que justamente en los liceos con mayor número de alumnos, sólo una minoría de los profesores utiliza esta tecnología en sus clases. La gran mayoría de los profesores de enseñanza media encuentra difícil incorporar la informática educativa en su asignatura; ello por diversas razones, siendo *la falta* de tiempo para preparar sus clases (68%) y el gran número de alumnos en sus clases (53%), los principales motivos. Entre los requerimientos más importantes para poder integrar TIC en for-

ma efectiva en su labor profesional, este grupo de profesores encuentra que necesita mayor apoyo técnico (73%), más tiempo para preparar sus clases (67%), más capacitación (64%), más apoyo por parte de sus colegas (55%), y más computadores (41 %). Varios de los factores mencionados por este grupo de profesores tienen que ver con la estructura organizacional del establecimiento educacional que, en la mayoría de los casos, no pareciera ofrecer las condiciones apropiadas para la implementación efectiva del uso de TIC. La integración de esta tecnología en las prácticas docentes es un proceso complejo en la cual una serie de factores entran en juego. Hoy se conoce más sobre ellos y del importante rol que cumplen los diferentes actores en este proceso siendo el profesor el más importante por ser él o ella quien deberá implementar los cambios propuestos por las distintas iniciativas gubernamentales. Recientes investigaciones en el área del cambio educacional demuestran también la importancia del rol del director en la implementación de innovaciones educacionales por ser él o ella quien lidera los cambios en su unidad educativa (Hall y Hord, 2001; Pulían, 2001). Haciendo uso de su capacidad organizacional el director se enfrenta a la tarea de facilitar y apoyar la implementación del uso de TIC en su unidad educativa a través de diversas acciones tales como: creando condiciones para su crecimiento, colaborando en la obtención de recursos, promoviendo una cultura de colaboración entre los profesores, y apoyando y evaluando la disposición del profesor frente a estos cambios. Se entiende que su misión se verá facilitada si otros actores dentro del sistema educacional apoyen también su gestión, logren entenderse y busquen soluciones para que la implementación del uso de TIC en nuestro sistema educacional pueda desarrollarse en forma efectiva y lograr los impactos deseados.

**BIBLIOGRAFÍA**

1. Castillo, N. (2001): **The implementation of Information and communication technology in primary and secondary schools in Chile**. Mphil-PhD Upgrade Report. King's College London, University of London.
2. Cox, M. (2000): **The impact of information technology in education: lessons from the past**. 2nd. International and Pan-Hellenic Conference "New Technologies for the Society and Culture". National and Kapodistrian University of Athens, Centre of Scientific and Educational Research, Pedagogical Institute, Athens.
3. Department for Education and Employment (2002): **ICT in schools**. Effects of government initiatives. Pupils' achievement. A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. Progress report, Office for Standards in Education. April 2002. Disponible en: <http://www.ofstead.gov.uk>.
4. Mullan, M. (2001): **The New Meaning of Educational Change**. Cassel Educational.
5. Hall, G. y Hord, S. (2001): **Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes**. Boston, MA: Allynand Bacon.
6. Lewin, C.; Scrimshaw, P; Harrison, C.; Somekh, B.; Mcfarlane, A. (2000): **Impact2 Project**. Preliminar/ Study 2. Promoting Achievement: Pupils, teachers, and contexts. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/education/research/impact2.html>.
7. Watson, D. (1993): **The Impact Summary**: An Evaluation of the Impact of IT on Children's Achievement in Primary and Secondary Schools. King's College London. London.

**PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FORMULACIÓN DE PLANES  
Y PROGRAMAS EN ESCUELAS DE LA OCTAVA REGIÓN.  
UN ESTUDIO EXPLORATORIO ETNOGRÁFICO**

Autora: Juana Castro Rubilar  
Diplomada en Alta Dirección  
Magister en Educación Mención Currículum

**RESUMEN**

Uno de los componentes de mayor envergadura de la Reforma Educacional que se lleva a cabo en el país, es la Reforma Curricular, cuyo sustento básico es otorgar autonomía a los establecimientos educacionales para que desde sus contextos generen planes y programas propios. La implementación de la autonomía curricular supone cambios en el sistema escolar tanto en las prácticas curriculares y administrativas como en la propia cultura escolar.

El presente estudio busca por tanto, desde la perspectiva de los profesores, comprender y descubrir los factores que explican su no participación en la formulación de los planes y programas propios para sus escuelas. Del mismo modo, desde realidades escolares distintas, pretende distinguir los elementos centrales que se hacen presentes y obstaculizan los procesos de cambio de los actores involucrados.

Esta investigación se realizó teniendo como campo de estudio tres escuelas de la Octava Región, con características diferentes en su organización, situación sociocultural y entorno ambiental. Por tanto, el lenguaje conceptual que enmarcará este trabajo estará referido al ámbito sociocultural donde están insertas las escuelas en referencia y al uso de conceptos planteados por la etnografía educativa y por las teorías críticas, que han emergido en torno a estos procesos y, en general, del campo de las ciencias sociales que enmarcan estudios de esta naturaleza.

Las escuelas tienen en común estar ubicadas en la Octava Región del país, y el que los profesores no han participado los requerimientos de las políticas educacionales en marcha desde 1996, que dicen relación con la "autonomía curricular" operacionalizada a través del Decreto N° 40, que fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica.

Para desarrollar el trabajo investigativo, se buscó detectar, desde la perspectiva de los propios profesores involucrados, cuáles eran los factores que explican su comportamiento no participativo en un problema curricular que afecta tan directamente la calidad de la educación en la zona. Se ha indagado la realidad que circunda a los docentes y las significaciones que ellos le atribuyen a su realidad profesional.

El estudio se enfoca a través de la investigación etnográfica interpretativa que permite acceder a fenómenos no documentados, hacer visibles procesos que permanecen ocultos y observar la complejidad de los procesos educativos. Con esta metodología se parte sin hipótesis previas, sin ideas preconcebidas o estereotipos, se busca portante, la inmersión directa en la realidad en estudio.

Prospectivamente, se pretende que este estudio exploratorio proporcione elementos que contribuyan a un perfeccionamiento que favorezca el cambio y que permita a los profesores incorporarse en la elaboración del "currículum" de sus escuelas.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

*Cuáles son - según los profesores de primer ciclo básico en una escuela municipalizada, una subvencionada y una particular pagada de la octava región- los factores que explican la no participación de ellos en la formulación de los nuevos planes y programas de estudio, de sus respectivas unidades educativas.*

En relación con el problema, se desprenden las preguntas problematizadoras que subyacen en el contenido de este estudio: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los profesores sobre sus funciones docentes? ¿Por qué los profesores no han participado en la formulación de planes y programas propios en sus escuelas? ¿Por qué los profesores no se incorporan a los cambios? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué piensan los profesores sobre la reforma curricular? ¿Conocen los profesores sus alcances? ¿Cómo es el clima organizacional de sus escuelas? ¿Cómo se perciben las relaciones humanas? ¿Cómo influyen las decisiones de los directivos de las escuelas en este problema?.

## OBJETIVOS

Detectar los factores que expliquen la no participación de los profesores de la Octava Región, en la elaboración de planes y programas de estudio de sus escuelas.

Comprender el sentido y las significaciones que los docentes atribuyen a la autonomía curricular en la Reforma Educacional.

## FUNDAMENTACION

### Antecedentes.

Desde la promulgación del Decreto Supremo N° 40, el 26 de enero de 1996, que fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para la Ense-

ñanza Básica, se visualiza el problema de la no-participación de los profesores en la formulación de planes y programas de estudio para el primer ciclo de educación básica (NB-1yNB-2).

A raíz de un análisis preliminar sobre la elaboración de planes y programas complementarios presentados al Ministerio de Educación en la Octava Región, quedó al descubierto, por una parte, que sólo el 5% de los establecimientos de educación básica presentaban planes y programas y, por otra que en su formulación no intervenían los profesores, sino, que se contrataban "expertos" de universidades locales y de asociaciones de colegios particulares para esta función.

Con la puesta en marcha del Decreto N°40 comienza a operar la "Autonomía Curricular", cuyo propósito es otorgar las facultades a los establecimientos educacionales, para que respetando la malla curricular común, elaboren sus "propios planes y programas de estudio complementarios". La actualización curricular expresada en el decreto, señala en parte, la introducción en la educación nacional del principio de autonomía curricular que se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas.

La idea central de este proceso es que los actores educativos se involucren en la formulación de los planes y programas propios o malla curricular complementaria y que integren los aspectos socioculturales donde está inserta la escuela. Estos son elementos fundamentales de la reforma curricular, en la que se sustenta la autonomía expresada en el discurso oficial.

La búsqueda de explicaciones más globales y profundas de este problema se inició en Chile a partir del año 1990. Numerosas investigaciones de la época, pusieron su

atención, en la "centralidad del docente" y la "cultura escolar" (López, Assael, Neumann, 1991).

Estos estudios revelaron que, tanto las prácticas de los docentes como su incorporación protagónica a la toma de decisiones en su quehacer educativo, tienen que ver con la selección del currículum y sus niveles de autonomía, la cual se ve afectada porque es una realidad poco investigada. Según, un estudio "podría deberse al respeto creado en tomo al saber de la profesión docente. En parte, a la forma como la investigación ha entendido esta relación, reduciéndola a un asunto puramente técnico, que pareciera no involucrar a personas, instituciones y culturas" (Edwards, Calvo y Cerda. 1995).

Edwards, Calvo y Cerda (1995), en su estudio, "El Liceo Por Dentro", observaron cómo dificulta la participación de los profesores la serie de instructivos entregados por los docentes directivos, verbalmente o por escrito a través de providencias y/o escritos en diarios murales y pizarras ubicadas en las salas de profesores. "En este tipo de interacción, cada docente mira hacia delante teniendo al frente la tarea que debe cumplir, la que asume en forma aislada" (Ibid., pp. 25-28).

En anteriores reformas tales como las de los Decretos N° 300 y N° 4002, no se visualizaron posibilidades de participación de los docentes en la generación de los currículos de sus escuelas. Además se establece una red de relaciones socioculturales que promueven la adaptación pasiva, sin posibilidades de reflexión o cambio al interior de la escuela.

Las políticas educacionales desde el año 1990 en adelante, en el marco de transición a la democracia, buscan afanosamente democratizar y modernizar la educación mejorando su calidad y equidad. En este sentido, la desconcentración y descentralización del poder del estado central hacia los poderes locales, da origen a la "autonomía curricular", conceptualizada como un aspecto vertebrador del proceso de modernización del sistema educativo. Asimismo la CEPAL/UNESCO

apunta que "cada centro educativo deberá ser concebido y administrado como un proyecto intelectual e institucional dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo" (Cepal/ Unesco. 1992).

De esta manera, la autonomía curricular ha sido impulsada por organismos internacionales, como el citado, en tanto tiene que ver con el proyecto democratizador del país, con la identidad institucional y la capacidad de la escuela de generar sus proyectos curriculares en conjunto con los actores sociales que la circundan.

También el proyecto principal para América Latina y el Caribe de la OREALC, estima necesario profesionalizar la acción de la escuela como eje para mejorar la calidad de la educación, creando condiciones para que "las escuelas ejerzan su derecho a completar la elaboración del currículum con objetivos y contenidos adecuados a los intereses de las comunidades" (Ibid, pp.28)

Desde 1990, a través del discurso oficial, con respecto a la autonomía curricular y en el marco de las nuevas políticas educacionales, se aprecia que parte importante de la responsabilidad de elaborar el currículum conforme a principios de equidad se le va entregando a las escuelas. Para que ejerzan tal derecho, se asigna a los docentes un rol muy fundamental en la tarea. Refiriéndose a la reforma curricular y al rol de los docentes en ella el Ministro de Educación de la época expresó: "sin la participación y adhesión del magisterio ninguna reforma podrá tener éxito. Así mismo, el éxito se torna incierto si el Magisterio no se siente interpretado en sus aspiraciones de cambio educativo, lo que implica que su incorporación al diseño del currículum de su escuela es prioritario" (Molina, Sergio, 1996)..

De hecho, en lo que respecta a la participación de los profesores en el actual proceso de autonomía curricular, el Estatuto Docente (1991), establece Título III, Artículo N° 7, que los consejos de profesores son consultivos y resolutivos en materias técnico-pedagógi-

cas. La primera forma en que se evidencia esta política de descentralización pedagógica, es en la elaboración e implementación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que implican una nueva manera de pensar la gestión educativa, cuyas ideas fuerza son: trabajo en equipo, profesionalización y autonomía docente y trabajo en redes para favorecer los procesos de aprendizajes de los alumnos.

En un estudio reciente realizado por Cerda, Assaél y Rodas (1996), publicado en la Revista de Educación, revela que en la implementación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), un rol determinante lo juegan los directores en el éxito o fracaso de las iniciativas innovadoras. "En las escuelas en que los docentes directivos no se cuestionaron el tipo de liderazgo que ejercen, ni las formas de trabajo de la institución, las estrategias para lograr una mayor participación de los docentes fueron coartadas por la lógica burocrática y autoritaria" (Cerda, Assaél y Rodas, 1996)

En investigaciones recientes aparece con bastante constancia que el pensamiento práctico, experiencial en la "cultura escolar", permanece en la vida cotidiana del docente. Así mismo, el influjo socializador de la institución escolar para considerar los aspectos de socialización primaria del niño desde su hogar, tiene lugar por la inercia de la escuela para reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas. Al respecto, Tedesco (1996) señala: "el clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos y dotados de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz" (Tedesco, J. Carlos, 1996).

### MARCO TEÓRICO

La escuela, considerada como pilar fundamental del sistema educativo se ha definido como universal y obligatoria. A su vez, tiene el rol de agente de cambio, transmisora de la cultura y formadora de la sociedad. Ella es

una instancia socializadora que comparte con otras instituciones, como la familia, la tarea de transmitir valores, creencias y habilidades que la sociedad así considere.

La escuela transmite a través, de las relaciones que se establecen en la institución escolar, del curriculum explícito que expresan los planes y programas establecidos para cada nivel y, de modo considerable, por medio del "curriculum oculto", manifestado principalmente en los procesos de socialización y endoculturización. Este último, cumple también una función determinante en la formación de la persona, en la conservación de la cultura y en relación siempre con el contexto histórico donde la situación acontece.

De acuerdo con las teorías socio-críticas, se reconoce al curriculum como seleccionador del conocimiento y la cultura que será legitimada en la socialización escolar. El curriculum, desde esta mirada, pierde el carácter de neutralidad y adquiere una connotación ideológica, puesto que al legitimar un tipo de cultura, deslegitima a otra, por tanto, impone una cultura o un conocimiento sobre otro, hecho que le atribuye control social.

También, desde diversos enfoques y teorías se levanta la profesionalización docente como condición para operacionalizar la autonomía curricular y la elaboración de planes y programas de estudio en la comunidad educativa. En la actualidad, existen sectores que continúan considerando el quehacer docente como eminentemente técnico, y la profesionalización se entiende cómo lograr que los docentes se constituyen en mejores técnicos. Para Giroux (1992), ello requiere de profesores que ejerzan roles protagónicos en las decisiones escolares, vale decir, "intelectuales transformativos" (Giroux, Henry (1990). Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la "posibilidad", de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir cambios, acordes con la dinámica tecnoeconómica, sociocultural e histórica. Los cambios rápidos que están afectando al

mundo moderno básicamente en los aspectos tecnoeconómicos y socioculturales, han transformado y alterado los comportamientos, actitudes y patrones culturales, tanto en el individuo como en sus interacciones con los grupos humanos donde está inserto.

El ambiente físico, geográfico y sociocultural moldean, ya sea consciente o inconscientemente los estilos de vida de las sociedades.

El individuo está inmerso en una red de percepciones y situaciones que debe conocer, entender y asumir. Este marco informativo le entrega de manera recurrente, hábitos, costumbres, tradiciones, valores, en fin, el cuerpo total de la cultura, cuya dimensión histórica abarca pasado, presente y proyectivamente lo impulsa hacia el futuro.

El proceso de "socialización primaria" y de endoaculturación, son términos que tienen connotaciones similares y como señalábamos es la forma cómo el individuo conoce, adopta y adapta los patrones culturales del entorno mediato e inmediato.

Sin embargo, todo análisis en el campo antropológico, pasa por considerar de partida la existencia de las diversidades culturales y de cómo, los hombres conducen al interior de las diversidades sus propios estilos de vida. En este mismo sentido, Paulo Freiré, avanza hacia la teoría desde la experiencia práctica y la acción. Para él, educar "es trans-tir conocimiento en situaciones pedagógi-• en las que el hombre se descubre a sí y aprende a tomar conciencia del i que le rodea" (Freiré, Paulo, 1992), \*\*\*:\* tanto, toma de conciencia, reflexión y a::- on se convierten en los elementos básii-- oarables del proceso educativo.

**Las** prácticas de trabajo solitario que dificultan la participación del docente, se ven reforzadas por las comunicaciones inspiradas en *UT*: carácter tecnocrático donde la acción insfumental está centrada en la eficacia y los resultados, en el marco de políticas autorita-> y jerárquicas.

Por otra parte, visualizar la comunicación como el "encuentro de sujetos" como dice Habermas, permite "la capacidad de aunar acciones y de ganar consensos en que los diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y se aseguran la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas" (Habermas, J. 1989).

Por tanto, la necesidad de ir haciendo en forma conjunta, un diálogo argumentativo donde está incluida la subjetividad de los actores, permite ir construyendo en las acciones que tienen significación para los sujetos, procesos de profesionalización docente y de identidad socio-cultural.

Al respecto, es importante observar las coincidencias del pensamiento freiriano con los teóricos de la reproducción y con Habermas, en relación con los conceptos de posibilidades de transformación de los docentes como "agentes de cambio" y la comunicación entre sujetos para aunar acciones, generando proyectos alternativos, de acuerdo con nuevos paradigmas que posibilitan la emancipación en procesos dinámicos de reflexión acción.

Se puede decir que desde el enfoque etnográfico y la teoría crítica proviene el hecho de poder mirar y analizar críticamente el rol del educador y de la escuela, cuestionando las relaciones verticalistas y autoritarias, como también su concepción y transformaciones en sujetos más autónomos y con capacidad de crítica.

Las nuevas aportaciones de la ciencia cognitiva y su impacto en las teorías del aprendizaje han generado diversos trabajos relativos a la forma cómo la construcción del conocimiento a partir de las propias experiencias y, cómo la intercomunicación con otros, genera representaciones de la realidad que influyen poderosamente en las acciones de las personas.

(Pérez-Gómez, Angelí 997) plantea, por ejemplo, que en los docentes los procesos de re-

presentación de sus funciones que fluyen de la cultura de la escuela, son decisivos para su ejercicio profesional y obstaculizan sus transformaciones, en tanto no reflexionen críticamente sobre ellas y sobre los supuestos en que implícitamente operan. Dentro de un concepto interdisciplinario, la etnografía educativa, constituye un puente para entender mejor los procesos educativos que emanan de la cultura cotidiana, la cual conscientemente o inconscientemente el individuo trae de la familia y de otras instituciones.

En relación con ello, investigaciones etnográficas realizadas en países de África muestran que "lo que se aprende en la escuela se halla profundamente dissociado del universo social y familiar, de modo que no es confirmado ni enriquecido por éste; por lo mismo, los aprendizajes comportan un grado elevado de dificultad y la experiencia escolar a menudo se convierte en una fuente de desilusiones y frustraciones, además de contribuir a la depreciación de los modelos culturales tradicionales y de sus portadores, la generación de los padres" (Lennon, Osear, 19889).

Por otra parte, así como los procesos de socialización, y endoculturación se dan en la *vida* cotidiana de la institución escolar, al mismo tiempo que la acción comunicativa entre los actores educativos de la escuela, el concepto "de lo cotidiano" se convierte en una herramienta conceptual importante para el análisis, que orienta la búsqueda e interpretación de lo que en la escuela se puede observar. Heller (1997) agrega "del saber cotidiano, de la experiencia acumulada y la significación de los elementos, se absorben los propósitos centrales del curriculum" (Heller, A. 1977).

La necesidad de estudiar la Cultura de la escuela surge como resultado de observar cómo las creencias y prácticas escolares enraizadas y no cuestionadas provienen de las bases estructurales de la misma, para impedir un cambio tanto en el curriculum como en las relaciones sociales que en ella se tejen.

## CONCEPTOS CLAVES

### Autonomía Curricular:

Capacidad de una institución escolar de generar sus propios planes y programas a partir de criterios de selección y organización de los conocimientos definidos y correlativos al tipo de hombre y sociedad deseada. Supone por una parte, respetar los elementos que son comunes o características de la cultura nacional, de la región, lo dominante en cada escuela y la pluralidad de opciones de vida de la sociedad moderna, abriendo oportunidad a cada establecimiento para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia cultural y social (Mineduc, 1996). Cultura Escolar:

Está referida a una realidad institucional que engloba la complejidad e integración de las distintas partes de todo lo que implica, además de incorporar la gran cantidad de creencias y prácticas que se dan por hecho en la escuela y que no se cuestionan tradicionalmente, ni menos se evalúan. Obliga a mirarla en su totalidad, vinculando a todos los actores, con sus vivencias y realidades tal como experimentan e interpretan sus relaciones entre sí y representa una mirada desde abajo a partir de una perspectiva dinámica, inserta en la vida cotidiana y que en definitiva da cuenta como se vive en la escuela (Prieto, Marcia, 1996).

### Teoría de la Resistencia:

Tiene un carácter activo de las culturas, y en la necesidad de estudiar los aspectos contra hegemónicos que integran los estilos, rituales, lenguajes y sistemas de significación propios de los grupos subordinados. Esta teoría se centra en la importancia que se dan a las experiencias antagónicas que tienen profesores y estudiantes en su vida cotidiana y en la forma como los sitios de conflictos que existen en la escuela son espacios en los que pueden darse la resistencia en modalidades de proyectos alternativos (Giroux, Henry. 1992).

### Curriculum Oculto:

Normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula (Giroux, Henry. 1979).

### Aculturación:

Encuentro de dos o más culturas con intercambio recíproco de patrones culturales. Es del mismo modo, el proceso de apropiación e incorporación a la cultura propia del proceso de socialización. ( Dr. Osear Lennon, ( 1996 ) Texto de Estudio Sociología, UMCE)

## CONCLUSIONES

Es preciso señalar que este estudio ha intentado contribuir a la comprensión del proceso de formulación de planes y programas propios en tres escuelas. De esta manera y a través del enfoque etnográfico, que permite un acercamiento diferente al objeto de estudio, se ha podido conocer lo que ocurre en estos establecimientos con la participación de los profesores en la autonomía curricular, que busca la actual Reforma Educacional en marcha. Eso ha dado margen para destacar algunas conclusiones más relevantes, desprendidas del análisis de datos del trabajo de campo.

- Las propuestas de cambio desde el Estado son vistas por los docentes solamente como nuevas demandas, limitándose a realizar ciertos rituales de trabajo que operan conforme a órdenes emanadas de la dirección de los establecimientos cualquiera sea su dependencia.

- El estudio ha permitido develar que existe una percepción positiva de la Reforma en los establecimientos particular pagado y particular subvencionado donde, además, se le ve como un compromiso. No ocurre lo mismo en la escuela municipal, donde se tiene escasa información sobre la Reforma.

- El conocimiento sobre las posibilidades de la autonomía curricular es mínimo en los tres establecimientos y la falta de interés de sostenedores y directores desmotiva a los profesores para su implementación.

- Los directivos y los padres y apoderados de las tres escuelas del estudio, responsabilizan a los profesores del éxito o fracaso de la Reforma. En los colegios particulares pagado y particular subvencionado, se considera que la Reforma contribuye a elevar el nivel académico del establecimiento.

- La implementación de la Reforma en el colegio municipal encuentra obstáculos por la falta de tiempo de los profesores y factores de índole económica. Al mismo tiempo, la sobredotación de alumnos, las condiciones físicas inadecuadas y la escasez de materiales, desmotiva para la participación.

- En los tres establecimientos, la gestión directiva es decisiva para la incorporación de los docentes al cambio que propugna la Reforma. Por otra parte, la administración y gestión autoritaria, tanto de la escuela municipal, como del colegio particular subvencionado, genera indiferencia y apatía de los profesores hacia la Reforma.

- Ligado a los procesos de cambio, aparecen las formas de socialización que las escuelas cultivan para su normal funcionamiento, entre las que cabe destacar: La pasividad y sumisión de los profesores, la adaptación a las normas como un proceso que permea todas las actividades que se desarrollan en la escuela.

- La formulación de planes y programas propios se ve lejana en los tres establecimientos por factores de tiempo, falta de asesoría y falta de interés de los sostenedores. Consideran que los planes del Ministerio de Educación son mejores que los que podrían formular los profesores. En el colegio particular la transformación opera por la autonomía curricular centralizada, que no alcanza a los docentes y los deja fuera del proceso.

- Existe por parte de los profesores del colegio particular subvencionado apatía e indiferencia con respecto a los cambios. En tanto, en la escuela municipal hay resistencia al cambio por factores de cansancio, de baja autoestima y subvaloración de la función docente por parte, de sus empleadores y directivos.
- Los padres y apoderados valoran la tradición educativa de la escuela pública, pero no ven la Reforma visible en la escuela. En el colegio particular subvencionado y en el colegio particular pagado, los padres mantienen distancia y observan el proceso de Reforma sin tener opinión aún.
- Los profesores consideran importante la Reforma Curricular que promueve la autonomía, sobre todo en el sector municipal, pues les permitiría incorporar al curriculum los contextos socio-culturales en que están insertos sus alumnos y rescatar el protagonismo de los Docentes en los temas técnico pedagógicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Assael, Neumann (1991) **Clima Emocional en el Aula Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas**. PIIE Stgo. de Chile. 1. Pág.27. Santiago de Chile. Assael; Edwards (1992) **Enfoque Etnográfico de Investigación Educativa: Sus Conceptos Centrales**. PIIE.
- Cepal / Unesco (1992) **Educación, Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago Chile. Pag.30.
- Cerda, Assael y Rodas.(1996) **Revista de Educación N° 236** : Una Mirada Evaluativa a los Proyectos de Mejoramiento Educativo ( PME ). Santiago de Chile
- Edwards, Calvo y Cerda (1995) **El Liceo por Dentro. Estudio Etnográfico Sobre Prácticas Pedagógicas**. PIIE. Stgo. de Chile. Pag 27.
- Freiré, Paulo (1992) **Pedagogía de la Esperanza**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Giroux, Henry (1990) **Los Profesores como Intelectuales Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje**. Paidós. Barcelona España. 1990.
- Giroux, Henry (1979) **Writing and Critical Thinking in the Social Studies. Curriculum Inquiry**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Giroux, Henry. (1992) **Teoría, Resistencia en Educación. Segunda Parte ideología, Cultura y Escolarización**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Habermas, J. (1989) **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomo I Tauros S.A. Buenos Aires.
- Lennon, Osear (1998) **Variaciones Culturales, Estilos Cognitivos y Educación en América Latina**. Revista Perspectiva. Vol. XVIII, UNESCO. París.
- López, Assel, Neumann.(1991) **La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?**. PIIE Santiago Chile. Pag.10.
- Mineduc (1996) Decreto N° 40, **Revista de Educación N° 530**, Introducción. Pag. 3-5 Molina, Sergio (1996) **Revista de Educación N° 530** Discurso de Promulgación Decreto N°40. Pag.10.
- Pérez- Gómez (1997) **Socialización Profesional del Futuro Docente en la Cultura Escolar. El Mito de las Prácticas**. Universidad de Zaragoza Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores N°29.
- Prieto, Marcia (1996) **El Análisis de la Escuela a partir de su Cultura**, (documento hectografiado) Santiago de Chile.
- Tedesco, J. Carlos (1996) **Revista de Educación N° 309** Transversalidad en el Curriculum. Pag. 7-21. Madrid, España.
- Unesco/Orealc.(1993) **Hacia una Nueva Etapa de Desarrollo" Proyecto Principal para América Latina y el Caribe**. Separata Boletín N° 31. Pag.30. UNESCO, Santiago de Chile.

## INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE: UNA INNOVACIÓN MONTEGRANDE

Autoras: Caroll Schilling, Andrea Garrido y Donatila Ferrada \* Univ.  
Católica de la Santísima Concepción

### RESUMEN

El presente artículo<sup>1</sup> recoge una investigación que tiene como objeto de estudio la innovación curricular expresada como la integración de áreas de aprendizaje, a partir de un estudio de caso «de un liceo con Proyecto Montegrando caracterizado como tipo V.

La metodología usada se enmarca en un paradigma cualitativo-interpretativo, mediante el uso de categorías de análisis teóricas de carácter especializado.

Los hallazgos encontrados evidencian, por una parte, el dinamismo del proceso de la innovación curricular y, por otra, la pervivencia de la propuesta original de integración curricular.

### INTRODUCCIÓN

Los Proyectos Montegrando (PM) forman parte del programa MECE y fueron creados en 1996 con la intención de "adelantar la reforma educativa chilena", por esta razón también son conocidos como "Liceos de Anticipación". Estos proyectos se sustentan en la tesis de que existe capacidad en los profesores de los liceos para generar cambios de envergadura a partir de sus propias realidades locales, por lo mismo, estos cambios serán contextualizados y responderán a criterios de pertinencia necesarios para generar procesos de innovación capaces de sostenerse en el tiempo.

\* Caroll Schilling, es docente de la Facultad de Educación y alumna tesista del Programa de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Andrea Garrido, es alumna tesista del Programa de Magister en Ciencias de la Educación de la UCSC. Donatila Ferrada es Doctora en Filosofía con mención en Currículum por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica de los Programas de Postgrados en Educación de la Facultad de Educación de la UCSC.

1 complementa un estudio de caso que forma parte de una investigación mayor que tiene como objeto de estudio la innovación educativa, cuya unidad de análisis está conformada por cuatro liceos con Proyectos Montegrando. "Innovación educativa en los Proyectos Montegrando: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos" Esta investigación cuenta con financiamiento interno de la UCSC, a través del Proyecto DIN 07/2002.

Estos proyectos que apuntan a promover el desarrollo de la innovación creada y diseñada por los profesores de los liceos en contextos de autonomía y descentralización<sup>2</sup>, cuentan con otro elemento que los ha caracterizado y es la magnitud de las inversiones: US \$ 35 millones como inversión total, hecho que no tiene precedentes en el país en este tipo de proyectos.

El MINEDUC en marzo de 1997 -por intermedio de la Coordinación Nacional de los Proyectos Montegrando (CNM) - convocó a un concurso público de propuestas de innovación en la idea de otorgar la autonomía a los profesores chilenos para re-inventar<sup>3</sup> la educación media, y que respondieran al mismo tiempo a las necesidades y realidades locales desde las cuales emergen. En este concurso participaron 220 liceos del país.

Posteriormente una "Comisión de Personalidades"<sup>4</sup> seleccionó 51 propuestas de innova-

2 CNM (2000) Proyecto Montegrando de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC.

3 CNM (2000) Proyecto Montegrando de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC, p. 11.

4 La Comisión de Personalidades estuvo compuesta por: "1 profesor de aula, 1 director de establecimiento, 1 ex subsecretaría de educación, 1 director de educación municipal, 1 afamado experto internacional en educación, 1 rector universitario, 1 sacerdote Jesuita, 1 legendario dirigente del Partido Comunista, 1 alto miembro de la Masonería, 1 distinguida ex alta funcionaria del gobierno del General Pinochet" (Weinstein, J. "El

ción de las 220 que se presentaron, las cuales están distribuidas geográficamente en las 13 regiones del país. Estas 51 propuestas de innovación, más tarde, recibieron asesoría técnica externa al liceo, a partir de la cual se transformaron en los 51 PM, cuya duración fluctúa entre 4 a 5 años. De este conjunto de los 51 Liceos con PM, el presente trabajo, seleccionó intencionadamente un liceo definido como tipo V según la CNM<sup>5</sup> que constituye el caso de estudio de esta investigación. Los liceos tipo V se agrupan en torno a las siguientes variables: son establecimientos de tamaño mediano, antiguos, de dependencia municipal, con altos promedios SIMCE, situado en comunas grandes, con alta urbanidad, con una situación de pobreza de mediana a baja, con estudiantes en situación de vulnerabilidad social intermedia (entre 20 y 40%). Este estudio representa la profundización de dos trabajos anteriores que tienen como unidad de análisis este mismo liceo. En el primero de ellos (Ferrada y Villena, 2002) se abordó específicamente la concepción de innovación desde la que se gesta, consolida y ejecuta el PM; en el segundo<sup>6</sup>, se levanta la construcción curricular desde el punto de vista del enfoque y del plan de estudios desde los cuales se materializa la propuesta y el PM. Desde la concepción de la innovación, los hallazgos evidencian, a nivel del discurso oficial (CNM) la presencia de dos conceptos de innovación. El primero, es un concepto teórico que comprende la innovación como aquel cambio profundo que involucra a la totalidad del centro educativo; y el segundo,

es un concepto práctico de innovación que se centra en cambios a nivel de áreas específicas al interior del liceo, a saber, gestión y prácticas pedagógicas. Además, este concepto práctico, -la CNM- lo diferencia en dos ámbitos: uno dirigido a la optimización que involucra una mejora en una de las áreas específicas ya definidas, el otro, dirigido a la transformación, lo que involucra una modificación en ambas áreas. Por su parte, los hallazgos, a nivel del estudio de caso, el concepto de innovación que se maneja en los distintos momentos analizados se ubica al interior del concepto práctico, dirigido principalmente hacia la optimización (Ferrada y Villena, 2002).

Desde la construcción curricular, los resultados evidencian la presencia de un enfoque curricular racionalista académico en la propuesta -cuya responsabilidad es de los profesores del centro-; en cambio, en el PM cuya responsabilidad es compartida entre los profesores del centro y el equipo de asesores externos, se evidencia un enfoque cognitivo-tecnológico. Por su parte, el plan de estudios que construyen los profesores del centro en la propuesta, se organizan en torno a la integración de cuatro áreas del conocimiento, a saber, lenguaje y comunicación, razonamiento lógico, ciencia y tecnología, expresión artística y cultural; en cambio, cuando intervienen los asesores externos a nivel de PM, el plan de estudio mantiene la integración pero sin definir en qué áreas del aprendizaje de los OF-CMO se debe realizar, pero responsabiliza a los departamentos de asignaturas del centro de dicha integración (Ferrada, 2002).

En este contexto, donde ya se ha evidenciado la presencia de un concepto de innovación práctico y dirigido a la optimización, bajo un enfoque curricular que circula entre un racionalismo académico y uno cognitivo-tecnológico, constituyen el fundamento desde el cual se propone abordar la problemática central de innovación del liceo, cuyo eje central de ésta es la integración de áreas de aprendizajes. Esta integración de áreas, constituye el objeto de estudio de la presente investigación. El estudio de caso consideró tres momen-

Proyecto Montegrando un laboratorio para el cambio de la educación media, pp.161-176. En García-Huidobro y otros (1999) Madrid, Popular).

5 Esta tipología que construye la CNM representa un intento por agruparlos de acuerdo a algunas variables que en algunos aspectos son comunes, dado que lo que caracteriza la totalidad de los liceos Montegrando es que cada uno representa una realidad en sí mismo, hecho que se reconoce desde la propia CNM.

6 Ferrada, D. (2002) La construcción curricular en los proyectos Montegrando: Trabas en la innovación. Seminario Internacional "Construcción Curricular y Equidad :Una identidad posible". Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile Y Universidad Católica de la Santísima Concepción, 23-25 de Octubre del 2002.

tos del proceso de innovación Montegrando. B primero de ellos se denominó génesis, el segundo consolidación y el tercero ejecución. El primer momento, (génesis) expresado en la propuesta concursada y seleccionada, la cual es de autoría de los profesores del liceo. El segundo momento (consolidación), materializado a través del proyecto aprobado por MINEDUC, el cual, es de autoría tanto de los profesores del centro como del equipo de asesores externos. Y el tercer momento (ejecución), expresado en las numerosas acciones necesarias para desarrollar el proyecto, de éstas, se estudió el desarrollo didáctico, el cual, es de responsabilidad de los profesores del centro, pero con la supervisión de tutores que dependen de la CNM. En términos metodológicos, el análisis de contenido se centró en la propuesta y el proyecto, mientras que de las acciones referidas se consideraron 14 guías de aprendizaje por sectores y 2 guías de integración de áreas. Para este análisis se usaron categorías teóricas de carácter especializado (Ruiz, 1996).

## 1.LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE

1.1. La integración de las cuatro áreas de aprendizaje contenidas en la propuesta de PM.

La propuesta de PM representa la génesis de la innovación, dado que es en ella, donde se encuentra contenida la innovación original que emerge de los profesores del centro, sin asesoría externa.

En este estudio de caso, la innovación curricular tiene como eje central la integración de áreas definidas de saberes, lo que se expresa muy claramente en el objetivo general:

-Generar un cambio curricular centrado en cuatro áreas de aprendizaje: lenguaje y comunicación; razonamiento lógico; ciencia y tecnología; y expresión artística y cultural, con objetivos integrales, apoyadas por todo el currículum escolar, que transforme el co-

nocimiento en comprensión y permita al alumno desarrollar las competencias humanas e intelectuales acorde a los valores del Proyecto Educativo Institucional que lo sitúen adecuadamente en su entorno social, humano y cultural" (Profesores del centro, 1996, p. 18)

Un primer aspecto significativo de esta propuesta -generada por los profesores- es la centralidad de cuatro áreas clásicas de la cultura occidental, hecho que viene a refrendar la proximidad de esta propuesta de cambio curricular con el enfoque racionalista académico que ya se identificara en un estudio anterior (Ferrada y Villena, 2002). Un segundo aspecto a considerar es que la integración se propone realizar a partir de la construcción de objetivos integrales, desde lo cual se apunta hacia la formación de un sujeto competente humana e intelectualmente y plenamente integrado a la sociedad. En este último aspecto, los profesores del centro se proponen:

"Detectar fortalezas y carencias de Lenguaje y Razonamiento Lógico." (Ibid, p. 5). "Talleres de apoyo pedagógicos orientados a reforzar áreas de lenguaje y cálculo"...Reforzar habilidades básicas en las áreas de Lenguaje y Cálculo mediante el trabajo personal del alumno.." (Ibid, p. 10).

El desarrollo de la integración pasa también por la superación de carencias en dos de las cuatro áreas consideradas en el cambio curricular, como son el lenguaje y comunicación y el razonamiento lógico, cuyos aspectos resultan fundamentales al momento de proponerse formar un sujeto competente intelectualmente. En esta misma idea se proponen, también que:

"Los alumnos se expresan en forma oral y escrita utilizando un lenguaje correcto y pertinente...aplican las matemáticas...asumen la matemática como una actividad concreta e inherente al quehacer humano...lenguaje científico y técnico es asequible a la mayoría a los alumnos...aplica métodos científicos...desarrollan su apreciación estética, valorando y criticando las dis-

tintas actividades artísticas...conoce y valora la actividad productiva".

Estos antecedentes permiten afirmar que efectivamente se *avanza hacia* una construcción curricular que apunta al desarrollo del intelecto del estudiante, a través de la adquisición de los saberes provenientes de la ciencia y la técnica, el desarrollo del lenguaje docto y la matemática como herramienta para el desarrollo productivo; y de la formación de un hombre culto *capaz* de vivenciar y disfrutar de las expresiones artísticas. Lo anterior se sigue reforzando cuando se analiza el concepto de aprendizaje sobre el que se asienta la propuesta:

"Reforzar habilidades básicas ... mediante el trabajo personal del alumno, con guías de trabajo"... (Ibid, p. 10). "Lograr que los alumnos asuman el aprendizaje como un proceso personal e individual...se autodisciplina convirtiéndose en gestor de su aprendizaje, valorando sus diferencias individuales y elevando la autoestima... "Los alumnos se convierten en gestores de su aprendizaje..." (Ibid, p. 25)....aprenden de acuerdo a su ritmo y tiempo de aprendizaje...manifiesta capacidad crítica que le permite una mayor comprensión del mundo" (Ibid, p. 19).

De estas afirmaciones se desprende que el aprendizaje se asume al interior de una corriente cognitiva, donde el sujeto desarrolla una serie de procesos internos que en última instancia le permiten desarrollar nuevas habilidades y destrezas cognitivas, con lo cual, la innovación propuesta evidencia una ruptura del mecanicismo de la corriente conductista en la que se encuentra una buena parte de la educación chilena.

Estos antecedentes permiten afirmar que el cambio curricular que proponen los profesores del centro permiten levantar la categoría del tipo de persona que se proponen formar, la cual se centra en el cultivo del intelecto, en el desarrollo de capacidades cognitivas, que le permitan valorar, criticar y tomar decisiones para insertarse exitosamente en el medio social.

Desde una perspectiva complementaria a la anterior, emerge otro elemento de la propuesta de los profesores que resulta fundamental al momento de caracterizar la modificación curricular, y es la vinculación del liceo con el medio externo en torno a diversas redes que actuarían como apoyo para el desarrollo de la innovación. Esto se expresa en:

"Compartir e intercambiar experiencias con instituciones de Educación Superior, empresas, organismos comunales que permitan al liceo mantener vigente su pertinencia, intercambiando experiencias con otros liceos e instituciones "(Ibid, p. 21)...."El liceo se vincula con organismos externos a través de un trabajo en red"... "Comunicación periódica con liceos afines, organizaciones comunitarias, centros culturales e instituciones de Educación Superior a través de boletines, correo electrónico..." (Ibid, p. 22). La experiencia en los cambios curriculares, metodológicas y evaluativas serán compartidas con otros establecimientos de la comuna y la región (Ibid, p. 18)."... "El liceo participa y organiza eventos culturales, deportivos y sociales" (Ibid, p. 21)....£! desarrollo cultural y valórico de esta comunidad nos permitirá aportar al crecimiento económico, cultural y social del país" (Ibid, p. 18).

De lo anterior se desprende una vinculación sistémica que establece un intercambio de experiencias entre el liceo y las distintas organizaciones que le permiten difundir sus experiencias de tal forma de proyectar la cultura institucional, para situarse como referentes socio-culturales frente a otras instituciones. Al mismo tiempo esta vinculación a redes permite retroalimentar el proceso de innovación., esta situación se puede observar en la siguiente cita:

"Comunicación a través de la "red de ayuda".(Ibid, p. 2)... "internalizar valores y establecer contactos con organismos que les permitan suplir sus carencias culturales"(Ibid, p. 15).... "El intercambio de experiencias con liceos integrados al proyecto Montegrande retroalimenta la comunidad escolar" (Ibid, p. 18).

Este tipo de vinculación viene a contribuir al centro en la superación de carencias culturales que arroja el diagnóstico realizado por los profesores, es decir, que la vinculación a recompensación de déficit del que son portadores los estudiantes. Lo mismo ocurre con su vinculación con otros proyectos Montegrando en vistas a nutrirse de otras experiencias que potencien el proyecto interno.

Por otra parte, llama la atención el fuerte contexto normativo a imponer en el liceo, tal que se pretende:

"Elaborar un manual de funciones que oriente el trabajo en equipo, definiendo roles en el personal docente y no docente"(Ibid, p. 22)...Fortalecimiento de roles y funciones...y responsabilidades claramente establecidas"(Ibid, p. 21-23).

Estos aspectos vienen a evidenciar una fuerte relación jerárquica en la distribución del poder al interior del centro, dado que la mayoría de las acciones son reguladas por normas. Del análisis precedente se puede afirmar que la innovación curricular que proponen los profesores del centro permite levantar la categoría del tipo de sociedad que se proponen construir, la cual se puede caracterizar como una sociedad vinculada a redes externas, a la superación de carencias o compensación, fuertemente estratificada, con roles sociales claramente establecidos, por lo que se puede concluir que se apunta hacia el fortalecimiento de la concepción sistémica de la sociedad.

Avanzando en la profundización del análisis y adentrándose en la organización curricular se encuentra que los profesores proponen, las siguientes acciones:

Habilitación de salas por asignatura"(Ibid p. 10)... "Organizar grupos de trabajo por áreas de aprendizaje"... "Formulación de contenidos por área" (Ibid, p. 23)... "Metas y criterios comunes por área"... "Los profesores confeccionan guías de apoyo y trabajos por áreas de

aprendizaje y asignatura"(Ibid, p.25).

Estos aspectos, evidencian, por una parte, la integración de contenidos al interior de la relación entre ellas. Este hecho, permite levantar una nueva categoría de análisis, a saber, la clasificación (Bernstein, 1989), la que se manifiesta a través de la mantención de un curriculum organizado en torno a saberes cerrados entre si.

En directa relación con lo anterior se encuentra el tipo de relación pedagógica que se propicia en la innovación curricular, lo que se expresa en la siguiente cita:

"Los profesores recogen la información y retroalimentan el proceso...Fortalecer la relación profesor - alumno para la interacción a través del diálogo que conducen al estudiante a interiorizar contenidos y procedimientos que podrán ser usados más tarde independientemente" (Ibid, p. 20)...Claridad en los deberes y derechos de los alumnos" (Ibid, p. 26)...Puesta en práctica de metodologías activas para mejorar la relación profesor-alumno"(Ibid, p. 19).

Tres elementos permiten caracterizar el tipo de relación pedagógica. El primero, es que *ios profesores son quienes seleccionan ios* contenidos escolares y quienes realizan los procesos de refuerzo de los mismos, esto indica que no hay participación de los estudiantes en este proceso, lo mismo indica la mantención de las relaciones de poder en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo reforzar esos saberes. El segundo, es la mejora en la relación profesor-alumno sobre la base del diálogo desde quien enseña a quien aprende, es decir, es un diálogo de carácter unidireccional. El tercero, es la explicitación del contexto normativo en el cual se deben desenvolver los estudiantes.

Ahora bien, el proceso de transmisión de los conocimientos involucra una particular forma de enfrentar metodológicamente esta acción, que emerge desde el diagnóstico que realizan los profesores del centro, hecho que se recoge en la siguiente cita:

"La carencia de hábitos fundamentales y bajo rendimiento escolar ...requiere la incorporación de metodologías centradas en el alumno y apoyados con recursos tecnológicos modernos" (Ibid, p. 15). Apoyo computacional a las asignaturas de castellano y matemáticas a través de software elaborados por profesores del establecimiento...El alumno maneja adecuadamente instrumentos de laboratorio y aplica métodos científicos...maneja a nivel usuario el computador y la calculadora científica como instrumentos que facilitan el aprendizaje(Ibid, p. 11- 20)..."apoyo del aprendizaje con tecnología de punta" (Ibid, p. 26).

Dos elementos diferenciadores se observan en estos planteamientos. El primero es el cambio metodológico de un modelo centrado en el profesor se propone pasar a uno centrado en el estudiante, con lo cual se estaría rompiendo la verticalidad en las relaciones profesor-alumno; y el segundo, es la importancia que adquieren los recursos tecnológicos en la producción del aprendizaje en los alumnos, en este caso, la relación pedagógica estaría mediatizada por los recursos tecnológicos. Estos aspectos estarían indicando que se rompería la verticalidad en el plano metodológico.

Otro aspecto significativo que permite caracterizar la relación pedagógica es la evaluación, donde los profesores proponen lo siguiente:

"Comprender que la evaluación es un proceso para la toma de decisiones que involucre afectivamente al alumno...la renovación de un concepto de evaluación considerando la gestión del alumno en el proceso" (Ibid, p. 19).

"Realizar pruebas estandarizadas por nivel...elaboración de estrategias comunes

7 Enmarcamiento, entendido como el tipo de relaciones pedagógicas que se producen en el encuentro entre profesores y estudiantes, evidenciado a través de la distribución de poderes al interior del proceso de transmisión de la cultura escolar. Bersntein B. (1989) Clase, códigos y control . Madrid, Akal.

para traducir el aprendizaje en calificación...confección de instrumentos de evaluación para detectar el avance del proceso de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos por área"(Ibid, p. 25-26)... "creación de un manual de procedimientos de evaluación" (Ibid, p. 20).

Varios elementos resultan interesantes aquí. Uno es la participación del alumno en el proceso de evaluativo, sin embargo en contraposición a esto, otro, es la estandarización de pruebas que junto con las estrategias comunes para acordar la calificación, pudieran apuntara la homogeneización del alumnado, lo que estaría contradiciendo la idea de desarrollar un modelo centrado en la persona, sobre la base del respeto del ritmo y tiempo de aprendizaje en forma diferenciada, arriba ya analizado. Esta homogeneización del estudiantado se apoya también en esta idea de normar los criterios de evaluación para alcanzar objetivos y normar los procedimientos de evaluación. Por consiguiente, se observa una contradicción entre lo que se propone como intención y lo que se propone como práctica, con lo cual se recupera la relación pedagógica de carácter vertical perdida a nivel metodológico.

De los análisis que preceden se puede afirmar que la relación pedagógica contenida en el cambio curricular que proponen los profesores del centro permite levantar una nueva categoría de análisis, la de enmarcamiento<sup>7</sup>. Éste, se puede caracterizar como la mantención de las estructuras de poder tradicionales al interior del aula, el profesor es quién dirige prácticamente toda la acción pedagógica.

En consecuencia, si probamos la propuesta de innovación curricular realizada sobre la base de la integración de cuatro áreas de aprendizaje -a la luz de las categorías que emergen- que si bien los profesores manifiestan una clara intención de avanzar hacia una verdadera integración, a nivel de construcción práctica fracasan y se entranpan en la propia práctica del racionalismo académico.

### 1.3 La integración del conjunto de áreas de aprendizaje contenidas en el PM.

El documento que recoge el PM de responsabilidad conjunta entre los profesores del centro y los asesores externo, es tremendamente acotado en contraposición a la amplitud de desarrollo contenido en la propuesta recién analizada. Esta última, cuenta con un profundo diagnóstico de la realidad del centro y de la comunidad en que está inserto, se contextualiza históricamente el liceo, se presenta el PEÍ, la construcción curricular misma es ampliamente detallada, así también sus experiencias de innovación anteriores y sus redes de relaciones, además, contiene todos los aspectos formales de un proyecto; sin embargo, el primero, carece de toda esta información y sólo contiene los aspectos formales de un proyecto de forma muy sucinta (escasas líneas), a saber, la relevancia, el problema, el objetivo general, los objetivos y sus correspondientes metas, a lo que se suman los subproyectos.

En este contexto, el análisis de contenido de texto realizado, permite señalar en términos generales que el PM mantiene la integración de áreas como eje central de la innovación curricular, pero sin fijar explícitamente entorno a cuales de ellas se producirá la integración, esto se observa claramente en el objetivo general:

"Generar un modelo de desarrollo curricular y metodológico centrado en la integración de áreas de aprendizaje con objetivos compartidos que apoyados por una gestión descentralizada mejore la calidad de los aprendizajes y desarrolle en los alumnos habilidades que promuevan su desarrollo social, humano y cultural"<sup>8</sup>

Un primer aspecto significativo, es que el PM mantiene la idea original de realizar la integración a través de la construcción de objetivos comunes en las distintas áreas de apren-

dizaje, pero obviando la preponderancia de alguna de ellas. Un segundo aspecto, es la desaparición del predominio en la selección de la cultura escolar de conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología. Un tercer aspecto es que el aprendizaje se direcciona hacia el desarrollo de habilidades para insertarse socialmente, al mismo tiempo que se pierde la centralidad en el desarrollo de las competencias humanas e intelectuales. Un cuarto aspecto es la desvinculación -en este objetivo general- del contexto del PEÍ que estaba presente en la propuesta. Todos estos aspectos indican una ruptura con el enfoque curricular racionalista académico que fuera evidenciado en la propuesta de proyecto Montegrande. En esta perspectiva:

"Consolida una educación de buena calidad en la que los alumnos desarrollan habilidades que les permiten insertarse en la sociedad"<sup>9</sup>... "La integración de áreas tiene como objetivo fortalecer las habilidades básicas necesarias para un aprendizaje más relevante. Se realizará a través de unidades temáticas comunes y de acuerdo a las necesidades diagnosticadas en los alumnos"<sup>10</sup>... "Optimizar estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos"<sup>11</sup>... "El mayor número de horas está orientado principalmente al desarrollo de habilidades de los alumnos a través de talleres que fortalecen las destrezas y desarrollan competencias".<sup>12</sup>

Se observa una clara dirección hacia un enfoque curricular en el que resulta fundamental el desarrollo de destrezas y habilidades por medio de la optimización de estrategias metodológicas que mejoren la calidad de los aprendizajes, con lo cual se mantiene el modelo de aprendizaje cognitivo encontrado en la propuesta, sin embargo, se reafirma un cambio curricular sobre la base de la formación de un sujeto altamente capacitado para desenvolverse frente a las cambiantes vicisitudes de la sociedad actual, esto estaría

9 PM, Relevancia.

10 PM, Objetivos Específicos y metas.

11 PM, Objetivos Específicos.

12 PM, Articulación del proyecto con otras iniciativas del MINEDUC, Jornada escolar completa diurna.

8 PM, Objetivo General.

caracterizando junto con los hallazgos encontrados desde el análisis semántico (Ferrada y Villena, 2002), un enfoque curricular cognitivo, en contraposición al que apuntaba al desarrollo del intelecto bajo un modelo de hombre culto, encontrado en la propuesta realizada por los profesores.

En relación a lo anterior, emerge otro elemento del proyecto que resulta fundamental al caracterizar la modificación curricular, y es el cambio en el modelo de gestión y en el trabajo que se desarrolla conjuntamente al interior del liceo. Esto se observa en las siguientes citas:

"La internalización de valores y los cambios en estilo de gestión facilitaran las relaciones interpersonales cohesionando el trabajo en equipo"<sup>13</sup>... "Mejorar la organización interna creando un ambiente grato de convivencia que logre una gestión participativa que facilite los canales de comunicación y permita un trabajo en equipo de los diversos Estamentos de la Comunidad".<sup>14</sup>.. "Crear un diseño de redes de comunicación fluido para facilitar la participación de todos los estamentos"<sup>15</sup> Se puede evidenciar que el énfasis está puesto en el trabajo en equipo, desde una perspectiva de mayor integración, lo que permite disminuir la relación jerárquica en la distribución del poder al interior del liceo, dado que se apunta a facilitar canales de comunicación a través de redes que vinculan a toda la comunidad educativa.

Por su parte, la vinculación a redes externas, presenta dos direcciones que permiten diferenciarla de lo encontrado a nivel de propuesta, esto se manifiesta en:

"El intercambio de experiencias con otros liceos retroalimentará los cambios propuestos por la comunidad y será una contribución al esfuerzo nacional por mejorar la educación"<sup>16</sup>... "Establecer redes de comunicación

externa que permitan irradiar la experiencia, fortalecer las innovaciones del quehacer institucional y asegurar la continuidad del proyecto Montegrande".<sup>17</sup> Conectarse con otros liceos del Montegrande de la comuna y de la región por ENLACES, página web, vía Internet y visitas".<sup>18</sup>

Una dirección apunta al fortalecimiento e intercambio de experiencias que contribuyan a *reforzar* y a reorientar este proceso de modificación curricular. Otra dirección es la dependencia que tiene la innovación de estas redes para asegurar su continuidad y su desarrollo. Esto estaría evidenciando nuevamente una concepción sistémica de la sociedad, lo que se corresponde con la propuesta inicial.

En consecuencia, el PM se propone formar un sujeto preparado para el cambio, ya no centrado en la adquisición de saberes clásicos, sino en el desarrollo de diferentes habilidades que lo adapten rápidamente al cambio social. En correspondencia con ello, se apunta a la construcción de una sociedad en la cual las acciones de los sujetos son dependientes de su relación con las redes del sistema y sin ella, sucumben.

En este escenario, se avanza en la comprensión de la integración de áreas entendida como la innovación curricular del PM, lo cual se expresa en:

"Seleccionar unidades temáticas de integración por los departamentos de asignaturas... Los departamentos de asignatura planificarán la integración de sectores y subsectores"<sup>19</sup>.. "Formar equipos de trabajo interdisciplinarios...:elaborar proyectos para desarrollar la investigación científica, desarrollar plan para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita, diseñar proyectos para desarrollar el pensamiento lógico y analítico, la capacidad creativa y crítica,

<sup>13</sup> PM, Relevancia.

<sup>14</sup> PM, Objetivos Específicos.

<sup>15</sup> PM, Actividades subproyecto 3, "Diseñando un nuevo estilo de gestión".

<sup>16</sup> PM, Relevancia.

<sup>17</sup> PM, Objetivos específicos.

<sup>18</sup> PM, Actividades subproyecto 3, II Redes de apoyo y relaciones con la comunidad. <sup>19</sup> PM, Información complementaria a los objetivos específicos.

implementar proyectos para introducir la tecnología de punta como apoyo en la gestión de aula.. El liceo funciona con salas de clase con asignatura, la bibliotecas de aula están constituidas por textos, mapas, etc. Específicos para la asignatura que atiende al profesor...<sup>20</sup>.

Tres aspectos resultan llamativos de la propuesta de integración. El primero es la selección de temáticas a integrar, su planificación por sectores y subsectores, de responsabilidad de los Departamentos de asignaturas, es decir, que la integración se origina desde la disciplina y desde los contenidos. El segundo, es el desarrollo de trabajo interdisciplinario en vistas al desarrollo de capacidades cognitivas, es decir, la integración ya no desde los contenidos. El tercero es la realización de la integración por asignaturas, lo cual podría indicar que se realiza desde los contenidos, tal cual se origina. Asimismo, emerge el uso de los recursos tecnológicos como parte de la integración dada por habilitación de salas específicas para cada disciplina, esto se refuerza, a partir de: "El cambio curricular propuesto requiere prácticas pedagógicas que hagan posible su instrumentalización en el aula y se traduzcan en aprendizajes más relevantes, para ello es necesario un equipamiento tecnológico moderno que apoye el trabajo en la sala de clases"<sup>21</sup> ..."Implementar proyectos para introducir la tecnología de punta como apoyo a una gestión del aula"<sup>22</sup> El cambio en las prácticas pedagógicas -que requiere en última instancia la integración- depende de la incorporación de tecnología de punta al interior del aula. Es decir, el éxito de la integración está en directa relación con los recursos, con lo cual, es posible vincular, a este nivel de operatividad, además del enfoque cognitivo contenido en el proyecto, con el enfoque curricular tecnológico.

Siguiendo en la profundización del análisis

del PM y en directa relación con lo anterior, aparece el tipo de relación pedagógica que se establece en la modificación curricular, lo que se expresa en la siguiente cita:

"Significará un nuevo enfoque de la educación, incorporando real y efectivamente a los alumnos al proceso de enseñanza aprendizaje, apoyados por sus padres y conducidos por un profesor, que facilita el proceso, que está abierto al mundo y en una renovación pedagógica permanente"<sup>23</sup>

En primer lugar, aparece la intención de incorporar protagónicamente a los estudiantes al proceso de enseñanza aprendizaje y a los padres como un elemento importante en éste. En segundo lugar, se desprende la caracterización del rol del profesor que actúa al mismo tiempo como conductor y como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos hechos dinamizan la relación pedagógica y rompen de alguna forma la distribución jerárquica del poder en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, la modificación curricular incorpora la evaluación de la siguiente forma:

"Diseñar un sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos acordes a los objetivos curriculares"<sup>24</sup>... "Análisis de resultados de rendimientos"... caracterizar instrumentos"<sup>25</sup>

La concepción de la evaluación por objetivos, por resultados, por homogeneizar instrumentos, viene a refrendar el apareamiento del enfoque tecnológico que ya emergiera a nivel del predominio en el uso de los recursos tecnológicos para producir los aprendizajes. Esta situación es altamente significativa, ya que aparece tanto a nivel de prácticas pedagógicas, como a nivel de evaluación, hecho que estaría indicando a nivel operativo la presencia del enfoque tecnológico por sobre el cognitivo.

<sup>20</sup>M, subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>21</sup>PM, Información complementaria al subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>22</sup>PM, Subproyecto 2 prácticas pedagógicas.

<sup>23</sup>PM, Relevancia.

<sup>24</sup>PM, Objetivos Específicos.

<sup>25</sup>PM, subproyecto 2 prácticas pedagógicas, "Definir criterios para la evaluación de los aprendizajes".

En consecuencia, la integración de áreas de aprendizaje propuesta como modificación curricular contenida en el proyecto, se levanta desde el punto de vista teórico y desde un enfoque cognitivo; pero, a medida que se avanza en su operacionalización, se sostiene en un enfoque tecnológico. Además, la integración se recoge sólo a nivel teórico en un solo ámbito de éste, no así a nivel operativo, que sigue expresándose a nivel de contenidos disciplinares.

#### **1.4 LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS DE APRENDIZAJE EN LA EJECUCIÓN DE PM.**

El tercer momento abordado en este análisis, corresponde a la fase de ejecución, es decir, a la operacionalización de la construcción curricular propuesta en el PM, a través de las guías de aprendizaje por sectores y las guías de integración de áreas.

Un primer nivel de análisis es la integración entre las áreas de aprendizaje propiamente tales, expresados en las guías de integración de áreas desarrolladas por los profesores del centro, el que arrojó los siguientes hallazgos:

Los Departamentos Disciplinarios seleccionan una temática de carácter vertical que proponen abordar de forma transversal. Ejemplo, Contenido: la comunicación oral (Lenguaje y Comunicación) y escrita a integrar en todos los sectores; contenido: los contextos sociales, naturales, políticos, económicos y artísticos (Historia) a integrar en todos los sectores.

La integración aumenta en la medida en que hay relación entre los sectores y la temática, con un claro predominio de la temática del cual emerge.

La integración nunca está presente en la totalidad de los sectores de aprendizaje.

La integración se presenta con mayor fuerza en los sectores Humanista-Científico y escasamente en los sectores Artístico-Expresivo.

La integración se realiza en torno a las siguientes áreas: lenguaje y comunicación, razonamiento lógico, ciencia y tecnología y expresión artística y cultural.

La integración a nivel de actividades se presenta disgregada en relación a lo teórico y práctico.

Un primer aspecto significativo es que la integración se origina desde los Departamentos de Asignatura, tal cual se propone en el PM, lo que permite sostener la coherencia entre lo que se declara como intención y lo que se realiza en la operatoria, a este nivel de puesta en marcha. Un segundo aspecto, es la fuerza de las disciplinas al momento de operativizar la integración, ya que giran entorno a la temática de origen, tal como la fuerza del estatus disciplinar expresado en lo Humanístico-científico sobre lo Artístico-Expresivo, lo cual va de la mano con la separación entre lo teórico y lo práctico. Un tercer aspecto es que la integración se realiza a partir de las cuatro áreas de aprendizaje, tal cual lo plantearan los profesores del centro a nivel de propuesta. Finalmente, se devela la imposibilidad práctica para integrar la totalidad de los sectores de aprendizaje, declarado como intención en la planificación de las guías de integración de áreas y en el PM. Estos antecedentes permiten concluir que existen algunos elementos para sostener una integración a nivel de las cuatro áreas propuestas originalmente, no así una integración de todos los sectores como fuera la pretensión del PM.

Un segundo nivel de análisis es la integración de contenidos transversales que cruzan los subsectores, expresados en las guías de integración de áreas desarrolladas por los profesores del centro, el que arrojó los siguientes hallazgos:

Se propone una unidad temática en la que se integran las distintas áreas a través de "La música y el amor a través de los tiempos" como contenidos transversales.

Esta unidad se realiza fuera del horario ofi-

cial en las horas de libre disposición, la cual se Desarrollará en una sola semana.

Las actividades se desarrollan por subsectores, existiendo una diferencia en la distribución horaria de los distintos Subsectores: Lenguaje y Comunicación y Matemática, siete horas; Biología, Inglés e Historia, cuatro horas; Química, Física, Artes visuales y Artes Musicales, dos horas. La integración de la transversalidad curricular se realiza incorporando una de las dos temáticas seleccionadas: o la música o el amor, pero nunca juntas al interior de un mismo subsector.

Estos hallazgos, evidencian la intención de trabajar la temática transversal, pero, sin embargo, este trabajo se realiza fuera del currículum mínimo y durante un periodo de tiempo muy corto. Además, los subsectores tienen una dedicación horaria de acuerdo al estatus de las disciplinas que participan, donde se trabaja separadamente el tema de la *música o del amor*. Finalmente, se observa la relación entre el subsector y las proximidades temática escogida, tal cual se viera en la integración de contenidos verticales, a saber, física y artes musicales, matemáticas con amor mediante encuesta sobre alumnos que pololean, lenguaje y comunicación a través de lecturas comprensivas de mitos y leyenda, por ejemplo. Por consiguiente, las temáticas transversales seleccionadas para *cruzar* el currículum lo hacen escasamente sólo en algunos subsectores y sin sostenerse en el tiempo. Este hecho, estaría indicando la poca relevancia de la transversalidad en esta propuesta de integración curricular.

Un tercer y último nivel de análisis de contenido a nivel de la integración de contenidos verticales entre subsectores, expresados en las guías de aprendizajes desarrolladas por los profesores del centro, arrojó los siguientes hallazgos:

Las guías de historia, matemática, química, geometría, biología sólo abordan contenidos propios del subsector, sin integrar contenidos de otros sectores, ni entre ellos.

Las guías de lenguaje y comunicación incorporan contenidos de historia y ciencias sociales.

La guía de física integra contenidos de artes musicales.

La evaluación que se presenta al final de todas y cada una de las guías analizadas se centra sólo en los contenidos del subsector.

Las guías de aprendizaje no consideran al estudiante como constructor de su propio aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior es posible observar las siguientes situaciones. La primera, es que la mayoría de los subsectores no integra contenidos verticales de otros. La segunda, es que la escasa integración se realiza mediante la vinculación entre temáticas afines, a saber, física con artes musicales a través de la temática "composición del sonido; lenguaje y comunicación con historia y ciencias sociales a través de la temática "lenguas americanas" y visión general de la literatura europea". La tercera, es que la evaluación realizada al finalizar cada guía de aprendizaje analizada, se centra sólo en los contenidos propios de cada subsector, incluidos los subsectores que consideraban una integración menor. La cuarta, es la pérdida del protagonismo del estudiante en la construcción del aprendizaje encontrado en el PM. Por lo tanto, es posible sostener que no existe integración entre los subsectores analizados, con lo cual se estaría manteniendo la fragmentación de saberes al interior del currículum vertical, por lo mismo, se refrenda la vuelta al racionalismo académico contenida en la propuesta, sobre la base del predominio de la disciplina que se observa al momento de liderar el proceso de integración y el estudiante sigue siendo un sujeto pasivo en la construcción de los aprendizajes.

En consecuencia, la integración de áreas de aprendizaje sólo se sostiene a nivel de planificación, pero a medida que se avanza hacia la práctica de aula se pierde y se continúa trabajando por disciplina.

**2. Las categorías emergentes en los distintos momentos del proceso de innovación curricular.**

Categorías emergentes	Propuesta	Proyecto Montegrande	Ejecución
Objetivo	La integración en los sujetos en función de áreas tradicionales del saber y con predominio de la ciencia y la tecnología.	La integración en áreas de aprendizaje sin especificar.	Se retoma la idea de integración que surge de la propuesta centrada en las cuatro áreas clásicas.
Modelo de aprendizaje	Modelo cognitivo del aprendizaje en función de la optimización del racionalismo académico.	Modelo cognitivo de aprendizaje en función de la formación de un sujeto capaz de adaptarse a una sociedad cambiante.	Se retoma el modelo cognitivo de aprendizaje en función del racionalismo académico.
Tipo de persona que se quiere formar	El tipo de persona centrado en la formación de un sujeto ilustrado.	El tipo de persona centrado en la formación del individuo preparado para las vicisitudes de una sociedad cambiante.	Se retoma la idea de formación de un sujeto ilustrado.
Tipo de sociedad que se quiere constituir	Sociedad como sistema en función de la superación de carencias y fuertemente estratificada.	Sociedad como sistema cuya participación en ella depende de la vinculación de roles. Baja jerarquización.	Se retoma la idea de una sociedad como sistema en función de la superación de carencias y estratificada.
Enfoque Curricular	Racionalismo Académico	Enfoque cognitivo desde lo técnico. Enfoque tecnológico en su operacionalización.	Racionalismo Académico.
Clasificación	Integración de los contenidos por asignaturas.	Planificación por Departamentos de asignaturas. Trabajo interdisciplinario en función del desarrollo de capacidades. Integración desde la disciplina y los contenidos.	La integración de áreas de aprendizaje, se sostiene sólo a nivel de planificación, perdiéndose en la práctica de aula, donde se continúa trabajando por asignatura.
Emasamiento	Mantención de las estructuras de poder tradicional al interior del aula, el profesor es quien dirige la acción pedagógica.	Incorporación protagónica del alumno en el aprendizaje. El rol del profesor se caracteriza como conductor y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se retoma la idea de que es el profesor es quien conduce la acción pedagógica.
Evaluación	Participación del alumno en el proceso evaluativo y en contraposición la estandarización de pruebas. Contradicción entre lo que se propone como intención y lo que se propone como práctica.	Evaluación en base a objetivos, en función de los resultados.	Evaluación centrada en los contenidos de cada subsector.

**3. Caracterización de la integración de áreas de aprendizaje concebida como innovación curricular.**

- La integración de áreas se mantiene en el plano de la intención y a medida que avanza en su operacionalización se pierde.
- Es posible diferenciar una integración de contenidos disciplinares y una integración de capacidades en torno a temas interdisciplinares, donde ambas se materializan a nivel prescriptivo, no así a nivel operativo.
- La integración de contenidos disciplinares alcanza niveles de operatividad mayor que la integración de capacidades.
- La integración de contenidos se observa escasamente en la acción práctica.
- La génesis de la integración de áreas desarrollada por los profesores del centro pervive implícitamente a la consolidación de la integración producto de las intervenciones externas.
- La innovación curricular expresada como integración de áreas de aprendizaje se mantiene aún en el plano de la intención y requiere pasar a la acción.

**BIBLIOGRAFÍA**

1. Bernstein B. (1989): **"Clase, códigos y control"**. Editorial Akal, Madrid.
2. Ferrada, D. y Villena, A. (2002): **"La innovación educativa en los proyectos Montegrande: un estudio de caso"**. REXE, Vol.(1), N<sup>o</sup>2, pp.11-22.
3. Ferrada, D. (2002): **"La construcción curricular en los proyectos Montegrande: Trabas en la innovación"**. Seminario Internacional "Construcción Curricular y Equidad :Una identidad posible". Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica de la Santísima Concepción, 23-25.
4. Ministerio de Educación Proyecto Montegrande (2000): **"Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño..."**. MINEDUC, Santiago.
5. Profesores del centro (1996): **"Propuesta de proyecto Montegrande"**. Santiago. Profesores del centro y Asesores Externos (1997): "Proyecto Montegrande del centro". Santiago.
5. Ruiz, I. (1996): **"Metodología de la investigación cualitativa"**. Universidad de Deusto, Bilbao.
6. Weinstein, J.(1999): **"El Proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media"**. En: García-Huidobro J.E. y otros, "La Reforma Educacional Chilena". Editorial Popular, Madrid.



## 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 Frei. 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  $1 \times 10^{-5}$ ). 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 importante contribución 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>

## LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA DESDE LA PRACTICA PEDAGÓGICA FORMACIÓN DE PROFESORES

Autor Claudio Muñoz Ibaceta  
Depto. de Educación Diferencial  
Univ. Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Magíster en Educación

*La existencia no es muda,  
esta llena de palabras.  
P. Freiré*

### RESUMEN

Este artículo trata de la Pedagogía como práctica social, para entender la manera en que se van consolidando las formas de generar las relaciones sociales que llevan implícitas cierta forma de poder. Decimos con ello que "la pedagogía es el mensaje", entendida como la instancia histórico - material más compartida a través de la escuela y la formación general.

Nuestra propuesta es pensar la formación de profesores desde su génesis, y más aún, desde los actores mismos , muchos de los cuales hemos centrado el esfuerzo en la investigación, como forma de enfrentar el estudio de nuestras prácticas y desenvolvimiento pedagógico.

Cambiar las prácticas pedagógicas que determinan socialmente a las personas, implica una re - socialización desde una Pedagogía de la conciencia, la que se vuelve sobre su práctica, formada críticamente, sobre el estudio del origen histórico-social, político-cultural de las desigualdades. Una Pedagogía de la inclusión educativa y social, formada a base del estudio de la realidad social, desde la cual emerge la marginación , y que se constituye en su discurso , comprometida con aquellos que siendo minorías se convierten en mayorías.

Pensar la Pedagogía es reflexionar sobre nuestra práctica, -práctica tan nuestra, tan obvia, y quizás por lo mismo, tan poco visible en la cultura cotidiana. Más importante aún resulta situar nuestra reflexión desde una práctica que implica la formación de profesores. Por eso la intención es incorporar a más profesores a la tarea de hablar de lo nuestro, tengo la sensación de que mucho y muchos hablan de pedagogía desde afuera, desde otras disciplinas, se escribe y se prescribe sobre un "hacer", sobre una práctica en que el que mejor conoce, es el que la practica. Se hace urgente entonces hablar desde adentro, desde donde ocurre ese hecho social y público. Se hace necesario en este sentido recuperar la palabra. (UMCE, 2002).

Actualmente nos encontramos frente a un fuerte impulso de cambios en Educación en el marco de la modernización, que implica poner al país en competencia con los mercados mundiales. Política general de incorporación a la denominada globalización, que en lo económico , trata de un conjunto de procesos de desarrollo, producción, distribución y consumo de procedimientos y servicios a escala internacional.

La sociedad se encuentra en estado de cambio social continuo, lo que implica una nueva mirada a la producción y distribución del conocimiento. El cambio social nos hace inevitablemente repensar el tema de la formación docente para el siglo veintiuno, desde la

perspectiva de los nuevos conocimientos y las necesidades que exige la atención de una población cada vez más heterogénea y diversa.

Lo más sensato, es partir desde nuestra propia práctica, y que la mayor de las veces permanece invisible, casi inamovible; centrandose innumerables veces nuestra mayor preocupación en la práctica misma del alumno(a), uno de los actores del proceso, otras veces centrandose nuestra atención en sus resultados, inconsciente permanece la relación de poder, que ejercemos en esa situación. No pocas veces en salas en que comparten docentes de diferentes niveles, se escucha la queja sobre el estudiante, en el mismo instante en que nuestra propia práctica se desvanece o desaparece, y la relación proceso-resultado es fracturada por nosotros mismos.

*No debatimos o no discutimos temas, trabajamos sobre el educando, no trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, por que la incorporación es el resultado de la búsqueda que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación y de estudio<sup>1</sup>.*

Lo anterior nos hace encontrar en la formación de profesores un campo de estudio decisivo para las nuevas propuestas de transformación educativa. Puesto que si consideramos, a decir de Berstein y corroborado por nuestra experiencia que "la pedagogía es el mensaje", entendida esta como la instancia histórico - material más compartida a través de la escuela y la formación general, se hace realmente necesario, pensar la formación de profesores desde su génesis, y más aún, desde los actores directos, muchos de los cuales hemos centrado nuestro esfuerzo en la investigación como forma de enfrentar el

estudio de nuestras prácticas y nuestro des- involucramiento pedagógico. En este sentido, la Pedagogía como práctica social, es esencial para entender la manera en que se van consolidando las formas de generar las relaciones sociales que llevan implícitas cierta forma de poder. Pensemos por un instante en esa experiencia que vivimos como alumnos durante 12 a 15 años aproximadamente, tiempo suficiente para aprender modelos y pautas sociales con concepciones pedagógicas en que el poder del maestro juega un papel preponderante, es posible que desde ahí se impriman en nuestras acciones una visión de mundo más o menos excluyente en términos sociales y culturales.

"Nos hemos acostumbrado tanto a esto, que se nos ha hecho connatural estar de espaldas unos con otros escuchando a alguien que le habla a uno, le habla a todos ¿ o no le habla a nadie?. En realidad una inteligencia "que sabe más" le habla a otra inteligencia con menos "cantidad" de saber<sup>2</sup>.

Es necesario atender al pensamiento de Touraine 1997 al respecto , quien señala:

*"El reconocimiento del otro sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un sujeto. Complementariamente, el sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al Otro en ese mismo carácter y ante todo si no libera del temor a él, que conduce a su exclusión".*

Cambiarlas prácticas pedagógicas que determinan socialmente a las personas, implican una re - socialización desde una Pedagogía de la conciencia, la que se vuelve sobre su práctica, formada críticamente ,sobre el estudio del origen histórico-social, político-cultural , de las desigualdades. Una Pedagogía de la inclusión educativa y social, formada en base al estudio de la realidad social, desde la cual emerge la marginación, y que se constituye en su discurso, comprometida con aquéllos que siendo minorías se

<sup>1</sup> Edgar de Jesús Velásquez Rivera " Pedagogía de la Inclusión y Universidad", Uruguay, 1996.

<sup>2</sup>Ricardo Cetrulo, La Piragua, 1996.

convierten en mayorías, por efectos de una escuela ,que mantiene ese estado, por carecer de maestros preparados, para hacer de la escuela, un lugar de verdadero desarrollo ético-social y de avance intelectual, en que la movilidad social<sup>1</sup>, entendida como el tránsito del grupo de pertenencia al grupo de referencia sea posible, como derecho a la inserción en el cuerpo social.

La Pedagogía de la inclusión Social y Educativa, se convierte así ,en nuestra respuesta histórica, al problema de la exclusión desde el acto de conocimiento en que se implican educador y educando. Ello constituyó para nosotros, un estudio con propósitos de tesis(1998) que consistió en intervenir una realidad heterogénea y culturalmente diversa, en dos cursos de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Diferencial. Desde un paradigma socio-crítico, centrado en la propuesta Pedagógica de Paulo Freiré.

Dicho estudio consistió en una experiencia Pedagógica, que tuvo como eje la "Acción Cultural" de Paulo Freiré, lo que significó para docentes y discentes la lectura del mundo para comprender las acciones de una práctica educativa teñida de desconfianza, división y conquista, propia de una ideología discriminatoria que enseña a no aceptarnos.

Paulo Freiré fue un educador brasileño, que marco historia con su trabajo pedagógico , al dirigir su pensamiento y acción hacia los excluidos, a quienes intenta incluir a través de su método de alfabetización, desde una reflexión profunda sobre la calidad de oprimidos de aquellos excluidos pertenecientes a una gran mayoría de grupos humanos analfabetos de Brasil. Su relación con nuestro país, se origina por la obligada permanencia en calidad de exiliado en los años 1966, época en que colaboró tenazmente en el proceso de Reforma Agraria, emprendida por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. Una de sus obra más importantes: "La Pedagogía del Oprimido", la escribe en Chile,(1967)y trata de la denuncia más preclara sobre el tipo de educación que excluye en favor de una clase que tiene el po-

der político del conocimiento y de la economía.

Creemos firmemente en la propuesta de Freiré, no para enseñar, como él lo hiciera, ni para seguir hablando y citándolo, sino para hacernos estudiosos de nuestra práctica, puesto que la realidad es producto de los hombres / mujeres, en y con el mundo, por tanto, es subjetiva; sin embargo, esta misma realidad requiere ser objetivada por los que la produjeron, cuyo destino histórico es transformarla. (Muñoz I., Claudio, 2000).

Luciana Pacheco Marques, en su trabajo de tesis para optar al grado de doctora en Educación, y aludiendo a su crítica a la formación tradicional de profesores<sup>3</sup>, cita a Schon, (1992,1997)y señala que primero se les enseña principios científicos relevantes, después la aplicación de esos principios y por último, la práctica que tiene como objetivo aplicar al hacer cotidiano, esos principios de ciencia aplicada. Este mismo autor, junto a Novoa, Gómez, Zeichner, Sacristán, entre otros, han sugerido una formación que contemple una práctica reflexiva, donde la praxis se entienda como un lugar de producción de conciencia crítica y de calidad en el hacer, sin separar jerárquicamente lo que se piensa y lo que se hace (110:2000).

Desde nuestra práctica pedagógica ,esto significa comprender el estado de intransitividad , como un estado de la conciencia ingenua o mágica, propia de un determinismo que procede desde fuera de nosotros, que nos paraliza. Todo está determinado desde allá. Salir de ese estado significa transitar, esto es, dejar de reducir la realidad a una simple interpretación fragmentada, desprovista de relaciones, como producto de una conciencia fracturada.

Creemos que las actuales prácticas pedagógicas en la formación de profesores impiden

<sup>3</sup> "El profesor de alumnos con Deficiencia Mental, Concepciones y práctica pedagógica" Tesis para optar al grado de Doctora en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campiñas, 2000, Brasil.

la inclusión de alumnos provenientes de una sociedad heterogénea y culturalmente diversa.

Al respecto, el sociólogo Inglés, Basil Bernstein, y sus estudios sobre el Currículum y la Pedagogía<sup>4</sup> nos ofrece una perspectiva esencial para transformar la praxis curricular y pedagógica. Bernstein señala que la educación para una democracia participativa, solo es posible a partir de tres principios fundamentales: el derecho al crecimiento, el derecho a la inclusión y el derecho a la participación. (1989)<sup>5</sup>. Estos derechos se corresponden, siendo el crecimiento un derecho en el nivel individual que requiere de condiciones de confianza. La inclusión, un derecho a nivel social que requiere la condición de constituir comunidad, y la participación es el derecho a nivel político que requiere del discurso cívico. El currículum y la pedagogía, a decir de este autor, son instrumentos de control social que condicionan formas de comportamiento basadas en los códigos lingüísticos, que resultan determinantes al momento de analizar las causas de los múltiples marginalizadores sociales manifiestos y latentes, expresados en las prácticas pedagógicas, y que naturalmente afectan aquellos derechos sobre los cuales se construye una sociedad democrática.

Reviste en este sentido una especial atención al tema de la discriminación, la que consideramos, como una construcción social, generada desde la cultura hegemónica, afectando a una población mayormente empobrecida, excluida a través de mecanismos segregativos que se expresan en formas concretas de actuar, de comunicar, de enseñar, de aprender, de educar.

La exclusión, como mecanismo de discriminación social, es un tema no incorporado a la realidad educativa universitaria. El profesor A. Magendzo (2000), después de revelar varios estudios sobre la discriminación en la escuela, señala." Es necesario formar pro-

fesores que relacionen el currículum, sus prácticas docentes, sus metodologías, al tema de la discriminación", sólo así se podrá crear las condiciones para una educación multicultural.

Nuestra experiencia de la acción cultural implicó, en una primera etapa (1998) La observación de las características institucionales, culturales, sociales y materiales de la Universidad (El Gran Escenario) y del Departamento de Educación Diferencial<sup>6</sup> (Pequeño escenario). La compleja red de circunstancias históricas, que está constituida por el sistema de enseñanza, como normas formales y explícitas relativas a la enseñanza y medios de aprendizaje, como ambiente relacional, opiniones, conflictos que subyacen a las actividades de enseñanza-aprendizaje.<sup>7</sup>

Tratándose de un proyecto de intervención curricular, fue preciso trabajar la Propuesta Pedagógica Acción Cultural, organizando los supuestos teóricos y traduciéndolos a criterios de acción para que el equipo desarrollara la tarea. Con un coordinador, como guía de la acción cultural y un observador, que observa, registra y evalúa, constituyéndose así la estructura de base para un objeto de estudio: nuestra propia práctica pedagógica.

Una segunda etapa de este proyecto pedagógico, consistió en el estudio sistemático de la experiencia: "Acción cultural"<sup>8</sup>, que implicó un proceso de análisis e interpretación. El proyecto de investigación "Currículum para la diversidad, construcción de una praxis pedagógica", es el resultado de esta tarea; puede considerarse como un estado de profundización en nuestras prácticas, desde la cual emerge una teoría, que involucró en primer lugar al equipo investigador, a otros maestros que comparten con el equipo, y muy especialmente a grupos de alumnos que son tocados por el pensamiento y la acción de nuestro proyecto.

<sup>6</sup>En adelante nos referiremos a esta carrera solamente, ya que es aquí donde el estudio tiene continuidad.

<sup>7</sup> Tesis de Magíster "Hacia una Pedagogía Inclusiva en la formación de Profesores", UMCE, 1998

<sup>8</sup> op.cit.

<sup>4</sup> "Códigos de conocimiento educativo"

<sup>5</sup> Ponencia sobre Democracia Participativa.

A modo de conclusión, podemos señalar que los resultados de esta investigación pueden ser considerados como un proceso práctico para ir dilucidando la tesis central: "La Pedagogía es la base de la Inclusión social y educativa", que aunque tiene carácter general puede ser sometida a discusión a la luz de los datos obtenidos en el ámbito de formación docente.

Luego de transitar desde la experiencia de la Acción Cultural, en que se generó un marco conceptual, que significó teorizar desde la práctica, surge como campo problemático, el colectivo docente-discente, es decir todos aquellos que se encuentran en la tarea de formación de profesores . Nuestros compañeros /as más cercanos, de la misma carrera y de otras carreras, su estado actual de acción. Este no saber sobre ellos , nos insta a la interrogación de la realidad que nos desafia.

¿Cómo crear un acercamiento a la comprensión de la pedagogía como práctica que modela relaciones sociales, en que la transmisión cultural se autolegitima sobre la base del poder, monopolizando una práctica en que los formadores de formadores se dirigen a un objeto pedagógico y no a un sujeto en formación que construye su propio discurso pedagógico?

Nos encontramos respecto de esto, actualmente trabajando en un proyecto que se inició con la indagación de otros espacios curriculares. La intención era sí en las acciones cotidianas en el aula y fuera de ella se produce por parte de los actores conciencia de estar construyendo saberes. Si estos saberes y estos actores no son neutros respecto de la inclusión /exclusión como comportamiento social--¿ que es lo que predomina?.

Avanzar en este sentido significa poner en habla "el actuar" y "el decir" de los maestros universitarios , que se expresan en el diario vivir de su cotidianidad en un espacio formal institucional, que denominaremos, "espacio curricular de formación de saberes", los que configuran una práctica de enseñanza, esto es, poner en " situación de formación aquellos saberes".

La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. Los procesos de institucionalización normalizan tanto a la Pedagogía como a cualquier otro saber. En estos procesos la Pedagogía se ejerce en los niveles de saber enseñados en las Facultades de Educación". (ZuluagaG.,Olga, 1999).

Toda acción no se lleva a cabo , sino como parte de una proceso de institucionalización de saberes, que en este caso tratan de lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo a la par de conocimientos específicos. Subyace lo instituyeme como mecanismo que emerge a lo instituido. Si se develan estas acciones, esto es si se llevan a la conciencia por medio de la interrogación de quienes los generan, podremos conocer el curso de un discurso sobre la Pedagogía, a saber el centro de nuestro quehacer, cuyo impacto se expande en una práctica permanente con las generaciones más jóvenes, y lo más importante, conocer si los contenidos de dicha práctica se orienta a la inclusión social o por el contrario se orienta a un determinismo excluyente.

## BIBLIOGRAFÍA

1. UMCE (2002): "**Reflexiones desde la práctica pedagógica**". Boletín Educación Diferencial.
2. Berstein, Basil (1988): "**Democracia y participación**". Editorial, Melquiades, Santiago de Chile.
3. Berstein, Basil (1989): "**Clases, código y control**", Vol. I, Ed. Akal, Madrid. Freiré, Paulo (1970): "**Pedagogía del oprimido**". Editorial Siglo XXI. Freiré, Paulo (1970): "**Acción Cultural**". Editorial. Icirá 1970 Freiré, Paulo (1992): "**Pedagogía de la esperanza**". Editorial Siglo XXI. Magendzo K., A.; Donoso F., P (2000): "**Cuando a uno lo molestan..**". **Un acercamiento a la discriminación en la escuela**. LOM ediciones. PIIE. Santiago, Chile, Noviembre. Muñoz I., Claudio (2000): "**La integración educativa desde las prácticas pedagógicas en la formación de profesores**. Sujeto, Educación Especial e integración". Vol. III México, 2000. Pacheco M., Luciana (2000): "**El profesor de alumnos con Deficiencia Mental, Concepciones y práctica pedagógica**". Tesis para optar al grado de Doctora en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campiñas, Brasil.
- Touraine, Alain (1997): "**¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**". Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.
- Zuluaga G., Olga (1999): "**Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber**". Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del hombre, Colombia.

## UNA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Autora: Lucía Navarrete Troncoso  
Depto. Ciencias de la Educación

### RESUMEN

La mayor innovación curricular en la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, realizada en reemplazo de las asignaturas de Expresión Plástica y Manual, Expresión Corporal, Expresión Musical y Expresión Literaria consistió en Expresión Creativa I, Expresión Creativa II y Expresión Integrada, ofreciendo una nueva propuesta académica, que busca formar profesionales creativos, innovadores, capaces de generar espacios para los niños y niñas desde una mirada integradora.

Esta nueva propuesta curricular basada en sólidos principios y con una línea teórica claramente definida, con una idea fuerza de generar en las futuras profesionales competencias para ganar su propio marco teórico respecto a la enseñanza y el aprendizaje, está constituyéndose en una interesante instancia de aprender a través de la experiencia.

El impacto curricular de esta innovación es dar espacios para que los niños y niñas aprendan en conjunto de los cambios sociales y culturales, desarrollen habilidades sociales y de pensamiento, que les permitan tomar enfrentar y desarrollar problemas y desafíos a través de diversas formas y caminos, crear ideas, trabajar grupalmente y toma de decisiones.

La Educación Parvularia está viviendo momentos cruciales de innovación; cambiando con ritmo y sentido que no tiene precedentes históricos.

La innovación del sistema educativo en educación superior, implica incorporar nuevas prácticas educativas en el aula, donde queda claramente definido el deber de la enseñanza como es el guiar la construcción mayores y mejores aprendizajes y potenciar niveles de desarrollo en los niños y niñas que participen en el sistema educativo chileno. En las Bases Curriculares de Educación Parvularia encontramos tres tipos de requerimientos de innovación:

1. La necesidad de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niños y niñas. Estas se derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos. El desarrollo económico, social, político del país, demanda cada día una Educación Parvularia

que en su currículo responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas, y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que lograrán los niños en los niveles siguientes.

2. La necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la Educación Parvularia con la Reforma Curricular; implementada en los demás niveles del sistema escolar, lo que demanda a su vez nuevos requerimientos.

3. La necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un solo campo de objetivos y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel del sistema educativo.

Desde 1998 la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío se encuentra desarrollando el Programa Fortalecimiento Formación Inicial Docente, el cual nos ha permitido innovar la malla curricular

de la *carrera* de Pedagogía en Educación Parvularia, coincidiendo con las Bases Curriculares, publicadas en octubre de 2001.

Se dio inicio a este desafío realizando múltiples perfeccionamientos, tanto nacionales como internacionales. La carrera Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad ha respondido a este cambio curricular disminuyendo el número de créditos, realizando una integración de las asignaturas y creando asignaturas nuevas en concordancia con los nuevos cambios sociales y las políticas educativas de gobierno.

La malla curricular antigua se caracterizaba por el asignaturismo, por ejemplo se encontraban dispersas en cuatro expresiones: las asignaturas del área artística, Expresión Plástica y Manual, Expresión Corporal, Expresión Literaria y Expresión Musical, sin ninguna relación entre ellas y sin contenidos en común.

La Facultad de Educación y Humanidades dio inicio a una fuerte política de perfeccionamiento a todos sus académicos y como también trajo a la Facultad destacados académico nacionales e internacionales en las diversas temáticas de relevancia, para potenciar los cambios curriculares en las distintas pedagogías.

Una destacada participación tuvieron los Doctores Roger Sell y Carmen Montéanos de la Universidad de Iowa, que desarrollaron un Seminario cuya temática era el aprendizaje integrador.

En este contexto de requerimientos que señalan las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, nuestra *cañera* se incorporó al programa de innovación de la Facultad de Educación y Humanidades, realizando una reestructuración de su malla curricular a partir de 1998.

Para realizar esta innovación relevante en la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia se responsabiliza a la docente que suscribe de coordinar el área, la que tenía la finalidad de guiar y analizar con sus pares académicos los contenidos, procesos y eva-

luación de los nuevos programas. Analizaremos primero el término "Innovación": In-nova-ción. Nova se refiere a renovar, hacer de nuevo, a cambiar. También es novedad, cualidad de lo nuevo, cosa inesperada, desconocido, novel, novicio. El prefijo in no tiene aquí valor de negación sino de ingreso, introducción de algo nuevo en una realidad preexistente. El sufijo "ción" implica actividad o proceso; resultado o efecto, también realidad interiorizada o consumada. Para María Moliner (1996) el adjetivo de innovación se aplica a la persona que introduce cambios o es aficionada a ello. Moliner incluye otros términos que contienen la raíz nov- y que ofrece interesantes aplicaciones; nova, novador y novio; "nova" es el nombre de las estrellas que adquieren repentinamente un brillo muy intenso y lo conservan durante un tiempo. Novador es la persona que inventa novedades.

Las innovaciones educativas, por lo tanto, pueden ser consideradas como propuestas pedagógicas que como novas, brillarán intensamente durante un tiempo y después inexorablemente, habrán de apagarse, brillando. La innovación debiera ir acompañada de un impacto y cuando hablamos de impacto de la innovación estamos pensando en los cambios de mentalidad que provocan y en las transformaciones de la opinión pedagógica que suscita en los diferentes grupos de actores (alumnos educadores) Las innovaciones actualizan también debates curriculares e impulsan así nuevas demandas en la comunidad en general. Pensar en el impacto significa pensar en la sorpresa que la innovación genera en profesionales y académicos y en los deseos de innovación que estimula en otros docentes y en otras instituciones. Para crear estos programas se toman como referencia corrientes teóricas del campo de la psicología del aprendizaje las cuales enfatizan dos procesos esenciales.

- 1 .Diferenciación: La cual nos permite una toma de conciencia de la " diversidad".
- 2.Integración: La cual logra conectar los diversos aspectos de la experiencia en un todo,

lo que nos permite lograr significado e interpretar las relaciones entre los pares

La integración nos ayuda a unir nuestros talentos y valores, así como también nos lleva a buscar la unión con otras personas e ideas. En otras palabras estos procesos trabajan en forma "complementaria" y tienden a estar en equilibrio en las personas que están en un proceso continuo de crecimiento.

Tomando en cuenta los requerimientos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia acerca de la necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un solo cuerpo de objetivos de aprendizajes educativos, se refundieron los programas de las cuatro expresiones en Expresión Creativa I - II e Expresión Integrada.

Hoy llevamos cuatro años de experiencia que nos ha permitido monitorear frecuentemente el área, tomando en cuenta las características de conectividad que debe tener una experiencia de aprendizaje integradora que implica que el alumno no sólo profundiza sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores, en su área de especialidad sino que también logra conexiones entre las distintas áreas que cubre el currículo. Esta idea fuerza es lo que ha permitido el éxito de la integración del área Expresión Creativa I y II e Expresión Integrada. Los alumnos necesitan experiencias educativas que le permitan integrar conocimientos, destrezas y valores en una perspectiva holística que guíe su conducta e inspire su aprendizaje de por vida.

Para construir un programa de cuatro asignaturas en una, se tomaron en cuenta algunas características que señalan Rogers Sell y Carmen Montéanos.

- a) Identificar propósito; Metas objetivos comunes a lograr en un conjunto.
- b) Identificar contenidos, tópicos o problemas a tratar en conjunto desde las distintas asignaturas.
- c) Usar enfoques pedagógicos que son con-

sistentes con experiencias educativas integradoras.

d) Usar métodos de evaluación y criterios para la evaluación que enfatizan el aprendizaje integrador.

e) Compartir recursos (personal, material, equipos, docentes, etc.)

Luego de analizar cuáles serán los objetivos generales y específicos de cada programa, velando siempre de mejorar el logro de los aprendizajes, se buscan los tópicos en común para que el aprendizaje integrador sea coherente. La coherencia se refiere a cómo las relaciones entre las partes forman un todo. Coherencia, significado y propósito están fuertemente ligados, para dar énfasis a los aprendizajes significativos de las alumnas y esto surge cuando existe un propósito común que está reflejado en las metas y objetivos, en lo Qué se aprende; en Cómo se aprende, en Dónde se aprende; en los criterios y métodos usados para evaluar el aprendizaje; en quienes participan y en que rol. El aprendizaje es también un aprendizaje con conectividad.

El área de Expresión se reunía semanalmente, luego quincenalmente y después tres veces en el semestre; esto nos permitió fortalecer todo tipo de debilidades que se iban presentando. Velando que una experiencia de aprendizaje integradora no pierda nunca su conectividad.

La conectividad se refiere a cómo se relacionan los distintos aspectos. El éxito de un área integradora no se puede lograr si no se planifica para establecer las conexiones coordinando el recurso humano para evaluar permanentemente el proceso curricular.

Lo importante de un proceso integrador es que permite que el grupo de educadores se conozca mejor y asimismo los educandos, ya que permite plantear sus puntos de vista, analizar, sugerir, explorar y cada uno participa desde su perspectiva, construyendo una red de contenidos muy valiosos, dando cuenta de las relaciones entre los diversos conocimientos, destrezas y valores que cada uno ha ido adquiriendo creando una rica relación Profesional.

Desarrollar estas habilidades de conexiones para vincular los conocimientos, destrezas y valores de los académicos son aspectos críticos del aprendizaje integrador, ya que el aprendizaje que establece conexiones tiene profundidad y amplitud promoviendo un aprendizaje efectivo, además añade sentido, discernimiento y posibilidades que estimulan indagación.

Una experiencia de aprendizaje integradora es generativa, entrega cimientos significativos que están conectados a las experiencias de las alumnas.

Dentro del nuevo concepto del currículo, están las últimas aportaciones de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía, que han ido enriqueciendo la antigua concepción de la enseñanza, añadiendo una serie de factores que son fundamentales a la hora de analizar el hecho educativo. Las alumnas no aprenden solas, la docente es la que planifica el proceso de aprendizaje. Es mediadora entre la persona que aprende y el contenido que va a aprender.

Entendiendo siempre, como lo dije anteriormente, que el grupo de docentes tomó un conjunto de decisiones sobre qué enseñar, cómo y cuándo enseñar y evaluar lo que hemos realizado. Dentro de las funciones que tiene el currículo, es hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y, servir como guía para orientar a la alumna en la práctica pedagógica.

Dentro de las fortalezas de esta área se encuentran académicos con grado de Magister en currículo, lo cual nos permitió analizar que el cambio curricular no era sólo definir los contenidos que las alumnas debían adquirir, sino cómo debíamos los Educadores facilitar el aprendizaje lo cual nos llevó a pensar que el primer programa de las Expresiones Creativas tendría su énfasis en el HACER (técnicas), el segundo programa tendría su énfasis en el SABER y el tercer programa de Expresión Integrada en EJECUTAR concretado a través de proyectos educativos. Es decir, el currículo debe dar respuesta a todos los aspectos que constituyen la tarea compleja de educar.

QUE ENSEÑAR	SELECCIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS
CUANDO ENSEÑAR	SECUENCIA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS
COMO ENSEÑAR QUE, CUANDO Y COMO EVALUAR	METODOLOGÍA EVALUACIÓN

Recientemente se ha aplicado una evaluación al área Expresión Creativa I y II en un total de 35 alumnas. Contestaron positivamente en un 92 %.

Sistematizamos respuestas de las preguntas abiertas de las alumnas.

¿En qué medida en el quehacer educativo esta área responde a sus expectativas?

" Desarrolla completamente la creatividad".

"Creo que esta signatura me sirvió bastante ya que descubrí mis habilidades y capacidades".

" Es importante que sigan impartíendola". "Es muy importante esta área, porque es la que abarca lo que queremos conseguir que se logre con el párvulo". " Que el niño trabaja con un solo fin, a través de diferentes áreas".

" En que el niño aprende lúdicamente, descubriendo, investigando y siendo colaborador de todos sus aprendizajes para que sean significativos".

" Lo que hemos realizado e este último tiempo junto a los profesores del área integrada demuestra ser completamente significativa, ha sido una gran enseñanza metodológica". " En la medida que los Educadores de esta área la hacen significativa tanto para mi vida educativa como personal". "Nos parece muy buena con el material metodológico y pedagógico. Al hacer la práctica constatamos con conocimientos, con instrumentos para estimular y desarrollar la creatividad, la búsqueda de respuestas y explorar el medio en la cuál el niño está inserto".

" Que tiene directa relación con la reforma y los nuevos cambios a los cuáles nos enfrentamos"

" Este ha sido el ramo más innovador en cuanto a la reforma y los aprendizajes al ser significativos se verán presentes en nuestro quehacer pedagógico".

"En todas, es la pedagogía más linda que hay".  
"Responde muy bien ya que los temas eran coherentes y así también la metodología era participativa ayudando a los aprendizajes significativos".

" De todos los ramos de la *carrera* ésta área ha sido la más importante, ya que me ha hecho apreciar la carrera, pues responde a todas mis expectativas".

Expresión Integrada:

Las preguntas son iguales a la anterior, respondiendo en un 100% a la evaluación. Expresiones en respuesta a la pregunta abierta: En qué medida en el quehacer educativo ésta área responde a sus expectativas:

" Esta asignatura responde a todas las expectativas y necesidades de una futura Educadora".

" Al verdadero sentido del aprendizaje significativo, donde los niños a través de su creatividad e inteligencia, incorporan diferentes áreas para llevara cabo actividades educativas"

" Es muy importante que den primero Expresión Creativa dividiéndola en dos, para así llegar a un todo que es la expresión integrada, creo que sirve bastante porque se puede integrar todo".

" Para mí esta área es la más importante, porque encierra casi todo lo que es nuestra Profesión".

"En la medida que los aprendizajes se realizan y sean integrados al niño". "Mucho ya que nos inserta en el mundo de la Educación de Párvulos, apoyándonos con conocimientos y objetivos realizados significativos y pertinentes". "En que podamos hacer que el niño aprenda significativamente, siendo sujeto activo de ésta enseñanza , descubriendo, investigando, pero sobretodo a través de juego".

"En la medida que se incentiva mucho la creatividad".

" Responde a mis expectativas, sin embargo es mucho más significativo cuando los Educadores se identifican con las alumnas". " Igual que el ramo anterior nos servirá para el futuro laboral".

Las alumnas de la *carrera* de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad del Bío- Bío formadas en esta área del saber nos permiten introducir temas científicos en forma lúdica con mayor facilidad, potenciando la flexibilidad en el pensamiento y la innovación metodológica que favorece en los niños y niñas el descubrimiento y la toma de conciencia del mundo que lo rodea. Esto nos lleva a reflexionar ¿ Qué rol entendemos hoy por calidad en el desempeño del rol docente?

- Reflexionar sobre las prácticas
- Saber hacer
- Saber hacer con los otros
- Trabajaren equipo
- Gozar de autonomía
- Tomar decisiones
- Motivar a los alumnos
- Autoevaluarse para planificar
- Atender a la diversidad
- Permitir que el currículo sea significativo para cada alumno
- Trabajar con los más difíciles
- Estar inmerso en el paradigma de la complejidad
- Trabajar con un enfoque interdisciplinario e integrador
- Emprender proyectos
- Ser extremadamente creativa

En la idea de integración e innovación curricular anteriormente expuesta se observa que la formación debe ser en todo momento. Un educador con perspectiva de superarse y sobreponerse a la contingencia del quehacer cotidiano. Se desea formarlos para desenvolverse dentro de una organización, pero especialmente integrando acoplándose con sus propios conceptos y criterios a la racionalidad pedagógica que es la nueva estructura organizacional y curricular de la enseñanza.

**BIBLIOGRAFÍA**

- 1 .C., Merlin; Wittrok (1989): " **La investigación de la enseñanza**". Editorial Pides, Ecuador.
- 2.Hubeman, Susana (2000): "**Cómo se forman los capacitadores**", Editorial Raidos, Argentina.
- S.übedinsky, Marta (2001): " **La innovación en la enseñanza**", Editorial Raidos, Buenos Aires Argentina.
- 4.Lit Win, Edith y otros (1995): "**Tecnología Educativa**", Editorial Raidos, Buenos Aires, Argentina.
- 5.MINEDUC (2002): "**Bases Curriculares de Educación Parvularia**", Santiago, Chile.
- G.Montecinos, Carmen; Sell, Roger (2000): **Documento "Seminario de Innovación Curricular"**, Universidad Northern Aiowa, E.E.U.U.
- 7.Peralta, Victoria (1999): "**Innovación Curricular**". Universidad Metropolitana, Santiago, Chile.
- 8.Rey, Roberto; M., Juana (1992): "**El proyecto educativo de centro: De la teoría a la acción educativa**", Editorial Escuela Española (S.A.).
- 9.Vidal, I.G. (1992): " **El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular**". E.O.S.

## EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DEL MAGISTERIO EXPERIENCIA DE PERFECCIONAMIENTO ENTRE PARES Y AUTONOMÍA. ROL DEL ENCARGADO DE PERFECCIONAMIENTO.

Autor: Jaime Quilaqueo Dirigente Regional del  
Colegio de Profesores  
A.G.

### 1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.

¿Cómo se generó?

Es una experiencia dentro de la organización gremial Colegio de Profesores. Surge como necesidad de los docentes y organizaciones gremiales a participar activa y significativamente en los cambios educativos y especialmente en la actual Reforma Educacional. El sector docente se concibe como un sector profesional, con un saber específico e indispensable en cualquier proceso de cambio.

Por otro lado, a propósito de la realización del "Primer Congreso Nacional de Educación" en 1997, profesoras y profesores de todo el país encuentran un espacio donde entregar opiniones y hacer propuestas en torno a los grandes temas de la educación. Fue un gran paso para el gremio, pues los docentes empezamos a comprender que es inseparable lo educativo pedagógico de la reivindicativo laboral y político.

¿Cuáles son los propósitos?

1. Crear instancias de participación al interior de la organización gremial, en donde profesoras y profesores, colectivamente, se planteen la reflexión crítica de la realidad educativa, de los procesos pedagógicos y del rol que en los docentes han asumido.<sup>1</sup> 2. Construir un pensamiento pedagógico y propuestas de políticas educativas que consideren los intereses y necesidades de los do-

<sup>1</sup>Experiencia presentada al I Encuentro Interregional de Investigaciones en Educación. Valdivia, 2002

centes y legitimar la actividad de la enseñanza como una tarea profesional. 3. Contribuir al desarrollo de una educación pública de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes como una forma de favorecer la construcción de un país más justo y democrático.

¿En qué ha consistido?

Se elaboró un Programa denominado "Desarrollo y fortalecimiento del movimiento pedagógico en el colegio de profesores de Chile".

Desde 1999, se ha desarrollado un proceso de capacitación a equipos educativo-pedagógicos en todas las regiones del país para potenciar la participación de profesoras y profesores en grupos permanentes de trabajo cuya tarea central es la investigación docente y la gestación de actividades pedagógicas de difusión para el magisterio de la región.

En los seminarios regionales, se forman y capacitan grupos permanentes de trabajo cuyo propósito principal tiene que ver con la profesión docente y la comprensión de la investigación docente como una herramienta para favorecer la reflexión, el cambio de la práctica docente y el levantamiento de pensamiento pedagógico crítico.

Los grupos, constituidos entre cinco y ocho integrantes, reciben formación teórica y práctica sobre la metodología de investigación docente (investigación-acción) en un seminario regional de dos días, viernes y sábado, a cargo de un /asesor/ a pedagógico del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento, en donde los grupos conformados permanecen aproximadamente durante 8 meses desarrollando la investigación diseñada, que dice relación con las problemáti-

cas que preocupan a los profesores en su práctica cotidiana. En este período se hace un seguimiento y supervisión a distancia y presencial (asesor vuelve a la región) para apoyar el proceso de investigación.

Una vez concluida la investigación docente, se realiza un encuentro zonal que reúne a grupos de diferentes regiones cercanas, con la finalidad de compartir los resultados de las investigaciones, evaluar la experiencia y levantar propuestas tanto pedagógicas como de política educativa. Éste también es un espacio de aprendizaje para los docentes, concibiéndolo como formación permanente. Se revisa y reflexiona en torno al proceso de investigación desarrollado, las dificultades, los temas surgidos.

**LOS SEMINARIOS SE REALIZAN LOS VIERNES Y SÁBADOS Y LAS REUNIONES SON FUERA DE HORARIO DE CLASES.**

## II. ASPECTOS A DESTACAR:

LOGROS:

- La resignificación del eje del quehacer gremial, desde solamente la perspectiva reivindicativa salarial hacia un proceso de ampliación que ha permitido incluir lo educativo-pedagógico.
- Los docentes involucrados en los grupos de investigación, han vivido un proceso interesante y significativo de aprendizaje y de desarrollo en el ámbito profesional. Les ha permitido tener una mirada más crítica hacia algunas situaciones concretas ocurridas en la cotidianeidad de sus lugares de trabajo.
- Los grupos de investigación-acción, han permitido, de alguna manera, promover modificaciones tanto en las prácticas docentes cotidianas como de insumo para algunas propuestas educativas. Por ejemplo, ha surgido la necesidad de escuchar y conocer a alumnas y alumnos en forma más desprejuiciada y propiciar ambientes y relaciones de acogida para padres, madres, apoderados en escuelas; la preocupación por la calidad y pertinencia del perfeccionamiento docente y la petición de considerar tiempo dentro del con-

trato laboral para compartir y reflexionar experiencias pedagógicas entre docentes. •La resignificación del rol docente, desde uno técnico a una más profesional. Sentir que los docentes somos capaces de investigar y levantar propuestas a partir de la reflexión crítica pedagógica y de las condiciones laborales de los docentes.

En el siguiente cuadro, se puede apreciar la producción correspondiente a los años 1999 al 2001:

ANO	TOTAL GRUPOS	EVENTO ZONAL
1999	68	21 investigaciones
2000	63	14 investigaciones
2001	58	23 investigaciones

## III. INVESTIGACIONES DOCENTES DEL AÑO 2001 Y LAS PROBLEMÁTICAS QUE ABARCAN:

- 1 .Problemáticas de aula y escuela desde una perspectiva de los alumnos:
  - "El rol de los padres en el rendimiento escolar de los alumnos", Taltal.
  - "El dictado y las clases expositivas sin interacción", Diego de Almagro.
  - "La destrucción del mobiliario y la infraestructura del establecimiento por parte de los alumnos", Los Angeles.
  - "Los intereses de los alumnos de 8<sup>B</sup> Básico para mejorar los aprendizajes", Curacautín.
- 2.Problemáticas de aula y escuela desde la perspectiva de los docentes:
  - "Las interrelaciones personales profesor-alumno y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la disciplina escolar". Arica.
  - "La disposición socioemocional del docente y la calidad de la planificación". La Serena.
  - "La confusión de los docentes en la aplicación de metodologías activo-participativas". Concepción y Talcahuano.
  - "La pérdida de la autoridad del docente", Tocopilla.

•"Material de trabajo para abordar la formación valórica de los alumnos, el que fue elaborado utilizando los códigos de los alumnos, a partir de la investigación realizada el año anterior. Limarí.

3. Problemáticas que viven los docentes desde su propia perspectiva:

- "La participación de los docentes en los consejos de profesores". María Elena.
- "La desmotivación de los docentes". Calama.
- "La inferencia del profesor a colegiarse en el Colegio de Profesores", Coquimbo.
- "Las distintas concepciones que docentes-directivos y profesores de aula dan al proyecto educativo", Temuco.

Esta experiencia de aprendizaje colectivo permitió al equipo nacional, a partir de las problemáticas estudiadas y de las reflexiones de los grupos, levantar ciertas temáticas ejes que a continuación compartimos. Estas dicen relación con:

- a)El ser docente y su quehacer en escuelas y liceos.
- b)La formación docente y la incorporación de teoría.
- c)La participación docente, y
- d)El reconocimiento del otro como experiencia de aprendizaje.

### **VAMOS A ANALIZAR EL PRIMER EJE**

#### **¿Qué significa ser docente hoy día en escuelas y liceos?**

El significado del ser docente, sus tensiones, posibilidades y límites en los establecimientos educativos, se levantó de manera diversa desde varias investigaciones:

- En la relación que se establece entre profesores o profesoras y estudiantes. Si bien se considera que los docentes la evalúan como adecuada, se muestra preocupación por la permanencia de relaciones marcadas por la agresividad, descontrol y autoritarismo. Se percibe, al mismo tiempo, que muchos docentes que existiría una pérdida de autori-

dad, no sólo frente a los alumnos, sino también frente a las familias y las autoridades educativas.

- Se plantea que hoy, tanto por las múltiples demandas que desde la Reforma se asignan a los docentes, como la cultura juvenil urbana que se incorpora a escuelas y liceos, y también, la omnipresencia de los medios de comunicación y los avances tecnológicos, ponen en tela de juicio el quehacer docente, exigiendo cambios en sus formas de enseñar.

- En la actualidad, el sector docente no sólo se ve demandado y evaluado por la reforma educativa, sino que por una serie de programas de índole más bien social, como son la prevención del consumo de drogas, prevención del embarazo adolescente, la seguridad vial, etc.

Desde la reflexión de estos resultados, el grupo se pregunta:

- ¿Qué es lo propio del quehacer docente?
- ¿Cuál es el ámbito del que debe profesionalmente hacerse responsable?
- ¿Cuál es el saber específico de la profesión docente?

Aparece, entonces, lo pedagógico como lo que distingue al ser docente, sus conocimientos y su quehacer.

Esta respuesta abre una nueva pregunta:

- ¿Qué significa lo pedagógico?

Empiezan a surgir dimensiones que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje y el consecuente desarrollo y crecimiento de las personas. Pero, ¿Todo lo que tiene que ver con el crecimiento de las personas es responsabilidad de los docentes?

De una u otra manera, se asume que en el marco educativo actual existe una diversidad de tareas de carácter pedagógico que se ligan con los objetivos transversales, que amplían la sola consideración de objetivos y contenidos de las asignaturas. Sin embargo, se visualiza que se le asignan o imponen a las escuelas otro tipo de actividades que, si bien se ligan al desarrollo integral de las per-

sonas, no se relacionan directamente con la tarea docente, ya que corresponden al campo específico de los saberes de otros profesionales, del ámbito de la salud y de lo social.

#### PROPUESTA

En este sentido, se plantea como propuesta, por una parte, que en los establecimientos educacionales se conformen equipos multiprofesionales (psicólogos, trabajadores sociales, etc.) que, en conjunto con el equipo docente, puedan responder a estas nuevas demandas. Y por otra, en relación a las nuevas tareas emergentes de carácter pedagógico, como por ejemplo, la prevención de consumo de drogas, se hace necesario que los docentes cuenten con los tiempos y condiciones adecuadas para poder asumirlas en forma profesional.

Todos los grupos que han participado en los encuentros, valoran como experiencia de formación en servicio, lo vivido en los grupos educativos pedagógicos y los procesos de investigación-acción que se están llevando adelante, ya que permiten, desde la reflexión de la práctica, con aporte de teoría, construir conocimientos que favorecen procesos de cambio de las prácticas pedagógicas cotidianas. Por lo mismo, se plantea que la investigación debiera ser incorporada en las actividades de perfeccionamiento.

En este mismo contexto se está ofreciendo por parte del equipo nacional el "Taller de formación de liderazgo pedagógico". Es un curso que tiene dos etapas presenciales más las etapas a distancia correspondientes. La primera, de 5 días, se *realizará* en Julio y la segunda etapa presencial se efectuará en Enero de cada año.

Este taller tiene como objetivos capacitar en la profundización, comprensión y análisis de la investigación acción, en la coordinación de grupos democráticos de trabajo, teorías educativas y recursos de difusión y comunicación.

Al ser un curso becado por nuestra organización gremial, tiene cupos limitados y requisitos de postulación.

Son becados los integrantes de los grupos de investigación docente que hayan permanecido trabajando a lo menos un año en él, que estén comprometidos/as con los objetivos y acciones del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, y que, además, señalen su compromiso de continuar en la difusión y promoción del Movimiento al interior de nuestra organización.

#### IV. CONDICIONES QUE HAN FACILITADO LOS LOGROS.

El interés y motivación personal de los docentes en formar parte de un grupo de reflexión pedagógica como un espacio de participación y de perfeccionamiento que se abre en el gremio.

Apoyo académico en los ejes teóricos centrales que permitan la formación de los docentes, especialmente en la investigación-acción.

Textos de apoyo que les permiten realizar el trabajo durante la etapa posterior al seminario de formación.

La propuesta de investigación docente permite partir de problemas que son seleccionados de la propia práctica, es decir, son aquellos percibidos por los propios docentes como situación problemática.

La existencia de un/a docente al interior de cada grupo que cumpla el rol de coordinador y tenga un liderazgo reconocido por el grupo.

Es la persona que se contacta con el equipo regional y con el equipo nacional.

El trabajo en grupos pequeños (entre 5 y 8 personas).

Actualmente se está realizando un taller de formación en liderazgo pedagógico, centrado en ejes temáticos para apoyar la autonomía de los equipos.

## V. DIFICULTADES

El uso del tiempo extraescolar (en el tiempo libre y personal) para desarrollar la investigación. El sistema no da las facilidades para asistir a los seminarios, para pasar encuestas, para que se reúnan en los colegios. Es un "Voluntariado gremial".

- Poco apoyo económico para desarrollar las investigaciones.
- Al ser convocados por el Colegio de Profesores, los participantes provienen de diferentes establecimientos escolares (incluso comunas distintas) lo que dificulta la frecuencia de la realización de las reuniones.
- Las estructuras regionales y comunales (dirigentes) no han facilitado.
- Las estructuras regionales y comunales (dirigentes) no han facilitado el trabajo del Movimiento Pedagógico como se esperaba.

## VI. APOYO RECIBIDO

a)Financiamiento: "Interno: Colegio de Profesores "Externo: Internacional de la Educación Sindicato de Profesores de Suecia "Lararforbundet" Sindicato Nacional de Educación Secundaria de Francia "SNES" Bristish Columbia Teacher"s Federation de Canadá (BCTF)

b)Académico:  
"Equipo Nacional del Depto. de Educación y Perfeccionamiento.  
"Académicos e investigadores de diversas instituciones del país.

c)Materiales:  
"Textos de autores nacionales e internacionales (Pedagogía Crítica). "Bibliotecas Pedagógicas Regionales y Provinciales

"Módulos de apoyo teórico y metodológico en investigación docente. "Revista DOCENCIA

## EL APORTE DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: LA VISION DE SUS INTEGRANTES.

- Permite plantear, fortalecer y difundir el tipo de educación que queremos como gremio.
- Es el gran desafío que tiene el Colegio de Profesores de acuerdo al Mandato del Congreso Nacional de Educación de 1997 y las resoluciones de la Asamblea Programática de Enero último (2002).
- Aborda una falencia en lo que se refiere a la producción de conocimientos en el contexto de nuestra labor: hace visible el discurso pedagógico construido desde la experiencia de la escuela y el aula.
- Es un discurso pedagógico con propiedad y legitimidad que surge desde la base.
- Aborda en forma crítica las actuales políticas educacionales y plantea una visión alternativa.
- Permite responder, argumentadamente, a las frecuentes críticas que diversos sectores hacen a la educación y al profesorado.
- Es la instancia de debate y propuestas en el contexto de las nuevas demandas educativas, para que la escuela pueda responder adecuadamente a estos desafíos.
- Es una oportunidad para retomar el liderazgo en temas educativos, papel que paulatina y sistemáticamente están asumiendo otros actores de la sociedad.
- Es el medio por el cual se puede evitar seguir entregando nuestro espacio natural de intervención a otros profesionales, a quienes no les interesa la defensa de la educación pública.
- Contribuye a sacar al profesorado de una visión y actitud reactiva para propender hacia una visión proactiva y propositiva.
- El Movimiento Pedagógico nos hace tomar conciencia para asumir lo que fuimos capaces de proponer en el Congreso Nacional de Educación: Debatir temas educativos,

**' ¿PUEDE LA EMPRESA CONTRIBUIR A MEJORAR LA EDUCACIÓN?'**

Autor Marco Aurelio Reyes Coca Decano  
Facultad de Educación y Hdes.

**RESUMEN**

El tema del aporte del sector empresarial-productivo para contribuir al mejoramiento de la educación, no ha llegado en nuestro país a los niveles que lo sitúen entre las prioridades de la agenda de discusión por cuanto aún genera suspicacias entre los sectores, que lo reducen a un simple expediente de las necesidades del mercado con el objetivo de mejorar la fuerza laboral para generar mayor riqueza a las empresas. Sin embargo, cualquier análisis simplista impide dimensionar las reales consecuencias de la articulación de redes que vinculen la "escuela" con el "mundo productivo" para la formación del "capital humano", que posibilite salir del círculo de la pobreza o, al menos, ascender en los niveles de crecimiento como sociedad.

**1.-EL SISTEMA ESCOLAR:  
¿DESARROLLA CAPACIDADES  
PARA EL MUNDO DEL TRABAJO?**

En el aviso de un periódico de Londres (1890), se leía lo siguiente: "Se necesitan hombres para viaje peligroso. Salario bajo, frío intenso, largos meses de total oscuridad, constante peligro, regreso seguro dudoso. Honor y reconocimiento en caso de éxito". Fue redactado por Sir Ernest Shackleton, explorador del Polo Sur, entre 1914-1916. Lo curioso es que el aviso tuvo una respuesta sin precedentes. Era atractivo, considerando los riesgos, pero requería de mucha "imaginación" para entenderlo. Dice Levitt (1986) que no hay mejor motor del progreso que la imaginación. El siglo XXI hace pensar en naciones que dispongan de empresas de alta tecnología (productos y servicios). Ello no constituye una ventaja unívoca, puesto que, además, es importante tener trabajadores y profesionales capaces de pensar, de aprovechar al máximo la disponibilidad de esa alta tecnología, dispuestos a aportar ideas innovadoras para mejorar la calidad de los productos y de agregar valor a su producción. Ésta es la mejor herramienta para combatir contra la competencia. De esto se deduce que las empresas deben preocuparse, en forma sostenida y preferencial, por la "fuerza de trabajo". Desde 1985 en adelante, la época de la crisis de la educación norteamericana, un tercio de los

trabajadores de la Polaroid se capacitaban en lectura, redacción y resolución de problemas; la Motorola que daba empleo a 8 de 10 postulantes, disminuyó la relación de 1 a 15; y la New York Telephone debió reprobar el 84% de 23.000 jóvenes sometidos a examen de trabajo inicial. Eran niveles deprimentes, producto del rendimiento académico de jóvenes egresados del sistema educacional norteamericano y, ante la "crisis de mediocridad de la educación"; debió estimularse a las empresas a intervenir en educación (dinero, equipamiento, tutores, computadores, asesoría curricular). Fueron reales esfuerzos para "salvar las escuelas". Sólo en una década, los aportes corporativos subieron de US\$40 millones (1983) a US\$350 millones (1993). Surge una pregunta lógica, ¿Produjeron utilidades estos millones invertidos por la empresa en mejorar la educación?<sup>1</sup>. En educación los resultados sólo se conocen en el largo plazo.

Los efectos han sido lentos. Sin embargo, aun el 75% de los alumnos de Educación Básica seguían siendo lectores diestros, y sólo el 9% de los estudiantes del último año de la Educación Media, podían resolver problemas

<sup>1</sup> Informe: "Una nación expuesta al riesgo". Solicitado por el Gobierno de Estados Unidos para mejorar la calidad de la educación. USA, 1983.

de matemáticas con cierto grado de dificultad, en los inicios de los años 90.

¿Por qué no se progresó más si aumentó la inversión en educación? Existen muchas razones al respecto. No es un simple problema de mayor inversión. Eso sería como dar más de la misma comida mala. Tampoco es un tema de aumento o disminución de asignaturas. El problema no es cuantitativo, sino cualitativo, puesto que si la "comida es espantosa", la solución no es hacerla más abundante, entonces, ¿Dónde debe estar la orientación del cambio?

La solución, o una de las soluciones, debe buscarse en la conectividad entre las escuelas y otras entidades y el trabajo, por medio de redes, que son claves en los sistemas educativos que utilizan, por ejemplo, la informática en los países desarrollados. Nuestro sistema educacional tendrá necesariamente que redefinir su labor educativa, en vista de las exigencias que la nueva tecnología ha creado para el desempeño eficaz del individuo en la nueva sociedad.

En el fondo del asunto, debemos elevar el nivel de exigencias. Para ello, capacitación de profesores, mayor tecnología y nuevos currículos no son suficientes.

## **2.- ¿PODREMOS SATISFACER LAS INQUIETUDES JUVENILES?**

¿Cómo podremos satisfacer las inquietudes juveniles, si seguimos aferrados a nuestro estilo de escasa asertividad en el sistema escolar?. Como en el principio de Arquímedes, un cambio pedagógico nace, entre otros aspectos, del aprovechamiento de los increíbles retos que pueden representar para un niño, un joven, en su familia o en su entorno, las posibilidades de leer, por ejemplo, los programas de televisión, los envoltorios de los productos del supermercado, o de calcular el porcentaje del zumo de frutas que han bebido durante una semana, en comparación con lo que han bebido sus hermanos o hermanas. Se trata de la simple contextualización de los aprendizajes.

Podría tratarse también, de capacidades adquiridas en el transcurso de su vida personal y escolar: la capacidad de usar tal o cual herramienta, de manipular algún objeto, de efectuar una operación intelectual, de las múltiples capacidades de hacer o decir a través del lenguaje, los que, en general no están siempre valorizados en la institución escolar; pero sobre los cuales es necesario apoyarse para construir conocimientos. Si un padre pescador enseña a su hijo a construir una embarcación o a tejer sus redes, sabiendo que no será pescador como él, estará dándole las herramientas necesarias de cómo resolver un problema en el futuro. Así habremos alejado los temores que provocaron, por ejemplo los procesos de reconversión de la minería del carbón o de la agricultura tradicional en nuestra sociedad. Por eso, el punto de apoyo de la educación, puede ser un conjunto de competencias particulares sobre cuestiones inverosímiles (la cinética genera creatividad); competencias que a lo mejor el maestro no domina o no posee y que duda en hacer por temor a aparecer ignorante, pero alrededor de los cuales podría articular muchos conocimientos o competencias. Bien valdría la pena pensar en el ejemplo del pescador y su hijo que no será precisamente un pescador en el futuro, porque emigrará a la ciudad, donde deberá manifestar sus capacidades o aprendizajes previamente adquiridos.

El gran dilema, entonces, es ¿Cómo lograr que lo que se enseñe a nuestros alumnos se vincule con la vida y la realidad contextual de nuestros alumnos? "Dadme un punto de apoyo y moveré al mundo", expresaba Arquímedes.

## **3.- EL CAPITAL HUMANO: EL ROL DE LA EDUCACIÓN MAS ALLÁ DE LA ESCUELA.**

Un tema importante al respecto, y que había sido planteado por Coombs es el de la internacionalización de la educación como paradigma para salir del subdesarrollo y así alcanzar el desarrollo, tratando de preparar a la juventud en los "hábitos industriales" que el mundo requería. Era la formación del re-

curso o capital humano. El proceso pedagógico tradicional se transformó en "tecnología educativa", y los aprendizajes se harían a través del "diseño instruccional".

El sistema educativo tendría el mismo tratamiento que las empresas productivas. Como expresaba Coombs (1971), la enseñanza es "una industria a trabajo intensivo", que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo: "Al competir con industrias de menor trabajo intensivo con eficiencias y productividad de trabajo en aumento; la enseñanza continuará perdiendo paulatinamente mientras no mejore su propia eficiencia y la productividad humana". Sin duda, se requiere ampliar el concepto de educación, más allá de la Escuela, hacia el sector productivo, por ejemplo.

En USA, el ex Presidente Clinton recurrió al mundo empresarial para impulsar la reforma educacional. En el caso nuestro, ¿Cómo puede contribuir la empresa a mejorar la educación? Al respecto se han realizado algunos esfuerzos que aún no son suficientes.

Las estrategias de mejoramiento de la educación en el mundo son las mismas: jornadas escolares completas, formas de gestión y financiamiento, niveles de exigencia, nivel preescolar obligatorio, mejoramiento de sueldos. Pero, ¿Cómo deben participar las empresas en esta "empresa de todos" que es la educación? Existen diversas instancias

Una gran acción es disminuir la "deserción escolar", lo cual es retener más niños y jóvenes en el colegio. Si se trata de hacer a la escuela como un lugar "entretenido", en el que vale la pena estar; es lógico que la empresa debería colaborar. No nos podemos dar el lujo de sostener altas tasas de deserción escolar, si al mismo tiempo se deben aumentar las inversiones en Centros de Detención Juvenil o en combatir el uso de drogas. Las empresas podrían contribuir en mucho a retener alumnos en la educación. Por ejemplo, mediante programas de becas como el que implemento en USA "El Desafío PEPSI" (La Pepsi Cola), para que jóvenes de bajas con-

diciones socioeconómicas completaran la educación media. Este programa se complementaba con la asignación de "profesores-tutores". Esto contribuyó a disminuir la deserción escolar y a aumentar los ingresos a la educación superior.

#### 4.- "LA ESCUELA Y LA EMPRESA".

Es necesario definir el papel que juega el sector productivo en la educación de las personas, tanto en lo referente al desarrollo de saberes concretos y específicos requeridos por los "trabajadores"; como también en lo concerniente a la cultura empresarial", estableciendo formas de comportamiento, disciplina, observación de normas, relaciones jerárquicas y expectativas de vida: En este terreno, a pesar de que la crisis de la modernidad ha sido fuerte y más allá de los problemas del aumento de la pobreza, deterioro de la calidad de vida, desempleo, aumento del trabajo informal y desintitucionalización del trabajo profesional; todo el "entorno laboral" ejerce un gran impacto educativo reflejado en la organización social y en el acceso a oportunidades educativas vinculantes con el conjunto de la sociedad. (Sennet 2000).

La "Escuela" requiere incorporar tecnología, en especial la informática y computación, que resulta entretenida y promueve las destrezas que requiere la empresa, en especial, el conocimiento de una tecnología, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Para pensar en los aportes de la empresa a este componente del cambio educativo, debemos pensar en que la década de los 80, la APPLE Computer suministró US\$60 millones en computadores u equipos para escuelas en USA. Lo propio hizo la IBM, con otros US\$50 millones. Este aporte debía incluir la capacitación de profesores. ¿Para qué tener tantos computadores si los profesores no saben utilizarlos? ¿Cómo invertir en equipamientos científico-tecnológicos si no se mejora la capacidad investigativa del profesor?

Un ejecutivo de MERCK expresaba: "La clave para reformar la educación está en mejorar la esencia del profesor". Pero, ¿Cómo

pueden contribuir los maestros a aportar ideas creativas para mejorar el proceso educativo?

La Polaroid desarrolla un programa para los profesores de Ciencia y Matemática, debido a que los niños no entienden la aplicación de la matemática y la ciencia a la vida real. Esta empresa ha estimulado el trabajo de profesores en la empresa misma para aprender cómo explicarles a los niños y jóvenes el valor práctico de las disciplinas científicas. Se podría exclamar: "Ahora puedo explicar a los jóvenes porqué necesitan saber algo, aumentando sus posibilidades de aprender". Este es un gran desafío de la Profesión Docente.

En el caso del currículo, la empresa debería comunicarse con la escuela para establecer qué desea y qué espera de sus egresados. Es una manera importante de mejorar los currículos. En USA, la American Airlines y otras empresas, analizaron unos mil puestos de trabajo para establecer las destrezas que requerían para asesorar a las escuelas sobre la manera de preparar estudiantes para el trabajo. Las empresas deberían estimular a las escuelas para preparar alumnos que pudieran desempeñarse con capacidad. La Toyota de USA requería, en los comienzos de 1990, cuatro mil técnicos, y para ello estableció un programa de trabajo con 56 colegios, proporcionándoles vehículos, herramientas, becas y asesoría curricular. El 80% de los egresados se emplearon en la empresa.

## 5.- EL REDISEÑO DEL CURRÍCULO EN LA ESCUELA.

En el espacio que el mundo escolar abre hacia su conectividad con el sector productivo, aparece la posibilidad de mirar críticamente lo que hasta hoy aparece como obvio y acostumbrado.

La innovación educativa implica un rediseño de la práctica en las escuelas; por ejemplo, las "Escuelas Técnico-Agrícolas", donde las deficiencias detectadas van, desde las prácticas pedagógicas y el desfase curricular entre saberes transmitidos y adquiridos y lo requerido en el mundo laboral, hasta el atraso

tecnológico y la desvinculación de las escuelas con el mundo productivo: "Esto supone nuevos conceptos y principios de diseño y de gestión curricular que orienten el trabajo, definidos y traducidos en planes y programas por sus propios equipos técnicos, con la participación de otros actores involucrados, como son los productores y entidades universitarias" (Rodríguez, 2000).

La "escuela" tiene que definir su currículo (qué, cómo y el para qué enseñar), considerando los requerimientos de la sociedad. Por lo mismo, la sociedad (y las empresas) deben estar atentas a lo que ocurre en las "escuelas". El trabajo en redes, como rasgo del nuevo paradigma educacional, permite el seguimiento de los procesos horizontales transformacionales, desarrollando determinadas competencias para trabajar en redes. Deberían crearse sociedades educacionales amplias, de apoyo a las escuelas, visitándolas, averiguando sobre sus necesidades y buscando aportes. No se trata del regalo o la donación del computador, la maquinaria en desuso o la herramienta. Algunas Escuelas Industriales han estado trabajando con máquinas y herramientas que las industrias dieron de baja hace un siglo. Se trata de interesar a la comunidad en el cambio de la educación pública.

En Los Angeles, California, se formó una Alianza Educacional ("Learn"), con más de 600 líderes de la comunidad interesados en el tema. Uno de sus ejecutivos expresaba en 1990: "Solíamos mirar a la escuela como parte de la comunidad, ahora vemos a la comunidad como parte de la escuela". En Chillan de fines del siglo XIX, se formó la Sociedad del Liceo de Señoritas, que concluyó con la creación del actual Liceo de Niñas "Marta Brunet", que ya cumplió el primer centenario. La Sociedad estaba integrada por distinguidos vecinos y empresarios interesados en educar a las jovencitas. ¿Por qué ahora no?.

El Presidente de la IBM, participando en la Conferencia de "FORTUNE" sobre educación, junto a ejecutivos de empresas, profesores y políticos; expresaba hace algunos años que "esto no es cuestión de filantropía. Se trata

de preservar nuestra democracia y nuestra posición en el mundo". Así de simple. Se trata de mejorar la calidad de nuestra educación con el apoyo de la sociedad (las empresas). La escuela debe desarrollar "nuevas capacidades" en nuestros alumnos, vale decir "el saber hacer", manifestado mediante la puesta en práctica de los contenidos. Además, desarrollar "nuevas competencias", que pongan en juego una o varias capacidades dentro de un determinado campo disciplinario. Debemos procurar que nuestros colegios dejen de ser aburridos y que sean realmente atractivos para los jóvenes; para que comprendan que no asisten para empatar el tiempo, sino que para formarse eficientemente para la vida.

La clave está en descubrir y desarrollar relaciones sinérgicas, simultáneas y resolúticas, vale decir, interacción entre problemas y respuestas, como un desafío para los actores sociales que intervienen en el sistema educacional. Los problemas de la educación no son exclusivos de la "Escuela", sino de toda la comunidad. Es como el problema de la salud de las personas, que no depende sólo del "hospital", sino que de todos, entre ellos de la "visita hospitalaria" que hacemos al enfermo.

Lo mismo que en educación, es lo humano lo que despliega lo técnico y esto a su vez hace fructificar lo humano. Pasa por lo absurdo, y deshumanizante similitud entre cerebro y computador, sustentada en "hazañas" tales como cuando el computador derrotó al gran maestro del ajedrez. En la realidad, son tan diferentes que la existencia del cerebro nos asegura la identidad de la especie, operando en distinta escala temporal que el computador. Pero, se complementan. El diseño del computador busca la perfección; la naturaleza busca lo posible y, sin embargo, funciona casi a la perfección. Es la magia de la complementariedad que debe buscarse en la nueva educación a que aspiramos.

## 6.- ALGUNOS PARADIGMAS PARA LA REFLEXIÓN.

Sin duda que este nuevo desafío para la "Escuela", en tanto a los logros de su asociatividad con la "empresa", nos permiten la reflexión de algunos paradigmas emergentes, que bien podrían contribuirá mejorar este desafío.

### 6.1.- La Teoría de la "Sin Estructura del Brick and Mortar".

Esta interesante teoría ha sido planteada por Fernando Flores y John Gray (2000). Se refiere a los límites a los que podrían conducir las nuevas tecnologías en muchas carreras universitarias, que podrían perder sentido en las industrias inmersas en la modernización, lo cual es válido para la educación Técnico-Profesional.

Está el ejemplo de la entrada de la W.W.W. en la industria editorial, productora y distribuidora de libros electrónicos en red; supone el derrumbe de la industria tradicional de la que sólo podría sobrevivir la única función con valor agregado: determinar qué vale la pena leer y por quién. Con esta lógica, podríamos llegar a los comienzos de la era moderna con los "manuscritos" que circulaban sin ningún control de calidad. Este hecho demuestra la vulnerabilidad de las industrias de servicios ante el desplazamiento tecnológico, es válido para los oficios comerciales (agentes de ventas, viajes y dependientes de comercio), incluyendo el ámbito bancario, del cual sólo sobrevivirán sus formas más magras y especializadas. Es lo que en USA llaman las "líneas sin estructura de Brick and Mortar" (cemento y ladrillo), que permite invertir, comprar y ahorrar "on line". Este hecho implicaría el riesgo de que, por ejemplo, sólo el 19% de los empleados del Bank of América, podrían trabajar a tiempo completo. Los riesgos políticos que derivan de la cohesión social de las economías de mercado, no fueron evaluados por las políticas de Clinton en USA ("Estudios de Fuerza Laboral") ni en los "Programas de Aprendizaje", promovidos por Anthony Blair en Gran

Bretaña. Para Flores y Gray (2000), no sólo existe una aceleración de la reestructuración de las empresas (una reingeniería), sino que también el apareamiento de un nuevo paradigma en las "economías basadas en el conocimiento", que redefinen la vida productiva, la ética y la estética en las relaciones laborales.

Este nuevo paradigma debería distinguir formas de inserción en el mundo del trabajo: una "wired" de productividad con redes globales centrada en proyectos y de diseminación amplia (modelo del Silicon Valley). Y por otro lado, el fortalecimiento de los "emprendedores", aportantes de valor a la comunidad en que vive, a través de proyectos, servicios, productos o acciones nuevas.

Es el desafío del wired y de los emprendedores surgidos del nuevo paradigma educacional, el cual debería tener un gran efecto sobre el desarrollo de la nación.

## 6.2.- Los arquitectos del "Silicon Valley".

Dentro de la historia de la "Segunda Revolución Industrial", no existe algo más innovador que la invención que el circuito integrado, denominado por la prensa como el "microchip" o la "miniaturización" generadora de la industria de los semiconductores, que convirtió al Valle de Santa Clara (California, USA), en el "Silicon Valley". Esta revolucionaria innovación de la ciencia aplicada a la industria electrónica e informática, capaz de ser usada en todos los campos de la ingeniería imaginables, desde los viajes espaciales, la creación de robots o la terapia psicológica por INTERNET. Cuando comenzó a investigarse sobre quiénes eran y cómo se habían educado estos "Homo Novus" (así llamados por el escritor francés Jean Francois Revel); resultó ser un núcleo proveniente de pueblos pequeños, ubicados en zonas supuestamente incultas y atrasadas, los "que invirtieron su talento, el entusiasmo y el arrojo para ganar la carrera espacial, y los que cumplieron el deseo de Jonh F. Kennedy, que en 1961 los había alentado a llegar a la luna antes del final de la década". ¿Porqué unos

jóvenes procedentes del medio oeste, dominaban el territorio más avanzado de la ingeniería? Según Noyce, "la razón era que en una ciudad pequeña uno se convertía en técnico, mecánico, ingeniero e inventor por pura necesidad. Cuando se estropea algo en un pueblo pequeño, nadie se quedaba esperando una pieza nueva que tarda en llegar. La fábrica uno mismo" (Wolfe, 2001). Esta generación de talentos provenientes de Iowa (el Estado Norteamericano con el índice de alfabetización más alto del país), Missouri, Colorado o Wisconsin; demostraban lo importante que eran las "Escuelas públicas libres", desde donde modestos jóvenes tenían muchas probabilidades de llegar a la enseñanza superior en Iowa que en Massachusetts. Expresa Wolfe, que si tales muchachos eran excepcionalmente inteligentes, poseedores del don llamado "genio", era más probable que se interesaran por la ingeniería en Iowa, Illinois o Wisconsin que en cualquier lugar del Este, donde la ingeniería estaba pasada de moda, y donde se copiaban las modas intelectuales europeas (rechazo clasista al trabajo manual). En cambio, en el Medio Oeste, donde no llegaban las modas intelectuales europeas, la ingeniería era una ciencia y no un simple trabajo manual.

Sin duda que este paradigma validado por los "arquitectos de Silicon Valley", es reivindicativo de la "educación pública", en primer lugar; y por otra parte, es la demostración de las bondades de la educación técnico-profesional, creadora de capacidades para el mundo del trabajo.

## 7.- UNA NACIÓN EXPUESTA AL RIESGO: EXIGIR LO MEJOR, PORQUE NUNCA SE OBTIENE MAS DE LO QUE SE PIDE.

El informe del gobierno norteamericano (1983), provocó gran impacto al referirse con desaprobación a "la ola creciente de mediocridad" que en ese momento imperaba en los establecimientos educacionales de esa gran nación. Con rigor científico se demostraba que una nación, por poderosa que fuere, siem-

pre sería vulnerable cuando su educación desmejora en la calidad de sus currículos, recursos humanos, materiales y organizacionales. Ello ocurría junto con el "Sueño Americano" del ex-Presidente Reagan que pretendía sacar a los EE.UU. del mundo para "ubicarlo en la estratosfera". El presidente de la IBM, atestiguaba tal situación porque "hemos llegado a este nivel deprimente de rendimiento académico porque como país hemos dejado de exigir excelencia. Si aceptamos el segundo rango, seremos de segundo rango. Debemos exigir lo mejor, porque nunca se obtiene más de lo que se pide".

El hecho real es que la falta de calidad en la educación provocará serios trastornos dentro de la sociedad. Esto pudo comprobarse años antes, cuando en 1957 los rusos pusieron en órbita el primer satélite artificial, el Sputnik, iniciando la carrera aeroespacial. Quedó claramente comprobado que mientras los jóvenes rusos aprendían la física cuántica, sus similares norteamericanos hacían lo mismo pero con la física gravitacional. Esa circunstancia demostraba el abismo de la calidad de la educación científica impartida en ambas naciones, reflejando sus respectivos proyectos de sociedad.

No puede considerarse como educación de calidad aquella que promueve a la mitad de sus alumnos que no han aprendido a leer con fluidez, y que por tanto no podrán llegar jamás a la educación superior. Para qué hablar

del nulo desarrollo de la creatividad dentro del paradigma que no está condicionado para lo mismo. A lo menos debemos tratar de lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse por escrito, con precisión, que sean capaces de leer adecuadamente los textos de estudio a su disposición, y que sean por lo menos capaces de desenvolverse con eficiencia en un mundo cada vez más competitivo e interdependiente.

Frente al problema de mejorar la calidad de nuestra educación, no podemos olvidar que contamos con una ventaja comparativa como son nuestros profesores, que han sido capaces de escolarizar a toda la sociedad. ¿Acaso olvidamos la eficacia con que los maestros chilenos manejaron la campaña anti-cólera hace pocos años atrás? En nuestros jardines infantiles, escuelas y liceos, se enfrentó ese problema enseñando a los educandos lo que es y cómo actúa el microbio, al revés de lo que pasó en Perú, foco de la epidemia, donde la campaña apuntó exclusivamente al conocimiento de la enfermedad, olvidándose del vil microbio. El recurso humano nos permite abordar la pertinencia de la educación, acorde con las exigencias de la sociedad. Así, podremos asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en nuestras escuelas. Pero, para un logro eficiente y eficaz, es condición sine-quantum, que las empresas y el sector productivo realicen las inversiones que permitan, realmente, el mejoramiento de la calidad de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Coombs, P.H. (1971): "**La crisis mundial de la educación**". Ed. Península, Barcelona.
2. Flores, Fernando; Gray, John (2000): "**El espíritu emprendedor y la vida wired protegida**". Seminario: Políticas de Educación Superior ¿Tiempo de innovar?. Stgo. CEPAL. Noviembre.
3. Levitt, Theodore (1986): "**Comercialización creativa**". Harvard Business Review Paper Backs, USA, México, CECSA, 1986.
4. Rodríguez, Enrique; Díaz del Valle, Lucía; Rojas, Vladimir; San Miguel, Javier (2000): "**Hacia una autogestión curricular y pedagógica de la educación media técnico-agrícola**". Boletín de Investigación Educativa, Vol. 15, Stgo., Fac. de Educ. Pontificia Univ. Católica de Chile.
5. Sennet, Richard (2000): "**La corrosión del carácter**". Ed. Anagrama, Barcelona.
6. Wolfe, Tom (2001): "**El periodismo canalla y otros artículos**". Ed. B.C.A., Barcelona, España.

## EL EDUCADOR IDEAL

Autor: José Luis Ysern de Arce  
Depto. de Ciencias Sociales

### RESUMEN

El educador ideal es clave para la construcción de una sociedad más desarrollada, no sólo en el sentido económico sino sobre todo en valores de justicia y libertad. Es un agente de anticipación de esa sociedad que todos deseamos, porque este educador la construye en cierto modo en la escuela, con la participación de sus colegas, alumnos, y los padres de éstos. A partir de los valores presentes en los niños y jóvenes de hoy, el educador trata de hacer experiencia viva en la escuela la práctica de esos valores en los que él cree. Libertad, experiencia y comunicación, parecen ser los pilares sobre los que se construye este tipo de educación.

La educación es necesaria para el desarrollo de los países. Al hablar de educación nos referimos a la educación formal y a la informal. La educación desempeña una función social de gran envergadura como es la construcción de una sociedad más justa; hemos nacido para construir una sociedad justa, y la educación es la herramienta que nos lleva a lograrlo.

El educador, al igual que el buen líder social, va delante mostrando y abriendo caminos. El buen educador pretende anticipar en la escuela la sociedad, no exenta de utopía, que uno espera; la escuela tiene que ser en pequeño, el modelo de la sociedad más justa, respetuosa y libre, que todos soñamos. Por eso la educación verdadera tiene que ser proactiva más que reactiva.

Según el gran educador chileno, Gabriel Castillo<sup>1</sup> (Escárate, 2002), cuatro son los signos de la escuela de anticipación: 1) Justicia (el educador la practica en la escuela y da testimonio de ella). 2) Aprender, y no sólo memorizar las materias (el educador ayuda al niño para que rinda al máximo con el potencial inherente a su propia personalidad. Ese potencial constituye sus herramientas de trabajo). 3) En la escuela se manejan contenidos ver-

daderamente significativos para la vida (aprendizaje de vida). 4) En ella se viven los grandes valores. El educador tiene que ser en cierto modo la personalización de estos signos.

Por eso, estas señales de las escuela de anticipación indican ya cuáles han de ser los rasgos característicos del perfil del educador. Todo educador de buena calidad, tiene que ser un hombre o mujer siempre atento al devenir de la sociedad, en formación permanente, abierto a la escucha activa de los alumnos, para dejarse enseñar y cuestionar por ellos. Si en la escuela queremos anticipar esa sociedad soñada, los educadores han de ser capaces de mostrar una alegría y sentido de la vida, que broten de lo más profundo de sí mismos, porque han llegado a esa profesión - misión a partir de una sincera vocación. El educador por vocación se siente llamado a la noble misión de acompañar a los niños y jóvenes en la puesta en práctica de esos talentos y valores que existen en ellos. ¿Cuáles son?

Los especialistas hablan de tres valores fundamentales de la juventud actual<sup>2</sup>: (Izuzquiza, 2002). 1) Ser libres. 2) Tener experiencias. 3) Estar conectado.

---

1 Paz Escárate: Gabriel Castillo. Los encuentros de un educador. Mensaje N°507. Marzo - abril de 2002, Stgo. pp. 20-23.

2 Daniel Izuzquiza: El "piercing" y la eucaristía. Desafíos juveniles para la Iglesia. Sal Terrae. N°1056. Mayo 2002. Santander, pp.407 - 420.

## 1. Ser libres.

El ser humano nace para la libertad. Y el educador tiene, además, el deber, por fidelidad a sí mismo y a su misión, de ser el defensor y educador de la libertad. El gran educador que fue San Pablo decía: "para ser libres nos ha liberado Cristo" (Gal. 5, 1). Una afirmación así de rotunda hace pensar a cristianos y no cristianos. Educar en la libertad significa ayudar a los niños y jóvenes para que sepan tomar decisiones en plena responsabilidad. Libertad, responsabilidad y autoridad van de la mano. Un padre de familia y un educador que no enseñara como quien tiene autoridad, no es educador; podrá ser un autoritario, pero esa actitud produce subditos, no personas libres, autónomas, responsables.

Ser educadores para la libertad significa algo bien distinto al dejar hacer, dejar pasar; supone sobre todo estar dispuestos a ser exigentes. Se trata de llevar a la escuela una exigencia que brote de la propia convicción valonea del buen educador, la cual le investirá de autoridad no autoritaria ante sus alumnos. Autoridad que a los alumnos confiere seguridad y no temor; es la autoridad del maestro ideal que se impone por sí mismo, y que lleva al alumno a liberarse de dependencias infantiles para saber ser autónomo, y desarrollar la propia conciencia, libertad y responsabilidad. La autoridad en la educación es un elemento de seguridad para el alumno, para ayudarle a que sea autor de sí mismo, protagonista responsable y libre de su propia vida. La autoridad del padre y del educador es un servicio al educando para que aumente en él la capacidad de ser y hacerse persona humana.<sup>3</sup>

Educamos al niño para que un día no nos necesite y pueda prescindir de nosotros al regirse libremente de una manera responsable y autónoma. En lenguaje de Gibran Khalil Gibran, el educador es el arco por medio del cual los niños, cual flechas vivas, son lanzados para que vuelen con autonomía propia y

lleguen al blanco.<sup>4</sup> Educamos para la vida, para que el hombre aprenda a vivir de una manera feliz.

Me impresiona una escena muy simple y doméstica, desgraciadamente muy común, narrada por el psicoterapeuta francés Claude Pirón.<sup>5</sup>

*Un día, siendo niño, subí al tranvía y una mano fuerte frenó mi movimiento. Acompañaba este gesto una voz masculina, muy cortés, pero llena de autoridad: "Primero hay que dejar subir a las damas". El anciano que me había tomado de esta forma y que yo no conocía, me sonrió con una mirada llena de afecto. No me sentí vejado, no se trataba de una amonestación humillante, era una información útil para mi conducta futura y, aunque un poco avergonzado, experimenté el reconocimiento por este hombre.*

*¡Qué contraste con la observación siguiente! El otro día, en el autobús, una mujer de unos cuarenta años subió con una niña de diez, aparentemente de buena salud, seguidas por una anciana septuagenaria. Había sólo un asiento libre. La madre le dijo a su hija que se sentara, y esta lo hizo sin vacilación. La madre y la anciana quedaron de pie. ¿Podemos creer que un mensaje así, transmitido por la madre, hoy en día muy común, va en la línea de construcción de una sociedad sana?*

La educación es necesaria para la construcción de una sociedad sana. Educar en buena forma nos ayuda a superar el egocentrismo infantil que es el punto de partida de nuestra visión de mundo, y para educar así, es necesario proceder con autoridad exigente, a la vez que pedagógica. Si el niño de cuatro años se tapa los ojos, piensa que a él nadie lo ve, puesto que él no ve; no es capaz de ponerse en el punto de vista del otro, pero el educador le ayudará a darse cuenta de que aunque

3 Peter Hans-Kolvenbach. sj.: La tentación del poder. Mensaje N°508. Mayo de 2002, Stgo. pp. 22-24.

4 Gibran Khalil Gibran: El Profeta. Pomaire. Barcelona, 1976, p.28.

5 Claude Pirón: El drama del "niño-sol". Mensaje. N°508. Mayo de 2002, Stgo. pp. 29-32.

no nos vean los demás, uno es el que tiene que verse a sí mismo. Eso es educar en valores, educar en la formación de libertad y de la propia conciencia.

Desgraciadamente, muchas personas llegan a la adultez cronológica sin haber superado el egocentrismo infantil, y siguen creyendo que lo importante en la vida no es el no hacer fechorías, sino hacerlas con la suficiente picardía para no ser sorprendidos. Son adultos que no han desarrollado la conciencia autónoma, y que no han logrado, por lo tanto, la madurez afectiva necesaria para funcionar decentemente en la vida. Educar, significa hacer perder el egocentrismo, y a la vez darse cuenta de que no ser el sol, ni ser el centro de la constelación, no es nada dramático, pues se mantienen las fuerzas y señales afectivas que hacen percibir al niño que, a pesar de no ser el centro de todas las miradas, no por eso está abandonado ni deja de ser importante para sus padres.

## 2. Tener experiencias.

Para muchos jóvenes, tener experiencias, significa romper el aburrimiento, vivir lo instintivo, lo inmediato, seguir los impulsos a medida que ellos se presentan, vivir, disfrutar, no tener que dar razones para hacer lo que apetece. La familia, que es la primera instancia educadora, los padres y educadores en general, pero especialmente los educadores por vocación y convicción, saben ofrecer a los jóvenes algo que experimentar, algo que la familia misma y el educador van permanentemente experimentando: que la vida es entusiasmante cuando se vive en responsabilidad y generosidad. Es bien sabido que el testimonio de la experiencia vale más convence más que muchas enseñanzas sólo doctrinales.

Por eso hoy necesitamos de una educación que supone autoridad firme, pero amorosa, capaz de transmitir experiencias cautivadoras. Los grandes líderes de la humanidad, los protagonistas de nuestra cultura, desde los filósofos de la antigua Grecia, hasta los hombres y mujeres que actualmente se constitu-

yen como alguien importante para los jóvenes, pasando por Jesucristo y los grandes profetas de todos los tiempos (independientemente de su ideología) han enseñado como personas con autoridad, y se imponen por propia presencia, sin autoritarismos de ningún tipo, respetando la libertad de los demás, y comunicando su experiencia personal de libertad, que se expresa en la entrega generosa a las grandes causas. Esa es la autoridad que educa y convence. Se trata de una autoridad que proporciona seguridad interior, y que ayuda al desarrollo de los elementos más importantes de la madurez afectiva: aprender por experiencia a postergar la gratificación; aprender a esperar los resultados agradables, en vez de dejarse llevar por la inmediatez de los impulsos. Esto supone desarrollar la tolerancia a la frustración; actitud que no se desarrolla si no se aprende desde la infancia mediante el estímulo de las personas significativas para el niño. No está de moda hoy hablar de esfuerzo, autoexigencia, fidelidad al compromiso, educación de la voluntad, pero aunque no esté de moda, es necesario hacerlo.

La madurez psicológica consiste en pasar del principio de placer (narcisismo infantil) al principio de realidad (decisiones responsables del adulto). Son muchas y poderosas las fuerzas que en la sociedad contribuyen a que el niño se mantenga a nivel del principio de placer: experiencias de comodidad, flojera, pereza, hacer lo que más agrade en el momento. Educar, es ayudar al niño para que se ponga en su justo lugar: no es dueño y señor de la creación, y no tiene derecho a la realización inmediata de todos sus caprichos.

Para que los niños y adolescentes lleguen a esa madurez personal, es necesario trabajar con ellos en base a los medios y objetivos de la educación integral. Esta es la que tiene en cuenta todos los aspectos de la personalidad: cognitivos, afectivos, sociales, espirituales. Hemos dado mucha importancia al aspecto cognitivo pero nos hemos descuidado bastante del aspecto emocional y afectivo, que es en definitiva el que nos lleva a la toma de decisiones. Por eso, algunos dé<sup>5</sup>

nuestros niños crecen atormentados en sus complejos de inferioridad, temor al ridículo, miedo a expresarse en público.

Si ponemos en marcha la escuela de la ternura, esa escuela que debe empezar en la familia, y debe continuar en el colegio, seguramente lograremos la educación de los niños en sus sentimientos, afectos, creatividad, y crecerán en empatía e inteligencia emocional, que es de lo que adolecen muchas personas en nuestra sociedad. Esto hay que experimentarlo, pues de otra manera no se puede aprender.

Una experiencia que tendrán que vivir todas las personas tarde o temprano, y para la que pocos están preparados, es la del conflicto. En un informe presentado a la UNESCO por el profesor de la Escuela de Cultura por la paz, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Paco Gascón, titulado Educaren y para el conflicto, advierte que es necesaria una pedagogía social y educativa que capacite a las personas para enfrentar los conflictos.<sup>6</sup> Muchos educadores no están preparados para ello. Educar para la vida significa educar para enfrentar los conflictos, pues de ellos no nos podemos escapar, y siempre estarán presentes en el transcurso de la vida. Asumir los conflictos es también un signo de madurez personal. Ellos son inevitables, y no es cierto que el tiempo los arregla. A veces, el tiempo los estropea más todavía. Nuestra cultura no favorece el aprendizaje ) para el conflicto y la contrariedad, y por eso muchas personas fracasan y se derrumban ante la menor dificultad. Como veíamos en --el caso narrado por Claude Pirón, a muchos niños parece que los educaran sólo para el éxito y el logro inmediato de sus aspiraciones.

Una educación integral prepara para la vida como ella es en realidad. Por eso el educador sabe que tiene que ayudar a valorar sentimientos, emociones y conocimientos, de

modo que el niño y joven que pasa por sus manos se prepare para enfrentar la vida con ilusión y encanto, a la vez que con austeridad y reciedumbre. La persona educada en su integralidad no teme las dificultades, las sabe enfrentar, y por eso ellas tampoco bajan el nivel de ilusión y la capacidad de soñar. Persona integral es alguien que aprende a superar los conflictos interpersonales mirando a los ojos y dialogando abiertamente. Es importante asumir con madurez los conflictos, tanto a nivel personal como interpersonal, como al interior de las instituciones civiles, religiosas, educacionales. Conflicto no significa violencia; la educación de hoy significa trabajar por una pedagogía para la paz, tolerancia, apertura de mente, y para el diálogo crítico y responsable entre los jóvenes.<sup>7</sup>

### 3. Estar conectado.

Para la mayoría de los jóvenes es un valor importante el participar en grupo, salir juntos, compartir de cualquier manera. El sentido de pertenencia, el estar conectado a otras personas y amigos, es vital para muchos jóvenes de hoy. Por eso ha tenido mucho éxito entre ellos el teléfono móvil , el chateo por internet, el correo electrónico, etc.

También existe un grupo importante de jóvenes, hay que reconocerlo, que podríamos inscribir bajo el rótulo del retraído social (se calcula un 28% de los jóvenes en algunos países). Estos jóvenes se caracterizan porque son apocados, no participan en nada o casi nada. Creen los sociólogos que muchos jóvenes retraídos han sido las víctimas silenciosas de la violencia estructural, y han sido golpeados y machacados de muchas maneras, no necesariamente en forma física.

Si tenemos en cuenta que los jóvenes en su gran mayoría desean estar conectados, nuestra educación ha de llevarlos a que esa conexión con otros sea por las grandes causas

6 Almando Cabadillo. Educar para el conflicto. Autoridad sin autoritarismo. El País. Lunes 7 de octubre de 2002. Madrid.

7 Ignacio Cervera sj.: El lenguaje de la Iglesia sobre los jóvenes. Sal Terrae N°1056, Mayo 2002.Santander, pp. 377 - 388.

y con buenos resultados. Sólo se educan en forma integral los jóvenes que van asumiendo compromisos sociales progresivos. Ellos empieza en la misma familia cuando el niño, exigido por la autoridad y ternura de los padres, sabe colaborar en todas las tareas de la casa. Ya se superaron (o están en vías de superación) los estereotipos de género que por razones culturales obligaban a designar tareas específicas a hombres o mujeres (casi siempre a estas) en medio del hogar.

En una familia donde la ternura y autoridad de los padres se dan en forma simultánea, los niños saben que no hay oficio doméstico en el cual no se pueda echar una mano. Después, será en la escuela donde aprenderá un estilo de trabajo solidario y en equipo, y donde irá adquiriendo compromisos progresivos según la edad. En estos compromisos escolares verá que en todo proyecto de vida personal bien realizado, los pobres y excluidos son los que tendrán reservado siempre un lugar privilegiado en su corazón. La escuela es el lugar ideal para que, mediante los grupos de voluntariado y debates de actualidad, el estudiante adquiera un verdadero sentido de justicia social que le acompañará toda la vida.

Es verdad que no todos los niños y jóvenes poseen la misma capacidad de inquietud, pero también es cierto que sólo podrán desarrollarla si existen a su alcance medios que les estimulen a abrirse a los demás y a sensibilizarse ante las necesidades ajenas. Los medios de comunicación de hoy día, especialmente internet con sus posibilidades de enlaces con instituciones determinadas, chateo, correo electrónico, etc., son elementos que la educación actual tiene presentes para alimentar y orientar la inquietud solidaria de los jóvenes, y que la lleven a la práctica.

Una educación que no ayudara a desarrollar un verdadero sentido por la justicia social, sería una educación incompleta y parcial, no integral. En la edad juvenil es donde este tipo de inquietudes suele calar hondo en el corazón de las personas, y se espera por lo tanto que, planes, proyectos educativos, programas curriculares, y otras actividades, tomen en cuenta este aspecto de la vida juvenil (la inquietud social) como algo infaltable en sus contenidos.

Portado lo que llevamos dicho, para los pensadores de la educación, una formación integral hoy día supone varios aspectos importantes.<sup>8</sup>

- Descubrir la vida como relación con los demás. Lo cual implica conocer en profundidad la realidad social en que se vive, y aceptar con serenidad las propias cualidades y límites.
- Vivir en una relación positiva y equilibrada con los otros. Lo cual implica, entre otras cosas, aprender un trabajo solidario y en equipo, y desarrollar la necesaria maduración en el terreno afectivo y sexual.
- Incluir en el proyecto de vida personal la cercanía de los más pobres y excluidos. Esta opción por los más pobres puede traer algunos conflictos en la vida del joven en relación a sus familiares y más cercanos, sobre todo en aquellas familias encerradas en sí mismas, donde la sensibilidad social no se encuentra debidamente manifestada; por eso, una opción de este tipo requiere que el joven haya desarrollado a cabalidad el sentido de la propia libertad y responsabilidad. Sólo así será capaz de asumir compromisos progresivos, coherentes con su inquietud social. Sólo así construiremos la sociedad justa que soñamos.

---

8 José Joaquín Gómez Palacios. Los jóvenes y la iniciación cristiana. *Sal Terrae*, N°1056. Mayo 2002, Santander, pp. 389 - 405.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1 .Adler, Alfred (1965): **Guiando al niño**. Raidos. Buenos Aires.
- 2.Agüera Espejo - Saavedra, Isabel (1998): **Memorias de una maestra**. DDB. Bilbao.
- 3.Castro, Adonis, Rodríguez (2001): **¿Es una actitud violenta de los adolescentes un producto de la educación familiar?** Un análisis causal en función del género. Familia. N° 23. (pp. 25-44). Universidad Pontificia. Salamanca.
- 4.Doval Rey, Javier (2002): **El voluntario: un compromiso con la solidaridad y la justicia**. Vida Nueva. Suplemento al N° 2.323. (pp. I - XVI) Madrid.
- 5.Escárte, Paz (2002): Gabriel Castillo. **Los encuentros de un educador**. Mensaje. N°507. Santiago.
- S.Fernández Marios, José M<sup>s</sup>. (2000): **El individualismo: un espejismo compartido**. Sal Tarrae. N°1.031 (pp. 83 -100). Santander.
- T.Gibran Khalil Gibran (1976): **El profeta**. Pomaire. Barcelona.
- S.Hans- Kolvenbach, Peter (2002): **La tentación del poder**. Mensaje. N° 508. Santiago.
- 9.Mena, Isidora (1996): **Objetivos transversales. Las grandes metas ético- morales**. Entrevista. Evangelizar Educando. N° 46 (pp. 3-7). Santiago.
- 10.Piaget, Jean (1971): **El criterio moral en el niño**. Fontanella. Barcelona.

EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE  
POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Autor: Sr. Guillermo Arias Beatón  
Facultad de Psicología  
Universidad de La Habana - Cuba

RESUMEN

En el presente artículo se pretende profundizar en la categoría "otros", la que se constituye en una de las más importantes y explicativas, del enfoque histórico-cultural. Se hace un análisis que pretende esclarecer algunas de las tergiversaciones de la que ha sido objeto, así como promover el debate hacia una profundización y ampliación de lo que comprende o incluye esta categoría a la luz del progreso cultural y del conocimiento del papel que éstos ejercen en el proceso de formación del ser humano, tanto en un sentido positivo como negativo.

La concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico se constituye, en nuestros días, en la construcción más acabada e integradora de la explicación acerca de la estructura, contenido y génesis de la psiquis humana. Desde el punto de vista metodológico, este enfoque plantea la relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentran en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal.

Ningún conocimiento o explicación acerca de un problema objeto del estudio científico y en particular el psicológico, es absoluto, acabado y único. La concepción histórico - cultural es una síntesis compleja del conocimiento filosófico materialista dialéctico, pedagógico, psicológico y en general de las ciencias las ciencias humanas y sociales. Es generalizadora, flexible y abierta.

En diversos momentos, en la obra de L.S. Vigotsky aparecen aclaraciones como la siguiente: "Cuando se nos reprochaba el hecho de que estábamos complicando algunos problemas extraordinariamente sencillos, respondíamos siempre que antes habría de acusárenos de lo contrario: explican de forma extremadamente simple un problema de gran importancia. Y ahora verán ustedes un intento de tratar una serie de fenómenos, que interpretamos como más o menos comprensibles o primitivos, para aproximar-

nos a una interpretación de su complejidad, que es mayor de la que al principio nos parecía"<sup>1</sup> (Vigotsky, 1990, p.71. En esta cita, se expresa la relatividad, mediatización y posibles límites del alcance de su trabajo científico. Precisamente por esta característica es que es factible partir de estas ideas, de estas hipótesis y añadirles otras que las perfeccionen, o simplemente las precisen o la hagan más abarcadora. También el grado de abstracción y generalidad de estas explicaciones lo permite. Ello hace que se pueda decir que el enfoque histórico - cultural sea una explicación abierta.

Por estas razones y por la reflexión crítica, de las consultas de las fuentes que le dieron origen, de los planteamientos que se han hecho en los trabajos de la llamada psicología humanista y de algunos estudios de contrastación y longitudinales realizados, se pudieran proponer algunas ideas y hacer con ellas algunos intentos de carácter teórico y práctico que quizás, a nuestro juicio, nos permitan una mejor y más completa explicación, del papel de los "otros" en el desarrollo y formación de las estructuras o sistemas psicológicos.

1 El cambio de escritura es para resaltar la idea de proceso de construcción del conocimiento relativo paso a paso y el subrayado para destacar las palabras que refieren la modestia del intento, como corresponde al científico con una concepción dialéctica, antidogmática y no absoluta.

Vigotsky señaló que los "otros", adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultura. Dentro de estos contenidos se incluyen, los instrumentos o herramientas para la obtención de los conocimientos, por lo tanto esta interacción con los otros, promueve el desarrollo de los demás niños, adolescentes y jóvenes, en tanto logran, siempre en colaboración con ellos, que éstos se apropien de los conocimientos e instrumentos, signos, significados y sentidos, comprendidos en el acervo cultural de determinado contexto sociocultural e histórico. Siempre se insiste, en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero también en sus diferencias. Una reflexión obligada en este sentido es que Vigotsky señala, que se produce un nuevo desarrollo cuando el niño o niña es capaz de pasar de la colaboración a la independencia en la realización de las tareas.

Mucho se ha dicho sobre esto y, quizás, este sea uno de los puntos más polémicos y complejos de toda la psicología y la pedagogía a lo largo de todos los tiempos y por eso lo defino como un de los problemas fundamentales de la psicología como ciencia: ¿Cómo se construye, se adquiere el conocimiento y se desarrolla el intelecto, lo afectivo, lo psíquico? ¿Qué papel tienen las madres, los padres, los y las maestras y los condiscípulos más capaces en este proceso? ¿Cómo garantizar la actividad e independencia del sujeto, que es objeto de la enseñanza, para que aprenda y se desarrolle de forma independiente?

Sin pretender presentar una solución a este problema, he encontrado una aproximación de equilibrio, que pudiera explicar las preguntas antes mencionadas, en los dos ejemplos de dos autores que a propósito he buscado y que pudieran parecer de concepciones diferentes.

Juan Jacobo Rousseau en su famosa obra "Emilio o la Educación" presenta un ejemplo que según él, permitiría hacer útil lo que se enseña a la persona, basándose en los intereses y necesidades creados o formados en

dicha persona, no impuesto por el adulto y sobre todo no enseñado a través de "largos razonamientos", o explicaciones verbalistas que, como él dijera, forma más "parlanchines" que personas reflexivas, analíticas y creativas.

Para este ejemplo escogió el tema de la orientación en un espacio abierto y desconocido, a partir de la referencia a la posición del sol. Cuando intentó aplicárselo de forma verbal, según el autor, solo recibió como respuesta, la valoración de Emilio a través de la siguiente pregunta: ¿Para qué me sirve todo esto?

Relata el autor que ante tal negativa, le sugiere a Emilio un paseo o excursión por el bosque. Luego de un tiempo de caminar, extraviarse, sudar y cansarse de caminar, le plantea: "Querido Emilio, ¿qué haremos para salir de aquí?".

Se narra que Emilio se crea primero la duda, el conflicto y la inseguridad que produce la desorientación y el no saber qué hacer. Esta situación creada por el propio maestro, de forma consciente, planificada y dirigida, produce en el sujeto que aprende, la necesidad, el interés, que es lo más importante, para encontrar una solución. En este caso se observa tanto la participación y papel del adulto que enseña, como la del joven que aprende.

En este punto de conflicto el maestro sigue el camino de lo que, pudiera denominarse la inducción o formación de la motivación, ¿Cómo salir de esta situación? ¿Cómo resolveremos este problema? Estas preguntas demuestran la intencionalidad y consciencia, lo planeado y dirigido por el maestro en la situación de la enseñanza, pero a condición de que sea sentida y creada por el alumno y por lo tanto, se encuentra en él la necesidad.

El maestro alienta y brinda la seguridad de que puede haber solución; pero a la vez, señala que hay que buscarla, que él no tiene la respuesta; pero que es factible hallarla, con los datos que se puedan encontrar o que se posean. Hay que pensar, reflexionar y encontrar soluciones.

A partir de este momento el maestro, a través de un conjunto de preguntas y explicaciones parciales y aproximadas, hace que el que aprende, pueda encontrar la solución, la halle, la construya. Esta es una típica actividad de colaboración entre el otro, maestro o persona más capaz, portador de la cultura y sus instrumentos y el que aún no las posee; pero se las puede apropiarse y llegar a utilizar de manera independiente. Esto es precisamente lo que logra Juan Jacobo con Emilio en esta oportunidad. (Rosseau, 1973, Pág. 188-191).

Claro está que alguien puede creársele la idea de que el sujeto que aprende, sin el maestro, puede encontrar la solución, por supuesto que sí, el problema está en que eso necesitaría más tiempo y el proceso se haría menos eficaz y sería de alguna manera, considerar que la enseñanza debe reproducir la forma de adquisición del conocimiento como éste se dio de manera originaria y para decirlo de alguna manera, filogenéticamente. En este caso se negaría la posibilidad de que la enseñanza es un proceso que puede potenciar, acelerar y hacer más eficiente y eficaz la construcción del conocimiento.

En este ejemplo se expresa, a mi juicio, una de las formas en que se puede producir la actividad de colaboración entre el "otro" y la persona que aprende y se desarrolla, como producto de esta enseñanza centrada en el sujeto que aprende, en sus necesidades, motivaciones e intereses, creadas también, en el curso de las relaciones interpersonales, que se producen en el proceso de la enseñanza.

Por otra parte Vigotsky en su libro *Pensamiento y Lenguaje* se refiere a cómo concibe esta relación entre los "otros" y la persona en proceso de formación y desarrollo, a la vez que precisa, lo necesario para delimitar que la enseñanza, no debe ser y de hecho no lo es, completamente espontánea. Que necesita de una dirección, intencionalidad y planificación consciente del adulto y además, una participación activa, independiente de la persona que aprende y se desarrolla, también

concebida y prevista por el "otro" que enseña, que es portador de este contenido de la cultura.

Vigotsky señala en un intento de explicar la relación entre el proceso de la enseñanza de los conceptos científicos y los espontáneos, la importancia que para el desarrollo tienen los primeros, pero a su vez el valor de los segundos. Esto puede verse en estas ideas del autor:

"¿Cómo podemos explicar el hecho de que los problemas que involucran conceptos científicos se resuelven correctamente con más frecuencia que los problemas similares que involucran conceptos espontáneos? Podemos descartar inmediatamente la noción de que el niño es ayudado por la información de los hechos adquirida en la escuela y que carece de experiencia de cuestiones cotidianas. Nuestras pruebas, como las de Piaget, se manejan totalmente con cosas y relaciones familiares al niño y frecuentemente mencionadas por él de modo espontáneo en la conversación. Nadie afirmaría que un niño sabe menos sobre bicicletas, sobre otro chico, o sobre la escuela, que sobre la lucha de clases, la explotación o la Comuna de París. La ventaja de la familiaridad esta totalmente del lado de los conceptos diarios".<sup>2</sup>

Más adelante, Vigotsky señala: "Al niño le puede resultar difícil resolver problemas que involucran situaciones de vida, puesto que carece de conciencia de sus conceptos y por lo tanto no puede operar con ellos como lo requiere la tarea... ¿Por qué es capaz de llevar a cabo la operación en este caso? Porque el maestro, trabajando con el mundo, le ha explicado, le ha suministrado información, le ha hecho preguntas, lo ha corregido, y ha

<sup>2</sup> Las letras en negritas se hace para destacar, cómo a mi juicio Vigotsky toma en cuenta y enfatiza la relación dialéctica y necesaria entre lo espontáneo y lo adquirido, lo cotidiano y lo científico, lo que ya posee el niño y lo que deberá adquirir, lo que debe hacer el "otro" maestro y lo que debe hacer el escolar, para lograr una eficacia y efectividad en el proceso de una enseñanza que promueva el desarrollo.

hecho que él mismo explicara los temas. Los conceptos del niño han sido formados en el proceso de la instrucción en la colaboración con el adulto. En la tarea de completar las oraciones ha utilizado los frutos de esa colaboración, pero esta vez independientemente. La ayuda del adulto, invisiblemente presente permite al niño solucionar tales problemas antes que los cotidianos". (Vigotsky, 1981 p. 121). Claro yo diría más eficientemente que los cotidianos.

¿Existe alguna diferencia esencial entre lo que postula Vigotsky y lo que señala Rosseau?

Lo explicado, en los límites del enfoque histórico-cultural, se fundamenta a partir de la conceptualización de la ley genética del desarrollo psíquico, la que se expresa de la siguiente forma: "Cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra". (Vigotsky, 1989 p. 109).

La esencia de este planteamiento está dirigido en dos direcciones, la primera el enfatizar que lo que se construye o forma como subjetividad o intrapsíquicamente es una consecuencia de la acción social, su dinámica, expresada en las relaciones interpersonales. La segunda dirección está referida a señalar la importancia y la fuerza de los procesos psicológicos y formados o en proceso de formación, lo que está expresado cuando se postula que "luego, como una función individual de la conducta... en el sentido estricto y exacto de esta palabra".

El contenido de la presente ley expresa el papel de la herencia cultural en el proceso de construcción de la subjetividad del ser humano, lo que no pretende expresar de la herencia cultural lo que a veces de forma semejante se piensa erróneamente acerca del

efecto determinista de la herencia biológica en las características físicas y psicológicas del ser humano. Ninguna herencia es fatal, se constituye en una fuerza indiscutible que en interrelación con otras condiciones van conformando el contenido y la estructura de la subjetividad.

En un intento por establecer un símil, desprovisto de todo tipo de posición determinista, entre la herencia biológica y cultural se pudiera afirmar que los "otros" al igual que los "genes" son portadores de la información necesaria para que se desencadenen los procesos posibles del desarrollo. Sin embargo el desarrollo y la formación de nuevas estructuras dependen de otros aspectos y de cómo se producen su interrelación y sus nexos. En este caso tenemos el contenido del desarrollo anterior, la sistematicidad con que se produzca la acción de los "otros", la disposición del sujeto que está en proceso de desarrollo, de las características de los adultos y coetáneos que se constituyen en agentes desabolladores y muchos otros aspectos más. Esto también resulta semejante a la acción que se produce en el aspecto biológico entre la información genética y las condiciones químicas y físicas del ambiente que rodea al material genético del ser humano e incluso el social y el cultural, que afecta la biofísico y lo bioquímico (Pacheco, 1998).

La ley orgánica fundamental del desarrollo, además aborda tres problemas muy significativos de la ciencia psicológica, aún no completamente resuelto en cuanto a su explicación: ¿Cuáles son las fuerzas motrices de lo psíquico y cómo actúan?, ¿Qué lugar ocupa lo externo y lo interno en el proceso de desarrollo del sujeto que construye su subjetividad y de forma indirecta, un tercero que se refiere al papel y la interrelación de la herencia biológica y cultural.

La categoría "otros" en Vigotsky está presentada de manera general y se constituye en una operacionalización de su ley genética del desarrollo, sin embargo, pueden agregarse muchas ideas más derivadas de las actuales reflexiones y estudios relacionados con

el tema que la precise y la convierta, cada vez más, en un mejor instrumento científico y de una gran utilidad para el trabajo psicológico y pedagógico.

El proceso que desarrollamos para continuar profundizando en esta categoría básica en el enfoque histórico - cultural, está orientado por las interrogantes que nos han producido los estudios y reflexiones mencionadas, estas preguntas se pudieran enunciar de la siguiente forma: ¿Son todos los "otros" igualmente promotores de un desarrollo psíquico de calidad? ¿Qué características, recursos y procesos de orientación ayuda o formación concreta, que dinámica en las relaciones, son necesarias para garantizar que los adultos y los coetáneos se constituyan en "otros" cada vez más potenciadores del desarrollo del ser humano? ¿Son sólo los adultos y coetáneos más desarrollados los "otros" que promueven el desarrollo del sujeto?

Atendiendo a la última interrogante resulta necesario reflexionar y estudiar el lugar que ocupa en este proceso de desarrollo promovido por la acción cultural, de medios como la T.V., el Video, la computación, el grupo escolar o de otro tipo e incluso del propio sujeto como "otro" de sí mismo, en el sentido vigotskiano que esos otros, portadores de la cultura y promotores de su apropiación, ayudan, orientan y promueven situaciones que permiten el desarrollo del sujeto, al lograr hacer lo que antes no podían sin la ayuda, la enseñanza, la orientación y la divulgación.

En estrecha relación con estos problemas, se encuentra otro aspecto que en los últimos tiempos ha sido objeto de análisis crítico por parte de diferentes autores, me refiero a que se critica lo histórico - cultural de no considerar lo individual o personal y la participación no activa del propio sujeto en la construcción de su subjetividad, (Delval, 1995). En este sentido es cierto que Vigotsky, aunque pudo haberlo enunciado, no incluyó en la categoría "otros" de sí mismo en el proceso en el que se va apropiando ha determinados recursos y por consiguiente de una cierta autonomía, se constituye en un problema científico real.

Ello fundamenta las concepciones y los estudios, desde la pedagogía, la psicología cognitiva y otras disciplinas afines que definen las categorías del autoestudio, autodesarrollo, autoeducación, metacognición, entre otras. Esto no significaría que los "otros", adultos y coetáneos no influyan siempre, el problema radicaría en el aumento de la comprensión acerca de la complejidad del problema, su integralidad y variabilidad, de que en la medida de lo externo y lo interpersonal actúa, también se conformando, por esta razón, la potencialidad de promover el desarrollo desde lo interior ya conformado. A pesar de estas reflexiones críticas, en la obra de Vigotsky se encuentran explicaciones e ideas como la siguiente: "¿En qué consisten estos cambios principales? Están dados por el hecho de que, en el estadio superior de desarrollo de la naturaleza, el hombre alcanza el dominio de su propia conducta, somete a su poder sus propias reacciones. De modo análogo a como él domina la acción de las fuerzas externas de la naturaleza, domina también sus propios procesos de actuación sobre la base de las leyes naturales de ésta. Como la base de las leyes naturales de la conducta son las leyes de los estímulos - reacciones, precisamente por esto es imposible gobernar su propio comportamiento, pero la clave para esto se halla en el dominio del sistema de estímulos. El niño domina la operación aritmética, habiendo dominado el sistema de estímulos aritmético". (Vigotsky, 1987, pág. 171).

En esta reflexión, sin dudas, se encuentra la forma en que el se intentó presentar la interrelación entre las fuerzas externas e internas y explicar el porqué de ello, en el proceso de desarrollo psíquico del sujeto. Para conocerse desde lo interior, controlar y autorregular este proceso es necesario conocer el sistema de estímulos externos, conocerse de hecho a sí mismo y las fuerzas que producen el desarrollo.

Estas ideas permiten partir de esta concepción para enfatizar el carácter constructivo del proceso de desarrollo y formación y el

papel activo del sujeto en su propio desarrollo. La esencia es que este proceso se produce en un ser inmerso en sus relaciones sociales por excelencia y no en un ser aislado, solitario. Se habla no solo de lo que el sujeto hace o posee, sino de lo que pudiera llegar a hacer y cómo pudiera lograrlo y llegarlo a poseer.

Por otra parte si recurrimos a la afirmación y preocupación de que aun se aprovechan en una mínima proporción las inmensas posibilidades que brinda el proceso de desarrollo de la subjetividad humana, entonces estamos obligados a pensar y buscar las condiciones y presupuestos teóricos y metodológicos que permitan potenciar aun más, el proceso de desarrollo y formación de la psiquis humana en el contexto familiar y escolar.

Una fuente importante que nos ha hecho plantearnos las anteriores interrogantes, además de lo que nos proporciona la propia concepción histórico - cultural, está todo el movimiento científico que ha producido acerca de la efectividad de la "relación de ayuda" y las características de una ayuda positiva y el papel de los orientadores y terapeutas en este proceso (Marroquín, 1991).

Otra fuente de estos planteamientos se deriva de los estudios e hipótesis acerca de la explicación de los trastornos del comportamiento, problemas de aprendizaje y el papel de los "otros", en estos procesos alterados del desarrollo en un sentido adecuado o positivo. En estos procesos está la acción de los "otros", pero ¿Por qué no resulta efectivo y el desarrollo se altera o desvía? Ello nos dice, como enfatiza Vigotsky, que los "otros" tienen un lugar esencial en el proceso de desarrollo; pero no siempre estos producen el resultado deseado. (Vigotsky, 1989, Berge, 1969, Thomas y otros, 1969, Grossman, 1983).

A partir de estas reflexiones, nos hemos planteado algunos problemas e hipótesis con el objetivo de profundizar y precisar la explicación de la categoría "otros" y su papel en la dinámica del proceso de desarrollo y forma-

ción del sujeto en la familia y la escuela, según el enfoque histórico - cultural. Este trabajo deberá contribuir a una Fundamentación, desde este enfoque, de la orientación psicológica, la cual contribuye también a ello, permitiendo precisar esta actividad como una vía para garantizar o promover que el sujeto se apropie de los recursos que le permitan potenciar su desarrollo personal y posibilitar también el desarrollo infantil.

Importantes consideraciones se pueden plantear desde el análisis de la historia del problema en el campo de la educación, con el maestro, desde la psicología con el orientador y psicoterapeuta, en la familia con los padres y las madres. Las características que se deben garantizar en la relación de ayuda y que de hecho, ellas condicionan el papel y las características de los "otros" se pudieran definir de la manera siguiente:

- Una relación de colaboración, de construcción particular en función de las condiciones y características del sujeto y de la relación que se establezca.
- Un papel del "otro" de mayor promoción, no directivo, no normativo, organizador de una interacción que le permita al sujeto llegar por sí mismo y con un papel activo, al nuevo nivel de desarrollo.
- Un "otro" con mayor conocimiento de las características del sujeto para no etiquetarlo o clasificarlo, sino para orientar la colaboración en consecuencia y promover la transformación y desarrollo.
- Un proceso más centrado en el sujeto que necesita la ayuda o es objeto de la enseñanza.
- Un proceso donde el "otro" comprenda, asuma, tolere y acepte al sujeto que recibe la ayuda.
- Un "otro" que promueve que el sujeto sea el que encuentre las soluciones y decida que alternativas adoptara.

Estas consideraciones se constituyen en aspectos metodológicos e instrumentales generales, pero ellos se encuentran fundamentado por lo que consideramos lo esencial, la concepción que sobre el desarrollo y

formación del ser humano y en particular de la subjetividad posea el "otro"; o sea, el educador, orientador, terapeuta hasta los padres y las madres, lo coetáneos, los productores de los programas de la TV, de filmes y el propio sujeto.

Este sería el aspecto teórico conceptual que se debe constituir en la base orientadora del trabajo potenciador del desarrollo que realizan los "otros". En la medida que más conscientemente, el padre, la madre, el maestro, los adultos en general, al igual que los estudiantes más avanzados, conciben que el desarrollo está mediatizado por la acción externa social y cultural, pero con una activa e independiente participación del sujeto, que es necesario conscientemente tener en cuenta y garantizar, que lo biológico tiene un lugar en tanto el ser humano es un ser biológico, pero ello no es necesariamente fatal y determinante, que el proceso particular del desarrollo podrá orientarse en la dirección esperada.

El proceso de desarrollo que promueven los "otros" debe conducir a todos, incluido el sujeto en formación, a participar más activa, consciente y efectivamente en la medida que exista una mejor calificación y preparación acerca de los problemas conceptuales esenciales, metodológicos e instrumentales que garantice la acción desarrolladora.

Para lograr este conocimiento es esencial estudiar si realmente existen "otros" más y mejores potenciadores del desarrollo humano y cuales son sus características y qué tipo de dinámica desarrolladora utilizan. Con ello se podrá elaborar estrategias y procedimientos de intervención que le permita a la educación y, en particular, a la educación familiar, a la orientación psicológica y otras relaciones de ayuda potenciar mejor el desarrollo humano y en particular el infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Berge A. (1969) **Les sources des difficultes. L'escolier difficile.** Presses Universitaires de France Paris.
2. Delval J. (1995) **"La obra de Piaget en la Educación"**. Cuadernos Pedagógicos, Nro. 244, Febrero, Pag. 56-59.
3. Grossman, G.D. Fitznery A. Gerth (1983) **"El niño con trastorno de la conducta en la familia, el consultorio y la escuela"**. Ed. Pueblo y Educación. C. De La Habana, Cuba.
4. Marroquín M., (1991) **"La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff"**. Ediciones Mensajeros, Bilbao,
5. Rosseau, J.J. (1973) **Obras escogidas. Editorial de Ciencias Sociales,** La Habana, Cuba.
6. Thomas, A.S. (1969) **Ches and H. G. Birch. Temperament and Behavior Disorders in Children.** New York University Press, University of London Press Limited.
7. Vigotsky L. S. (1981) **Pensamiento y Lenguaje.** Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
8. Vigotsky L. S. (1989) **Obras completas, Fundamento de Defectología.** Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
9. Vigotsky L. S. (1990) **Obras escogidas,** Tomo 1, Editorial Visor, Madrid, España. 5 de Febrero, 1998.
10. Vigotsky L.S. (1987) **"Historia de las funciones psíquicas superiores"**. Editorial Científico Técnico. Ciudad de La Habana.

**GESTIÓN EDUCACIONAL DESCENTRALIZADA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN A NIVEL MUNICIPAL DE: EDUARDO SALAS Y JOSÉ DE SIMONE**  
LAVIA. Edit. Universidad San Sebastián. Concepción 2002.  
Distribución Editorial Universitaria (octubre 2002)

Los autores de esta valiosa publicación han tenido significativas carreras profesionales vinculadas con la Región latinoamericana. - Han sido miembros de instituciones como OEA, UNESCO, OIT, ILPES Y CEPAL-. El economista Miranda Salas fue Director de la Escuela de Economía de la Universidad de Chile y el Profesor de Simone desde la especialidad en Ciencias y Disciplinas Industriales ha vivido largos años en el país dedicado a este tipo de acciones profesionales. Ambos presentan este estudio a partir de sus experiencias como consultantes de diversas municipalidades chilenas que les permitieron un contacto directo con el complejo proceso de municipalización, que analizan, refrendándolas además en una investigación documental y estadísticas muy seria, con gran altura de miras y capacidad reflexivo-crítica.

Para quienes desean entender y participar en las propuestas y procesos de profundos cambios experimentados por la educación chilena, desde el régimen autoritario en los años setenta a la etapa de recuperación de la democracia iniciada en los noventa, y hasta el momento actual, este libro será de gran valor y, más aún, un instrumento indispensable. Se trata no sólo de un trabajo reflexivo de expertos acerca de la administración y gestión de la educación municipalizada chilena. Es un estudio de esa temática en su contexto geo-histórico, que no elude los conflictos que provocan las decisiones de descentralización municipal. Se sitúa - a partir de los setenta, en el brus-

<sup>1</sup> La autora es actualmente profesora de Currículum y Asesora de la Dirección de Postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Fue solicitada por los autores para escribir el prólogo de su obra. Este trabajo es una versión modificada de ese documento.

Prof. Viola Soto Guzmán

co cambio desde una administración estatal centralizada de la educación pública, dirigida desde la independencia a la consolidación y configuración del Estado nacional, garante, a una administración desconcertada y descentralizada en las Municipalidades, a niveles comunales, de acuerdo a la propuesta neoliberal de estado subsidiario en forma dominante a la inserción económica en el mercado mundial, y, consecuentemente a la privatización de la educación. Este cambio, como lo señalan los autores, está de acuerdo también con la política de seguridad nacional del régimen autoritario en que los alcaldes son personas de confianza de la autoridad y por lo tanto pueden estar cercanos al resguardo ideológico educativo.

Es asimismo, un estudio que se da en el contexto de políticas macro- económicas de mundialización de la economía y de avances extraordinarios de la tecnociencia, en que se desenvuelve el proceso chileno de gestión educacional descentralizada... que de por sí bastaría para hacer de su publicación un aporte crítico a la penetración de la complejidad de los procesos de globalización en que están imputando al país, a nuestra región latinoamericana y al mundo, y en que debe producirse la gestión educacional.

Los autores consideran como un conflicto de tendencias las de políticas globalizadoras y las referentes a la propuesta de acercamiento a lo local. La inserción en los mercados internacionales se sustenta en el principio de competitividad que aparece como uno de los ejes de las políticas públicas en nuestro país. Sin embargo, como lo señalan los autores, la descentralización respondería a los requerimientos de atención de la diversidad cultural y heterogeneidad social, que se manifiesta a nivel de las comunidades locales y de la uni-

dad geopolítica que es la comuna. Y respondería a otro principio declarado en las políticas públicas, el de equidad y solidaridad, que se define a partir del retorno a la democracia, en la década de los '90.

El análisis y las propuestas del trabajo -como se ha dicho-, se realizan desde la experiencia directa adquirida por los autores en labores de asistencia técnica a algunas Municipalidades chilenas y a otros países latinoamericano en procesos de gestión descentralizadora. Además abarca el estudio de la regresión de la descentralización en algunos países del hemisferio norte.

En la Primera Parte del Libro se hace el estudio del desarrollo de la descentralización educacional en nuestro país, de traspaso a las municipalidades. Los capítulos 1 y 2 se refieren a los procesos evolutivos de la descentralización de la educación y los nuevos conceptos de gestión que fundamenta la descentralización a nivel comunal. En este contexto se ubica la educación municipal descentralizada en la estructura política administrativa de Chile y se presentan conceptos básicos sobre la gestión educacional. En capítulo 3 se examina el sistema de educación municipal. En el capítulo 4 se plantea la descentralización y los cambios del sistema educacional de los años '90 en la perspectiva de la Ley Orgánica de Enseñanza. (LOCE), de las recomendaciones de la " Comisión Nacional para la modernización de la educación" y las de Jomtien, y se examinan los Planes de Estudios y los programas introducidos por la Reforma Educacional. En el capítulo 5 se analiza la situación problemas y tendencias en la descentralización educacional. El capítulo 6 aborda las herramientas tecnológicas y técnicas en la programación del desarrollo educativo municipal con énfasis en el corto plazo. El capítulo 7 se refiere a los mecanismos financieros de la educación descentralizadas. El capítulo 8, a la educación de adultos en el sistema de educación abierta a la comunidad; y en el 9, se plantea la educación y el trabajo en la educación descentralizada. Termina la primera parte del libro con algunas reflexiones

globales sobre en la educación municipal.

En síntesis, en la Primera parte del libro se hace una descripción e interpretación documentada de la descentralización, fundamentada en una extensa consulta de fuentes primarias, con un acopio de estadísticas actualizadas, a partir de lo cual se introduce al lector en la descripción, interpretación y crítica a las debilidades observadas en la gestión municipal y en sus posibilidades de mejoramiento. Se hace presente el caso de varios países europeos que avanzaron a la descentralización y que, ante el debilitamiento del estado nacional y la tendencia de los países a las uniones regiones, están al proceso de unificación educacional.

Desde el planteamiento eje de que en este país la descentralización no se ha concebido como una verdadera política descentralizadora, se explican según Miranda y de Simone, los caracteres de proceso híbrido que ha tenido la gestión educacional, en que en tanto la administración se traspasó en los ochenta a los municipios dirigidos por alcaldes designados, y dependientes del Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación se reservó las funciones reguladoras de supervisión, las decisiones curriculares y la evaluación. La administración democrática reincorporó la practica de electividad de los alcaldes, pero mantuvo el sistema de descentralización instaurado, en su dimensión dual, lo que hace difícil armonizar por una parte las propuestas de Reforma Educacional y nuevo curriculum del Ministerio de Educación y, por otra, las medidas adoptadas para la administración y distribución de los recursos financieros por las Municipalidades.

Asimismo los autores plantean la contradicción que existe entre el esquema mundializador macro- económico y la descentralización administrativa a niveles regionales y locales, que impone la consideración de múltiples demandas sociales y culturales. Según ellos esto se hace muy multiplicado si se considera la aplicación del principio de libertad de enseñanza en el esquema privatizador, que escinde a la población en

dos segmentos diferenciados de instituciones: el de la educación pagada, con altos costos de colegiaturas, y el de la educación subvencionada, municipalizada y particular que conforman las propuestas de educación pública a la que accede la mayoría de la población estudiantil, (90%). En este contexto profundizan el financiamiento de la educación escolar pública, por el Estado, a partir de la USE o subvención por el alumno matriculado que asiste a clases, y reflexionan críticamente acerca de la imposibilidad económica de las mayorías de las familias para elegir escuela para sus hijos, como supone la fundamentación en que se sustenta esta disposición. Se refiere en forma especial a las diferencias existentes entre comunas pobres y ricas. El doce por ciento (12 %) de las comunas (cuarenta comuna), sólo ofrecen educación básica, existiendo en ellas muchas incompletas. Un tercio de las comunas (33%), carece de ofrecimiento de educación técnico- profesional. Esto se contrasta con informaciones acerca de la distribución del ingreso de los hogares chilenos -desde 2,1% del total del ingreso en el Quintil más pobre al 41,2% en el quintil mas rico.

Miranda y De Simone enfatizan también la relación entre las decisiones educacionales que se van adoptando en el país en su directa relación con el mundo y los altos y bajos del proceso de la incorporación a los mercados internacionales desde una economía exportadora de productos básicos que depende en una buena medida del " valor agregado a la producción" que aporta la educación y de las posibilidades siempre impredecibles de la competitividad, y las opciones también impredecibles que van abriendo las nuevas tecnologías. A esto se une- señalan los autores-la exigencia de flexibilización del sector laboral y los requerimientos del capital hacia la reducción de costos salariales.

"La globalización -dicen los autores- genera muchas interrogantes sobre la educación descentralizada. El ser humano, especialmente el joven que se incorpora recién al trabajo, está sometido a incertidumbres que surgen del nuevo comportamiento de la economía

global. La alta competitividad del mercado ha modificado la estructura laboral. La empresa en búsqueda de reducir costos, desarticula los procesos productivos para transferir parte de ellos a otras empresas, que pasan a ser abastecedoras de sus partes sólo cuando lo necesitan. El trabajador entonces, pierde la tradicional permanencia laboral y debe incorporarse a los regímenes de contratación temporal y estacional". A la vez reflexionan acerca de que el proceso acelerado provocado por la tecnociencia provoca una aceleración de los cambios en la producción de bienes y servicios, que se automatizan más y más en la era de la comunicación, y desestabilizan la oferta y la demanda de trabajo.

De acuerdo con lo expuesto, los autores sostienen que en la medida en que los cambios científicos, tecnológico, culturales y sociales, se equilibren con las realidades deprimidas de muchos sectores a niveles locales y, con la manifestación de la dinámica de los procesos educativos y su gestión, estos podrán cumplir el papel transformador de la sociedad que se les asigna en las políticas democratizadoras, a partir de los años '90 que consideran a la educación como factor prioritario del cambio integral de la sociedad requerido por los nuevos tiempos y propician, como se ha dicho, la solidaridad y la equidad a la par de la manutención del principio de competitividad, coherente con las políticas económicas del país.

Esto, como se deduce de la lectura misma del libro, es extremadamente difícil. A nuestro entender, desde la mirada del Currículum Educacional, esta aspiración tan compleja plantea serios desafíos a la gestión educacional y al currículum al que ella debe servir. La gestión de la educación deberá ser consecuente con el cambio curricular; y, por lo tanto, no sólo estar financiada adecuadamente, (lo que según los autores en la actualidad no acontece), sino propiciar, favorecer y estar acorde con el desarrollo de un currículum flexible, actualizado, incentivador de la investigación y del descubrimiento abierto a la comparación de interpretaciones disímiles de

los acontecimientos desde la reflexión crítica, centrado en el aprender á aprender significativa y creadoramente, en un proceso continuo de adaptación a las exigencias del mundo transnacional... y a las disímiles realidades socio- culturales regionales, nacionales y locales... sino que también requiere nuevas modalidades de formación y de perfeccionamiento de los docentes, distintas condiciones laborales de este personal, y financiamiento de recursos hasta ahora no logrado, a pesar de los significativos aumentos de los presupuestos educacionales, en relación a lo existente hace una década. Cabe recordar que el traspaso de la educación desde el Ministerio de Educación a las municipalidades afectó seriamente a la profesión docente y a pesar de que ésta recuperó desde los años '90 el estatuto docente se han reajustadas las rentas, este proceso no ha logrado la satisfacción a sus legítimas aspiraciones socioeconómicas.

En la Segunda Parte del Libro los autores levantan sus propuestas de gestión el macro de la educación municipal (Cap.11) desde un perfil comuna tipo. Avanzan propuestas de estrategias de gestión y organización operacional integrada y coordinada apoyada en la tecnología informática y una adecuada gestión financiera. Hacen propuestas también para la educación y trabajo, producción y comercialización; y para la potencialidad operacional que tiene la educación, la cultura y la tecnología en las comunidades locales cuando se integran esfuerzos y actividades. Sus proposiciones abarcan además los requerimiento de nivel profesional y perfeccionamiento continuo del personal; y la coordinación ínter.- DAEM/CORP. Así mismo abordan líneas de acción futura para las políticas descentralizadas.

Los autores apoyan la voluntad política que declara a la educación como asunto prioritario del desarrollo y abordan la administración y la gestión desde una perspectiva humanizadora, descentralizada, que resguarde la identidad local y regional y adhiera a la incorporación al mundo en la aceptación de la búsqueda del bien común. Y es así como

se aplican a la propuesta de un modelo de soluciones técnicas aportativas a la eficacia y efectividad del funcionamiento educacional, tomando la comuna como unidad operacionalizadora.

Para los efectos prácticos de concretar la propuesta a partir de la comuna como unidad, Miranda y De Simone implementan, y sintetizan un conjunto de criterios de acción para una gestión adecuada al proceso chileno, que ofrecen en relación a aspectos relevantes de la realidad actual de la gestión comunal y de los desafíos que plantea la reforma de la educación para la aplicación de las políticas de desarrollo curricular y pedagógicas, en instancia de financiamiento posibles. En su propuesta se expresan rasgos encontrados con frecuencia por ellos en algunas de las Municipalidades conocidas, lo que les permite hacer una guía significativa de operacionalización para enfrentar los múltiples problemas producidos por el salto del Estado garante centralizado al Estado privatizador, en que - a decir de los autores- "la descentralización de la educación chilena no se concibió, ni se programó como una verdadera política descentralizada".

Sus proposiciones, en esta parte del trabajo, facilitan el estudio de opciones de gestión y cambio educativo que permitan superar el largo período de la transición, en que aún no se logra conciliar la polarización producida por la aplicación de las políticas de incorporación a los mercados mundiales con los requerimientos de la equidad y la justicia social propios del reencuentro con la democracia, a partir de los noventa. Esto es especialmente destacable cuanto que se trata de una sociedad heterogénea y culturalmente diversa en que se han incrementado, como lo destacan los autores, la polarización de la riqueza y de la pobreza.

Los autores adoptan una posición sistémica, de acuerdo a la cual la educación comunal considera indicadores que vinculan a la población escolar con la población comunal a que pertenece la familia de los estudiantes y con las problemáticas integrales y opciones

de desarrollo del medio, en relación a los planes de desarrollo del país como sistema mayor, a su vez relacionado con el mundo." Una propuesta de gestión de esta naturaleza dicen- reconoce la interacción que existe entre los distintos componentes del sistema educacional, tanto al interior de él, como con organizadores institucionales externos con las cuales se vincula". .

La comuna como unidad de gestión concentra acciones sociales, culturales y económicas de la población, vinculadas con los planes de desarrollo nacional, y, por lo tanto, constituye parte suficiente compleja a la vez que vital del que hacer del país y del cumplimiento de sus políticas. Consecuentemente, la gestión educacional es considerada en los contextos inter- institucionales del trabajo comunal., que son propios del DAEIW CORP, al que le cabe responsabilidad de generar las interrelaciones entre los establecimientos educacionales y demás entes institucionales de la comuna.

Desde esta propuesta de base, hay que producir el diseño detallado del PADEM y de los

indicadores y fuentes que deben utilizarse para generar su planificación estratégica anual, su aplicación y evaluación, en el contexto inter- institucional de la comuna, en el bien entendido, que siempre habrá que considerar en la aplicación de estas sugerencias, la amplia heterogeneidad del sistema comunal del país y las adecuaciones que siempre habrá que hacer a las proposiciones a nivel de la realidad comunal, en relación a su historia y a sus proyecciones de cambio. Miranda y de Simone se plantean incluso ante la posibilidad de formar agrupaciones municipales cuando se trata de unidades excesivamente pequeñas.

Cabe destacar el concepto amplio de educación democratizadora, abierta y continua que emplean los autores, como así mismo su visión de la educación como una tarea en que se imbrica a toda la sociedad y sus organizaciones y que compromete a todos y a cada uno de sus integrantes, sin menoscabo de la acción profesional específica de los profesores, que requieren ser reconocidos y respetados por las comunidades en que realizan sus complejas funciones.

**NORMAS PARA LAS PUBLICACIONES ENVIADAS A  
LA REVISTA "HORIZONTES EDUCACIONALES"**

La Revista "Horizontes Educativos" es una publicación del Depto. de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Tiene el propósito de divulgar los conocimientos, las reflexiones y las investigaciones y experiencias pedagógicas innovadoras que suscita el trabajo de sus académicos y de la Facultad respecto a temas educativos.

Esta publicación acoge con agrado esfuerzos similares de profesionales pertenecientes tanto a otros centros de estudios superiores nacionales y extranjeros, como a unidades académicas del sistema regular.

"Horizontes Educativos" publica artículos, ensayos, ponencias y reseñas bibliográficas. Se entenderá por artículo el informe de investigaciones; por ensayo, un escrito breve de reflexión; por reseña bibliográfica, la presentación breve y crítica de una publicación reciente y, por ponencia, los trabajos presentados a eventos académicos.

Las publicaciones no podrán exceder el espacio de 15 páginas tamaño carta por una sola cara, en caracteres de 12 puntos. Deben ser enviadas en disquette de 3.5" con texto digitado en softwares Word o Word Perfect para PC compatibles, con tres ejemplares.

Deben contener:

1) Título del trabajo; 2) autor (es); 3) institución en que se realizó el trabajo; 4) dirección postal del autor (es); 5) Resumen.

La bibliografía debe presentarse de la siguiente manera: En libros: Autor (es), año de la publicación, título, edición, editorial, ciudad. En revistas: Autor(es), título del artículo, revista, número, año de la publicación, páginas.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales se hacen en el mismo texto, entre paréntesis, colocando el apellido del autor, año y página.

Los trabajos deben enviarse al Depto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, casilla 447 Chillan, 8- Región, Chile.