

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

HORIZONTES EDUCACIONALES

Nº9, 2004
VIII Región, Chillán
Chile

NUMERO 9 – AÑO 2004 – VIII REGION – CHILLAN – CHILE
ISSN 0717 – 2141



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
REGIÓN DEL BÍO BÍO - CHILE

HORIZONTES EDUCACIONALES

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACION Y HDES.
DEPTO. CIENCIAS DE LA EDUCACION
CHILLAN – CHILE

- ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN PROYECTO TRANSFORMADOR.
Mario Aguilar A.
- NUEVOS DESAFIOS PARA LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES
Fancy Castro R.
- EN BUSCA DE UNA EDUCACION RURAL MAS PERTINENTE: UNA EXPERIENCIA
EN ESCUELAS BASICAS RURALES DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE
M. Julia Fawaz Y. y Patricio Rojas C.
- EL MUSEO FRANCISCANO DE CHILLAN AL SERVICIO DE LA EDUCACION: PRO-
PUESTA Y EXPERIENCIA METODOLOGICA
Cristian Leal P.
- LA DIDACTICA DEL DESORDEN
Hugo Lira R.
- SER PROFESOR/A HOY: DESDE LA PARADOJA HACIA UNA NUEVA
PROFESIONALIDAD
María Loreto Mora O.
- EDUCACION DE LA SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ EN LA ADOLESCENTE
Javier Muñoz F.
- DIVERSIDAD, DEMOCRACIA Y EQUIDAD: “TRES DESAFIOS DE LA MODERNI-
DAD PENDIENTES EN LA EDUCACION CHILENA”
Gonzalo Muñoz F.
- APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE SOLIDARIDAD.
Julia Romeo C.
- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO BASADO EN PROBLEMAS
Iván Sánchez S. y Francisco Ramis L.
- LA MULTICULTURALIDAD Y EL PROCESO EDUCATIVO EN ISLA DE PASCUA
Zulema Seguel S.

Representante Legal

Hilario Hernández Gurruchaga
(Rector)

Directora

María Elena Correa Zamora

Consejo Editorial

Enrique Blanco Hadi
María Elena Correa Zamora
Fancy Castro Rubilar
Hugo Lira Ramos
Pilar Rivera Caamaño

Evaluadores Externos:

Carlos Calvo M.
Universidad de La Serena
Abelardo Castro H.
Universidad de Concepción
Wilma Pruzzo de Di Pego
Universidad de la Pampa, Argentina

Dirección Postal

Casilla 447
Universidad del Bío-Bío
Fono: 203447 – Fax: 203517
mcorrea@ubiobio.cl

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 Chillán, ubicada en Avenida La Castilla s/n
Registro de Propiedad Intelectual N° 139.748
Inscripción ISSN 0717-2141
Imprenta: “La Discusión” de Chillán

Portada: Norman Ahumada Gallardo, docente del Departamento de Comunicación Visual de la Universidad del Bío-Bío, Campus Fernando May.

INDICE

EDITORIAL

1. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN PROYECTO TRANSFORMADOR. 13
Mario Aguilar A.
2. NUEVOS DESAFIOS PARA LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES 17
Fancy Castro R.
3. EN BUSCA DE UNA EDUCACION RURAL MAS PERTINENTE.
UNA EXPERIENCIA EN ESCUELAS BASICAS RURALES DE LA
PROVINCIA DE ÑUBLE. 25
M. Julia Fawaz Y. y Patricio Rojas C.
4. EL MUSEO FRANCISCANO DE CHILLAN AL SERVICIO DE LA EDUCACION:
PROPUESTA Y EXPERIENCIA METODOLOGICA 37
Cristian Leal P.
5. LA DIDACTICA DEL DESORDEN 49
Hugo Lira R.
6. SER PROFESOR/A HOY: DESDE LA PARADOJA HACIA
UNA NUEVA PROFESIONALIDAD 57
María Loreto Mora O.
7. EDUCACION DE LA SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ EN LA
ADOLESCENTE 65
Javier Muñoz F.
8. DIVERSIDAD, DEMOCRACIA Y EQUIDAD "TRES DESAFIOS DE
LA MODERNIDAD PENDIENTES EN LA EDUCACION CHILENA 79
Gonzalo Muñoz F.
9. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE SOLIDARIDAD. 91
Julia Romeo C.
10. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO BASADO EN PROBLEMAS 101
Iván Sánchez S. y Francisco Ramis L.
11. LA MULTICULTURALIDAD Y EL PROCESO EDUCATIVO EN
ISLA DE PASCUA 113
Zulema Seguel S.

EDITORIAL

Tenemos el agrado de ofrecer a los lectores el N° 9 de la revista Horizontes Educativos, que el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, edita anualmente.

Presenta un abanico de investigaciones, reflexiones y experiencias sobre el fenómeno pedagógico, orientado a mejorar la calidad y pertinencia de las realizaciones educativas actuales.

Este número representa un nuevo esfuerzo de académicos universitarios y profesores del sistema formal de educación, que esta revista ha decidido incorporar a sus publicaciones como una manera de vincular la academia universitaria con la realidad del día a día de la sala de clases.

Ubicados en un contexto mayor al de la educación, los trabajos aquí publicados pretenden ser un aporte al desarrollo del país, sobre todo en la etapa histórica en que vivimos en que la educación ha llegado a ser el desarrollo mismo. En este sentido, es relevante tener en cuenta que, de acuerdo al Ranking de Competitividad Mundial de 2004, Chile ocupa el lugar 52 entre las 60 economías medidas, lo que los académicos de la Universidad de Chile Enrique Manzur y Sergio Olavarrieta¹, asocian a los problemas de la calidad de la educación y al bajo nivel de inversión en tecnología.

Para avanzar en el logro de la calidad de la educación, se requiere de reflexión seria sobre la praxis cotidiana, y de investigación que apunte hacia los problemas educativos reales, de modo de ir construyendo una teoría propia que dé explicación a los múltiples factores que intervienen en el complejo proceso educativo que se vive en el país.

En esta línea de pensamiento, el Prof. Mario Aguilar A. plantea la preocupación por la crisis existencial que viven hoy los profesores, pues sienten que su trabajo ha perdido sentido, debido al paradigma imperante en la educación chilena, caracterizado por el

¹ Informe elaborado por el Institute for Management Development (IMD) de Suiza en colaboración con la Escuela de Negocios de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

pragmatismo, el afán economicista y la falta de contenido valórico; la profesora Fancy Castro R. dirige su reflexión hacia la necesidad de revisar los currícula de formación inicial docente, con el fin de hacerlas más acordes con los desafíos que plantean los cambios sociales y culturales actuales y las nuevas políticas educacionales que imperan en el país; los profesores Julia Fawaz Y. y Patricio Rojas C. comparten una experiencia de enseñanza y aprendizaje innovadora, orientada a mejorar la pertinencia de la educación rural, a través de la incorporación de tecnologías silvoagropecuarias y herramientas computacionales, al curriculum de las escuelas rurales; el profesor Cristian Leal P. presenta una investigación sobre el manejo de la temporalidad por parte de alumnos/as que estudian Pedagogía en Historia, con el fin de elaborar una propuesta metodológica para trabajar esa dimensión en el sector correspondiente; El profesor Hugo Lira R. inicia un camino de reflexión sobre el macroconcepto "desorden", señalando su pertinencia dentro del paradigma de la complejidad del ser humano y de la sociedad, y hace una propuesta didáctica para aprender de las múltiples expresiones del desorden cognitivo; la profesora María Loreto Mora O. se replantea el rol del docente desde la perspectiva de una profesora principiante, como lo señala la autora, con el propósito de llegar a caracterizar al docente moderno que realiza su acción en un sistema complejo y abierto como lo es la escuela; el profesor Javier Muñoz F. presenta una investigación cuyo tema es el embarazo precoz de adolescentes, que revela, según señala el autor, una gran crisis valórica en la cultura rural, que lleva a cuestionarse el curriculum de la educación que se imparte en ese sector de la población; el profesor Gonzalo Muñoz F. retoma el rol del docente, que lo considera fundamental para lograr el desarrollo del juicio, de la tolerancia y de las capacidades comunicativas para afrontar los grandes desafíos que demanda la modernización de la educación en el país; la profesora Julia Romeo C. se preocupa de la selección de valores como la solidaridad, para proceder a la intervención constructiva de la cultura juvenil a través del curriculum escolar; los profesores Iván Sánchez R. y Francisco Ramis presentan una investigación sobre la aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) a través de situaciones problemáticas de actualidad aplicadas en el aula, para enseñar y aprender en diferentes áreas del conocimiento y, por último, la antropóloga Zulema Seguel S., ofrece un estudio sobre los cambios tecno-económicos, socio-culturales y educativos que impactan al territorio insular de Isla de Pascua.

Con todos estos trabajos, esperamos contribuir a enfrentar el severo desafío de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación en que está comprometido el país.

LA DIRECTORA

ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN PROYECTO TRANSFORMADOR

*Autor: Mario Aguilar Arévalo
Magister en Educación
Colegio de Profesores de
Chile A.G.*

RESUMEN

Plantea la preocupación por la crisis existencial que viven hoy los profesores, pues sienten que su trabajo ha perdido sentido, debido al paradigma imperante en la educación chilena, caracterizado por el pragmatismo, el afán economicista y la falta de contenido valórico. Enfatiza la profunda desvalorización de la labor formativa y de desarrollo humano en la educación, si bien ésta se declara teóricamente en los textos oficiales.

Postula la necesidad de redefinir un destino para el trabajo docente, relanzando el sentido y valor de la utopía como un orientador de vida, a través de una visión evolucionada de las mejores aspiraciones que han movido al ser humano a lo largo de la historia. Es urgente volver a dotar de sentido humano la labor docente y recuperar la vitalidad, energía y alegría de vivir.

1.- NUESTRA ASPIRACIÓN, EL SENTIDO DE LO QUE HACEMOS

Los profesores y profesoras tenemos en común una aspiración. Aspiramos a construir un futuro en donde el ser humano sea valorado, donde todos tengan iguales derechos e iguales oportunidades, donde nadie pueda ser discriminado por razón alguna; en donde las personas valgan por su calidad humana y por su aporte a la sociedad y no por lo que tienen materialmente; donde existan condiciones sociales y ambientales que permitan a las personas desarrollar un proyecto de vida con sentido. Hablamos entonces de una sociedad justa, plural, diversa, sin violencia, sustentable; una sociedad que abra el futuro a sus miembros, en donde las personas

sientan alegría de vivir y disfruten del respeto y valoración de los demás. Los que estamos acá no nos sentimos simplemente profesores en el sentido laboral, nos sentimos educadores, que es un concepto que incluye el anterior, y que amplía en mucho el sentido y significado de nuestra labor.

2.- ¿QUE PASA EN LA EDUCACIÓN HOY?

Dado el contexto anterior, entendemos que la educación juega un papel esencial en la construcción de esa aspiración.

Muchas teorías señalan que la educación tiene una finalidad conservadora y a la vez transformadora; esta paradoja la fundamentan explicando que el sistema educa-

tivo debe ayudar a la conservación y prolongación de aquellos aspectos deseables de conservar por una sociedad, por ejemplo una tradición histórica común, patrones culturales compartidos, normas de convivencia, etc. A la vez, señalan que la educación debe entregar a las personas herramientas para estar en condiciones de transformar en la sociedad aquellos aspectos necesarios para su mejoramiento y/o proyección. En teoría eso suena bien; es difícil rebatirlo.

El problema es que en la mayoría de los casos, la educación ha tenido un marcado énfasis sólo en el primer aspecto, es decir, su finalidad conservadora o reproductora. Las razones de esto son demasiado complejas como para profundizarlas en un escrito de este alcance; pero podemos mencionar que, en general, este hecho está asociado al tema del poder y a los intereses que se desprenden de eso, es decir, la experiencia muestra que habitualmente la educación ha estado al servicio de la reproducción de la situación de poder imperante. Hay muchos a quienes dicha situación no preocupa si se trata de reproducir las condiciones de una sociedad estable y en pleno desarrollo; es algo así como la idea de que “reproducir algo que funciona bien” sería adecuado: por cierto es bastante discutible esa tesis; pero podríamos, al menos, concederle el reconocimiento de que tiene cierta lógica.

Sin embargo, aquellas sociedades o sistemas que presentan deficiencias importantes, que no han sido capaces de resolver sus necesidades fundamentales, o que se encuentran en una etapa de decadencia o crisis terminal, la finalidad reproductora de la educación no tiene sentido ni destino. Es decir, “reproducir algo que no funciona bien” evidentemente resulta un absurdo. Sin embargo, parece ser que en este particular momento histórico (inicios

del siglo XXI) y particular lugar (Chile), ese absurdo es lo que está aconteciendo. Podríamos entregar muchos argumentos para fundamentar esta visión; pero, para no extendernos en demasía, podemos entregar sólo un gran argumento, y es que la visión de la educación sigue fuertemente influida por el paradigma racionalista, hijo del positivismo, sistema de pensamiento hoy fuertemente cuestionado como fundamento de las Ciencias Sociales; la educación chilena mantiene un claro sello cuantitativo, economicista y casi exclusivamente centrado en lo intelectual y eso es, a mi entender una de las causas principales de la creciente crisis que se vive al interior de la escuela y del aula.

Esta situación de pérdida de influencia, de desborde creciente que se vive en el aula, la vive y la sufre fundamentalmente el docente.

Por supuesto, surgirá inmediatamente el argumento de que en Chile se ha venido aplicando una reforma educacional desde hace algunos años; pero evidentemente cuando hablamos de una educación que supere su carácter conservador o reproductor, no hablamos de simples “aggiornamientos” o modificaciones principalmente metodológicas.

Dado todo el contexto anterior, vengo en formular la hipótesis de que el problema principal que afecta hoy a los docentes chilenos no es de carácter salarial, laboral ni profesional: el problema esencial que sufren hoy nuestros colegas es de tipo existencial. No quiero decir que los otros problemas no existan ni que debamos minimizar su importancia; lo que quiero decir es que resulta indispensable incorporar esa dimensión en el diagnóstico, discurso y propuestas que tengamos hacia nuestros colegas. Por cierto, esto tiene una dificultad importante, ya que me parece que

la mayoría de las profesoras y profesores no tiene una comprensión cabal del fenómeno, es decir aumenta la depresión, el stress, la ansiedad, etc.; pero no necesariamente se tiene claro el origen y causa del problema.

Pido disculpas si soy un poco audaz en mi opinión; pero afirmo que la razón fundamental de esta crisis existencial que viven nuestros colegas, se encuentra en la pérdida de sentido en su labor, al consolidarse un tipo de educación pragmática, economicista y vacía de contenido valórico. Hoy se educa para el éxito, para la competencia, para la productividad, para el rendimiento; el docente es visto como un tecnólogo educativo que se debe remitir a aplicar con eficiencia los programas educativos diseñados desde el poder; a su vez cada vez se presiona más fuertemente al profesor para una mayor productividad, eso es mayor puntaje en el Simce, PAT, Timss, mayor control disciplinario, excelencia pedagógica, etc., Hay una profunda desvalorización de la labor formativa y de desarrollo humano; eso es algo que se declama teóricamente, pero en la acción concreta queda relegado a un segundo, tercero o cuarto plano.

A su vez el deterioro en el medio social es creciente y acelerado, y eso llega a la Escuela. Si hay un lugar donde la crisis profunda de este sistema se hace evidente, es en la escuela. Los problemas de violencia, drogadicción y alcoholismo, no son sino la expresión de esta cultura materialista que rinde culto al éxito económico y desvaloriza el desarrollo humano, integral e integrador.

Sumemos a ello el individualismo extremo que ha contaminado a toda la sociedad y también a nuestros colegas; la vieja solidaridad de clase ha muerto, tampoco hay identidad en torno a la profesión, mucho

menos en torno a un territorio común (vecinos). Esa falta de pertenencia deja en definitiva al individuo enfrentando a esta severa crisis bajo una sensación de soledad y desamparo.

¿Cómo no va a aumentar la depresión, la ansiedad y el stress?

Soy un convencido de que éste es el tema de fondo que debemos abordar. A grandes problemas, grandes respuestas; ésta es una crisis profunda y nos exige respuestas que vayan a lo profundo, que sepan distinguir primarios de secundarios, que no se pierdan en asuntos irrelevantes como las pequeñas pugnas o escaramuzas de escaso vuelo en las que a veces nos vemos envueltos en la contingencia. El momento nos exige un vuelo mayor y una mirada de un nivel de conciencia superior al promedio.

4.- UN PROYECTO TRANSFORMADOR

Esa es la situación. Pero... ¿Dónde se encuentra la respuesta?

No hay que confundirse. La crítica situación descrita anteriormente no debe enterderse como una visión pesimista o nihilista. Como toda situación de crisis el asunto presenta sus dificultades y aspectos negativos; pero a la vez implica oportunidades y posibilidades evolutivas. Es precisamente en estos momentos de dificultades en que las personas pueden abrir las cabezas y los espíritus; es a partir de la conciencia que se pueda llegar a tener del problema, que pueden surgir nuevas respuestas; es la comprensión que se da en lo profundo de la persona, la que nos lleva a resolver el acertijo.

Lo primero que quiero plantear es que me parece que la respuesta no surge desde

el campo de las ideas. Esto que digo puede resultar un poco chocante para quienes hemos sido formados en el campo del racionalismo y de la academia. Si buscamos solo ahí no encontraremos la respuesta.

Digo que es a partir de experimentar con toda crudeza y sinceridad nuestra situación de vida, que podremos encontrar las señales de hacia dónde emprender el rumbo. Cuando somos capaces de “sentirnos” integralmente, de experimentarnos, de percibir nuestra situación vital, sólo entonces surge lo profundo de cada uno.

La depresión no es sino una pérdida de rumbo, un desvío de dirección. Herodoto decía: “todos los vientos son desfavorables a aquel barco que no tiene puerto de destino”. La única solución al problema actual de la educación y de los educadores es redefinir un destino. Se trata de plantear una re-evolución en la educación, una nueva aspiración, un nuevo proyecto de futuro que nos mueva hoy. Se trata de relanzar el sentido y valor de la utopía como un orientador de vida, como un referente lanzado hacia el mañana; pero que, a la vez, nos permite dotar de sentido y dirección al hoy.

Pero ello no es posible hacerlo desde los viejos paradigmas. El asunto no se soluciona con “aggiornamientos” o modificaciones en la externalidad. Lo que se necesita es un nuevo paradigma, una visión evolucionada de las mejores aspiraciones que han movido al ser humano a lo largo de la historia. No son simplemente nuevas ideas, se trata de una nueva

sensibilidad que debe expresarse sin pudor y desplegarse con fuerza y convicción.

Para ello hay que comenzar por perder el temor a no ser comprendido. Es necesario que desarrollemos en nosotros la fe en que toda acción que vaya en dirección de la Humanización de la educación, es también una siembra para transformar este momento oscuro y difícil que vive la humanidad y que, por cierto, también nos afecta como sociedad y como individuos. En tal sentido es que parece ser necesario reforzar las propias convicciones y trabajar con ahínco por construir una nueva educación que sea capaz de romper con las concepciones economicistas que hoy nos rigen y avanzar hacia la construcción de una educación verdaderamente al servicio del desarrollo humano integral. Ya hay muchas ideas innovadoras dando vuelta, es creciente el número de educadores y estudiantes que trabajan por generar nuevos caminos, cada vez se generan más ámbitos de discusión y reflexión frente a esta necesidad; todo ello da cuenta de una sensibilidad que crece, aún no es masiva, pero está en rápida expansión.

Reforzar esta dirección transformadora de la educación, es hoy una tarea de enorme proyección. Y, además de ser una contribución concreta para enfrentar este complejo momento que vive la sociedad, es también una manera de volver a dotar de sentido humano a nuestra labor docente y recuperar nuestra vitalidad, energía y alegría de vivir.

NUEVOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA CURRICULAR *

Autora: Fancy Castro Rubilar
Doctora @ en Educación
Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

Este ensayo aborda el tema de la formación inicial docente, en términos de los desafíos que ésta depara a las instituciones formadoras, en el contexto de los acelerados cambios científico-tecnológicos y de las nuevas políticas educacionales, que se implementan en los diferentes ámbitos y niveles de la educación en el país. De manera que este artículo, tiene el propósito de invitar a la reflexión académica desde el análisis y la discusión de los subyacentes teóricos, epistemológicos y contextuales que orientan nuestras propuestas curriculares, en virtud de clarificarnos el qué se enseña y para qué se enseña en estos nuevos escenarios.

PROBLEMATIZACIÓN ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL

Iniciar una reflexión sobre los desafíos que depara hoy la formación inicial de profesores, requiere de la necesaria problematización acerca del fondo y la forma en que formulamos las mallas curriculares para la formación de los futuros/as pedagogos/as en las propias instituciones formadoras. Es mirar críticamente el proyecto de formación universitaria que estamos sosteniendo y, a la par, desarrollar una actitud de búsqueda de nuevos y mejores caminos para encauzar nuestra tarea formativa. Particularmente, son las instituciones con vastas experiencias, las que deben desafiarse con más tranquilidad y frecuencia a desarrollar nuevos y profundos procesos de mejoramiento en la formación profesional.

En esta perspectiva, surgen algunas preguntas claves para orientar una reflexión académica vinculada con los desafíos que nos depara actuar en la formación de profesionales de la educación en este nuevo siglo, para lo cual se debe tener presente, por cierto, el devenir histórico de la educación en nuestro país, entre otros aspectos. Las interrogantes que articulan esta reflexión nos llevan a situarnos en la necesidad de analizar nuestro proyecto de formación desde una mirada global, contextual e integradora de nuestra tarea. Y entonces, es pertinente preguntarse: ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para esta sociedad?, ¿Será la persona racional o ilustrada del ideal humanista?, ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales?, ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-na-

* Este ensayo corresponde a uno de los documentos que fueron antecedentes para la reflexión y discusión en la Reformulación de Mallas de la Línea Pedagógica propuesta por el Departamento de Ciencias de la Educación.

ción?, ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizadas en las teorías educativas críticas?. Es, sin duda, de vital importancia respondernos estas preguntas, pues en cada una de ellas subyace un “modelo” de ser humano al cual corresponde un tipo de conocimiento y, en consecuencia, un tipo de curriculum.

Instalados en la perspectiva curricular, no es tarea fácil establecer “a priori” cuál es el tipo de curriculum más adecuado para articular la línea de formación pedagógica que queremos implementar en la formación de profesores/ras, pues ello implica poner en evidencia las visiones que tenemos acerca del curriculum en particular y de la educación en general.

En este sentido, cabe analizar el concepto de educación que, al decir de Becerril (1999:11), “es un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado”, pues no cabe duda de que la educación como el curriculum no son conceptos dados, sino construidos y reconceptualizados por los sujetos que participan del proceso. Entendida, entonces, la educación como un fenómeno que se hace visible a través de la acción, que es expresiva de los significados que cada comunidad educativa en particular le otorga y es resultado de las condicionantes históricas vividas por esas comunidades, es que se hace urgente que reflexionemos acerca de lo que queremos desarrollar como formación universitaria para generar procesos conscientes y comprometidos con nuestra tarea de institución que se abre al contexto nacional e internacional con identidad propia.

La teoría curricular

Enfrentados a la necesidad de reflexionar acerca de las posibles modificaciones y

cambios de las propuestas curriculares de las carreras de pedagogía, cabe señalar que habrá que situarse en dos perspectivas, por una parte, en la teoría curricular y, por otra, en la realidad históricosocial y cultural que nos desafía.

En las teorías del curriculum hay una cuestión de “identidad”, puesto que si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “curriculum”, que viene del latín y significa “pista de carrera”, podemos decir que al final de esa “carrera” que es el curriculum, nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos, como señala Tamaz Tadeu da Silva (2001:17), que el conocimiento que constituye el curriculum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. En consecuencia, podemos decir que el curriculum, además de una cuestión de conocimientos, es también una cuestión de identidad. No obstante, si avanzamos en la reflexión del significado de curriculum, vemos que lo que significa originalmente, “pista de carreras”, deriva del verbo *currere*, en latín, correr. El curriculum es, por tanto y antes que nada, un verbo, una acción y no una cosa, un sustantivo. De esta forma, se desplaza el énfasis de la “pista de carreras” al acto de “recorrer la pista”. El curriculum, entonces, debe entenderse como una actividad, que no se limita a nuestra vida escolar, educativa, sino que afecta nuestra vida entera, concordando con el planteamiento que hace a este respecto William Pinar (1995), puesto que de las opciones que presenta el curriculum son también las opciones que definen la vida de las personas.

Cabe señalar que, si bien el curriculum es determinante en la formación de las personas, también lo es en el tipo de sociedad que queremos colaborar a construir.

Es así pues necesario reconocer que el currículum no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos, sino que el conocimiento encarnado en el currículum es el resultado muchas veces de un conocimiento en particular y que representa intereses particulares. Ahora el tema no pasa por saber cuál es el conocimiento verdadero, sino qué conocimiento se considera verdadero. La preocupación es por qué ciertos conocimientos son vistos como legítimos, generalmente los provenientes de la cultura hegemónica, en detrimento de otros, que paradójicamente casi siempre son los de nuestras propias culturas.

Tradicionalmente, el conocimiento existente es tomado como dado, como incuestionable, de manera que hemos puesto el énfasis, particularmente desde los modelos técnicos en la cuestión de “cómo” organizar el currículum y no en la cuestión más importante que es “qué” enseñar y más aún en el “para qué”. De manera que el campo del currículum así como el cultural es de carácter conflictivo, pues se da una lucha en torno a valores, significados y propósitos sociales, ya que el campo social y cultural está construido no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición.

La racionalidad técnica y utilitaria, así como el positivismo han sido las perspectivas dominantes del currículum, ya que al centrarse en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática, al decir de Giroux (1986), dejaban de tener en cuenta el carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales y, particularmente, en el caso del currículum, del conocimiento. Respecto de este último, debemos detenernos brevemente para señalar la necesidad de cuestionar el conocimiento dado, puesto que conocer implica fundamentalmente hacer “presente” el mundo a la con-

ciencia, que al decir de Paulo Freire (1980), el conocer implica intercomunicación, intersubjetividad. En la concepción de Freire, a través de esta intercomunicación los hombres se educan, intermediados por el mundo cognoscible. Esta intersubjetividad del conocimiento permite a Freire concebir el acto pedagógico como un acto dialógico.

Tradicionalmente el educando ha sido concebido en términos de carencia, de ignorancia, en relación con los hechos e informaciones legitimadas en el currículum oficial. Entonces, el currículum y la pedagogía se limitan al papel de rellenar esa carencia. En lugar del diálogo, tenemos aquí una comunicación unilateral. En la perspectiva de la educación problematizadora de Paulo Freire, que por cierto es la que favorece esta reflexión, por el contrario, todos los sujetos están activamente comprometidos en el acto del conocimiento. El mundo -el objeto que debe conocerse- no es simplemente “comunicado”; el acto pedagógico no consiste simplemente en “comunicar el mundo”. Por el contrario, el educador y los educandos crean, dialógicamente, un conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva reflexiva-crítica, debemos entender la necesidad de formular propuestas curriculares pertinentes y facilitadoras de procesos conscientes del aprendizaje, basados en una enseñanza comprometida con el sujeto aprendiente, quien es reconocido como legítimo otro en el acto de conocer. Es, también, necesario emprender la búsqueda de articulación coherente del currículum para la formación de los futuros pedagogos y futuras pedagogas. En este sentido, se han hecho esfuerzos en algunas Facultades de Educación, por generar un currículum integrado; lo que nos lleva a plantearnos una necesaria evaluación de dichas experiencias para mejorarlas y/o fortalecerlas.

Históricamente, nuestras mallas han favorecido un currículum más bien de tipo “colección”, es decir, las áreas y campos del conocimiento se mantienen aislados, separados, impidiéndose con ello la permeabilización entre las diferentes áreas del conocimiento. Por el contrario, en el currículum integrado, las distinciones entre las diferentes áreas del conocimiento son mucho menos nítidas, mucho menos marcadas. La organización del currículum obedece a un principio englobador al cual se subordinan todas las áreas que lo componen. En esta perspectiva, cabe reconocer que aún nos falta mejorar la articulación de las áreas con relación al proyecto de formación que queremos implementar, es decir lograr la formación de un pedagogo o pedagoga que le ayude a sus estudiantes a integrar los contenidos que convergen en la construcción del conocimiento.

Lo anterior se sustenta en que la realidad cultural y social no se puede explicar unilateralmente por una disciplina, sino que requiere del concurso de varias en un proceso interdisciplinario o transdisciplinario, más aún si asumimos la realidad como un fenómeno complejo al cual podemos acceder o al menos aproximarnos a una comprensión de ella.

La realidad sociocultural

Con relación a la segunda perspectiva, sobre la cual debemos situarnos en vistas a producir mejoras y/o cambios en las mallas de formación de los futuros profesionales de la educación, es la realidad históricosocial y cultural que nos desafía. Brevemente, se puede sostener que lo que caracteriza la escena social y cultural contemporánea es precisamente la desaparición de fronteras entre instituciones y

esferas anteriormente consideradas distintas y desvinculadas. Revoluciones de los sistemas de información y comunicación, como Internet, por ejemplo, hacen cada vez más problemáticas las separaciones y distinciones entre el conocimiento cotidiano, el conocimiento de la cultura de masas y el conocimiento escolar.

A lo anterior, se suma que las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa son inéditas, al decir de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti¹; ha variado, en primer lugar, “el equilibrio del poder entre las generaciones”, por una serie de razones estructurales. En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de “los más grandes”, esta simetría, señalan los expertos, se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. No sólo tienen deberes y responsabilidades al igual que los mayores, sino que se les reconocen capacidades y derechos. En segundo lugar, la cultura propia de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, pone en evidencia la falta de competencias actitudinales y cognitivas de los educadores para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones.

Los desfases señalados, están en el origen de algunos problemas de comunicación que dificultan tanto la producción de un orden democrático en las instituciones como el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. Muchas veces los conflictos sobrepasan a los profesores, porque entre otras cosas, la base de formación socioantropológica es débil y ello le impide analizar científica y técnicamente los fenómenos sociales que se trasla-

dan al aula. En las condiciones actuales, señalan Tedesco y Tenti (2003: 64), los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. No obstante, que la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición necesaria para que se desarrolle la acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro/a tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción, nos indica la realidad.

En consecuencia, trabajar con niños y adolescentes requiere de una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir y, este es el momento histórico², en que se debe plantear la necesidad de proveer de las herramientas necesarias a nuestros estudiantes de pedagogía para actuar en este complejo escenario.

Sin duda, son muchos los aspectos de la realidad que no se desarrollan en este ensayo y que necesitan ser considerados para penetrar aún más las problemáticas en que se desarrolla la formación de profesionales de la educación. No obstante, lo analizado hasta aquí nos entrega algunos elementos para apoyar la reflexión acerca de las posibilidades de desarrollar proyectos de formación de profesores/ras coherentes, pertinentes y con competencias necesarias para actuar en el complejo contexto que hemos descrito. Del mismo modo, también se necesita tener la claridad del proyecto profesional y de vida al que han adherido, pues esta profesión no sólo requiere de herramientas técnicas para desarrollarse, sino que se necesita que cada sujeto que se forma en ella asuma el rol profesional, histórico y social, desde su visión de persona y

sociedad que quiere promover. Consciente, además, de la importancia que adquiere la educación en un país que se abre al mundo, a nuevas perspectiva; pero que necesita hacerlo con identidad y proyectos propios.

Definición de los cambios

Entonces, ¿Qué debemos cambiar? Sin duda esta pregunta es compleja de responder, por lo que no cabe duda, que esto implica revisar antes cuáles son las actitudes que deben acompañar este cambio. No existen respuestas “a priori”, como se señalara al inicio de este escrito; sin embargo, se aproximaran algunas posibles respuestas, no sin antes dejar sentado, que cualquier cambio en la formación en la universidad, compromete a tres ejes centrales: la institución, los profesores y profesoras, a los alumnos y alumnas.

Los cambios deben ir acompañados de nuevos contenidos, de estrategias innovadoras, que se gestan en la investigación permanente de nuestras prácticas, del perfeccionamiento académico, así como también del mejoramiento de las condiciones objetivas (recursos, condiciones laborales, tiempos) que, por cierto, no son menores. Sin embargo, lo más importante es el cambio de actitud que debemos desarrollar para implementar cambios profundos en la formación de profesores; no nos será posible activar ninguna reforma o modificación profunda si ella no se sustenta en el convencimiento que somos sujetos de cambio, por lo que nuestras propuestas deben ir acompañadas de una nueva actitud pedagógica que permita hacer coherente el discurso con la práctica, que por general caminan en forma dicotómica.

2 En que el país se encuentra desarrollando una Reforma Educativa y, donde se debe considerar la posibilidad de producir cambios sustantivos en el sistema escolar y en la formación profesores.

Ejes de Formación

La formación pedagógica de los futuros profesionales de la educación debiera hacer énfasis, luego de lo analizado anteriormente, en los siguientes aspectos:

1.- Situar al alumno/a de pedagogía como un **profesional competente para actuar en los diversos contextos posibles**, así como, comprender las diversas culturas que convergen en la realidad de la escuela y del aula, con el propósito de integrarlos en su propuesta pedagógica, lo que se debiera expresar en la construcción de un currículum pertinente a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con los cuales desarrollará su acción pedagógica.

En consecuencia, para ello se requiere entregar una base de formación sociohistórico-antropológica sólida, que oriente las decisiones curriculares en forma adecuada con los procesos culturales y sociales que rodean el hecho educativo.

2.- Desarrollar una **cultura indagativa** en la formación permanente de los estudiantes de pedagogía, de manera lograr un pedagogo/a que profesionalice su quehacer, a partir de la problematización e investigación de su propia práctica, de manera que sea capaz de generar respuestas propias a las problemáticas que surjan de su acción curricular.

En efecto, es necesario implementar en el currículum y, específicamente, en los diversos contenidos tratados en las asignaturas de formación pedagógica el énfasis indagativo que debe tener la pedagogía como ciencia social.

3.- **Proporcionar una base psicosocial** en la formación del estudiante de pedagogía que le permita construir propuestas y ambientes para el aprendizaje significa-

tivo y relevante, a partir del estudio y análisis de las actuales teorías del aprendizaje, como son la visión socio-histórico y social de Vigotsky, el aprendizaje constructivista de Piaget, el aprendizaje significativo promovido por Ausubel y Novak, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre otros.

Es necesario situar la formación, también con relación a las nuevas posturas epistemológicas que se apoyan en las tesis de que el conocimiento se construye y en que el aprendizaje, además, es reconocido también como un proceso de social. Los avances de la neurociencia entregan elementos claves para entender como se generan los procesos cognitivos, por lo que la escuela debe ser vista hoy como una institución para el aprendizaje más que una institución para la enseñanza, sin que por ello se renuncie a enseñar, sino que, por el contrario, ahora se potencia en el cambio de la relación entre enseñante y aprendiz, así como en su relación con el conocimiento.

4.- En la perspectiva que el currículum es un proceso social y culturalmente construido, corresponde que los estudiantes de pedagogía adquieran las **herramientas necesarias para construir currículum**, ello implica que logren desarrollar competencias en lo que dice relación con la selección crítica de los contenidos culturales que debiera contener una propuesta pedagógica pertinente culturalmente diversa y socialmente heterogénea, lo que implica articular una comunicación, organización y evaluación del currículum coherente con los principios asumidos por la comunidad escolar, así como los principios pedagógicos que el docente adscriba.

5.- La formación debe considerar la integración, pues se hace imprescindible que los **estudiantes de pedagogía logren in-**

tegrar la teoría y la práctica, pues tanto la teoría ilumina la práctica como la práctica ilumina la teoría en una relación dialógica. En el desarrollo de este proceso se ve fortalecida la práctica como la teoría, ya que las teorías son más bien hipótesis acerca de la realidad y es entonces la práctica la que determina cual es el modelo pedagógico más adecuado. Ello nos lleva a postular que las teorías no son posibles de llevar en maletas, sino que éstas deben surgir de la propia reflexión y acción en el quehacer pedagógico.

Finalmente, reflexionar acerca de la formación docente implica situarse en intereses aparentemente antagónicos como son el favorecer, por una parte, una formación pertinente y coherente con los contextos social-culturales locales en que se sitúa la acción pedagógica y, por otro, con los desafíos de los contextos más globales en que se favorece la formación de competencias profesionales que les permita participar en una educación que está sometida a estándares internacionales, que no siempre coinciden con los satisfactores culturales y sociales que se requieren en nuestra realidad. Es tarea, entonces, formular proyectos de formación, que integren estos intereses en nuevas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

1. BECERRIL CALDERÓN, SERGIO RENÉ (1999): *Comprender la Práctica Docente. Categorías para una interpretación científica*. Instituto Tecnológico de Queretaro. México.
2. FREIRE, PAULO (1973): *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
3. GIROUX, HENRY (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica del Aprendizaje*, Paidós, Barcelona.
4. PRUZZO, VILMA (2002): *La Transformación de la Formación Docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. 1ª. Edición, Editorial Espacio, Buenos Aires.
5. SILVA, TOMAZ T. Da (2001): *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. 1ª. Edición. Editorial Octaedro, Barcelona.
6. SALGUEIRO, ANA MARÍA (1999): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. 1ª. Edición, Barcelona.
7. TEDESCO, JUAN CARLOS Y TENTI, EMILIO (2003): "Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa". En *Revista Docencia N°19*, del Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, pp. 63-65.

EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN RURAL MAS PERTINENTE. UNA EXPERIENCIA EN ESCUELAS BÁSICAS RURALES DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE. ¹

*Autores: M. Julia Fawaz Y. ,
Socióloga, M. A.,
Universidad del Bío-Bío
Patricio Rojas C.,
Médico Veterinario,
Magister en Desarrollo Rural
Universidad de
Concepción*

RESUMEN

En este trabajo se presenta y analiza una experiencia de enseñanza-aprendizaje innovadora iniciada en 1999 en 24 escuelas básicas rurales de la provincia de Ñuble, orientada a mejorar la pertinencia de la educación rural. El proyecto contó con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación, dentro del marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural, MECE Rural. El objetivo del proyecto es mejorar la pertinencia y significación de los procesos educativos a través de la incorporación de tecnologías silvoagropecuarias y herramientas computacionales al curriculum de escuelas rurales, capacitando y acompañando con un programa de asesoría permanente a los profesores en estas materias. La hipótesis que lo orienta es que la incorporación de tales tecnologías y su utilización como recursos de aprendizaje contribuirá a elevar los logros educativos de los alumnos, le proporcionarán a ellos y a la comunidad de apoderados un conocimiento actualizado de tecnologías productivas y generará una actitud más positiva hacia la innovación tecnológica. Esta iniciativa finalizará en 2004, por lo cual no es posible aún medir impactos definitivos. No obstante, a través de metodologías cualitativas de seguimiento, de una encuesta a los profesores participantes y de la evaluación de lo logrado versus lo programado, se hace un análisis de resultados preliminares.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, definida como la sociedad del conocimiento, el acceso y el manejo de la información y del conocimiento, facilitados por el desarrollo y difusión de nuevas tecnologías informacionales, ha pasado a constituir un elemen-

to clave en el desempeño de las personas y de las sociedades en su conjunto. En este sentido, la sociedad chilena, como otros países latinoamericanos, enfrenta desafíos culturales y productivos importantes para responder a los requerimientos de las nuevas situaciones sociales y del nuevo paradigma productivo, caracteriza-

¹ Este documento ha sido preparado en el marco del Proyecto de Investigación 021519/R, Dirección de Investigación, Universidad del Bío-Bío y el proyecto "Metodologías para la incorporación de innovaciones tecnológicas agropecuarias e informáticas en el curriculum de escuelas rurales", realizado por la Universidad de Concepción, Campus Chillán, con el apoyo del Ministerio de Educación.

do por un creciente proceso de globalización y apertura. En este contexto, la educación es un factor clave para la modernización de la sociedad, el “gran eslabón” para avanzar en el logro de mayores niveles de equidad, competitividad y ciudadanía; en definitiva para avanzar por la senda de un efectivo y sostenido desarrollo (Hopenhayn, M. y Ottone, E., 2000). Ella se concibe como una herramienta fundamental para romper el círculo de la pobreza, mejorar los niveles de competitividad de la economía nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía y para la creación de las bases de un orden social en que se incorporen los aspectos positivos de la modernidad, sin renunciar a los valores, tradiciones y sentido de identidad propios, reconociéndose que “para fortalecer la comunidad nacional, contar con instituciones democráticas sólidas y preparar a la sociedad para funcionar en contextos de creciente complejidad e incertidumbre, la educación es uno de los principales medios de formación de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la individualidad y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1997: 62)

La escuela tradicional no ha respondido a estos desafíos y en el sector rural más bien ha contribuido a reproducir las desigualdades urbano/rurales, manteniendo el rezago de los habitantes rurales frente a la sociedad global. Dado que el espacio rural y la actividad silvoagropecuaria han experimentado profundos cambios producto de la apertura de la economía nacional y de su crecimiento y modernización, el sector enfrenta importantes desafíos para responder a los requisitos de competitividad y a las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida de la población. Estos retos no podrán ser abordados sin mejorar significativamente los niveles educacionales de la población, lo cual es aún más

difícil para los pequeños productores agrícolas, que mayoritariamente se han mantenido al margen de los beneficios de la modernización agrícola, por su acceso limitado a la información, al capital, a la tecnología, al conocimiento y a los mercados. La educación que ellos han recibido no los ha preparado para enfrentar de manera innovadora su situación laboral ni para adaptarse con rapidez a los cambios y a las nuevas demandas; por otro lado, la capacitación que entregan los organismos del agro y las empresas de transferencia tecnológica muestran la dificultad que presenta el cambio de actitudes y conductas en personas adultas. El rol de la educación, con un énfasis particular en la equidad y la calidad, adquiere así una centralidad incuestionable dentro del conjunto de esfuerzos orientados a un desarrollo rural sostenido. Desempeñarse en la sociedad actual requiere competencias técnicas, sociales, culturales y destrezas y habilidades complejas que el sistema educativo, en forma equitativa, debe desarrollar en todos los futuros ciudadanos.

En este artículo se presenta y analiza una experiencia piloto de enseñanza-aprendizaje que apunta a los propósitos descritos, y que está en proceso de finalización en 24 escuelas básicas rurales, agrupadas en tres microcentros de la provincia de Ñuble. El objetivo de esta experiencia es mejorar la pertinencia y significación de los procesos educativos a través de la incorporación de tecnologías silvoagropecuarias y herramientas computacionales al currículum de las escuelas participantes, capacitando y acompañando con un programa de asesoría permanente a los profesores en estas materias. La premisa de la cual parte es que estos recursos de aprendizaje contribuirán a mejorar la pertinencia y significación de la educación en el ámbito rural y, por la tanto, tendrán un impacto en los logros educacionales de los alumnos. La hipótesis que la orienta es que

la incorporación de tales tecnologías y su utilización como recursos pedagógicos transversales en todos los subsectores de aprendizaje, contribuirá a elevar los logros educativos de los alumnos, le proporcionarán a ellos y a la comunidad de apoderados un conocimiento actualizado de tecnologías para sus actividades productivas y, al mismo tiempo, generará una actitud más positiva hacia la innovación tecnológica. Asimismo, se logrará mejorar la valoración que los habitantes rurales hacen de su entorno y, consecuentemente, la autoestima de los niños y que al facilitar el desempeño del profesor rural en materias productiva y técnicas, se afianzará su status frente a los alumnos y ante la comunidad, generándose una mayor valoración de la educación en las comunidades rurales participantes en el proyecto. La incorporación de tecnologías silvoagropecuarias y de modernas tecnologías de la información en el curriculum de escuelas básicas rurales, mejorará la pertinencia de la educación y la significación de los contenidos transmitidos, estableciendo una continuidad hoy insuficiente, entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la experiencia cotidiana de los niños. El resultado será el mejoramiento de la calidad de la educación rural y de los logros de los alumnos, de manera que en el futuro quienes decidan quedarse en el sector rural puedan desempeñarse más eficientemente en el ámbito productivo, y quienes tomen otras opciones también estén preparados para hacerlo.

Esta iniciativa está aún en proceso, en tanto estas escuelas como producto de este proyecto se han incorporado a Enlaces Rural, y finalizan su participación en él en 2004. No obstante, se hace aquí una evaluación preliminar en términos de lo logrado versus lo programado y, a través de metodologías cualitativas de seguimiento, se hace un análisis de resultados prelimi-

nares en base a las percepciones de los profesores involucrados. El proyecto fue abordado a través de la oportunidad que proporciona la reforma educacional actual y los espacios de flexibilidad que abre, y desde las perspectivas teóricas del aprendizaje constructivo y significativo, tomando en consideración la realidad de las escuelas básicas rurales y las especificidades del aula multigrado, como también el contexto social, cultural y productivo en el que ellas se insertan.

I. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROYECTO

1.1 El sector rural de la provincia de Ñuble

La provincia de Ñuble forma parte de la región del Bío Bío, ubicada en el centro-sur del país, la cual está organizada en cuatro provincias: Concepción, Arauco, Bío Bío y Ñuble. Esta región posee una población de 1.861.562 habitantes y cuenta sólo con un 18% de población rural.

Ñuble, en tanto, exhibe un 34,7% de ruralidad y una gran concentración de pequeños productores agrícolas, como también altos porcentajes de pobreza e indigencia. En efecto, la pobreza en el año 2000 alcanzó en la provincia a un 30% de la población, a diferencia del 20,6 que exhibe el país, situación que se agudiza en el sector rural. (Censo de Población, 2002; CASEN, 2000).

La actividad más importante de la provincia de Ñuble es la silvoagropecuaria, la que se caracteriza por ser bastante heterogénea. Incluye un subsector forestal, en su mayoría de carácter empresarial, basado en monocultivos de especies exóticas de crecimiento rápido; un subsector ganadero, con predominio de ganado de doble propósito (carne y leche), con un

segmento empresarial pequeño especializado en leche y un grupo creciente que incursiona hoy en ganado de carne por las expectativas que emergen de los recientes acuerdos comerciales; y, finalmente, un subsector agrícola, en el que coexiste un segmento innovador con un segmento de carácter tradicional, en el que se ubica una alta proporción de pequeños productores. El segmento innovador por su parte, ha alcanzado altos rendimientos en sus cultivos tradicionales y muestra un creciente desarrollo de la hortofruticultura vinculada a la agroindustria, concentrando mayoritariamente medianos y grandes empresarios agrícolas y, en menor medida, pequeños productores ligados a programas de fomento del estado (Odepa, 2001; Fawaz J., 2003).

Históricamente el desarrollo agrícola de la provincia se ha basado en cultivos tradicionales, con un fuerte componente de cereales, leguminosas, cultivos industriales como remolacha y maravilla, y viñas tradicionales variedad "país". En las dos últimas décadas, producto de las nuevas condiciones de mercado, se puede apreciar un proceso de reestructuración social y productiva que tiene diversas dimensiones y que se expresa en transformaciones en el ámbito productivo, económico, social y cultural. (SEREMI de Agricultura, 1998; Fawaz, J. 1999). Los pequeños productores y los campesinos tienen mayores dificultades para adaptarse a las transformaciones que recorren el sector e incorporarse a los procesos productivos emergentes, como también para insertarse en el mercado laboral en condiciones óptimas. Factores como el acceso al conocimiento, el manejo de la información oportuna para la toma de decisiones, la flexibilidad para adaptarse a condiciones de mercado cambiantes, la vinculación con los mercados y la capacidad de gestión hoy día son elementos definitorios para desempeñarse en el ámbito rural, lo

que los pequeños productores no manejan adecuadamente. En este contexto, la educación y la capacitación aparecen como elementos centrales.

1.2 La educación en el ámbito rural

En la provincia de Ñuble existen 223 escuelas básicas rurales con 2.500 alumnos aproximadamente, lo que representa el 5% de las existentes en el país. Dentro del marco de la Reforma Educacional actual, y como una de las primeras medidas a inicios de la década de los noventa, se concreta el Programa de las 900 escuelas (P-900) y un programa piloto de Educación Básica Rural, los que desembocaron en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE Básica), de mayor amplitud y cobertura que el anterior. Este incluye tres programas específicos que involucran a la educación en sectores rurales: el Programa MECE Rural, un fondo para el financiamiento de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) elaborados por las escuelas, orientados a ampliar la autonomía de los profesores y la pertinencia de los procesos educativos y, en tercer lugar, la red Enlaces, que busca dotar de tecnología informática a las escuelas marginales tanto urbanas como rurales. (San Miguel, J., 1999)

El Programa MECE Rural apunta a dos problemas fundamentales en la calidad de la educación: la profesionalización docente y la significación y pertinencia de los procesos educativos. En efecto, se reconoce ampliamente que para mejorar tales aspectos hay que resolver "el aislamiento profesional de los profesores y profesoras de estas escuelas, donde no existe un equipo docente que les permita buscar y confrontar su propia práctica pedagógica, y la inadecuación de la actual oferta curricular y pedagógica para proveer formas de enseñanza relevantes al medio rural y adecuadas a la situación de aulas multigrado"

(García-Huidobro, J.E. y Cox, C., 1999). Esta situación es atribuida a una falta de conocimientos y expertizaje de los profesores de estas escuelas en relación a tipos y uso de tecnologías apropiadas a aulas multigrado y a falta de recursos pedagógicos atractivos que generen oportunidades de aprendizajes constructivos y significativos para los alumnos. Por otro lado, no existe un centro de perfeccionamiento orientado a profesores rurales que permita generar estas capacidades, facilitar intercambio de experiencias docentes y desarrollar materiales de apoyo para la docencia en sectores rurales con incorporación de técnicas innovadoras. La mayoría de las escuelas municipalizadas y en particular las escuelas rurales, han tendido a regirse sólo por los planes y programas ministeriales, es decir por los objetivos mínimos obligatorios, no aprovechando en forma óptima la valiosa oportunidad de la flexibilización curricular. Por otra parte, se ha considerado que los principales factores que afectan los aprendizajes de los alumnos rurales se relacionan con falta de preparación de los maestros para atender a varios cursos simultáneos, con el divorcio entre curriculum escolar y realidad cotidiana de las poblaciones locales y con la carencia de textos y materiales didácticos adecuados y pertinentes. (Programa Ed. Básica Rural, Ministerio de Educación, 1999; Sepúlveda G., 1999).

El proyecto que aquí se presenta postula que los desafíos que surgen de lo anterior pueden abordarse con la introducción de tecnologías productivas propias de los sectores rurales, apoyadas por modernas tecnologías de informática, en el curriculum de las escuelas rurales, contribuyéndose así a establecer una continuidad entre procesos educativos y vida cotidiana. A juicio de este proyecto, una manera eficiente de abordar estos propósitos, y es la propuesta que se pretende verificar, es a través del perfeccionamiento de profesores en la

elaboración de mallas complementarias y en tecnologías informáticas y silvoagropecuarias que puedan ser incorporadas como recursos pedagógicas del aula.

II. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Dado la alta ruralidad y pobreza de la provincia de Ñuble y el significativo número de escuelas básicas rurales, y a partir de la iniciativa de un grupo de sus profesores que elaboró un Programa de Mejoramiento Educativo (PME), el Ministerio de Educación consideró relevante apoyar la propuesta de incorporación de tecnologías informáticas y agropecuarias en la enseñanza básica de escuelas rurales. El propósito era realizar una experiencia piloto tendiente a lograr mejores aprendizajes a través de la utilización de una metodología pedagógica que, desde la perspectiva del aprendizaje constructivo y significativo, contribuyera a mejorar los procesos de enseñanza, fortaleciera los lazos escuela/comunidad e integrara a los apoderados al proceso de mejoramiento tecnológico propuesto. En su diseño, puesta en práctica y en la selección de las escuelas, se tomó en cuenta la existencia de microcentros, los que agrupan a un promedio de 8 escuelas pertenecientes a una misma comuna, y el hecho de contar con profesores de aulas multigrado, es decir uno o dos profesores para el ciclo completo de primero a sexto básico.

2.1 Componentes del proyecto

Para lograr sus objetivos, el proyecto contempló como componente central un programa de perfeccionamiento para profesores, tendiente a que ellos adquirieran las capacidades para incorporar innovaciones tecnológicas y desarrollar curriculum complementario como recursos pedagógicos permanentes de la escuela básica rural. El diseño de este programa tomó en conside-

ración las necesidades de los profesores que se desempeñan en aulas multigrados, recogidas a través de reuniones y talleres, evaluándose periódicamente de la misma manera. El programa de perfeccionamiento incluyó capacitación en sistemas de producción silvoagropecuaria y metodologías de transferencia de tecnología productiva durante la primera etapa y su utilización en innovación curricular en una etapa posterior. Como una manera de entregar herramientas a los profesores para un mejor apoyo a la comunidad, se complementó lo anterior con materias de computación y de formulación de proyectos. La propuesta consideró además una participación activa de apoderados y miembros de la comunidad en actividades demostrativas de tecnologías silvoagropecuarias a alumnos, profesores y otros miembros de la comunidad, por lo que se decidió realizar un programa de capacitación para apoderados en temas de tecnología y organización, con el fin de que asumieran un rol de instructores de las innovaciones tecnológicas que desarrollaba la escuela. Se pretendía con ello facilitar su difusión, valorar las experiencias locales, mejorar la autoestima de los niños y de los agricultores y facilitar la integración escuela/comunidad. Por constituir una experiencia piloto y por el interés que despertó, se consideró de la mayor importancia el sistema de seguimiento y evaluación de la experiencia, tanto para monitorear el avance del proyecto como para ajustar las

acciones y tomar medidas correctivas en forma oportuna. Con tal objeto, se diseñaron planillas y fichas de las actividades programadas y realizadas y se ha recogido periódicamente, a través de cuestionarios y/o talleres participativos, la percepción de los profesores participantes respecto a los nuevos recursos pedagógicos incorporados y a su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela rural y en la vinculación escuela/comunidad.

El proyecto se inició el año 1999. Se presenta en este documento una evaluación de lo realizado y de las percepciones de los actores docentes involucrados respecto al impacto de la incorporación de tecnologías informáticas y agropecuarias a dos años y medio de iniciado el proyecto. El año 2002 estos microcentros se incorporaron al proyecto Enlaces, proceso que para ellos finalizará en 2004, momento en el cual haremos una evaluación final.

2.2 Localidades, Escuelas Básicas Rurales y Microcentros

Inicialmente el proyecto incorporó 24 localidades de las comunas de Bulnes, Trehuaco y Pinto. En cada una de ellas se trabajó con la escuela básica correspondiente y con la comunidad de apoderados y/o agricultores. A fines del primer año se agregaron las comunas de San Ignacio, Coelemu y Cobquecura. (Cuadro 1)

Cuadro 1
Comunas, localidades, microcentros, escuelas y actores locales participantes

Comuna	Núm. De Localidades(*)	Microcentros	Profesores	Alumnos participantes	Agricultores
Bulnes	09	Las Camelias	20	361	18
Trehuaco	09	Río Itata	11	185	06
Pinto	06	Cordillera	13	261	24
San Ignacio (**)	04	Lourdes	10	110	06
Coelemu (**)	12	Magdalena	16	115	08
Cobquecura (***)	10	Pan de Piedra	14	-	-
Total	50		84	1.227	62

(*) Cada localidad tiene una escuela básica rural, la que se ha integrado al proyecto

(**) Localidades incorporadas a fines de 2000

(***) Incorporadas en febrero de 2001

Las acciones orientadas a los profesores se han realizado a través de los micro-centros, en tanto las orientadas a los alumnos y apoderados se hacen por escuela, con apoyo de los profesores respectivos, incluyendo los predios de los padres cuando aparece conveniente para fortalecer el intercambio de experiencias y validar lo realizado tanto por los agricultores como por los profesores y alumnos.

III. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

3.1 Componente educacional

Las actividades educativas incluyeron un programa de perfeccionamiento para profesores en tecnologías informáticas y agropecuarias, capacitación para apoderados y agricultores cercanos a las escuelas en producción agropecuaria y fortalecimiento de las relaciones alumno/ hogar/ comunidad.

a) Programa de perfeccionamiento para profesores

El diseño y la puesta en práctica del programa se llevó a cabo incorporando activamente a los profesores de las escuelas, con reuniones de trabajo cada dos meses. El programa se concentró en capacitación en informática y en tecnologías agropecuarias, incluyendo temas de saneamiento básico y del entorno a petición de los participantes. Los principales contenidos desarrollados fueron los siguientes:

- En producción agrícola, se capacitó a los profesores en producción de hortalizas bajo plástico, frutales y árboles nativos, según condiciones geográficas de los microcentros, en todas las comunas del proyecto. Un tema innovador destinado a mejorar suelos degradados fue la producción de humus y lombricultura.
- En informática se destinaron 120 hrs.

para capacitar a los profesores en programas ambiente Windows, procesador de texto, Power Point y nociones de Excel y de navegación en Internet. Estos conocimientos se traspasaron a los alumnos, que los han utilizado para elaborar boletines, trípticos, cuentos, ensayos, tareas, etc. Se aplicaron en aula algunos programas educacionales como el Abrapalabra y Plaza.

- En el área pecuaria, en Coelemu y Pinto, se capacitó a los profesores en producción y manejo básico de animales menores, orientado a apoyar el manejo de los animales y generar una fuente adicional de ingresos. Además, dada la alta incidencia de enfermedades de tipo zoonosis en Ñuble, se incluyeron temas para su prevención en todas las escuelas.

b) Actividades de capacitación y participación de actores locales

La participación de los apoderados y de la comunidad en general en actividades de capacitación se desarrolló en forma gradual, según la realidad de cada sector. El punto de partida fueron los contactos realizados por los profesores con dirigentes de organizaciones comunitarias. Las principales actividades desarrolladas con esta finalidad fueron las siguientes: (Rojas, P., 2001)

- Unidad productiva de flores y hortalizas en una escuela de Coelemu, con invernadero trabajado en conjunto por apoderados, alumnos y profesora, generándose una activa incorporación de los apoderados a la escuela. Apoderados y alumnos llevaron productos a sus hogares, dejando parte de ellos para actividades de la escuela.
- Unidades demostrativas de hortalizas y frutales en siete escuelas de la comuna de Bulnes. Las actividades se desarrollaron con profesores, alumnos y apoderados.
- Unidades demostrativas de producción

de humus y lombricultura en 24 escuelas de Bulnes, Pinto, Trehuaco y Coelemu, en colaboración con apoderados y alumnos de San Ignacio y elaboración de cartillas informativas respecto a su utilización. La alta degradación de los suelos de estas áreas la constituyó en una actividad atractiva y pertinente.

- Campaña de sanidad animal en escuelas de Pinto, con la colaboración de autoridades locales y alumnos de la carrera de Medicina Veterinaria, capacitándose a miembros de las comunidades para colaborar en el cuidado de los animales del sector.
- Capacitación práctica y demostrativa de procesos de agregación de valor a productos del agro, incorporando normas sanitarias y legales, aspectos de marketing, presentación y comercialización. En esta actividad ha sido muy relevante la participación de mujeres.
- Visitas a unidades demostrativas de tecnologías, ubicadas en las comunidades, en escuelas y en la universidad. Esto ha significado motivar a docentes e investigadores para apoyar la búsqueda de soluciones para estas comunidades.
- Procesamiento, normas, proyección y posibilidades de aprovechamiento de productos locales para generar ingresos para las familias y comunidad., en microcentros de San Ignacio, Pinto, Bulnes y Trehuaco.

3.2 Fortalecimiento de actividades asociativas

Durante el período considerado, se incentivó la elaboración de propuestas asociativas de microcentros y apoderados, apoyándose desde las universidades los proyectos que surgieron en esta perspectiva. Los profesores de las escuelas, por su parte, coordinaron con dirigentes locales reuniones de apoyo a la comunidad con el

fin de elaborar en conjunto planes de trabajo comunitario. Se creó un pequeño fondo para permitir que se concretaran algunas iniciativas conjuntas de escuelas y comunidad.

3.3 Institucionalización y difusión.

El programa se ha coordinado con diversas instancias relevantes, entre las que se cuentan el Departamento de Educación Provincial de Ñuble, supervisores de microcentros de escuelas rurales, coordinadores de microcentros y alcaldes y Jefes de Educación Municipal (DAEM) de las municipalidades participantes. Asimismo, con organismos técnicos, como el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), para apoyar la elaboración de las propuestas técnicas. A partir de mediados de 2000, el proyecto se articuló con la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío para profundizar las acciones pedagógicas, evaluarlas y proyectar el programa a futuro. Dentro de la Universidad de Concepción, han participado académicos y estudiantes de las facultades de Ingeniería Agrícola, Agronomía y Medicina Veterinaria. Adicionalmente, el proyecto y su avance han sido expuestos y discutidos en diferentes seminarios con la finalidad de mejorarlo y generar bases para su sustentación posterior. Desde noviembre de 2000 se ha establecido vinculación con el Programa Enlace Rural del Ministerio de Educación, el cual en la zona Centro Sur está a cargo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

IV RESULTADOS

a) Lo programado versus lo realizado

Como estaba programado, se estructuró un Programa de Perfeccionamiento Do-

cente que incorporó como innovación la profundización del conocimiento sobre tecnologías informáticas y agropecuarias por parte de los profesores, para ser utilizadas como metodologías o recursos de aprendizaje en las escuelas, el que se adecuó a la realidad de éstas. Se ha logrado la participación, en diferentes grados, de 50 escuelas básicas rurales, 84 profesores y 62 apoderados en el proceso implementado. La participación de los profesores de las escuelas en las distintas actividades desarrolladas supera el 80%.

La implementación de unidades demostrativas en escuelas y comunidades ha permitido un acercamiento entre escuela y comunidad. El interés por las tecnologías productivas agropecuarias ha significado la incorporación activa de los apoderados a las actividades de las escuelas, las que lideran algunas acciones de desarrollo en el área. Además se han generado nuevas oportunidades de intercambios entre alumnos, profesores y apoderados y los alumnos llevan a sus familias sus propias experiencias en las escuelas. Se concretó, por otra parte, la realización de proyectos asociativos en dos microcentros, lo que ha fortalecido la acción de los profesores en las localidades. En Coelemu se desarrolló una iniciativa para incorporar tecnologías productivas y en Pinto se apoyó a los apoderados en la búsqueda de nuevas alternativas productivas agropecuarias y de agroturismo. Se realizó con tal objeto una visita de apoderados y profesores del microcentro al Departamento de Agroindustrias de la Facultad de Ingeniería Agrícola de la U. de Concepción, iniciándose un acuerdo para procesar productos locales como avellanas y castañas.

Entre otras actividades, hay que destacar la coordinación con las Facultades de Educación de la Universidad de Concepción y de la Universidad del Bío-Bío para com-

plementar las actividades desarrolladas e incorporar aspectos pedagógicos y curriculares en las escuelas participantes. Ello desembocó en la realización de otros proyectos conjuntos en el área de la educación rural. Otro resultado no considerado inicialmente, que surgió por la utilización de tecnologías informática en el proyecto, fue la invitación a participar en el programa Enlace Rural del Ministerio de Educación.

b) Impactos del proyecto en los aprendizajes

Una evaluación preliminar de los efectos del proyecto en los aprendizajes de los alumnos fue hecha a partir de la percepción de los profesores involucrados. La información se recogió a través de un cuestionario autoaplicado a los profesores participantes de las comunas de Trehuaco y Pinto. Esta evaluación se orientó específicamente a tres ámbitos: en primer lugar, el efecto que la incorporación de tecnologías de informática y silvoagropecuarias ha tenido en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, en la valoración del entorno rural y en el mejoramiento de la labor docente. En segundo término, se hizo una aproximación a las principales dificultades que se han presentado para incorporar tales recursos a la escuela. Por último, se buscó identificar los aspectos positivos y negativos del proyecto, como también los desafíos para mejorar sus logros en etapas futuras.

Motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Los profesores encuestados perciben que la incorporación de tecnologías informáticas y agropecuarias inciden positivamente en la motivación de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje. El uso del computador, por ser algo novedoso para los niños, les atrae, estimula la iniciativa, representa una actividad más diná-

mica e interactiva y en general trabajan con más agrado en el computador, lográndose como resultado aprendizajes más rápidos y más participativos. El uso de programas educativos ha reforzado subsectores de aprendizaje, lo que se refleja en ampliación de vocabulario y conocimientos, en mejoramientos en lecto-escritura y expresión. Los niños se han motivado para escribir textos y cuentos propios, llegando a crear textos originales para darlos a conocer a sus familias y comunidad, a través de afiches y trípticos.

Por otra parte, la realización de actividades agropecuarias en la escuela ha significado que los alumnos se incorporen al “aprender haciendo”, lo que se refleja en una participación activa y preocupación de los alumnos por obtener información sobre sus siembras, en una mayor valoración del entorno y cuidado de los árboles, incentivando incluso el aprendizaje de las matemáticas. Los niños internalizan que hay actividades pedagógicas fuera de la sala de clases, manifiestan interés por aprender las tecnologías y compartir esa información y conocimiento con sus familias.

Autovaloración y valoración del entorno. Si bien la casi totalidad de los profesores encuestados considera que la incorporación de la computación ha mejorado la autovaloración de los alumnos y su valoración del entorno, no existe el mismo consenso en relación al efecto de las tecnologías silvoagropecuarias. En efecto, el 40% de ellos considera que los alumnos ya conocían el trabajo que se les demuestra y que para tener mayores impactos en este ámbito sería necesario incorporar innovaciones mayores. El 60% restante, sin embargo, opina lo contrario, lo que quedaría de manifiesto en que los niños muestran mayor interés en cuidar su entorno, valoran el producir para sí mismos y mejoran el compromiso con su aprendizaje.

En cuanto a la incorporación de la computación, los profesores manifiestan que los niños valoran más la escuela por poseer tecnología avanzada, se sienten más seguros de sí mismos y capaces de operar máquinas y, al familiarizarse con la tecnología, sienten que son iguales a los niños urbanos y están más integrados al mundo, todo lo cual se traduce en que quieren aprender más. Es decir, en mayor motivación y participación. Se visualiza, sin embargo, un peligro, y es el contraste progresivo de la escuela con el hogar y el entorno familiar. Será necesario explicitar esta situación para que los profesores y los padres y apoderados puedan tenerla presente y trabajarla con los alumnos si así fuere necesario.

Apoyo a la labor docente. Hay amplio consenso en reconocer el efecto positivo que la utilización de informática y tecnologías silvoagropecuarias en la escuela ha tenido en el mejoramiento de la labor docente. El primer elemento que destacan los profesores es que se optimiza el tiempo destinado a preparación de materiales, dado que permite elaborarlos más rápidamente y más significativamente, lo que sin duda contribuye a mejorar los procesos de enseñanza. Un segundo elemento se refiere a la adecuada complementación con los diversos subsectores de aprendizaje, pues las nuevas técnicas facilitan la comprensión y el trabajo individual y en grupos, se refuerzan los aprendizajes en el “aprender haciendo” al usar metodologías interactivas y novedosas. Los contenidos se entregan con mayor creatividad y también con mayor rapidez. Es decir, los nuevos recursos pedagógicos refuerzan los aprendizajes y, en el caso de las tecnologías silvoagropecuarias, hay una motivación adicional para aprenderlas, que es traspasarlas a su hogar y a sus familias. En la escuela se puede acceder así a un mayor conocimiento por parte de los

alumnos, los apoderados y los mismos profesores. Un tercer elemento destacado por los profesores es que los alumnos construyen con mayor facilidad su aprendizaje al basarse en lo conocido, en lo cotidiano revalorado y, a partir de allí, se refuerzan nuevas conductas y nuevos aprendizajes. Un último elemento relacionado con la labor docente es que la incorporación de estas nuevas tecnologías a las escuelas permite ampliar y diferenciar los procesos evaluativos. Esta preocupación por crear e implementar procesos de evaluación diferenciados para el sector rural ha sido recurrente en los talleres realizados con los profesores de las escuelas rurales, por lo cual nos parece importante profundizar este tema a futuro.

Dificultades y desafíos en la incorporación de tecnologías silvoagropecuarias e informáticas. Las mayores dificultades que se perciben están asociadas a la insuficiente capacitación de los profesores y a la necesidad de un mayor apoyo en el aula en el caso del uso del computador, y de apoyo técnico en terreno en el caso de las tecnologías agropecuarias. Para un uso más eficiente de la informática como recurso pedagógico en el aula, especialmente en aulas multigrados, se estima que es necesario una mayor profundización en el conocimiento de los programas a utilizar, mayor apoyo en el aula para trabajar con los niños y una dotación mayor de computadores en las escuelas. Para la incorporación de las tecnologías silvoagropecuarias como recurso pedagógico fuera del aula, la dificultad mayor ha sido el desconocimiento de los profesores respecto a ellas, una capacitación más teórica que práctica y el insuficiente apoyo técnico en terreno.

En síntesis, el proyecto, en términos generales, ha logrado realizar y superar las actividades programadas para el período

considerado. Ello en gran medida es el resultado de la positiva recepción que tuvo en las escuelas involucradas y en la comunidad de apoderados. Por su parte, los profesores manifiestan una percepción mayoritariamente positiva del proyecto. Fundamentan esta apreciación en que incorporar tecnologías agropecuarias mejora la motivación en sectores rurales y la valoración del medio rural por parte de los niños. La informática, por otro lado, aumenta la motivación y el deseo de investigar. Además, destacan que un programa de capacitación docente siempre eleva la autoestima de los profesores y, en este caso específico, los prepara para desempeñarse más eficientemente en el sector rural. Sin embargo, consideran que todavía no se aprecian resultados reales y sostenidos en todas las escuelas, pero que dado que lo realizado tiene un impacto positivo en los aprendizajes de los alumnos, vale la pena profundizar y perfeccionar proyectos de esta naturaleza. Con tal propósito, sería deseable desarrollar más aún estas tecnologías como recursos pedagógicos complementarios, incorporar otros programas computacionales y tecnologías de punta en el área silvoagropecuaria, mejorar los sistemas de seguimiento y evaluación del proyecto, mejorar el programa de capacitación a profesores y aumentar el contacto entre universidades y escuelas, entre otras propuestas de mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

1. CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*, Edelvives, Zaragoza
2. CEPAL/UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, Stgo
3. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1995): *Los desafíos de la Edu-*

- cación Chilena frente al siglo XXI*, Ed. Universitaria, Stgo.
4. CHIRIBOGA, M. (1992): "Modernización democrática e incluyente", Rev. Latinoamericana de Sociología Rural, ALASRU, Valdivia.
 5. FAWAZ, J. (1999): "Expansión forestal en Ñuble y reestructuración social y productiva a nivel local", Rev Tiempo y Espacio No. 8, Dpto. Ciencias Sociales, UBB
 6. FAWAZ, J. (2003): "Estrategias y herramientas de desarrollo local en el marco de transformaciones globales en el secano interior de Ñuble", Ponencia al 51 Congreso Internacional de Americanistas, Stgo.
 7. GARCÍA HUIDOBRO, J.E. Y COX C. (1999): "La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto", en García-Huidobro, J.E. (Ed) *La Reforma Educacional Chilena*, Ed. Popular, Madrid
 8. GIARRACCA N. Y CLOQUELL S. (Comp.) (1998): *Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales*, Ed. La Colmena, CLACSO, Bs. As.
 9. HOPENHAYN, M. Y OTTONE E. (2000): *El gran eslabón*, FCE., Argentina
 10. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2002): *Censo de Población*.
 11. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999): *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992-1998*, Programa Básica Rural, Stgo.
 12. MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2000): *Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000). Situación del sector rural en Chile*, Dcto. 7, Stgo.
 13. ROMAN, P.M. Y DIEZ E. (1998): *Aprendizaje y curriculum. Diseños Curriculares Aplicados*, FIDE, Stgo.
 14. ROJAS, P. (2001): "Informe de avance. Proyecto Incorporación de innovaciones productivas silvoagropecuarias al curriculum de escuelas básicas rurales y fortalecimiento escuela-comunidad", Univ. De Concepción, Chillán
 15. SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE AGRICULTURA (1998): *Región del Bío Bío. Sector Silvoagropecuario. Plan Piloto de Gestión Estratégica*, Concepción
 16. SEPÚLVEDA, G. (1999): *Organización del aula multigrado. El apoyo pedagógico*, Boletín Técnico N^{os} 1,2,5,6 y 7 MECE Rural, Ministerio de Educación, Chile

EL MUSEO FRANCISCANO DE CHILLAN AL SERVICIO DE LA EDUCACION: PROPUESTA Y EXPERIENCIA METODOLOGICA

*Autor Cristián Leal Pino
Magister en Historia
Universidad del Bío-Bío*

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación en el sector Historia y Ciencias Sociales, que tuvo como propósito final elaborar una Propuesta Metodológica para trabajar una dificultad de aprendizaje vital en la enseñanza de la Historia, como lo es el manejo de la temporalidad por parte de los alumnos. Se investigó en archivos y en terreno, se elaboró una Propuesta de Trabajo y se ha validado dicha Propuesta con los alumnos del Colegio Padre A. Hurtado, NM2, teniendo como recurso pedagógico central, el Museo Franciscano de Chillán.

I. INTRODUCCIÓN

Existe cada vez un mayor interés por preservar el patrimonio histórico-cultural de las sociedades, verdadero receptáculo de nuestra memoria colectiva, más aún, cuando un número importante de jóvenes, hombres y mujeres, crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica con el pasado del tiempo en el que viven.

La ciudad en la que vivimos se constituye en un valioso patrimonio histórico-cultural. Son múltiples los lugares que encierran toda una historia: sus calles, sus edificios, sus archivos, sus bibliotecas, sus personajes y particularmente sus museos. Es en este contexto donde la Orden Franciscana y su museo están llamados a cumplir un papel significativo en el proceso de formación integral de los alumnos.

En la ciudad de Chillán, fundada en 1580

por Martín Ruiz de Gamboa, existen instituciones que la han acompañado desde prácticamente sus inicios, como lo es la Orden Franciscana, institución que ha estado en todos los acontecimientos que han marcado la historia local. Los franciscanos fueron y son un patrimonio dentro de la ciudad que no debemos desperdiciar, especialmente cuando se trata de enseñar a nuestra juventud el devenir de un país y de una sociedad de la cual forma parte. El planteamiento didáctico estimula la internalización no sólo de los conocimientos, también de los valores que han estado y están presentes en la actualidad.

En el mes de octubre del 2003, los franciscanos cumplieron 450 años de la llegada a Chile y 418 de su presencia en Chillán. Una historicidad que se inició en la conquista y que prosigue hasta el día de hoy.

Como una manera de vincularnos a esta significativa celebración, 450 años de pre-

sencia en Chile y 418 en Chillán, es que hemos diseñado, pensando en los jóvenes estudiantes de nuestra ciudad y la Provincia de Ñuble, una Propuesta Metodológica para aprovechar un patrimonio histórico material y documental, como lo es el actual **Museo franciscano**. Es una Propuesta que busca apoyar el trabajo que el profesor desarrolla en el aula, abordando una dificultad de aprendizaje concreta y significativa, como lo es el manejo de la temporalidad.

De igual modo, presentamos las primeras reflexiones en torno a la aplicación misma de la Propuesta, con alumnos del Colegio Padrea A. Hurtado de Chillán, concretamente con el nivel medio dos.

II. DE LA PROPUESTA

Como punto de partida de la Propuesta, se realizaron una serie de visitas al Museo, para ver en terreno las posibilidades de trabajo y aprovechar de mejor manera las mismas que los profesores hacemos con nuestros alumnos, y por ende, lograr efectivamente aprendizajes significativos. Se consultó una serie de fuentes históricas y estudios bibliográficos que podrán ser observados al final del escrito. De particular interés, como material de información, lo constituyó el **Libro de Sugerencias**, donde el visitante, especialmente alumnos de los diversos liceos y colegios de la comuna de Chillán, han dejado sus impresiones y emociones registradas.

De igual forma, se consultó el material icnográfico que es de un valor incalculable, donde destaca el Archivo fotográfico de Darío Brunet. Se conversó en reiteradas ocasiones con el guía del museo, Miguel Angel Cisternas, el cual no sólo tiene una formación para trabajar allí, sino que lleva ya seis años en esta tarea, para saber de

su experiencia y el contacto con alumnos y profesores. Con el padre guardián del convento, Alberto Sagredo Ahumada, quien en su vida de religioso ha dado varias batallas por preservar museos, por ejemplo, su experiencia en el Museo Franciscano de Santiago, la ha puesto en revivir este patrimonio histórico local que merece una mayor atención y preocupación por parte de instituciones educativas y culturales.

En cuanto a la estructura de la Propuesta, esta contempla tres partes, las cuales en el trabajo original, están detalladas en una extensión de 50 carillas. La primera dice relación con una fundamentación psicopedagógica y epistemológica-didáctica, donde se analiza en profundidad una dificultad de aprendizaje como lo es el manejo de la temporalidad por parte de los alumnos en sus diversas etapas del proceso educativo. Considera las visiones de Piaget, Calvani, Egan, Pagès, Licerias, Comes, Trepát, todos ellos son citados con sus respectivas obras en la bibliografía. La segunda parte, contiene una información significativa respecto a lo que debe saber el profesor de la Orden Franciscana en Chile y Chillán, como una historia del Museo durante el siglo XX. Una tercera parte, dice relación con la Propuesta en sí de trabajo a realizar en el Museo Franciscano de Chillán. Dicha propuesta contiene los elementos básicos para que el alumno pueda interactuar con los objetos allí existentes. Indica las Salas y Pasillos que deben visitar, las actividades que realizará en el momento mismo de la visita como en las posteriores, el material de apoyo para observar y comprender el contenido de las Salas y Pasillos (batería de conceptos básicos, extractos de fuentes) y una orientación bibliográfica para las actividades post-visitas.

Dentro de las características específicas

que presenta la Propuesta podemos mencionar las siguientes:

1.- Está pensada fundamentalmente para alumnos de NM2, los cuales según el programa de estudio para el sector Historia y Ciencias Sociales, deben tratar como contenido toda la historia de Chile.

2.- Tiene por objetivo central desarrollar la habilidad para comprender el Tiempo Histórico o Social, el cual va muy ligado con el tiempo cronológico. Para ello, el Itinerario Didáctico considera tres momentos importantes, a saber: Un primer momento, donde los alumnos deben haber trabajado en clases las nociones básicas del tiempo, secuencia y superposición de acontecimientos, elaborado líneas de tiempo, cierto manejo conceptual de carácter histórico y algunas nociones de historia local. Un segundo momento constituido por la visita misma, donde desarrollarán las actividades contempladas en cada estación de aprendizaje, y un tercer momento, en el cual el alumno vuelve al museo sobre una temática específica para analizarla en profundidad.

3.- Para lograr el objetivo central, la Propuesta considera de manera importante el análisis de fuentes documentales, materiales e iconográficas, las cuales se incorporan en las actividades que el alumno debe desarrollar durante el recorrido y en las visitas posteriores al museo.

4.- Contempla cinco estaciones de aprendizaje, tres de ellas son desarrolladas en las Salas del Museo y dos en los Pasillos. El alumno en el recorrido lleva una guía de trabajo, la cual contempla: una fotografía de cada Sala y Pasillo, una descripción de cada lugar, una batería de palabras claves, una ambientación al tema a analizar a partir del extracto de una fuente y actividades.

5.- Las actividades se dividen en dos: aquellas para realizar en el recorrido y las que deberán ser desarrollada en una pos-visita al Museo. Ambas están estrechamente ligadas, las primeras tendientes a iniciar el análisis de los temas, las segundas, tendientes a profundizar en la reflexión histórica y del tiempo social concretamente.

6.- Para el desarrollo de las actividades, tanto en la visita oficial como en la pos-visita, los alumnos disponen de todas las indicaciones, especialmente para el desarrollo de estas últimas. Para las actividades pos-visita, no sólo se indica el lugar de la fuente a analizar, también se indica el contenido preciso con indicación de páginas inclusive. Además, se presenta una bibliografía básica selectiva, la cual será de gran importancia al momento de elaborar sus productos finales.

7.- En cuanto a los productos finales de cada una de las actividades (concretamente de la pos-visita), estos son a lo más sugeridos por el profesor, los alumnos son los que en última instancia deciden sobre el particular. Podrán entregar informes escritos, redactar un ensayo, confeccionar infografías, realizar análisis iconográficos, elaborar presentaciones computacionales, etc. Lo importante es que desarrollen la actividad y elaboren con libertad un producto de calidad.

8.- Las actividades a desarrollar en el Museo deben ser cumplidas en el tiempo que el profesor indique, aproximadamente 30 minutos en cada Sala y Pasillo. El tiempo para desarrollar el itinerario es de dos horas y media, aproximado.

9.- Las actividades para desarrollar en el Museo deben ser cumplidas por todos y cada uno de los alumnos. Sin embargo, el trabajo pos-visita se realizará en grupos.

A estos grupos el profesor les indicará cuál de las cinco actividades indicadas en el itinerario debe hacer. Importante que el grupo entienda, que dicha actividad encomendada, debe ser realizada necesariamente en otra ocasión.

10.- Cada grupo que se hizo cargo de una actividad, deberá no sólo entregar un producto concreto al curso, sino que también deberá exponerlo con absoluta claridad y precisión. El producto concreto será entregado a cada alumno para su estudio.

III.- EL MUSEO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El museo tiene su precedente en el mouseion de Alejandría, el cual contaba con un centro científico, jardines botánicos, zoológico, laboratorio, salas de anatomía e instalaciones para observaciones astronómicas. Su objetivo principal era la investigación y en época romana la enseñanza. Esto nos indica que ya desde su nacimiento el museo tiene un claro objetivo, la educación, algo que se mantendrá en las distintas interpretaciones que de éste se han hecho en todas las épocas (MARCO, 2001: p. 227). Sin embargo, con la realización en 1873 de la Exposición Universal de Viena, se puede considerar como una de las razones de la creación de los llamados “museos pedagógicos”.

Los museos, sean de donde sean, e independiente de su temática, están llamados a convertirse en centros significativos para la enseñanza ya que pueden contribuir a desarrollar la capacidad de comunicación, la sensibilidad, adquirir conocimientos, valorar distintas culturas, estructurar la inteligencia, desarrollar las facultades críticas y a trabajar la temporalidad. Los museos pertenecen a una realidad social y cultural, por tanto, deben ser utilizados

profusamente por el Sistema Educativo, y cuando se habla de éste no nos referimos sólo al escolar, sino a toda la sociedad que participa de algún modo en la educación: padres y apoderados, profesores, autoridades y un sujeto que emerge, el adulto mayor. El adulto, aunque aprende más lentamente, es responsable, dialogante y dispone de múltiples experiencias que le permitirán aprovechar al máximo un patrimonio cultural como lo es el museo (MARCO, 2001: 228).

El aprovechamiento didáctico del museo dependerá, en parte, de las finalidades que persiga, y en este sentido debemos distinguir tres tipos de museos. El **museo almacén** en el cual el objetivo educativo prácticamente no existe. Se desea tener y conservar el máximo de información para que los investigadores puedan desarrollar su trabajo. La imagen que se transmite al público es la de demostrar su importancia por la cantidad de piezas expuestas sin casi indicar al visitante sus características. El otro tipo es el **museo magistral o informativo** el cual se plantea el objetivo educativo, sin embargo, la relación con el visitante es unidireccional, el museo se presenta como el maestro que explica y el visitante como el alumno que toma nota de la información mostrada. El tercer tipo es el **museo didáctico**, el cual incorpora las nuevas teorías educativas y fomenta la observación, el análisis, los contenidos no solamente conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales o los métodos interactivos. (SEBASTIÀ y BLANES: 2001: 425).

La concepción educativa que tenga el profesor y de los que administran el museo será de importancia al momento de elaborar la aproximación didáctica. En la visita magistral, el profesor o el guía realizan las explicaciones de las distintas salas y objetos, mientras el alumno escucha. En cam-

bio, en la visita interactiva, sobre la cual debemos apostar, se parte de la importancia de disponer de fuentes primarias y de desarrollar métodos de indagación. Las actividades de observación, de análisis y de síntesis resultan fundamentales. (SEBASTIÀ y BLANES, 2001: 429).

Los profesores debemos fomentar la pos-visita a los museos, sea como una prolongación de nuestro plan de trabajo o en forma independiente de las clases, como un hábito, siempre se encontrará algún referente nuevo que no observó la primera vez, de tal manera de romper con la idea de una jornada vacacional.

Pensando ya de lleno en el museo del convento franciscano y a juzgar por las indagaciones en terreno, revisión de libro de observaciones, entrevistas al guía del Museo Franciscano, conversaciones con visitantes y las reflexiones del padre guardián, fray Alberto Sagredo Ahumada, podemos plantear algunos elementos de juicio importantes a la hora de elaborar el itinerario didáctico.

Los alumnos de los colegios y liceos de la comuna de Chillán, que visitan más frecuentemente el Museo según el Registro de Observaciones, proceden del INSUCO, Colegio Inglés, Liceo Industrial, Instituto Santa María, Colegio San Buenaventura, Colegio Da Vinci, Colegio Coyán, Colegio Martín Rucher, Liceo de Niñas Marta Brunet, Escuela La Castilla E-211. A ello debemos sumar instituciones como la Universidad del Bío-Bío (alumnos de Pedagogía en Historia y Geografía, de Educación General Básica y de Planes Electivos, especialmente los relativos al arte y la lingüística), del INACAP (estudiantes de turismo). Fuera de los turistas que de distintas regiones del país y el mundo visitan el museo.

Atendiendo exclusivamente a los alumnos

de los liceos y colegios de Chillán, es indudable el impacto positivo que constituyen las visitas al museo. A continuación la presentación de algunas observaciones da fe de ello. Uno de los alumnos visitantes escribió *“como experiencia ha sido sumamente atractivo el poder tener contacto de manera más cercana con distintos objetos, pinturas, imágenes. Me ha gustado muchísimo poder admirar tales cosas”* (visita del 20/4/2001). Un grupo de alumnos del Liceo Industrial escribió *“Nos pareció una experiencia sumamente enriquecedora y tanto así que nos sentimos por un momento parte de la historia que se nos muestra”* (visita del 25/4/2001).

Del Liceo de Niñas Marta Brunet, una alumna, junto con indicar la importancia personal que tiene esta visita, reflexiona sobre su vida personal, en cuanto al valor de la paciencia y la creatividad: *“Fue increíble presenciar tan bellos recuerdos de nuestra ciudad y otros lados, es cuarta vez que vengo y para mí será un placer volver a asistir por que cada vez aprendo algo nuevo y me impresiono por cada objeto de gran valor histórico...lamento que hay gente que no aprecie lo aquí expuesto, me encantaron las túnicas de los sacerdotes ¡qué paciencia! y creatividad, y yo que soy tan floja para coser un poquito”* (visita del 10/5/2001).

Otros jóvenes apuntaron a reflexionar sobre su ciudad y lo que les ocurría en lo íntimo: *“Hoy por fin he conocido parte de la historia de mi ciudad gracias al museo. Gracias por darle un lugar a la historia y cultura de nuestra hermosa ciudad”* (Mayo, 2001). *“El museo me deja en sí una experiencia de relajación y tranquilidad, me lleva más a confiar en mí mismo, me lleva a conocer la historia de antes”* (visita del 20/4/2001).

Hay otros que quedan cautivados por la

imagen de Miguel Arcángel combatiendo al demonio, por la biblioteca y sus más de seis mil volúmenes, por las pinturas al óleo y al agua fuerte, por los archivos fotográficos y la existencia de los túneles. Ilustra en alguna medida lo indicado la observación de un alumno del Liceo Industrial: *“Me pareció que el museo es muy completo y grande, pero lo que más me gustó fue la imagen de Miguel Arcángel combatiendo al demonio. También me gustaron las pinturas y quisiera que habilitaran los túneles”* (visita en junio/2001).

Sin embargo, los alumnos y el visitante común, también son críticos frente a lo que presenta el Museo. Llama la atención el deterioro progresivo de las pinturas y por sobre todo, la falta de información para realizar el recorrido y las explicaciones del contenido histórico de las Salas. Las siguientes observaciones son una evidencia: *“En realidad el museo está mejor conservado que hace unos años.. me gustaría que en algunos años más entregaran un boletín con las partes de la iglesia, sus pasillos e incluso de la cripta”*. *“Son muy buenos los cambios, el museo es precioso, pero falta indicar el significado de los elementos en exposición”*. *“Me gustaría que en algunos retratos e imágenes se colocaran una pequeña reseña histórica alusiva o explicando su mensaje histórico...”*.

El visitante de la ciudad y el turista nacional también se impresionan al ver la riqueza de este patrimonio. Una mujer que visitara recientemente el museo junto a familiares escribió: *“Soy de Chillán y jamás había visitado el museo, pero realmente quedamos asombradas con su maravillosa biblioteca. Muy emocionantes y educativas son recorrerlo, mis felicitaciones, hacen falta estos lugares en la ciudad”*. (visita del 5/11/2001). Una familia de la décima región dejó como testimonio las siguientes impresiones: *“Somos una familia de Puerto Montt,*

por primera vez visitamos esta ciudad y estaba en nuestros planes visitar este museo, que es muy lindo en cuanto a historia se refiere. Tienen algo muy hermoso que deben conservar. Gracias por su atención” (visita del 22/01/2002).

Volviendo un poco a nuestro tema de interés, los jóvenes estudiantes, es innegable el impacto que puede tener una visita cuando se es estudiante. Transcurrido 16 años de la primera vez, un alumno vuelve al museo. *“Después de 16 años me decido por ver nuevamente aquel museo que cuando niño mi profesora del colegio San Buenaventura nos llevó a conocer. Aquella vez quedé maravillado por los objetos, libros, retratos de la historia tanto de Chillán como de la comunidad franciscana, claro que en esa ocasión aquel museo estaba en un lugar reducido...me causó gran emoción al ver que posee hoy en día un lugar más amplio...”* (visita del 28/7/2001).

Es indudable la importancia del museo como recurso pedagógico, pero sin una reflexión y programación seria por parte del profesor de la visita, puede quedar sólo en un lindo recuerdo para el alumno. *¿Cómo son las visitas que hacen los profesores/as al museo franciscano? ¿Cuál es la propuesta de trabajo a la cual enfrenta el profesor/a al alumno/a?* Los años de experiencia en el viejo y nuevo museo del guía, Miguel Angel Cisternas, los cuales suman ya seis, nos permiten responder de alguna manera las preguntas. Nos indica que es poco habitual que los profesores entren en contacto con el museo antes de realizar la visita oficial, por lo general llegan al museo sin previo aviso. La forma de trabajar es la del cuestionario, que finalmente el guía debe responder, y cuyas preguntas más comunes son:

- ¿Fecha de fundación del museo?
- ¿Quién fue su fundador?

- ¿Cuáles son los objetos de más valor o antiguos?
- ¿Cuál es el aporte de los franciscanos a la comunidad chillaneja?

De las expresiones del guía, se desprende que la responsabilidad del aprendizaje no recae en el profesor, el cual realiza algunas acotaciones de carácter general-contextual, sino en él. El profesor conoce y maneja muy bien su especialidad, teniendo algún tipo de dificultad en el tema religioso, especialmente en el reconocimiento y la funcionalidad de elementos y ornamentos sagrados. También habría algunas deficiencias en el conocimiento de la historia local, lo que afectaría el logro de los aprendizajes. Tampoco hay un trabajo pos-visita al museo (tal vez se realiza en el liceo o colegio). No más de un 5 por ciento de los alumnos vuelve al Museo, aunque lo realiza en varias ocasiones, siendo su interés primordial poder tener acceso a los túneles, cementerio, campanario, y las criptas debajo de la Sala Coro.

Hay un número importante de alumnos de enseñanza básica y media que vienen por curiosidad y luego motivan a sus compañeros y profesores, así se gestan muchas visitas. Mensualmente asisten al museo 450 personas, de ellos 330 son estudiantes y el resto adultos.

Las impresiones del guía son una muestra fehaciente de la necesidad de elaborar una Propuesta que permita aprovechar eficazmente el museo. A continuación el resultado de una Propuesta Metodológica.

IV-. DE LA EXPERIENCIA EN TERRENO: APLICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

A continuación presentamos la experien-

cia vivida con un curso del Colegio Padre A. Hurtado de la ciudad de Chillán. Para una mayor comprensión hemos dividido la presentación de la experiencia en las siguientes partes: identificación del grupo curso, consideraciones metodológicas sobre el trabajo en el museo y los resultados de una evaluación aplicada al término de la visita.

4.1.- Identificación del grupo curso: del trabajo previo.

La experiencia en terreno se realizó con un segundo año medio del colegio Padre A. Hurtado. El curso es mixto, compuesto por 41 alumnos, sin embargo, y por razones personales, sólo asistieron al museo 38.

Previo a la visita, los alumnos/as ya habían visto diversos contenidos sobre la historia de Chile: los pueblos precolombinos, la conquista, la colonia y la independencia de Chile. En todos estos periodos la problemática central giró en torno a una dificultad de aprendizaje: el manejo de la temporalidad.

En cada contenido se trabajó el tiempo cronológico y el tiempo histórico con diversas estrategias: líneas de tiempo, material iconográfico, análisis de fuentes y documentales, elaboración de mapas conceptuales, creación de reportajes, etcétera.

La salida a terreno tuvo como objetivo central trabajar ambos tiempos, el cronológico y el histórico, especialmente este último. Se buscaba trabajar imágenes históricas que perduraran en el tiempo, a través de poner al alumno/a en contacto directo con las fuentes materiales, iconográficas y documentales.

4.2.- Consideraciones metodológicas sobre el trabajo en el museo.

Los alumnos/as antes de concurrir al museo conocían la guía de trabajo. En una

clase anterior el profesor había explicado el sentido y los alcances de la salida a terreno, lo cual facilitó el trabajo en museo.

En esta oportunidad se visitaron tres de las cinco salas con las que cuenta el museo franciscano: Sala Coro, Sacristía y Biblioteca. Todo se inició en la Sala Coro, allí el profesor dio la bienvenida al museo e hizo una exposición de 15 minutos, donde habló de la importancia de la orden franciscana en Chile y Chillán. Entrega antecedentes sobre la presencia franciscana en medio de la sociedad chillaneja, haciendo especial hincapié en la conquista, la colonia y la independencia.

De inmediato pasa a precisar los elementos centrales de la Sala Coro, concretamente el significado y función de cada uno de sus elementos. Luego da instrucciones precisas de cómo trabajar en la Sala Sacristía y Sala Biblioteca.

a.- En la Sala Sacristía. Los alumnos/as leen la descripción de la Sala, la cual se encuentra en la guía de trabajo. Luego hicieron un recorrido en parejas, poniendo atención en cada uno de los objetos allí presentes. Se apoyaron en un glosario de términos que permitía comprender mejor lo que observaban y una fuente histórica pertinente. Para las consultas estaba el profesor y el guía del museo. Este trabajo duró 30 minutos. Finalmente los alumnos se retiran de la Sala Sacristía por espacio de 15 minutos para completar su guía y a un diálogo-reflexión.

b.- En la Sala Biblioteca. Aquí el trabajo siguió la misma mecánica de la sala anterior. Los alumnos leen una descripción de la Sala para saber que cantidad y tipo de libros contiene la biblioteca. Luego la recorren con la finalidad de tocar y conocer los libros directamente. En el recorrido se apoyan en un glosario de términos que les ayu-

da en la comprensión de lo que observan. Para las dudas está el profesor y el guía del museo. Esta parte de la actividad duró 40 minutos, los alumnos/as fueron cautivados por los libros, especialmente por su antigüedad y el contenido. Luego, durante 15 minutos, completaron su guía de trabajo

4.3.- Resultados de una evaluación aplicada el término de la visita

Al finalizar la jornada de trabajo en el museo, la cual nos demandó dos horas cronológicas de trabajo intenso (sólo se trabajó en tres de las cinco Salas), los alumnos/as debieron contestar un instrumento, el cual contenía cuatro preguntas, cuyo análisis es el siguiente.

a.- Del punto de vista educativo, ¿la visita que haz realizado al museo refuerza los contenidos vistos en clases? Fundamenta.

En esta pregunta el 94,7 de los alumnos indicó que efectivamente la visita reforzaba los contenidos vistos en clases. Dos alumnos, sin desconocer la importancia de la visita, indicaron que lo visto estaba muy centrado en lo religioso.

Las frases que sirven de fundamento a las respuestas de los alumnos/as son las siguientes: permite imaginar lo visto en clases, permite comprender con mayor facilidad lo visto en clases, entender mucho más la materia, podemos darnos una imagen de la vida en esos años, lo visto en clases aquí lo vemos en vivo y en directo, ahora se sabe mucho más que antes al haber visto las cosas en vivo y en directo, pudimos aprender en nuestra propia ciudad, nos enseña más didácticamente, podemos constatar la historia la historia viva, refuerza y complementa lo que hemos visto en clases, lo visto e investigado en el colegio nos ayuda a tener una mejor base y

comprender lo que muestra este museo, con los franciscanos aprendemos más sobre la historia de Chillán.

b.- ¿Qué emociones y sentimientos tuvistes durante el recorrido?

En este punto las palabras y frases más recurrentes fueron: impacto, intriga, admiración, interés, curiosidad, sorpresa y duda. Entre las frases: Emoción por nuestra identidad nacional, sentí que estaba viviendo en épocas anteriores, ganas de saber sobre todo lo que hay ahí, logré introducirme muy bien en el tema y además logré crearme imágenes de todo, imaginé que vivía en esa época, me siento totalmente intrigada por la materia, me sentí parte del convento, el recorrido fue una emoción enorme especialmente en la biblioteca, sentí a los franciscanos a mi alrededor.

c.- ¿Recomendarías a tus compañeros del colegio una visita como esta al museo? Fundamenta.

El cien por ciento de los alumnos recomienda la visita al museo. Las frases que utilizan para fundamentar son: refuerza los contenidos, motiva a estudiar, es una forma más didáctica de aprender la historia, permite conocer y profundizar los pensamientos sobre los franciscanos y la cultura de Chillán, puede ser más entretenido que los avances tecnológicos y nos llama a estudiar con más entusiasmo y a profundizar los temas.

d.- Si tuvieras que dejar un mensaje que evidencie tu estadía en el museo ¿cuál sería este?

Una selección de estos mensajes son las siguientes frases:

- "La historia es parte de cada uno..."

- "Hacer un proyecto para tener fondos para la mantención del museo"
- "Aprovechemos lo que es nuestro, los franciscanos son parte de la historia de nuestra ciudad"
- "Tenemos historia, aprovechémosla"
- "Me gustaría que todo Chillán ayudara a restaurar todo".

Finalmente indicar que el cien por ciento de los alumnos quiso volver al museo, las razones son múltiples. De hecho se crearon libremente grupos de trabajos para realizar actividades específicas, las que consignaba la Propuesta. Este trabajo lo realizaron los días sábado.

4.4.- Del análisis de la guía de trabajo y la pos visita al museo franciscano

a.- Del análisis de la guía de trabajo

Respecto a lo primero, la completación de la guía de trabajo, no hubo problema. Los cuadros referidos a la descripción y función de los ornamentos sagrados, como de la caracterización de los libros de la biblioteca y el tema de la Guerra del Pacífico, evidencia una muy buena observación y atención por parte de los alumnos a lo indicado por el profesor y el guía del museo.

De interés mencionar las respuestas que dan los alumnos/as a las preguntas sobre la imagen del aborigen (Pehuenche) y las dificultades de la evangelización a partir de la experiencia. Algunas de las respuestas contemplan frases como estas: eran gente muy cariñosa, no entendían con claridad la importancia de los sacramentos, confundían a los misioneros con los conquistadores, lo que ayudó a evangelizar fueron los ornamentos sagrados, eran los indígenas muy respetuosos con los frailes, los indígenas no creían en la Religión Católica, los indígenas eran gente de escaso

desarrollo cultural, no le daban un verdadero sentido a la religiosidad a pesar de manifestarse interesados en la materia, una de las dificultades para evangelizar fue el medio geográfico, al misionero le costó mucho hacer entender al indígena que la religiosidad tiene un sentido superior a los regalos, eran los Pehuenches amigables y muy cariñosos.

Las respuestas que dan los alumnos son de particular importancia ya que apuntan a dos aspectos fundamentales. El primero dice relación con la imagen o estereotipo que los libros de historia han creado en los chilenos y especialmente de nuestros alumnos. No siempre han sido imágenes positivas, abundan las negativas, sin embargo, los alumnos que vivieron la experiencia en el museo, ven al aborigen como una persona cariñosa, respetuosa y amigable. Un segundo aspecto dice relación con el encuentro de dos mundos, de dos culturas. Los alumnos/as se cuestionan este punto y muchos concluyen que en el aspecto religioso, dicho encuentro cultural no fue del todo fácil y productivo, como ellos imaginaban.

En las preguntas referidas a la Guerra del Pacífico, los alumnos/as respondieron con las siguientes frases: fue una guerra muy difícil y de mucho dolor, la guerra quedó como una huella en el corazón, nuestro país fue engañado por el Perú ya que en Chile se presentaban como mediadores, la participación del soldado chileno fue buena pero tuvieron problemas de abastecimiento de agua, cuando regresan a la patria los soldados se sentían como en el edén, la guerra fue muy dolorosa y afectó a todos los chilenos, especialmente a las familias de los combatientes.

Los alumnos repararon mucho en la parte humana de la guerra, en el sufrimiento de los combatientes, más que en los beneficios territoriales que tuvo la guerra. En este

sentido las fuentes, testimonios de los protagonistas contribuyeron a orientar la reflexión hacia el tema valórico.

b.- Del análisis de la pos visita al museo

Esta visita se realizó fuera del horario de clase habitual, concretamente un día sábado. Los grupos de trabajo se abocaron a realizar actividades puntuales, por ejemplo, un grupo trabajo con el libro del padre Roberto Lagos para analizar el tema de las misiones y otro con el Diario Oficial para abordar el tema de la Guerra del Pacífico.

Del informe entregado por los alumnos/as podemos comentar. Primero, que la visita les abrió mucho más los temas en cuestión. Descubrieron aspectos que desconocían, por ejemplo, sus informes hacen hincapié en las solicitudes de misiones que hacían los Pehuenches a los franciscanos, de la importancia de los parlamentos y el formalismo que había tras de ello, sobre la fundación de Chillán, sus traslados y destrucciones, sobre las costumbres de la época, especialmente de la poligamia y la forma de contraer matrimonio, de las funciones que debían asumir según fueran hombres o mujeres. De particular interés resultó ser el análisis que hicieron del cuadro estadístico sobre las misiones en el siglo XVIII, reparando en la escasez de sacerdotes, los matrimonios unidos por primera vez por los religiosos, la gran cantidad e niños muertos a temprana edad y el consiguiente envejecimiento de la población.

Segundo, con relación a la Guerra del Pacífico, los alumnos conocieron y profundizaron un tema que a la fecha de la visita no había sido visto todavía en clases, sin embargo, descubrieron el apoyo que la prensa extranjera brindó a Chile en el conflicto, la confianza y serenidad del presidente Aníbal Pinto frente a la situación, la fuerte crítica que existió sobre el Perú por

su doble discurso, por un lado se presentaba como mediador, y por otro, enviaba tropas al lugar del conflicto.

Finalmente indicar que los alumnos que participaron de esta pos visita al museo respondieron tres preguntas, a saber: ¿Con relación a los temas: la conquista, la colonia y la Guerra del Pacífico qué cosas nuevas descubristeis? ¿Si tuvieras la oportunidad de ir una vez más al museo, lo harías? ¿Con relación al tiempo histórico, crees comprender mejor el paso del tiempo con estas visitas?.

La primera pregunta ya ha sido respondida en el análisis del informe hecho anteriormente, es un categórico sí. Respecto a la segunda, la razón principal por la cual siguen recomendando la visita al museo es la gran variedad de textos, objetos y pinturas que existen allí, para lo cual se requiere mayor tiempo y más visitas. La última pregunta, que apunta a la razón de ser Itinerario Didáctico, cuál es, contribuir al manejo de la temporalidad por parte del alumno, la respuesta de uno de ellos fue la siguiente: *"Sí, comprendí que todo el tiempo de la historia es un proceso lleno de cambios, al que se llega al final, aunque hay situaciones pueden acelerar estos procesos. Ejemplo, en el siglo XVI se produce la conquista de Chile... En el XVII, es el comienzo de la colonia, comienza un proceso de mestizaje cultural, social y biológico. En el siglo XVIII llegan los Borbones con distintas ideas, liberan el comercio... En el siglo XIX Napoleón toma el poder y gatilla el proceso independentista. Luego los franciscanos retomarán las misiones y con el tiempo se producirá la Guerra del Pacífico"*

V.- BIBLIOGRAFIA

a.- Bibliografía General

- ITURRIAGA, RIGOBERTO (1990). **Mi-**

siones del Colegio Chillán. Fr Joseph Gondar de Santa Bárbara, 1762. Transcripción, introducción y notas Fr. Rigoberto Iturriaga. En Publicaciones del Archivo Franciscano, N° 10, Santiago.

- ITURRIAGA, RIGOBERTO (1990). **Orígenes de la orden franciscana en Chile de: Juan de Vega (1584), Francisco Montalbo (1584) y Pedro Ortiz Palma (1649).** Transcripción, introducción y citas Fr. Rigoberto Iturriaga. Publicaciones del Archivo Franciscano, N° 13, Santiago.
- JARA, RAMÓN (2000). **Memorias de Chillán.** Rancagua
- LAGOS, ROBERTO (1908). **Historia de las Misiones del Colegio de Chillán,** volumen I. Herederos de Juan Gili, Editores, Barcelona.

b.- Bibliografía específica

1. ALDUNATE, CARLOS Y OTROS (1996). *Nueva Historia de Chile desde sus orígenes hasta nuestros días.* Editorial Zig-Zag, Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
2. ARRIAGADA, FERNANDO (1994). *Los franciscanos de Chillán ante el proceso emancipador.* Publicaciones de Archivo Franciscano, Santiago de Chile, N° 24, Santiago.
3. ARRIAGADA, FERNANDO (1993). *Reorganización de las misiones franciscanas en Araucanía y Chiloé.* Publicaciones del Archivo Franciscano, N° 28, Santiago de Chile.
4. CANO, DOMINGO (REVERENDO) (1997). *"Breve reseña del templo de San Francisco de Chillán"*. En Consagración del Templo de San Francisco de Chillán.
5. JOCELYN-HOLT, ALFREDO (1999). *La independencia de Chile.* Tradición, Modernización y Mito. Editorial Planeta/

- Ariel. Santiago.
6. ITURRIAGA, RIGOBERTO (1992). *Reglamento de misiones del Colegio de Chillán*. Publicaciones del Archivo Franciscano, Nº 21, Santiago.
 7. ITURRIAGA, RIGOBERTO (1994). *Usos y costumbres de los religiosos franciscanos (s. XIX)*. Publicaciones del Archivo Franciscano, Nº 35, Santiago.
 8. OLIVARES, LUIS. (1990). *La independencia en la obra del P.J.J. Guzmán*. Publicaciones del Archivo Franciscano, Nº 11, Santiago de Chile.
 9. PEREIRA, KARIN (2000). *El Real Colegio de Naturales*. Publicaciones del Archivo Franciscano, Nº 73, Santiago de Chile.
 10. VILLALOBOS, SERGIO (1992) *Los Pehuenches en la vida fronteriza*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- c.- Bibliografía para la didáctica**
1. ARAYA, ROBERTO (1997). *Construcción visual de conocimientos con juegos cooperativos. Una propuesta educativa*. AutoMind editores, Santiago.
 2. COLL, CÉSAR (1997). *Psicología y currículum*. Editorial Paidós, España.
 3. HERNÁNDEZ, F. XAVIER Y OTROS. "Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio". *Revista Iber*, Nº 17, La Historia que se aprende. Editorial GRAO, España, 1998, pp. 7-26.
 4. LICERAS, ANGEL (2001). "La atención a las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un compromiso para su didáctica y para el profesor". En *Scripta in Memoriam*, Universidad de Alicante, España, pp. 217-226.
 5. MARCO, MARÍA (2001) "La didáctica aplicada al museo: algunos ejemplos en la provincia de Alicante". En *Scripta in Memoriam*, Universidad de Alicante, España, pp. 227-234.
 6. PAGÈS, JOAN (1989). "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico". En Rodríguez Frutos, J. (ed): *Enseñar historia: Nuevas propuestas*. Laia, Barcelona.
 7. PAGÈS, JOAN. (1997). "El tiempo histórico". En *Enseñanza y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Editorial Horsori, España.
 8. RUBIO, C.(1998): "Enseñar a construir valores a partir del medio urbano". En *Educación y Geografía*, Universidad de Alicante, España, pp. 331-338.
 9. SEBASTIÀ, RAFAEL Y BLANES (2001): Georgina. "Aproximación al entorno desde los museos industriales en la provincia de Alicante". En *Scripta in Memoriam*, Universidad de Alicante, España, pp.425-436.
 10. TREPAT, CRISTÒFOL (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Editorial GRAO, España.
 11. TREPAT, CRISTÓFOL Y COMES, Pilar.(1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial GRAO, España.

LA DIDACTICA DEL DESORDEN

*Autor: Hugo Lira Ramos
Magíster en Orientación Educativa
Universidad del Bío-Bío*

RESUMEN

Dentro del paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin, surge el tetragrama en que interactúan el orden, el desorden y la organización. En la lógica de dicho tetragrama se inicia un camino para llegar a la comprensión del macroconcepto “desorden”, con el fin de aprender a convivir y trabajar con él. Ello se sustenta en las crecientes condiciones de incertidumbre que definen la nueva era y la necesidad de construir conocimientos que superen las parcelas disciplinarias para atender la complejidad del género humano en el nuevo escenario planetario. Desde esta mirada, se propone desarrollar modelos y estrategias didácticas que permitan enseñar y aprender del “desorden”. Esta misión tiene como primer desafío tomar conciencia de la muerte de la sociedad de las certezas y del orden estable y nacer a la sociedad de la incertidumbre y del orden transitorio. Esto abre fecundas perspectivas de estudio para lo que he denominado “la didáctica del desorden”.

“Nada es simple, todo es complejo”. Pareciera ser un corolario poco popular para quienes prefieren reducir la realidad a explicaciones simplificadoras y fragmentarias. La visión del paradigma simplificador del conocimiento se ha ennegrecido en una burbuja de certidumbres. Los problemas fundamentales de la sociedad, partiendo por la propia condición humana, son descuidados por responder a una sola dimensión de la realidad, o alienados con el informe económico de la globalización.

Al mirar desde una panorámica planetaria los múltiples contextos en que se desarrolla el género humano, surgen signos de incertidumbre colectiva e idiográfica, que hacen pertinente pensar en el futuro de la ciudadanía terrestre, con el propósito de educar para lo inesperado y atender la

complejidad multidimensional del fenómeno humano en interacción ecológica con su medio. La incertidumbre no se puede asumir en la soledad social; exige la comprensión de la raíz profunda de las incomprendiones; es por ello que el horizonte implícito de la presente reflexión es “la inclusión y respeto del otro como legítimo otro” (Maturana, 2001:167) y aceptar al ser humano como una totalidad bio-psicosociocultural inseparable. Cada vez que se deslegitima al otro o se le reduce a una sola dimensión, surge la discriminación y la violencia. No obstante, un sistema sin conflictos no puede autoorganizarse, es decir, una existencia sin conflictos no es existencia. Los conflictos son la oportunidad de nacer de nuevo en el mundo de la complejidad.

Esto implica un profundo cambio en la forma de pensar, percibir y valorar. Al respecto, Kuhn (1978:50) ilustra el cambio de paradigma con las consecuencias que debe asumir una persona cuando descubre algo que no encaja con los paradigmas establecidos. Aunque existe evidencia abrumadora muchas ideas son atacadas e incluso ignoradas. Pero cuando logran ser aceptadas por un colectivo de personas puede desarrollarse la creencia de que al fin se ha dado con la solución definitiva. Sin embargo los paradigmas son temporales, así como las certezas a las que ha dado lugar. Para Patrick Whithaker (1998: 35) este es un modo de pensar que reconoce que en aparentes “contradicciones se encuentra la semilla de nuevas relaciones y asociaciones, que la conjunción copulativa se convierte en una alternativa mucho más excitante que la disyuntiva”. El mundo ha cambiado y sigue cambiando de forma constante y con velocidad vertiginosa. Alvin Toffler (1982:41) anticipó la necesidad de adoptar una postura para hacer frente a la aparición de condiciones nuevas, por ello acuña la expresión “adhocracia” para describir un enfoque ante la vida y el trabajo que sea, en conjunto, menos rígido, más flexible que aquél para el cual hemos sido programados. Dentro de este escenario global surge la necesidad de un nuevo paradigma para comprender las realidades y dar respuestas integrales a la condición humana, desde su complejidad.

EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Para Morín (1983: 418) “todo sistema constituye una unidad compleja que comporta diversidad y multiplicidad, antagonismo incluso. Los sistemas en su conjunto dan un sentido pleno al término “complejo”: plexus (entrelazamiento) procede de *plexere* (trenzar). Lo complejo **-lo que está**

trenzado conjuntamente, constituye un tejido estrechamente unido, aunque los hilos que lo constituyen sean extremadamente diversos. La complejidad no debe confundirse con la complicación”.

Para Ezequiel Ander-Egg (1999: 63) la complejidad supone una revolución del pensamiento, que permite asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad. No hay respuestas simples a las cuestiones complejas. Para Morin (1983: 500) el desorden que se mueve en el terreno de la complejidad, crea las condiciones desorganizantes para la hipercomplejidad y el desorden mayor, generadoras de mayor comunicación y diversidad para lograr una autoorganización del cerebro y más fragilidad del orden. La hipercomplejidad se encuentra en los umbrales del desarrollo humano del futuro, donde el desorden reinará.

El paradigma simplificador analiza los problemas y explica la realidad a través de un pensamiento reduccionista y unidimensional, que separa las partes, limitando la comprensión de las relaciones dinámicas del todo con sus partes constituyentes. Se sustenta en la linealidad causal de los fenómenos. Dentro de dicho paradigma se encuentra el pensamiento binario (0 1), que aparta las cosas en opuestos absolutos como el “bien” y el “mal”, “negro” y “blanco”, mutilando el pensamiento y la aprehensión de la realidad. Es por ello, que rechaza y le resulta incomprensible el desorden (generador de paradojas e incertidumbre).

Hasta aquí se ha hablado del “orden y la organización” que implica la vida humana. No obstante, no se podría pasar del orden a la organización sin la interacción con “el desorden”. Orden - desorden - organización estructuran un paradigma de comple-

alidad de alta relevancia para la comprensión de la condición humana. La conflictividad que genera el desorden es un aspecto abandonado en los intentos de entender la lucha entre los contrarios, haciéndose compleja la reconciliación. Lo que opone una y lo que una opone. Por ello, conviene profundizar en el tetragrama en que sitúa el desorden.

EL DESORDEN EN EL TETRAGRAMA DE LA COMPLEJIDAD

El desorden sólo puede ser comprendido dentro del tetragrama en que interactúan el orden y la organización, el cual se adscribe al paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1983: 437). Este paradigma tetralógico se puede graficar de la siguiente manera:



Cuando el desorden aumenta crece el orden y la organización. Es por ello que el énfasis en el desorden tiene el propósito de adentrarnos en su relación sistémica con el ser humano y en los fenómenos a los que se asocia, haciendo hincapié en sus virtudes, las cuales, como se ha señalado, no se pueden comprender en su totalidad de manera aislada. El siguiente cuadro, basado en la mirada de Morin (1983:423), tiene como objeto hacer visible sus asociaciones con fenómenos vinculantes. No obstante, sólo se profundizará más adelante en algunas de ellas, por su extensión, dejando establecido a priori esta limitación.

Asociaciones complejas del macro-concepto del Desorden	
- Azar - Alea (aleatorio)	No se pueden predecir por un observador, son un atentado al orden.
- Agitación - Dispersión	Establece una relación aleatoria: desorganizado / desorganizante (eventualmente)
- Perturbación - Accidentes	Establece una relación aleatoria que amenaza la organización: comunicacional/informacional
- Ruidos - Error	Toman formas de "ruido" que suscitan errores en la comunicación, la computación y la memorización.

El desorden como fenómeno complejo se asocia a objetos de estudios desarrollados desde diversas disciplinas, superando las fronteras de su conocimiento organizado. No obstante, al estudiar al ser humano como un sistema complejo viviente se ve enfrentado al desorden. Este desorden proviene de fuentes internas y externas al sujeto (perturbaciones climáticas, cataclismos telúricos, peligros, conflictos, etc.). En el escenario de la destrucción el ser humano se construye, siendo capaz de vivir con él.

El ser humano como sistema viviente:

- Tolera el desorden

- Se adapta al desorden, conviviendo con el desorden y anti – desorden.
- Supera el desorden y lo integra
- Aprende del desorden
- Trabaja con el desorden

Desde dicha perspectiva se podría hablar de una didáctica del desorden, como respuesta curricular a un orden aparente e inestable. Max Colodro (2002: 28) ha sintetizado lo señalado con las siguientes palabras: *el orden produce desorden y el desorden tiende naturalmente a ordenarse en el tiempo*. El desorden se manifiesta como un océano de interacciones aleatorias que trae en sí mismo el germen de la estabilidad, y en el que el orden puede y de hecho llega a florecer. Estas son razones para educar con miras a comprender el desorden como cimiento del orden.

HACIA LA DIDÁCTICA DEL DESORDEN

La didáctica del desorden se sustenta en la necesidad de enseñar a poner en tela de juicio la certidumbre, propuesta que sería poco innovadora si no se orientara a la profundización y exploración del desorden, como vertiente fecunda de creatividad y de adaptación para enfrentar la incertidumbre.

La didáctica, entendida como la ciencia que se orienta hacia la práctica educativa, pero que establece una relación dialéctica con la teoría, se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se construye en contextos sociales e históricos determinados, y responde a cosmovisiones que deben ser sometidas a revisión para desarrollar la didáctica del desorden del modo que es definida en el presente trabajo.

Ello demanda que la comunidad que edu-

ca se cuestione sus formas compartidas de “ver” el mundo o visión de realidad, puesto que, como se ha señalado, sustituir el paradigma de simplificación por el paradigma de complejidad, en que se inscribe el desorden, exige iniciar un camino de cambio cultural que violenta la forma tradicional de concebir el mundo inexistente de la certidumbre en que la mayoría de la población adulta ha sido educada. El duelo de ver morir la certidumbre del mundo ordenado y permitir nacer el mundo desordenado de la incertidumbre, genera lo que Alvin Toffler (1982) predijo como el shock de un futuro que es hoy una realidad presente. Este parto es doloroso, pero nos da la oportunidad de un segundo nacimiento, al mundo de verdades más amplias y perspectivas más bellas de la complejidad desorganizante y organizante.

La incertidumbre abre las puertas a las contradicciones que encierra la organización de conocimientos que intentan definir a la didáctica como una ciencia de la educación. Sus modelos simplificantes de la realidad dan respuestas parciales sobre el acto pedagógico que generalmente se desarrolla en el misterioso mundo del aula. Comprender estos múltiples modelos puede ayudar a explicar la racionalidad que dirige algunas prácticas docentes, pero no asume toda la complejidad del fenómeno educativo. Esta reflexión es clave para pensar las estrategias y medios didácticos con que se aprenderá a comprender el tetragrama en que actúa el desorden y su exploración dentro de los fenómenos complejos que se expresan en la biología, la física, las matemáticas (geometría), el lenguaje, la ecología, la historia, la geografía, la religión, etc.

PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DEL DESORDEN

Existen múltiples perspectivas con que se

puede estudiar el desorden. Aquí se citan algunas que son objeto de estudio de quien suscribe y de investigadores adscritos a la red de complejidad.

1. Trabajo en equipo

El análisis del discurso y de la acción en el trabajo en *equipos Interdisciplinarios* (intercambio entre diferentes disciplinas) o *Transdisciplinarios* (nivel máximo de integración, donde se borran las fronteras entre disciplinas) ofrece un escenario fecundo de estudio del desorden.

El desorden se expresa, por ejemplo, en el lenguaje de sus integrantes. Ponerse de acuerdo en un lenguaje común para abordar un fenómeno desde diferentes disciplinas, encierra conflictos paradigmáticos para acordar cómo comprender o explicar la realidad. En dicho sentido, se puede destacar el carácter polisémico de muchas palabras, incrementado por la jerga técnica de cada área disciplinaria. Es también común observar las dificultades de poder e intereses que hacen que una disciplina domine a otra. Es por ello que algunos (Gudsdorf, citado por Ander - Egg, 1999:31) visualizan a la transdisciplinariedad como “un sillón intelectual vacío en el que todos ambicionan sentarse, correspondiendo a uno de los principales fines en la feria de vanidades intelectuales”. Lograr convergencias y horizontalidad disciplinaria es una meta loable, pero implica asumir el desorden para aceptar diferentes niveles de realidad y la inclusión de más de dos visiones (pensamiento binario) en una de orden superior (pensamiento complejo) que acoja la multidimensionalidad de los fenómenos.

Teniendo como horizonte la transdisciplinariedad, el trabajo en equipo involucra una serie de procesos mentales cercanos a los enfoques reestructuralistas del co-

nocimiento, lo que involucra hacer visibles las parcelas disciplinarias previas y las dimensiones socioafectivas que pueden sesgar y paralizar las posibilidades de construir un conocimiento de frontera.

Quien suscribe ha tenido el placer intelectual de dictar docencia en el Programa de Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria (promoción 2003) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, y ser partícipe de la experiencia interdisciplinaria de discutir desde las miradas trianguladas de un neurólogo, un psicólogo, una asistente social, un sociólogo, una tecnóloga médica, un educador y un grupo de abogados, temáticas vinculadas a la construcción del conocimiento, en que se han puesto de relieve las barreras y los puentes disciplinarios para comprender la realidad, develándose un fuerte énfasis del paradigma conductista y un tránsito diversificado hacia un paradigma ecológico y cognitivo del aprendizaje. Me impresionan sus rupturas paradigmáticas y su alta motivación por lograr comprensiones más amplias y estructurantes, confesando abiertamente sus resistencias al cambio en los momentos de conflicto cognitivo y confusión, pero logrando cruzar sus disciplinas por otras que se visualizaban en un inicio extremadamente lejanas y contrarias. El desorden vivido como experiencia de aprendizaje cooperativo ha permitido superar las parcelas disciplinarias de este distinguido grupo de profesionales y al académico que suscribe. Esta es una misión desafiante, porque no se puede dar certeza que el desorden lleve siempre al logro de la ansiada Inter o transdisciplinariedad. Sólo puedo dar fe que en el caso mencionado la mayoría ha logrado transitar del orden precedente a una nueva organización y lo más interesante, el paso por el desorden.

Esto desafía la creencia arraigada de que

todo cambio es un proceso tranquilo y natural. Los intereses y conflictos cognitivos, sociales e incluso políticos, pueden ser un obstáculo o una oportunidad para la pretendida Inter o transdisciplinariedad.

2. Los errores

Otra expresión vinculada al desorden es el “error”. Al respecto, se podría hablar de errores personales y grupales. A nivel grupal es importante la reducción de la ansiedad ante las equivocaciones, puesto que actúa como una toxina organizativa que puede ahogar la creatividad. La innovación surge de la aceptación de ellas, incluso deberían verse como deseables y necesarias. Son un material de trabajo interesante, permite aventurarse en territorios desconocidos, imposibles de explorar sin los errores.

En todo el sistema educativo y en las familias se debería considerar al “error” como recurso didáctico de aprendizaje. Los desaciertos ayudan a construir aprendizajes en profundidad y forman parte del progreso de la humanidad en la historia. Sobre todo en tiempos en que lo correcto y lo equivocado son conceptos borrosos. La búsqueda del conocimiento puede llevar a errores, esto abre las puertas a la consideración de las ideas de otros dentro de la discusión para ampliar el conocimiento de la realidad. No se trata de acumular errores, sino de atender a su naturaleza y corregirlos para aprender de ellos. En definitiva el error se puede considerar como un mecanismo productivo del conocimiento que puede ser autocorregido con nueva evidencia. Inclusive se ha propuesto la idea de provocarlos para construir aprendizajes superiores.

Pero; en un mundo donde el conductismo parece ganar espacios, el error es castigado por ser visto como negativo para el

aprendizaje. Dicha amenaza debe considerarse al implementar la didáctica del desorden (la que puede expresarse en el presente caso como error). Es por esta razón que se ha insistido recurrentemente en un cambio de paradigma y ahora se integra un cambio en la enseñanza, por medio de una gestión institucional y curricular.

Si bien existen actualmente algunas propuestas para trabajar esta expresión en forma didáctica y darle un sentido positivo, muchas de ellas no se asocia con claridad al desorden y a su interacción con el tetragrama de la complejidad. Esta omisión reduce su comprensión a una dimensión aislada de un proceso más global. No obstante, tienen el valor de ofrecer procedimientos para corregir los errores, pero, por otro lado, al poner el acento en la corrección limitan la exploración del desorden como una oportunidad de aprender de manera más profunda y orientado a lo que Gregory Bateson (1985) define como aprendizaje de orden superior o de tercer orden.

Saturnino de la Torre, sugiere centrarse en la persona total del estudiante para aprender del error. Señala que lo primero es detectarlos, luego, identificarlos y explorarlos, para finalmente corregirlos. Desde el desorden lo más relevante es potenciar su etapa exploratoria.

3. La teoría del Caos

La comprensión del desorden ha llevado a los físicos y matemáticos a la construcción de teorías que estudian la variabilidad e indeterminación de sus objetos de estudio. La teoría del caos es el principal ejemplo de ello. No puede entender el caos y sus fuerzas ordenadoras sin el desorden. Los estudios transdisciplinarios de la teoría del caos ofrecen miradas que recrean los supuestos de la filosofía clásica y moderna

(Colodro, 2002: 80) y da herramientas de reflexión a innumerables disciplinas. Estudiar el caos desde el desorden ofrece un abanico amplio de reflexión sobre la civilización actual, el clima, la geometría fractal, etc.

CONCLUSIONES

El macroconcepto desorden ofrece un amplio escenario de reflexión, sobre todo al considerarlo como pieza clave en el movimiento del tetragrama de la complejidad. Esto nos lleva al terreno de lo indeterminado, configurándose un escenario en que diversas disciplinas, abiertas a la transdisciplinariedad, logran comprensiones más amplias y soluciones que den respuesta a la multidimensionalidad del ser humano.

La interrogante sobre la didáctica más pertinente para convivir y aprender del desorden sigue abierta. Despierta hipótesis que deben ser perfeccionadas permanentemente para estudiar el desorden en interacción con el orden y la organización, en su relación circular. Con apertura a lo imprevisto y lo azaroso se entrara en la complejidad, donde reina la incertidumbre, la diversidad y la inestabilidad.

El desorden es complejidad potencial, generadora del "ruido" que sirve de fuente de innovación y creatividad, a condición de verse unido a las virtudes de cooperación del tetragrama.

El trabajo en equipo, el aprendizaje del error, los estudios del caos y la aceptación de la conflictividad, son algunos pasos para iniciar la comprensión de la didáctica del desorden. Desafío que se continuará pro-

fundizando con nuevas investigaciones y proyectos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDER –EGG, EZEQUIEL (1999): Interdisciplinariedad en Educación. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
2. BATESON, GREGORY (1985): Pasos hacia una Ecología de la Mente. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires.
3. COLODRO, MAX (2002): Reflexiones sobre el caos. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
4. DE LA TORRE, SATURNINO (2000): Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Ediciones Octaedro. Barcelona.
5. KUHN, THOMAS (1978): La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México.
6. MATURANA, HUMBERTO (2001): Formación humana y capacitación. UNICEF –Chile Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
7. MORIN, EDGAR (1983): El Método II. La vida de la vida. Ediciones Cátedra. Madrid.
8. MORIN, EDGAR (2001): La Cabeza bien puesta. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
9. MORIN, EDGAR (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
10. TOFFLER, ALVIN (1982): El shock del futuro. Editorial Plaza y Jones. Barcelona.
11. WHITHAKER, PATRICK (1998): Cómo gestionar el cambio en contextos educativos. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

SER PROFESOR/A HOY: DESDE LA PARADOJA HACIA UNA NUEVA PROFESIONALIDAD¹

*Autora: María Loreto Mora Olate
Magíster (c) en educación
loretomora3@123.cl
Universidad del Bío-Bío*

RESUMEN

La profesión docente ha estado históricamente cargada de ciertos estereotipos en torno al rol que debe cumplir un/a profesor/a. Todo esto envuelto en un halo que va desde la imagen del maestro rural abnegado, casi mistraliano, pasando por el profesor apóstol llegando al extremo de la imagen del profesor/a, que en ocasiones cae en actitudes arbitrarias, abusando de su autoridad dada por el conocimiento.

Nos instalamos a reflexionar en torno a lo que significa ser profesor/a, desde la perspectiva de una docente principiante, para llegar al perfil de docente deseable, intelectual transformativo comunicador, que realiza su acción en un sistema complejo y abierto como lo es la escuela, en un contexto de Reforma Educacional en marcha y en otro más amplio, como lo que se ha dado en llamar “modernidad”.

Profesores noveles ante la paradoja

Si bien es cierto que existe un debate en torno a si, verdaderamente, Latinoamérica vive una modernidad, es ineludible aceptar que, al menos, esta idea ronda en los discursos pedagógicos, así como los imaginarios de “mundo globalizado”, “era de la información” y de “crisis”. Es necesario tomarlos en cuenta para desde allí detenernos y reflexionar en torno a las exigencias que vive el docente, formado en el siglo anterior y que, incoherentemente, se le ha encargado la misión de educar a los ciudadanos del siglo XXI.

No cabe duda de que la profesión que hemos elegido, vive hoy más que nunca en una paradoja, considerando que no hace mucho, estudiar pedagogía no constituía una opción anhelable por los egresados de enseñanza media y que hoy, muy por el contrario, nos encontramos con primeros puntajes que alcanzan ya los 700 puntos y con listas de espera; situación impensable en la década de los ochenta, cuando muchas escuelas de pedagogía corrieron el riesgo de cerrarse dada las bajas remuneraciones que, a pesar de las mejoras, no satisfacen completamente, y a la desmerecida situación del gremio. In-

1 Trabajo presentado al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. AMCE 2004. (10-14 mayo) Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica.

gresar a pedagogía era el premio casi de consuelo para los abogados, periodistas, psicólogos y escritores frustrados, cuyos puntajes de ingreso fluctuaban ente 450 y 500 puntos.

Los contrasentidos característicos de la profesión docente los comenzamos a vivir desde nuestras primeras experiencias en el aula. La gran mayoría de los/las docentes principiantes vivimos este choque con la realidad, donde entraron en crisis nuestras idealizaciones acerca de lo que significaba ser profesor/a y de lo que era la escuela; ideas que construimos en nuestra formación inicial, frente a las exigencias y problemáticas del sistema educativo. Algunos autores hablan de un auténtico *shock* con la realidad, descrito como el colapso de los ideales misioneros producidos durante la formación del profesor ante la agria y dura realidad de la vida cotidiana de la clase. (Esteve, 1993: 61)

Se produce este conflicto, debido a que, por una parte, la mayoría de los profesores/as noveles reproducen en el aula las pautas de investigación o los sistemas de trabajo vividos en la universidad, y por otra, al no saber manejar habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza y la conducción de grupos capaces de generar las condiciones necesarias para el aprendizaje. Lamentablemente esto se aprende sobre la marcha, por el método de ensayo y error, que sin duda va en desmedro de la calidad del aprendizaje de los/las estudiantes y de la profesión docente en general. De allí que muchas veces se ponga en duda nuestra profesionalidad y que ahora el discurso pedagógico institucional hable de la necesidad de renovar la profesión, al tomar conciencia que las importantes transformaciones educacionales en curso “afectan también, y muy centralmente, a la profesión docente. La naturaleza de los cam-

bios en educación pone en el centro de las preocupaciones un conjunto amplio de nuevos conocimientos, capacidades y prácticas que los profesores deberían adquirir para hacerlos efectivos”. (Unicef, 2000: 7)

Generación pre-reforma

Iniciamos esta reflexión declarando nuestra pertenencia a una generación de profesores que inició su formación docente en el último quinquenio de la década de los noventa, en una Universidad regional, lo cual no es un detalle, decidiéndonos por ser profesores “a pesar de todo”: de las bajas remuneraciones y de la crisis en que se encontraban las carreras pedagógicas; tal como lo demostraban el bajo número de postulantes y el cierre de algunas carreras en ciertas universidades. Mientras tanto, el país se embarcaba en lo que conocemos como Reforma Educacional, bajo el segundo gobierno de transición a la democracia, con Frei hijo a la cabeza, en una etapa de consensos, privatizaciones y proyectos de reformas judiciales y educativas.

Aunque la idea de transición tenga una connotación política, ella también nos define como generación, somos profesores pre-reforma, testigos y protagonistas de toda la transformación que ella implica, que con fallas y cuestionamientos, es necesaria. Vivimos la gestación de la Reforma en las aulas de las escuelas de pedagogía, donde el discurso común versaba en que si hasta ese momento éramos espectadores, en un futuro inmediato, seríamos los actores, tomando la responsabilidad de instalarla curricularmente en las aulas.

Empezamos a inquietarnos, deseábamos saber cómo era el mundo “real” de la sala de clases, reclamamos por el tardío contacto con el medio y queríamos tener una

posición crítica y reflexiva. En 1997, la reforma curricular debutó en enseñanza media, con los nuevos planes y programas en NM1. Hubo momentos de duda, de incertidumbre y frustración entre quienes nos preparábamos para asumir funciones docentes; sentíamos cierta ignorancia y consideramos que había una desconexión entre nuestra formación y lo que el medio nos exigía.

Paralelamente, nos hallamos inmersos en un marco de globalización y de interdependencia económica, donde los cambios acelerados que vivimos en todas las esferas sociales provocan tensiones tales como: problemas de empleo y la progresiva marginación de amplio colectivos sociales; la doble necesidad de afirmar nuestra identidad y a la vez, adaptarnos a los procesos de globalización; la desigualdad entre los países desarrollados con los en vías de desarrollo y las consecuentes inequidades sociales. Ante esto, se dirige una nueva mirada sobre la educación y se la concibe como algo crucial y complejo, una verdadera tabla de salvación en el mar de incertidumbres, ya que no hay certezas respecto al futuro en que se insertarán nuestros jóvenes. (Renau, 2000: 50)

Tensiones

Según Michel Apple, (2001: 5.) la educación también vive la tensión entre las fuerzas neoliberales y neoconservadoras, las que respectivamente enfatizan los valores del mercado y la adhesión a valores tradicionales, coincidiendo ambas en que la sociedad se está desmoronando.

Esta visión cataclástica de la realidad hace que dichas fuerzas ganen adeptos, tejiendo una nueva alianza hegemónica con 4 grupos principales:

a) elites económicas y políticas neoliberales

rales

- b) algunos grupos obreros y de clase media, que desconfían del Estado.
- c) Una nueva fracción de la clase media, para quienes el discurso neoliberal se conecta con sus intereses profesionales y del mejoramiento de estatus.

En este escenario, las ideas de igualdad de oportunidades han perdido fuerza, uniéndose a la exclusión de la gente pobre; en palabras de Apple, los “ellos”: los que reciben sin dar nada y a quienes las políticas que los apoyan resultan costosas para los grupos dominantes: el “nos”: los trabajadores correctos, los que cumplen con la ley.

Siguiendo dicha lógica, la escuela debería apoyar a los “ciudadanos reales”, a quienes les va bien en condiciones difíciles gracias a su capacidad emprendedora. Se sugiere que las políticas educacionales deben centrarse en el fortalecimiento de la privatización y del libre mercado, priorizando valores individuales y empresariales.

Entendemos entonces, siguiendo a Apple, que estas fuerzas neoconservadoras y neoliberales conciben como tarea de la educación, cambiar el modo de autocomprensión de las personas, como individuos que tienen como fin, maximizar su propio interés, sustentándose en una meta ideológica mayor y la aceptación de que hay ganadores y perdedores en el sistema. A esto hay que agregar que las políticas de Reforma, enfatizan los vínculos entre empresa, trabajo y mercado, con la idea de satisfacer a un proyecto económico neoliberal más amplio.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge otra contradicción docente, a la cual se le ha encargado también la educación para la vida en democracia y la paz, cuando

ineludiblemente nuestro accionar se debate en aquellas fuerzas ya mencionadas. Sin embargo, cada día en los discursos de las teorías de la modernidad como en los fundamentos curriculares de la reforma educativa, se refuerza la idea de democracia como el escenario menos malo para el ejercicio del pensamiento creativo y para la resolución de conflictos.

¿Quedarnos sólo en la paradoja?

En estos terrenos complejos, críticos y llenos de desafíos se ubica el/la profesor/a. Hoy más que nunca nuestra profesionalidad es paradójica, donde la nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de forma diferente a como fue enseñado: junto con ser catalizador del cambio también es víctima del mismo. (Hargreaves, 2000: 60)

Sin embargo, resultaría dañino para nuestra profesión, así como para las generaciones que nos corresponde formar, adoptar eternamente el papel de víctimas de las circunstancias, actitud que ha degradado poco a poco nuestra identidad y autoestima profesional. El llamado actual al cambio educativo, representa para los/las profesores/as una amenaza y un desafío: la primera opción, se refiere al hecho que las Reformas educativas no confían en el liderazgo intelectual del profesor, quedando reducidos a la labor de técnicos superiores ejecutores de los objetivos curriculares decididos por los expertos, que no tienen conocimiento de las realidades cotidianas vividas en el aula. En esto, el profesor no cuenta a la hora de examinar la naturaleza y el proceso de reforma. Entonces, el principal reto para nuestra profesionalidad docente está en entablar un debate público que permita desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa. (Hargreaves, 2000: 59).

Más bien, nos queda tomar la segunda opción referida al desafío: asumir un liderazgo teniendo una conciencia y actitud reflexiva y crítica y de continuo aprendizaje, condicionantes que esta nueva sociedad informacional nos impone, la cual viene realizando una importante inversión en cuanto a esperanza de reconstrucción educativa y social, siendo las escuelas y el profesorado vitales para su misión principal; así como también, para las nuevas formas de generar procesos y transmitir el conocimiento, en una sociedad cambiante y auto creada, donde el conocimiento constituye un recurso flexible, fluido, siempre en cambio y en expansión, donde también importan las nuevas formas de generar, procesar y transmitirlo. (Hargreaves, 2000: 59).

Intelectuales transformativos

En medio de la incertidumbre que caracteriza a los tiempos que corren, el estado de crisis, es curiosamente una de las pocas certezas existentes. Esta situación de duda y desequilibrio hace un llamado al cambio educativo, el cual puede constituirse en una amenaza o en un desafío para los/as profesores.

Profundizando un poco más, la concepción de cambio educativo como amenaza lo encarnan las Reformas educativas, que al no confiar en el liderazgo intelectual y moral de los/las docentes frente a los jóvenes, quedan reducidos a la categoría de técnicos superiores, hecho que se constituye en una verdadera proletarianización del trabajo del profesor, el cual asume el rol de gestionar y cumplimentar programas en lugar de asumirlos críticamente (Giroux, 2001: 61).

Por otra parte, al asumir el cambio educativo como un reto, los/las docentes tendríamos que arrogarnos la responsabilidad de

entablar un debate público para reflexionar críticamente, con miras a desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo, nos permitiría recuperar nuestra categoría de profesionales de la reflexión.

Considerando lo anterior, compartimos con Giroux, la necesidad de repensar la identidad y el rol del *profesor como intelectual transformativo*. Creemos que este concepto sintetiza el perfil de docente deseable para la sociedad actual. Repensar la naturaleza del trabajo y el rol del docente como un intelectual, implica considerar la base teórica e intelectual de su tarea, que desarrolla una actividad de reflexión y acción críticas, todo esto encarnado en “hombres y mujeres libres, con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes” (ibid: 64)

Como vemos, el llamado está en reciclarlos para comenzar a ser *profesionales de la reflexión acción*, con el desafío de mejorar nuestras prácticas planteándonos cuestionamientos serios acerca de los que se enseña, en la forma en que debemos enseñarlo y sobre los objetivos generales que perseguimos.

En consecuencia, estimamos que las entidades encargadas de la formación inicial de los nuevos docentes deberían replantear el perfil de los egresados entendiéndolo como un *intelectual transformativo*, capaz de analizar críticamente las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción (ibid: 62), a la vez, despojar de los discursos referidos a los roles y a la realidad escolar, aquellas idealizaciones y estereotipos de lo que supuestamente significa ser profesor/a de la realidad de las escuelas; imágenes creadas que entran

en *shock* cuando el/la profesor/a novelada sus primeros pasos en el aula.

Recuperar nuestra condición de profesionales intelectuales debería ser el eje del proceso de renovación docente que emana del MINEDUC, lo cual implica, según Giroux, repensar y reformular las condiciones que lo han impedido, contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales que realizan los docentes. Para esto es necesario mirar a las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y del control, más específicamente a las fuerzas neoconservadoras y neoliberales, ya mencionadas.

Intelectuales, transformativos y comunicadores

Junto con recuperar el estatus de intelectuales transformativos, reflexivos en la acción, creemos necesario nutrir lo anterior desde la mirada de la comunicación, dimensión estructurante de nuestra identidad, en el sentido de considerar al *profesor como un comunicador*.

Para el desarrollo de esta idea, partimos desde la base que el/la profesor/a se desempeña en un contexto específico, denominado escuela, considerándola a ésta como una organización en estrecha relación con los flujos comunicacionales que se dan en ella.

La escuela, comunicación y profesor/a

No obstante la complejidad del fenómeno comunicativo, para efectos de su tratamiento en relación con aspectos organizacionales, conviene definir la comunicación como proceso mediante el cual se vehicula información y se unifica la actividad organizada, se modifican conductas, se efectúan cambios y se cumplen las

metas. (Sánchez, 1998: 1)

La relevancia de lo comunicativo dentro de una organización es comparable al torrente sanguíneo, que transporta los nutrientes necesarios para el funcionamiento de nuestro cuerpo; la comunicación es la encargada de vehicular la información necesaria para que la organización realice adecuadamente sus funciones. En el caso de la escuela, esto adquiere mayor relevancia en el contexto de modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ella es considerada como núcleo fundamental de las acciones renovadoras para el cambio educativo.

La escuela como organización está constituida por un grupo de personas (profesores, alumnos, administrativos, no docentes, padres y apoderados) que interactúan asociativamente a través de un sistema de actividades tendientes a obtener de forma coordinada, consciente y deliberada unos objetivos determinados. De la gestión de la escuela depende el cumplimiento de los principios y metas contenidos en el Proyecto Educativo; para esto el encargado de la administración, por el momento pensemos en el director del establecimiento, debe velar por crear ambientes de trabajo donde los individuos trabajen colaborativamente para conseguir un desempeño eficaz y eficiente. En este sentido, el director más que coordinar debe mantener una visión de la escuela que debe comunicar y motivar, lo cual ayudará a tomar decisiones en conjunto.

Este conjunto organizado de personas con objetivos comunes funciona gracias a redes de comunicación interdependientes, las cuales transportan un flujo de mensajes, ya sea en forma ascendente, descendente u horizontal. Aquellos mensajes contienen la información significativa para el sistema, insumo básico para

su funcionamiento.

Una gestión democrática en la escuela requiere que su comunidad educativa se mantenga informada, para de esta forma motivar la participación de sus miembros y cumplir su cometido. Por lo tanto, la "información es condición **sine qua non** para que tenga lugar la participación, ya que está demostrado que las personas informadas trabajan mejor y más acorde con la cultura de la institución; que la deficiente información, ya sea por calidad o por cantidad, conlleva frecuentemente a malos entendidos entorpeciendo la marcha de la escuela y que además, la información es un derecho que tienen todos los miembros de la comunidad escolar". (Tomás i Folch, 1991: 2).

Sin duda que ningún esfuerzo que vaya en pro del mejoramiento del aspecto comunicativo en la escuela, no será en vano, ya que cada día va en aumento la cantidad y tipos de información que dicha organización debe manejar.

Es evidente que para este último tipo de organización escolar, el componente comunicacional cumple un papel preponderante para la gestación de aquel "clima de intercambios" que la caracteriza. Dicho intercambio se produce dentro de una red de relaciones interdependientes transportadora de mensajes entre personas que cumplen diferentes roles dentro de la escuela. En este punto, las escuelas deben procurar que la transferencia de información no sea sólo eso, sino que se genere una verdadera comunicación al asegurar que sus miembros realmente comprendan la información que reciben, para así evitar interpretaciones erróneas que dificultan la gestión.

Por lo tanto, la importancia del componente comunicacional atraviesa los muros de

la escuela, transformándola en un sistema abierto y complejo, que necesariamente debe relacionarse y se ve influenciado por el ambiente. Al mismo tiempo, la escuela de la Reforma debe adquirir un compromiso con la comunidad, lo cual facilitará el reconocimiento que ésta realizará con ella, según el carisma que identifique a la comunidad escolar.

Palabras finales

Tomando en cuenta todo lo anterior, estimamos conveniente que junto con la reformulación curricular que estamos viviendo es necesario re-pensar la escuela y el rol del profesor dentro de este nuevo escenario. Re-pensar la escuela desde lo organizativo, como un sistema cuyo funcionamiento está sustentado en la comunicación, nos obliga a mirarla como un ente vivo que se desarrolla y que está en constante aprendizaje (rasgos de la organización moderna) y que ahora es considerada como unidad de cambio.

En consecuencia, nuestro sistema educacional requiere un nuevo tipo de profesional, que en su hacer demuestre su condición de intelectual: reflexivo orientado hacia la acción educativa y consciente, por una parte, de su calidad como comunicador y por otra, que forma parte de una organización y que su quehacer va más allá de los muros de la sala de clases, situación que le impide sustraerse de la red de comunicación que activa a la escuela. Al mismo tiempo, debe asumir una actitud proactiva y crítica ante los mensajes, lo cual permitirá a los/las docentes transformarse en sujetos comunicantes, rasgo que les facilitará estar en constante

interrelación con sus pares y convertirse en efectivos *gestores/as de cambios* dentro de su organización y en un/a *verdadero/a transformador/a social*.

BIBLIOGRAFÍA

1. APPLE, MICHEL W. (2001): "¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?", Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile, N° 13, Año VI, pp.4-10.
2. UNICEF (2000): Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional "LA RENOVACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE". Chile.
3. ESTEVE, JOSÉ M.(1993): "El choque de los principiantes con la realidad" en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, España, N° 220, pp.58-63.
4. GIROUX, HENRY A. (2001): "Los profesores como intelectuales transformativos" Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile, N° 15, Año VI, pp. 60-66.
5. HARGREAVES, ANDY (2000): "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica" en Cuadernos de pedagogía, N° 290, Barcelona, España. pp.58-60.
6. RENAU, MARÍA D. (2000): "Una educación para hoy" en Cuadernos de Pedagogía. N° 292, Barcelona, España. pp.50-53.
7. SÁNCHEZ, JORGE (1998): *Comunicación Organizacional*. Apunte de clases. Fac. Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío. pp.1-9.
8. TOMÁS I FOLCH, MARINA ET AL (1991): "La información en los centros" en *Apuntes de Educación*. N° 40, Madrid. pp.2-7.

EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ EN LA ADOLESCENTE

*Autor: Javier Muñoz Faúndez
Magíster © en Educación
Escuela G-1143 “Santa Mercedes”
Quirihue*

RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada en la comuna de Quirihue, provincia de Ñuble. En ella se da cuenta sobre el embarazo precoz de nuestros adolescentes, especialmente del área rural, temática de gran relevancia y de desafíos que se presentan a la sociedad.

El tipo de investigación es cualitativa, con un enfoque etnográfico; el universo investigado corresponde a un conglomerado rural, seleccionado por el investigador, basado en criterios de alta deserción escolar y abandono de alumnas terminales de los cursos básicos y de educación media.

Del análisis de los resultados, se desprende que existe una gran crisis valórica, una preocupante variación de los mores y costumbres rurales que se encuentran cambiando negativamente, con una transculturación que nos lleva a cuestionar el currículo de la educación rural.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Escenario de la Investigación

La comuna de Quirihue, en la provincia de Ñuble, está considerada como de extrema pobreza. El gobierno comunal, en los últimos años, ha mejorado notablemente la infraestructura vial, la red eléctrica, el sistema de alcantarillado y áreas verdes.

Pese al aumento de los programas gubernamentales, en relación a la construcción de viviendas sociales, aún faltan habitaciones para suplir las actuales necesidades de muchas familias allegadas.

Las familias de los niños que asisten a la escuela tienen una escolaridad que no va más allá de 8^{vo}. año básico y sólo un grupo muy menor ha terminado la enseñanza media, sin proseguir estudios superiores. El nivel de escolaridad de los padres en el sector rural es incompleto; los alumnos que tienen la posibilidad de salir al área urbana, no siempre terminan sus estudios por diversos motivos.

En cuanto a la situación socio-laboral de los padres, el mayor porcentaje de personas se dedica a una agricultura de sobre vivencia, recolección de callampas, temporeros, trabajos esporádicos en actividades forestales y un alto número de desempleados.

La actividad económica de la ciudad gira en torno al comercio, la actividad forestal, y el expendio de bebidas alcohólicas en gran cantidad.

El nivel de vida con relación a los ingresos es bajo; las familias rurales viven la cultura de la sobrevivencia; es en la escuela donde el niño, recibe una alimentación, entregada por los programas de asistencialidad del gobierno a través de la JUNA-EB.

En relación a los efectos sociales, en la área rural aumenta en forma considerable el consumo de alcohol. El nivel educacional de estos grupos es bajo, por lo que cometen actos y conductas indeseables que atentan contra la dignidad humana. La deserción es alta y aumenta cada día, por que aumenta la pobreza en el hogar rural. Los niños que ingresan al sistema educativo para completar su educación básica, lo hacen con ayuda del estado, a través del sistema de internados, que cubre todas sus necesidades; los que ingresan a educación media, lo hacen con muchas dificultades y, generalmente, no ingresan al nivel superior de educación. Según estudios realizados en la zona¹ se concluye que:

La mujer campesina pasa muchas horas frente a la TV. y los hombres realizan trabajos estacionales.

Los jóvenes que logran escapar del ambiente del vicio, se dedican al trabajo temporal de la madera.

La familia rural ha perdido el control social

de los suyos; desde pequeños, ellos toman sus propias decisiones y, a veces, viven experiencias propias de los adultos. Es muy frecuente ver a niños en lugares inadecuados, como restaurantes, bares, discotecas, hasta altas horas de la madrugada.

Todos los niños que vienen a la ciudad del sector rural, para proseguir estudios de séptimo y octavo años y luego continuar su educación media, llegan a los internados que existen para dichos fines.

“Las autoridades han realizado un gran esfuerzo para ofrecer servicio de buena calidad para los estudiantes internos: servicio de alimentación, bibliotecas, salas de estudio, salas de juegos y recreación, sala de videos y otros.”²

Los profesores que ejercen su labor en el sector rural, mantienen contacto con los alumnos, y hacen un permanente seguimiento de su vida escolar, en el último tiempo ha llamado la atención el creciente número de estudiantes que no termina su educación pese a los programas de ayuda del estado.

Al buscar mayor información entre los padres y otras fuentes, se ha llegado a la causa del abandono del sistema escolar: el trabajo prematuro que realizan los niños y niñas. Esta situación se viene repitiendo desde hace bastante tiempo. ¿Cómo se ha llegado a esta situación? De acuerdo a diferentes estudios del área social, como la planteada por Romero (1992) “Las diferencias y desigualdades espaciales y sociales son inherentes a cualquier

1 Soto G., Viola (1991) Informe resumen: Proyecto “Mejoramiento cuantitativo de la Educación en el Desarrollo Rural de la provincia de Ñuble. Umce. Mineduc. Obispado Chillán.

2 Es frecuente encontrar estas referencias en los Planes de Desarrollo de Municipalidades del Secano Costero, DAEM, Proyectos de Desarrollo Comunal, Padem. (San Nicolás y Quirihue)

agrupación humana, y la principal y peor consecuencia derivada de ellas son la manifestación de la POBREZA, entendiéndola, como una idea subjetiva”.

Un crecimiento considerable de la pobreza en el área rural, se viene dando, por un lado, por el cambio del uso de suelo rural, Echeñique(1992) “...una menor cantidad de tierra para cultivos agrícolas, que sólo permite la sobrevivencia y a un cambio en los niños y niñas de sus patrones conductuales provocados por la globalización”, situación que también está presente en nuestra zona del Secano Costero e Interior de la Provincia de Ñuble.

Otra situación que caracteriza a nuestros educandos, dice relación con el nivel de aspiración sobre los bienes y servicios que ofrece el mercado, los productos que, en forma insistente, se promocionan en los diferentes medios de comunicación de masas y sistemas publicitarios, hacen al niño desearlos y, como sus padres no pueden proveerlos, buscan las formas de lograrlos, y esa circunstancia es una de las motivaciones que llevan a los niños escolares a iniciarse en el trabajo infantil, en sus diferentes manifestaciones.

Como lo plantea la antropóloga y educadora, Seguel Z., (1992)³ “Nuestra escuela rural está inserta en un contexto cultural, que ha venido sufriendo grandes procesos de transculturación, dado por la continua migración de trabajadores forestales y agrícolas, provenientes de diferentes zonas del país y estratos sociales” No

debemos olvidar que actualmente nuestros campos están siendo invadidos por diferentes profesionales (agrónomos, ingenieros forestales, técnicos y obreros) quienes tienen conductas y formas de vestir muy diferentes a la de los habitantes rurales.⁴

En nuestra comunidad están siendo requeridos periódicamente jóvenes para trabajos forestales de tiempo breve. Esta actividad temporaria despierta el interés de los jóvenes, lo que hace necesario que al interior de las familias los padres cautelen las condiciones laborales y de seguridad en que se desempeñan sus hijos.⁵

La reflexión acción en el resto de las organizaciones de la comunidad, permite detectar aquellas situaciones cotidianas que están atentando contra la dignidad de las personas en los adolescentes.

Esta investigación parte del supuesto de que la escuela es un centro cultural abierto, que ayuda a dilucidar los grandes problemas que sufren los grupos deprivados, proponiendo el desarrollo de actitudes que fomenten la convivencia cada vez más humanizante, comprometiéndose con acciones realistas para lograr esta convivencia tan necesaria en nuestra comunidad y avanzar hacia la anhelada eliminación de los factores que producen desigualdad y fracasos en tantos niños/as.

La familia ha experimentado cambios radicales en su forma de vida; los padres perdieron la autoridad frente a la formación valórica de sus hijos. El padre traba-

3 Seguel ,Z. 1er Seminario de Educación Rural. Chillán, Chile. Monografía entregada a los asistentes al seminario, basado en el trabajo "Diagnóstico Cualitativo-cuantitativo para 12 comunas de Ñuble. Mineduc.

4 Nos referimos a las externalidad que se producen con la llegada de los profesionales y obreros de empresas constructoras o forestales, que provocan serios trastornos a la cultura local.

5 Las actividades que mayoritariamente realizan en estas faenas es la de descortezar troncos de pino y eucaliptus para ser aserreados. También realizan faenas de poda.

jador o la madre ya no permanece en casa; realiza algún trabajo y los hijos permanecen solos, lo que los hace permeables a las influencias negativas de los grupos que proliferan en gran número; buscando satisfacer necesidades afectivas, los jóvenes asumen conductas impropias de adolescentes sanos.

En los últimos años ha llamado la atención el creciente número de adolescentes que se embarazan y abandonan el sistema escolar formal.

¿Cómo se ha llegado a esta situación?

Se ha producido entre otras un cambio en los patrones conductuales entre los jóvenes provocados por una gama de ofertas que hacen al adolescente desearlas y, como sus padres no pueden proveerlas, buscan la forma de lograr lo deseado, y es esa circunstancia, la que lleva a las escolares a perder el control de la buena formación humana, respetuosa de los valores fundamentales de su persona.

Los padres frente a una realidad de crisis de valores de sus hijos, ven con preocupación que sus hijos se destruyen por la droga, el sexo libre y otras conductas de alto riesgo, como el robo con violencia.

Si los padres y la comunidad no ejercen su autoridad en la formación humana de sus hijos en el interior de la familia, ésta experimentará mayores males, que la llevará a destruirse como institución y no habrá valor que pueda sustentarla.

Una familia que no se detenga a reflexionar lo que le pasa en su interior a cada integrante, es un signo que la unidad familiar se está destruyendo en sus fundamentos.

Por otra parte, si los padres no asumen la responsabilidad que les plantean los nue-

vos tiempos, en reformular la formación valórica de sus hijos, éstos seguirán sus propias inclinaciones o las de los grupos, con los cuales interactúan.

Este trabajo tiene como propósito que los actores que participan en la gestión educativa adopten medidas que respondan a las características y demandas del contexto geo-socio cultural en que se desenvuelven las escuelas, produciendo encuentros con las adolescentes.

Asimismo, el estudio procura, además, generar reflexión-acción con el resto de las organizaciones cotidianas que están atendiendo contra la dignidad de las personas en los niños y adolescentes.

Esta investigación parte del supuesto de que la escuela es la institución que ayuda a dilucidar los grandes problemas que sufren los grupos de deprivados, proponiendo el desarrollo de actitudes que fomenten una convivencia cada vez más humanizante, comprometiéndose con acciones realistas para lograr esta convivencia tan necesaria en nuestra comunidad y avanzar hacia la eliminación de los factores que producen desigualdad y fracaso en tantas adolescentes.

Las siguientes preguntas constituyen el problema de la investigación que se desarrolló, teniendo como Objetivo General: Examinar la problemática del embarazo precoz en las adolescentes de la comuna de Quirihue, con la finalidad de aportar información de base para adoptar medidas de prevención y remediales en relación con esta problemática.

1.-¿Por qué se producen los embarazos precoces en numerosas adolescentes en la comuna de Quirihue?

2.- ¿Qué hacen los padres frente a esta realidad?

3.- ¿Qué comportamientos asumen los padres en relación con la educación sexual de sus hijos?

4.- ¿Por qué los adolescentes padres no asumen su responsabilidad en relación a la embarazada?

2. - MARCO TEORICO DE LA SEXUALIDAD.

2.1 . - Política de educación en sexualidad humana

La sexualidad humana es un poderoso impulso vital que se origina en aspectos biológicos e innatos; nacemos hombres o mujeres, nacemos sexuados; pero lo que trasciende es la esencia que va más allá de lo material, de lo biológico es la característica que nos diferencia de los demás seres de la naturaleza: los sentimientos, que se constituyen en una fuerza integradora de la personalidad.

Lo señala el Ministerio de Educación (1993), en sus políticas de educación en sexualidad:

“Se reconoce que el ser humano nace con una carga genética que define el sexo biológico, no obstante, que la manera en que llega a ser persona, hombre o mujer, está fuertemente condicionado por el medio ambiente, particularmente, por las relaciones afectivas del sujeto. El desarrollo humano es un proceso que comienza con el inicio de la vida, en el cual influirán, desde ese mismo momento, tanto la carga genética como la interacción con el ambiente; en consecuencia, la construcción de la identidad sexual comienza conjuntamente con la vida. El medio ambiente de un recién nacido lo constituye su madre y más adelante la familia y el mun-

*do más cercano, constituido básicamente por la comunidad escolar, por lo tanto la interacción con su medio será determinante en ese proceso”.*⁶

Implica no sólo ser hombre o mujer sino el sentirse y vivir como tal, conforme a normas y valores sociales que lleven a la autorrealización personal.

Así se ve que la sexualidad es mucho más que la relación sexual o el deseo sexual. Esto se llama erotismo y es un aspecto de la sexualidad. Como todos los aspectos del individuo, la sexualidad se desarrolla desde el momento de nacer, formando parte del desarrollo biológico de la persona, la cual se va ajustando a pautas, normas y valores sociales. Se expresa en conductas o comportamientos y da origen a sentimientos y emociones. Por ser un aspecto tan amplio y fundamental del individuo, este desarrollo debe ser guiado por los padres, profesores, en lo que se llama educación de la sexualidad”.

La educación de la sexualidad ayuda al niño a conocerse, a adaptarse y entenderse a sí mismo. A comprender el mundo social que lo rodea, a evitar confusiones, sentimientos de culpa, miedos o vergüenza con respecto a los genitales. Más tarde ayuda a mejorar la relación con el sexo opuesto, aminorando las tensiones que se producen en la pubertad y la adolescencia, especialmente cuando irrumpe con gran fuerza el impulso sexual derivado de la maduración hormonal. Es en el seno de la familia, como lo señala el Ministerio, donde el niño debe adquirir, prioritariamente, las bases de la orientación sexual.

El colegio sólo refuerza la responsabilidad de los padres en este aspecto. La educación de la sexualidad no se refiere sólo a

informar a los niños sobre aspectos como la menstruación u otros procesos normales que ocurren en las adolescentes, la relación sexual o la maternidad, sino también a las actitudes que los padres deben tener frente a la curiosidad y las manifestaciones de sus hijos con respecto a lo sexual. Una actitud correcta es enfrentar la sexualidad con naturalidad, porque ella constituye un aspecto normal del individuo y es parte fundamental de la vida.

La educación de la sexualidad no tiene un lugar preferente en el currículo o programas que permitan orientar a los adolescentes frente a los cambios sociales vertiginosos que se dan en el área. Es el propio Ministerio de Educación quien al respecto nos señala:

“La política que se ha diseñado considera como punto de partida identificar aquellos contenidos esenciales para un concepto de sexualidad que responda a una antropología humanista, en cuanto ésta constituye el fundamento ético de la sociedad chilena sustentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos contenidos esenciales, en tanto son comunes a los distintos humanismos, deben sustentar el concepto que oriente la educación en sexualidad, y pueden estar incorporados al currículo escolar”.⁷

Este trabajo se inscribe en el marco filosófico-político de la democracia, y en la insoslayable búsqueda de armonía que ella se plantea entre los derechos individuales y el bienestar común y la forma de hacerlos realidad en una sociedad desigual.

Libertad personal, bienestar común en afán de compatibilizarse con igualdad de oportu-

nidades y justicia social, forman el transfondo del supuesto de confianza en la posibilidad de que la democracia política, social y económica pueda incorporar a todos los sectores desfavorecidos de nuestra sociedad heterogénea en el proceso de satisfacción de sus necesidades del tener y el ser, de modo compatible con su dignidad humana.

“Se propone la integración de la familia del alumno a la elaboración de los programas de sexualidad que realice la escuela”.⁸

En este contexto, se sostiene que todas las instituciones de la organización estatal deben contribuir a generar espacios crecientes de participación de las personas, en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades esenciales para incorporarse desde allí a los beneficios que pueda proporcionarles la modernidad. Para lo cual hay que generar instancias que faciliten la participación y el encuentro en la escuela de todos los sectores sociales de la comunidad...

Se estima relevante que los estudiantes participen activamente en la identificación de sus necesidades básicas de aprendizaje. “Estas deben diagnosticarse a partir de las demandas personales de información biológica, psicológica y socio-cultural expresadas por hombres y mujeres, de modo que ambos sexos puedan contar con información completa y veraz que les permita discriminar y determinar responsablemente sus opciones”.⁹

Las necesidades así identificadas, en conjunto con las demandas sociales derivadas de objetivos de bien común, orientarán los contenidos de los programas y las actividades en que participen los estudiantes.

7 Mineduc. Chile, *Políticas de Educación y Sexualidad*, 1993: 16

8 Mineduc. Chile, *Políticas de Educación y Sexualidad*, 1993: 17

9 *Revista de Educación*, N°193, Diciembre 1991

De este modo, se considera el aporte de los profesores irremplazable y un requisito fundamental para hacer viable esta política. El énfasis debe estar en la necesidad imperativa de una pedagogía interactiva y centrada en la persona, que respete la gradualidad de estos aprendizajes y la diversidad de creencias de los alumnos, a la vez que faciliten la participación de los diversos actores involucrados en este proceso.

2.2. - Concepto de la sexualidad humana

La condición sexual del ser humano marca el desarrollo de la identidad sexual de cada cual. No obstante, en tanto ser en interacción con su cultura, ésta se construye de acuerdo a los patrones culturales de género de la sociedad.

De este modo, toda persona se proyecta, se expresa, crea, relaciona, construye su razón y su conciencia, participa y hace cultura desde su ser sexuado masculino o femenino. "El concepto de sexualidad no puede ser restringido a definiciones cuyo eje sea lo biológico-reproductivo, o lo biosicosocial, sino que debe considerar, además, las dimensiones éticas y filosóficas de la persona humana, y respetar sus diversas manifestaciones. Una concepción humanista supone el más irrestricto respeto por la libertad de pensamiento, religión y conciencia, por lo cual debe permitir la expresión de creencias diversas, tanto aquéllas que conciben que el sentido último de la vida radica en el ser humano mismo, como aquéllas que otorgan un sentido trascendente a la vida humana".¹⁰

La persona es una totalidad en desarrollo que se abre en sus dimensiones biológi-

cas, cognitiva, afectiva. Tales dimensiones son interdependientes entre sí y se desarrollan en su interacción con otros. Desde su socialización temprana, porta elementos básicos de sexualidad, tales como su identidad sexual, sus relaciones emocionales, sentimientos acerca de sí mismo y de los demás, moldeados por las relaciones más significativas con su familia. La afectividad influye en el modo en que se manifiesta el potencial genético que subyace a la sexualidad; se construye en función de la interacción cotidiana y permanente de emociones, sentimientos, valores y vínculos con otros significativos; y la interacción con el otro permite la conformación de su auto imagen, auto concepto y autoestima.

Es posible describir la sexualidad, desde un punto de vista analítico, como una dimensión del ser humano que compromete lo biológico, lo psicológico, lo social, lo ético y lo filosófico, e integra razón y conciencia; debe entenderse como sustantiva al ser mujer y al ser hombre, y está presente desde la concepción hasta la muerte.

2.3. - Consideraciones formativas de la sexualidad.

La sexualidad es parte del núcleo central de la personalidad que articula la vida afectiva y social de la persona, en especial su relación de pareja y su vida en familia. Por esta razón, una adecuada formación en sexualidad debe ser una verdadera educación para el amor, en tanto, expresa la máxima plenitud del desarrollo humano. "Es en familia donde el niño, el adolescente y aun el joven, deben aprender a vivir rectamente y perfectamente su condición de hijo, cónyuge, padre y madre".¹¹

10 *Revista de Educación, N°193, Diciembre 1991*

11 *Conc. Vat. II, Declaratio Gravissimum Educationis N°1; Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fé, Declar. Acerca de ciertas cuestiones de ética sexual.*

En este sentido, se debe promover la reflexión sobre opciones de vida y desarrollar la capacidad de discernir; debe favorecer la responsabilidad y el respeto en las relaciones afectivas y sexuales; debe contribuir a la estabilidad de la familia promoviendo la reflexión acerca de la relación de pareja, el compromiso del matrimonio, y la responsabilidad para con los hijos y sus derechos de ser protegidos y apoyados para su pleno desarrollo personal y social. Se lee en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; "Toda persona como miembro de la sociedad, tiene derechos a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad" (7).¹²

Hay organizaciones que desconfían de sus capacidades para cambiar las condiciones de vida y piensan que la solución tiene que venir de afuera; también hay otras que, buscando ser más eficientes, actúan solas; pero terminan movilizándose únicamente en función de sus propios intereses y prestigio. Cuando la calidad de vida en la comunidad experimenta un deterioro permanente, las ganas de vivir disminuyen porque no se vislumbran posibilidades de desarrollarse.

El fracaso de muchos adolescentes provenientes de los sectores rurales demuestra que la escuela no fue significativa en su formación humana. No contaron con los conocimientos personales, para enfrentar las situaciones cotidianas. La escuela ac-

tual no reduce las desigualdades, contribuye a desvalorar la diversidad cultural tradicional, la identidad cultural y las imágenes de los seres humanos socializados en esa cotidianidad.

Los Obispos Católicos de Chile en sus Orientaciones Pastorales plantean: "En los ambientes de mayor pobreza, se agravan la destrucción de la familia, la falta de vivienda, la cesantía y el éxodo en busca de trabajo, el alcoholismo y la drogadicción, la imposibilidad de fundar un hogar, por falta de condiciones dignas, produciéndose gran aumento de madres solteras y allegadas".¹³

Se ha realizado un esfuerzo por proponer un concepto que busca superar las formas de entender la sexualidad que tienden a restringir o a disociar la sexualidad de la totalidad de la persona. Se percibe que tales modos de entenderla han tenido consecuencias negativas, contribuyendo al silencio público, a la restricción de la información, a lo estrictamente reproductivo. Considerar la sexualidad como una realidad autónoma, fuera del adecuado grado de conciencia que requiere todo acto humano comprometido, ha terminado por favorecer que sea utilizada como un elemento de propaganda y publicidad, o como un bien de consumo.

Las concepciones parcializantes empobrecen y desvían el sentido de la sexualidad, reduciéndola en su contenido, valor y dimensión humana y humanizadora. En este aspecto podría surgir una duda: ¿Cuáles son las metas que, en relación con el desarrollo de la sexualidad, es necesario tener presentes y claras? Entre otras, podría-

¹² Declaración Universal de los derechos humanos artículo 22

¹³ Citado en Orientaciones Pastorales, Obispos Católicos de Chile, 199511 Conc. Vat .II, DeclarGravissimum Educationis N°1; Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe, declar. Acerca de ciertas cuestiones de ética sexual.

mos señalar:

- El sentido de sí mismo,
- El sentido de una continua identidad de sí mismo,
- La estimación de sí mismo,
- La estimación del otro y la posibilidad de abrirse a otros para relacionarse en plenitud y llegar a amar.

Otro aspecto que es necesario mencionar: si el niño; el adolescente recibe la educación sexual primordialmente a través de la observación continua de “modelos vivientes”, ¿Qué se requiere para ser buenos modelos? Es necesario que los padres, tengan muy bien integrada esta dimensión de su ser. Sin embargo, esta tarea no es sencilla, por razones de tradición cultural entre otras.

Algunos padres preguntan: ¿Qué debo hacer para educar bien la sexualidad de mi hijo?

El Magisterio de la Iglesia Católica señala al respecto: “Vivir su relación conyugal y paternal en plenitud, la actividad vital de los padres educa al hijo; es, por tanto importante que los hijos observen un ambiente de expresión de amor”.¹⁴

Se hace más necesario que nunca que la sexualidad sea educada; no en vano, muchos hombres de bien lo están señalando. En una conferencia a profesores de post grado en la Universidad del Bío-Bío sede Chillán, el profesor Claudio Parra, sostiene que: “ El amor nace del diálogo,

crece en la amistad y en las dificultades, lo nutre la generosidad, lo protege la comprensión, la definitiva unión lo guarda, la felicidad lo exalta en la delicada mecha de intimidad y respeto”.¹⁵

“El amor por lapsos no existe; se llama engañosamente amor a esto que es en realidad antojo. El amor verdadero nace de una vez para siempre. Crece con el tiempo, es hijo legítimo del compromiso formal y total, ante los hombres del mundo y Dios, es decir, el matrimonio”.¹⁶

Por otro lado, el Magisterio de la Iglesia señala la obligación de los padres de familia, de asumir la educación integral de sus hijos: “Hay que ayudar, pues, a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y laborioso desarrollo de la vida y, en consecución, de la verdadera libertad, superando los obstáculos con grandeza y constancia del alma. Hay que iniciarlos, conforme como avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual”.¹⁷

3.- METODOLOGÍA

3.1.- Tipo de Investigación

La investigación corresponde a una investigación de tipo cualitativa, la *que emerge de requerimientos urgentes dirigidos a mejorar la educación para los estudiantes,* y

14 Conc. Vat II. Declar. Pautas de Educación Sexual

15 Profesor de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán: Parra, A., Tomado de un apunte de un adolescente, Conferencia dada en el Liceo Politécnico de San Carlos, año 1995

16 Profesor de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán: Parra, A., Tomado de un apunte de un adolescente, Conferencia dada en el Liceo Politécnico de San Carlos, año 1995

*especialmente, para mejorar la calidad de vida de los niños rurales. Considera por lo tanto a la educación como un factor influyente para el logro de este propósito, es decir, coadyuvante y, por lo tanto, interrelacionado con otros factores que también deben contribuir a las necesidades de los niños y niñas más desfavorecidas.*¹⁸

Para realizar la investigación se ha descartado el método clásico de investigación para adoptar un método de investigación cualitativa, que involucra y facilita la participación de los actores de base en sus necesidades y en señalar sus problemas más inmediatos.

El método de investigación se fundamenta en supuestos epistemológicos diferentes a los del positivismo, en que se valora la recurrencia permanente entre la experiencia cotidiana y los saberes sistematizados. Procura la participación efectiva de los actores sociales, haciéndolos co-responsables de la obtención y propósitos de la información que necesitan para adoptar decisiones orientadas a influir positivamente en los procesos como parte de ellos en relación directa con la satisfacción de necesidades propias.

A la investigación cualitativa, lo que le falta en cuanto a exactitud científica en términos cuantitativos, queda compensado con la penetración en la realidad en ambiente y del proceso humano.

3.2. Etapas de la investigación.

La investigación se ha planificado sobre la base de las siguientes etapas, sin que éstas sean cronológicamente o secuencialmente desarrolladas en su forma de pre-

sentación:

- i. Fuente de información: todos los que fueron entrevistados.
- ii. Las niñas fueron seleccionadas.
- iii. Elaboración de las pautas de entrevistas con preguntas semi-estructuradas.
- iv. Aplicación de instrumentos y transcripción de las grabaciones.
- v. Selección de la información pertinente al estudio.
- vi. Fichaje de la información.
- vii. La información recolectada fue procesada sin matriz preconcebida, y se desarrolló una pauta de trabajo con los siguientes pasos:
 - Determinación de las categorías de estudio.
 - Determinación de las relaciones existentes entre los contenidos de significados al interior de las categorías.
 - Para el análisis se eligió como unidad de registro la oración, con una unidad de sentido. Primeramente, se identificaba el contenido de la oración y luego, se buscaba la relación con las otras unidades de contenido, utilizando esquemas conceptuales. Finalmente, se atribuían los significados o interpretaciones.

3.3. Recolección de información

En una fase inicial, la observación estuvo a cargo del docente investigador, la que se realizó en la comuna de Quirihue, en escuelas rurales y en escuelas urbanas.

3.4.- Población

El foco de la investigación son los adolescentes, padres y las adolescentes emba-

¹⁷ Conc. Vat II. Declar. Pautas de Educación Sexual Año 1995

¹⁸ Soto G., Viola. (1992) Informe de Investigación Cualitativa en la Provincia de Ñuble. ". Mineduc-Chile.

razadas precozmente, especialmente en el ámbito rural.

40 alumnos de primer año medio, ambos sexos y también con adolescentes que dejaron el sistema escolar formal, ambos sexos, entre 12-17 años, de la cual se obtuvo una muestra de 50 adolescentes. También con padres de los adolescentes, ambos sexos con una muestra de 25 padres.

3.5.- Instrumentos.

Se aplicó una entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas.

3.6.- Etapas.

- 1.- Recopilación de información.
- 2.- Elaboración de la pauta de entrevista, con preguntas abiertas.
- 3.- Aplicación de instrumento.
- 4.- Transcripción de las entrevistas y ordenación de la información.
- 5.- Análisis de contenido; la unidad de registro es la frase que el sujeto expresaba.
- 6.- Selección de respuestas recurrentes y ordenación de la información de las entrevistas.
- 7.- Interpretación
- 8.- Conclusiones.

4.4 ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

4.1.- Selección de algunas respuestas de las embarazadas: análisis e interpretación.

La Unidad de registro es la oración que la persona decía, que era importante para el tema de investigación.

Las adolescentes embarazadas y entrevistadas tienen entre 13 - 15 años. Antes de tener su bebé declaraban que se dedicaban a estudiar.

Una vez que tuvieron su bebé cambiaron radicalmente su vida, porque declaran: "Ahora no vamos a la escuela", "Tengo que lavar los pañales, porque no hay plata para comprar desechables".

Frente a la pregunta; **¿Por qué se embarazaron?**, responden y señalan entre otras razones: "Por ignorancia", "Por falta de voluntad", "Porque una no sabe lo que va a pasar, le piden la prueba de amor y una, por no perder al pololo, acepta al tiro sin pensar en nada las consecuencias".

Lo que quiere decir, que el hogar y la escuela no han asumido un rol orientador más decidido en las conductas de las adolescentes: falta una educación integral que asuma todos los aspectos de la persona humana, para que ésta logre un desarrollo armónico y un equilibrado comportamiento en relación a sus conductas en la comunidad. El hogar y la escuela son espectadores de los bruscos cambios que se están gestando en nuestra comunidad.

El ambiente de pobreza que rodea a la adolescente: padres con problemas de alcoholismo, matrimonios desintegrados por la violencia, miembros de la sociedad, que ejercen el poder en diferentes áreas del quehacer social, con antivalores que no respetan la intimidad de la adolescente, hacen vivir en un clima afectivo desestimulante. No hay ambiente de confianza que permita hablar con libertad; por eso los jóvenes buscan fuera del hogar espacios de participación y respuestas que no encuentran oportunamente en el hogar, con los suyos, y en este tránsito de su vida siente mucha soledad, buscan compañías, a veces no las más apropiadas.

La falta de recursos muchas veces lleva a la adolescente a vender su cuerpo, para proveer a los suyos de lo básico; pero al mismo tiempo sufre una baja autoestima,

que le provoca inseguridad y frustración. Lo que hace no siempre responde a sus deseos más íntimos; a veces, la presión del grupo y el ambiente es muy fuerte y la adolescente está en un proceso de crecimiento y madurez psicológica; no siempre ejerce el autocontrol, porque desconoce los valores y principios que orientan su propia vida.

A la pregunta: **¿Cuál fue la reacción de los padres al saber de su embarazo?**, sus respuestas fueron:

“Casi me mataron de pura rabia”, “A mí me botaron a la calle”, “A mí me encerraron como dos meses, sin salir a la calle, ni menos juntarme con mis amigas”, “Mi papá me pegó patadas por la cara y me arrastró por la vega y también le pegó a mi mamá, porque la culpó a ella, que me había dado tanto soltura”, “Yo me arranqué a otro pueblo, quería matarme; pero una familia me acogió en su casa, me recogió de la calle y tuve mi guagua; la regalé y luego, un tío la recuperó a través de un juicio judicial”.

En general, la actitud de los padres en el área rural, al conocer el estado de embarazo de sus hijas; asumen un comportamiento inadecuado y expresan mucha violencia verbal y física, sin medir las consecuencias de esta agresión, que viola todo derecho fundamental de las personas. Exponen a la adolescente para que en su desesperación y presión familiar atente contra su vida y la vida que se forma en su interior.

No existe una comunicación fluida a nivel del grupo familiar que permita conocer y analizar la problemática que vive la adolescente, que permita conocer sus dificultades, sus sentimientos, sus emociones, sus proyectos. En el caso de los padres, hay patrones culturales que les dificultan más el proceso de integración afectiva con

sus hijas, porque en nuestra comunidad aún se observan rasgos de machismo muy arraigados en las costumbres.

Por otra parte, se observa un doble estándar de parte de los padres hombres. Discriminan a la hija mujer, no la aceptan en el núcleo familiar. Generalmente, orientan a los hijos varones para que no asuman responsabilidad paterna frente a un embarazo.

Los padres sienten que han perdido el control de sus hijos; de vez en cuando aparecen señales de autoridad que en nada favorecen una buena relación al interior de la familia. Sienten que sus hijos no los respetan, porque la moda cambia y ellos se quedaron con los patrones culturales del pasado. Para no ser descalificados por sus hijos como “anticuados” o “retrógrados”, asumen junto a sus hijos comportamientos liberales y los dejan hacer. Y luego se lamentan de la mala suerte que tuvieron con sus hijos. No se trata de mala suerte, sino de formar a la familia con principios y valores acordes a la condición de padres.

Con relación a su futuro, responden:

“Cuidar a mi guagua”, “Irme a otro lado para que la gente no me mire con burla”, “Que mis padres me perdonen por haberlos defraudado”.

Este cambio tan brusco, ha significado un proceso tensional muy grande en la adolescente y, frente a su futuro, no se proyectan más allá de lo inmediato. No podría ser de otra manera: la comunidad reflejada en su hogar no le presta apoyo concreto, más aún, la degrada en su condición de madre soltera. Sin embargo, ella asume toda la responsabilidad para la cual no estaba preparada. Desde el fondo de su alma solicita el perdón de sus padres por haberlos defraudado.

Es la comunidad y sus instituciones las que deben revisar sus fines y enmendar tanto daño causado a las adolescentes, por generaciones, y a sus hijos.

Deben entender que las personas generalmente se orientan en una dirección básicamente positiva, constructiva, hacia la autorrealización, maduración y desarrollo personal. Mientras más dolor y rechazo experimenta una persona, como en el caso de las adolescentes embarazadas, sus sentimientos, con sus formas de encarar la vida, se vuelven más positivos y valoran el amor en su real dimensión.

5. - CONCLUSIONES

Las conclusiones expresadas a continuación, constituyen una síntesis global del análisis e interpretación de los datos cualitativos aportados por las entrevistas aplicadas a las/os adolescentes y a los padres en esta primera etapa de investigación con relación a la educación de la sexualidad y el embarazo precoz en la adolescente:

1. Muchos de los problemas que experimenta la adolescente de la comuna de Quirihue, están fundamentalmente basados en los problemas de los padres, o de aquellos que forman su mundo más cercano. Existe un alto índice de alcoholismo entre la población joven y adulta, por lo que no se observan las normas y valores al interior de la familia, lo que provoca un debilitamiento de la autoridad ejercida por el padre.

2. El joven de nuestra comuna, hoy está perdiendo la capacidad de mirar su interior, más bien rige su vida por cánones exteriores. Se observa que los efectos de los impactos culturales del mundo global, están influyendo negativamente el mundo de los adolescente, a través de la cultura

del placer que proclama el hedonismo.

3. El ambiente de pobreza que rodea la adolescente, la lleva muchas veces a prostituirse, para proveer de alimento a los suyos y en otros casos, debido al estado de abandono en que se encuentran, son víctimas de personas carentes de valores morales, acordes a su condición de personas.

4. Se observa una crisis de valores "in crescendo" permanente, que sustenta la estructura familiar, causando graves deterioros en sus miembros, especialmente los hijos en formación, afectando el crecimiento espiritual que les exige su condición humana y natural.

5. En una segunda etapa de investigación, debe involucrarse a todo el sistema administrativo de la comuna, para realizar las propuestas necesarias en proyectos, en vistas a la búsqueda de mejorar las actuales carencias que se observan en la realidad de los escolares y, así, mejorar la calidad de vida de los jóvenes de nuestra comuna.

BIBLIOGRAFÍA

1. BLÁZQUEZ, N. (1977) "El aborto, no matarás". Editorial. BAC POPULAR, Madrid.
2. SANTELICES, L. (1992) "Como Formar la Sexualidad". Ediciones Paulinas. Santiago.
3. MIRANDA, M. (1993): "Guía para la Educación Sexual Escolar". Editorial. Pehuén, Santiago.
4. LILLO, S. (1993), "Amor y Sexualidad". Editorial Pehuén. Santiago.
5. PABLO, JUAN L. (1989), "Christifideles Laici". Ediciones Paulinas. Santiago.
6. SILVA, M. (1994): "Relaciones Sexua-

- les en la Adolescencia”. Editorial Universitaria, Tercera Edición, Santiago
7. MINEDUC (1992): “Hacia una Política de Educación sexual para el mejoramiento de la calidad de la Educación”. Revista, Ejemplar N°1903/1.
 8. MINEDUC. Chile(1993), “Política de Educación en Sexualidad”. Documento de trabajo, para el Magisterio Chileno. Santiago.

DIVERSIDAD, DEMOCRACIA Y EQUIDAD “TRES DESAFÍOS DE LA MODERNIDAD PENDIENTES EN LA EDUCACION CHILENA”⁽¹⁾

*Autor: Gonzalo Muñoz Flores
Magister © en Educación
Colegio Creación, Chillán*

RESUMEN

Un análisis sociocultural de las políticas sociales y económicas en materia educativa posterior a los años de instauración democrática determina como nuevo hilo conductor el planteamiento de un marco educacional que establece que los grandes desafíos de la modernización de la educación en nuestro país se vinculan a la concreción de tres principios sociales; la diversidad cultural, la educación como proyecto democratizante y la equidad como respeto a las diferencias, Insertando de esta manera a nuestra comunidad en los modernos paradigmas que regulan la educación europea. Sin embargo en Chile, a pesar del modelo teórico propugnado y al manifiesto de intenciones ministeriales, el actual proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollo se fotografía con una dualidad crítica y se aleja radicalmente del moderno paradigma capitalista descrito.

A partir de 1990 la reforma educacional (con conciencia democrática) aparece sólo como la gran utopía de los excluidos, por un lado el fin creciente de nuestra educación gira entorno a una concepción de futuro caracterizado como un horizonte de diversas posibilidades, en que cada sujeto es un ser crítico y reflexivo que participa de la cultura ciudadana y del diálogo democrático y, sin embargo, por otro lado un espejo de nuestra verdadera realidad nos permite establecer que los grandes desafíos de la modernización educativa sólo están en su etapa fetal; de lo contrario ¿Cómo podemos explicar que más de 4 millones de chilenos y chilenas no tengan acceso a esta educación democratizante?, que viven en condiciones de inequidad (fuera de la línea de la inclusión económica) y asintomáticos a las condiciones de vida características del hombre y la mujer de esta modernidad.

Somos los educadores contemporáneos quienes nos enfrentamos a esta dualidad crítica; tenemos un papel fundamental que cumplir para el logro pendiente de estos desafíos, ayudando a desarrollar a partir de nuestras aulas dialógicas el juicio, la tolerancia y las acciones comunicativas que faciliten la formación de un ciudadano y una ciudadana democrática con un concepto de cambio pedagógico basado fundamentalmente en el despliegue de la capacidad de la autogestión pedagógica, con un modelo curricular contextualizado inicialmente desde adentro y la comprensión de nuestra acción docente como principio de mejoramiento educativo y motor del cambio que conducirá a la apropiación de los tres principios sociales aún pendientes en nuestro sistema educativo.

1.- Trabajo presentado en el XIV Congreso mundial de ciencias de la educación AMCE. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica.

I.- MARCO REFERENCIAL

Tres desafíos de la Modernidad pendiente en la educación Chilena.

Un referente histórico de la aplicación de modelos educativos en Latinoamérica, nos permite establecer que han existido 8 intentos posibles de instalación y no ejecución de proyectos modernizadores de la educación, que tuvieron importancia en el campo pedagógico como mecanismos de instrumentalización intelectual sólo para un grupo societal reducido perteneciente a la elites política de los gobiernos de turno y que más que responder a una necesidad intrínseca cultural de las nuevas naciones políticas americanas, simplemente significaron el fortalecimiento de una política cultural externa en suelo social americano, pues es sin lugar a dudas esta dualidad un determinismo en la desvinculación de la sociedad con los dos ejes centralizadores de la culturización ausente en nuestro continente; la identidad y la participación social democrática en la historia nacional.

Proyecto político borbónico, proyecto liberal, proyecto positivista, proyecto populista industrialista, proyecto de inspiración cepaliana, proyecto socialista, neoliberal y proyecto de crecimiento con equidad, se han presentado en la historia de nuestro país como estrategias encaminadas a romper con el yugo bárbarico que desde el proceso que denominaría como desvangelización instaurado por España en nuestro país a partir del año 1541 (fundación de Santiago) se han caracterizado por la exclusión social, si entendemos la exclusión social como la no posibilidad de una persona o de un grupo de sujetos sociales para participar formalmente de la multidimensionalidad (economía, cultura, política, institucionalidad, religión) que presenta la formación de un estado, afirmando a partir de esto que nuestro estado excluyó

a una parte importante de nuestro componente social en la toma de decisiones civiles y decisiones democráticas que le negaron la posibilidad de autogestión e incorporación ciudadana.

Un análisis socio-cultural de estos modelos establece que “América Latina entra en el siglo XXI con grandes desafíos” (Castells, 1999); la exclusión social de buena parte de su población, la inequidad en la distribución de los recursos y la creciente distancia entre instituciones del estado y vivencia actual de la sociedad. El piso histórico de la modernidad aparente amplió significativamente estas diferencias y por siglos paralelamente se desarrollaron dos sistemas sociales, el primero regulado por un poder político externalizado y el segundo por un grupo de individuos que lucharon por transformarse en entropía positiva del sistema externalizado queriendo dar respuesta a los grandes desafíos.

La modernidad definida como, “Una experiencia vital, un proceso y no un estado” (Berman, 2000), nos permite establecer la importancia histórica de los cambios sociales y la validez que tuvo cada uno de estos modelos educativos en la configuración de algunas características propias del crecimiento instruccional de las sociedades de América Latina, entendiendo este crecimiento como un proceso de transformación y de respuesta a las necesidades intrínsecas (personales y colectivas de las comunidades), perteneciente a un grupo reducido de la población; tecnificación educativa, orientación democrática, desarrollo del cientificismo, laicismo educativo, industrialismo, urbanización, integración educativa latinoamericana, alianza para el progreso, toma de conciencia social, globalización educativa y equidad educativa, se definen como los grandes aportes de cada uno de estos modelos a la formación de algunos principios democratizantes en los estados

latinoamericanos.

Este sistema particular de desarrollo, surgido en América Latina debe ser necesariamente analizado en relación al contexto social de la región describiendo dos paradigmas de política social (el absoluto y el emergente) exclusión e inclusión social, paradójicamente los intentos de nuestras modernizaciones plasmadas por copias de otras latitudes y resultantes de procesos que no nos son propios, es que una vez introducidas en nuestros países, suelen, contradictoriamente, dar renovado impulso a aquellas configuraciones o rasgos culturales que pretenden desplazar.

Es en la política de democratización de los estados latinoamericanos posterior a los años de dictadura, donde podemos encontrar los fundamentos sociales, culturales e institucionales que nos permiten establecer las relaciones multifuncionales y el nuevo rol de planificación cultural que asume el poder con los tres grandes desafíos de la modernidad que se han establecidos como la matriz de base estatal de la década del 90, no sólo a nivel macro-regional (contexto americano) si no que también a nivel microregional (contexto país). Más allá de los lineamientos expresados en el plano teórico en cada una de las realidades de nuestro continente en lo que se refiere a las políticas de democratización de los estados, es importante señalar que normalmente esto se ha visto obstaculizado en la mayoría de los casos por las fuertes interferencias provenientes del sistema capitalista internacional.

La democratización social, tópico inherente de la modernidad nos presenta dos temas centrales; la educación como expresión de expansión cultural ciudadana y la diversidad como elemento constituyente de los principios de equidad y justicia social, lo que se traduciría en términos de

gestión de gobierno como el desarrollo de una política social integral, con una perspectiva globalidad de derechos humanos, con igualdad de condiciones de libertad comunitaria.

A partir del año 1990, el Estado de Chile planeó una política educacional que establecía como los tres grandes desafíos de la modernización educativa; la diversidad cultural, la educación como proyecto democratizante y la equidad como un respeto a las diferencias, insertándose de esta forma en los modernos cánones que norman la educación europea, en donde todos los participantes de ella son simultáneamente actores sociales, los establecimientos escolares han evolucionado como sistemas nacionales de formación y el estado ha codificado lo que la sociedad a través de la historia ha de valorar como proceso educativo.

Una economía competitiva internacionalmente en términos de recurso y de potencial intelectual, necesariamente requiere de un tipo nuevo de ciudadano; no debemos dejar de lado que este nuevo ciudadano debe asumir un giro ético en la mirada de la política social, en la relación de individuo con el estado y entre el individuo y la sociedad. El concepto de ciudadanía, se ha desarrollado a través de los siglos, desde la libertad de la participación política hasta el interés contemporáneo con los derechos de los ciudadanos, lo que ha dispuesto que cada integrante de estos sistemas culturales normativos sean más autónomo, mejor estructurado informativamente y mucho más responsable ante la toma de decisiones de crítica social.

La libertad social que presenta la ciudadanía en el estado de Chile, ha mostrado un interés continuo por la equidad (en la distribución de los recursos) y la inclusión social (en la toma de decisiones), con el ob-

jetivo de finalizar con la brecha entre los ricos y los pobres y la responsabilidad pública en los derechos sociales engendrados en la historia constitucional de nuestro país.

La educación en Chile a partir de 1990 tiene un papel fundamental que cumplir para el logro de un proyecto social país, ayudando a desarrollar el juicio, la tolerancia y la habilidad para resolver problemas entre todos los actores del proceso educativo. Debería proveer acceso al conocimiento y a las destrezas necesarias para una participación exitosa en la sociedad moderna, tanto en el mercado laboral, como en el campo más amplio de las responsabilidades de la vida ciudadana democrática como un núcleo en constante cambio y adecuación a las nuevas exigencias sociales impuestas por la noción de progreso material, debemos considerar que en los principios rectores de la educación (políticas de modificación de caminos homogéneos con un concepto de planeamiento lineal a estrategias diferenciadas para cada una de las realidades y a un concepto de cambio incrementado, basado fundamentalmente en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no en un currículo homogéneo que establezca que todos los alumnos aprenden de la misma manera, conservando, sin embargo, un núcleo común para todo el país), el cambio es multidireccional (interviene en la socialización), aporta elementos individuales dentro del contexto comunitario (participación del hombre y la mujer como sujeto social en las relaciones con su medio más cercano) y aporta elementos colectivos, identificándose estos como los principales ejes que vinculan a los grupos de organización con los sistemas formativos (familia y escuela) y son finalmente estas actitudes las determinantes en el progreso material pero no en el desarrollo social del estado chileno.

La cultura Latinoamericana ha generado un proceso identificatorio del hombre con su medio y de los colectivismos con el espíritu democrático, los intentos de generar una cultura y una identidad nacional han sido intentos de negación de la diversidad cultural, el aceptar la identidad criolla negaba la identidad ancestral de nuestros pueblos aborígenes.

En nuestro país la cultura históricamente a asumido un rol de experimentación y en esta experimentación se ha buscado radicalizar las propuestas de una vida diferente, un cambio que se ha focalizado en directrices desiguales en cada uno de los sistemas normativos propuestos por los gobiernos.

El siglo XX ha sido un siglo de contradicciones "Ofrece desafíos y oportunidades" (Clerc, 1998), en donde los símbolos de la libertad son los que han sostenido los tres principios sociales de la educación vigentes en este siglo.

- *El reconocimiento de cada quien como sujeto de derechos y deberes. (democracia educativa).*

La democracia educativa como desafío de la sociabilidad establece, que la educación tiene como función la socialización de las generaciones, para vencer la individualidades, lograr la integración social y provocar la innovación cultural.

- *El reconocimiento por crear condiciones crecientes de justicia en nuestra sociedad. (equidad)*

La equidad definida como justicia social a nivel de intra sistema (homogeneizar los sistemas normativos y los sistemas educativos), extra sistema (homogeneizar el acceso a la educación) y macrosistema (lograr un pertinencia educativa dentro del modelo social).

- *El reconocimiento de la responsabilidad individual social y política (diversidad).*

El fin creciente de nuestra educación gira entorno a una concepción de futuro caracterizado como un horizonte de diversas posibilidades, realizable a través de la acción autónoma de las personas y de la sociedad nacional, en que cada sujeto es un ser social que aporta y que participa en el acontecer histórico de los grupos y del estado, cuya participación incorpora la diversidad dentro del espíritu democrático y la aceptación social de las individualidades dentro del sistema. Estos principios conciben una idea de ser personal y el reaprender a ser de las individualidades dentro del contexto de los derechos inalienables del hombre y de la mujer, respeto y tolerancia.

La cultura social y la cultura política son parte integradora de nuestra historia en el siglo XIX y el siglo XX, van a ser estas las que provocaran una nueva conciencia dentro de un nuevo modelo social que incorpora en sus principios constituyentes la diversidad humana, pero objetivizada de un punto biosicosociocultural:

A) Bio. Evolución del conocimiento, introducción del racionalismo y la toma de conciencia individual y colectiva desde una perspectiva endógena (los conocimientos, la información y su uso se constituyen en una acción centralizadora de los cambios de la sociedad).

B) Sico. El comportamiento propone la importancia de la vida humana en la vida moderna, es producto de este comportamiento la respuesta que dan las sociedades capitalistas o tradicionales a los cambios de la tecnología, insertarse en este cambio, es una nueva actitud a un nuevo estilo de vida.

C) Sociocultural. El hombre como sujeto histórico mediatiza las relaciones con su realidad mas cercana sistemas sociales primarios e intermedios (familia, escuela, trabajo) o con el macrosistema (valores culturales, actitudes, aceptación social y valoración de las diferencias).

El actual proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de Chile se fotografía con una dualidad crítica. Se inserta en un proceso de reforma educacional que por un lado plantea una educación democratizante, coherente y pertinente y por otro establece que los grandes desafíos de la modernización educativa solo están en su etapa fetal y que los procesos antes mencionados forman parte de una conceptualización teórica, de lo contrario ¿Cómo podemos explicar que cuatro millones de chilenos no tienen acceso a esta educación democratizante? y que viven en condiciones de inequidad (fuera de los grandes desafíos de la modernidad) y alejados de cualquier síntoma característico del hombre moderno.

Este debate, de dualidad crítica en nuestro país se instala desde el poder, "La educación es una materia fundamental en la estrategia que ha seguido nuestro país. La mayor educación permitirá a los trabajadores una mayor productividad en las ocupaciones que desempeñan durante su vida activa y por lo mismo, es clave para avanzar hacia una sociedad con mayor igualdad de oportunidades, socialmente inclusiva. Es también imprescindible para el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía y la profundización de nuestra democracia. Pese a su importancia, la educación también puede fallar en todo esto. Como en cierta medida ha estado haciendo hasta ahora. Principalmente porque puede ser un mecanismo reproductor de las desigualdades como lo evidencian los problemas

de cobertura y calidad que se siguen concentrando en los estratos de menores ingresos.

En Chile, como en otros países latinoamericanos y contrariamente a los que sucede en los países de Europa, hemos construido un capitalismo excluyente, con mayores niveles de pobreza asociados a nuestro estadio de desarrollo y con inequidades más profundas en la distribución de los ingresos. La globalización nos pone frente al desafío de competir en los mercados internacionales, de ser más productivos, creativos, más confiables y emprendedores. El cambio del entorno es permanente e incesante y exige de los seres humanos la flexibilidad, adaptabilidad, capacidad para plantear problemas y solucionarlos e inteligencia analítica y práctica". (Frei Ruiz Tagle, 1992).

En el año 1995 un Comité Técnico nombrado por el gobierno hizo una propuesta de Modernización del sistema escolar Chileno, para enfrentar lo que se denominó tres desafíos; diversidad, (desarrollo competitivo de todos los integrantes de la sociedad), democracia educativa, (participación en el proceso de toma de decisiones) equidad educativa (superar la extrema pobreza y asegurar la igualdad de oportunidades), para ello propuso cinco grandes transformaciones en el sistemas escolar chileno:

- Proporcionar una formación general de calidad para todos.
- Reforzar y diversificar la educación media.
- Fortalecer la profesión docente.
- Otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información sobre los resultados del proceso educativo.
- Aumentar la inversión educacional.

Esto pone de manifiesto la presencia de

un nuevo modo de transformación del sistema y las prácticas sociales educativas de nuestro país, muy distinto a lo que fueron los cambios educativos que normaron los diferentes períodos históricos de nuestra nación, sin embargo los desafíos a la luz del siglo XXI todavía están pendientes, el nexo falla, la inclusión aparece como una gran dimensión cuyos indicadores solo están presentes en la literatura educativa, el peso de una tradición política asocio a la educación con la construcción del estado, lo que implicó la transmisión de una propuesta de civilización y cultura; ese lento proceso significó, además la existencia en las políticas educativas que contenían estrategias duales o segmentadas según la población que se atendía lo que implicó la extensión de las diferencias de los segmentos poblacionales de nuestro país.

II.- DIVERSIDAD, DEMOCRACIA, Y EQUIDAD

II. 1.- El desafío de la diversidad

Históricamente aquellas personas consideradas diferentes se han ido insertando a la sociedad a través de un proceso cuya primera etapa fue la institucionalización, posteriormente la integración y para concluir con la inclusión. Ya la declaración Universal de los Derechos del Hombre del año 1948, establecía que todos los hombres y mujeres nacen libres en igualdad y derechos. Si la calidad de la enseñanza significa aprender a aprender y humanizar a las sociedades, ya que la democracia exige equidad, justicia y solidaridad no solamente social si no que también educativa y esto ha sido uno de los grandes lineamientos del proceso de reforma de la educación chilena ¿En qué estamos fallando?, además cabe preguntarse que si dentro de los procesos de modernización y de modernidad a los que hoy se

desea incorporar la educación chilena consideran este simple principio cuando es el mismo estado y el ministerio quienes miden la educación de manera cuantificable y no cualificable, cuando la designación de escuela exitosa, sólo define el proceso formativo como un proceso numérico en donde el éxito lo mide el factor sobre 300 o sobre 700 (SIMCE O PSU) y mas aún cuando la calidad de la educación en nuestro país se mide en términos de rendimiento y no de recursos humanos cabe responder; que la educación debe necesariamente ser definida como un imperativo cultural y como acción socializante. Es aquí donde subyace la dualidad moderna, la teoría presupone un estado benefactor y fiscalizador un gran paradigma de la educación chilena, y la respuesta un proceso de transformación que no ha respondido de manera satisfactoria a los grandes desafíos de la modernidad y al elemento socializante implícito de la conducta de la humanidad.

La evolución pedagógica de la diversidad cultural no nace de la nada, si no que posee una historia que se encuentra en los documentos y acciones de movimientos pedagógicos y de los grupos educativos mas progresistas que contribuían con decisión a erradicar el fenómeno de la discriminación, en la sociedad moderna, “La identidad humana se constituye y crea dialógicamente, por consiguiente: el reconocimiento de nuestras identidades exige una política que dé espacio para la deliberación pública de aquellos aspectos de nuestras identidades que compartimos o que intentamos compartir con otros” (Taylor, 1989). Desde su punto de vista, una sociedad que reconoce las sociedades individuales es una sociedad deliberante y democrática, precisamente por que la identidad individual se constituye en el diálogo colectivo y por lo tanto la aceptación del otro como un ser inte-

gador social y hacedor de una cultura individual.

Lo que caracteriza a las personas es precisamente el hecho que presentamos diferencias conductuales, por lo tanto estas diferencias forman parte integradora de nuestras identidades, de esta lógica se desprende que el proceso educativo chileno las a dejado de lado y en un gran porcentaje los docentes actúan como si todo los jóvenes aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Sería interesante que el concepto de aprender a aprender fuera internalizado inicialmente por los docentes, los cuales reaprendan su docencia y su sentido de identidad con la educación, pero también será necesario que el estado reconceptualice sus principios educativos, debe considerar que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se incorpora también el desarrollo y de esta forma las políticas educativas del Estado de Chile se situarían dentro del contexto de la modernidad, el estado debe considerar que la educación de calidad que enfrente los desafíos del siglo XXI, será esta la que asegurará a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas y actitudes necesarias para prepararlos en la inserción social respetando efectivamente la diversidad en sus múltiples formas sociales constituyentes. Por lo tanto es necesario el desarrollo de iniciativas que capaciten a los docentes para que estos sean capaces de relacionar el currículo y las prácticas pedagógicas con el tema de la diversidad en el aula.

Dentro de estas diversidades, los estados latinoamericanos han sido gestadores de una exclusión cultural que atenta contra el principio de la diversidad limitando el acceso de sectores sociales a los beneficios del bienestar social y material, las bases teóri-

cas de esta segregación cultural generan una bifuncionalidad relacionada con la especificidad subjetiva y el acceso a los servicios que entregan los estados subsidiarios y benefactores del cono sur.

El acceso diferenciado a la educación de calidad profundiza la brecha entre los sectores incluidos y los excluidos en términos de oportunidades de integración material y simbólica. Las expectativas frustradas y la ausencia de mecanismos de movilidad social, especialmente entre la juventud urbana, a menudo resulta en niveles crecientes de violencia como un síntoma de desintegración social.

II.2.- El desafío de la democracia educativa.

Una economía inserta en el siglo XXI, requiere necesariamente un modelo de ciudadano, que sea más autónomo en términos de decisiones, más comunicable socialmente, informado tecnológicamente y responsable en sus decisiones. La educación tiene un papel fundamental que cumplir en el logro de estos objetivos, ayudando a desarrollar el juicio crítico, la tolerancia social y las habilidades cognitivas y psicomotoras para resolver problemas de los estudiantes con sus pares usando la justicia, debería proveer el acceso universal al conocimiento y las destrezas necesarias para su participación exitosa en la sociedad moderna, tanto en el mercado laboral como el campo más amplio de la vida democrática. La comunicación social presenta un rol importante y facilitador de la democracia educativa.

La concepción democrática debe gestarse con igualdad de condiciones para cualquier tipo de establecimiento educacional (particular, fiscal, subvencionado), se debe lograr que los jóvenes deben adquirir las mismas destrezas para enfrentar la vida

en sociedad, para esto el estado debe hacer de la educación una prioridad política. El actual panorama de la educación en Chile a centrado la atención en las grandes diferencias existentes entre la educación estatal y la educación fiscal, ampliándose cada vez más y con mayor fuerza el camino de estas diferencias.

Los discursos públicos de la mayoría de los gobiernos contemporáneos latinoamericanos mencionan que en las últimas décadas del siglo XX la democracia ha triunfado a escala mundial, y por consiguiente este mismo modelo se ha introducido en las sociedades americanas sin embargo, en el mismo tiempo también lo ha hecho la desigualdad, a un ritmo acelerado basta tan solo con observar detenidamente la formación social de las comunidades para darnos cuenta la presión que ejercen pequeñas oligarquías en la economía. ¿Por consiguiente qué significa ello? La democracia no es un régimen cualquiera de gobierno sino la mejor de las formas políticas comparadas que puede tomar el estado; a su vez la democracia educativa se define como la entropía positiva que posee el sistema para el logro de la inclusión de los sectores marginados por contrapartida la desigualdad, una bofetada al individuo, un estigma de la condición social que ha sido condicionada históricamente por fuerzas endógenas y sin embargo ambas viven juntas en nuestras sociedades. Mayor desigualdad social en tiempos de democracia educativa.

La democracia educativa es una cuestión pendiente, los problemas de la calidad y de acceso a esta calidad afectan a todos los tipos de educación que coexisten en el sistema educativo Chileno, pero es la mala calidad en términos de rendimiento cuantitativo del sistema educativo estatal el que provoca una crisis en el compromiso social de la educación, en lo que se refiere a la contribución positiva y de equidad de los

actores educativos en el proyecto democratizante planteado por los gobiernos de la concertación.

II.3.- El desafío de la equidad Educativa

El concepto de equidad presupone la presencia de una dialéctica; desigualdad e igualdad, nuestra propia historia ha sido un testigo de esta dualidad bajo distintas formas y bajo distintas enfoques.

- Equidad o inequidad en la distribución de los recursos.
- Equidad o inequidad en la pedagogía entregada a nuestros alumnos.

Con el retorno de las democracias latinoamericanas, y los problemas ya conocidos en su ejecución (intervencionismo capitalista), se han desarrollados grandes esfuerzos por dar una nueva dirección a las desigualdades y por consiguiente al desafío de la justicia política y social. Se han permitido los estados de nuestro continente disminuir la cuota de pobres y/o indigentes, pero los niveles de desigualdad entre los estratos sociales no han disminuido, solo que en los primeros años del siglo XXI la balanza ha favorecido a la incorporación de un lenguaje más propio del liberalismo social, lo que nos permite verificar prácticamente que las políticas sociales basadas en la idea de justicia como equidad parecen tener muchas limitaciones.

Para poner término a las inequidades existentes en el campo de la educación se debe homogeneizar el sistema educativo en términos de asignación de recursos materiales y recursos humanos, respetando cada una de las individualidades de nuestros alumnos. La CEPAL en su proyecto de crecimiento con equidad en la educación, incorpora elementos de demo-

cratización social como lo son la inclusión y exclusión educativa y en función de ello el actual sistema educativo chileno, presenta una gran dicotomía; la reforma educacional lleva a cabo innovaciones en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo tendiente a igualar las oportunidades de los niños y de las niñas para acceder a mejores aprendizajes y disminuir la exclusión escolar, potenciando su inserción en el proceso educativo junto con sus pares, sin embargo, se ha demostrado que muchos establecimientos educacionales en la primera etapa de la formación de sus alumnos, han desarrollado como política institucional un proceso educativo inicial de exclusión escolar, que no proporciona una cultura común para todos los alumnos y alumnas y que fomenta la discriminación y la desigualdad de oportunidades y no respeta paralelo a ello las individualidades de los alumnos.

El actual debate de la equidad educativa, establece como imperioso objetivo la justicia social y la función del estado redefiniendo las bases conceptuales de la equidad. En este sentido el estado se ha desvinculado en la ejecución de la equidad a nivel intra sistema y extrasistema (homogeneizar el sistema educativo), la falta de fiscalización y la no ejecución de un modelo educativo universalizador en Chile que incorpore no como desafío sino como principio los conceptos de equidad social y educativa ha provocado un deterioro en cada uno de los participantes de los sistemas sociales primarios e intermedios como los son la familia, la educación y los grupos de participación ciudadana ya que el ministerio de educación en Chile más que desarrollar un modelo de equidad a formulado y ejecutado un modelo de inequidad .

La práctica educativa concluye que el sis-

tema escolar chileno, esta en transformación, que los grandes desafíos son una gran tarea pendiente para los gobiernos venideros. La sociedad nacional y el estado deberán madurar críticamente, es esta maduración la que provocará el despertar de la inercia mental en la que están inmersos gran parte de los ejes que centralizan la educación chilena (aparato administrativo), además de los grandes desafíos pendiente, quedará como tarea; la reforma del estado, del estatuto docente y la gestión administrativa educacional y debo reflexionar que mientras no seamos capaces de razonar y objetivizar que es lo que realmente queremos como estado y cual es el verdadero sentido de nuestra educación, el concepto de modernidad solamente será un concepto eufemístico en nuestro país y seguiremos sumidos en un estado de acritica social y de la no aceptación de que cada uno de los que componemos la sociedad somos sujetos históricos transformadores dentro de la contextualización de nuestra realidad nacional.

III.- REFLEXION FINAL

El estado de Chile y los estados del cono sur deben suponer establecer marcos regulatorios políticos y sociales que garanticen la igualdad entre los países en términos de relaciones multilaterales, evitando el sometimiento monopólico de las grandes capitales económicas y financieras de Norte América y Europa, garantizando que los beneficios tengan efectos positivos en la formulación de proyectos sociales, generando la reducción de las grandes desigualdades a nivel de país y a nivel de sociedad creando una conciencia mundial que rompa con los viejos esquemas impuesto por un capitalismo que lucha por dominar todos los flujos que caracterizan a la red de este gran sistema que definimos como sociedad global.

Cualquier observación final de los desafíos de la modernidad pendientes en la educación chilena deberán estar relacionado con el devenir histórico de nuestras sociedades como lo "El carácter de nuestras comunidades se forjo con la historia. Los colonizados jamás podrían ser vistos y perfilados por los colonizadores como pueblos cultos, capaces, inteligentes, imaginativos, dignos de su libertad, productos de una lengua, que por ser lengua, marcha y cambia y crece histórico y socialmente. Por el contrario, los colonizados son bárbaros, incultos, generalmente en un primer momento de la experiencia histórica, quien no tiene poder acepta, por esa misma razón "el perfil que los poderosos le hacen" (Freire, 1992).

Esta ha sido la constante de la historia americana, de la ausencia identitaria de nuestro pueblo, ausente por la opresión generada por el poder, por ello hoy, es necesario que las llamadas minorías excluidas del sistema educativo y de las relaciones económicas reconozcan que en el fondo, ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí (que pueden generar el cambio a través del diálogo social y el diálogo pedagógico) y no sólo las diferencias (ideológicas, creencias, género) y así crear una unidad de país y de sociedad justa en la diversidad en la equidad y en la democracia.

El estado deberá asumir la culpa histórica de la exclusión social y cultural, pero además deberá reasumir un compromiso solidario, planteado como política de estado referente a la integración funcional de todos aquellos grupos marginados y que forman parte constituyente de lo que hoy denominamos sociedad chilena.

La educación nacional de pertinencia educativa debe necesariamente enseñar a pensar, pues ello lleva a la equidad, acceder a mejores conocimientos a un mayor número de sujetos sociales es la función primordial del sistema democrático, enseñar a pensar a la clase política significará mejorar la convivencia social en el sistema, en donde cada uno de nosotros tengan las herramientas intelectuales, dependiendo de nuestros propios indicadores de logro para dar respuestas a cada una de las nuevas acciones, generadas por la información dentro de esta comunidad global que avanza vertiginosamente en términos de progreso y no de desarrollo, ya que los beneficios sociales y económicos de la tecnología a aún no llegan a aquellos lugares, personas, estados y ciudades donde la relación de dependencia del dominante sobre el oprimido ha sido la base de la gestación del estado y de la soberanía política .

BIBLIOGRAFÍA

1. BERMAN, MARSHALL (2000): "Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire". Siglo XXI Editores, México.
2. CASTELLS, MANUEL (1999): "La era de la Información", Vol. I .Siglo XXI Editores, México.
3. CLERC, RAÚL (1998): "La Modernidad como Modernismo". Siglo XXI Editores, México.
4. FREI RUIZ TAGLE, EDUARDO (Mayo, 1992): "Mensaje Presidencial". Santiago, Chile
5. FREIRE, PAULO (1992): "La Pedagogía de la Esperanza" . Siglo XXI Editores, México
6. TAYLOR, CHARLES (1989): "The Liberal Communitarian Debate, Liberalism and Moral Life", Nancy Rosenblum Editors, Universidad of Cambridge.

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE SOLIDARIDAD(*)

***Autora: Julia Romeo Cardone
Magister en Educación
Universidad de Chile***

RESUMEN

Una preocupación como la que se presenta constituye el fundamento de la necesidad de reponer, permanentemente, nuestras reflexiones acerca de los valores esenciales que conlleva un currículo en una escuela democrática. Se han precisado, para las primeras tres etapas del Programa DAECH (1999-2000; 2001-2002 y 2003-2004), respectivamente: la libertad, la participación y la solidaridad; ésta última corresponde al presente objeto de estudio.

El trabajo se sustenta sobre la base de estimar que cada día se hace más evidente señalar que, para seleccionar y organizar cultura legítimamente socializada, requerimos de impregnarnos de los conceptos, de los modos de proceder y de las actitudes que son susceptibles de reconocer en los educandos, con el propósito de proceder a intervenir constructivamente la cultura juvenil.

Los efectos del trabajo ya iniciado revelan una situación que se trasunta en la alerta frente a las posiciones de poder del sistema, las que suelen tener una fuerte presencia en la selección de los contenidos y objetivos de las prácticas pedagógicas cotidianas.

La existencia de la solidaridad se torna difícil en la sociedad actual, dado su carácter de creciente globalización, hipervalorización de la autonomía individual y acelerado cambio social.

Mientras más técnico y racional el aparato tecnológico, mayor es la política de decisiones hechas, circunstancia que esta-

ría determinando que el destino de grandes grupos humanos se concentre en unas pocas manos.

Max Weber (1964), adelantándose a la época, ya había señalado que mientras más racional y tecnológica llega a ser la administración de la sociedad moderna, más se depende de las decisiones que

* El artículo aquí referido corresponde a los antecedentes considerados para la publicación de un libro, de próxima aparición, al término de la investigación *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la solidaridad*, correspondiente al Proyecto SOC 03/3-2, del Departamento de Investigaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile, cuyo equipo de trabajo lo constituyen: Julia Romeo Cardone y Mónica LLaña Mena, con colaboración de Christian Larotonda Dinardi, M. Angélica San Martín Espinoza y M. Isabel Corvalán Bustos.

toman unas cuantas personas; las mismas que, en un sentido liberal, dominan el destino de la totalidad.

Al parecer éste es uno de los aspectos más complejos del desarrollo tecnológico que caracteriza estos tiempos. Si pensamos que la tecnología es un medio para llegar a un fin, fin que no puede ser definido exclusivamente al interior de ese dominio, entonces, observamos que quienes optan por ciertos fines se ubican fuera de la tecnología, y que, pese a tener poder de decisión, no son expertos, o su conocimiento es superficial. Situación tan confusa y compleja que muchas tensiones las perciben como irracionales y, muchas veces, son stimadas como temibles. Sin embargo, la tecnología sigue en expansión y, como algunos señalan, "sin control", presentándose en posesión de una racionalidad casi absoluta; más aún, si se considera que el desarrollo tecnológico es un fenómeno que extiende su influencia a todos los sectores de la sociedad y en todos los ámbitos de la existencia. No cabe duda que nos encontramos sumergidos en una cultura del consumo, cuya orientación impulsa al hombre hacia la posesión de bienes materiales, configurándose, así, de manera dominante, una visión particular del mundo centrada en el "tenemos", más que en el "somos".

Los estilos de comunicación para el consumo constituyen modos imaginistas de representación. Se presentan imágenes cada vez más aceleradas, más fragmentadas, apelándose más que a la respuesta racional y crítica, a la emotividad fácil. Los modos visuales de representación omnipresentes, en los actuales modos de vida, desfavorecen el pensamiento que se decanta a través de la lectura. Por tanto, los análisis, a partir de un texto escrito, que favorece una y otra revisión; una y otra interpretación, hasta en distintos momentos de la existencia, se desvanecen en la in-

mediatez de un presente, en la fugacidad de un evento no reasumible.

La generalización de esta estrategia, centrada en una extrema velocidad, en una fragmentación que se presenta en todo el campo de la cultura de las imágenes, puede significar que, quizás, ésta sea la forma que está tomando el pensamiento al borde del siglo XXI. Desde esta óptica, se sostiene que, entre sus múltiples connotaciones políticas, culturales y axiológicas, emerge el reto de cómo configurar una estrategia de sobrevivencia intelectual, para que el hombre se proteja de la manipulación y del control. ¿Cómo, entonces, favorecer, en este contexto, el desarrollo de valores morales?

El sólo hecho de estar instalados en una sociedad que reconoce como misión de sí misma, desarrollar una convivencia democrática, plantea entre sus desafíos la participación de la sociedad civil en la construcción del bien común. Tanto así, como precisa María Inés Wuth (2002), basándose en José Joaquín Brunner (1998), al señalar que no estamos ajenos a la angustia que provoca el suponer que es difícil que el hombre desarrolle plenamente sus facultades humanas, en un entorno de esta naturaleza. La quietud, la soledad -también- constituyen necesidades vitales y el hombre contemporáneo encuentra un medio saqueado, contaminado, no hallando sitio para la reflexión, para la paz, para las relaciones armónicas, para el compromiso con los otros, para el compromiso consigo mismo.

Es en este marco, donde emerge la preocupación por el desarrollo de la solidaridad, puesto que, por una parte, si bien la solidaridad entre sus miembros, sigue siendo un requisito fundamental, tanto para la existencia de la sociedad como también para el mantenimiento de la democracia

como forma de gobierno y estilo de vida (Center for Civic Education, 2001; Touraine, 2000) por otra, la valoración de la individualidad y su expresión en la exaltación de la competitividad y eficiencia individuales como criterios de adquisición de status; la autonomía individual en la toma de decisiones; el alto aprecio por la libre expresión de diferencias; y una consecuente normatividad que las premia, -todos ellos valores asociados a la modernización- atentan contra la práctica y la difusión de la solidaridad.

La solidaridad es un valor de gran significación en la concepción de la vida democrática moderna y, en consecuencia, uno de los que se espera que sea difundido y estimulado por el proceso educativo. Sin embargo, pese al reiterado uso retórico del término, existen ciertas condiciones organizacionales y culturales que dificultan la vigencia efectiva de la solidaridad y, por lo tanto, contribuyen a debilitar la cultura democrática.

La existencia de la solidaridad que más se destaca es aquélla que se da en esporádicos actos rituales masivos, con gran presencia de los medios de comunicación, en que la solidaridad termina apareciendo como un logro individual o corporativo-empresarial, que realza al individuo o empresa solidaria. Por ejemplo, la Teletón la ayuda a damnificados víctimas de desastres naturales (temporales, terremotos, incendios). Pero, ¿qué ocurre en la cotidianidad? El sentido de comunitarismo, característico de la solidaridad mecánica, tiende a rechazar la diferenciación y al diferente, pero la acelerada división del trabajo imperante y la rápida difusión de manifestaciones culturales, alternativas de todo tipo, que provienen de las más diversas sociedades del planeta, generan diversidad.

Ampliar el concepto de solidaridad al “di-

ferente”, no es el único problema; el sentimiento de solidaridad aparece también como difícilmente compatible con la exaltación del individualismo y la correspondiente competencia.

La hipertrofia del yo limita la potencialidad de los seres humanos para ser solidarios. Un yo hipertrofiado bloquea la internalización de valores, tradicionalmente asumidos por nuestra sociedad, que han sido transmitidos por las principales agencias de socialización a través de generaciones. Al respecto, el respeto a los ancianos, la frugalidad como forma de vida, las libertades humanas, las sanciones sociales a ofensas y descalificaciones, constituyen parte del ethos cultural que compartieron muchas generaciones. Este sería el fundamento para proponer, como forma de revertir los riesgos, que estas nuevas visiones de mundo entrañan para la sociedad, la comprensión del otro y sus apreciaciones del contexto, crucial garantía para desarrollar la solidaridad humana. (E. Morín, 1999).

Para este último autor existen, sin embargo, múltiples y graves obstáculos para lograr la comprensión del otro; entre ellos el egocentrismo, la autojustificación, los resentimientos y disvalores profundamente arraigados en la psiquis humana, pero no imposibles de superar.

Su superación implicaría el mejoramiento de las relaciones humanas en todos sus niveles. Se debería, y en este aspecto la educación es relevante, fomentar una ética de la comprensión que tendría relación con el arte de vivir, a través de la aceptación de las diferencias, argumentando y no estigmatizando al alter, contribuyendo así a la generación y conservación de un espíritu democrático, a la aceptación y respeto por opiniones divergentes.

Los jóvenes se ven enfrentados a estas contradicciones que no han sido adecuadamente abordadas, ni por la familia ni por el sistema educativo. Ante esa situación, ellos -los jóvenes- parecen encontrar los lazos comunitarios significativos de solidaridad, en los grupos de amigos más próximos, particularmente en los grupos de amigos extraescolares (Romeo, Llaña y Fernández, 2002). En tal contexto, la solidaridad con grupos formales intermedios o la sociedad nacional sería débil o inexistente; la solidaridad con los diferentes resultaría más un discurso declamatorio que una conducta real, pues los grupos de amigos son muy homogéneos.

El Consejo de Europa, en un informe para la Asamblea Parlamentaria, en 1996 (Council of Europe, 1996), en referencia a la juventud, tanto de la Europa Occidental como de la Europa del Este, sostiene que existiría una marginalización de la juventud europea, que se expresaría, entre otras manifestaciones, en una baja participación política, precariedad en el acceso y en la estabilidad del empleo, desvinculación entre sistema educativo y sistema productivo, inestabilidad de los vínculos familiares. El Consejo define a la juventud como:

“el período de paso de la dependencia a la independencia; por ejemplo, de la escuela al trabajo o de la familia al establecimiento de un nuevo hogar. En la mayoría de los casos, esto concierne a gente joven entre 15 y 25 años de edad. Esta transición puede tomar muchas formas.

Ocurren problemas de exclusión, cuando el proceso no es completo y la gente joven no es reintegrada a la sociedad. Este es el punto en el cual la gente joven falla en sentirse parte de la sociedad en la cual viven.

Se debería analizar esta sociedad de ma-

nera que se puedan analizar los problemas de integración” (Council of Europe, 1996, p.3).

En este informe europeo, la preocupación se centra principalmente en los problemas de la inserción laboral de la juventud. Ese problema también lo enfrentamos nosotros. Así podemos ver que, en Chile, la tasa de cesantía juvenil, tanto en épocas de alta como de baja cesantía, es el doble de la tasa general. Aunque nuestra investigación se refiere a los jóvenes que todavía están en el sistema escolar, la información anterior acerca de la juventud europea pareciera mostrar una cierta similitud de situaciones que obedecerían a una tendencia mundial generada por la globalización.

Como nos lo recuerda M^a Rosa Buxarrais (1998), la solidaridad es una actitud, valor o virtud aprendida y la educación para la solidaridad constituye una de las demandas de la formación moral que debería abordar el sistema educativo. Cumplir con esta tarea en el momento actual presenta muchas dificultades por el contexto social que predomina, aparte de los problemas propios de la educación en valores. Como se planteó de modo general en párrafos anteriores, la exaltación de la competencia y el individualismo que tienen una utilidad instrumental para alcanzar el éxito e, incluso, para meramente sobrevivir, choca con el discurso de la solidaridad, que aparece como muy idealista y poco pragmático. Sin embargo, puede observarse que el proceso de globalización genera ciertos intereses comunes, a partir de problemas que ella misma origina, y que hacen de la solidaridad una actitud también pragmática.

Autores como José Zabala de la Fuente (2003) acotan que muchos hombres de empresa han ido tomando conciencia de que la solidaridad tiene un sentido profun-

do, más allá que una caridad que suele practicarse esporádica y eventualmente. Esta situación permite sostener que, a pesar del individualismo, a pesar de la competencia agresiva que caracterizan nuestros tiempos, se ha empezado a observar actitudes de colaboración que aseguran un apoyo programático, una permanencia, un compromiso, al margen de los motivos que la inspiran.

Frente al tratamiento de este tópico, resurge una y otra vez su vínculo con la pobreza, al margen de todo enfoque que se relacione con la globalización. Los contextos particulares impregnan de un sello a cada sociedad, no siendo la nuestra una excepción.

En nuestro medio, ésta es un tema recurrente permanentemente. Para abreviar la historia, recordemos que a fines de los 80' también emergió una discusión, a nivel nacional, sobre cómo se manifestaba la pobreza en nuestro país: cuántos eran los pobres en Chile. Se habló de una cifra de 5.000.000. Después, más adelante, a través de la encuesta CASEN 2000, se sostuvo que se había observado una reducción significativa de ella, pero aún, en la actualidad, tenemos un alto número de pobres, afirmándose que no hemos aún reducido el porcentaje del 20% de la población total.

Las reflexiones vertidas al respecto, por el autor antes aludido, resultan impactantes; sobre todo, cuando recoge palabras de S.S. Juan Pablo II. Nos permitimos citar a Zabala (op. cit.):

“En su encíclica Sollicitudo rei socialis Juan Pablo II dice: “...es menester preguntarse si la triste realidad de hoy no sea, al menos, en parte, el resultado de una concepción demasiado limitada; es decir, prevalecientemente económica del desarrollo”. Y más adelante, en una dramática

advertencia sobre la necesidad de tener en cuenta la exigencia de la justicia, manifiesta que “no atender a dicha exigencia podría favorecer el surgir de una tentación de respuesta violenta por parte de las víctimas de la injusticia, como acontece al origen de muchas guerras. Las poblaciones excluidas de la distribución equitativa de los bienes, destinados en origen a todos, podrían preguntarse: ¿por qué no responder con la violencia a los que, en primer lugar, nos tratan con violencia?” (p.16)

De allí que empieza a cambiar no sólo el discurso, sino también las políticas y las prácticas para combatir la pobreza. El sólo levantar como principio que el crear riqueza implica “chorreo” empieza a vislumbrarse como insuficiente. Más aún, los predicamentos relativos a la limosna como purgación de vida, empiezan a reemplazarse por el concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), la que no se limita a los muros de una determinada empresa, sino al beneficio de toda la comunidad necesitada. Cada día se tiene mayor confianza en el desarrollo de una concepción que implique equilibrio entre crecimiento económico y redistribución. Por ello, la importancia de develar el pensamiento, el sentir y el actuar de las juventudes que dirigirán al país en los próximos decenios. De allí la indagación sobre el discurso de los adolescentes escolares chilenos, esperando recoger señales para poder contribuir, desde el currículo, a la presencia de una solidaridad.

Naturalmente, al mismo tiempo, se dan voces de preocupación y pesimismo. Es el caso, entre otros, de Jurjo Torres Santomé (julio, 2003), quien señala:

“Existe el peligro de poner el sistema educativo al servicio de la construcción de lo que podemos denominar como “sociedades posestado de bienestar”. Sociedades

regidas por filosofías egoístas que se pueden resumir en el lema “Sálvese quien pueda”. La actual reestructuración de la economía y de los derechos de la ciudadanía se acompaña de la producción de nuevas normas que generan que nuevos colectivos sociales tengan cada vez mayores posibilidades de exclusión, de quedar al margen del mercado y en situación de mayor privación sociocultural. Los mercados fomentan el espíritu emprendedor, pero no están interesados en una ciudadanía preocupada por todo lo que tiene que ver con la justicia y las responsabilidades sociales”.

Los establecimientos educacionales son una de las organizaciones en que la sociedad deposita la tarea de socializar a las nuevas generaciones, lo que incluye, entre otros, sensibilizarse y, hasta asumir, los modos de relacionarse que las diferentes culturas manifiestan. De la misma mane-

ra, las personas conformantes se impregnan de las lógicas que imperan en la sociedad de referencia y, naturalmente, se permeabilizan las valoraciones que develan el modo de ser de sus miembros.

Una acción como la descrita constituye el fundamento de la necesidad de reponer, permanentemente, nuestras reflexiones acerca de la libertad, la participación y la solidaridad, objeto de estudios del Programa DAECH^(*). Cada día se hace más evidente señalar que para seleccionar y organizar cultura legítimamente socializada, requerimos de impregnarnos de los conceptos, de los modos de proceder y de las actitudes que son susceptibles de reconocer en los educandos, con el propósito de proceder a intervenir constructivamente en la cultura juvenil, situación que se trasunta en la alerta frente a las posiciones de poder del sistema, las que suelen tener una fuerte presencia en la selección de los contenidos culturales.



(*) Programa de Investigación y Desarrollo del Dpto. de Educación, FACSOS, Universidad de Chile, el que se centra en el análisis e interpretación de los Discursos de los Adolescentes Escolares Chilenos, y en la extrapolación de sugerencias derivadas de estrategias cognitivas y socio-afectivas de aprendizajes, para unidades educativas del sistema escolar chileno.

En las indagaciones preliminares ya han aparecido los siguientes cruces de categorías, las que exponemos a modo de organización anticipada, para favorecer las diversas lecturas que emerjan de los discursos reunidos.

Nos parece interesante citar a Michel Anselme (1989) en estas aproximaciones que estamos realizando, puesto que este autor afirma que se reconocen cinco valores, de acuerdo a la humanización del hombre, especificando que:

“El conjunto de estos cinco valores constituye la única vía capaz de llevar al hombre a la hominidad y la especie a la humanidad”

Estos son:

- libertad
- equidad
- verdad
- solidaridad biológica
- solidaridad sociocultural.

Desde el punto de vista que a nosotros nos interesa, destacamos los dos últimos, vinculándolos con la obligación de favorecer

la conservación de los individuos, y con la obligación de contribuir al bien y progreso de la humanidad. Sin dejar de lado el valor de la equidad, relativo al respeto a los derechos de los demás.

Por tanto, preocupaciones tales como el favorecer la igualdad de oportunidades, el respeto a la vida y al entorno, la defensa y acción por el desarrollo del bien común, son algunos de los comportamientos que podrían aflorar del discurso de los adolescentes. Todos ellos, relacionándolos con el último cruce de ejes planteados corresponderían, a “*demarcaciones*” de espacios resultantes.

Otro teórico que nos parece destacable es Rokeach (1973), quien siempre está presente cuando se hace referencia a la distinción entre los valores, estimando la naturaleza o el sentido profundo de ellos. Estos se refieren a aquéllos que apuntan a los fines de las personas, pudiendo ser personales y sociales (*valores terminales*), y aquellos que representan los medios para conseguir los anteriores, clasificándose en *morales* y *aptitudinales*.

Entre los primeros, se reconocen a:

• una vida confortable	• armonía interna
• una vida excitante	• amor maduro
• sentido de realización	• seguridad nacional
• un mundo en paz	• placer
• un mundo de belleza	• salvación
• igualdad	• autoestima
• seguridad familiar	• reconocimiento social
• libertad	• amistad verdadera
• felicidad	• cordura

Para los efectos de este trabajo, se desea considerar el criterio de Milton Rokeach (op.cit.), en cuanto a su macro clasificación en: valores terminales y valores instrumentales, bajo el predicamento de estimar a la solidaridad, vinculada con una dimensión terminal, de fin en sí misma, y desde una dimensión instrumental, de medio. Es decir, en los planteamientos

esgrimidos como base de la elaboración de un cuestionario que se aplicó y se dará cuenta en otra instancia, se estructuraron los enunciados desde cuatro ángulos teóricos: intrapersonal, interpersonal, extrapersonal y transpersonal. Estos, a su vez, son resultados, también teóricos, de las fuerzas opuestas mencionadas: terminal e instrumental. Así resulta lo siguiente:

FIN

<p><i>Intrapersonal</i> (valores afectivo-psicológicos) valores morales individuales</p> <p>INSTRUMENTAL /FIN-INSTRUMENTAL/</p>	<p><i>Transpersonal</i> (valores anímico-espirituales) valores trascendentes</p> <p>TERMINAL /FIN TERMINAL/</p>
<p>INSTRUMENTAL /MEDIO-INSTRUMENTAL/</p> <p><i>Extrapersonal</i> (valores físico-vitales y/o valores ideo-racionales)</p> <p>valores vitales y/o utilitarios</p>	<p>TERMINAL /MEDIO-TERMINAL/</p> <p><i>Interpersonal</i> (valores socio-culturales)</p> <p>valores morales sociales</p>

MEDIO

El área de lo transpersonal correspondería a los valores trascendentes, siguiendo, aproximadamente, el criterio de Scheler (1937); el de lo extrapersonal, a los valores utilitarios, el de lo intrapersonal, a los morales individuales y el de lo interpersonal, a los morales sociales.

Desde el punto de vista de José María Quintana Cabanas (1998) podríamos situarnos en otro metalenguaje que, complementa los anteriores, pero pudiesen ser estimados como más pertinentes:

- valores físico-vitales
- valores afectivo-psicológicos
- valores socio-culturales
- valores ideo-racionales

- valores anímicos espirituales.

A nivel conceptual, consideramos la solidaridad un valor *físico-vital*, en la medida que se aceptan enunciados relativos al sentido de practicidad que involucra la solidaridad; es decir, con vinculaciones con una imagen social, una colaboración con efectos inmediatos para sí, una búsqueda de aceptación del entorno o, simplemente, con beneficio utilitario personal. Lo concebimos, en consecuencia, también, en esta misma óptica, como *ideo-racional*, en la medida que se intelectualiza, se justifica funcionalmente y se asume por un discernimiento centrado en algún tipo de conveniencia directa y, en ocasiones, hasta con efectos mensurables.

Lo consideramos un valor *afectivo-psicológico*, en la medida que se aceptan enunciados relativos al sentido de autoestima, autoseguridad, y posibilidades de sentirse “bueno”.

Lo consideramos un valor *socio-cultural*, en la medida que se aceptan enunciados relativos al sentido de justicia social, equidad, confraternidad, búsqueda del bien común, interés en el otro por sobre el sí mismo y sentido del “alter”.

Finalmente, consideramos a la solidaridad como valor *ánimico-espiritual*, en la medida que se aceptan los enunciados relativos al sentido de la cosmovisión que se sostiene, de la plenitud existencial, de la paz interior profunda, de la dignidad humana, del sentido de trascendencia, o de la religiosidad.

Esta aproximación constituye una primera reflexión sobre la investigación en curso, la que pretende dar cuenta de la concepción de solidaridad que es posible de identificar entre nuestros adolescentes. A partir de esos hallazgos, en consecuencia, se estimaría la posibilidad de decidir las estrategias cognitivas y socio-afectivas que compitieran a la solidaridad, para el afianzamiento de las actitudes derivadas que se hubiesen razonablemente consensuado en la comunidad educativa correspondiente.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANSELME, M. (1989): *Après la morale, quelles valeurs?*, Privat, Toulouse.
2. BRUNNER, J.J. (1998): “Globalización cultural y postmodernidad”. F.C.E., Méjico-Santiago.
3. BUXARRAIS, M^a R. (1998): “Educar para la Solidaridad”. Organización de Estados Iberoamericanos. Programas. Educación en Valores, Sala de Lectura., pp.1-4. [INTERNET].
4. CENTER FOR CIVIC EDUCATION (2000): *An International Freamwork for Education in Democracy*. <http://www.civiced.org/>
5. COUNCIL OF EUROPE, PARLIAMEN-TARY ASSEMBLY (1996): *Situation of Young People in Europe: Marginalised youth*. Doc.7574. 6, June :3.
6. DURKHEIM, E. (1982): *La división del trabajo social*, Akal, Madrid.
7. MORÍN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), U.S.A.
8. QUINTANA C., J.M. (1998): *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*, Dykinson, Madrid.
9. ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York.
10. ROMEO, J., LLAÑA, M. Y FERNÁNDEZ, F. Y COLABORADORES (2002): *PARTICIPACIÓN: ¿interacción o acatamiento?*. Departamento de Investigaciones y Desarrollo, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, Santiago.
11. SCHELER, M. (1937): *El saber y la cultura*, Cultura, Santiago de Chile.
12. TORRES SANTOMÉ, J. (2003): “Contexto sociocultural de la escolaridad”. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, Barcelona, 326 :20-24.
13. TOURAINE, A. (2000): *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, Bs. Aires.
14. WEBER, M. (1964): *Economía y Sociedad*, F.C.E., México.
15. WUTH, M. I. (2002): “La formación en valores en el contexto de la globalización” en *REVISTA DE CIENCIAS RELIGIOSAS*, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile, 1 y 2: 55-69

16. ZABALA DE LA FUENTE, J. 2003.
¿Superar LA POBREZA es, o no, prio-

ritario? , Impresión Quebecor World
Chile, S.A., Hogar de Cristo, Santiago.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO BASADO EN PROBLEMAS

*Autores: Iván R. Sánchez S. y
Francisco J. Ramis
Universidad del Bío-Bío*

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar las implicancias didácticas de una metodología activa a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), por medio de actividades de aprendizaje contextualizadas de situaciones problemáticas de actualidad aplicadas en el aula, para enseñar y aprender (E-A) en diferentes áreas del conocimientos, como: Ingeniería, Ciencias, Salud, etc. Aquí se analiza la influencia de la metodología en las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico, la comunicación de la información y el trabajo colaborativo en un curso de Ingeniería Económica, que forma parte del proyecto Mecesup (Nº UBB205) y de las áreas mencionadas. La finalidad del proyecto es mejorar las prácticas pedagógicas de los académicos de la Universidad del Bío-Bío a partir de la implementación de un modelo de Aprendizaje Basado en Problemas y desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos e integradores en un contexto pedagógico activo-participativo. Para estos efectos, se implementa un proyecto piloto en los programas de Pregrado de la Facultad de Ingeniería. Los resultados preliminares en general, y en particular de la asignatura de Ingeniería Económica muestran alumnos motivados que opinan favorablemente acerca de esta metodología de trabajo. Además se observan cambios significativos en algunos de los factores de las variables investigadas, lo que indicaría que esta metodología puede ampliarse a otros campos del saber.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, profesorado y estudiantes de la universidad están insertos dentro de una sociedad que cambia rápidamente: se enfrentan a una dinámica en la que los conocimientos de las diferentes áreas del saber evolucionan aceleradamente, constantemente son bombardeados con nuevas informaciones, a través de medios de comunicación que también se hallan en constante cambio. Esta situación ha provocado que las instituciones de educación superior se planteen un cuestionamiento

acerca de las características que ha de tener la enseñanza universitaria para que sus estudiantes y su profesorado puedan situarse en forma consciente, creativa y también crítica en esta dinámica tan vertiginosa como compleja.

Lo anterior trae como consecuencia: la necesidad de hacer transformaciones en los procesos didácticos, de generar enfoques educativos innovadores centrados en el estudiante y su aprendizaje, en los procesos de construcción de conocimientos y no sólo en su transmisión. También de

aprovechar los beneficios que brindan las nuevas tecnologías de información. Por estas razones es necesaria la introducción y construcción de un nuevo modelo educativo con enfoques innovadores para enseñar y aprender en la Universidad, que promuevan el aprendizaje significativo, a través del trabajo colaborativo y la resolución de problemas, etc. En este marco, se plantea **"el proyecto piloto para la aplicación de aprendizaje basado en problemas en la universidad del Bío-Bío" (Nº UBB205).**

La propuesta consiste en el desarrollo de un proyecto piloto para la aplicación de Aprendizaje Basado en Problemas (Duch, et al. 2001), con la finalidad de evaluar su aplicabilidad y su influencia en las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. En atención a que el proyecto surge de académicos de la Facultad de Ingeniería, se proyecta aplicar un programa piloto en los programas de Pregrado de la Facultad de Ingeniería, contándose además con el apoyo de la Facultad de Ciencias y de Educación en la preparación y realización de nueve asignaturas basadas en la metodología de enseñanza ABP. De las nueve asignaturas, cuatro serán desarrolladas por la Facultad de Ciencias y cinco por la Facultad de Ingeniería, asociadas a los Departamentos de Industrial, Mecánica y Electricidad.

El punto de partida de la intervención metodológica propuesta consiste en diseñar y aplicar una metodología de trabajo en el aula que permita que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo en un contexto metodológico activo-participativo, basada en ABP para E-A, bajo un enfoque constructivista a estudiantes de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío, que tiene como fin lograr que los alumnos aprendan a aprender por medio de estrategias de aprendizaje profundas y elaborativas que

lleven a un aprendizaje significativo y funcional (donde se aplica, se transfiere a situaciones nuevas). Estas actividades son trabajadas por los alumnos en el aula de forma colaborativa, donde se busca la progresiva transformación del conocimiento común que poseen los alumnos en conocimiento científico elaborado y riguroso, teniendo presente que sin actividad no hay aprendizaje (Sánchez, 2004).

Aquí se presentan los resultados obtenidos en un curso de Ingeniería Económica que forma parte del proyecto piloto, en el cual se aplica ABP en un periodo del II semestre del 2003, donde se establece la influencia de la metodología basada en ABP en las estrategias de aprendizaje, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y rendimiento académico de los alumnos sometidos a la investigación. Esta propuesta metodológica para trabajar en el aula, ha sido recibida de muy buena forma por los estudiantes, que se muestran motivados y valoran favorablemente sus ventajas y cualidades. Por otra parte, los resultados obtenidos después de su primera aplicación son alentadores, los alumnos muestran cambios significativos en algunos de los factores de las variables en estudio, y una mejoría en el rendimiento académico, lo cual indicaría que es adecuada para trabajar con alumnos universitarios y se puede ampliar a otras áreas del saber.

FUNDAMENTACIÓN

La metodología de enseñanza ABP se basa en la utilización de problemas, adecuadamente formulados, para motivar a los estudiantes a identificar, investigar y aprender los conceptos y principios que ellos necesitan conocer para resolverlos. Esta metodología incentiva en los estudiantes el desarrollo de competencias laborales al trabajar en equipos de investigación, produciendo y adquiriendo habilidades colectivas de

comunicación e integración de información. La enseñanza basada en problemas genera: (1) Pensamiento crítico y capacidad para analizar y resolver complejos problemas del mundo real; (2) Capacidades para encontrar, evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje; (3) Trabajar colaborativamente en equipos; (4) Demostrar versatilidad y habilidades de comunicación efectiva, en forma oral y escrita; (5) Usar el conocimiento y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para un aprendizaje continuo.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, como son la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, D. (1978 y 1983), Moreira M. (1993), los 5 elementos de la teoría de educación de Novak, J. (1981), el modelo de enseñanza aprendizaje (tríada profesor, alumnos y materiales de enseñanza para negociar significado) propuesta por Gowin, D. (1981). Estas teorías forman un cuerpo teórico coherente sobre el proceso de enseñar y aprender en el aula. También se considera y se destaca la teoría de la interacción social (el aprendizaje se genera en las zonas del desarrollo próximo) de Vigotky, L. (1979). En estas teorías en conjunto tiene particular presencia la teoría constructivista; de acuerdo con esta postura, en el diseño, elaboración y aplicación de el ABP, es de gran importancia el contexto y presentación del problema para lograr un aprendizaje significativo.

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje significativo. En la propuesta se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende a través de los contenidos y la propia experiencia de trabajo en el aula (dinámica del método). Los alumnos tienen además la posibilidad de observar, en la práctica, aplicaciones de los aprendizajes en torno al proble-

ma. La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el ABP; por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es investigada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

A continuación se describen algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados a partir de noticias, periódicos, etc. para lograr el aprendizaje significativo de ciertos contenidos y procedimientos.
- El aprendizaje es asumido por el alumno y no por el profesor.
- Es un método que promueve el trabajo de forma colaborativa en grupos pequeños.
- El docente juega un rol de guía o mediador, su función es negociar significado.

Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje significativo se adquiere de la experiencia de trabajar sobre ese problema. Este método estimula el autoaprendizaje y la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y al identificar sus deficiencias de conocimiento.

La propuesta de trabajo: "Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", presenta un paradigma alternativo al tradicional. Un modelo educativo que permite a los estudiantes: adquirir conceptos y aplicarlos a nuevas situaciones, a conseguir información de diversas fuentes y recursos; jugar un rol activo en el proceso de buscar alternativas, investigar, proponer soluciones y analizar situaciones de manera cola-

borativa, sirviéndose de las ventajas que le ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Se postula que este modelo responde más a las necesidades del mundo del trabajo, al contexto social y a las propias características de los estudiantes.

DESARROLLO INGENIERÍA

El curso de Economía Económica es dividido en dos períodos, en el transcurso del II Semestre del 2003, en la primera parte de él, los contenidos son entregados en forma tradicional, donde el profesor asume el rol de experto, transmite la información a los alumnos, organiza el contenido en exposiciones de acuerdo a su disciplina, las exposiciones son basadas en comunicación unidireccional y la información es transmitida a un grupo de alumnos. Por otra parte, en esta metodología los alumnos son vistos como recipientes vacíos o receptores pasivos de información, trabajan por separado, buscan la "respuesta correcta" para tener éxito en un examen, el aprendizaje es individual y de competencia. Finalmente los alumnos absorben, transcriben, memorizan y repiten la información para actividades específicas.

En la segunda parte del curso se trabaja con metodología basada en ABP, donde los profesores asumen el rol de guía o asesor, diseñan las actividades de aprendizaje de curso basado en problemas, incrementan la motivación por medio de problemas reales, buscan mejorar la iniciativa de los alumnos y motivarlos. En cambio los alumnos son sujetos que pueden aprender por cuenta propia, asumen su responsabilidad de aprender, trabajan en equipos para resolver problemas, adquieren y aplican el conocimiento en situaciones variadas, forman pequeños grupos que interactúan con el profesor quien ofrece retroalimentación, participan activamen-

te en la resolución del problema, identifican necesidades de aprendizaje, investigan, experimentan el aprendizaje en un ambiente cooperativo y evalúan su propio proceso así como el de los demás miembros del grupo.

PRESENTACIÓN PROBLEMA

Problema

Hugo, Paco, Luis y Donald están conversando sobre las alternativas para comprar el mismo laptop que es vendido por 3 casas comerciales. Las características básicas del equipo son: procesador Intel de 2.4 Ghz, 512 MB de RAM y 40 GB de DD.

Hugo dice que se debe seleccionar la oferta que minimice el costo total actual a pagar por el computador. Paco sugiere que en atención a que no disponemos de todo el dinero para cancelar al contado el equipo, se seleccione la oferta que minimiza la cuota mensual a pagar. Luis propone que se debería seleccionar aquella alternativa donde el costo del crédito sea menor. Por último, Donald trata de convencer a sus amigos que se debería seleccionar aquella alternativa donde para un horizonte futuro determinado, el equivalente total de los pagos sea mínimo.

Falabella ofrece el laptop a M\$1.200 al contado, o alternativamente, un plan a 6 meses, con un 20% de pie y el resto en 6 cuotas mensuales iguales de M\$180 c/u. Almacenes París ofrece el laptop a un precio contado de M\$1.320 y un plan de crédito consistente en el pago de 6 cuotas mensuales iguales de M\$240 c/u.

Ripley tiene una súper oferta de pago consistente en dos meses de gracia y luego 4 pagos mensuales de M\$340 (los pagos comienzan el tercer mes después de la compra). El precio contado del equipo es

de M\$1.200.

Tanto Hugo, como Paco, Luis y Donald poseen ahorros de dos millones de pesos c/u, en una libreta de ahorro que gana el 2,5% mensual. ¿Qué recomendación daría usted a este grupo de amigos?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Fomentar el aprendizaje colaborativo a través de la resolución de problemas.
- Desarrollar el concepto de mejor opción como base para la comparación de alternativas.
- Para una serie de flujos de caja dados, saber calcular el valor actual de éstos, el valor equivalente por periodo, el valor futuro y la tasa que hace al equivalente de los ingresos igual al equivalente de los egresos.
- Calcular la tasa que se pide por un crédito o el valor de la cuota para un determinado monto y tasa.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

- Asignar tareas a los diferentes integrantes del equipo, quienes deberán enseñar al resto las materias investigadas.
- Buscar en biblioteca textos relevantes de Ingeniería Económica, Finanzas.
- Consultar en una casa comercial por dos planes de crédito, por ejemplo 6 meses y 12 meses, para adquirir un mismo equipo computacional (entregar por separado).

EVALUACIÓN

El problema tiene una ponderación de 10% de la nota final. Se evaluará en función de dos elementos: (1) Informe escrito (6%) y (2) presentación al curso (4%).

- √ El informe escrito tendrá un máximo de 10 páginas, deberá ser entregado

al momento de la presentación e incluir los siguientes elementos:

- Descripción del proceso seguido para estudiar el problema
- Resumen de evidencias/información relevante obtenida
- Conclusiones
- √ La presentación oral tendrá una duración máxima de 5 minutos. Como norma ningún alumno deberá disertar respecto de materias que le correspondieron realizar como parte de su asignación personal, es decir, deberá presentar el trabajo realizado por otros miembros de su equipo. Las presentaciones deberán incluir los siguientes elementos.
 - Objetivo(s).
 - Resumen de los antecedentes relevantes.
 - Experiencias aprendidas en la resolución del problema.
- √ Cada integrante de un equipo deberá entregar en un sobre cerrado su evaluación, en una escala de 1-100, respecto de la participación de cada uno de los integrantes de su equipo.

Adicionalmente, se realiza un test individual, de 10 minutos de duración, consistente en el cálculo de los criterios indicados en el punto 4 de los objetivos.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Hipótesis: "Los estudiantes sometidos a la investigación, al término de la aplicación de metodología para enseñar y aprender a través de ABP, trabajadas en grupos colaborativos, obtendrán cambio significativo en los factores de estrategias de aprendizaje, en el rendimiento académico y en la habilidad de comunicar información en forma oral y escrita.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabajó en el aula con una metodología activa basada en ABP. En grupos de 4 alumnos en un curso de Ingeniería Económica donde se aplica metodología, formado por estudiantes de diversas especialidades de la ingeniería, pero principalmente de Ingeniería Industrial de la Universidad del Bío-Bío de Concepción, que fueron enfrentados a diversos instrumentos de evaluación, para establecer la influencia de la metodología de trabajo en el aula, en el rendimiento académico obtenido en el transcurso del semestre, estrategias de aprendizaje, Test y Certamen. La investigación se llevó a cabo en el horario habitual de clases, durante las horas pedagógicas asignadas por su malla curricular por semanas que son las que corresponden a la asignatura. De acuerdo a la investigación para comprobar la eficacia del ABP en el trabajo colaborativo y en las variables ya mencionadas, se utiliza un "diseño de investigación "Pre-Experimental" (Cohen y Manion, 1990). Diseño de un grupo experimental (sin asignación al azar de los sujetos) con Pre y Post - Test de estrategias de aprendizaje, para establecer si los cambios entre cada medición son significativos.

MUESTRA

La muestra utilizada para poner a prueba la hipótesis del proyecto la constituyen los 64 estudiantes del curso de Ingeniería Económica, que forma parte de los 10 cursos, donde se aplica la metodología en ABP, en la Universidad del Bío-Bío, de Concepción. A los cuales se aplicaron algunas Unidades Programáticas con ABP, que corresponden a las unidades del curso.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

dieron a través del Inventario de R. Schmeck (Truffello y Pérez, 1988, p. 109) que está formado por 55 enunciados distribuidos en cuatro factores: Procesamiento Elaborativo (PE); Procesamiento Metódico (PM); Procesamiento Profundo (PP); Retención de Hechos (RH). (Alvarado, et al, 2000, p. 70; Sánchez, 2001, p. 86).

- **Procesamiento Elaborativo (PE):** Está relacionado con la habilidad para personalizar, concretar y visualizar información traduciéndola en sus propias palabras, experiencias o imágenes con aplicaciones prácticas. Está formado por 8 ítems.
- **Procesamiento Metódico (PM):** Tiene relación con distribución y organización del tiempo de estudio; aplicando meticulosamente las técnicas de estudio, se basa en la lectura reiterativa de la información tal cual es presentada hasta memorizarla. Está formado por 15 ítems.
- **Procesamiento Profundo (PP):** habilidad para extraer significado, categorizar, evaluar y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; predomina un pensamiento de tipo conceptual donde se tiende a la relación del contenido con situaciones nuevas, a la transferencia y comprensión de los contenidos en estudio. Está formado por 16 ítems.
- **Retención de Hechos (RH):** tendencia a memorizar la información en categorías estrechas y precisas, se relaciona con prestar atención y procesar hechos específicos, los detalles. Está formado por 16 ítems.
- **La combinación Procesamiento**

√ Las estrategias de aprendizaje se mi-

Elaborativo alto (PEA) y Procesamiento Profundo alto (PPA), implica aprendizaje significativo, donde el alumno procesa la información en forma profunda y elaborativa, relacionando la nueva información con lo que él conoce, siendo capaz de transferir de una situación conocida a una nueva. En cambio la combinación Procesamiento Metódico alto (PMA) y Retención de Hechos alto (RHA), implica procesamiento de la información en forma superficial y reiterativa, donde el alumno dedica tiempo al estudio y repite la información hasta memorizarla.

- **Rendimiento Académico:** Por medio de notas obtenidas en los Tests, Certámenes.
- **Valoración o Encuesta de Opinión:** A los estudiantes sometidos a la investigación, a través de la metodología de trabajo en el aula en ABP, se aplica un cuestionario con preguntas acerca de la metodología empleada, el trabajo colaborativo, habilidad para comunicar información, etc.

ANÁLISIS DE DATOS

Debido a que las mediciones de las variables (los factores de las estrategias de aprendizaje) propuestas para esta investigación sólo alcanzan los niveles de nominal y ordinal, se utiliza la estadística descriptiva y no-paramétrica, que no requiere de características especiales en la naturaleza de la población y muy utilizadas en investigaciones llevadas a cabo en el aula, específicamente la Prueba de McNemar "util para contrastar la significación de los cambios producidos en un mismo grupo", (Sierra, 1992).

Para el análisis de estas variables, y otras como el rendimiento académico y encuesta

de opinión, además se emplea el método univariado de representaciones gráficas a través del porcentaje.

RESULTADOS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN DOS MEDICIONES

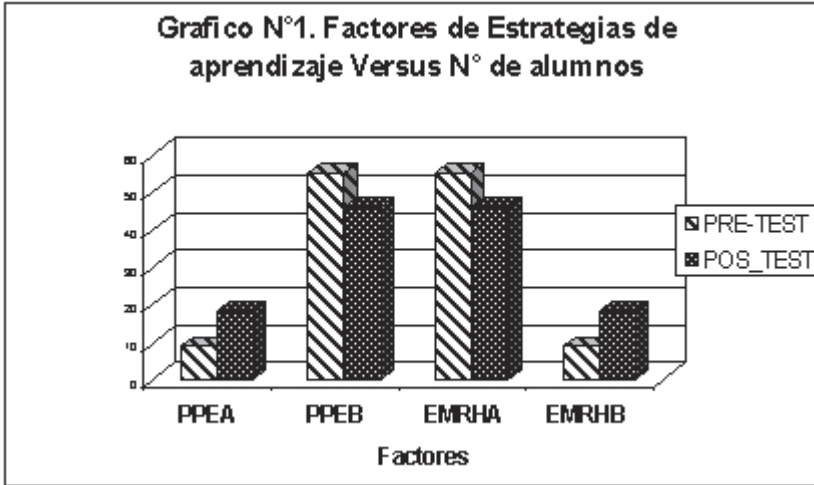
Los resultados alcanzados entre la relación metodología basada en ABP y las estrategias de aprendizaje necesarias para la adquisición del aprendizaje significativo que se manifiesta por un procesamiento profundo y elaborativo de la información, donde se transfiere los conocimientos a situaciones nuevas en la asignatura de Ingeniería Económica de la Universidad del Bío Bío. Se obtuvo los siguientes resultados a través de la prueba estadística Mc-Nemar, que permite establecer si existen cambios significativos entre la primera y segunda medición, para cada uno de los factores de las estrategias de aprendizaje.

Para los factores: Procesamiento elaborativo y profundo, se obtuvo los siguientes resultados, estadístico Ji-cuadrado (B/C) arroja un resultado $\chi^2 = 4,92$, que corresponde a un nivel de significancia $p = 0,0265$ es decir, se producen cambios significativos debidos a la metodología al 98%. Con relación a los factores: Procesamiento superficial y reiterativo, el estadístico Ji-cuadrado (B/C) arroja un valor = 3,27, con un nivel de significancia $p = 0,0704$, que no representa un cambio significativo al 95%. Por lo que se puede afirmar que la metodología basada en ABP, produce cambios en las estrategias de aprendizaje profundas y elaborativas utilizadas por los estudiantes para un aprendizaje significativo y no así en el procesamiento superficial y reiterativo.

El gráfico N° 1, muestra los resultados obtenidos en el cuestionario de Estrategias de aprendizaje, aplicado a los estudiantes sometidos a la investigación (un total de

64 alumnos) a los cuales se aplicó metodología ABP para enseñar y aprender en

un periodo del segundo semestre del 2003.



Del gráfico se observa que la metodología basada en ABP, produce cambios significativos ($p= 0,0265$) en el procesamiento profundo y elaborativo alto, para valores mayores que lo normal. En cambio el procesamiento superficial y reiterativo alto presenta cambios que no son significativos al 95%. Por lo que se puede afirmar que el ABP, aumenta el aprendizaje significativo donde se relaciona, transfiere, abstrae, se comprenden los contenidos y disminuye el aprendizaje memorístico superficial y reiterativo.

RESULTADOS ENCUESTA DE VALORACIÓN.

El gráfico N° 2, muestra los resultados alcanzados en la relación entre metodología basada en ABP y la valoración realizada por los alumnos acerca de la metodología, habilidades de comunicación, de información, trabajo colaborativo a 64 alumnos de la asignatura de Ingeniería económica de la Universidad del Bío-Bío.

El gráfico N° 2, % de respuestas por alumnos versus Preguntas encuesta de valoración

- P1. En ABP hay menos énfasis en memorización de la materia/ conceptos que en las CT
- P2. ABP demanda una menor dedicación de tiempo a la asignatura
- P3. Con ABP se logra una mejor comprensión de las materias
- P4. ABP me motiva a asumir una mayor responsabilidad por mi propio aprendizaje
- P5. ABP me ayudó a mejorar mis habilidades de comunicación
- P6. ABP potencia en trabajo colaborativo en equipo
- P7. LA evaluación del Trabajo ABP fue objetiva
- P8. ABP facilita la aplicación de concepto a la vida real

Pregunta	Acuerdo (%)	Neutro (%)	Desacuerdo (%)
P1	85	10	5
P2	15	15	70
P3	55	20	25
P4	85	10	5
P5	55	25	20
P6	80	15	5
P7	65	20	15
P8	90	10	0

Del gráfico N° 2, se puede afirmar, con relación a metodología basada en ABP:

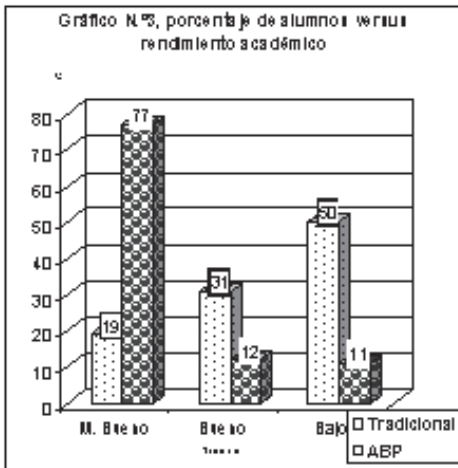
Que genera capacidades para el desarrollo del trabajo en equipos por parte de los estudiantes que se manifiesta en un incremento en un 81% de los estudiantes. También mejora la capacidad de comunicación oral y escrita que se manifiesta en un incremento de un 56% de los estudiantes. Por otra, parte la responsabilidad del aprendizaje es traspasada a los estudiantes que se manifiesta en un 84% de los estudiantes. Además, del gráfico se infiere que los alumnos se encuentran motivados y opinan favorablemente acerca de la metodología ABP utilizada para enseñar y aprender en un contexto real y cotidiano, lo que

se traduce en un aumento en su rendimiento académico y su nivel de satisfacción.

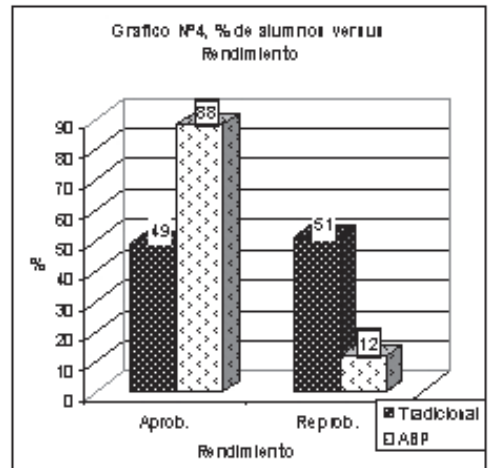
RESULTADOS RENDIMIENTO ACADÉMICO EN DOS MEDICIONES.

En los siguientes gráficos 3 y 4 se presentan los resultados obtenidos en el rendimiento académico, con metodología tradicional y con metodología basada en ABP. El gráfico N° 3, presenta los porcentajes de aprobación en el certamen N° 1, sin ABP y certamen N° 2, con ABP. En el gráfico N° 4, se presenta la información por tramos. Bajo (0-59) Bueno (60-79) y Muy bueno (80-100).

Los gráficos N° 3 y 4, representan las notas obtenidas por los estudiantes del curso de Ingeniería Económica en dos mediciones, pruebas, antes de aplicar innovación (metodología tradicional) y después de aplicar metodología basada en ABP.



Del gráfico N° 3, se observa la clasificación de los estudiantes en porcentaje según rendimiento académico por tramo. Los resultados obtenidos para el tramo muy bueno es favorable al trabajo con metodología en base ABP (77%) de los estudiantes que obtuvieron notas mayores 80 pts.



Del gráfico N° 4, se observa que los resultados en el rendimiento académico al trabajar los contenidos sobre la base de problemas alcanzan un porcentaje de aprobación mayor (88%) que los contenidos tratados sobre la base de metodología tradicional (49%).

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede afirmar que la metodología de ABP:

1. - Constituye una alternativa válida para mejorar la calidad del aprendizaje en los alumnos de la Universidad del Bío-Bío.
2. - El proyecto muestra que se puede trabajar en forma multidisciplinaria compartiendo metodología para enseñar y aprender a través del programa piloto en los programas de Pregrado de la Facultad de Ingeniería.
3. - Del análisis estadístico y resultados gráficos, se establece que por medio del ABP es posible modificar las estrategias de aprendizaje superficiales y reiterativas, donde se procesa en forma mecánica de la información, que se repite hasta memorizarla, a estrategias profundas y elaborativas, donde se crea, se transfiere y se produce la abstracción de los contenidos; es decir, se aprende significativamente.
4. - De la encuesta de valoración se infiere que el ABP mejora las habilidades de comunicación de información oral y escrita. Además, potencia el trabajo colaborativo promoviendo un aprendizaje más significativo del que se logra a través del trabajo autónomo y cooperativo
5. - De acuerdo con los resultados obtenidos sobre las estrategias de aprendizaje, se puede afirmar que la comprensión y la adquisición del conocimiento, la generación de significado a partir del proceso de enseñar y aprender, es lo que verdaderamente influye en el rendimiento académico. El aprendizaje y la comprensión se ven facilitados cuando el estudiante investiga, construye imágenes y representaciones verbales que vinculan la información nueva con lo que conocen en forma organizada y sucesiva. Es decir, la comprensión y la adquisición del conocimiento se ven facilitados cuando el estudiante incorpora información nueva a partir de información conocida.
6. - La Metodología a través de ABP para enseñar y aprender, promueve en el estudiante la investigación de los contenidos, de las situaciones planteadas y motiva la interacción entre los estudiantes y el material educativo; entre los estudiantes, entre los estudiantes y el profesor, lo que permite la negociación de significado y la transferencia de contenidos a situaciones nuevas.
7. - Con relación a los elementos propios a través de la metodología tradicional y la basada en el ABP, se observan algunas diferencias importantes en cuanto a:
 - La responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza: En el método tradicional son preparados y presentados por el profesor, en cambio en el ABP la situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material de aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos.
 - Secuencia en el orden de las acciones para aprender: En el método tradicional es determinada por el profesor, en cambio en el ABP los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia.
 - Momento en el que se trabaja en los

problemas y ejercicios: En el método tradicional después de presentar el material de enseñanza. En el método basado en ABP, antes de presentar el material que se ha de aprender.

- Responsabilidad de aprendizaje: En el método tradicional es asumida por el profesor y alumnos. En ABP los alumnos asumen un papel activo en la responsabilidad de su aprendizaje.
- Presencia de autoridad y experto: En el método tradicional el profesor representa la imagen del experto. En ABP el profesor es un tutor sin un papel directivo, es parte del grupo de aprendizaje.
- Evaluación: En el método tradicional está determinada y ejecutada por el profesor. En el ABP el alumno juega un papel activo en su evaluación y la de su grupo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

1. AUSUBEL, D. NOVAK, J. HANESIAN, H. (1978): "Psicología Educativa". Trillas. México.
2. AUSUBEL, D. NOVAK, J. HANESIAN, (1983): Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas México
3. ALVARADO H., SÁNCHEZ, I. Y URIBE M. (2000) Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes Universitarios. Boletín de Investigación, P.U.C de Chile. [V.15]. (PP. 70-88).
4. COHEN, L. Y MANION, L. (1990): Métodos de investigación educativa. La muralla S.A. España.
5. DUCH, B. ET AL. EDITORS (2001): The Power of Problem Based Learning. Stylus Publishing, USA.
6. GOWIN, D. (1981): Educating. Ithaca, N.Y, Cornell University Press.
7. NOVAK, J. (1981): Una teoría de Educación. Sao Paulo, Pioneira. Traducción de M.A. Moreira del Original A theory od education, Cornell University Press, 1977.
8. NOVAK, J. Y GOWIN, D. (1988): Aprendiendo a aprender: Martínez roca. España.
9. MOREIRA, M. (1993): La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Porto Alegre. Monografía del Grupo de Enseñanza, serie Enfoques Didácticos, Nº1.
10. SÁNCHEZ, I. (2001): Validación de una metodología basada en actividades de aprendizaje con técnicas creativas para estudiantes universitarios. Revista Journal Of Science Education, Bogota, Colombia. Año 2. [Vol. 2.]. (pp. 86-90).
11. SANCHEZ, I, Y FLORES, P. (Julio,2004): Influencia de una metodología activa en el proceso de enseñar y aprender Física. Journal of Science Education, (Revista de Educacion de las Ciencias). (En prensa,). Bogota, Colombia., julio 2004. Nº2. [Vol. 5.].
12. SIERRA, R., (1992): "Técnicas de investigación Social" Teoría y ejercicios. Paraninfo S.A. España.
13. TRUFFELLO, I., PÉREZ, F. (1988): Adaptación en Chile del "Inventory of Learning Processes, de R. SCHMECK R. , B.I. Boletín de Investigación, P. Universidad Católica de Chile. [Vol. 15].
14. VIGOTSKI, L. (1979): Psicología y Pedagogía, Akal, España.

LA MULTICULTURALIDAD Y EL PROCESO EDUCATIVO EN ISLA DE PASCUA

*Autora: Zulema Seguel Seguel
Antropóloga y Arqueóloga
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación*

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar un enfoque globalizador de los cambios tecno-económicos, socio-culturales y educativos que han impactado al territorio insular de la Isla de Pascua, acelerándose en las últimas décadas por los efectos del turismo nacional.

INTRODUCCION

Chile es el único país sud-americano que ve correr sus fronteras fuera del continente. En Isla de Pascua, geográficamente situada en el centro del océano Pacífico, confluyen: la línea occidental americana y el punto más oriental del mundo polinésico.

Este hecho, aparte de ser una curiosidad, implica una gran responsabilidad para nuestro país; el concepto de soberanía, no se ejerce tan sólo delimitando una frontera, pues problemas de administración de un territorio físicamente tan marginal, enfrenta a nuestra sociedad mayor (país), a aplicar medidas más acordes con la identidad étnica de esta comunidad.

El marco de referencia histórica de la Isla de Pascua, es el resultado de un largo e ininterrumpido proceso de acciones exógenas, la mayor parte de ellas no planificadas o - más bien, con una planificación que respondió a intereses que nada tenían que ver con sus habitantes originarios;

erróneas desde el punto de vista político y tecno-económico y, traumatizante en el aspecto etnosocio-cultural de este pueblo. Este territorio se puede definir como altamente “dependiente”.

De esta manera, en el léxico común se habla de: “pascuenses”; “continentales”; “turistas gringos”, dicotomía lingüística que establece y legitima separación de hecho, a nivel social, económico, cultural.

Ya en otras instancias hemos dicho que: *“La asimilación y acomodación a nuevos estilos de vida de una comunidad es un proceso complejo. En el hecho, siempre han existido intercambios culturales entre grupos humanos alejados o cercanamente en contacto, ya sea como penetración lenta o de carácter más agresivo y/o impositivo. Pero no existe un “patrón” constante de procesos adaptivos, aunque el fenómeno se haya repetido o repita en diferentes lugares, con grupos humanos también diferentes”*¹

Las transformaciones son las resultantes

1 Z. Seguel & E. Paoa “Estudio diagnóstico antropológico sobre los cambios

de factores diversos en relación con: la fuerza expansiva de carácter aculturativo; a la receptividad de (los) grupos(s) impactados; a la permeabilidad de las culturas en contacto y las reacciones individuales y grupales frente a los cambios.

Hemos dicho asimismo, que:² ***“Independientemente, de los factores que aceleren o retarden los procesos: aculturativos y endo-aculturativos, hoy, prácticamente todas las sociedades y grupos étnicos minoritarios han sido “tocados”; no existe ninguna norma, predisposición franca, lógica o formal que impida o se oponga a la vigorosa fuerza expansiva, de los desarrollos nacionales y transnacionales. En consecuencia, los impactos y cambios provenientes de los núcleos de más alto rango “civilizador”, no pueden valorarse sino dentro de la perspectiva histórica de los grupos involucrados, y, en relación con las coyunturas políticas y tecno-económicas recurrentes”.***

Isla de Pascua, tan alejada geográficamente de los centros más expansivos, tampoco ha quedado a espaldas del proceso “civilizador”, a pesar de este aislamiento. Su pasado histórico contempla múltiples acciones disociadoras, incluyendo el genocidio que atenta contra la integridad física, de sus habitantes. Tampoco ha sido menor el impacto en el código lingüístico propio, alterando en consecuencia, los mecanismos de transmisión de la cultura propia.

En este marco tan contradictorio, la escuela, tampoco ha sido el organismo capaz de regular estos mecanismos, ni de cumplir con el rol orientador hacia las nuevas

generaciones, en el resguardo de la riqueza de las tradiciones vernáculas y en mantener vigente en los niños la riqueza de la lengua rapa-nui, como el valioso instrumento comunicador.

Cabe preguntarse ¿De qué forma se encauzó el proceso educativo en esta realidad insular, cuenta tenida de los cambios etno-históricos que vivió y está viviendo la isla? ¿De qué manera la escuela enfrentó los quiebres en las tradiciones, costumbres, pautas valóricas propias de la etnia rapa-nui, que inciden en la endo-aculturación, por lo tanto, en la enseñanza-aprendizaje del niño pascuense?.

Es pues, un desafío que nos involucra a todos, en tanto sociedad mayor, rescatar, proteger y mantener este patrimonio cultural de raíces polinésicas, enclavado en nuestro territorio insular, hoy, reivindicado como “Patrimonio Cultural de la Humanidad”.

En el presente trabajo se discutirán algunos de estos planteamientos y daremos a conocer, a modo de comunicación preliminar, el desarrollo del proceso educativo en Isla de Pascua, producto de una investigación a la que se pretende dar mayor continuidad.

- **ANTECEDENTES ETNO-HISTÓRICOS DE ISLA DE PASCUA:**

Isla de Pascua está situada en medio del océano Pacífico, en los 27º 0" lat. Sur; 109º25'54" Long. Oeste, según ¹ Campbell. Distante de la costa chilena 2.600 millas marítimas (3.700 Kms.) y de Tahiti 2.750 millas náuticas.

2 *Etno-culturales en I. De Pascua e incidencias en el proceso educativo insular “XI Encuentro Nac. de Investigación Educ. Stgo. 1991”.*

1 *Misterioso mundo de Rapa-Nui”. Bs. Aires; Edit. Fco. De Aguirre S.A.; 1973.*

Su nombre lo recibió del capitán de navío, el holandés Jacob-Roggewen que la descubre el 5 de abril de 1722. Varios navegantes la visitaron posteriormente, dejando relatos vagos y huellas negativas en algunos casos. Entre otros, se destacan: el capitán Cook (1774) y el francés La Pérouse (1786).

Pero, lo más traumático para sus habitantes, fue la flotilla de barcos peruanos (1868). Atraieron a los isleños con engaños; cientos de ellos fueron encerrados; los que resistieron fueron muertos a tiros. Los barcos peruanos zarparon con más de un millar de pascuenses para hacerlos trabajar en las “guaneras” del continente. Frente a los reclamos del obispado de Tahiti, bajo cuya protección estaba la isla, del millar de isleños, fueron devueltos un centenar; 85 de ellos murieron en el viaje; los 15 restantes llegaron con vida a la isla; venían enfermos de viruela, enfermedad que no tardó en diezmar a la población que quedó reducida a 111 personas, en condiciones paupérrimas.

En esta situación, el capitán de corbeta de la Marina de Chile, don Policarpo Toro, sentó el dominio de Chile sobre isla de Pascua en 1888, siendo comprada al arzobispado de Tahiti por el Gobierno de Chile.

A partir de estos hechos, la administración chilena es también ingrata. Se arrienda la isla a la Compañía Inglesa “Williamson Balfour”. Tampoco fue un acierto. Esta Cía., explotó una vez más a los isleños. La isla se transformó en una hacienda ganadera; se introdujeron miles de cabezas de ganado lanar, con grave consecuencia ecológica, económicas y socioculturales para sus habitantes. La cantidad de ovejas en terreno reducido, terminó con los pastizales y tierras cultivables, además de la erosión por la tala de bosques. La población se aglomeró en pequeños

núcleos urbanos; junto con la ruptura del equilibrio ecológico, se asiste a un mayor desquiciamiento social, por la alteración en el manejo de la tierra y de la forma de repartición tribales a las que estaban aferrados sus antiguos pobladores.

Hoy, con más o menos 3.500 habitantes, la isla no es capaz de autoabastecerse. La casi totalidad de los productos de consumo son importados desde el continente por vía aérea, lo que encarece las mercancías por el alto costo del flete, servicio que es mono-polizado por una sola empresa: LAN CHILE.

En la época de la “Cía Williamson Balfour”, la isla estuvo administrada por la Marina Chile; Institución que mantuvo un representante permanente. Más tarde, asume la administración “CORFO”. El gobierno central y este territorio pasan a formar parte de la provincia de Valparaíso; desde aquí se envían los diferentes funcionarios como prolongación de la administración central.

A partir de esta dinámica se desarrolla en la isla un complejo proceso aculturativo que se podría llamar “por imposición”.

La presencia del “continental”, como aporte de los organismos: fiscales, semi-fiscales, particulares, con responsabilidades de funciones ejecutivos e intermedias, crea una “élite” de poderes: económico, social y político, de tendencia aglutinante y segregacionista, con respecto a los isleños, alimentado además, por el nivel de ingresos que se incrementan con el 200% de asignación de zona.

En consecuencia, hay deterioro en las relaciones humanas y falta de compenetración respecto del conjunto de expectativas, creencias, valores de la población originaria. El concepto de “continental” está cargado de un fuerte individualismo y acción

segregacionista, explícita y no explícita desde ambas vertientes.

Al respecto, cabe recordar el rol del profesor “continental”, que pasó a ser como un funcionario más, cumpliendo con el papel de transmisor de “otra “ cultura centrado en un lenguaje verbalista, sin considerar la realidad socio-cultural donde está inmerso.

En estas circunstancias, la escuela, como prolongación funcionaria de la sociedad chilena, tampoco asumió el rol orientador y la misión de entender y transmitir los valores de la cultura pascuense. Este carácter etnocéntrico del profesor, atribuyó al niño isleño cualidades étnicas desventajosas, frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de corte tradicional, propio del continente.

Desde esta perspectiva histórica se concluye que, el estado chileno, tampoco manejó el desarrollo de Isla de Pascua con mejor éxito durante todo el siglo XX. En efecto, pese a todos los esfuerzos de los últimos decenios, aún existe una imagen deteriorada de nuestro gobierno central. Los vigorosos cambios han trastocado los estilos de vida pascuense reflejados en los procesos aculturativos y endoaculturativos, que se aceleran cada vez más por la presencia del turismo internacional y las tecnologías de los medios de comunicación de masas.

Isla de Pascua está siendo bombardeada por los adelantos tecno-económicos modernos, solo que estos cambios rompen con las tradiciones, costumbres, código lingüístico rapanui, en fin, con toda la cultura isleña. No escapa a este movimiento “civilizador”, el proceso de enseñanza-aprendizaje con su corte tradicional, pedagógica y metodológicamente falto de la necesaria pertinencia educativa propia de un

ámbito multicultural.

Procesos: Aculturativo y Endo-Aculturativo.

Es preciso enfatizar, que estos cambios llevan inevitablemente a un desfase en la escala axiológica de la cultura propia, por cuanto llevan adheridos valores “continentales”. El dinero crea una nueva forma de estratificación social que se enfrenta y superpone a la estratificación familiar aristocratizante polinésica.

Cambian la comida, la vestimenta, el lenguaje el arte originariamente de base religiosa, se convierte en valor de uso vendible al turista. Los niños adoptan “modelos transculturativos” que no se ajustan a las tradiciones de la cultura rapanui, ni a su historia.

Se puede agregar que, el isleño ha estado tradicionalmente indefenso. De la cultura “Continental”, adhieren elementos superficiales que no alcanzan a servir de sustentación a una actitud integradora y coherente. Con la lógica de los cambios sus habitantes se aferran a los elementos más visibles aportados por la modernidad y post-modernidad que el dinero puede ofrecer, en medio de el contacto ininterrumpido de los elementos exteriores.

Este desarrollo juega en un campo de fuerzas opuestas; aquellas que impulsan los “cambios aculturativos” y fuerzas más conservadoras que actúan como “barreras”. Esta dinámica multicultural provoca en las culturas en contacto, quiebres irreversibles y traspaso de elementos culturales, que dan como resultante sincretismos pocos poco coherentes.

En estas circunstancias, el proceso endoaculturativo o modalidad de incorporar y de apropiarse de la cultura del entorno,

asume contradictorios valores, producidos a su vez por contradictorios “modelos”.

En nuestro caso, el niño pascuense ha quedado en medio de este campo de fuerzas, y la escuela tampoco asumió el rol de respetar, reforzar y traspasar los elementos de la cultura de pertenencia; orientar el proceso de socialización y reafirmar la personalidad frente a los desajustes provocados por estos procesos.

No podemos dejar de señalar, como hecho distorsionador de los estilos de vida isleños, la intromisión americana que, durante varios años asentó en la Isla una base “Rastreadora de satélites” y que incluía el aeropuerto de Mataverí. Durante la permanencia de esta misión, circulaba el dólar como moneda paralela. La influencia de esta base militar fue profunda y nefasta, tanto en los aspectos socio-culturales como en los económicos y político-administrativos.

La imagen del Estado Chileno no mejoró y se mantiene hasta hoy con un bajo perfil. A esto se agrega la actitud suficiente de muchos “continentales a quienes, forzosamente se les identifica como representantes de la actitud oficial del Gobierno. Peyorativamente el isleño se refiere al ciudadano continental como el “**toroco**”, aludiendo a una especie de pasto que crece en la isla y difícil de erradicar.

DESARROLLO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ISLA DE PASCUA

En la época en que la isla estuvo arrendada a la Cía. Williamson Balfour”, (1914), el Gobierno chileno dicta una serie de medidas destinadas a cautelar los derechos de la población autóctona. Entre estas, se consideró de vital importancia la im-

plementación de la instrucción educacional obligatoria, creándose la primera escuela en la Isla. Pero es sólo en 1917, cuando la escuela empieza a funcionar al aplicarse la Ley N°3220 del 29 de enero de 1917, fecha en que pasa la isla a depender de la Dirección del Territorio Marítimo de Valparaíso, quedando sometida a las autoridades, leyes y reglamentos nacionales. La escuela, en consecuencia, va a depender del Sub-delegado marítimo.

A partir de 1917, se pueden distinguir varias etapas en el desarrollo del sistema escolar, diferenciadas básicamente por: la orientación pedagógica que se dio; los niveles de escolaridad impartidos; las características del profesorado y el contenido de los programas.

ETAPA: 1917-1938

Los límites de estas fechas señalaban el inicio de la enseñanza formal y finaliza con la llegada de las monjas misioneras que se hacen cargo de la escuela. La enseñanza es obligatoria para niños de 7 a 14 años; se dictan normas y sanciones para los padres que no cumplan con la ley. La escuela queda a cargo del Sub-delegado Marítimo y de su esposa. La orientación y nivel de enseñanza dependían de la iniciativa de estas personas. La autoridad delega estas funciones, por largos períodos en algunos isleños que habían aprendido a leer y escribir, quienes utilizaban el idioma rapa-nui. Los textos más usados eran la Biblia, traducida a lengua tahitiana; recopilaciones de cantos y rezos también en tahitiano.

El Programa de 1917, contemplaba en sus aspectos generales:

- a) “Lecciones de cosas”; se enseñaba el nombre de las cosas por medio de objetos comunes y láminas.

- b) Lenguaje y escritura; aritmética; canto y baile patrióticos y escolares; historia patria y geografía, todo esto, sobre la base a los Programas continentales.
- c) Religión.

La escuela funcionó muy irregularmente. Informantes ancianos recuerdan y comentan¹ ***“la señora del Gobernador-(Sub-Delegado) enseñó a nosotros: primero a leer, letra por letra, con el pausa y el coma; segundo a escribir y tercero a sumar. Mucha gente me dijo a mí ¿Quién le enseñó a Ud.? Explico muy bien el profesora. Enseña a cortar ropa yo sabe cortar con figura para poner en ropa”.***

En el período en que la escuela era atendida por isleños, un informante señala... ***“Hacíamos las clases donde “papa Kiko”; el que sabía la lección y no hacía desorden, podía pasar a comer; era un premio, a los otros se les mandaba a las casas.... Si tú no aprendes te da un palo...”***

En 1931 y 1933; los informes de los capitanes de navíos que visitan la isla, señalan la necesidad de atender la educación de los isleños, enviando profesores del continente, “que puedan enseñar el idioma patrio”, además de recursos de atención escolar y médica. En 1934 llega un profesor a la isla, pero el período termina sin mayores cambios; este mismo año, visita la isla una expedición franco-belga y el Dr. Israel Drafskin, chileno miembro de la expedición dice ***“La instrucción pública en la isla hasta hace un año era muy rudimentaria largos períodos sin cursos de ninguna especie, se alternaban con algunos meses de clases más o menos accidentales. Sólo en 1934, la escuela***

pasó a depender de la Dirección del Departamento de Educación Pública de Valparaíso. Este es el motivo principal de la existencia de una gran cantidad de analfabetos a pesar de ser los pascuenses muy inteligentes y de tener verdadero afán por los conocimientos de toda índole “ (Drafskin 1935-/290).

ETAPA. 1938-1953

La característica relevante de esta segunda etapa, es que la escuela queda en manos de religiosas misioneras, pues, desde el punto de vista religioso, la isla pasa a depender del Vicario apostólico de la Araucanía.

La llegada de las Hermanas Misioneras, Catequistas, trajo consigo cambios sustantivos en la orientación del proceso educativo. En el plano pedagógico, es la aplicación de Planes y Programas en distintos niveles de enseñanza, a lo que se agrega el aumento de la planta docente.

Las actividades de la escuela se desarrollan en forma regular y se aumentan paulatinamente los niveles de escolaridad hasta un 5º año básico. Por primera vez, se lleva un “libro de Registro” y la asistencia a clases es obligatoria.

Se utiliza básicamente el mismo programa de las escuelas fiscales del continente con base en: lectura, escritura, matemática, historia, religión y labores. ***En el “Libro de Registro” se detecta una fuerte deserción escolar causada principalmente por una asistencia irregular de los alumnos por razones de trabajo en el hogar. El 1946, por primera vez, un Inspector Provincial visita esta escuela y deja la siguiente constancia en el “Libro de Registro: “La escuela de Pas-***

1 Z. Seguel 6 E. Paor Ob. Cit. En I. Drafskin (1935)

cua estaba en mejores condiciones que muchas escuelas del continente, a pesar de las dificultades del idioma..... ya que los niños hablan y entienden muy mal el castellano” (información aportada por la Sra. Emilia Paoa). Es una información relevante, pues, de ella se desprende que en la aplicación de Planes y Programas no se consideró la adaptación a la lengua materna el lenguaje conceptual del idioma castellano en esta diversidad lingüística.

La implantación del sistema educativo centralizado en esta, como en otras comunidades étnicas con idioma y culturas propias, ha sido descuidado por los profesores, que tampoco se les ha preparado para integrarse en estas diversidades socio-culturales. Las comunidades étnicas deben mantener sus lenguas, tradiciones y costumbres reforzadas en la escuela, en consecuencia, el profesor que sirve en estas comunidades, debe contar con una preparación que le permita adentrarse y entender los estilos de vida de dichas sociedades.

De los recuerdos que aún persisten en los isleños se desprende la siguiente crítica: Después de tantos años de estudio, el sistema educativo, no fue mejor que el anterior, pues no se prepara para la vida del trabajo, como fueron aquellas clases de: labores, bordado, confitería, carpintería, higiene, cocina, corte y confección.

Esta etapa finaliza con la llegada de profesores continentales, gestión que contó con el apoyo de la sociedad “Amigos de Isla de Pascua”, nacida en Valparaíso.

ETAPA. 1953 – 1969

El inicio de esta tercera etapa, coincide con la caducidad del contrato de arrendamiento a la Cía. Williamson Balfour y el traspaso de

la administración, bienes muebles e inmuebles a la Armada de Chile, que administra hasta 1965, cuyo relevo lo toma, “CORFO”.

Esta etapa se caracteriza por el aumento gradual de profesores laicos “continentales”, aunque la escuela sigue siendo dirigida por religiosas.

El gobierno otorga mayores facilidades para que alumnos pascuenses continúen estudios en el continente con la esperanza de que regresen a trabajar y a enseñar en la isla. Por otra parte, se complementa la administración civil en varios servicios lo que se traduce en aumento de funcionarios con sus familias; consecuencia de ello, es también la llegada de alumnos “Continetales” a la escuela.

A pesar de estos esfuerzos y de la llegada de profesores laicos, no se observa un desarrollo cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En 1953, el entonces Jefe Militar de Pascua, al asistir a los exámenes de fin del año escolar dice: ***“en dichas pruebas pude palpar los adelantos alcanzados por los alumnos, gracias a los desvelos y abnegación desplegados por los profesores, para quienes la tarea en la isla es difícil, por no dominar los educandos el idioma castellano y por el poco interés que demuestran los padres por las labores educativas..”***

Una vez más nos encontramos con otra observación acerca de la barrera del idioma y nuevamente cuenta la no especialización del maestro para entender los mecanismos capaces de superar esta barrera,

Cabe agregar que, no solamente el profesor debe estar preparado para integrarse en una comunidad étnica diferente, sino también cualquier funcionario encargado de la prolongación de la administración civil en

estas comunidades. En el caso de Isla de Pascua, se ha producido un fuerte segregacionismo que aún no ha sido superado; el léxico separatista de: “continental”, “isleño”, “turista gringo”, aún se mantiene.

En esta época, (1962) se incorporan a la planta profesores pascuenses, frutos logrados con el envío de alumnos a cursar estudios en el continente. Estos profesores se comunican permanentemente en el idioma propio, lo que crea nuevas expectativas en interés entre los estudiantes.

Es también la década de la Reforma Educacional a nivel nacional; en la isla se crean: 7º año básico (1967) y 8º básico en 1968.

En los informes generales se detecta una mayor preocupación por el proceso educativo de la isla; respecto a la enseñanza básica se plantean objetivos como: “ **...su fin primordial, lograr un equilibrio entre la cultura continental y la isleña; ello puede cumplirse siguiendo en general los objetivos de revalorización de la tradición cultural pascuense e integración a la cultura continental y de equilibrar sus conocimientos específicos con los estudiantes chilenos...**” (documento de archivo).

Desgraciadamente el profesor no formado para el rol que se perseguía con esta premisa, no supo desarrollar estos objetivos que cruzaban los planes de estudio así programados.

ETAPA: 1970-1990

La etapa se inicia con el cambio en la administración de la escuela; esta vez es un director Pascuense, don Jacobo Hey Paoa, que ejerce hasta 1973. El profesorado en su mayoría es laico; quedan religiosas sólo para desempeñar clases de

religión y tecno-manuales (labores).

Esta fase se caracteriza por la implementación de un Plan Educativo, especial para Isla de Pascua y por un continuo cambio de profesores continentales “ODEPLAN”; prepara en 1971 el nuevo Plan de Estudios con objetivos muy ambiciosos pero coherentes con la proyección de desarrollo para la isla. Entre otros objetivos se señala que: “ **... la acción educativa deberá estar estrechamente ligada a los Planes de Desarrollo económico-social incluyendo a los niños a los adultos en un proceso de educación permanente**” **Se habla de “buscar el perfeccionamiento constante de los profesores.**

El plan contempla:

- 1º Sección.-Educación Básica en que: los planes regulares del Ministerio de Educación se impartirían adaptándolos al desarrollo y realidad isleña.
- 2º Sección.-Centrada en “enseñanza especializada Técnico Profesional”, donde se prepararía al isleño en técnicas de real necesidad para el desarrollo de la isla” con áreas:
 - Técnica.- peluquería, vestuarios, tejidos, alimentación.
 - Industrial.- combustión interna, electricidad, mueblería, jardinería, avicultura, apicultura.

Este Plan teóricamente bien planteado, careció de continuidad y no prosperó. Funcionó irregularmente hasta 1979. Se cambiaban continuamente los profesores. Los alumnos faltaban a clase permanentemente y hubo gran deserción y se llegó a hablar de “gran anarquía administrativa”. En suma, el profesor no estaba preparado para asumir estos cambios, aunque se hubiese cumplido medianamente con los objetivos planteados.

“Cabe citar la siguiente observación de algunos isleños de esta época... **“Nosotros nos vinimos abajo con las notas. No entendíamos como nos hablaban... qué nos trataba de decir. Los nuevos profesores no se preocupaban de ver si todos habían comprendido... tan sólo hacían sus clases y se iban... uno copiaba y copiaba solamente... pero cuando llegábamos a la casa, no habían ganas de abrir el cuaderno, porque no entendía lo que dice”**

Otro ex alumno señala... **“parecía cosas de locos, salía una profesora y entrada otra;... a veces nosotros nos arrancábamos y por eso nos castigaban...”**

Una vez más, desde la mirada del antropólogo, se detectan las fallas cometidas en el procesos enseñanza aprendizaje por profesores no preparados por asumir roles en un ámbito geográfico y multicultural. Cabe preguntarse ¿Están las Universidades formando docentes capaces de asumir diversos roles frente a la multiculturalidad presente en nuestra sociedad mayor?

Se ha dicho y repetido que la educación es uno de los ejes del proceso de desarrollo, tecno-económico, socio-cultural y político administrativo. En consecuencia, cabría agregar también, que todo cambio educativo apunta a la base y cúspide de la pirámide. En la base, contar con docentes que puedan asumir el manejo y dirección de una reforma educativa iniciada desde abajo, y, en la cima, una Enseñanza Superior formadora de docentes desde la perspectiva de estos cambios. Un proceso reformista debe tener presente: qué se desea cambiar, quién/quienes actuarán en el terreno mismo y con que herramientas se procederá.

En el caso específico de Isla de Pascua en la fase que nos ocupa, se aterrizó con el problema objeto de reforma, pero no se supo escoger el brazo encargado de actuar en el terreno, ni se entregaron los elementos necesarios para hacerlo. Sobre estas improvisaciones se siguió operando en la escuela pascuense. Se dan nuevos cambios educativos en el continente; el Decreto 4002-80 introduce la enseñanza del idioma inglés y francés en 7º y 8 años básicos.

En Isla de Pascua se tiene, en estas circunstancias: la lengua materna que no se enseña formalmente en la escuela, pero que se vive en la realidad; el castellano que sobrevive como elemento “aculturativo”, además de las bases de los idiomas anteriormente mencionados.

¿Cómo manejar y hacer equivalentes en la mente de los niños estos respectivos lenguajes conceptuales?

Es claro que la respuesta la debe buscar la Pedagogía, pero también con el valioso aporte de la Sociología, Psicología, Antropología, ciencias todas, que coadyunan a la formación de base del docente.

En 1987, se produce la transformación de la Escuela E-459 en el Liceo Científico Humanista de Hanga-Roa y la Municipalización educativa en la isla, en consecuencia, el avance a niveles de educación media.

Asume la Dirección la señora Emilia Paoa Cardinalli, en circunstancias muy delicadas para el establecimiento, por no decir caóticas. No se habían terminado de construir más aulas; no existían oficinas de Dirección y administración; la documentación del colegio estaba dispersa por muchos lados; no existían servicios higiénicos ni patios de juego. A todo este desorden, se

sumaba la indisciplina y rebeldía del alumnado se, agrega que: ..."la escuela era como un paseo público en que los alumnos entraban a caballo, asustando a los pequeños".

En estas condiciones, ninguna labor educativa podía acercarse siquiera a lo medianamente aceptable.

La Sra. Paoa Cardinalli, que felizmente es pascuense, asume la tarea de poner orden en todos los aspectos incluyendo la falta de disciplina en alumnos, apoderados y profesores; se sirvió de la eficaz herramienta del idioma propio como medio de comunicación general. A los docentes se les solicitó un trabajo más efectivo y más acorde con su misión de maestros.

- En el decenio 1990-1999, fue más rutinario; se asentaron los reglamentos y cambios iniciados por la Señora Directora pero con tareas pendientes:
- Lograr la transformación de la unidad educativa en Liceo Politécnico.
- Ampliación de la infra-estructura.
- Capacitación y selección de docentes más acorde son las necesidades de esta comunidad étnica.
- Elaboración de un real "Proyecto Educativo" del Colegio.

Una vez impuesto el orden, la señora Emilia Paoa se retiró de la enseñanza a labores particulares.

LA MIRADA ANTROPOLÓGICA AL PROCESO EDUCATIVO

Mucho se ha dicho y escrito en torno a los cambios que se operan en el niño a través de las diferentes etapas de su crecimiento y especialmente los cambios psicológicos pubertarios, que, junto con las condiciones del medio físico, entorno económico y socio-cultural van moldeando su personalidad.

Desde que el individuo nace recibe las influencias del mundo de los adultos en el permanente proceso de socialización. De la familia recibe los primeros modelos, luego, de un medio ambiente cada vez más multifacético, logra sus propias vivencias, encontrando siempre conductas normadas, tanto del grupo de referencia, como de las relaciones del vivir cotidiano. En consecuencia, la cultura cotidiana es la primera fuente "endo-aculturativa" y socializante que se proyecta luego hacia la escuela.

Se asiste hoy, al quiebre y ajustes de valores en las generaciones jóvenes. La verticalidad del sistema educativo tradicional no ha sido el mejor camino para favorecer y orientar el relevo generacional frente a los cambios del mundo post-moderno, ni el más adaptativo para los grupos y comunidades marginales: geográfica, socio-económica y culturalmente hablando.

Es obvio que el ritmo de los cambios es irreversible y que en este devenir, la escuela debe ser considerada como un área estratégica de desarrollo.

La antropología, en el concierto de una acción multidisciplinaria, puede entregar también una valoración crítica en esta revisión permanente del proceso educativo y en la apreciación de cómo el hombre se apropia de su cultura (endo-aculturación) y del lugar que ocupa en el cuerpo social.

La antropología desde su perspectiva, busca a conocer y entender dentro de su campo de acción la gran diversidad de las sociedades humanas; el sentido de los procesos socio-culturales; las modalidades y formas de expresión de las culturas; los mecanismos a través de los cuales el individuo se endo-aculturiza.

Las vivencias del entorno cotidiano, donde están insertos los sistemas educativos, se dice “modelan el alma del niño” Entonces, es también rol del antropólogo, colaborar en esta búsqueda para que el acrisolamiento del alma del niño sea lo menos traumático posible, especialmente en sociedades multi-aculturativas.

En una comunidad como es el caso de Isla de Pascua, en que los cambios son muy rápidos producto de los contactos aculturativos, los conflictos son aún mayores. Los diques se rompen por todas partes. El adolescente se enfrenta a un mundo socio-cultural y familiar cada vez más cambiante; recibe permanentemente un bombardeo de “modelos” contradictorios que no se ajustan a los valores tradicionales. La familia tampoco constituye el núcleo que pueda ofrecer el necesario refugio y seguridad.

Queda la escuela; pero aquí también se resiente el impacto de los cambios, más grave es aún, si el profesor no ha podido insertarse a un ambiente socio-cultural diferente y adecuarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje de una educación pertinente.

Muchos de los ajustes conductuales del alumno pascuense, se debe a la monotonía de una enseñanza verbalista y a la imitación de programas centralizados a imitación del continente.

Conviene agregar que en los últimos decenios ha aumentado el mestizaje genético. En efecto, existen en la comunidad un importante número de parejas mixtas: Isleño-continentales, ya sea legítimamente constituidas, o sólo en convivencia marital, además de niños nacidos de contactos aislados por la continua presencia de turistas. Los hijos nacidos de estas experiencias, probablemente no conocerán a

su padre biológico. Como consecuencia de estas situaciones, la escuela contempla un alto porcentaje de niños mestizos que deben convivir entre dos o más culturas. Psicológicamente es también un problema en el aula, pues, el profesor debe evitar cualesquiera tipo de discriminación.

En efecto, son muchas las razones que se plantean en la búsqueda de soluciones que permitan elevar el nivel de enseñanza en esta comunidad. Es urgente establecer en la isla un currículum que incorpore la pertinencia educativa de acuerdo a su propia realidad etno-cultural.

Esto implica por cierto costos económicos en infraestructura y en perfeccionamiento docente, donde se debe incluir el aporte socio-antropológico. El deterioro de la juventud pascuense, es mil veces más importante en su “Costo-social” que la inversión tecno-económica y administrativa que se pueda entregar a Isla de Pascua.

CONCLUSIONES

De lo planteado de manera preliminar en este trabajo, se concluye, en primer lugar, que el proceso educativo de Isla de Pascua, amerita una investigación más exhaustiva a objeto de obtener información en terreno, pormenorizada de los factores económicos, sociales culturales que están incidiendo en este mundo isleño.

No escapa a este acercamiento el aspecto político. En efecto, el destino futuro de este territorio pasa por clarificar políticamente su estatus administrativo, pues no basta con que sólo se considere un apéndice del Departamento de Valparaíso. Dada las características especiales de este territorio insular, el gobierno debe establecer un programa específicamente definido para la isla, proyecto que debiera, a lo menos quedar en una comisión

interministerial capacitada para nombrar y controlar los cuadros técnicos funcionarios que accionen en la isla. De la misma manera, deben ser seleccionados y autorizados los profesores que actúen en el proceso educativo isleño y eliminar los “falsos concursos”, el “cuoteo político” que en muchos casos es condicionado por el porcentaje del derecho a zona de sueldos.

La penetración de los más variados elementos modernizadores provenientes de sectores internacionales, repercuten en todas las esferas de la vida cotidiana, alterando profundamente las tradiciones de la sociedad rapa-nui, especialmente en los jóvenes que no han logrado aún asimilar y reinterpretar a través del tamiz de la cultura propia, la penetración de estos elementos culturales foráneos.

Se asiste al quiebre de muchas estructuras tradicionales, como es el caso de los sistemas de parentescos y de la familia nuclear, además de la ambivalencia y/o pérdida de la identidad, como resultante de mestizajes genéticos, no bien asimilados socialmente.

Grave es también la modificación y pérdida de la lengua materna, factor que incide en la transmisión de la cultura de pertenencia y en la mala asimilación de la enseñanza escolar a través del sólo código lingüístico nacional.

La desagregación familiar, la penetración de modelos a través de los medios de comunicación de masas, el flujo permanente de turistas la aplicación de Planes y Programas de estudios centralizados y no pertinentes a la realidad etno-cultural, son factores que inciden en el bajo nivel de enseñanza.

Tampoco es ajeno a este proceso, la actuación de un cuerpo docente mayori-

tariamente continental que ha actuado desarticulado en sus relaciones humanas, poco permeable a esta diversidad y a un restringido perfeccionamiento docente en razón de la distancia misma del continente.

Frente a esta realidad, emerge un cuadro perturbador que afecta el comportamiento de adultos-jóvenes y adolescentes, que preocupa y desalienta a: padres, comunidad en general, y a las autoridades locales, responsables del proceso educativo de la isla.

En consecuencia, se debiera plantear como tarea una “investigación-acción” que pueda involucrar a todos los sectores, para generar, a partir de la escuela, una acción sostenida dentro de la unidad escolar, proyectada hacia la comunidad, en consonancia con la realidad etno-cultural isleña.

Por otra parte, se debe impulsar un proyecto de perfeccionamiento docente continuo con miras a desarrollar la creatividad y el aprovechamiento de los recursos que puede proporcionar la isla.

Se debe articular a lo anterior, una evaluación permanente, tanto del desempeño escolar como de la labor docente y sus alcances en el desarrollo de la comunidad.

Enfatizamos una vez más, en la necesidad de resguardar, promover e incentivar el uso de la lengua rapa-nui desde la inserción misma del niño a la escuela, así como la recopilación y comentario de textos inspirados en la cultura originaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. BALLESTEROS, JOSÉ RAMÓN (1903): “La Isla de Pascua”. Santiago, Biblioteca Geográfica e Histórica Chi-

- lena.
2. CAMPBELL, RAMÓN (1973): "El misterioso mundo de Rapanui". Buenos Aires-Santiago de Chile, Ed. Francisco de Aguirre S.A.
 3. CHILE-HISTORIA: "Historia y posesión de Pascua". Fascículo N° 15. Santiago, Ed. Lord Cochrane, s. F.
 4. FORSTER, JOHANN R.: "Observations Faites, Pendant le Second Voyages de : COOK..."
 5. GANA, G.(1885): "Descripción científica de la Isla de Pascua". Revista de la Marina, Tomo I, Págs. 368-460. Valparaíso.
 6. GEOCHILE: Vol. I, n. L. Santiago, Sociedad Geográfica de Chile, diciembre de 1951.
 7. HEYERDAHL, THOR (1968): AKU-AKU; "El secreto de la Isla de Pascua". Barcelona, Ed. Juventud S.A.
 8. KELLER R., CARLOS (1951): "La Isla de Pascua". En Geochile, Vol. I, N°1 Santiago, Sociedad Geográfica de Chile, Págs 1-5.
 9. LAUREANT, CAMILLA (1979): "Acerca de la Historia de Isla de Pascua". En Aisthesis N°12 Univ. Católica Stgo.
 10. MARTI-RIGAN, JOSÉ(1980): "EL enigma de Isla de Pascua" . Barcelona A.T.E.
 11. METRAUX, ALFRED (1950): "La Isla de Pascua". Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires.
 12. PUBLICACIONES DEL MUSEO DE ETNOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA DE CHILE (1922): Tomo II, Págs. 45-118. Santiago de Chile.
 13. TEDESCO, Y. (1999): "El nuevo Pacto Educativo". Madrid.
 14. SEGUEL, ZULEMA (1991): "Estudio diagnóstico antropológico sobre los cambios etno-culturales en Isla de Pascua e incidencias en el proceso educativo insular" Comun. XI Encuentro Nacional de Investigación en Educación Stgo.
 15. WILHEMLM. G. OTTMAR (1938): "La Isla de Pascua". En Revista de la Marina– Valparaíso. pp. 1-21.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
Impresora la Discusión S. A., 18 de Septiembre 721, Chillán.

Octubre de 2004