

Revista de

EDUCACION



La gran apuesta de APEC: El conocimiento en el centro de la globalización

Ministro Sergio Bitar:
“La educación es una
puerta hacia el futuro”

Recursos para el aprendizaje:
Lectura en 1.º Básico

Apuntes:
Políticas Educativas
en el Cambio de Siglo

EDU
312
004
-Mayo

**1 EDITORIAL****2 REFORMA**

El conocimiento en el centro de la globalización

8 ENTREVISTA

Ministro Sergio Bitar: "La educación es una puerta hacia el futuro"

16 EXPERIENCIAS

Remontando el vuelo

Desde el diario hacia las tecnologías digitales

29 HOMENAJE

Mabel Condemarín: Despedida a una maestra de la educación

31 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Cuando se comienza a leer

37 EDUCACIÓN SUPERIOR

Bases para la reforma de la educación superior

41 CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Vida (Bio) + Tecnología = Biotecnología

MIM: Rutas 2004

46 CULTURA

Televisión y cultura

48 OPINIÓN

Educación bilingüe: competencias lingüísticas

Los niños y el aprendizaje del inglés

52 APUNTES

La Reforma del sistema escolar de Chile

83 CALIDOSCOPIO



En el pulso de los nuevos desafíos



La *Revista de Educación* que tiene en sus manos cuenta con un formato renovado. Ha duplicado su cantidad de páginas y aumentado su circulación en doce mil ejemplares. Pero el cambio no se remite sólo a aspectos de diseño y forma. Queremos que esta propuesta se convierta en un provechoso canal de difusión, debate y enriquecimiento crítico en esta nueva fase de la Reforma, para que contribuya con mayor peso académico a la tarea de los docentes, los formadores de docentes, los investigadores y a todo aquel que se interese en ahondar en el campo de la educación.

En sus 75 años de existencia esta publicación ha debido actualizarse al ritmo de las dimensiones que asume la política educacional en el plano nacional e internacional. Respondiendo a la premisa de que un medio de comunicación debe ser el pulso de la marcha de los procesos, deseamos reflejar hoy los ambiciosos desafíos y prioridades de los cambios en un mundo globalizado e interconectado.

En el presente hablamos de áreas prioritarias para la formación de habilidades y competencias que permitan a los niños y jóvenes enfrentar los desafíos del siglo XXI. Puntualizamos que no hay educación sin desarrollo ni desarrollo sin educación. Sabemos que el conocimiento optimiza las oportunidades de trabajo y facilita la inserción en el mundo laboral. El debate y las decisiones se centran actualmente en la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente el inglés, de las matemáticas y las ciencias, en el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación, así como en la política de

educación superior y de educación permanente.

No cabe duda de que en nuestros días se requiere ir más allá del tradicional foco en la educación escolar y abrirse a una comunidad más amplia con la apropiación de los conceptos de cultura y globalización.

Para cumplir nuestros objetivos, hemos reforzado secciones - como Apuntes- con resúmenes de estudios e investigaciones, que pueden servir de marco teórico y científico a los distintos temas educativos. En Tendencias exponemos la última mirada nacional o internacional en materias cruciales del área del conocimiento. La Entrevista estará destinada a buscar reflexiones y proyecciones sobre asuntos especializados de educación o de experiencias, que aporten a la discusión del sector. En Recursos para el Aprendizaje, publicamos material técnico-pedagógico para apoyar el trabajo docente de aula. Hemos dedicado, también, páginas a la reforma curricular, a la evaluación y a la metodología, y, en la sección Calidoscopio, entregamos reseñas de libros y datos de material didáctico diverso.

Con este nuevo formato queremos construir un vínculo estrecho de intercambio, actualizado e innovador, con nuestros lectores y que los contenidos de la *Revista de Educación* sean un aporte pedagógico, cultural y comunicacional, que fortalezca el análisis e invite a la creación profesional.

María Ariadna Hornkhol
Subsecretaria de Educación

Apec Chile 2004:

El conocimiento en el centro de la globalización

La serie de reuniones que el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico (APEC) que se sostendrá durante este año en Chile, partió en abril con la cita de ministros de Educación de los veintiún países miembros. En el encuentro se trataron prioridades, como la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la enseñanza del Inglés y otros idiomas extranjeros. Los personeros destacaron el rol de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para enfrentar el siglo XXI y la necesidad de tener acceso igualitario a una educación de calidad, como condiciones indispensables para la democracia y el crecimiento económico de los pueblos.

Es la primera y más grande reunión de ministros que se haya realizado a nivel internacional y marcó el punto de partida de la agenda anual de APEC Chile 2004, que contempla actividades hasta fines de año y culmina con una plenaria de líderes de todas las economías del Foro. En esta oportunidad el tema central fue la educación, donde los ministros del área reconocieron que, sin una inversión significativa para desarrollar las habilidades y competencias fundamentales de las personas, no es posible alcanzar las metas de crecimiento económico y llevar adelante con éxito los tratados de libre comercio. Bajo esa premisa hicieron sus recomendaciones y alianzas. Chile estuvo en los debates de ma-

yor envergadura y se le reconocieron sus esfuerzos por mejorar la calidad de su educación.

Para comprender a cabalidad la trascendencia que para nuestro país tiene este concierto de reuniones APEC y, en especial, la relevancia que ha tomado la educación, vale la pena echar un vistazo histórico, de contexto y de proyección de los acontecimientos.

Fue a mediados de marzo cuando zarpó desde el puerto de Valparaíso el *Buque Escuela Esmeralda*. Los jóvenes marinos, en su gira de instrucción, esta vez llevaron un encargo adicional: miles de folletos turísticos, libros, fotografías y materiales para hacer exposiciones itinerantes

sobre nuestro país. Y, por supuesto, con la misión expresa de parte del Ministerio de Relaciones Exteriores de promocionar en los puntos de arribo del Asia Pacífico las reuniones que se están realizando en Chile en el marco de la APEC.

El propio embajador que encabeza la Secretaría Ejecutiva APEC Chile 2004, Milenko Skoknic, fue quien expuso ante la tripulación de la nave los antecedentes acerca de las relaciones políticas y económicas que Chile mantiene con las naciones contempladas en la ruta.

Desde el principio de la política de apertura económica, en los años '70, el Asia Pacífico se convirtió en parte fundamental de la agenda internacio-

nal chilena. En la última década se empieza a hablar de “regionalismo abierto”, un concepto que apunta a establecer relaciones plenas y equilibradas con todas las áreas geográficas del orbe. De allí que la extensión e intensificación de las relaciones con las naciones del Asia Pacífico son hoy política de Estado.

La APEC es el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico. Fue establecido en 1989 en Australia, por iniciativa de ese país y de Japón y, como lo dice su nombre, se trata del principal foro intergubernamental de esa línea geográfica que bordea el océano Pacífico. Sus miembros conforman una población que supera los 2 mil 500 millones de personas,

lo que representa alrededor de un 57% del dinero que dispone el mundo y equivale a un 47% del comercio internacional. Está integrado por 21 economías: Australia, Brunei, Canadá, Chile, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Filipinas, Hong-Kong Chino, Indonesia, Japón, Malasia, México, Nueva Zelanda, Papúa Nueva Guinea, Perú, Singapur, Tailandia, Taipei Chino, Rusia y Vietnam.

En sus inicios se asociaron doce naciones y, con el paso de los años, el número subió a las 21 que hoy lo componen. Con el tiempo, la idea original se ha ido consolidando y actualmente se promueve la integración y el desarrollo sostenido de las economías de la cuenca del Pacífico.

Cabe aclarar que el foro APEC no es de negociación, sino de consulta. Está destinado a coordinar políticas orientadas a liberalizar y facilitar el comercio y la inversión. También, incentivar la cooperación económica y técnica de la región. Para ello funciona sobre la base del consenso; es decir, los países que forman parte de él dirigen sus actividades y programan sus agendas de trabajo fundadas en diálogos abiertos, donde se da la igualdad y el respeto de los puntos de vista de todos los participantes.

CHILE EN EL FORO

En el plano general, Chile se ha visto beneficiado con el éxito obtenido por APEC en la reducción de aranceles y



con las medidas para-arancelarias que se han tomado. Además, las 21 economías APEC son las principales receptoras de las exportaciones chilenas. Ya en el año 2000 representaron aproximadamente un 57% de las ventas que nuestro país hizo al exterior. A esto se suma que entre los principales inversionistas extranjeros en Chile se cuentan cuatro miembros de APEC: Estados Unidos, Canadá, Australia y Japón, que totalizan un 60% de las inversiones materializadas en el período 1974-2000.

Paralelamente al incremento de las exportaciones con el Asia Pacífico, nuestra nación ha podido ir tejiendo una valiosa red de acuerdos comerciales al interior del Foro. Durante la cumbre de Líderes de APEC celebrada en Brunei, los presidentes de Estados Unidos y Chile dieron la partida a las negociaciones que, tres años después, culminaron con la firma de un acuerdo bilateral de libre comercio. En febrero recién pasado ocurrió lo mismo con Corea del Sur. Al firmar el primer tratado de libre comercio, ambas naciones se convirtieron en pioneras de la vinculación comercial a través del océano Pacífico y también se han efectuado exploraciones y conversaciones con miras a formalizar sus crecientes intercambios en un acuerdo similar con Japón y China.

Por otra parte, Chile como miembro de la APEC aumenta sus posibili-

dades para invertir en el exterior de manera asertiva, porque puede manejar información del estado y política de las economías de la región que abarca el Foro, dándole un comportamiento más dinámico en el contexto mundial. Al mismo tiempo, le genera ventajas competitivas en Sudamérica, reforzando su objetivo de ser puerta de entrada y de salida de los mercados asiáticos al continente americano. Y, además, forma parte de los programas de cooperación técnica; en particular, en materias de ciencia y tecnología, migratorias, recursos marinos, agricultura y procedimientos aduaneros.

Sin embargo, APEC no es sólo economía y comercio, también se dialoga e intercambia en otros planos. Tópicos como el turismo, la cultura y la educación se hacen presentes en encuentros ampliados especialmente dedicados a esos temas. De ahí deriva la determinación de que este año Chile sea sede de la serie de reuniones que ministros, empresarios y personeros sostendrán de acuerdo con una agenda anual.

APEC CHILE 2004

El calendario empezó a cumplirse en diciembre de 2003 cuando hubo una reunión preparatoria de ministros de Finanzas en la ciudad de Puerto Varas. En febrero y marzo se sumaron encuentros en Santiago y Viña del Mar con representantes de

comités de aduanas y del comercio para llegar a abril con la gran conversación entre ministros de Educación. Y en los meses venideros habrá más juntas en distintos puntos del país, como las de ministros de Comercio en Pucón, y de Minería en Antofagasta, ambas en junio. La Novena Reunión de la Red de Mujeres Líderes en septiembre en La Serena. Y Punta Arenas será sede de la cita que los ministros de Turismo tienen en octubre, mientras por esos días también se juntarán quienes están en el tema Manejo Integrado Océanos en Isla de Pascua. El año culmina a fines de noviembre, en Santiago con la Cumbre de Líderes.

Hay un Comité Organizador de la planificación encabezado por la ministra de Relaciones Exteriores, Soledad Alvear, en su calidad de asesora presidencial. Por su parte, los ministros del Interior, de Hacienda, de Economía y Secretaría General de Gobierno forman el Comité Ministerial y los presidentes del Senado Hernán Larraín, de la Cámara de Diputados, Pablo Lorenzini y de la Fundación Chilena del Pacífico, Hernán Somersville junto a Juan Villarzú y Andrónico Luksic del Consejo Asesor Empresarial (ABAC), integran el Comité Asesor. La Coordinación General la tiene a su cargo el Subsecretario de RR.EE., en tanto la Oficina del Presidente de los Altos Representantes

APEC 2004 es responsabilidad de Ricardo Lagos Weber y la dirección ejecutiva está a cargo de Milenko Skoknic. Se estima que un total de 10 mil personas, entre delegados, funcionarios, observadores e invitados especiales y medios de comunicación y prensa, participarán de esta versión chilena.

En síntesis, los temas identificados como prioritarios para el año 2004 son los siguientes:

- APEC como catalizador del sistema multilateral de comercio.
- Institucionalización de los Tratados de Libre Comercio (TLCs) y acuerdos regionales de libre comercio en APEC.
- Facilitación comercial versus comercio y seguridad.
- Desarrollo del idioma inglés como lenguaje de trabajo para hacer negocios.
- Desarrollo de microempresas.
- Arquitectura financiera internacional.

EL ITINERARIO PARA EDUCACIÓN

Los últimos días de abril fue el cónclave de los ministros de Educación de los veintiún países. En la ocasión se debatió sobre las prioridades en el área de la enseñanza, bajo el convencimiento de que, en la actualidad, la riqueza de un país está en su educación: “Al comenzar el siglo XXI, las naciones no miden su riqueza sólo en recursos naturales, en población o en territorio. En el mundo global,

la riqueza está en el conocimiento y la tecnología. En la formación de la gente”, apuntaron.

Se analizaron las destrezas necesarias para enfrentar los desafíos del nuevo siglo: la enseñanza del inglés y otros idiomas extranjeros; el aprendizaje de Matemáticas y Ciencias; el uso de la tecnología de la información para enseñar y aprender; y la gobernabilidad y reformas sistémicas en Educación.

EL INGLÉS Y OTROS IDIOMAS EXTRANJEROS

Está claro que la capacidad para comunicarse sin barreras idiomáticas es medular para el comercio internacional y para crear entendimiento mutuo entre economías globalmente interconectadas. Todos los países miembros de la APEC se enfrentan al problema de cómo preparar ciudadanos que puedan apreciar las diversas culturas a través de la comunicación con personas que hablen otro idioma. Conocer las distintas experiencias y compartir los métodos que están dando buenos resultados, fue parte importante del debate ministerial. Los miembros discutieron estrategias para motivar a los estudiantes con la participación de los voluntarios, uso de textos y tecnología y pasantías al extranjero.

También debatieron en torno a la mejor edad para comenzar el apren-

dizaje de un segundo idioma, punto sobre el cual no hay acuerdo, porque existen diversas experiencias en el mundo. Los países no angloparlantes de APEC, en promedio, inician la enseñanza del inglés en cuarto año básico. Los Secretarios de Estado reconocieron que la decisión de cuándo empezar esta práctica debe adoptarse, considerando la disposición de profesores y de recursos apropiados para la enseñanza.

La mayoría de los miembros de APEC tienen estándares para medir aprendizajes del idioma en cuatro habilidades: lectura, escritura, comprensión auditiva y comunicación oral. Chile está avanzando en la elaboración de estándares para estos cuatro aspectos, pero se proyecta medir sólo comprensión lectora y auditiva, como la mayoría de las economías miembros.

Recomendaciones aprobadas:

- El desarrollo de estándares claros para los profesores de Inglés y sistemas para medir los logros de ellos.
- Perfeccionar los estándares de aprendizaje de los estudiantes y avanzar más en la elaboración de pruebas estandarizadas para medir su logro.
- Realizar experiencias innovadoras para medir el aprendizaje de la comunicación oral de los alumnos.
- Incorporar tecnologías e-learning en las estrategias de formación

de profesores y en el aprendizaje de los alumnos.

- Reforzar el funcionamiento del “Banco de Conocimientos” de ED-NET, red de educación de APEC, para reunir materiales educativos, programas de entrenamiento en línea, difundir trabajos de investigación y organizar encuentros y seminarios. El Banco de Conocimiento puede consultarse en www.apecknowledgebank.org.
- Vincular a los profesores de Inglés a asociaciones internacionales existentes como IATEFL y TESOL.

Además, se aprobó una propuesta de Estados Unidos y China de estudiar la factibilidad de formar un consorcio de e-learning, que apoye el uso de esta tecnología en el aprendizaje de este idioma en las economías del Foro.

LAS MATEMÁTICAS Y LAS CIENCIAS

El manejo de las Matemáticas y de las Ciencias es indispensable para alcanzar éxito en una economía global marcada por el desarrollo tecnológico y el uso de la información y datos. No obstante, estudios internacionales comparados han encontrado significativas diferencias entre los países miembros de la APEC, en lo que respecta a los logros y las prácticas en la enseñanza de las mencionadas materias. El tema tratado entonces fue ¿cómo

combinar lo mejor de cada sistema educativo?

Durante la reunión se presentaron iniciativas innovadoras, entre ellas el proyecto que se está desarrollando en escuelas de la comuna de Cerro Navia para que los niños se motiven con la investigación científica, iniciativa auspiciada por el Ministerio de Educación y la Academia de Ciencias, con el apoyo de Estados Unidos y Francia.

Recomendaciones:

- Promover la aplicación de la in-

Las conclusiones de este foro serán presentadas a los Jefes de Estado en la Cumbre que se efectuará los días 20 y 21 de noviembre.

vestigación sobre desarrollo cerebral (*brain research*) en la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias, con el objetivo de encontrar la mejor secuencia para enseñar los principales conceptos matemáticos.

- Continuar impulsando investigaciones aplicadas para aprender más acerca de lo que resulta mejor en la sala de clases, especialmente en metodologías y evaluación.
- Compartir resultados de investigación, buenas prácticas de enseñanza, materiales educativos y estándares, a través del Banco de Conocimiento.

- Diseñar estrategias de desarrollo profesional on-line para profesores.

LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN PARA APOYAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El acceso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), ha sido una de las principales preocupaciones de los educadores de todas las economías APEC. El uso de las TICs es tema prioritario en todas las reformas educativas que se están llevando a cabo en los países miembros. En primer lugar, porque el manejo de las nuevas tecnologías es

esencial para los ciudadanos del mundo globalizado. Segundo, porque las escuelas tienen el principal potencial para hacer de la enseñanza y el aprendizaje procesos mucho más eficientes mediante las TICs. Y tercero, porque las TICs son vistas como una poderosa herramienta para expandir las oportunidades de calidad en la educación de quienes, que de otra forma no podrían acceder a docentes y a materiales curriculares de calidad.

Entre las economías APEC se nota una gran disparidad. Por ejemplo, en Chile hay 40 alumnos por computador, mientras que en Singapur son



Fotografía: Jesús Inostroza

sólo seis estudiantes por cada computador. Los ministros pusieron énfasis en el uso de las TICs como un medio para enseñar contenidos y no como un fin en sí mismo. En este sentido, el desafío más importante es capacitar a los docentes para que puedan utilizar esta herramienta adecuadamente.

Recomendaciones:

- Desarrollar "comunidades de prácticas" on-line y en los sistemas escolares para compartir los usos de tecnologías en la educación y sus resultados. Se recomienda incorporar en este proceso no sólo a profesores y alumnos, sino también a los administradores y a los padres y apoderados.
- Promover estudios entre países para evaluar el impacto de inversiones en el uso de tecnologías de

bajo costo, especialmente en lugares donde el acceso a la tecnología es un problema (sectores rurales).


- Desarrollar estrategias para integrar el uso de tecnologías al contenido del currículo con un enfoque holístico.

GOBERNABILIDAD Y REFORMA SISTÉMICA EN EDUCACIÓN

Por último, los Ministros debieron adentrarse en este tema. Varios países están reformando sus sistemas educativos para enfrentar los desafíos que implica enseñar las habilidades para el siglo XXI. Sin embargo, sus esfuerzos de reforma se están moviendo dramáticamente en direcciones diferentes, dependiendo de sus grados de centralismo. Occidente, por ejemplo, se está orientando hacia la búsqueda de una mayor estandarización del nivel de políticas nacionales, con el propósito de lograr resultados más consistentes y asegurar

que todos los estudiantes dominen contenidos básicos. Al mismo tiempo, nuevas formas de mecanismos gubernamentales competitivos se están introduciendo en algunas economías orientales. Estos van desde colegios privados, escuelas públicas, programas alternativos de certificación de profesores y sistemas de contabilidad escolar con valor agregado para promover mayor innovación y flexibilidad. Encontrar el balance correcto entre sistemas centralizados y descentralizados ha sido una preocupación fundamental de los líderes de APEC, convirtiéndose en tema obligado de la discusión chilena.

En síntesis, se plantearon las siguientes ideas y recomendaciones:

- No hay un balance perfecto entre centralización y descentralización, porque depende de factores contextuales que deben ser considerados por cada economía según su propia realidad.
- Es muy importante promover una mayor autonomía de los colegios y entregarles una mayor capacidad en la toma de decisiones, para así también exigir más responsabilidad a la hora de los resultados.
- No sólo es importante el diálogo y la información vertical, de "arriba hacia abajo", sino también fortalecer la horizontal.
- Promover redes entre colegios, en los distintos niveles del sistema: local, provincial y nacional. 

Ministro de Educación:

“La educación es una puerta hacia el futuro”

Al ministro Sergio Bitar se le nota apasionado con el tema de la educación. Con datos y cifras enfatiza que la actual es la etapa de la calidad sin exclusiones. Lo más importante para él es que esa calidad le llegue a todos los chilenos.

Lo encontramos en una semana muy intensa: primero, participando en la reunión de ministros de Apec. Luego, siendo parte de la discusión parlamentaria para aprobar la ley de Jornada Escolar Completa; entregando testimonio junto a otros funcionarios del Mineduc en la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Muchos son los temas que lo reclaman y, aunque los días se hagan cortos, se deja un tiempo para compartir sus reflexiones con los lectores de nuestra *Revista*.

¿Qué ha significado para Chile recibir a los Ministros de Educación de los países miembros de la Apec?

La reunión de la APEC ha permitido el intercambio de las experiencias de los países más avanzados, como una referencia para alcanzar mejores niveles de rendimiento en todos nuestros sistemas, y, además, nos ha llevado a un análisis más profundo sobre aspectos culturales. Un tema ha sido el de la equidad del sistema educacional. Las prue-

bas internacionales en las que Chile ha participado han mostrado la influencia social en las desigualdades educativas. De ahí que se requiera de una transformación social potente.

Estos dos eventos cambian el giro esencial que debemos hacer en la educación. Al haber logrado la cobertura hay que asegurar la calidad. Calidad para el 100% es igual a equidad. Ese es el concepto nuevo que tenemos que afirmar.

En materia de cooperación ¿qué posibilidades se abren a partir de esta reunión?

Existen tres interesantes campos de trabajo multilateral: uno, es el Banco del Conocimiento (Knowledge Bank), donde se reúnen experiencias en todos los dominios de la educación. De ello es posible conocer experiencias exitosas y ver si se adaptan a otros países del foro. El otro es el Educational Network, que establece variados tipos de vínculos entre los países y con un intercambio profesional,

que, a través de una red activa, se puede estar al corriente de los avances en materia profesional.♦

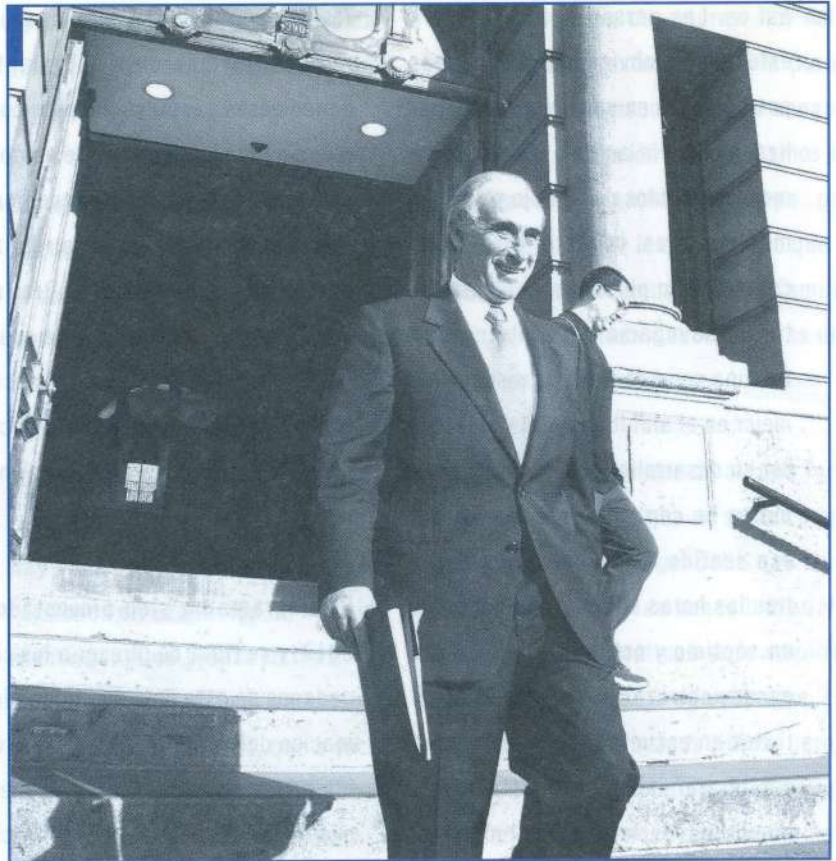
Y el tercero está referido a la investigación. La experiencia comenzó en Pekín, en enero. Consiste en la colaboración de investigadores de educación de Occidente y Oriente sobre temas comunes. En otras palabras, es la mirada de Confucio y de Aristóteles para descubrir si ambas convergen en el siglo XXI.

Chile ya está participando en los tres campos de trabajo, lo que constituye un gran estímulo para que demos un salto cuantitativo y cualitativo. Como hacemos pocas investigaciones en educación necesitamos activar muchas instituciones para que aporten en esta línea.

En esta reunión se trabajó en áreas específicas del conocimiento, como son: la enseñanza de las matemáticas y ciencias; uso de la tecnología de la información; enseñanza del inglés y otros idiomas extranjeros y las reformas de los sistemas educativos.

¿Es verdad que quiere que se enseñe chino?

Puede que a muchos esa idea les parezca un poco extravagante, incluso algo cómica; sin embargo, detrás



de ella existen serias razones. Se ha verificado que uno de cada cuatro habitantes en el mundo habla chino, lo que significa un total de mil quinientos millones de personas. En la Cancillería chilena hay un solo funcionario que domina esa lengua. Los tratados de libre comercio nos obligan a generar las condiciones para funcionar de manera competitiva en el mundo. La educación es una llave al futuro. Queremos que cien estudiantes aprendan el idioma chino mandarín, que es la lengua oficial de la República Popular China, de aquí al 2010; es decir, al cumplirse la fecha de nuestro bicentenario. Ya hay cuatro escuelas municipalizadas que han optado por enseñar ese idioma, iniciativa que forma parte de los

objetivos contenidos en el acuerdo de cooperación que firmé recientemente con el viceministro de Educación chino, Zhang Xinsheng, y que regirá los próximos cinco años. Uno de los cuatro establecimientos de este plan piloto, está apadrinado por la Embajada China, lo que hará más operativa la experiencia. Además, expertos chinos viajarán para coordinar el trabajo con las escuelas, vendrán profesores a enseñarlo y se adaptarán al español los programas de enseñanza del mandarín que utilizan los países anglosajones.

Y la enseñanza del inglés, ¿en qué va?

Hemos impulsado un completo plan llamado "El inglés abre puertas", porque estamos convencidos de que

así es. Las personas que manejan este idioma, obviamente tienen más posibilidades en una sociedad globalizada como la actual. Con acceso a mejores puestos de trabajo y sueldos más elevados, becas al extranjero, contacto con personas de otras culturas, navegación por Internet, en fin, una serie de vías para insertarse mejor en el ámbito laboral y enriquecer su desarrollo personal. La Reforma ya ha contribuido a avanzar en ese sentido, al aumentar de dos a tres las horas obligatorias de inglés en séptimo y octavo básico. El año pasado entregamos cerca de 650 mil textos en escuelas subvencionadas, y este año esperamos distribuir lo que falta. Así, todos los estudiantes, desde quinto básico a cuarto medio, tendrán sus textos. Por otro lado, sabemos que esas medidas son insuficientes para dar calidad a la enseñanza de este idioma en el sistema escolar, por lo que nos estamos preocupando también de preparar a los docentes. Este año daremos perfeccionamiento en cursos presenciales y a distancia, a lo menos, a 600 profesores y apoyaremos la formación de veinte redes locales de maestros a lo largo de Chile. Hemos definido estándares de acuerdo al currículo y a niveles internacionales para asegurar que todo profesor de Inglés tenga una base mínima. A esto se suma el reclutamiento de voluntarios extranjeros, que tienen como lengua nativa el inglés, para que apoyen a los profesores en actividades que

resulten motivadoras para los alumnos. Ya hay cuarenta estudiantes canadienses y estadounidenses cumpliendo esta labor en veinte establecimientos de la Región Metropolitana. Además, este año vamos a realizar una prueba de diagnóstico a tres mil estudiantes de octavo básico a cuarto medio para que en 2006 estemos en condiciones de hacerla a nivel nacional y evaluar los aprendizajes en el idioma.

El programa ha sido proyectado a 2013, y se trata de ofrecer a los ciudadanos de este país una buena formación del inglés en todos sus niveles y usos, especialmente hoy que la economía chilena se ha internacionalizado y exige mayores destrezas y dominios a su capital humano.

¿Cómo aprendió usted inglés?

Un poquito en el colegio. Siempre me gustó manejar idiomas y después el salto mayor sucedió cuando me fui a estudiar a los Estados Unidos.

¿Qué alternativa tienen quienes no pueden viajar al extranjero para aprender otro idioma? ¿Qué es lo que la escuela y el liceo deben ofrecer?

Primero, definir el nivel más apropiado. No se trata de exigir un rendimiento para que todos hablen perfecto, pues eso se adquiere en los países donde están en contacto directo con el idioma. Hay que contar con profesores que entreguen buenas bases.

Mi experiencia escolar fue con inglés y francés. Cuando estuve en Francia estudiando pude comprobar que tenía mejor base en francés, porque a los pocos días de estar allá entendía y podía expresarme sin mayores problemas, y descubrí que la calidad de nuestra enseñanza y el método de los profesores eran excelentes.

Segundo, estimular a los jóvenes para que comprendan que el inglés es una opción interesante, y no una obligación. Hoy día, la conexión internacional a través de Internet, los viajes, el TV cable, las manifestaciones de la cultura globalizada, están sometiendo a un porcentaje creciente de la sociedad chilena y de los jóvenes a hablar inglés, de manera que ahora es mucho más fácil adquirir dominio en esta lengua.

Y, por último, las tecnologías. En la actualidad, con apoyo de audio, video, se puede participar de videoconferencias con el resto del mundo, interactuar con tecnología, de manera que el aprendizaje sea mucho más rápido y entretenido.

MEDIR PARA MEJORAR

Por estos días se están recibiendo los resultados del Simce. ¿Qué opina de ellos?

Estoy convencido de que en educación siempre hay que aspirar a más y trabajar seria e intensamente por alcanzar niveles más altos. No nos podemos conformar con lo que tenemos.

Uno de los datos que nos entrega el Simce, es que en 2003 el sistema escolar recibió 50.000 nuevos alumnos. Esto es un logro, porque muestra que la deserción escolar, que hace unos años teníamos al ingreso de la enseñanza media, hoy ha bajado. Por otro lado, se constata que disminuye el grupo de alumnos con sobre edad.

Es interesante también el análisis que se hace por grupo socioeconómico. Al mirar los resultados se comprueba que las diferencias son significativamente mayores entre los distintos grupos socioeconómicos que por tipo de dependencia administrativa de los establecimientos.

Si bien existe una brecha entre los niveles más altos y más bajos, hay alumnos de puntajes altos en todos los grupos socioeconómicos. ¿Qué significa esto? Que la educación es un elemento de equidad social y que a través de ella podemos superar las diferencias. El punto es cómo la educación puede compensar las desigualdades de inicio y entregar a todos las herramientas y conocimientos en bien de la igualdad de oportunidades.

Hay que destacar que dar los resultados Simce a los docentes en abril, es algo inédito. Por primera vez estamos informando a los colegios durante el primer mes de clases, lo que permitirá a los docentes utilizar esta información durante el año, de ma-

nera que se puedan reforzar las áreas deficitarias y planificar mejor las actividades.

Es también un hecho sin precedentes que las familias reciban los resultados de sus hijos. Esto es información, pero también una invitación a que se sumen en esta cruzada por la calidad. Necesitamos padres y madres comprometidos con la educación de sus hijos.

Hay voces que señalan que las inversiones en Educación no han sido efectivas. ¿Qué piensa usted?

Puesto el tema así, me parece una discusión mal enfocada, que a veces tiene una utilización política, que puede ser eficaz para lo electoral e ineficaz para la educación. Me he preguntado en qué ha gastado Chile su dinero en estos años. Una parte considerable ha ido para aumentar las rentas de los profesores: ¿está bien o mal invertida?; otra parte se ha gastado en implementar el Programa de la Jornada Escolar Completa y todo el plan de construcciones: ¿está bien o mal gastada?; otro sector de los recursos se ha destinado a textos, alimentación, computadores. ¿Qué haríamos hoy si tuviéramos niños con hambre, sin libros y sin computadores? Las inversiones han sido las necesarias para mejorar las condiciones sobre las cuales se ha desarrollado el aprendizaje escolar.

Recordemos que en educación media, en 2003, cincuenta mil jóvenes que

años atrás eran desertores, hoy están estudiando; y esto es posible porque tenemos infraestructura para acoger a una mayor población escolar. Damos alimentación y también becas pro-retención. Es esto lo que permite que los jóvenes que provienen de las familias más pobres puedan acceder a los doce años de escolaridad.

Hay que reconocer que de alguna forma hubo un supuesto, que no se ha cumplido plenamente. Se pensaba que con el mejoramiento de las bases materiales, la escuela automáticamente adquiriría las condiciones para su despegue. Esto ha ocurrido en algunos niños, pero no en todos. Las escuelas donde llegan alumnos con menos recursos requieren de mucho más apoyo que lo estrictamente material.

Junto con la inversión material hemos hecho un gran proceso de transformación en la enseñanza-aprendizaje de los niños, en las habilidades y conocimientos que se desarrollan en su trayectoria escolar. Estos son cambios fundamentales, que toman tiempo y hay que reconocer que no llegan a todos con la misma velocidad. El currículo debe ir con estándares, y ahora hemos entrado a esa fase. Nos ha faltado, tal vez, consolidar el esfuerzo de los supervisores, para que el Ministerio cumpla una función de lazos comunicantes que lleguen hasta la escuela. Nuestro Ministerio ha de estar cercano a la escuela y a los docentes, dar apoyo, hacer seguimiento y orientar a las escuelas para mejorar su trabajo.

Hay que asegurar el buen uso del tiempo escolar, la implementación del currículo, que los profesores cuenten con el tiempo para su trabajo técnico-pedagógico.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

¿Cuál es su sueño para el sistema escolar? ¿Cómo ve la educación hacia el bicentenario?

Me he dado cuenta de que el potencial de Chile es mucho mayor del que estamos demostrando. Sin ir más lejos, cuando llegué a este Ministerio tenía la percepción de que era una institución con pocas capacidades, pero a medida que me he ido penetrando, he podido constatar que las ideas, las propuestas y el entusiasmo que de aquí surgen, son muy potentes. Lo mismo pasa con los profesores: cuando se les abren espacios reaccionan con gran fuerza y creatividad. Por eso, cuando miro países desarrollados con mejores rendimientos que los nuestros pienso que podemos acortar la distancia con ellos. Esa es mi primera intuición o sueño. La segunda, es que las familias se puedan involucrar mucho más en lo que lo están haciendo, y los políticos también; es decir, que toda la sociedad, incluyendo a las empresas, los medios de comunicación, tomen conciencia de que la educación es la clave del futuro.

Una forma de acercar a los padres a la educación de sus hijos está dada

por la pronta incorporación (en mayo) de los Consejos Escolares. Aunque esta ley no nos garantiza mayor participación, es sólo un vehículo para dar impulso, ya que aún se aprecia una actitud pasiva por parte de los padres y apoderados frente a la escuela. Quizás porque hay mil factores que han hecho que hoy se vea débil; sin embargo, creo que hay otros dos mil factores para fortalecer esa relación: conciencia de los padres, más educación de adultos, mayor compromiso de los directores y de los profesores para ver en los padres un apoyo en materias de convivencia, de mantención de los establecimientos, de mejoramiento de la calidad, instalar y reforzar canales de información. Entregarles, poco a poco, la confianza a los centros de padres y apoderados, para que los equipos docentes trabajen con ellos en temas concretos. He visto, por ejemplo, a padres muy modestos, que no terminaron la enseñanza básica, y ahora sus hijos están cursando la media, lo que los hace sentirse distantes como para tener una participación activa en el colegio. A pesar de todo, soy optimista. Pienso que si los municipios, los alcaldes, los dirigentes políticos, los representantes comunales se mantienen activos, los centros de padres van a sumarse también a mejorar la educación de sus hijos.

Otro tema que está dentro de mis "sueños" es el de la equidad. Y aquí surge una dificultad esencialmente

cultural. Podemos instalar buenos colegios, excelentes condiciones materiales, alimentación, pero el déficit cultural y educacional se produce igual debido a las diferencias que marcan las clases sociales. Entonces, el desafío es cómo restituir el déficit cultural que trae el niño desde la casa. Y esto es mucho más de lo que hemos hecho hasta aquí. Tenemos una cultura clasista, que, con cierta arrogancia, da una mirada simplona y dice: los colegios privados son buenos y los públicos son malos. Lo que hay que considerar es el nivel de partida de los niños. Si logramos erradicar esas concepciones prejuiciadas, vamos a poder mejorar con mayor nitidez la educación y apoyar a los que tienen menos. Hay que poner a toda la sociedad en movimiento, aprovechar más los talentos, porque este no es un problema exclusivamente de mercado.

En resumen, mi anhelo es llegar al bicentenario de la república con un sistema educacional consolidado, equitativo, que entregue una educación de calidad. Y que en esa tarea esté comprometida toda la sociedad chilena, consciente de que esa es verdaderamente "nuestra riqueza" y que el potencial para lograrlo existe.

Sus quince meses como Ministro han estado llenos de nuevas iniciativas, ¿de dónde surgen tantas?

Reconozco que como Ministro uno tiene muchas posibilidades para im-

plementar buenas ideas. Pero estas buenas ideas han de ser viables y contar con los apoyos y recursos necesarios. La investigación educativa, pienso que la debemos aumentar más, ha hecho aportes importantes. Los estudios y la participación de Chile en mediciones internacionales nos entregan pistas que orientan muchas decisiones.

Me interesa, en especial, la participación, y por eso la consulta a la gente, a los profesores, supervisores, a las universidades, padres y apoderados. Hay allí conocimiento acumulado que se debe aprovechar. Los diálogos ciudadanos han sido muy ricos para atraer, detectar sentimientos, percepciones, inquietudes y soluciones. Lo mismo con la en-

cuesta que se abre periódicamente en la página del Ministerio de Educación, que la responden 2.000 personas a la semana y cubre distintos temas. El contacto con la gente y el intercambio de experiencias son elementos que, junto a los datos de investigación, nos ayudan frente a la decisión que tengamos que tomar.

Un servidor público

En marzo de 2003, el presidente Ricardo Lagos lo invitó a formar parte de su gabinete desde la cartera de Educación. Pocos meses antes había dejado su cargo de Senador de la República en representación de la región de Tarapacá. En su calidad de parlamentario pasó a ser miembro de las comisiones Hacienda, Economía, Relaciones Exteriores y Minería. Es autor del proyecto de Reforma Constitucional para los 12 años de Educación Obligatoria, y creador del Sistema de Participación Legislativa en el Senado, vía Internet.

Sus primeros pasos en la política los da en la Universidad de Chile mientras estudiaba Ingeniería. Eran años de efervescencia social y él participaba con entusiasmo al principio, pero luego fue dedicándose más al terreno de la economía. Aunque al final del Gobierno de Eduardo Frei Montalva (años 68, 70) vuelve al redil, ejerciendo el cargo de Gerente de Planificación Industrial de la Corporación de Fomento de la Producción. Pronto se suma al comando de la campaña presidencial de Radomiro Tomic, y al año siguiente participa en la fundación del Partido Izquierda Cristiana.

Fue asesor del presidente Salvador Allende entre 1971 y 1972 para asumir, en 1973, como Ministro de Minería del Gobierno de la Unidad Popular. Después del golpe militar, fue detenido y enviado al campo de concentración de Isla Dawson por un año. En 1974 sale al exilio, castigo que dura una década (hasta 1984) y que es compartido en dos países: Venezuela y Estados Unidos. Cuando regresa a Chile sigue trabajando en política y se une al grupo que funda el Partido por la Democracia (PPD), del cual es su secretario general y presidente en dos períodos. En 2000, la coalición de partidos por la democracia le otorga la Medalla al Mérito Democrático.

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ministro, usted reconoce la importancia de fomentar la investigación, y que se requiere generar más conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, gestión institucional y sistematizar buenas prácticas. En la reunión de Apec se ha dado una serie de recomendaciones en el área de la ciencia y tecnología. ¿Cómo estamos avanzando en ellas?

Con Eric Goles, presidente de Conicyt, estamos haciendo un trabajo muy grande, de estrechar vínculos, no sólo para crear conciencia política en la ciudadanía sobre lo importante de la ciencia y la tecnología, sino de dotar con más recursos para que estas disciplinas se expresen dentro del sistema escolar. Los niños, los jóvenes que entran a la universidad tienen que venir preparados en matemáticas, ciencias y tecnologías, aptas para el siglo XXI, con más cultura de innovación, exploración y emprendimiento.

Tenemos el programa Explora en directa relación con el sistema escolar. Estamos investigando otras dimensiones. Si que-

remos mejorar la formación en Matemáticas en los colegios, debemos contar con buenos profesores que nos ayuden a la fijación de estándares. Lo mismo hay que hacer con las facultades de ciencias y en todas las disciplinas de las universidades. Y, en seguida, el triángulo: universidad, investigación; escuelas, enseñanza; empresas, producción, innovación. Ese triángulo hay que reforzarlo con un puente entre la ciencia y la tecnología, para tener más científicos en los colegios y más jóvenes pensando en ser científicos y expertos en tecnología e innovación.

Importa más el movimiento de los profesores. Que el profesor sienta que aprendió algo el año 60 y tiene que aprender de nuevo el 80 y el 90, y también el 2005. Se trata del co-

nocimiento que alimenta la práctica y circula por el sistema escolar y las universidades. Esa es la savia que da vida. Por eso vamos a lanzar un programa nuevo, que pronto se dará a conocer, el programa Savia, savia nueva que signifique el flujo permanente de conocimiento y de interacción y de compartir experiencias, de aprender lo nuevo y de imaginarlo. Y esto tiene que ir por las venas de todo el sistema educativo.

¿Cómo representaría Ud. el sistema escolar?

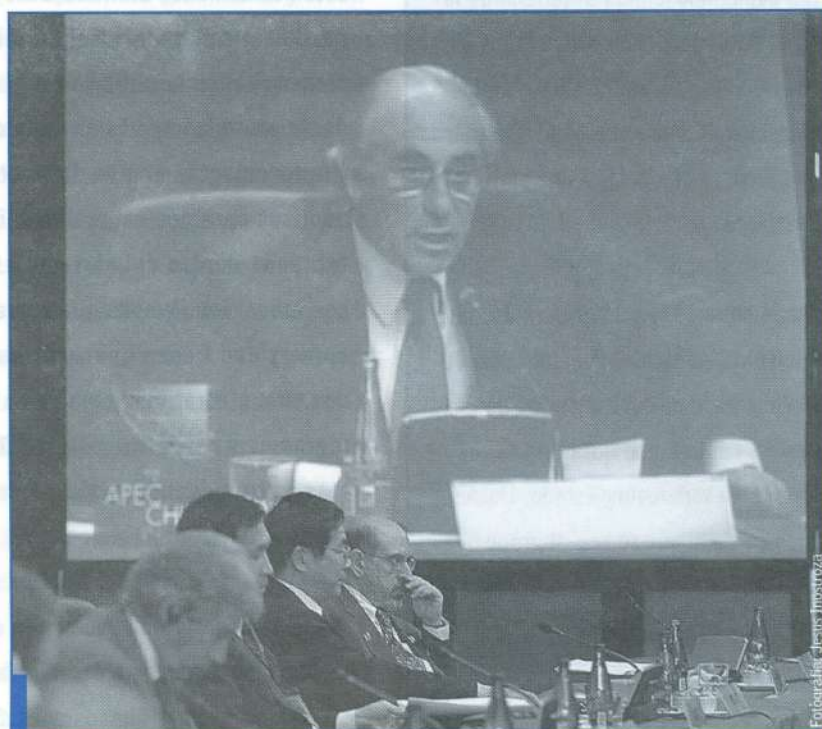
Esto es un tren. Debemos contar con una locomotora que empuje. Y tener todos los carritos juntos, pero si uno se queda atrás bajará la velocidad. Para llegar a cien necesitamos una locomotora que ande ciento cincuenta y vayamos aumentando la velocidad. Esto significa un capital huma-

no avanzado. Cuando asumí la cartera, el Presidente me pidió poner el acento en el capital humano avanzado y en las relaciones con las empresas. Lo que significa fortalecimiento universitario, número de doctores, patentes, ciencia y tecnología. Y en todos esos frentes, Chile ahora puede progresar mucho más rápido que antes, aunque aún está bastante más atrasado que otros países.

Nos falta hacer la reforma constitucional. Mantenemos buena infraestructura en materia social, con programas en los distintos frentes para reducir la pobreza. Y ahora con el programa Chile Solidario para combatir la indigencia.

Donde estamos más atrás es en la calidad de la educación, ciencia y tecnología en relación con los países más desarrollados. Allí ha puesto el foco el Presidente y contamos con más recursos para ello, estamos negociando un nuevo proyecto con el Banco Mundial MECESUP para educación superior y dar un giro para poner más recursos en doctorados, en gente que se interese por la línea de la investigación. Después queremos conectar la investigación con las empresas.

En cuanto al número de doctorados hemos avanzado cuatro veces. En la actualidad, el número de estudiantes de doctorado supera los



1.500. Estamos mandando becados al extranjero. Importa seguir las metas. Hoy día estamos en cuatrocientos, después tendremos de 600 a 700 doctores, quienes refuercen todo el sistema de investigación en

biotecnología, en informática, áreas en las que están todos los países trabajando. Tenemos un proyecto de ciencia con Francia y con la Academia de Ciencia de los Estados Unidos y la Facultad de Me-

dicina de la Universidad de Chile. Estos científicos se conectan a través de la escuela, y quiero decir que el mundo se abre para todos. Esta es la conectividad del futuro en educación.

Agenda Legislativa

Intenso ha sido el trabajo del Gobierno en cuanto a la preparación de un conjunto de leyes que constituyen las bases administrativas para la nueva etapa de la Reforma Educacional. El parlamento ha debido sesionar a un ritmo extraordinario para avanzar en la discusión

LEYES APROBADAS 2003-2004

- Ley N.º 19.846. Establece sistema sobre la calificación de la producción cinematográfica.
- Ley N.º 19.864. Dicta normas sobre la educación parvularia y regulariza instalación de jardines infantiles.
- Ley N.º 19.873. Crea la Subvención Educacional Pro-Retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación.
- Ley N.º 19.876. Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media.
- Ley N.º 19.891. Crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes.
- Ley N.º 19.899. Reprogramación de deudas a los fondos de crédito solidario.
- Ley N.º 19.912. Adecua la legislación de propiedad intelectual conforme a los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio.
- Ley N.º 19.914. Adecua Ley 17.336 sobre Derechos de autor al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América.
- Ley N.º 19.926. Permite efectuar anticipos del Fondo Común Municipal para cancelar deuda previsional de docentes en casos que indica y modifica el decreto Ley N.º 3.063, de 1979, sobre Rentas Municipales.
- Ley N.º 19.928. Fomento de la Música Chilena.


- Ley N.º 19.933. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación.
- Ley N.º 19.938. Modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza con el objeto de promover el conocimiento de los Derechos Humanos.
- Acuerdo de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual sobre Interpretación o Ejecución y Fonogramas adoptado en Ginebra el 20 de diciembre de 1996.
- Acuerdo en el Área de la Coproducción Cinematográfica entre el Gobierno de Chile y el Gobierno de Argentina.

PROYECTOS DE LEY EN TRÁMITE

- Proyecto de Ley que modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales.
- Proyecto Fomento Audiovisual.
- Proyecto de Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Proyecto de Ley sobre Evaluación Docente.
- Proyecto de Ley de modernización y rediseño funcional del Ministerio de Educación.
- Proyecto de Ley relativo al financiamiento de estudios de Educación Superior en Universidades Privadas, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales.

EN ESTUDIO

Se han constituido comisiones técnicas de trabajo para definir los proyectos de:

- Subvención diferenciada.
- Examen a alumnos de Pedagogía.
- Reforma a perfeccionamiento docente. 

EXPERIENCIAS

Centro Laboral Jean Piaget, de Coquimbo:

Remontando el vuelo

La aplicación de un currículo integral está permitiendo que esta escuela especial prepare eficazmente para la vida del trabajo a alumnos con deficiencias mentales.

Al esfuerzo desplegado por el equipo docente se suma el apoyo y acogida de empresarios zonales.

Sin duda, cuando estamos en terreno se comprueba que la vocación docente se torna fundamental para alcanzar los mejores resultados de aprendizaje en los alumnos. La motivación y la entrega que pueda tener un profesor en la sala de clases son de vital importancia en la enseñanza. Y si, además, los alumnos poseen algún tipo de impedimento, el aporte de ese maestro se multiplica.

Esa es, precisamente, la labor social que cumplen los docentes del Centro Laboral Jean Piaget, de Coquimbo,

y que los destaca por sobre otros establecimientos tradicionales. Esta escuela especial con modalidad laboral, tiene sus orígenes en 1972, y desde entonces ha evolucionado hasta desarrollar completos talleres para alumnos con deficiencias mentales para poder integrarlos al mundo del trabajo y darle mejores opciones de vida. Esa es la misión que se ha impuesto. Para ello se rige por los Planes y Programas de Estudio contenidos en el decreto N.º 87, que estipula un mínimo de 22 horas y un máximo de 30 destinadas al área vocacional, a lo que le incluye también horas para el



En los talleres temáticos se aprende el proceso productivo de cada actividad.

desarrollo de las áreas cognitiva, artística, social y psicomotora.

En la actualidad, el Centro Laboral Jean Piaget trabaja con 60 alumnos, 14 mujeres y 46 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y los 26 años, los que pueden elegir entre cinco especialidades. La idea es que en el futuro ingresen al mercado laboral de manera armónica y con la seguridad de conocer las técnicas básicas, habiendo internalizado las etapas del proceso productivo. Para que esto suceda, el plantel cuenta con un equipo de 16 personas compuesto por una docente directiva, técnicos docentes, una psicóloga, un asistente social, un kinesiólogo, paradoscentes y personal administrativo, todos dedicados de manera exclusiva a este propósito educacional.

Los alumnos provienen de diferentes sectores de la comuna de Coquimbo: Parte Alta, Tierras Blancas. De la periferia rural: Pan de Azúcar, Andacolillo, Guanaqueros, y también de la comuna de La Serena, como Compañía Alta, La Florida, Lambert, Compañía Baja.

“Atendemos a todos los jóvenes que presenten alguna deficiencia mental, desde profunda hasta límite inferior, además a quienes padecen multidéficit; es decir, dificultades auditivas, motoras, visuales y otras”, señala la directora del establecimiento, Teresa Bahamondes.

FORMANDO MEJORES PERSONAS

Cada mañana, los jóvenes llegan a la escuela a participar en sus talleres, elegidos tras un proceso de rotación. Allí, los esperan los profesores de Carpintería, Soldadura, Cerámica, Agricultura y los docentes de Servicios Menores. Los alumnos se someten a una rigurosa rutina, de tal manera de ir preparándolos para el ambiente de trabajo competitivo con el que se enfrentarán una vez egresados.

Marcan su tarjeta de ingreso. Así, empiezan a adoptar un alto concepto de la puntualidad. No tienen el recreo tradicional. El objetivo es que, a medida que pasa la jornada, se vayan adecuando a los horarios que manejan las diferentes empresas de la zona y, que se supone, serán su próxima parada. Teresa Bahamondes destaca que: “la enseñanza no sólo se centra en las habilidades manuales de los talleres, sino que se extiende hacia el desarrollo cognitivo, para que la formación de los jóvenes sea más completa y pase a través de una malla curricular acorde con las exigencias ministeriales. Por ejemplo: se refuerzan los conocimientos de lenguaje y cálculo, logrando, de ese modo, que el aprendizaje sea más integral”.

El uso de una metodología holística les permite también una mejor socialización, lo que facilita bajar los niveles de agresividad, un obstáculo bastante frecuente en los jóvenes con deficiencias. “Les enseña a ser más tolerantes y a compartir entornos diversos”, argumentan los profesionales.

Yasna Rojas, jefa de la unidad técnico-pedagógica, asegura que “la preparación integral del alumno es fundamental, más allá de los conocimientos técnicos que puedan adquirir. Se trata de construir personas con una alta autoestima y sin deficiencias afectivas”.

Para lograr esa enseñanza integral han puesto en marcha la aplicación de un currículo abierto, flexible, que mezcla las teorías del aprendizaje significativo de Ausbel, el aprendizaje por descubrimiento de Brunner, el constructivismo de Piaget y el aprendizaje mediado de Feuerstein. “Esta fórmula nos ha dado buenos resultados, ya que pone de manifiesto modelos claros de cómo aprender a aprender, enseñando a aprender y enseñando a pensar”, explica la directora Bahamondes.

Y en apoyo a las acciones e innovaciones educativas que vienen realizando y que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes, el Centro Laboral cuenta con una red formada por empresarios de la zona, en los rubros de metalurgia, mueblería, complejos turísticos y viveros. Ellos han abierto sus puertas para que los alumnos tengan la oportunidad de hacer sus prácticas y pre-prácticas profesionales.

Además, a través del Ministerio de Educación, han postulado a dos proyectos educativos. En 1994 se adjudicaron el primer PME, bautizado como “Innovando nuestro quehacer al estilo de una microempresa”, que tuvo por finalidad entregar estrategias técnico instrumentales para optimizar la capacitación en sus oficinas de los jóvenes discapacitados.

Luego vino el segundo PME denominado “Innovando estrategias pedagógicas para enfrentar un nuevo milenio”. En esta ocasión se trató del trabajo con los alumnos en ambientes activos modificantes, que abarcó todo el quehacer educativo y que se hizo mediante técnicas de trabajos mediados, usando metodologías

interactivas y un sistema de evaluación con instrumentos capaces de medir procesos.

Como un colaborador más se sumó el Servicio de Salud de Coquimbo. Por medio de esta entidad se adjudicaron los proyectos: “Enfrentándonos al mundo, mejorando la visión de mí mismo” y “Comprendiendo nuestras emociones para comunicarnos mejor”. Ambos buscan desarrollar habilidades en las áreas del autoconocimiento, autocontrol de emociones, automotivación, empatía y relaciones positivas.

Desde el año pasado y con el propósito de mejorar las prácticas diarias de los alumnos, la especialidad de Agricultura se unió a la Gobernación de Elqui y juntos comenzaron la construcción de un vivero y la implementación de diversas técnicas agrícolas.

También se cuenta con una sala de computación para que los jóvenes tengan acceso a las nuevas tecnologías y como apoyo pedagógico. Todo apunta a que a futuro logren una buena inserción laboral.

Sin embargo, el esfuerzo desplegado debe responder a la altura de las exigencias. La familia, entonces, también juega un rol preponderante. Es parte del proceso, y por eso la escuela se preocupa de capacitar a quienes integran los núcleos familiares de los estudiantes para ayudarles a entender mejor la problemática de sus hijos y saber cómo enfrentar las dificultades que se presenten en su crianza. Yasna Rojas expresa. “Este tipo de alumnos generalmente son perjudiciados y vistos como niños por gran parte de la sociedad, lo que es un grave error, pues ellos tienen los mismos problemas que cualquier adolescente: de identidad, de sexualidad o de otra índole”.

Por su parte, los profesores están en constante capacitación, realizan a menudo jornadas reflexivas, lo que

permite detectar las falencias, solucionar los problemas con rapidez y generar un ambiente donde la aspiración es alcanzar una excelencia académica.

EL ORGULLO DE LOS RESULTADOS

El equipo de profesionales del establecimiento se muestra satisfecho con los resultados obtenidos hasta ahora. Y, aunque el trabajo no ha sido fácil, los frutos del esfuerzo desplegado ya comienzan a aparecer. Los procesos de pre-práctica a la que se someten los alumnos, y que les otorga la posibilidad de trabajar media jornada en alguna empresa, y en la otra mitad seguir los estudios, los está formando de la manera más útil posible, según revela la evaluación hecha por los organismos receptores. Los que realizan práctica formal han obtenido buenas calificaciones en sus empresas y ya hay quienes, incluso, han sido contratados indefinidamente.

Para el Seremi de Educación, Celso López, “la función que cumple este establecimiento es enorme, una labor


muy destacada, con un gran compromiso profesional, que debe verse fortalecida con el apoyo y respaldo de los empresarios de la zona, para que estos jóvenes tengan más acceso aún al ámbito laboral”.

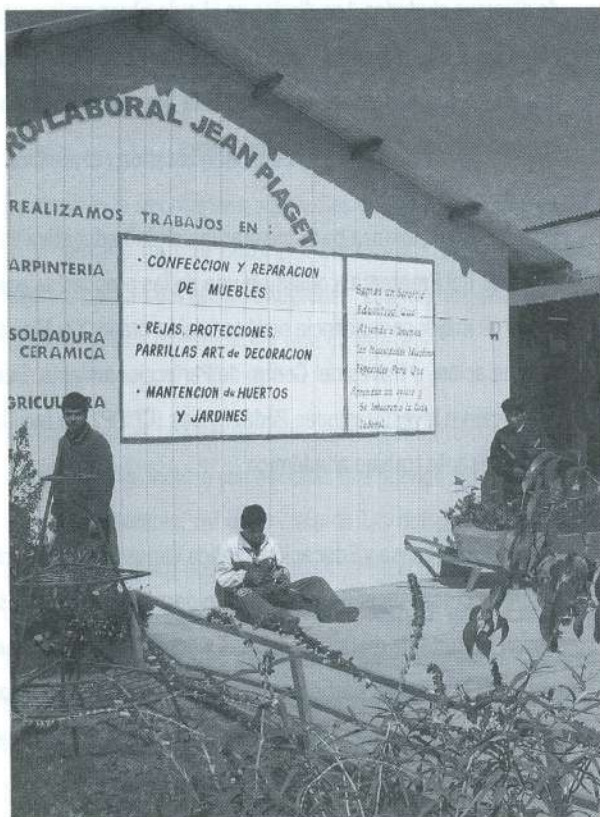
Es en este aspecto donde también se centran los esfuerzos del centro laboral. Según Teresa Bahamondes, “hasta ahora tiene el apoyo permanente de cinco o seis empresas con experiencia en trabajar con estos muchachos. La idea es seguir abriendo nuevas puertas. Y, claro, una iniciativa de estas proporciones debe contar con la ayuda de toda la comunidad, para que las potencialidades de estos alumnos se multiplique”.

TAREA EN EXPANSIÓN

Paralelamente al desarrollo de habilidades sociales y laborales, este Centro le está dando énfasis al deporte y la recreación. Los alumnos pueden practicar atletismo, fútbol y bochas. En esta última disciplina han tenido destacada participación en los niveles regional, nacional e internacional. Obtuvieron el primer lugar en las Olimpiadas Mundiales de Irlanda, en junio de 2003. El equipo estuvo formado por las jugadoras Rosa Barraza, Sabina Jiménez, Cecilia García y Patricia López. Y en duplas alcanzaron el primero y segundo lugar.

Las evaluaciones los respaldan. Un buen porcentaje de egresados está trabajando en las empresas del sector y con buenos resultados.

El objetivo central del Centro Laboral Jean Piaget, en todo caso, es seguir creciendo. Expandir su trabajo y formar jóvenes que, más allá de sus deficiencias, puedan desarrollar diferentes oficios. Con ese fin están postulando a un Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), que les permita contar con un espacio físico mayor y mejorar la infraestructura. Ampliar sus talleres, su sala de computación y disponer de materiales idóneos al momento de impartir clases. 



Prensa y Educación:

Desde el diario hacia las tecnologías digitales

Más de mil profesores y cerca de cuarenta y seis mil estudiantes de enseñanza básica y media, de Arica a Puerto Montt, han sido parte del Programa Prensa y Educación, creado por la Universidad Diego Portales en alianza con empresas periodísticas nacionales.

Al cumplir quince años de vida, sus gestores dan cuenta de lo que ha sido, y presentan su renovada propuesta educativa acorde con las exigencias de una sociedad que masifica el uso de la tecnología a pasos acelerados.

Claudio Avendaño Ruz*

Surgió al mismo tiempo que la Escuela de Periodismo, la que buscaba no sólo formar profesionales para generar mensajes públicos, sino también lectores activos y críticos frente a los medios de comunicación, como una manera de incrementar la salud de la comunicación masiva.

En sus primeros años, el Programa Prensa y Educación se orientó hacia objetivos básicos: por un lado, familiarizar a los niños y adolescentes con el diario y, por otra parte, utilizar la información periodística en el desarrollo didáctico de ciertos contenidos curriculares.

A este esfuerzo universitario se plegaron, posteriormente, los principales medios escritos del país, permitiendo que el Programa se instalara no sólo en Santiago, sino también en gran parte del país. El apoyo de los diarios ha originado las condiciones materiales para realizar cursos y talleres en establecimientos educacionales

de diversas ciudades. Los diarios en el aula abren un importante canal para que maestros y estudiantes puedan contar con este recurso en lugares donde el acceso a la prensa es limitado por razones socioeconómicas y/o geográficas.

Esta fructífera alianza para mejorar la calidad educativa en las escuelas del Programa, constituye una de las propuestas académicas de mayor permanencia histórica del territorio. Y el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha facilitado un interesante trabajo académico.

El Programa Prensa y Educación implica varias líneas de acción: talleres y cursos de perfeccionamiento para los docentes, distribución gratuita de diarios a escuelas y liceos, eduláminas publicadas en los diarios participantes, concursos académicos para docentes y ediciones de cuadernillos con guías de aprendizaje.

* Sociólogo, director del Magister en Comunicación de la UDP.

¿Cuál es la propuesta metodológica?

Se denomina Educomunicación Medial Activa (EDMI) e implica que, si bien es cierto, los medios de comunicación no están definidos ni creados para ser usados en la educación, sí es posible convertirlos en un recurso pedagógico que abre caminos para enriquecer la enseñanza-aprendizaje en las aulas. Mediante la apropiación educativa de la prensa se pueden procesar simbólicamente las noticias (y otras informaciones). No obstante, este proceso no es automático ni explícito. Por ello, se hace necesario realizar una positiva y útil mediación por parte de los profesores, cuya labor es vital para que los alumnos se apropien de una cultura más amplia.

Trabajar el diario en la sala de clases, tanto en su versión impresa como “on-line”, es una manera de hacer visible el nuevo currículo, especialmente en lo que se refiere a Lengua Castellana y Comunicación. Al reforzar la unidad de Medios de Comunicación Masiva en enseñanza básica y media, los estudiantes pueden ir incorporando conocimientos acerca del funcionamiento, estructura e impacto social de los medios y desarrollar capacidades cognitivas tales como: redacción, comprensión lectora, análisis, pensamiento crítico e incluso, abrirse al placer de leer.

También las noticias policiales

Es común que se critique a los medios de comunicación masivos en el sentido de que entregan contenidos antieducativos. Algunos hablan del efecto Penélope: “Los medios deshacen en la noche lo que la educación teje en el día”.

Sin embargo, es posible trabajar didácticamente con cualquier tipo de noticias, incluso con aquellas que puedan ser catalogadas como antiviolencia, tal es el caso de las noticias policiales. A primera vista, poco podemos encontrar de educativo en sucesos que tratan del “lado oscuro” de la vida. Pero, en niños y niñas de 10 a 13 años, este tipo de informaciones está entre las más buscadas en los diarios. Una primera respuesta podría ser evitar trabajar con esas informaciones, pero eso conlleva a rehusar a las preocupaciones y gustos de los niños. En el largo plazo, ese

tipo de censura educativa sólo avivaría más el interés por esos temas.

Con buenos argumentos es posible tratar esas temáticas en la sala de clases, haciendo una aproximación pedagógica y formativa. No obstante, es necesario cambiar el signo educativo y “oculto”, con debates y orientación acerca del tema; es decir, averiguar por qué los prefieren nos dará la clave de las necesidades comunicativas de los niños y niñas. La pregunta es ¿desde dónde nace el interés por ese tipo de temas?

La prensa también se puede usar didácticamente para desarrollar contenidos de los diferentes subsectores de aprendizaje. Por ejemplo, si observamos y leemos las imágenes del tiempo que aparecen en los diarios, surge una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje: una primera apropiación educativa nos indica que podemos desarrollar contenidos de Geografía, trabajar en Matemáticas (cálculo), Historia (ciudades), Artes Visuales (gráfica digital), Ciencias del entorno (clima), entre otros contenidos.

La prensa es esencialmente lenguaje escrito y este código facilita leer varias veces y a ritmo personal las noticias. La gran variedad de temas que tratan los diarios, genera en cada estudiante una oferta significativa de posibilidades de acuerdo con sus intereses. El lenguaje escrito potencia la abstracción y el pensamiento y los conecta con lo que está sucediendo ahora en su entorno social.

Lo que viene

Desde la creación del Programa Prensa y Educación, en 1988, nuestro país ha vivido cambios estructurales y en ellos el sistema comunicativo ha llevado el liderazgo. El acceso a tecnologías de la comunicación entre el censo de 1992 y 2002, según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), es significativo. Este fenómeno le otorga a la comunicación una centralidad en la vida cotidiana de las personas. Y no sólo ha crecido el equipamiento comunicacional industrial (TV, radio, prensa, libros, filmes); paralelamente también han emergido con fuerza las tecnologías digitales. Un claro ejemplo de esto es que hoy la cantidad de teléfonos celulares es similar a los aparatos de red fija.

Aporte de la Universidad

José Julio León

Vicerrector Académico UDP

Durante 15 años la Facultad de Comunicación ha desarrollado, con el apoyo y reconocimiento de toda la universidad, el Programa Prensa y Educación. Desde su creación el país ha cambiado, el sistema educativo ha vivido una profunda Reforma y los medios de comunicación se han transformado en parte relevante del cotidiano de niños, adolescentes y jóvenes... y para los no tan jóvenes también. Sin embargo, a nuestro juicio, hay aspectos que debemos destacar en este largo trabajo académico.

El Programa Prensa y Educación ha demostrado que los medios de comunica-

ción y, en este caso la prensa, pueden ser utilizados en las aulas de colegios y escuelas para contribuir a mejorar prácticas educativas y a conectar la realidad, representada por los medios, por conversaciones que se desarrollan en las unidades educativas.

Gracias a Prensa y Educación se ha dado un empuje a la formación de profesores de todo el país (Arica a Puerto Montt), promoviendo metodologías activoparticipativas mediante el uso del diario, como un aporte concreto a los cambios necesarios en el aula.

Tenemos una alianza consistente y fructífera con las principales empresas periodísticas del país, que con recursos físicos (diarios que se entregan en las

escuelas), financieros y profesionales han generado un vínculo referencial con la universidad-empresa.

Desde el punto de vista académico, nuestra universidad es pionera en el desarrollo del área Comunicación/Educación. Este Programa ha apoyado un conjunto de investigaciones, ponencias y también programas de postgrado a nivel de Diplomas, Postítulo y próximamente un Magister en esta área. Recientemente, en la misma Facultad sus propios docentes han participado en un Postítulo en Comunicación y Educación para la innovación educativa a nivel universitario.

Todo lo anterior es un real compromiso de la universidad con el país y, especialmente, con su desarrollo humano.

Por su parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) confirma que los medios de comunicación hoy son parte vital de la vida privada y pública de los sujetos, al constatar que la televisión sigue siendo elemento importante en la sociabilidad de la familia chilena. La proporción de personas que comparten algunos horarios para ver programas en familia se mantiene en alrededor de un 80% desde 1996, según la Encuesta Nacional de TV 2002 CNTV-ADIMARC.

Lo anterior implica que tanto el espacio público como la cultura subjetiva de las personas están relacionadas simbólicamente a medios de comunicación y, como decíamos anteriormente, a las tecnologías digitales. De acuerdo con una encuesta del Consejo Nacional de Televisión, el consumo diario de medios de comunicación es el siguiente:

Consumo diario de distintos medios de comunicación (2002)

	Porcentaje que menciona consumir
Televisión abierta	79,4%
Radio	68,3 %
TV pagada *	67,2 %
Diarios	22,4 %
Internet**	33,4 %

* en hogares que poseen el medio

** quienes tienen acceso

Fuente: Encuesta Nacional de TV 2002 CNTV-ADIMARC Comunicaciones.

El cuadro indica que las formas de relación simbólica en el espacio público y privado están, en buena medida, influidas por los medios de comunicación y las TIC's. Es a partir de esta realidad que los padres y profesores se

preguntan cómo mejorar la calidad de la relación de niños y adolescentes con el sistema comunicativo.

Diarios en la sala de clases

En estos quince años de aplicación del Programa, ha habido un esfuerzo para introducir el diario en el aula como recurso didáctico, pues sabemos que desarrolla la capacidad crítica y de aprendizaje de los estudiantes. Ejemplos y orientaciones de cómo trabajar con los alumnos aparecen en el manual de apoyo para docentes *Aprendamos a leer el diario*, editado en 2000. Este contiene información indispensable para lograr una buena apropiación de la prensa escrita de parte de los estudiantes, y, por lo tanto, que se convierta en un eficaz recurso didáctico. Por ejemplo: se describe cómo funciona un diario, el rol del periodista, qué es una noticia, cómo se estructura una nota, cuáles son los géneros periodísticos, en qué consiste una entrevista, qué es un reportaje, el uso de la fotografía, las tiras cómicas, la publicidad, etc. Y se sugieren actividades pedagógicas en cada una de ellas. La idea es que los niños se vuelvan protagonistas de su propio aprendizaje y las acciones sugeridas los lleven a investigar, seleccionar, escribir, opinar, analizar, definir, e incluso reportear. Se trata de lograr que sean reflexivos y críticos frente a los medios de comunicación.

Los niños y el hipertexto

Tomando en cuenta todo lo anterior, hoy no podemos olvidar de que los nuevos soportes y gramáticas (derivados de los rápidos avances tecnológicos) se utilizan en casi todas las áreas de actividades, incluyendo, sin lugar a dudas, a la educación. Sabemos que en Chile son los adolescentes y los niños quienes emplean intensamente las TIC's con variados fines, pero especialmente para la entretención y, aunque en menor medida, también en la educación. En muchos hogares los innovadores son estos grupos etáreos, ya que han aprendido más fácil y rápidamente a usar las nuevas posibilidades comunicativas.

No obstante, hay que destacar que la comunicación digital ha generado sus propias formas de construir relatos. Se han producido nuevas gramáticas como el hipertexto, cuyos prin-

cipales usuarios (no excluyentes) son los grupos más jóvenes de la población. Esto se ha constituido no sólo en una manera distinta de comunicar, sino en un nuevo modo de contar y contarse el mundo, que minimiza las formas lineales y da paso a relatos abiertos en que el usuario va creando su propio "texto" mientras navega.

Un relato que al mismo tiempo implica otras formas de sociabilidad, en que los diversos colectivos sociales, con intereses específicos, van integrando espacios comunicativos, los que, si bien no reemplazan las formas tradicionales de comunicación, establecen vínculos entre lo interpersonal y lo virtual.

Este contexto nos ha llevado a replantearnos objetivos, metodologías y líneas de acción dentro del Programa, que consideran esas transformaciones de la industria de las comunicaciones, los cambios en la educación y los atributos de los adolescentes y niños de este comienzo de siglo.

Aunque en un comienzo la finalidad del Programa Prensa y Educación se centró en familiarizar a los niños con la prensa y en la utilización de los diarios para apoyar la labor docente, actualmente es imperioso que apuntemos a que los niños y los adolescentes se relacionen con el sistema comunicativo desde sus propias comunidades de vida. Eso significa que la prensa, ya sea en su versión en papel u on-line, debe ser conectada con las diversas dimensiones de la vida de los estudiantes, como la familia, los espacios de entretención, la escuela y las comunidades virtuales y presenciales.

Se podría decir que el Programa Prensa y Educación se encuentra transitando desde el diario y el niño mediante actividades realizadas en espacios escolares hacia relaciones en las que, a través del diario, el niño se va familiarizando con las tecnologías digitales. A esto se suma la mediación activa de la prensa que hacen los padres en el hogar. Y en un tercer nivel (relación técnica) proponemos que los estudiantes desarrollen y potencien sus habilidades expresivas en ámbitos como la escuela, la familia y sus grupos de pares.

Aporte del Diario

Patricio Moreno
Ejecutivo de *El Mercurio*

El Mercurio siempre ha apoyado con marcado entusiasmo el Programa Prensa y Educación de la Facultad de Comunicación de la Universidad Diego Portales. En un comienzo entregamos diarios para el desarrollo de la experiencia a nivel de programa piloto. Posteriormente en 1992, constituimos una alianza con otras empresas periodísticas para potenciar los alcances del Programa.

Apoyar el mejoramiento de la educación en este siglo es una tarea de todos: es un objetivo nacional. En ese sentido, el periodismo constituye un elemento central para comprender el entorno que rodea la vida de todos los estudiantes, independiente de su nivel escolar. La información de actualidad

facilita a los docentes la conexión entre los contenidos curriculares y la sociedad en que estamos insertos, cada vez más globalizada e interdependiente.

Esto requiere un conocimiento y manejo de los mecanismos didácticos para concretar la apropiación educativa de la prensa. Por ello, el aporte del Programa Prensa y Educación, mediante el perfeccionamiento de los periodistas, es insustituible.

En la medida en que nuestros estudiantes adquieran el hábito de la lectura del diario a partir de sus propios puntos de vista, estaremos construyendo una ciudadanía más participativa y activa. Esta es una de las tareas conjuntas del periodismo y la educación.

Los nuevos rumbos a partir de la Reforma Educativa implican relacionar los contenidos

de distintos subsectores de aprendizaje y el entorno en que vive el estudiante. La prensa ofrece la posibilidad de concretar esta integración, ya que las noticias pueden generar dinámicas de aprendizaje conectados a materias curriculares. Para esto se necesita un docente previamente capacitado al respecto.

La experiencia de estos quince años ha demostrado que los estudiantes aprenden con mayor motivación, debido a que encuentran un mayor sentido de pertinencia entre el entorno y el mundo en que viven, poblado de mensajes mediáticos.

Prensa y Educación comienza un nuevo ciclo y *El Mercurio* estará nuevamente apoyando esta experiencia, que permite, además, concretar la responsabilidad social que toda empresa tiene con la comunidad en que está inserta.

En síntesis, el método considera asumir las siguientes opciones:

- El diario tiene utilidad en distintos espacios sociales y simbólicos, tales como la casa, escuela, barrio y comunidades virtuales. El desafío es, entonces, cómo apropiarse educativamente de esos espacios.
- Los actores involucrados en el Programa no son sólo los profesores. Cabe incluir ahora a los padres, a los amigos, y a los compañeros de estudio.
- Los niños y adolescentes no son solamente receptores. Hay que fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas expresivas en sus propias comunidades.
- Vincular más estrechamente las acciones del Programa con otros esfuerzos de la escuela, que tienden a introducir la mirada y la práctica comunicacional al interior del aula. En este sentido es relevante trabajar la comunicación en

términos de transversalidad.

- De aquí en adelante el Programa Prensa y Educación busca articular los desafíos planteados por la globalización, la centralidad de la comunicación en la vida cotidiana y los cambios que se están implementando en la educación de nuestro país. Porque para nosotros sigue vigente el sueño de que la comunicación y, especialmente, los medios de comunicación, deben contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y a formar una ciudadanía activa desde lo simbólico. El Manual Prensa y Educación ofrece posibilidades didácticas de trabajo en el aula. Los profesores pueden planificar actividades que acerquen a los alumnos al mundo periodístico, como queda demostrado en los ejemplos que publicamos a continuación y que pueden ser usados como referentes. <

Los Géneros Periodísticos*

*“Las opiniones son libres,
los hechos son sagrados”*

No siempre la separación entre la información -el relato de los hechos- y la opinión -su comentario- fue tan clara en el periodismo. En sus inicios se entregaba la información mezclada con la opinión y, aunque históricamente resulta difícil separarlas o tratar de establecer qué género se dio primero, se cree que el de opinión es el más antiguo. Pero ya en el siglo XIX, con la sistematización del periodismo, se manifestó claramente la separación entre uno y otro.

Una buena explicación al respecto la ofrece la Carta de Ética¹ que señala: *“Las noticias deben presentarse en forma objetiva, sin desnaturalizarlas para expresar opiniones determinadas, o favorecer propósitos lucrativos. Los comentarios, columnas o editoriales deberán fundarse en hechos verdaderos, quedando sujetos sus autores a las mismas normas que rigen para el redactor de informaciones noticiosas”*.

En cuanto a la información como en la opinión, queda expresa en el texto la reponsabilidad que tienen los periodistas de verificar permanentemente todos los datos, revisar antecedentes recogidos en el terreno, y cuidar, en especial, los nombres, empezando por los propios y siguiendo con todas las denominaciones de tipo técnico o especializado.

Existe, además, un tercer género que ha tomado mucha fuerza en las últimas décadas: el interpretativo. Su nacimiento tiene que ver con los tiempos modernos: el lector, en la actualidad no usa su tiempo para leer el diario todos los días, sólo para mantenerse informado, es necesario entonces agregar a las informaciones nuevos detalles y explicaciones de los hechos.

Lo más probable es que la interpretación se convierta en el género dominante en el siglo XXI. La “sociedad de la información”, con su fácil y múltiple acceso a las fuentes mismas de la noticia, más que la difusión de la información, requerirá al periodismo una entrega más completa y equilibrada de antecedentes y proyecciones de los hechos noticiosos. Y, sobre todo, la capacidad de interrelacionarlos y explicarlos.

Desde el punto de vista teórico, los límites entre estos tres géneros son claros. Sin embargo, los medios de comunicación entregan permanentemente señales del cruce de las fronteras de la información hacia la opinión o desde la información a la interpretación.

En resumen, existen tres géneros que permiten al periodista tener herramientas que facilitan el tratamiento de las informaciones:

Tanto en la información como en la opinión, queda expresa la responsabilidad que tienen los periodistas de verificar permanentemente todos los datos.

Género	Informativo	Interpretativo	Opinión
Definición	Busca comunicar los hechos noticiosos en el menos tiempo posible, entregando los datos básicos.	Pretende profundizar y explicar la noticia, situando los hechos en su contexto.	Argumenta da razones, trata de convencer acerca de tal o cual hecho, ciñéndose a un determinado punto de vista.
Material básico	El hecho	Los procesos	Las ideas y valores
Unidades de redacción	<ul style="list-style-type: none"> • Nota • Crónica • Reportaje descriptivo • Entrevista informativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Crónica interpretativa • Entrevista de semblanza • Reportaje en profundidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Editorial • Columna • Reseña • Crítica

* Tomado de: *Aprendamos a leer el diario. Manual de apoyo para los docentes*. UDP, abril 2000. Más información en www.udp.cl/prensa_educacion/

1 Aprobada en el Congreso Nacional de Periodistas (Arica 1968).

Actividades

a) Clasificación básica

- Los textos que aparecen en los diarios se clasifican en distintos géneros. Aprendamos a distinguirlos.
- Esta actividad te sirve para diferenciar los distintos géneros en los que se puedan redactar los textos.

¿Qué debes hacer?

Tu profesor le entregará a tu grupo 3 tarjetas, en las que se indican los distintos géneros periodísticos: informativo, interpretativo, opinión. Busca en el diario 3 temas para cada tipo de género. Luego, cada grupo tiene que exponer ante el curso las razones por las cuales considera que esas noticias pertenecen a dicho género.

b) Separemos la opinión

- Descubramos cuándo se opina y cuándo se informa.
- Esta actividad te sirve para diferenciar hechos de opiniones.

¿Qué debes hacer?

El profesor selecciona del diario un artículo apropiado y se lo lee a la clase. Le pide a los niños escuchar cuidadosamente palabras y frases que:

- *Indiquen una opinión. Presumo, yo pienso, pareciera...*
- *Sugieran una certeza. Probablemente, generalmente, es probable...*
- *Indiquen un hecho definido.*

1. *Realiza una discusión con tus compañeros de curso sobre ¿qué tipo de expresiones es usada más frecuentemente dentro del relato periodístico? ¿Por qué?*
2. *Luego, en relación con ¿cuáles exclamaciones son hechos y cuáles no? ¿Qué crees que deberías hacer para transformar las sugerencias de certezas u opiniones en hechos?*

c) Opinemos de manera seria

- Para elaborar una opinión respecto de un hecho es necesario tener toda la información al respecto. ¿Quieres descubrirlo?
- Esta actividad te sirve para que a partir de una información elabores tu punto de vista.

¿Qué debes hacer?

Tu profesor tiene que seleccionar una información del diario (ya sea reportaje o noticia) que contenga dos posiciones sobre un mismo hecho. Él deberá leer al curso la información incompleta; es decir, sólo entregará una de las perspectivas. Tus compañeros escucharán la información y en grupo tratarán de formarse una opinión al respecto. Cada grupo escribe su opinión en forma de artículo.

Luego, el profesor completará la lectura de la información. Al conocer la otra posición respecto al acontecimiento o hecho del que trata la información, ¿siguen opinando lo mismo al respecto? Discute con tu grupo y escriban una nueva opinión, integrando la nueva información. ¿Qué puedes concluir sobre las opiniones después de realizar el ejercicio?

Los Servicios y la Entretención

Informes de utilidad como la llegada y salida de aviones o trenes; las tablas de las mareas diarias en las poblaciones costeras, la programación de la televisión o el pronóstico del tiempo, son parte de la variada lista

de servicios especiales que ofrece el diario, para permitir que sus lectores lleven una existencia más plena, segura, próspera, sana y, en muchos sentidos, más satisfactoria.



Actividades

a) Los servicios que me sirven

- El diario no sólo informa, sino también entrega servicios.
- Esta actividad te sirve para conocer los servicios que te pueden ayudar en alguna circunstancia problemática.

¿Qué debes hacer?

Averigua en la sección Servicios de todos los diarios que tengas a tu alcance, qué tipo de servicios ofrece. Haz una lista y selecciona aquellos que consideres más útiles y elabora tu propia página de servicio.

b) Disparidades horarias

- ¿Sabes que el diario trae las horas de distintos países?
- Esta actividad te sirve para comprender que el horario no es el mismo en todas partes del mundo.

¿Qué debes hacer?

Busca en el diario la información sobre la hora de cada país. Averigua por qué existen diferencias de horarios entre los países que ahí aparecen. Ayúdate de un mapa para descubrirlo.

Actividades

c) Clima

- El diario te informa cómo debes vestirte de acuerdo con el clima previsto.
- Esta actividad te sirve para leer información especializada y organizarla.

¿Qué debes hacer?

Encuentra la sección del tiempo en el diario. Escribe las temperaturas mínimas en orden ascendente y las máximas en orden descendente. Luego descubre la diferencia de temperatura de cada ciudad. Ordena alfabéticamente las ciudades que aparecen con las temperaturas.

d) Mapa del tiempo

- ¿Sabes qué es un mapa climático? Descúbrelo en el diario.
- Esta actividad te sirve para confeccionar gráficos y deducir el significado de ciertos símbolos. Además, puedes aprender a discriminar entre el lenguaje verbal y el lenguaje icónico.

¿Qué debes hacer?

Busca en el diario la sección de Meteorología y revísala bien. Observa los símbolos que se usan para demostrar los diversos tipos de clima. Luego confecciona un gráfico de barras con las temperaturas más bajas y más altas pronosticadas para tu ciudad durante los próximos tres días. Haz también un gráfico con las temperaturas más altas y más bajas de seis ciudades del país.



©2000 AccuWeather.com

Mabel Condemarín:

Despedida a una maestra de la educación



En su trayectoria profesional, sin duda, esta educadora se convirtió en uno de los referentes más importantes de estos tiempos para los docentes de aula. Su legado está escrito en un vasto material, que da cuenta de su excelencia académica y de una calidad humana excepcional.

Para ella el lenguaje era vida y también infinito. Debía ser aplicado en la solución de tareas, la crianza de los hijos, la preservación de la paz. Y en eso era tremendamente consecuente. Ya en sus primeras lecturas a los pequeños alumnos les proponía: "imagínate que vas por un campo y te encuentras con un par de alas que te ajustan perfectamente al cuerpo y comienzas a volar y volar y viene un viento y comienzas a descender y llegas a...". La idea era que cada uno completara esos puntos suspensivos y aterrizara donde se le ocurriera: una cueva de enanos, una balsa, una casita de chocolate. Tenía la certeza de que cuando los niños eran productores de sus propios textos, podían saborear la emoción de leer y escribir, y así mantener en el tiempo su condición de lectores gozosos.

Esa certeza parecía que la llevaba en el alma, porque desde su más temprana infancia había comprobado la magia de la lectura. En su casa de la calle Tacna, en Iquique, abundaban los libros, y Guillermo, el mayor de sus cinco hermanos, asumiendo el rol paterno, le leía poemas a la hora de dormir. También la suscribió a la revista *Peneca* y le hizo un regalo inusitado para la época: un escritorio a su medida.

Mabel Condemarín Grimberg obtuvo el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2003, porque nunca claudicó. Su carrera parte desde esas incipientes experiencias con el mundo de los libros, cuando disfrutaba de los cuentos al lado de sus padres Amalia y Guillermo (operario de la Maestranza de los Ferrocarriles del Estado) o leyendo en el diario local artículos sobre la discriminación de los afroamericanos en Estados Unidos, que llevaban la firma de su tío Abraham Grimberg.

Sigue en la Escuela Santa María de Iquique, donde hizo sus primeros cursos, guiada por la profesora Ema Ávalos, quien le inculcó un gran amor y dedicación por el estudio. Luego, al terminar sexto básico, postula como alumna distinguida a la Escuela Normal de La Serena, donde pudo expandir ampliamente su afición lectora, teniendo al alcance la biblioteca del establecimiento. Allí no sólo destacó como alumna de excelencia, también fue "mejor compañera". Egresó en 1951, a los 18 años, y fue contratada como profesora de la Escuela Anexa a la Normal de La Serena.

En ese contacto con los niños y niñas de la educación pública chilena, Mabel se iba nutriendo. Combinaba el conocimiento teórico con la práctica de la profesión que había elegido. Seguramente, esa vivencia le sirvió más aún para afirmar que el lenguaje le apasionaba, por su relación con el desarrollo cognitivo. En más de una ocasión se le escuchó dar este ejemplo: "Si voy al bosque y digo: "qué lindo, tantos árboles" no es lo mismo que decir: "qué lindos los canelos, los avellanos, los robles". Tener poco vocabulario no sólo empobrece el habla, sino también va mermando el desarrollo del pensamiento, argumentaba.

Cuando se traslada a Santiago trabaja en varios establecimientos de educación primaria, entre ellos la Escuela Experimental Salvador Sanfuentes, donde descubre y aplica nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Luego ingresa a la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez y se titula de Profesora de Educación, título que en esa época equivalía a los actuales post-

grados y habilitaba para desempeñarse como docente en áreas de formación pedagógica de las Escuelas Normales. Allí se convierte en ayudante de Leopoldo Seguel. Desde ese momento, Mabel se dedica de lleno a estudiar el enfoque científico de la lectura y sigue cursos sobre enseñanza correctiva y remedial de la lectura y escritura en el State College de Los Angeles, Estados Unidos.

Regresa al país en 1967 y forma parte del equipo de Psiquiatría Infantil del Hospital Calvo Mackenna, donde establece sus primeros vínculos profesionales con la enseñanza de la lectura en los niños, su desarrollo y trastornos. Paralelamente empieza a preparar, en colaboración con Marlys Blomquist, su primer libro: *La dislexia, manual de lectura correctiva*. Unos años más tarde, en 1972, se une a otro destacado grupo de profesionales e integra el Programa de Postítulo y posteriormente de Magíster en Educación Especial y Diferencial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este equipo fue pionero al integrar la lectura y escritura en el currículo de los psicopedagogos e irradiarlas a la formación de educadores. Al mismo tiempo, su calidad humana y profesional palpitaba en la sonrisa de una enorme cantidad de niños con graves dificultades de aprendizaje, que fueron atendidos personalmente por ella y que, contra todos los malos presagios, se transformaron en lectores.

Su inagotable pasión por la educación la hizo transgredir y sentar precedente. Al obtener su grado de Magíster en Educación Especial, rompió el sistema cerrado, que desvinculaba a los egresados de las Escuelas Normales de los estudios universitarios. Muchas otras normalistas siguieron su huella. Trabajó por 20 años en el mencionado programa, formando a generaciones de profesores. Publicó numerosos libros, entre los que se destacan: *Madurez escolar, La lectura, teoría, evaluación y desarrollo, La escritura creativa y formal*. También escribió artículos en revistas especializadas y participó en múltiples encuentros internacionales, especialmente en América Latina. Su voz se escuchaba en Argentina, Uruguay, Brasil, Perú y Colombia, quienes le agradecieron creando escuelas que llevan su nombre.


Fascinada con el mundo de los niños, por esos años da inicio también a la publicación de obras literarias infantiles. Sobresalen los cuatro pequeños volúmenes de *Jugando a leery* su colección de lecturas fáciles. Siempre mantuvo esa sorprendente conexión y creía fehacientemente

en las capacidades de los niños: "A muchos les llama la atención enterarse de que la mayoría de los estudiantes suizos dominan tres idiomas. No es que sean más inteligentes que los nuestros, sólo se debe a que desde pequeños los escucharon...", solía decir.

En 1990, el Ministerio de Educación la invita a trabajar en el equipo de Lenguaje y Comunicación del Programa de las 900 Escuelas. Contribuye a la elaboración de una propuesta de desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños que asisten a las escuelas más carentes del país. Es, entonces, cuando empieza a hablar de evidencias. Esa palabra significaba para ella proceso, trabajo continuo. En el caso de un niño que pasa de primero a segundo básico, la evidencia era poner todos sus dibujos y trabajos en una carpeta, y si es un profesor, llevar un registro de sus observaciones personales sobre las respuestas y actitudes de sus alumnos. Y en cuanto a ella misma, las evidencias son las decenas de libros, papers, materiales de todo tipo que quedan como legado de su labor de docente e investigadora. Esas evidencias que la hicieron ganar el Premio Nacional con la unanimidad del Jurado.

Desde su nuevo cargo ministerial trabaja intensamente en la producción de materiales para profesores, entre los que se destacan "Taller de lenguaje I y II". Además, un conjunto de juegos educativos para los alumnos y los textos "Fichas de lectura", "En equipo" y "La prensa en el aula". Realiza talleres con supervisores en las distintas regiones del país. Y en 2002 se desempeña en la Unidad de Currículo y Evaluación, en la elaboración del marco curricular y los programas del primer ciclo básico, que tienen hoy una fuerte presencia en todos los establecimientos de educación general básica y que constituyen uno de sus más valiosos aportes a la educación de Chile.

Mabel compartió su trayectoria profesional y de vida, con su esposo, el académico y escritor Felipe Allende, cuatro hijos y tres nietos.

El 30 de marzo, Mabel Condemarin Grimberg dejó de existir. Es muy probable que en ese último viaje se hiciera acompañar por aquellas "valiosas evidencias" que marcaron el sentido de su vida. A ella la despedimos con el mismo recogimiento que lo hizo un profesor que fue su discípulo: "¡Adiós maestra, te quedas en el silencio de mi sala, en el espíritu de la palabra!" 

A las aulas de primero básico llegan niños y niñas con distintos niveles de aproximación a la lectura. Unos cuantos ya leen, otros identifican letras y algunos se están recién acercando a la lectura.

Cuando se comienza a leer

¿QUÉ HACER CON LOS NIÑOS QUE LLEGAN A PRIMER AÑO SABIENDO LEER?

Un número significativo de alumnos que asiste a segundo nivel de transición, está llegando a primer año sabiendo leer, gracias a la aplicación de estrategias, como lecturas compartidas, sala letrada, disponibilidad de bibliotecas de aula, etc.

Los niños, que han aprendido tempranamente a leer, suelen aburrirse o cometer desorden cuando el profesor está enseñándoles a leer, paso a paso, se recomienda lo siguiente:

- Tener a su alcance libros que les resulten interesantes, ya sean literarios o informativos, con un nivel de legibilidad lingüística y conceptual acorde con su nivel lector. También, contar con juegos didácticos, puzzles, sopa de letras, etc. y acceso a la computación.
- Proporcionarles tales materiales o insumos cuando el profesor esté enseñando a sus compañeros destrezas de decodificación u otras que ellos ya dominan.
- Pedirles que ayuden a repartir materiales, tomar asistencia u otras acciones que les restan tiempo a su enseñanza.

- Hacerlos participar en todas las actividades del curso, ya sean sociales, deportivas y en las clases dedicadas a aprender contenidos de otras áreas de estudio: científicas, artísticas, etc.
- Tener presente que saber leer no significa necesariamente poseer la misma competencia frente a la escritura manuscrita. Su dominio implica un desarrollo de la motricidad fina, de la fuerza, coordinación y disociación de los movimientos a nivel de la muñeca y de las articulaciones de los dedos, que se correlacionan con la edad cronológica y, por ende, tales funciones sólo maduran a partir de los seis años. Esto quiere decir que esos niños deben seguir el mismo ritmo de aprendizaje de la escritura manuscrita impartido para el resto de sus compañeros. Está comprobado que los lectores tempranos a quienes se les matricula en un segundo año, rápidamente muestran problemas frente a copiar tareas, escribir al dictado y en otras acciones que involucran mayor desarrollo motriz.

¿QUÉ HACER CON LOS NIÑOS QUE LEEN PALABRA A PALABRA, O, INCLUSO, SÍLABA A SÍLABA?

Cuando esto sucede, los niños tienen serias dificultades para comprender la lectura. La información que aparece en el *texto*¹ ingresa a su cerebro tan lentamente que no pueden comprender su significado. Cuando los niños consumen mucho tiempo en decodificar las palabras (¿dice *debo* o *bebo*?), éstas se desvanecen en su memoria antes de poder asociarlas a un significado. Para solucionar este verdadero "cuello de botella" hay que facilitar el proceso de captar el significado en forma eficiente y rápida. Para apoyarlos a superar esta dificultad son importantes las siguientes recomendaciones:

1. Registrar sus experiencias. Se denominan *registros de experiencias* a textos breves que el profesor elabora sobre la base de una anécdota o de una experiencia de la vida escolar u hogareña que el niño le cuenta. Los pasos para efectuarlos son los siguientes:

- "Editar" lo que cuenta el niño; es decir, escribir su narración con letra imprenta minúscula o en un computador. El tema, el vocabulario y la sintaxis empleados por el niño se registran exactamente, pero se agregan los elementos formales de la escritura: mayúsculas, puntuación, signos de exclamación o de interrogación. Se utiliza una ortografía correcta y sólo se modifican las palabras incorrectas. Por ejemplo: si el niño dijo: "ayer *andé* mucho", la profesora escribirá: "ayer *anduve* mucho".
- Leer el *registro de experiencia* conjuntamente con el niño en forma pausada y con expresión. Luego se le invita a leerlo solo. Generalmente, los alumnos

¹ Se entiende por "texto" un mensaje completo y coherente que puede ser tanto la palabra PARE como "Arroz con leche" o una novela. No constituyen un texto las palabras o las frases aisladas.



leen el texto de corrido, porque les son propios el tema, las palabras y la organización de las mismas.

2. **Efectuar lecturas simultáneas.** Leer con el niño un mismo libro. En un comienzo, la voz del profesor predomina y lee a un ritmo moderado. Las oraciones y los párrafos han de releerse cuantas veces sea necesario, hasta lograr fluidez. Durante toda la lectura, el maestro va mostrando las palabras con su dedo, con un movimiento continuo de izquierda a derecha, en forma simultánea con su voz. Una vez que el alumno adquiera confianza y pueda leer el párrafo con facilidad, se dejará que predomine la voz del niño y se guíe por él.
3. **Realizar lectura de eco o imitativa.** Esta técnica varía el procedimiento anterior en la siguiente forma: el profesor lee primero y el niño repite lo que él acaba de leer. Tal como en la técnica anterior, el maestro va mostrando las palabras, con su dedo, a medida que lee.
4. **Grabar lecturas.** Otro procedimiento consiste en grabar una selección interesante para el niño y solicitarle que la escuche, la lea y la relea, hasta que sea capaz de hacerlo fluidamente.
5. **Lectura guiada o apoyada.** Esta técnica se desarrolla en tres etapas. En la primera, el educador lee una parte del texto en voz alta y el niño la repite en la misma forma que en la lectura imitativa. Las palabras, frases y oraciones del material de lectura, son leídas y releídas en la medida en que el interés del niño lo permite. El profesor recorre con su dedo la línea impresa, mientras ambos leen. En la segunda etapa, el profesor lee en voz alta, y omite, intencionalmente, palabras que el alumno puede suplir. En la tercera etapa, el niño lee por sí mismo la mayor parte de la selección y el profesor le proporciona las palabras necesarias para que el niño lea con fluidez.
6. **Hacer lecturas repetidas.** Con este fin, el niño selecciona una lectura sobre la base de sus intereses, y el maestro le marca 50 ó 100 palabras. El alumno debe leer y releer la selección, y cuando considere que lo hace con facilidad, ha de leérsela al profesor; éste registra en un gráfico el número de palabras leídas en un minuto y el número de errores cometidos. El alumno continúa repitiendo la lectura de la misma selección, hasta que disminuya los errores a un mínimo y logre una velocidad aproximada de 85 palabras por minuto. Entonces, el educador le señalará otras 50 ó 100 palabras.
7. Otras estrategias para mejorar la comprensión lectora que se pueden aplicar cuando los niños continúan leyendo en forma muy lenta y descifrada, pese a la aplicación de las técnicas anteriormente señaladas, son las siguientes:
 - Seleccionar un párrafo significativo para el alumno, que contenga entre 50 a 100 palabras.

- Confeccionar una lista con todas las palabras que se encuentran tanto en la selección como en las preguntas. Cada palabra aparece una sola vez en la lista.
- Reproducir en tarjetas individuales cada una de las palabras de la lista y crear un paquete con esa selección.
- Solicitarle al alumno que practique la identificación de cada palabra y su pronunciación, hasta que las domine a todas.
- Invitarlo a leer el texto y responder algunas preguntas sobre lo leído.

8. Disponer de textos de lectura fácil, *en lo posible* con línea controlada. Estos textos tienen las siguientes características:

- Líneas breves.
- Tipo grande (14).
- Pocas palabras por línea.
- Sin división de las palabras por guión al final de la línea.
- Vocabulario familiar para el niño.
- Oraciones simples o poco complejas, sin elementos intercalados.

Estos textos fáciles de leer ayudan a que los niños lean en forma independiente y no se desalienten al enfrentar textos demasiado largos y difíciles para su nivel lector. Estos dos fragmentos del cuento "El lobo y los siete cabritos", sirven de ejemplo para ilustrar esta recomendación. El primero está escrito con línea controlada y el segundo, de manera tradicional:

"El lobo y los siete cabritos" (Cuento tradicional)

*Había una vez una mamá Cabra.
Ella vivía en una casita toda blanca
con ventanitas azules y tejas coloradas.*

Todo en ella era limpio y cuidado.

*El mayor orgullo de mamá Cabra
eran sus siete cabritos.*

*Y tenía razón:
¡Cabritos más listos y más lindos
no se habían visto nunca en Cabrilandia!*

*Erase una vez cierta mamá Cabra que
vivía en una casita toda blanca, que se
distinguía de las restantes por poseer
ventanitas azules, tejas coloradas y
porque en su interior todos sus
enseres estaban limpios y cuidados.*

*El mayor orgullo de mamá Cabra eran
sus siete cabritos y no carecía de
razón debido a que nunca en
Cabrilandia habían existido unos
cabritos que se distinguieran por ser
tan listos y lindos.*



¿QUÉ HACER CON LOS NIÑOS QUE PUEDEN LEER DE CORRIDO, PERO NO COMPRENDEN LO QUE LEEN?

Cuando los niños pueden leer en voz alta de corrido, pero tienen serias dificultades para comprender los textos, es importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Asegurarse de que posean algún conocimiento previo sobre el contenido que van a leer. Sólo se puede comprender lo que se escucha o lee cuando se tiene alguna información sobre su contenido. Por ejemplo, la siguiente oración sólo puede ser entendida por un químico o un físico: *“El proyecto estudia los procesos radiactivos y no radiactivos en compuestos de coordinación de las series de transición y de los lantánidos”*.

Probablemente, seremos capaces de leer esta oración en voz alta, sin cometer errores; sin embargo, no la entenderemos si no dominamos los conceptos de tal especialidad. Si los niños no poseen conocimientos previos sobre el contenido de la lectura es necesario darles una explicación general, o bien, mostrarles láminas ilustrativas. Por ejemplo, pueden ser alumnos campesinos o urbanos que nunca hayan visto el mar.

2. Considerar los intereses de los niños. El factor interés juega un importante rol para comprender la lectura. Frente a esta afirmación es necesario saber lo siguiente:

- A la mayor parte de los niños de primero y segundo año (NB1) les agradan las historias de animales reales o fantásticas, cuentos de hadas, narraciones sobre niños de lugares del mundo, relatos hogareños, juegos infantiles, *formas literarias simples*².
- El interés por lo fantástico aumenta hasta los 8 ó 9 años y después disminuye en forma gradual.
- A partir de cuarto año, los niños se interesan por los relatos de travesuras, personajes divertidos y valientes, actividades de niños y niñas de su propio sexo, aventura, misterio, deporte, el espacio, la mecánica, invención y entretenimientos, libros relacionados con los temas favoritos de la TV y los escritos basados en sus propias experiencias, deseos, sueños, etc.

3. Determinar razones claras para leer. Es importante que tengan claro cuál es el propósito para leer un determinado texto. Por ejemplo, una noticia o crónica deportiva les permite saber si ganó o perdió su equipo o deportista favorito, o una receta les indicará cómo hacer un determinado postre. Esto requiere tener a su disposición una variedad de textos que puedan satisfacer distintos propósitos para ser leídos. Por ejemplo: cuentos, poemas, cartas, comunicaciones, avisos, afiches, volantes, folletos, instrucciones que acompañan los

2 Las formas literarias simples se refieren a adivinanzas, trabalenguas, palabras sin sentido, absurdos, rimas y juegos verbales.

juegos, recetas, guía telefónica, mapas, periódicos, revistas, etc.

4. Estimularlos a autoseleccionar sus lecturas. Esto puede realizarse en el período dedicado a la Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) en el cual los niños eligen voluntariamente una lectura de su agrado; lo mismo hace el profesor y luego cada uno lee en silencio y sin interrupción durante un tiempo determinado. Luego, no se exige a sus alumnos ninguna tarea relacionada con la lectura; es decir, no tienen que responder preguntas, redactar informes ni leer un número determinado de páginas. La LSS requiere disponer en la sala de clases de una amplia variedad de materiales, y los períodos de lectura fluctúan entre 10 y 20 minutos.

5. Enseñar estrategias en forma directa para desarrollar la comprensión lectora, especialmente cuando se trata de lecturas informativas. Eso incluye estrategias antes, durante y después de la lectura.

- En relación con las estrategias a realizar *antes de la lectura*, la activación de los conocimientos previos de los estudiantes es significativa cuando se tiene que leer un tema que requiere de determinados conceptos para poder entenderlo. Para ello es necesario ayudarlos a recordar lo que ya saben sobre el texto. Esta activación de los conocimientos previos es mejor cuando se hace interactivamente, en grupos de alumnos que comparten lo que saben sobre el asunto.
- Sobre las estrategias *durante la lectura* es recomendable enseñarles a identificar la información fundamental a través de subtítulos, primer párrafo, tipo y tamaño de letras, enumeraciones, por medio de señales presentes en el texto, tales como: *lo más importante es*; en resumen o en síntesis, etc. También sirve de apoyo subrayar, escribir notas al margen, apoyarse en guías de estudio y autoformularse preguntas y encontrar respuestas a medida que se va leyendo.
- En cuanto a las *estrategias después de la lectura* se recomienda estimular la paráfrasis; es decir, invitar a los niños a decir con sus propias palabras los contenidos de un párrafo o de un texto completo e implica resumir la información recibida, los comentarios, las dramatizaciones, los dibujos y cómics, todos los cuales permiten expresar la comprensión de lo leído.
- Hay un limitado porcentaje de niños, denominados disléxicos, que pese a todos los apoyos pedagógicos, sus dificultades de lectura son persistentes y, por ende, requieren de la ayuda especializada, dentro del aula, por parte de un psicopedagogo. Cuando la escuela no cuenta con ellos, es necesaria la ayuda de lectores voluntarios y grabaciones de textos literarios e informativos, para que ellos no queden en desventaja en relación con sus compañeros. ➤

Bases para la reforma de la educación superior

En la actualidad, siete proyectos de ley están exigiendo un gran esfuerzo legislativo para sacar adelante transformaciones orientadas a dar calidad y equidad.

Cada día son más los jóvenes que aspiran a continuar sus estudios una vez egresados del liceo, como producto del incremento en la cobertura de educación media, cifras que seguirán creciendo a medida que los doce años de escolaridad sean una realidad para todos los jóvenes. Por otro lado, se constata también un aumento de la oferta de matrícula de educación superior.

La inserción global de Chile abre un mundo de oportunidades para los chilenos, que podemos aprovechar en toda su profundidad si contamos con las capacidades para ser actores plenos de este proceso.

Las instituciones de educación superior son las principales responsables de responder al reto de formar a las personas para este siglo. Por ello, resulta

ineludible plantear hoy una profunda reforma al sistema de educación superior chileno y colocarlo a la altura de la tarea que la sociedad le ha entregado. Integrarlo a la red global de instituciones de educación superior, garantizar la calidad de la formación y la investigación que realiza, asegurar el acceso a todos los jóvenes con capacidad académica, e instalar mecanismos de gestión flexibles y eficientes.

Para el logro de estos objetivos, el Gobierno está presentando durante este año una serie de proyectos de ley, que, en conjunto, apuntan a sentar las bases de aquellos cambios que son imprescindibles e impostergables en el sistema de educación superior. De manera de asegurar una educación de calidad, financiamiento adecuado y equidad en la distribución de oportunidad.

LO QUE ESTÁ EN LA AGENDA LEGISLATIVA

Aseguramiento de la calidad: La legislación orientada a asegurar la calidad del sector, contenida en el Proyecto de ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, actualmente en segundo trámite legislativo, ordena el conjunto de normas a través de las cuales el Estado dará garantías públicas de la formación de técnicos y profesionales en el país.

cuatro funciones que deben ser desarrolladas en su interior:

- Licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior.
- Acreditación institucional, que dice relación con el análisis periódico de los mecanismos existentes en las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad.
- Acreditación de carreras o programas, referida a la verificación de la calidad de las carreras o pro-

- Información, en cuanto a la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional y la información pública a los usuarios.

El Proyecto fue aprobado en la Sala de la Cámara de Diputados en enero de 2004, concluyendo el primer trámite.

En marzo se inició el análisis del Proyecto en la Comisión de Educación del Senado.

El Estado dará garantías públicas de la formación de técnicos y profesionales en el país.

En este contexto, el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior contempla

gramas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior.

Nuevo Sistema de Financiamiento para Estudios de Educación Superior:

El Proyecto presentado en el Congreso en 2003 busca generar los mecanismos y la institucionalidad necesaria para apoyar de manera permanente y sustentable el acceso a financiamiento de estudiantes que, teniendo las condiciones académicas requeridas, no cuentan con recursos suficientes para financiar sus estudios. Para estos efectos se sientan las bases de un sistema que intermedie recursos desde el mercado de capitales hacia los estudiantes, en condiciones que permitan la devolución de estos fondos en concordancia con el incremento futuro de sus ingresos.





El Proyecto se encuentra en trámite en la Cámara de Diputados. De enero a marzo 2004 se desarrolló la discusión en particular en la Comisión de Educación, y concluyó el 31 de marzo. Corresponde a continuación el análisis del Proyecto en la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados.

Se otorgan Facultades Financieras a las Universidades Estatales: Este Proyecto tiene por objetivo conferir a las universidades estatales instrumentos jurídicos flexibles que las faculten para prestar un servicio educacional de excelencia de cara al mundo moderno. Lo anterior permite que las universidades estatales mejoren su eficiencia en el contexto de la competencia que existe en el sistema de educación superior. Para estos efectos, es necesario acelerar

los procedimientos de toma de decisiones en las universidades estatales, reconociendo el principio de responsabilidad de la gestión e implementando sistemas de control y fiscalización adecuados y de carácter independiente.

Contenidos del Proyecto:

- Autorización a las universidades estatales para reprogramar sus créditos a largo plazo, en un período de dos años.
- Agilización de la gestión interna, estableciendo control posterior de la Contraloría.
- Transparencia en la entrega de información sobre los estados financieros de las instituciones.

Estatuto Universidades Estatales: El perfeccionamiento de las universida-

des y del sistema de educación superior como un todo, tiene un impacto directo en las tareas y desafíos que nos impone el desarrollo. Hoy las instituciones y, en especial, las universidades públicas, enfrentan nuevos desafíos y requerimientos. Estos derivan, por una parte, de factores internos, como la creación de nuevas instituciones y carreras, heterogeneidad de instituciones y de calidad, diversidad de grupos que acceden a la enseñanza superior, entre otros. Por otra parte, los hay derivados de factores externos al sistema, como la rapidez del cambio tecnológico, la internacionalización, el aumento de la información disponible y la dinámica social.

Existe un importante consenso en las comunidades académicas, estudiantiles y funcionarias respecto a que el régimen jurídico vigente no se compadece con la marcha actual de estas instituciones, pues dificulta en gran medida su efectiva capacidad para desempeñarse con rapidez y eficacia en el desarrollo de sus diversas actividades, mientras otras universidades, incluso, del Consejo de Rectores, poseen más amplio margen de acción.

En consecuencia, las universidades públicas requieren de un proceso de renovación y modernización, que debe ser asumido tanto desde las

propias instituciones, en virtud de la autonomía y la dinámica propia que tienen, como desde el propio Gobierno en lo que se refiere a las políticas públicas de fomento.

El Proyecto elaborado por el Ministerio de Educación, sobre la base de los antecedentes proporcionados por parlamentarios y por las propias instituciones, pretende hacer factible la modificación de los estatutos de las universidades públicas a fin de que éstos respondan de mejor forma a los nuevos requerimientos que enfrentan.

la antigua Prueba de Aptitud Académica, el Ministerio de Educación está desarrollando un proceso de análisis destinado a definir la mejor fórmula para modificar el cálculo del AFI y adecuarlo al actual sistema de admisión a la educación superior, que considera a la Prueba de Selección Universitaria como mecanismos de selección.

Reingeniería del Crédito Solidario: El Ministerio de Educación se encuentra trabajando en la elaboración de un Proyecto de ley que considera cambios importantes

tos de crédito a las reales necesidades de cada uno y, también, en que paguen hoy su carrera los que estén en condiciones de hacerlo. Asimismo, es esencial el apoyo al sistema único de acreditación socioeconómica, proporcionando información completa y veraz.

La citada ley, sin embargo, incluye normas que afectan la recuperación de los créditos por parte de las instituciones de educación superior, por cuanto su texto o la interpretación que de él se ha hecho rigidiza excesivamente los procesos de cobro o genera

El crédito universitario debe ajustarse a las reales necesidades de cada uno de los alumnos, a través de una acreditación socioeconómica completa y veraz.

Estatuto Universidad de Chile: En la misma lógica, y en respuesta al trabajo desarrollado internamente por la comunidad de la Universidad de Chile, se ha elaborado un Proyecto de ley destinado a sustituir el actual estatuto de dicha casa de estudio. Dicho Proyecto recoge las decisiones adoptadas en la Universidad, en cuanto a su misión, fines, estructura de gobierno, etc.

Modificación de AFI: Atendida la necesidad de modificar la normativa legal que regula el aporte fiscal indirecto a las instituciones de educación superior, en cuanto ésta utiliza como parámetro de medición a

en el sistema de crédito solidario universitario.

La Ley 19.287 estableció el fondo solidario de crédito universitario para las instituciones de educación superior, introduciendo normas uniformes para el otorgamiento y la devolución de los préstamos respectivos. El sistema de crédito solidario instituye condiciones preferenciales para la devolución de los recursos, vinculando en todo caso el reembolso a los ingresos de cada egresado.

La solidaridad, como forma de conducta de los estudiantes, debe expresarse en que ajusten sus requerimien-

desincentivos para el pago, una vez que el deudor ha caído en mora.

En consecuencia, es necesario introducir modificaciones que subsanen estas deficiencias, permitan mejorar los criterios de asignación de manera de hacerlos coherentes y equitativos entre todas las universidades, generen mecanismos más eficientes para la recuperación de los créditos, eviten la ocurrencia de morosidades injustificadas, flexibilicen los mecanismos de suspensión del pago en casos calificados, establezcan una institucionalidad responsable de la gestión de cobranza de los créditos, profesionalicen los sistemas de manejo de cartera y cobro, etc.

Vida (Bio) + Tecnología = Biotecnología

Este año, la Biotecnología tiene un gran protagonismo en Chile. Iniciamos marzo con el Foro Mundial de Biotecnología, que se realizó en Concepción. En octubre, en Santiago, se llevará a efecto el Simposio Internacional de Biotecnología, y durante todo el año esta disciplina estará presente en las actividades del programa Explora, porque es el tema central de la X Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, que tendrá lugar en todo el país entre el 4 y el 10 de octubre.

La Biotecnología ha dejado de ser tema sólo de científicos y se ha incorporado a nuestro lenguaje. A diario, los medios de comunicación provocan nuestra curiosidad con noticias de bioética, alimentos mejorados genéticamente, terapia génica, bioseguridad, ingeniería genética y otras palabras, que, por ahora, nos resultan desconocidas. A menudo se escuchan argumentos a favor y en contra de la Biotecnología, que el país la necesita para alcanzar el desarrollo, que puede ser dañina para el planeta, que mejorará la calidad de nuestra vida. Pero...

¿SABEMOS QUÉ ES LA BIOTECNOLOGÍA?

Queremos presentar amigablemente a la comunidad educativa este concepto, facilitando su comprensión y dando a conocer a través de algunos ejemplos qué y cómo se hace hoy este trabajo, el que involucra gran cantidad de saberes intelectuales y conocimientos, que la experiencia de los siglos ha entregado al ser humano.

Porque la historia de la Biotecnología es también la historia del hombre, nos interesa contar qué sucede hoy, cuando los



avances del conocimiento científico han corrido las fronteras hacia límites que eran insospechados para nuestros abuelos.

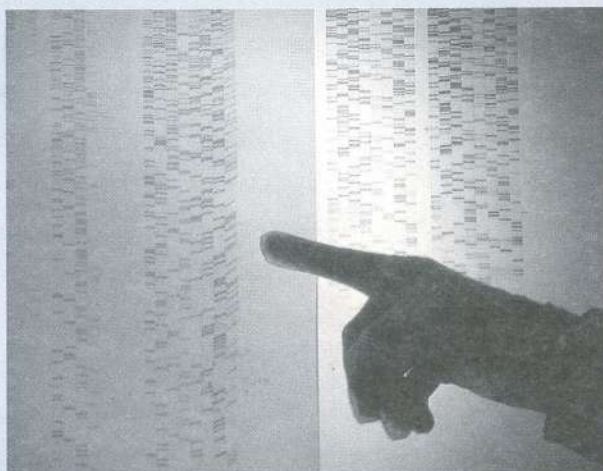
LA BIOTECNOLOGÍA CONVIVE DIARIAMENTE CON NOSOTROS

Pequeños microorganismos trabajan febrilmente transformando cebada en cerveza, uva en vino, harina y agua en pan, leche en yogur y queso... la humanidad ha estado en contacto con la Biotecnología desde hace unos 6.000 años a través de las levaduras. ¿Quiénes son y qué hacen? Son los hongos responsables de un proceso bioquímico llamado fermentación.

En condiciones anaeróbicas; es decir, sin oxígeno, las levaduras transforman el azúcar presente en algunos alimentos en etanol (alcohol) y dióxido de carbono (CO₂). Este hace espumosa a la cerveza y provoca que la masa del pan esponje durante la cocción. Otros hongos y bacterias convierten el alcohol en ácido acético para fabricar vinagre, o son añadidas a la leche para producir ácido láctico y obtener yogur. También son utilizados microorganismos para elaborar diferentes clases de quesos.

Esos conocimientos acerca de la fabricación de alimentos y también sobre la optimización de los cultivos mediante de la selección de semillas de plantas o la cruce de animales para lograr mejores especímenes es lo que hoy se llama Biotecnología tradicional, aprendizaje adquirido por la humanidad a través de la historia y la experimentación.

Con la invención de microscopios cada vez más potentes que permitieron observar bacterias, microorganismos, células, virus, y sus estructuras internas, comenzó un camino que ha ido penetrando en los secretos más profundos de la vida. Louis Pasteur sentó las bases de la Microbiología al desarrollar la pasteurización, Gregor Mendel es considerado el padre de la Genética gracias al desarrollo de los principios de la herencia. Finalmente, James Watson y Francis Crick abrieron la puerta al estudio de la molécula de la vida al descubrir la estructura de doble hélice del ADN.



El Convenio sobre la Diversidad Biológica de las Naciones Unidas definió en 1992 a la Biotecnología Moderna como "Toda aplicación tecnológica que utilice sistemas biológicos y organismos vivos o sus derivados para la creación o modificación de productos o procesos, para usos específicos".

La Biotecnología tiene múltiples aplicaciones: Agricultura, Medicina, Alimentos, Minería, Silvicultura, Ganadería, Medio Ambiente y todos los sectores productivos, que extraen y procesan recursos naturales. En los últimos años ha ayudado a mejorar la calidad de vida de la población de manera directa, a través de fármacos y herramientas de diagnóstico, por ejemplo, e indirectamente, incrementando la producción y calidad de materias primas, como minerales, frutas o madera.

La ingeniería genética, la clonación, la transgenia son herramientas que generan ciertas inquietudes en la población, básicamente por desconocimiento. Para mitigar esta situación, los gobiernos alrededor del mundo están regulando los alcances de la Biotecnología con políticas, reglas y procedimientos, que garanticen la protección de la salud y seguridad de la población, el máximo respeto por el ser humano y el cuidado del medio ambiente, así como el derecho a la información de consumidores y ciudadanos. Es lo que se llama Bioseguridad.

Para saber más: Programa EXPLORA - CONICYT, www.explora.cl
<http://www.explora.cl/otros/biotec/index.html> ◀

Museo Interactivo Mirador:

Rutas 2004

Cuatro entidades se unieron para hacer rodar exposiciones interactivas en las regiones de Chile. Las muestras de Ciencia, Arte y Tecnología han sido especialmente diseñadas para la comunidad escolar. Cerca de 250 mil personas, la mitad de ellas estudiantes, han podido apreciar y disfrutar los montajes. ¿En qué consiste cada uno y cuáles serán sus estaciones este año?

Se trata de una acción conjunta del Programa Explora-Conicyt, la Fundación Andes, la Universidad de Concepción y el Museo Interactivo Mirador (MIM). Y puede constituir una excelente oportunidad para que profesores y estudiantes conozcan pedagógicas exposiciones. El denominado Programa CCAT, "El Camino de las Ciencias, Artes y Tecnologías", se realiza por segundo año consecutivo con un sistema de visitas gratuitas. Los beneficios alcanzan también a la comunidad general, ya que están disponibles para todo público.

Durante el año pasado se realizaron 24 itinerancias a 16 ciudades: Arica, La Serena, Ovalle, Viña del Mar, Valparaíso, Rancagua, Talca, Chillán, Concepción, Temuco, Osorno, Puerto Montt, Ancud, Puerto Natales, Porvenir y Punta Arenas.

Las muestras han resultado no sólo educativas sino, además, atractivas. Prueba de ello es que han sido visitadas por un público que supera las 250 mil personas, de las cuales 151.500 correspondieron a estudiantes, 9.500 a profesores y 92 mil a público general.



Los establecimientos educacionales acceden a un sistema de visitas programadas, a través de inscripciones en las Direcciones Provinciales de Educación, en el horario de lunes a viernes. En las tardes, después del espacio para la comunidad escolar, las exposiciones quedan abiertas al público, igual que los días sábados.

Cada exposición contiene material educativo de apoyo para los profesores, de manera de optimizar su visita y tener motivaciones para realizar actividades en la sala de clases.

TRAS UNA CULTURA DE VISITAS

El propósito fundamental de este proyecto es "instalar en la comunidad regional -preferentemente en el ámbito escolar- una cultura de visitas a exposiciones temporales de ciencias, artes y tecnologías".

Las instituciones involucradas se propusieron: contar con un conjunto de exposiciones itinerantes permanentes, sumando a las ya existentes en el Museo y en el Programa Explora, otras de entidades con experiencia en el tema itinerante; establecer una red de itinerancias destinada a conformar equipos regionales de trabajo multidisciplinarios con capacidad de gestión y manejo de actividades educativas; y crear un Centro Regional CAT, en la Universidad de Concepción para irradiar estos proyectos culturales a la Región del Bío Bío, y en el largo plazo, la posibilidad de dos centros regionales en otras dos ciudades.

Cada institución ha participado en este proyecto desde sus propias características:

El MIM, convertido en un gran centro del conocimiento, cuya finalidad es ser un aporte a la educación, con especial énfasis en el tema de la ciencia y la tecnología, y con un programa de exposiciones itinerantes, que se inició el año 2000, a pocos meses de su inauguración.

El Programa Explora, que tiene como fin contribuir a crear una cultura científica en la población, particularmente en niños y jóvenes mediante acciones de educación no formal, ha puesto a disposición del programa CCAT, su red de coordinadores para la organización de las itinerancias en cada ciudad.

La Fundación Andes, que fomenta, estimula y financia proyectos en las áreas de educación y ciencia, cultura y desarrollo social, se caracteriza por ser innovadora y tener un efecto multiplicador.

Ha acogido el proyecto con un aporte financiero sustancial para partir.

La Universidad de Concepción, que tiene entre sus propósitos difundir la cultura hacia la comunidad, para enriquecer la visión de los habitantes de la región sobre los desafíos de la cultura contemporánea y de las soluciones que les brinda el conocimiento de las áreas, las humanidades y las ciencias, dio forma al primer centro CAT.

Para concretar este ambicioso programa, y según los acuerdos iniciales, se dispuso de nueve muestras viajeras. A las dos exposiciones del Museo Interactivo Mirador y las dos del Programa Explora, se agregaron dos muestras nuevas y tres gestionadas ante otras: la Universidad Austral de Valdivia, Intel y ACNUR.

El público de regiones ha tenido la oportunidad de disfrutar de las exposiciones del MIM, "El despertar de los sentidos" - con exhibiciones interactivas para ejercitar las facultades de percepción de las personas, explicando de manera videncial algunos principios educacionales y la forma como los seres humanos comprenden el mundo que los rodea.

Y la exposición "Ponte a prueba", con exhibiciones que trabajan y ejercitan con la psicomotricidad, coordinación, concentración y trabajo en equipo.

Del programa Explora, las exposiciones "Material granular, del grano a la avalancha", muestra de Física, dirigida por el doctor Francisco Melo, que permite descubrir y observar el comportamiento colectivo de materiales compuestos por granos o partículas independientes, como azúcar, arena, café, arroz, fideos y harina. Además, conocer en detalle contenidos como colisiones, ondas, convección, flujos, erosión y dilatación.

"Juegos, estrategias y azares de la vida", con módulos relacionados con las matemáticas y su conexión con situaciones de



la vida cotidiana: los juegos de azar, la teoría del caos, las series y probabilidades.

Las exposiciones construidas especialmente fueron "Las comunicaciones en el mundo microscópico", muestra de biología en la cual es posible asomarse a estos pequeños universos dentro del gran mundo, cuyos secretos se esconden a simple vista, como es el caso de la sangre y las células. Y "Hormigas, comunicación y sociedad", concebida en Francia y producida por el Programa Explora, da a conocer las asombrosas formas de vida y relación de estos insectos sociales.

Las tres gestionadas en otras instituciones son "Grandes Ojos Pequeños", exposición fotográfica internacional que revela el drama de los niños víctimas de la guerra y otros conflictos de este siglo. Esta muestra pertenece al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. "Natura Creatora" de la Universidad Austral de Valdivia, que reúne malacología y poesía. Presenta diferentes moluscos junto a un audiovisual con imágenes relativas a esta temática y poemas de Pablo Neruda. Y "Carpa cine 3D" de la empresa Intel y que consiste en un cine en tres dimensiones de alta tecnología, exhibe dos películas "Intel Incide Experience" y "Time Trek".

El año 2003, culminó con la inauguración del Centro Regional CAT en Concepción el 9 de diciembre en una

sala plenamente habilitada en el centro del Barrio Universitario, como un espacio que albergará exposiciones, talleres, charlas, encuentros, talleres y cursos de capacitación para profesores.

PROGRAMA 2004

La ruta CCAT se inició en enero en La Serena y continuó durante abril en Arica. Este año se agrega una novedad, que es una exposición de la Sala de Robótica del Museo Interactivo, con talleres para niños.

A continuación, el calendario del Programa para el resto del año, con las exposiciones. ➡

Ciudad	Muestra	Fechas Movimientos
Arica	Ponte a prueba	22/abril-14/mayo
	Hormigas	27/mayo-18/junio
Iquique	Ponte a prueba	19/mayo-11/junio
	Hormigas	24/junio-16/julio
Ovalle	Ponte a prueba	17/junio-9/julio
La Serena	Hormigas	22/julio-13/agosto
	Intel/Robótica	29/abril-21/mayo
Viña del Mar	Intel/Robótica	28/mayo-18/junio
Curicó	Ponte a prueba	15/julio-6/agosto
Talca	Acnur	3/junio-25/junio
	Material granular	13/agosto-3/sept.
Concepción	Ponte a prueba	12/agosto-3/sept.
	Material granular	15/julio-6/agosto
Temuco	Intel/Robótica	25/junio-16/julio
	Hormigas	19/agosto-10/sept.
	Natura creadora	6/octubre-29/octubre
Puerto Montt	Intel	22/julio-13/agosto
	Hormigas	16/sept.-8/octubre
Valdivia	Material granular	17/junio-9/julio
	Natura creadora	1/sept-1/octubre
Osorno	Robótica	agosto-octubre
Punta Arenas	Material granular	13/mayo-4/junio
	Natura creadora	13/mayo-4/junio

Televisión y cultura

Tener más tiempo para aprender y que el aprendizaje sea entretenido es lo que busca Televisión Nacional, al incorporar en su programación documentales que permitan ampliar los conocimientos de los alumnos y se constituyan en material de apoyo para las familias y los docentes. Se abre un mundo de posibilidades de exploración que los docentes pueden usar en el reforzamiento e ilustración de su trabajo de aula.

¿Qué hay en la programación?

CAMINANDO CON DINOSAURIOS

En un fascinante y peligroso safari prehistórico viajaremos cien millones de años atrás para conocer a las criaturas más grandes de todos los tiempos. Guiados por el zoólogo, Nigel Marven, conoceremos el vertiginoso mundo de los dinosaurios que habitaron América del Sur y buscaremos al dueño de la garra gigante, un misterio que ha fascinado a millones de científicos, pero que nadie ha podido resolver hasta ahora.



LOS INSTINTOS HUMANOS

¿Se ha detenido a pensar cómo el hombre ha logrado sobrevivir, poblar y dominar el planeta? ¿Por qué somos capaces de las más descabelladas locuras cuando estamos enamorados o por qué el sexo es tan importante para nosotros? ¿Por qué nos paralizamos de miedo cuando corremos peligro? ¿Por qué luchamos con pasión cuando queremos ganar o sufrimos con el dolor ajeno? Esta impresionante serie de la BBC de Londres explora la increíble historia de nuestras pasiones e impulsos y de cómo ellos han transformado al ser humano en una especie excepcional.

LA VIDA DE LOS MAMÍFEROS

Una aventura por la especie más exitosa del planeta. Más de cuatro mil animales diferentes han sabido adaptarse a todos los rincones de la Tierra, los verdaderos sobrevivientes de la era de los dinosaurios. Ellos comparten la increíble necesidad de alimentarse los primeros meses de vida con la leche de materna. En 10 capítulos veremos cómo se comportan, desde los feroces carnívoros hasta los tranquilos herbívoros que pastan en las praderas. Esta serie es presentada por Sir David Attenborough's, el padre de los documentales de la vida silvestre de Inglaterra, con 50 años de expediciones por el mundo, descubriendo los secretos naturales.

LA MENTE HUMANA

Esta serie realizada por la BBC de Londres inicia un viaje pionero a través del inexplorado mundo que existe dentro de nuestras cabezas. Combinando los últimos descubrimientos científicos y realizando extraordinarios experimentos, conoceremos historias humanas, los secretos del aprendizaje, la memoria y la imaginación. Sabremos cómo se forma nuestra personalidad, cómo podemos aprovechar mejor el potencial

de nuestras mentes y cómo ser más felices. Además, averiguaremos qué pasa por nuestras cabezas cuando conocemos a alguien, cómo leer la mente de los demás y cómo mentimos a veces para no herir los sentimientos de otros.

Para tener más información sobre estos programas, puede visitar www.tvn.cl/programas/lacultura/2004/, además, podrá establecer links con Discovery y BBC. <>



TEMPORADA DE LA CULTURA ENTRETENIDA 2004

Cartelera mayo - junio

Horario: de 16:30 a 19:30 todos los domingos en TVN

Domingo 3 de mayo

- 16:30 Cara a cara con ballenas asesinas
- 17:30 Instintos humanos (ganar)
- 18:30 Caminando con dinosaurios (tierra de gigantes)

Domingo 9 de mayo

- 16:30 La vida de los mamíferos (marsupiales)
- 17:30 Instintos humanos (ser héroes)
- 18:30 Caminando con dinosaurios (garra gigante)

Domingo 16 de mayo

- 16:30 La vida de los mamíferos (insectos)
- 17:30 Operación sonrisa (medicina)
- 18:30 Tatuaje. La marca del cuerpo

Domingo 23 de mayo

- 16:30 La vida de los mamíferos (herbívoros)
- 17:30 Especie adolescentes (mujeres)
- 18:30 La cultura entretenida en viaje a Japón

Domingo 30 de mayo

- 16:30 La vida de los mamíferos (roedores)
- 17:30 Especie adolescentes (hombres)
- 18:30 Documental chileno "un hombre aparte"

Domingo 6 de junio

- 16:30 La vida de los mamíferos (carnívoros)
- 17:30 Especie adolescentes (haciéndose grandes)
- 18:30 Los monstruos que alguna vez conocimos (Australia)

Domingo 13 de junio

- 16:30 La vida de los mamíferos (oportunistas)
- 17:30 La mente humana (haciéndose inteligentes)
- 18:30 Los monstruos que alguna vez conocimos (Norteamérica)

Domingo 20 de junio

- 16:30 La vida de los mamíferos (regreso al agua)
- 17:30 La mente humana (personalidad)
- 18:30 Los monstruos que alguna vez conocimos (Nueva Zelanda)

Domingo 27 de junio

- 16:30 La vida de los mamíferos (vida en los árboles)
- 17:30 La mente humana (haciendo amigos)
- 18:30 Los tesoros de Kabul

Educación bilingüe: competencias lingüísticas

Prof. Erika Mery R.*

Al referirnos a la educación bilingüe debemos clarificar ciertos conceptos que son importantes, especialmente cuando queremos saber el tiempo que tomará aprender un segundo idioma. Para ello, haré hincapié en una distinción del lingüista Jim Cummins en relación al aprendizaje social y académico de una segunda lengua. El hace una diferencia clara entre lo que constituye la Competencia Académica Cognitiva de una Lengua, y las Habilidades Comunicativas Básicas Interpersonales.

Estas últimas se refieren al lenguaje social, aquel que se necesita para interactuar con los demás; por ejemplo: el utilizado en el patio de juegos, en la cafetería, en el bus, en fiestas, jugando deportes, al hablar por teléfono, con los amigos, etc. Las interacciones sociales generalmente poseen una carga de significado o contexto insertado otorgando muchas claves que ayudarán a la comprensión del idioma, resultando muy fácil de adquirir debido a que ocurren en un contexto social significativo no requiriendo una gran exigencia cognitiva. Estas habilidades lingüísticas se desarrollarán aproximadamente entre seis meses a dos años después de haber iniciado el aprendizaje de una segunda lengua, impli-

cando que el lenguaje adquirido durante este período no será de una gran complejidad cognitiva.

Por otra parte, el aprendizaje del lenguaje académico incluye el escuchar, hablar, leer y escribir acerca de contenidos temáticos. Este lenguaje es esencial para que los alumnos tengan éxito en la escuela. Necesitan tiempo y apoyo para lograr competencia lingüística en todas las áreas del conocimiento. El aprender el lenguaje académico, usualmente tomará de cinco a siete años. Teniendo claro, además, que investigaciones recientes demuestran que los niños que no han tenido enseñanza formal en su idioma materno demoran de siete a diez años en aprender académicamente el segundo idioma.

La adquisición del lenguaje académico no sólo significa el aprendizaje de vocabulario específico, sino también incluye habilidades, tales como comparar, clasificar, sintetizar, evaluar, inferir. Las tareas de este tipo de aprendizaje no son tan fáciles, porque no se dan pistas o indicios y la información es leída de un libro o presentada por el profesor, lo que implica una mayor demanda cognitiva.

* Profesora, Master of Education Bilingual/Multicultural, docente Universidad Católica del Norte.


Jim Cummins también adelanta la teoría de que lo aprendido en el idioma materno es transferido al aprendizaje de un segundo idioma, resultando más fácil a una persona que ha recibido instrucción en su idioma materno aprender un segundo idioma. Por lo tanto, el profesor debe proveer a los alumnos de una instrucción significativa para que puedan hacer la conexión entre lo que han aprendido anteriormente y lo que están aprendiendo.

Al analizar mi propia experiencia como profesora enseñando inglés a jóvenes y adultos de un liceo alternativo en una ciudad fronteriza de los Estados Unidos, donde la totalidad de mis alumnos eran hispanoparlantes, comprobé que la teoría de Jim Cummins es muy acertada. En su mayoría, los alumnos provenían de niveles socioeconómicos muy bajos, por lo cual algunos no habían terminado la enseñanza básica, y otros, la educación media. Al estudiar inglés se les dificultaba enormemente, porque carecían de la preparación académica necesaria en su idioma materno, que, en este caso, era español. Los recursos eran múltiples, tenían programas de computación. La infraestructura era fabulosa, al igual que el material didáctico y libros de apoyo a la docencia.

Además, tuve alumnas profesionales a quienes les resultó

mucho más fácil y rápido el aprender el inglés. No obstante, no son sólo razones de tipo académico, sino también de habilidades lingüísticas, sociales, etc., las que ayudan a un mejor aprendizaje.



Es importante también entender que el alumno puede demostrar una gran fluidez al hablar el segundo idioma, pero esto no significa que no presente problemas al enfrentar un ambiente académico. El puede poseer las habilidades lingüísticas-sociales, pero carecer de la capacidad de leer o escribir bien en actividades de mayor exigencia cognitiva. Esta es la razón fundamental para que los profesores estén conscientes de esta diferenciación y de las necesidades de una persona que está aprendiendo una segunda lengua, porque así podrán planificar y diseñar eficientemente la instrucción, permitiendo, a su vez, que ésta sea más efectiva y significativa. De esa manera, se considerará evaluar previamente al alumno que ingrese a un sistema bilingüe de enseñanza, con lo cual se evitará la frustración al estudiar un segundo idioma. 

Los niños y el aprendizaje del inglés

Cecilia Cisterna Z.*

La verdad es que para los niños escuchar a sus pares hablar en inglés, alemán o chino, no constituye un problema, dado que poseen una gran capacidad de expresarse y una facilidad natural para entender dos o más idiomas.

De hecho, si pensamos que por diversas razones algunas familias deben trasladarse a otros países, son precisamente los niños quienes presentan menos problemas para adaptarse y adquirir una nueva lengua.

Hoy, dominar el inglés representa una puerta de entrada al mundo, dado que nuestro país mantiene importantes relaciones comerciales a nivel internacional.

En un artículo aparecido en CNN en español (junio de 2003) referido al nuevo proyecto de masificar el inglés entre los chilenos, el Ministro de Educación sostiene: "Por los acuerdos internacionales que Chile ha firmado, por los acuerdos con la Unión Europea, ahora la firma, muy próxima de Estados Unidos, con Corea, con el Asia en general, por la expansión del turismo que queremos realizar, por la posibilidad de acceder a Internet y navegar, y por las actividades de ventas de productos en el exterior", es indispensable que los chilenos dominen el inglés como segunda lengua.

Sin embargo, nuestra realidad educativa, en lo que respecta a la enseñanza de idiomas, arroja resultados des-

alentadores. Si bien es cierto que los estudiantes reciben en teoría más de 800 horas de exposición al idioma, no se observan grandes progresos.

Al revisar los planes y programas de la asignatura de Inglés nos encontramos con que ésta recién comienza a impartirse en 5.º año básico. Es decir, se han desperdiciado cuatro valiosos años de enseñanza, sin considerar los niveles parvularios donde se podría partir con una introducción al idioma extranjero, a modo de juego; que es precisamente una instancia enriquecedora en donde los niños pequeños encuentran gran placer y diversión.

Está comprobado que los niños, mientras más pequeños se familiaricen con las lenguas extranjeras les será más fácil aprenderlas. Este aprendizaje se da en forma natural y simple. Los niños no hacen el proceso de traducir el pensamiento de un idioma a otro, como los adultos.

En 1997, el equipo de neurólogos del Hospital Memorial Sloan Kettering, de Nueva York, comprobó que el cerebro del niño es capaz de memorizar dos lenguas en forma simultánea en una misma región de la corteza cerebral, utilizando un mismo grupo de neuronas, a diferencia de los adultos, quienes al adquirir un idioma lo almacenan en un área distinta.

* Profesora de Inglés, Master en Educación, docente Universidad de Concepción.

En los niños siempre se desarrolla más rápido la capacidad comprensiva que la expresiva; pero hay que tener presente que la adquisición del lenguaje es un proceso que no está concluido, sino hasta después de los cuatro años de edad.

A diferencia de los adultos, los niños no están conscientes de que están aprendiendo otro idioma, sino que para ellos constituye una manera más de expresarse. El aprendizaje consciente de formas y estructuras gramaticales se encuentra relativamente poco desarrollado en los niños. A menudo aprenden en forma indirecta. Por lo tanto, los juegos constituyen una oportunidad muy efectiva de aprendizaje.

En otro artículo presentado por la BBC News (febrero 2002) respecto al tema, la Unión Europea sostiene que "mientras más temprano empiecen los niños a aprender una lengua extranjera, mejor será su progreso". Agrega que "las oportunidades de crear una Europa de ciudadanos multilingües mejorará considerablemente si tienen acceso al aprendizaje del idioma en la enseñanza básica, o incluso antes". Expone la situación de algunos países como Francia, donde los niños reciben instrucción en una lengua extranjera desde los siete años y hay planes de extender esto a los cinco años en 2005. Los mismos planes comparte Alemania, que también entrega enseñanza de inglés a partir de los siete años. En Italia, un idioma extranjero es obligatorio desde los ocho años, mientras que en algunos colegios de Noruega, los niños empiezan con el aprendizaje del inglés a los seis años y con lecciones formales en el idioma a los nueve años.

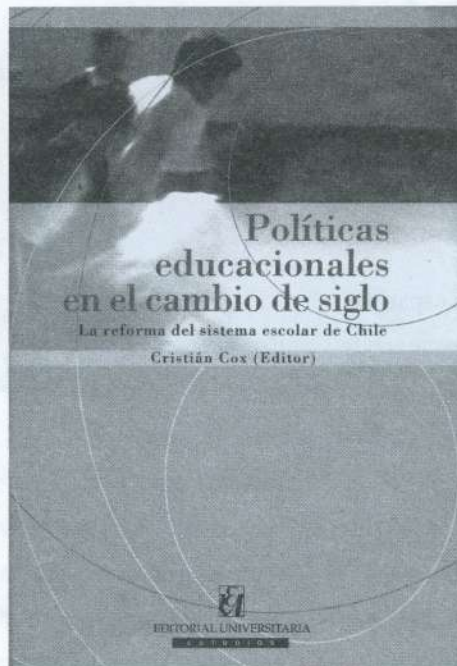


A la luz de este análisis surge la imperiosa necesidad de darle una reorientación a la enseñanza del inglés y comenzar a pensar en la capacitación de profesores que puedan ejercer en estos niveles, especialmente ahora que el Ministerio se ha dado cuenta de que se están desaprovechando múltiples oportunidades en el mercado, por no contar con una población que pueda interactuar en el idioma. No se justifica que los alumnos tengan clases de inglés y no alcancen una competencia mínima en el idioma.

La enseñanza del inglés en nuestros establecimientos es una situación que amerita ser analizada y evaluada en profundidad. Definitivamente, la enseñanza del idioma debe promoverse a temprana edad y asegurarnos de que todos nuestros alumnos, sin importar sus antecedentes, tengan la oportunidad de triunfar. Lograr la fluidez en inglés es un factor determinante en el futuro éxito de una persona. <>

BIBLIOGRAFÍA:

- BBC News (2002): Word Europe. "An early start on language skill".
- Padres OK (2003): "La mejor edad para aprender un segundo idioma". Educación y aprendizaje.
- CNN EN ESPAÑOL (2003): "Nuevo proyecto pretende masificar el inglés entre los chilenos".



Políticas educacionales en el cambio de siglo:

La Reforma del sistema escolar de Chile

Diecisiete autores participan de este libro editado por Cristián Cox. A través de sus páginas se recorre más de una década de las principales acciones que dan cuerpo a la Reforma Educacional. Sus más de 700 páginas dan cuenta de los lineamientos y decisiones que afectan al sistema escolar.

La publicación está organizada en cuatro partes y trece capítulos. En la primera -*Políticas educacionales de los noventa: contexto, implementación, resultados*- se ofrece una descripción y análisis sistemático del contexto, componentes y resultados de las políticas educacionales gubernamentales

entre 1990 y 2002. A través de tres trabajos, que incluyen una mirada comparada internacional, se procura examinar el conjunto de las políticas y las características de su evolución. El capítulo inicial, de Cristián Cox, adopta una perspectiva que incluye la reforma descentralizadora y privatizadora de los años

ochenta y procura luego delinear políticas gubernamentales y su impacto a lo largo de la década de los noventa. Martín Carnoy aborda la pregunta sobre la especificidad del modelo chileno de reforma educativa en las últimas dos décadas del siglo XX, contra el telón de fondo de la mirada comparada internacional de sistemas de institucionalidades más o menos capaces de satisfacer ideales de calidad y equidad de oportunidades en educación. Cristián Bellei analiza los efectos de las políticas y su impacto sobre las oportunidades de educarse, los contextos y procesos de la educación, y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

La segunda parte -*Escuelas, liceos y colegios: mejoramiento y reforma en la educación básica y media*-, recorre en cinco capítulos las dimensiones de mejoramiento y reforma de las políticas. Jacqueline Gysling se refiere a la profunda transformación del currículo. Juan Eduardo García-Huidobro y Carmen Sotomayor se detienen en las políticas dirigidas a las escuelas básicas, y, en especial, en las que atienden sectores de pobreza, y su impacto: los programas de intervención focalizada "900 escuelas" y "rural". María José Lemaitre, Marianela Cerri, Cristián Cox y Cristóbal Rovira consignan los cambios en educación media, el "mejoramiento de la calidad y equidad" (MECE), la reforma curricular que redefinió los límites entre educación humanista-científica y técnico-profesional y programas focalizados de apoyo a los liceos. Martín Miranda describe la reforma curricular de la educación media técnico-profesional:

las características de un proceso de elaboración conjunta por parte del campo educativo y el campo productivo, y la radicalidad de los cambios exigidos a la educación técnica de nivel secundario. Pedro Hepp estudia la génesis y desarrollo del esfuerzo nacional por dotar a la educación escolar de computadores y comunicaciones en red, así como construir las capacidades docentes para el aprovechamiento educativo de las TIC.

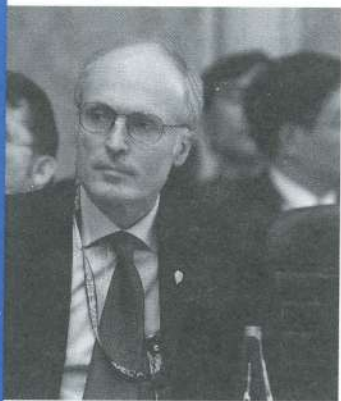
La parte tercera -*El profesorado*- da cuenta de tres dimensiones claves de la temática del profesorado en Chile. Iván Núñez investiga la relación entre cultura docente y las políticas educacionales. Alejandra Mizala y Pilar Romaguera presentan el marco de remuneraciones e incentivos que regulan a la profesión docente y Beatrice Ávalos el conjunto de las iniciativas de política orientadas tanto al mejoramiento de la formación inicial como al desarrollo profesional continuo.

La parte cuarta y final -*Sistema educativo: financiamiento, administración y gestión*- consta de dos capítulos. Pablo González revisa los temas de la estructura institucional, los recursos y la gestión del sistema escolar, analizando las políticas de expansión del gasto, uso del sistema de subvenciones y el financiamiento compartido. Ignacio Jara trata de la transformación institucional y tecnológica de las capacidades centrales -del Ministerio de Educación- de proveer a escuelas y liceos de apoyos consistentes para el mejoramiento de sus contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cinco capítulos se recorren las dimensiones de mejoramiento y reforma del sistema escolar y sus resultados.

Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*

Cristián Cox**



A inicios de los años 80, el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. En 1990, un gobierno democrático de una alianza de centro-izquierda inicia políticas en educación con una nueva agenda y concede un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. Esta se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, y su realización se hace descansar mucho más que en los años 80, en un Estado capaz no sólo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (rol subsidiario), sino de definir y conducir políticas de desarrollo del sector (rol promotor). Al mismo tiempo, las políticas de los noventa conservan los componentes organizacionales y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior. La reforma de los años 80, establecida en un momento que corta en dos la historia del sistema escolar del país, fue fundamentalmente de orden fiscal, administrativo y vinculada a un proyecto más general de descentralización -que en los hechos nunca incluyó la dimensión política-. Las políticas

y la reforma de los años 90, desarrolladas a lo largo de más de una década, se centran, en cambio, en la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema está en condiciones de ofrecer así como en la distribución social de las mismas, y tienen el carácter de gradualidad y proceso acumulativo, propio del desarrollo de políticas en contextos democráticos.

Consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de "modelos de elección", y otro de estado o "modelos de integración". Cruza a ambas décadas una historia tanto de continuidades como de rupturas; de conflictos como de convergencias y consensos. La literatura especializada reciente trata con énfasis diversos esta complejidad. Para Espínola y Moura (1999), se trataría de un único y continuo proceso de reforma, hegemónico por categorías del pensamiento económico en educación, con dos momentos políticos y sus respectivos énfasis y agendas de cambio. Para Gauri (1998), hay elementos de reversión del modelo establecido en 1981 al re-centralizarse la negociación entre el gremio docente y el Estado en 1990, pero el desarrollo siguiente indicaría "contradicciones y cambios de política" en favor de lo que conceptualiza como reformas post-Estado de bienestar en educación. Para Delannoy (2000), el patrón de políticas observable en los 90, es de conjunción de criterios y herramientas

* Extracto del capítulo I del libro *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, diciembre 2003, realizado por el equipo editorial de la Revista de Educación.

** Jefe Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

que tienen sus fundamentos en paradigmas y esquemas de actores e intereses marcadamente distintos, y ello sería la esencia de la pragmática respuesta chilena a la agenda de calidad y equidad que confrontan sistemas educativos que han resuelto el tema de la cobertura. Para los responsables de las políticas de los 90, éstas corresponderían a un nuevo paradigma de política educacional, distante del pasado pre 80 de un sistema educacional no sólo dirigido sino producido por el Estado en forma altamente centralizada (Estado Docente) y centrado en la expansión cuantitativa (derecho a la educación). Distante, asimismo, de la reforma con orientación de mercado de los años 80, juzgada como singularmente ciega respecto a equidad e integración social, y a una visión nacional y sistémica de la competitividad del país, a la que se ve especialmente comprometida sin un cambio de los niveles de calidad de la educación de sus mayorías (Brunner, Cox, 1995; García-Huidobro, Cox, 1999; Cox, Lemaitre, 1999; Arellano, 2000).

Las dos décadas objeto de análisis difieren profundamente respecto del papel del Estado en educación. Mientras que la de los ochenta redefine las responsabilidades de éste, reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector, la de los años noventa corresponde a un período de signo contrario -de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto-, que al mismo tiempo que no modifica el papel del sector privado en educación, contrabalancea al mercado como regulador del sistema. Esto establece una nueva configuración de políticas para el sistema educativo, en que se apela tanto a los mecanismos del Estado (controles y apoyos públicos) como del mercado, y en que el divisor público/privado se desdramatiza y es

gradualmente reemplazado por concepciones que conciben el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación como responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Brunner, Cox, 1995).

El trabajo tiene un objetivo prioritariamente descriptivo de los contextos, fundamentos, componentes claves y evolución de las políticas educacionales en Chile en el período 1980-2002, referidas al sistema escolar y con énfasis en la década de los años noventa. Elige como foco analítico el intento de conceptualizar la especificidad de las políticas educacionales y de reforma de Chile en la última década del siglo XX, en términos de sus principios orientadores, estrategia, proceso de implementación y resultados. La perspectiva es la del análisis de la particular combinación de criterios y herramientas de Estado y de mercado, centralistas y descentralizados, de intervención directa y mediante incentivos, en la implementación de un proyecto de transformación gradual pero ambiciosa del sistema escolar, en un contexto global que plantea intensificados requerimientos de manejo del conocimiento y formación de las personas, como factor estratégico del desarrollo económico y sociopolítico (Cepal, Unesco, 1992).

LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES Y DE REFORMA DE LOS NOVENTA

El Gobierno democrático del Presidente Patricio Aylwin, que asume en marzo de 1990, inaugura un arco de políticas educacionales que abarca los trece años que van de entonces al año 2003, a través de tres gobiernos y siete ministros de educación, que originan e implementan políticas orientadas por una misma visión de calidad y equidad de la educación, y que recurren a similar repertorio de criterios de acción e instrumentos de Estado y mercado¹. Por sobre variaciones,

1 Gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994): Ministros Ricardo Lagos y Jorge Arrate; Gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), Ministros Ernesto Schiefelbein, Sergio Molina y José Pablo Arellano; Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006), Ministra Mariana Aylwin, Ministro Sergio Bitar.

Sinopsis de Políticas de Mejoramiento y Reforma Educacional en los años 90

Año	Condiciones Políticas, Financieras y Laborales	Programas de Mejoramiento y Renovación Pedagógica	Reforma del Currículum y la Jornada Escolar	
Presidencia Patricio Aylwin (1990-1994)	1990	Cambio de paradigma de política educacional: Estado responsable y promotor; educación de calidad y competitividad país; equidad como discriminación positiva. Presupuesto: US\$ 940,3 millones	Programa de las 900 escuelas	
	1991	Estatuto Docente (N° 1) Presupuesto: US\$ 1.035,5 millones		
	1992	Presupuesto: US\$ 1.461,3 millones	Programa MECE-Media (1992-1997)	
	1993	Financiamiento Compartido Incentivos tributarios a donaciones para educación Presupuesto: US\$ 1.328,5 millones		
	1994	Presupuesto: US\$ 1.461,3 millones		
Presidencia Eduardo Frei (1994-2000)	1995	Construcción de consensos; Comisión Nacional de Modernización de la Educación; Acuerdo de Agenda Educativa por Partidos Políticos. Estatuto Docente (N° 2) más flexible; incentivos colectivos al desempeño (SNED). Presupuesto US\$ 1.620,2 millones	Programa MECE-Media (1995-2000)	
	1996	Presupuesto US\$ 1.840,6 millones	Pasantías y Diplomados de profesores en el extranjero	Nuevo currículum (Educación Básica)
	1997	Presupuesto US\$ 2.017, 8 millones	Proyecto Montegrande. Masificación Enlaces. Fortalecimiento Docente: Programa Formación Inicial; Capacitación Reforma Curricular	Ley de Jornada Escolar Completa. Consulta Nacional sobre nuevo currículum de Educación Media
	1998	Presupuesto US\$ 2.214, 7 millones		Nuevo currículum (Educación Media)
	1999	Presupuesto US\$ 2.412, 3 millones		
	2000	Presupuesto US\$ 2.617, 8 millones		
Presidencia Ricardo Lagos (2000-2006)	2000	Acuerdo Ministerio Gremio Docente: Incentivos de desempeño individual Red Maestros de Maestros. Evaluación desempeño individual.	Estrategia focalizada para aumentar retención en Educación Media (Liceo para todos)	Nuevo currículum (Educación Parvularia)
	2001	Presupuesto US\$ 2.788,8 millones		
	2002	Presupuesto US\$ 3.017,7 millones	Implementación de evaluación individual de profesores	Campaña Lectura-Escritura y Matemática
	2003		(Asignación Excelencia Docente) Reforma de la Constitución: Extensión Obligatoriedad Educación a 12 años	Nuevos Programas de Estudio 1.º a 4.º Enseñanza Básica

Presupuesto en millones de dólares del año 2001.

Nota: Se destacan las cinco leyes más importantes del período.

discontinuidades y déficits, es evidente un patrón acumulativo y consistente.

Los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980, a la vez que los propios de un estado capaz de diseñar y ejecutar programas integrales de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, que se guía por criterios de discriminación positiva respecto a la población en pobreza y establece una nueva relación con el profesorado. El Gobierno Militar había considerado al profesorado un actor políticamente sospechoso. Los gobiernos democráticos post-90, lo consideran el actor clave de una agenda educacional que en su centro tiene el mejoramiento de la calidad de las oportunidades de aprendizaje de las mayorías.

DIMENSIONES Y COMPONENTES

El Diagrama anterior ofrece una visión sinóptica del conjunto de las políticas de mejoramiento y reforma de la calidad y equidad de la educación en la década de los 90. Estas han sido organizadas en términos de tres ámbitos, distinguibles en término tanto de los componentes del sistema educacional que afectan, como de los actores y mediaciones institucionales que los generan.

PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO

La agenda del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la equidad de su distribución social, en su primera etapa fue abordada a través de un conjunto diversificado de programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación, y conformados todos ellos por una combinación variables de inversiones en medios y tecnologías destinadas a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión.

La estrategia 'programas' es fundamentalmente de apoyo material y técnico a las unidades educativas. A partir de una intervención en 1990 en sólo el decil de escuelas básicas de más pobres resultados, la estrategia se expande y complejiza, abarcando el conjunto de la educación básica a partir de 1992, luego el conjunto de la educación media desde 1995, y la formación docente desde 1997. Hacia el final de la década, se agregan nuevas intervenciones focalizadas en el nivel medio. En suma, se desarrollan un total de diez programas: dos de ellos de cobertura universal; cuatro de cobertura focalizada; tres dirigidos a la formación inicial y en ejercicio de los docentes; y finalmente uno referido a la implantación de las tecnologías de información y comunicaciones en el sistema escolar. Post-2000, todos los programas focalizados siguen vigentes, y los dos de cobertura universal, si bien no continúan como programas, sus componentes se han 'institucionalizado' y permanecen como parte del quehacer rutinario del sistema.

El conjunto de los programas alcanzó a representar en su año de mayor gasto relativo (1996), el 4,3% del presupuesto del Ministerio de Educación. Si bien menor en términos de su peso presupuestal, el vector 'programas' de la acción gubernamental tiene una importancia estratégica: es el que construye la nueva base de recursos de aprendizaje del sistema escolar, difunde entre el profesorado las nuevas ideas curriculares y didácticas, instaura incentivos de nuevo tipo a la gestión descentralizada, y realiza los principios de discriminación positiva y Estado responsable y promotor.

A continuación se ofrece una sinopsis de la cobertura, componentes y recursos promedio por año, de cada uno de los diez programas aludidos.

Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación: Componentes, cobertura y recursos anuales

	Programa	Componentes y/o estrategia distintiva	Unidades atendidas	Cobertura (a)	Promedio recursos anuales (b)
Universidades	MECE Básica 1992-1997	Infraestructura; (PME (c) Rural (d); Enlaces; Parvularia; Textos; Bibliotecas de Aula; Material Didáctico, Salud Escolar	8.000 escuelas básicas	100% matrícula básica	US \$ 32 millones
	MECE Media 1995-2000	Enlaces; Textos; Bibliotecas; PME; Grupos Profesionales de Trabajo: Jóvenes; Infraestructura, Red de Asistencia Técnica	1.350 liceos generales y técnicos	100% matrícula media	US\$ 34,5 millones
Focalizados	P-900 1990-post 2000 Ed. Básica	Talleres de Aprendizaje y monitores comunidad; Materiales y asistencia técnica con foco en lenguajes y matemáticas; Talleres de Profesores; Apoyos gestión escolar	1.200 escuelas básicas	11% matrícula	US\$ 4,8 millones
	Educación Rural 1992-post 2000 Ed. Básica	Apoyo a docentes escuelas rurales uni, bi ó tri docentes en espacio de capacitación local; "microcentro"; Material curricular y didáctico ad-hoc para medio rural	3.285 escuelas rurales pequeñas	5,9% matrícula básica	US\$ 3,2 millones
	Montegrande 1997-post 2000 Ed. Media	Recursos sustanciales y Asistencia Técnica para un proyecto institucional de innovación Autonomía en administración	51 Liceos anticipatorios reforma	5,4% matrícula media	US\$ 6,4 millones
Capacidades Docentes	Liceo para Todos 2000-2006 Ed. Media	Apoyos pedagógicos y asistenciales especiales para evitar deserción y mejorar aprendizajes	432 liceos de pobreza educativa y social	33% matrícula media	US\$ 3,5 millones
	Formación Inicial Docente 1997-post 2000	Recursos sustanciales para un proyecto de renovación curricular e institucional de centros de formadores de docentes	17 Facultades de Educación	70% instituciones formadoras de profesores	US\$ 4,9 millones
	Pasantías al extranjero 1996-post 2000	Pasantías de estudio en el extranjero por 6 a 8 semanas y diplomados por 6 meses, 3 meses en el extranjero y 3 en Chile	800 profesores al año	3,8% del total de docentes en el período 1998-2001	US\$ 5,4 millones
	Capacitación ref. curricular 1998-2002	Capacitación en los nuevos programas de estudio por universidades	44.000 profesores al año	100% de profesores del grado que implementa el nuevo currículo (1997-2002)	US\$ 7,5 millones
	Enlaces 1992-post 2000	Laboratorio de computación por establecimiento; capacitación de dos años a equipo docente; red universitaria de asistencia técnica	7.247 escuelas y liceos	100% liceos 85% escuelas	US\$ 20,1 millones

(a) Las cifras de cobertura se refieren a la matrícula subvencionada (excluyen sector pagado: aprox. 8% del total).

(b) Millones de dólares, año 2000.

(c) Proyectos de Mejoramiento Educativo, asignados vía concurso competitivo anual.

(d) Los programas Rural, Enlaces y PME se iniciaron como componentes del programa MECE-Básica y luego fueron desarrollados como programas.

Resultados de las políticas de los 90

Si se considera el conjunto de políticas de la década pasada ¿cuál es el cuadro global de sus resultados desde una perspectiva de calidad y equidad?² Se abordará una respuesta distinguiendo: a) evolución de las oportunidades de acceso y progresión en el sistema educativo; b) mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje; c) cambio en las prácticas docentes y en los postulantes a las carreras de pedagogía; d) resultados de aprendizaje; e) equidad.

ACCESO, COBERTURA Y PERMANENCIA

Una primera y fundamental dimensión de impacto de las políticas de los 90 es que el sistema escolar es capaz de acoger y mantener educándose, a más alumnos que en 1989-90. La expansión de la cobertura, en circunstancias de crecimiento de la población de los grupos de edad relevantes, está asociada al acoplamiento entre el aumento de las expectativas educacionales de las familias de menores ingresos en un contexto socio-cultural en que la educación es considerada en forma generalizada como el factor decisivo de movilidad social, y un sistema escolar más capaz que en los 80 de acoger, apoyar asistencialmente³, y mantener estudiando, a los hijos de los dos quintiles más pobres. Así, la matrícula escolar es el año 2002 un 20,4% mayor que la de 1990 (lo que representa más de 560 mil alumnos). Aproximadamente, un 13% de este incremento corresponde

a crecimiento de la población y 7% a mejora neta de la participación en la educación escolar de los grupos más pobres⁴. Esto tiene implicancias de equidad que los análisis de las brechas sociales en el logro de resultados de aprendizaje ignoran, porque no pueden considerar los que están “fuera” de la oportunidad de aprender. También las tiene en términos de calidad en un doble sentido: en primer lugar, en términos de los resultados de aprendizaje actuales, ya que avances leves o estabilidad en logros de aprendizaje promedio de un sistema escolar nacional, que tiene una matrícula incrementada significativamente con alumnos de las familias más pobres, representa un avance en calidad y no solo de cobertura; en segundo lugar, porque cada año de educación formal en que se prolongue la experiencia educativa de los hijos de los grupos más pobres, crece la probabilidad de abandono de tal condición.

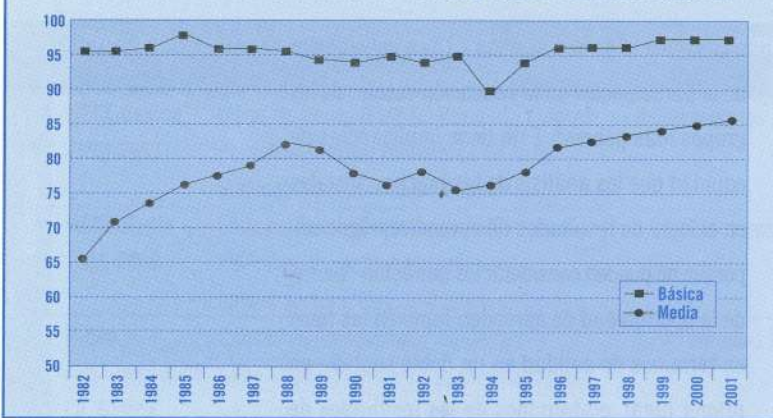
El Gráfico 1 permite observar la evolución de la cobertura en las dos décadas bajo examen, distinguiendo entre los niveles básico y medio. Como se observó al analizar las políticas de los 80, la cobertura de básica cae en esa década, de un peak de 98% en 1985 a un 93% en 1990; simultáneamente hay un alza sostenida de la cobertura de media, desde un 65% en 1982 a un 82% en 1988. Este movimiento contradictorio entre los niveles se puede asociar a diferentes

2 Para un análisis específico del impacto de las políticas de los 90, ver el trabajo de Cristián Bellei, *¿Ha tenido impacto la reforma educacional chilena?*, capítulo tercero del libro. Este distingue cuatro dimensiones de impacto, que también organizan parte de este acápite.

3 En el año 2000, un 40% de la matrícula del nivel básico y un 30% del nivel medio recibía almuerzo o desayuno. En el caso del quintil de menores ingresos, estas proporciones suben a 63% y 40%, respectivamente. En el año 90, el apoyo en alimentación era un 20% menor en el caso de básica, e inexistente en la educación media (Bellei, 2003).

4 De acuerdo con estimaciones de CELADE, el grupo 10-19 años (que puede considerarse un buen proxy del grupo escolar entre los grados 4 y 12), en 1990 tenía una población de 2.446.721, y en 2002, de 2.783.313, lo que representa un incremento de 13.7%. Ver, www.eclac.cl/celade/proyecciones/2002.htm. Para cifras de matrícula, ver Cuadro N° 2.

Gráfico 1: Cobertura en Educación Básica y Media 1982-2001 (en %)



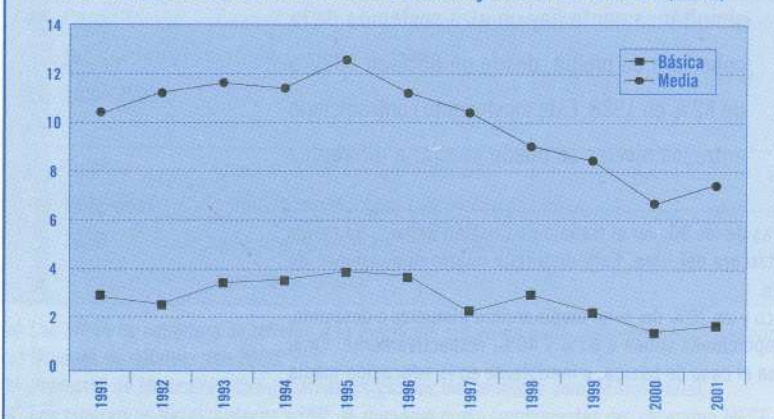
Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios, 2002.

Nota. La baja de cinco puntos porcentuales en la cobertura de básica en 1994 no se relaciona con una disminución de la matrícula sino con cambios en la cifra de la estimación INE para ese año de la población 6-14 años.

grupos socioeconómicos y sus expectativas y posibilidades educativas. La caída de básica asociada al grupo más pobre (indigente) dentro del quintil de menores ingresos; el alza de la cobertura de media vinculada al proceso social de apropiación de la experiencia liceal por grupos medios bajos cada vez más amplios.

En la década de los 90, la cobertura de media decrece inicialmente, hasta llegar a un 74% en 1993, para luego crecer en forma sostenida, hasta alcanzar su máximo histórico en 2001, dentro de una tendencia que define aumentos seguros de

Gráfico 2: Deserción en Educación Básica y Media 1991-2001 (en%)



Fuente: Departamento de Estudios, Ministerio de Educación, 2002.

la misma en los próximos años. Es probable que la caída de la cobertura en la primera parte de la década esté asociada con alzas sustantivas del salario mínimo, que hicieron más alto el costo de oportunidad de estudiar para los jóvenes de los dos quintiles de menores ingresos; en la segunda mitad de la década, y en especial a partir de la caída en el ritmo de crecimiento de la economía (1998)⁵, son justamente los quintiles I y II (más pobres), cuya cobertura más sube en la educación media. Junto a esto, la tendencia comentada con alta probabilidad fue influida, en medida difícil de ponderar, por las mejoras materiales y pedagógicas que a partir de 1995 afectan a toda la educación media, hecha más atractiva, material, curricular y pedagógicamente, que en el pasado, en especial para los jóvenes con riesgo de optar tempranamente por el empleo.

En Chile, prácticamente todos los niños ingresan a la educación básica en algún momento; sin embargo, esto no asegura que permanezcan y concluyan el ciclo escolar (Schiefelbein y Schiefelbein, 2003). El Gráfico 2 muestra la tasa de deserción para cada nivel educativo, durante los '90. Esta fluctúa hasta mediados de la década, en torno al 3,5 y 4% en básica y el 11% en media. La deserción baja luego en forma consistente y significativa: al 2% en básica, y a fluctuar en torno al 7% en 2000 y 2001 en el nivel medio. El inicio de la disminución de la deserción en el nivel medio coincide con el inicio del accionar de los programas de mejoramiento e inversión en este nivel y los cambios referidos en el costo de oportunidad de estudiar.

Si se consideran las tasas de reprobación y éxito oportuno (egreso sin repetir ningún grado) en la

5 El PIB crece a un promedio de 8,3% entre 1990 y 1997; en 1998 creció a un 3,9 y en 1999 cayó en -1,1%; para los años 2000, 2001 y 2002, las variaciones del PIB son 4,2%, 3,1% y 2,1%, respectivamente. Ver, www.bcentral.cl

educación básica durante los 90, las primeras caen de alrededor de un 7% promedio anual durante la década de los años ochenta, a un 3% en la segunda mitad de los años 90; el éxito oportuno mejora sistemáticamente, pasando de un poco más de un tercio de los alumnos en los 80 a poco menos de la mitad a fines de los 90.

En el caso de la educación media, durante los 90 hay una drástica reducción de la repetición: hasta 1995 ésta oscilaba en torno al 12% promedio anual; en los años siguientes decrece hasta llegar al 6% en 1999 y 7% en 2000. No ha variado, en cambio, la proporción de alumnos que cursa el ciclo completo sin reprobar ningún grado -entre 40 y 50%- en los últimos veinte años. Pero al referirse estas tasas a una base mayor, el número absoluto de egresados 'oportuna-mente' aumenta en la segunda mitad de la década de los 90. Este egreso se da, además, en un contexto de duplicación de la matrícula de la educación superior. La expansión del acceso en la educación terciaria beneficia a todos los grupos. Los dos quintiles más pobres mejoran su presencia en ésta en forma sustancial: de un 4 a un 9% el quintil I, y de un 5 a un 15% el quintil II.

MEJORAMIENTO DE LA BASE DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Las políticas de la década de 1990 invirtieron importantes recursos para transformar las condiciones materiales de acceso a la información y al conocimiento que ofrece la experiencia escolar. El "piso" de recursos para el aprendizaje fue efectivamente alzado a lo largo de la década, para el conjunto de la matrícula. Esta vive su experiencia for-

mativa, en básica y en media, con libros de texto en cinco disciplinas (lenguaje, matemática, historia, ciencias e inglés), bibliotecas de aula en el nivel primario y de establecimiento en el nivel secundario, y disponibilidad de uso de computadores en red (para 90% de la matrícula en 2002). En este conjunto de factores, el estudio TIMSS de 1999 reveló que Chile tenía un sistema escolar con características que lo ubicaban en el promedio internacional del conjunto de 38 países participantes (Mullis, Martin, et.al. 2000).

El uso de nuevos medios y tecnologías en la enseñanza, por cierto que no es en sí garantía de efectividad. Lo que interesa visualizar es que la sala de clases dotada solo de 'tiza y pizarrón' es un asunto del pasado desde el último tercio de la década del noventa.

CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Se consideran tres dimensiones o ámbitos de la práctica docente, que la evidencia disponible sugiere que durante los años noventa han evolucionado a distintos ritmos y con diferente grado de profundidad: la del trabajo profesional en la institución educativa, la de las relaciones de trabajo con los alumnos, la de la enseñanza propiamente tal. Adelantándonos, la evidencia proveniente de distintas evaluaciones coincide en detectar cambios significativos positivos en la primera dimensión y cambios de signos contradictorios, propios de una transición, en las dos últimas.

Hay pocas dudas de la apropiación discursiva por la mayoría del profesorado de las

El trabajo grupal ha pasado a ser un rasgo típico de las aulas de Chile, aunque al parecer en forma desproporcionada y en desmedro preocupante del trabajo individual de los alumnos.

ideas que se podrían considerar como contemporáneas sobre enseñanza y aprendizaje. En este sentido, hay un nuevo discurso de la profesión al respecto, que converge, con mayor o menor claridad, en torno a los conceptos de aprendizaje significativo, centralidad de la actividad de los alumnos en el aprendizaje e importancia del 'aprender a aprender', de un currículum que forma en unas nuevas competencias y no solo contenidos, del trabajo colaborativo y de la evaluación formativa. Pero hay evidencia consistente de que la transferencia de éstos a la práctica docente es problemática y diferenciada según los ámbitos a que ésta se refiera: más efectiva en los casos de relaciones de trabajo con otros docentes y la institución escolar, así como respecto a las dimensiones relacionales de la interacción con alumnos, y menos respecto a la enseñanza de los contenidos -en un sentido amplio- de las asignaturas.

El trabajo profesional en la institución escolar -el docente en relación a sus pares y el quehacer extra aula- es una dimensión en que las prácticas docentes predominantes, así como las ideas y valores que las guían, han experimentado cambios en forma consistente con las orientaciones de las políticas de mejoramiento y reforma de los años 90. Al respecto se constata, por una parte, una tendencia de cambio a una relación más profesional y proactiva (como opuesta a funcionaria, o burocráticamente sostenida) con la institución y el propio quehacer, incentivada

a escala del conjunto del sistema escolar subvencionado, por la existencia por más de una década de reglas y fondos públicos para la generación e implementación de proyectos de mejoramiento educativo por equipos docentes; por otra, el trabajo en equipo como base importante del trabajo profesional en educación. En este sentido, la experiencia reiterada y de prácticamente la totalidad de las unidades educativas del país en la formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo, y la adquisición de compromisos de gestión con sus sostenedores o su medio externo por una parte de las mismas hacia el final de la década, han contribuido a iniciar el desarrollo de nuevas capacidades, acordes con las que el nuevo currículum define como objetivos de aprendizaje para los alumnos.

El segundo ámbito mencionado tiene por referente las relaciones sociales y de trabajo en aula con los alumnos, que definen un determinado clima de los contextos de enseñanza y aprendizaje. La evidencia existente sobre esta dimensión⁶ es coincidente en señalar relaciones cercanas con los alumnos que invita a que más de los contextos y la vida de éstos sea parte de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, con consecuencias positivas sobre su involucramiento. Al mismo tiempo, no hay dudas acerca de la existencia de un tipo diferente de actividad de los alumnos, más grupal que sólo de escucha de clases lectivas. El trabajo de grupo ha pasado a ser

6 Proveniente de evaluaciones de los programas P.900 (Sotomayor, Medina 2001) y Rural (Universidad Austral, 1998), Mece-Em (Cide, 1999), del seguimiento ministerial de la implementación curricular (Mineduc -UCE, 2002 a y b), del Mece-EB (World Bank, Audit Report 2000).

un rasgo típico de las aulas de Chile, aunque al parecer en forma desproporcionada y en desmedro preocupante del trabajo individual de los alumnos⁷.

El tercer ámbito de la práctica docente que se ha distinguido constituye el foco de la enseñanza: el trabajo de unos contenidos que deben ser comprensibles para los alumnos, el logro de unos aprendizajes por éstos que incluyan la ampliación de unos vocabularios y unas formas de pensar, la retroalimentación evaluativa, el uso efectivo del tiempo y manejo, por tanto, del ritmo de la enseñanza. Respecto a este núcleo del rol docente y del proceso educativo, la evidencia y los análisis existentes convergen en caracterizaciones que hablan de 'transición' y 'mixtura'; combinación, en establecimientos y entre los docentes, muchas veces en un mismo docente, de rasgos de una didáctica tradicional, con elementos de las nuevas concepciones. Así, la evaluación del Mece-Media concluyó sobre esta dimensión, que había presencia de prácticas innovadoras y tradicionales y que entre estos dos polos, no predominantes en su forma pura, se encontraba una situación más típica, que caracterizó como prácticas de transición. Estas combinarían una mejor relación con los alumnos y sus contextos de vida, mejorando la relación pedagógica y haciéndolos más activos, pero con una intencionalidad educativa difusa. "Esta práctica

en transición se dirige hacia la estimulación del aprendizaje en los alumnos, en ella -por ejemplo- se han introducido materiales didácticos, pero con un fin meramente motivacional, se promueve la participación autónoma de los estudiantes, pero no se pide rigor, valorándose la participación en sí misma, sin exigir una fundamentación de la propia respuesta" (Bellei, 2001, p.33). En similar dirección apunta la evidencia disponible sobre las prácticas docentes en el nivel básico. El Audit Report del Banco Mundial sobre el Mece-Básica (World Bank, 2000) concluye que en las salas de clase típicas de este nivel (tanto municipales como privadas subvencionadas), es observable la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que la tradicional, cercanía en las relaciones de éstos con sus maestras, y variedad y riqueza en el uso de recursos de aprendizaje, pero el conjunto adolece de foco en el logro de unos objetivos de aprendizaje. Se constata un cierto activismo enmarcado en relaciones sociales de mayor cercanía y sensibilidad al contexto vital de los alumnos, pero tenuemente conectado con metas de aprendizaje. Es consistente con esto el que la evidencia recogida por el Ministerio de Educación sobre la apropiación docente de los nuevos programas de estudio al inicio de la reforma curricular, mostró que la categoría organizativa de éstos menos visible para los

7 Evidencia inicial cualitativa basada en una comparación de videos de prácticas de aula en matemática en el año 2000, en la educación básica de Brasil, Chile y Cuba, en una decena de escuelas por país, encontró que en Chile un 34,6% del total del tiempo, contra 29,6% y 11,3%, para Brasil y Cuba, respectivamente, era empleado en trabajo grupal; y que sólo un 6,5% del mismo lo era en trabajo individual (copiando instrucciones, resolviendo problemas, verificando trabajos) contra 22,5% y 40,9% para Brasil y Cuba. Las restantes categorías de trabajo en clases: recitación, profesor frente a toda la clase, transición/interrupción (Carnoy, Gove, Marshall, 2003).

profesores era la de 'aprendizajes esperados' (Mineduc, UCE, 2001).

RECLUTAMIENTO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

En la década de los noventa la profesión docente experimenta una recuperación primero y una mejora sustancial luego, en su nivel salarial, avanzando más que grupos profesionales equivalentes. Avance que representa, como se refirió, aproximadamente dos tercios del incremento del gasto en educación en el período. Junto a ello, experimenta un incremento sustantivo en sus oportunidades de desarrollo profesional y un cambio gradual en el marco de incentivos al desempeño: con bonificaciones y premios tanto al trabajo de equipo como a logros individuales y, al final del período, procesos evaluativos voluntarios referidos a estándares.

Lo señalado, junto a lo que se puede interpretar como un cambio de significado de la educación para la sociedad durante la década, que pasa a ser centro de preocupación e inversión, de discusión y expectativas, tanto macro como microsociales, impacta directamente sobre los jóvenes que postulan a la universidad. Estos reubican y re-significan la educación como opción de carrera: de ser una de las postreras

a ser una de las más demandadas, lo que hace que se pase de una situación en que las carreras de educación no llenaban sus vacantes -hasta mediados de los 90-, a efectivamente seleccionar sus alumnos. Así, el número de estudiantes de Pedagogía se incrementó en un 40% entre 1997 y 2001 (de 19.995 a 27.817); en 2002 la docencia desplazó a las Ingenierías como la carrera más demandada en las universidades. La carrera docente atrae, hacia el final de la década, a mejores estudiantes, como muestran los datos del Cuadro I. Un cambio clave cuyo impacto se apreciará en el mediano plazo, y que subraya la urgencia de lo que el Ministerio y analistas ven como necesaria transformación de la formación de profesores (Mineduc 2003 (a); Schiefelbein y Schiefelbein 2003; Carnoy en Cap. 2).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En los gráficos siguientes se describe la tendencia que exhiben los resultados de sucesivas mediciones nacionales de resultados de aprendizaje en Matemática y Lengua, para el 4° año básico, a lo que se agrega Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, en 8.° año básico. Se trata de mediciones prácticamente censales (menos del 5% de los alumnos no es medido), realizadas por el SIMCE a lo largo de la década que va de 1992 a 2002.

Cuadro I: Mejora en los puntajes de ingreso a las carreras de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores, 1998-2001

Año	Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Educación Especial
1998	535	540	533	554
1999	506	552	543	566
2000	559	571	555	571
2001	570	587	580	592
Porcentaje	6%	8%	10%	6%

Fuente: Departamento de Estudios, Ministerio de Educación, 2003.

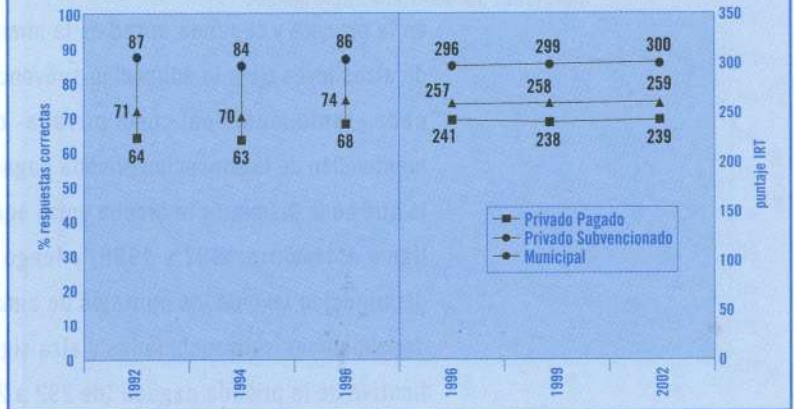
4.º Básico: fin del primer ciclo

Las comparaciones de las pruebas de la serie 1992-1996, si bien no sometidas a procedimientos de equiparación interanual de preguntas (equating), se basan en pruebas elaboradas y aplicadas por procesos idénticos. La comparación de resultados 1996-1999-2002 corresponde a pruebas sometidas al modelo de medición IRT (item response theory) y procedimientos rigurosos de equating⁸.

La tendencia observable en el conjunto de mediciones SIMCE comparables de los alumnos de 4.º básico (gráficos 3 y 4), es la estabilidad de los resultados nacionales promedios, tanto en matemáticas como en lenguaje.

Este patrón de estabilidad exhibe alzas leves en lenguaje para la educación municipal y privada subvencionada en la primera mitad de la década, que se mantienen para esta última y las escuelas privadas pagadas en la segunda mitad de la misma; no así para las municipales -que disminuyen su puntaje promedio de 241 a 239, entre 1996 y 2002-. Hay también una disminución de la brecha entre escuelas de financiamiento público y privado en el período 1992-96, evolución que se interrumpe en el período 1996-2002. Ninguna de las tres categorías de escuelas del sistema experimenta avances o retrocesos que sean estadísticamente significativos en el período.

Gráfico 3: Lenguaje Cuarto Grado: Tendencia de Puntajes SIMCE, 1992-2002 (según dependencia)



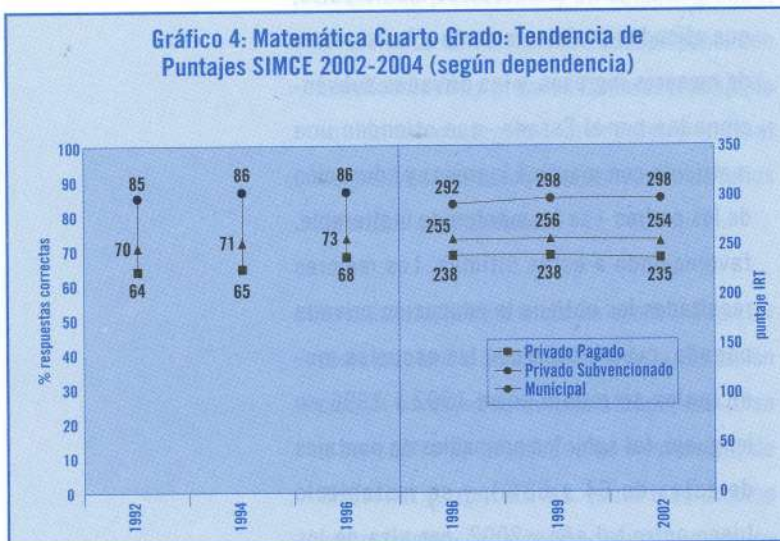
Fuente: C. Bellei 2003. A base de Mineduc, SIMCE. Serie 1992-96 en %; serie 1996-2002 en puntaje IRT.

La relación entre las escuelas municipales, que atienden preferentemente a los sectores de menores ingresos, y las privadas subvencionadas por el Estado -que atienden una matrícula con mayores ingresos y educación de los padres - se ha mantenido inalterable, favoreciendo a estas últimas. Los mejores resultados los obtiene la educación privada pagada, cuya brecha con las escuelas municipales se redujo entre 1992 y 1996 en lenguaje, (al subir los promedios de puntajes de éstas de 64 a 68%); y se restableció luego entre tal año y 2002, por alza de los puntajes de la educación pagada (de 296 a 300 puntos) y leve baja de los puntajes municipales (de 241 a 239). La educación particular subvencionada exhibe alzas leves en los puntajes de lenguaje desde 1996.

8 Los puntajes de las distintas pruebas para 4.º básico no son directamente comparables a lo largo de la década. Entre 1992 y 1996, aunque se usa la misma escala (% de respuestas correctas), no se aplicaron procedimientos de equating (preguntas comunes a las diferentes mediciones que permiten controlar las diferencias interanuales entre los instrumentos). No se puede saber con precisión si el nivel de dificultad de las distintas pruebas fue constante. De ahí que en los gráficos que siguen no se unan los valores de los años 92-94-96 para una misma categoría administrativa de escuelas. En este periodo, las comparaciones más confiables son las que para una misma medición (año) indican las distancias relativas entre categorías de escuelas (las que se indican con líneas verticales). El SIMCE cambió su modelo de medición a partir de 1999, incorporando el cálculo de puntajes IRT (Teoría de Respuesta al Ítem), y cambiando su escala (de porcentajes -0 a 100- a una de promedio 250 y desviación estándar de 50 puntos). Un estudio ad hoc de equating entre las mediciones de 1996 y 1999, permite comparar éstas.

En Matemática (Gráfico 4) las variaciones al interior del patrón de estabilidad comentado para la década, tienen signos diferentes en la primera y segunda mitad de la misma: de alzas leves para la educación subvencionada -tanto municipal como privada- con mantención de la educación privada pagada, lo que hace disminuir la brecha entre aquéllas y ésta entre 1992 y 1996; y luego de disminución leve de los puntajes de ambas dependencias subvencionadas y alza significativa de la privada pagada (de 292 a 298 puntos), con ensanchamiento de la brecha respectiva entre 1996 y 2002.

Gráfico 4: Matemática Cuarto Grado: Tendencia de Puntajes SIMCE 2002-2004 (según dependencia)



Fuente: C. Bellei 2003. A base de Mineduc, SIMCE. Serie 1992-96 en %; serie 1996-2002 en puntaje IRT.

Resultados de aprendizaje de los programas focalizados: P 900 y Programa Rural

Como ilustra el Cuadro II, las escuelas del P 900, tanto en lenguaje como matemáticas, como en la combinación de ciencias naturales y sociales que es el área curricular 'Comprensión del Medio', entre 1996 y 2002 (mediciones Simce comparables, con aplicación de procedimientos de equating) muestran incrementos mayores que el resto de las escuelas, acortando, por tanto, sus brechas con los promedios nacionales. El alza es especialmente notable en lenguaje, por su carácter sostenido y por sus implicancias, tanto en términos de aprendizaje como de equidad: incremento consistente de capacidades que son determinantes de todo el resto de la experiencia escolar y acortamiento sistemático de la ancha brecha que históricamente afectó a esta matrícula -la de mayores requerimientos en términos educativos y socio-culturales-. Las alzas son también mayores que en el resto de las escuelas en las otras dos áreas curriculares medidas -con una estabilización en matemática entre 1999 y 2002-⁹.

Las escuelas atendidas por el Programa Rural, de aulas multigrado y escuelas incompletas (solo hasta 6.º grado), exhibieron a lo largo de los

Cuadro II: Resultados comparados Programa de las 900 Escuelas-resto escuelas: Simce 4.º Básico 1996-2002

	1996	1999	2002	Diferencia 1996-1999	Diferencia 1999-2002	1996	1999	2002	Diferencia 1996-1999	Diferencia 1999-2002
Lenguaje y Comunicación	216	223	230	7	7	256	253	258	-3	5
Educación Matemática	215	227	227	12	0	252	252	254	0	2
Comprensión del Medio		223	229		6		253	258		5

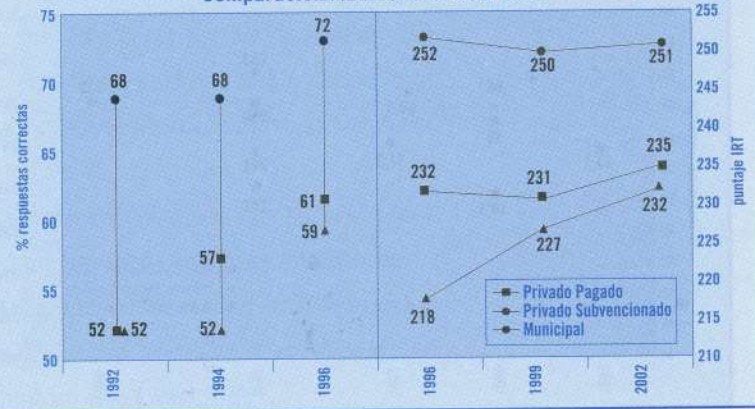
Fuente: Mineduc SIMCE, Agosto 2003. "Escuelas sin P 900" son el complemento de las que están en P 900 (incluyen particulares pagadas). Las escuelas del Programa P 900 que participaron en el SIMCE 2002 fueron 1.455, equivalentes al 24% de los alumnos que rindieron la prueba ese año.

9 Para análisis detallado de la estrategia educativa desarrollada por el P 900 y su evolución, que incluye análisis de las evaluaciones externas del programa, ver los capítulos 3 y 5.

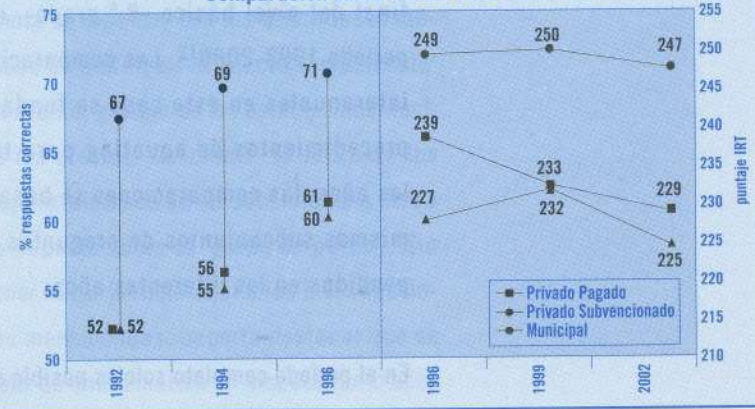
años ochenta los peores puntajes del sistema. Apoyadas por el Programa MECE-Rural a partir de 1992, exhiben a lo largo de la década, como se aprecia en el Gráfico 5, un proceso de mejoramiento significativo y consistente en lenguaje. Que en la primera mitad de los noventa hace disminuir su distancia respecto al promedio nacional -de quince a once puntos porcentuales-; y que en la segunda mitad, con mediciones con equating, suben de 218 puntos en 1996 a 232 en 2002, lo que disminuye la brecha que separaba el rendimiento de esta matrícula de los promedios nacionales (que oscilan en torno a un puntaje de 250) de 34 a 19 puntos. En matemática, la evolución consistente al alza de puntajes fue interrumpida en 2002, en que, junto con el resto del sistema subvencionado, hay una baja (de 232 en 1999 a 225 puntos en 2002).

Las alzas del subsistema de escuelas rurales atendidas por el Programa Rural, hacen disminuir significativamente la enorme brecha de desigualdad preexistente a los años 90. En el período 1996-1999 mientras las escuelas rurales no participantes en el Programa Rural originado en el MECE repiten el patrón nacional de estabilidad de resultados en lenguaje e incluso retroceden significativamente en matemáticas, las escuelas del Programa MECE-Rural son las únicas que mantienen un proceso de mejoramientos significativo en ambas asignaturas¹⁰. Este patrón se quiebra en 2002 en el caso de matemática, donde hay una baja de 7 puntos

Gráfico 5: Programa Rural, 1992-2002. Evolución de sus resultados datos SIMCE 4.º año básico
Resultados Simce Lenguaje 4.º Básico
Comparación MECE-Rural. 1992-2002



Resultados Simce Matemática 4.º Básico
Comparación MECE-Rural. 1992-2002



Nota. La serie "Rural 1992-1996" (medida en %) incluye a las escuelas del MECE-Rural. En cambio, la serie "Rural 1996-2002" (medida en IRT) excluye dichas escuelas, por lo que la comparación resulta más rigurosa.
 Fuente: Elaboración C. Bellei a base de i) serie 1992-1996 Universidad Austral de Chile - Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (1998); ii) serie 1996-2002, SIMCE.

entre 1999 y 2002 (que no es estadísticamente significativa).

8.º grado: fin del segundo ciclo¹¹

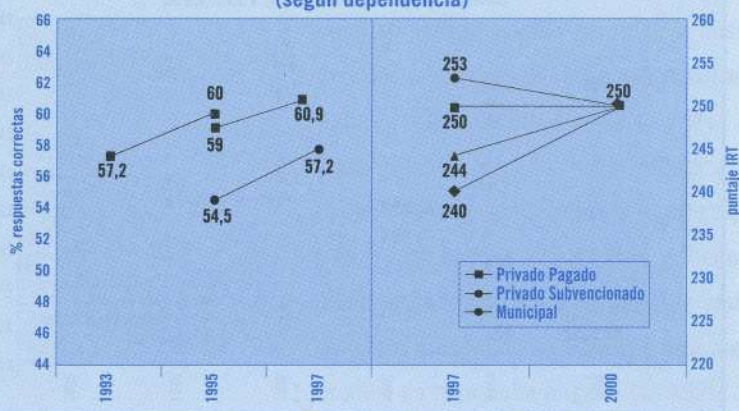
El Gráfico 6 contiene los promedios nacionales de logro de aprendizaje de la cohorte

10 El Programa Rural fue evaluado externamente. Ver "Estudio de Evaluación de la Línea de Educación Rural del Programa MECE-Rural", Universidad Austral de Chile - Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación 1998, Informe Final.

11 A diferencia de lo que ocurre con los resultados de 4.º básico entre 1992 y 1996, en 8.º básico sí es posible hacer comparaciones interanuales (expresadas en los gráficos siguientes por líneas horizontales que marcan la evolución interanual para una misma categoría de escuelas) dado que las pruebas de algunas asignaturas contenían preguntas comunes. Este núcleo común de preguntas no es siempre el mismo, por lo que las comparaciones sólo son posibles entre pares de años y no permiten reconstruir una serie de la década (esto explica la presencia de dos valores diferentes para una misma asignatura en un mismo año. Al igual que en el caso de 4.º básico, la última medición de 8.º cambia la escala de medición (de porcentaje de respuestas correctas a valores IRT).

Gráfico 6: Evolución resultados Simce 8.º Básico 1993-2002

Matemáticas cuarto grado: Tendencia de Puntajes Simce, 1992-2002 (según dependencia)



Fuente: C. Bellei 2003. A base de Mineduc, SIMCE. Serie 1992-96 en %; serie 1996-2002 en puntaje IRT.

final del nivel básico -8.º grado-, en el período 1993-2000¹². Las comparaciones interanuales en este caso se fundan en procedimientos de equating para todos los años: las comparaciones se basan en mismos subconjuntos de preguntas respondidas en los diferentes años.

En el período completo solo es posible comparar lenguaje y matemática, y en ambas disciplinas hay alzas menores entre 1993 y 1997¹³. En el caso de la comparación 1997-2000, hay una disminución de 3 puntos (en una escala cuyo promedio es 250) en lenguaje, y estabilidad en matemática. Al mismo tiempo, se verifican alzas, estadísticamente significativas en ciencias (10 puntos) y en historia (6 puntos).

Dos importantes aspectos de la evolución mencionada de los resultados de aprendizaje en 8.º año, deben ser destacados. En primer

término, que la matrícula de este grado es un 20,7% mayor en 2000 que en 1993 (260.955 contra 216.196 alumnos respectivamente) (Mineduc, 1993; Mineduc 2000). Dos tercios de este incremento se deben a un aumento poblacional en el grupo de edad; el tercio restante de este aumento (6,4%) corresponde a un aumento en la cobertura¹⁴. Los promedios de logro alcanzados en 2000, entonces, tanto para las áreas que se mantienen o decrecen levemente respecto a 1997 (matemática y lenguaje), como para las que mejoran significativamente (historia y ciencias), cobran el valor adicional de haber sido obtenidos incluyendo un porcentaje significativo de alumnos (abrumadoramente del quintil más pobre de ingresos y en especial de extracción rural), cuyo equivalente en términos socioculturales a comienzos de los 90 no estaba en 8.º año, porque ya había desertado. Se está frente a un resultado entonces que conjuga el impacto de las mejoras en cobertura, con el de los programas focalizados P 900 Rural, que se traduce en un incremento decisivo de las oportunidades de aprender para el grupo más pobre, sin que disminuya el promedio nacional de rendimiento. Al contrario. En segundo término, también debe relevarse el avance significativo en las áreas curriculares de historia y ciencias. La diferencia de tendencia de estas áreas curriculares con matemática y lenguaje no ha sido tematizada ni investigada, a pesar de su evidente valor e interés en términos educativos. Es una interrogante abierta el

12 Al cierre de este trabajo, el 2000 es el último año en que hubo medición de los octavos años.

13 El que hayan dos puntajes para Matemáticas 1995, se debe a que el subconjunto de preguntas para hacer la comparación 1993-1995, no es el mismo que para hacer la comparación 1995-1997.

14 El crecimiento del grupo de 14 años entre 1993 y 2000, de acuerdo a CELADE, fue de 12,6 % (de 244.161 a 274.870 jóvenes). Ver www.eclac.cl/celade/proyecciones/2002.htm

explicar la diferencia de trayectoria de mejoramiento observable entre las dos disciplinas que son 'lenguajes', y las dos que son 'ventanas al mundo'.

En suma, la evolución de los resultados de aprendizaje al finalizar la educación básica muestra logros verdaderamente importantes, que la discusión pública ha ignorado, al concentrar su atención en la comparación interanual de puntajes promedio de lenguaje y matemáticas, sin hacer referencia al cambio de los grupos de alumnos comparados, ni a lo que ocurre con otras disciplinas del currículum.

Escuelas Municipales y Privadas

Subvencionadas

Los resultados descritos para la educación básica han sido objeto de numerosos estudios centrados en la comparación, ideológica y políticamente de la mayor importancia, de los resultados de aprendizaje por dependencia administrativa¹⁵. La mayoría de estos estudios se ha centrado en la pregunta sobre las diferencias en eficacia y eficiencia comparada de las escuelas subvencionadas municipales y privadas. Los puntajes promedio, cuando no son controlados por las características socioeconómicas de los alumnos, como pudo obser-

varse en los datos SIMCE de la década, son sistemáticamente más altos en las particulares subvencionadas, las que además operan a un costo por alumno menor que las municipales. Sin embargo, los estudios que controlan por las diferencias socioeconómicas de los alumnos, no encuentran diferencias en la calidad de los resultados de aprendizaje entre ambas dependencias, o encuentran que la educación municipal aventaja a la privada subvencionada no religiosa. (McEwan 2001).

La discusión aludida del campo de la economía se topa hoy con las dificultades métricas de distinguir el 'efecto competencia' (por tanto, gestión de los establecimientos), de los efectos 'descreme' (o retiro de los mejores alumnos de un subsistema a otro y su impacto sobre el 'grupo de pares'). Sin poder hacer justicia aquí a las investigaciones mencionadas, importa destacar que se trata de una temática en disputa tanto académica como ideológica, evidentemente no concluida.¹⁶

Importa, asimismo, no perder de vista el cuadro grueso respecto a la evidencia sobre la que se da la discusión referida, que cuestiona toda noción simple sobre las ventajas de la educación privada subvencionada sobre

15 En economía de la educación el tema ha dado lugar a una robusta acumulación analítica. En 2002 se habla ya de 'tres generaciones' de investigaciones (Sapelli 2002). Las primeras, según este autor, trabajaron con muestras parciales y concluyeron que las escuelas privadas subvencionadas eran mejores que las municipales; la segunda generación, con muestras completas y controles sobre el capital humano inicial de los alumnos (medido por educación de los padres y NSE), concluyó que los colegios de ambas dependencias no diferían en calidad; la tercera generación de investigaciones (post 2000) no converge en sus resultados (ver por ejemplo las conclusiones de McEwan y Carnoy (2000) y Mc Ewan (2001), como las de Hsieh y Urquiola (2001), versus Sapelli y Vial (2002) y Gallego (2002). Adicionalmente, véase, Aedo y Larrañaga, 1994; Winkler y Rounds Parry, 1996; Mizala y Romaguera, 1998; Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999; Tokman, 2001.

16 Un informe de la OECD sobre la economía chilena plantea: "estudios empíricos sobre Chile y países miembros de la OECD (sistemas de vouchers o variantes del mismo han operado en Nueva Zelanda, Escocia, Suecia y algunas ciudades de Estados Unidos) muestran que los vouchers y la elección de colegio, en general, no han sido ni una solución integral ni una catástrofe para la calidad de la educación" OECD (2003).

Cuadro III:
8.º año 2000: Puntajes Promedio por tipo de dependencia y grupo socioeconómico

Grupo Socio-Económico	Matemática		Castellano				Alumnos Evaluados	
	Municipal	Particular	Particular Pagado	Municipal	Particular Subv.	Particular Pagado	Alumnos	%
		Subv.						
A. Bajo (*)	231	221	-	230	221	-	23.052	9.1
B. Medio Bajo	232	233	-	232	234	-	79.395	31.5
C. Medio	245	251	-	246	252	-	88.647	35.2
D. Medio Alto	280	275	279	278	275	280	41.920	16.6
E. Alto	-	303	302	-	297	297	18.604	7.4
Total	239	256	299	239	257	295	251.618	100.0

Fuente: SIMCE, Informe de Resultados 8.º año 2000, Santiago, 2001.

(*) Nota: grupos socioeconómicamente homogéneos a base de cuatro variables: nivel educacional del padre, y de la madre; nivel de ingreso de las familias y un índice de vulnerabilidad escolar de la JUNAEB. El promedio de escolaridad de la madre en los distintos grupos es: A, 6 años; B, 8 años; C, 10 años; D, 13 años; E, 16 años. Mineduc, SIMCE Resultados 2000. 2001.

la municipal. El Cuadro III, referido a los resultados del SIMCE de 8.º año básico del año 2000, los ordena (ese año por primera vez), no solo por tipo de dependencia sino de acuerdo a grupos socioeconómicos homogéneos, definidos en base a factores educativos (educación del padre y de la madre), de ingreso familiar, y un índice de vulnerabilidad social (alimentación, hacinamiento). Los datos revelan que la evidencia de la superioridad de los resultados de las escuelas de administración privada sobre las de administración municipal, se ve revertida en el caso del grupo de extrema pobreza (grupo A), donde la educación municipal obtiene mejores resultados; en el grupo siguiente (Grupo B), no hay prácticamente diferencia entre las dos modalidades; en el grupo C, la educación privada subvencionada aventaja efectivamente a la municipal; y en el grupo D, medio alto, donde se ubica un reducido conjunto de establecimientos municipales de excelencia y altamente selectivos a base de rendimientos académicos, éstos obtienen mejores resultados

que los de administración privada. Hay educación privada pagada solo en los grupos de más altos ingresos y educación de los padres, cuyos resultados también son los más altos.

Educación media

La evidencia sobre resultados de aprendizaje en el nivel básico se repite en sus características fundamentales en el nivel secundario, donde ha habido mediciones SIMCE para el 2.º año medio en 1994, 1998 y 2001. Los resultados a nivel nacional exhiben una leve mejora en matemática, y estabilidad en lenguaje, con una mayor cobertura de alumnos, en especial de los quintiles más pobres. Las diferencias entre dependencias y la estructura de la distribución social de los resultados, es similar a la comentada para el nivel básico.

Conclusión sobre resultados de aprendizaje

La evidencia aportada por la comparación de los resultados SIMCE, a lo largo de los 90, se puede resumir en cinco constataciones principales.

Primero, hay una evolución diferenciada en los resultados promedio nacionales de 4.º Básico y 8.º año básico. Hay estabilidad en los resultados promedio nacionales del final del primer ciclo de la educación básica en matemática y lenguaje a partir de 1996, cuando se establecen comparaciones interanuales métricamente rigurosas. Tanto las alzas como las caídas observadas en los puntajes de las distintas dependencias son leves. En cambio, en 8.º año hay un cuadro de mejoramientos que varía entre disciplinas. Hay estabilidad en matemática y lenguaje, pero con una matrícula que integra poco más de un 6% de alumnos que a comienzos de la década desertaban, y que hacen que tal estabilidad sea objetivamente un avance¹⁷. Y hay una mejora, la única estadísticamente significativa, en las disciplinas de historia y ciencias, que se logra con un alumnado que tiene el porcentaje referido de 'nuevos alumnos' de los grupos más pobres.

Segundo, en el caso de la educación media, la estabilidad señalada de los resultados de lenguaje y el incremento en matemática, se dan con una mejora de la cobertura especialmente en el quintil más pobre, lo que, como se advirtió, da un significado adicional a los incrementos referidos en los rendimientos.

Tercero, los distintos niveles de aprendizajes exhiben una estructuración altamen-

te estratificada en términos socioeconómicos.

Cuarto, 'dentro' de la estructura segmentada señalada, ha habido una consistente disminución de la brecha de rendimientos en lenguaje y matemática, entre el 15% más pobre de la matrícula, atendida por los programas focalizados, y el resto.

Quinto, las diferencias de rendimiento en aprendizajes entre las distintas dependencias administrativas del sistema subvencionado (municipal, y privada subvencionada), cuando se comparan grupos socioeconómicamente homogéneos, son mínimas y varían de acuerdo al grupo de que se trate: en el más pobre como en el de mayores ingresos entre la matrícula subvencionada, obtiene ventajas la educación municipal; por su parte, la educación subvencionada privada, obtiene ventajas en el grupo medio.

EQUIDAD

Los resultados de las políticas de los 90 en términos de equidad deben ser examinados en términos de una triple perspectiva: equidad en las oportunidades de acceso y permanencia en la educación escolar, en los procesos educativos, y en los resultados de aprendizaje. El balance de la década es muy favorable en términos del primer criterio, con disminuciones claras de las brechas en años de escolaridad entre los distintos grupos socioeconómicos; es negativo

A nivel latinoamericano, el país exhibe uno de los más bajos niveles de inequidad educativa de la región, aunque posee los índices de desigualdad económica mayores del continente.

17 Lo señalado es tan directo como lo siguiente: si en el cálculo del promedio nacional de rendimientos, no se consideraran los resultados del 6% de alumnos con más bajos puntajes de los grupos socioeconómicos A y B de la categorización SIMCE -grupo aproximado a los que anteriormente desertaban y que ahora realizan su octavo año-, tal promedio nacional subiría significativamente.

en términos del segundo criterio, porque hay un incremento en la segmentación social de los contextos de aprendizaje; es positivo en términos del tercer criterio, por la mencionada disminución de la brecha entre los aprendizajes del 15% más pobre y el resto de la matrícula.

En relación al primer criterio, hay avances significativos en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar para los dos quintiles más pobres. Como se refirió, hay mejoras en la cobertura de la educación básica que impactan al grupo más pobre, especialmente rural; y sustantivos incrementos de la cobertura de la educación media en los dos quintiles de menores recursos. Así, si se comparan el primer quintil (menores ingresos) con el quinto (el de mayores ingresos), en términos de diferencia de cobertura en educación básica y educación media, se tiene la evolución siguiente: en el nivel básico, la brecha respectiva se acorta de 3,5 a 2 puntos porcentuales entre ambos grupos de ingresos. En la educación media se pasa de 20 puntos porcentuales de diferencia en cobertura entre los quintiles extremos en 1990, a 16 en 2000; en el caso de la brecha de cobertura entre el quintil II con el de mayores ingresos, la diferencia se reduce de 19 a 10 puntos porcentuales. En el caso de la educación superior, manteniéndose sustanciales desigualdades en la probabilidad de acceso a la misma por los distintos grupos de ingreso, éstas han disminuido drásticamente: entre el quintil V y el II, se redujo a la mitad entre 1987 y 2000, mientras que entre aquél y el quintil I (más

pobre), se redujo en poco menos de un tercio (García-Huidobro y Bellei, 2003). A nivel latinoamericano, el país exhibe uno de los más bajos niveles de iniquidad educativa de la región: aunque posee uno de los índices de desigualdad económica mayores del continente, tiene de las menores desigualdades de años de escolaridad entre los deciles extremos de ingresos (García-Huidobro y Bellei, 2003).

Respecto del segundo criterio de equidad, concebido como 'igualdad de contextos y procesos educativos', la estructuración socialmente segmentada del sistema escolar de 1990 no retrocedió sino se agudizó. Los distintos tipos de escuelas del sistema tripartito de Chile se han ido concentrando en alumnos de diferentes niveles socioeconómicos: junto a las dinámicas de la demanda seleccionando escuelas (principio de 'elección' en la base del modelo instaurado en 1981), intervienen dinámicas de escuelas privadas subvencionadas seleccionando familias y alumnos. Existe amplia evidencia de que éstas (por sus procedimientos de selección -pruebas de conocimientos y test psicológicos- y expulsión de alumnos -exigencia de rendimiento mínimo-), reclutan los estudiantes más capaces entre sus pares, y evitan los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta (Gauri, 1998; McEwan y Carnoy 2000; González, 2002). El efecto ya referido de 'descreme' de la educación municipal no disminuyó durante la década de los noventa: el alumnado del quintil de mayores ingresos que estudia en establecimientos municipales, disminuye de un 29% a un 11% entre

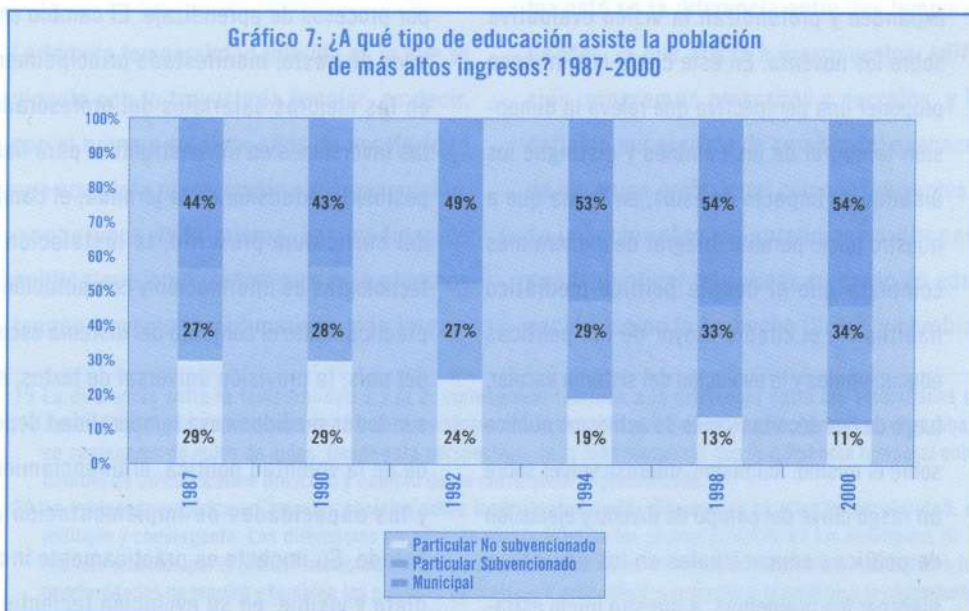
1987 y 2000, como muestra el Gráfico 7; en la misma dirección de creciente segmentación, aunque en forma menos acentuada, disminuyen su participación en la educación particular subvencionada los alumnos del quintil de más bajos ingresos, de un 24% en 1990 a un 19% en 2000 (García-Huidobro y Bellei, 2003, Tabla 3).

Como se argumentó, es del todo probable que la fórmula de financiamiento compartido haya contribuido a estas dinámicas de segmentación social de la educación, por entrada de nuevas escuelas privadas subvencionadas post-1995 y mayor diferenciación de acuerdo a ingresos de las familias.

Respecto al tercer criterio, 'equidad en los resultados de aprendizaje', tal como

se describió, se verifica una disminución de la brecha de rendimientos que en lenguaje y matemática separa al alumnado más pobre atendido por los programas focalizados (P 900 y Rural) y la mayoría.

El balance respecto a equidad es entonces complejo: logro de avances sustantivos en términos de equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, que han sido acompañados de avances también en la equidad de resultados de aprendizaje para el 15% de menores recursos de la matrícula. Ambos movimientos positivos en términos de equidad, al interior de una estructuración socialmente segmentada del sistema escolar, que en la última década del siglo XX lejos de abatirse se incrementó en algunos grados.



Fuente: C. Bellei 2003. A base de Mineduc, SIMCE. Serie 1992-96 en %; serie 1996-2002 en puntaje IRT.

Políticas educacionales: triple temporalidad, visión nacional y fronteras nuevas de programas viejos

La pregunta fundamental que plantea la discusión pública acerca del proceso de reforma educacional de los noventa en Chile es sobre la asimetría observable entre el aumento del gasto, el volumen, multidimensionalidad y acumulación de los cambios en curso, y la levedad de su impacto en los aprendizajes medidos. El reducido incremento o estabilidad de éstos, a pesar de la evidencia internacional sobre la existencia de idénticas asimetrías en países del primer mundo (Woessmann, 2001) y la inexistencia de casos nacionales de cambio rápido de sus niveles promedio de aprendizaje, tiene un gran impacto político.

De qué han sido capaces en las últimas dos décadas las políticas educacionales ya ha sido analizado, y los Capítulos 2 y 3 de este libro expanden y profundizan la visión evaluativa sobre los noventa. En este cierre nos interesa proponer una perspectiva que releva la dimensión temporal de los cambios y distingue los ámbitos de impacto de éstos, en forma que a nuestro juicio permite integrar de manera más completa que el debate político-mediático habitual¹⁸, el cuadro mayor de las políticas educacionales y la evolución del sistema escolar, luego de dos décadas y más de activismo público sobre el mismo. Asimismo, interesa volver sobre un rasgo clave del campo de diseño y ejecución de políticas educacionales en los noventa, y plantear los problemas, a nuestro juicio estra-

tégicos, de la educación escolar en la primera década del siglo XXI.

TEMPORALIDADES

Tres temporalidades asociadas a distintos ámbitos de impacto de las políticas educacionales son distinguibles en los procesos de cambio en curso en la educación del país: la que afecta sus cambios materiales, tecnológicos e institucionales; la de los cambios en los aprendizajes; y la que rige la evolución de los años de escolaridad por grupos socioeconómicos.

La primera temporalidad es la de plazos más cortos y ritmos de cambio más rápido. Sus tiempos son los de las leyes de presupuesto y los de la ejecución de programas ministeriales; sus impactos coinciden con la implementación de medidas que no están afectadas por procesos de aprendizaje. El cambio en el nivel de gasto, manifestado principalmente en las mejoras salariales del profesorado y las inversiones en infraestructura para hacer posible la extensión de la jornada; el cambio del currículum prescrito; la instalación de tecnologías de información y computación en prácticamente el conjunto del sistema escolar del país; la provisión universal de textos, etc, son todas medidas cuya temporalidad depende de la voluntad política, el financiamiento y las capacidades de implementación del Estado. Su impacto es prácticamente inmediato y visible; en su evolución reciente, se

18 Simplificando: parte de la elite política y prácticamente todo el liderazgo empresarial con el juicio cristalizado a partir de resultados SIMCE y de las mediciones internacionales, tal cual los presenta la prensa escrita, de que las políticas de inversión y cambio de los noventa han fracasado por su inapreciable impacto en los aprendizajes; más de tres cuartas partes de los padres de la matrícula escolar subvencionada, evaluando la educación de sus hijos como 'buena' o 'muy buena' (Encuesta CIDE, 2000).

trata de cambios que son visibles y vividos a un ritmo prácticamente anual por los actores y la opinión pública.

Otra temporalidad, es la que afecta al cambio o la modificación de un determinado patrón de desempeños a gran escala (más de un centenar y medio de miles de actores), como es el caso de los docentes del país y su quehacer en las salas de clase. Se trata aquí del factor intraescolar más determinante de los resultados de aprendizaje y que hace que el cambio del nivel promedio de los logros de aprendizaje del país, también corresponda a esta temporalidad. Los ritmos del cambio en esta dimensión, porque crucialmente mediados por procesos de aprendizaje adulto, son lentos y reconocidamente costosos y difíciles (Elmore, 1996; Fullam, 1999), la naturaleza del proceso incremental, y sus resultados en el corto plazo, intangibles para la mirada pública¹⁹.

La tercera temporalidad referida es la que se vincula con la trayectoria escolar: es decir, con el número total de años de escolaridad que completa en promedio cada generación, o subgrupos de la misma. Las medidas de política que producen el que más alumnos tengan trayectorias educativas más largas,

sólo pueden apreciarse en su impacto en el mediano plazo. Y este va mucho más allá de lo que recuperan los conceptos de 'aumentos en acceso y cobertura' de la educación. Tiene un directo significado en términos de calidad, porque un egresado con trece años de educación formal -que es lo que obtiene en 2002 el 90% de la población escolar- tiene mayores conocimientos y capacidades que uno con una escolaridad incompleta, con implicancias personales, económicas y socioeconómicas culturales marcadas²⁰. La discusión pública de los resultados de los esfuerzos realizados por el país en educación en la última década, tanto en los medios de comunicación como en los ámbitos políticos y expertos, tiende a ignorar esta crucial dimensión de impacto, visible solo en comparaciones interanuales largas o intergeneracionales²¹.

La base de la asimetría entre incremento en el gasto y leve mejoramiento en los rendimientos está en la diferencia entre dos temporalidades: la que afecta a presupuestos, edificios, programas prescritos y decretos, y la definida por el ritmo de cambio del quehacer de un grupo profesional como los docentes y su impacto sobre los aprendizajes. Un país puede duplicar o triplicar su gasto en educación (como lo ha hecho Chile), y cambiar

19 La diferencia entre la temporalidad 1 y la 2, corresponde también a la diferencia entre las velocidades de cambio de lo que depende del centro de un sistema educativo y lo que depende de las prácticas de trabajo en centenares de miles de aulas. Desde esta perspectiva, nada más elocuente que la diferencia temporal entre cambio de un currículum prescrito y cambio de un currículum implementado.

20 La evidencia empírica en ciencias sociales sobre los impactos de las diferencias en años de escolaridad, es múltiple y convergente. Las diferencias en años de escolaridad de los padres estratifican los resultados de la escuela medidos por el SIMCE; impactan decisivamente sobre variables claves de salud pública; estratifican las oportunidades de empleo y también los patrones valorativos y actitudinales respecto a la política y la ciudadanía. Los avances en este plano son por tanto de un impacto tan importante como invisible a la mirada sincrónica.

21 Hay una cuarta temporalidad, mucho más mediada por la sociedad que las referidas, y más lenta: la de la modificación de la estructura social como resultado de las variaciones en el capital educacional y cultural de los distintos grupos. Al respecto, la sociología de Bourdieu alerta sobre la predominancia en la sociedad contemporánea de los avances en capital cultural (educacional) de todos los grupos, sin modificación de las diferencias entre grupos ('traslación de la estructura' en las 'luchas de concurrencia' (P. Bourdieu, 1977)).

El conjunto de la arena de política educacional ha experimentado un movimiento de convergencia, que le ha permitido al país actuar sobre su sistema educacional en términos nacionales.

la infraestructura, base de recursos de aprendizaje y su currículum prescrito en menos de una década; en cambio, no se conoce un sistema docente que haya cambiado el perfil nacional de sus desempeños en tal plazo, y que como resultado de esto un país 'salte' en los niveles promedio de aprendizaje de sus alumnos.

La arena de discusión y evaluación de políticas educacionales en Chile, ha construido inadecuadamente las asincronías mencionadas: ha tomado la parte por el todo (sin considerar la tercera dimensión de cambios referida, ni apreciar que los resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE, siendo los fundamentales, dejan importantes competencias fuera, como por ejemplo, las habilidades en computación y comunicaciones), y recién comienza a discutir la naturaleza de los tiempos en juego cuando se trata de procesos de creación o modificación de capacidades a gran escala, como son los que se refieren al patrón de las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, que destaca la velocidad de cambio más lento de este último ámbito, las características de la institucionalidad de elaboración e implementación de políticas educacionales, y sus capacidades de sostener esfuerzos en el tiempo, juegan un rol determinante.

CAMPO DE DISCUSIÓN Y ELABORACIÓN DE POLÍTICAS

Al respecto, nada más contrastante que el modo de hacer política y diseñar y realizar policies en educación, que el de las dos déca-

das bajo examen y lo que cada una representa²². La de los ochenta marcada por los signos del cierre del poder gubernamental sobre sí mismo y la exclusión de toda visión, categoría de análisis, intereses y valores que no fueran los del régimen militar. Un mundo de policies sin política. La de los noventa marcada por los signos contrarios de la inclusión y la integración: de actores, intereses y perspectivas, construyendo a través de la institucionalidad y debate propios de la democracia, el marco político de sus policies. Lo interesante es comprobar el resultado hoy en día, al inicio del siglo XXI, de la evolución de las visiones y categorías en que las políticas educacionales del país son formuladas e implementadas. Tal resultado señala una evolución positiva en términos de las capacidades nacionales de intervenir sobre un sistema que se juzga como estratégico en todo sentido: el conjunto de la arena de política educacional ha experimentado un movimiento de convergencia que le ha permitido al país actuar sobre su sistema escolar en términos nacionales. Sin duda que ha contribuido a esto la creciente internacionalización de los debates y los asuntos de política educacional, acaecida desde la segunda mitad de los noventa, en armonía con los esfuerzos del país por integrarse sobre bases sólidas a la economía globalizada. Pero más importante parecen las condiciones internas que definen como son interpretados los desafíos planteados a la educación por la nueva inserción internacional del país. Al respecto, es ilustrativo de la convergencia aludida, base de un actuar de rasgos nacionales en este plano, cuánto 'del otro' ha

22 La potente distinción del inglés entre *politics* y *policies* es de difícil traducción, Policies refiere a decisiones o cursos de acción respecto a problemas; mientras que politics refiere genéricamente al poder, y la competencia y conflictos por su obtención, mantención o expansión.

sido adoptado por cada una de las visiones que en Chile estructuran el campo de políticas en educación. Para los responsables de las políticas de los ochenta y sustentadores del paradigma 'de elección', su importación fundamental del campo opuesto -el gubernamental en los noventa- es el visualizar la educación como palanca clave de la competitividad del país, y, por tanto, eje del proyecto de desarrollo nacional y objeto estratégico para la política y el Estado; participación del Estado, entonces, mucho más que en un rol subsidiario de compensación de déficits con que fue concebido en los ochenta. Para los responsables de las políticas de los noventa y sustentadores del paradigma de 'integración', su importación principal del campo adversario tiene que ver con el valor de la competencia y lógicas de mercado para determinados propósitos, y sus efectos disciplinantes sobre la gestión y las necesidades de apertura al medio externo e innovación por parte de instituciones y organizaciones. Para el gremio docente, tercer y clave constituyente del campo de posiciones aludido, su evolución hacia una definición profesional (en vez de funcionaria) de la identidad docente y la aceptación de la necesidad de la evaluación de su desempeño, es la principal inclusión de posiciones del resto de los actores. La especificidad que a ojos externos cobra 'el modelo chileno', se funda de manera importante en las capacidades que ha tenido el campo de políticas educativas del país (gobierno, oposición y profesorado) de evolucionar en forma convergente, de manera tal que la competencia y el conflicto tienen lugar dentro de marcos de cooperación y criterios evaluativos que en dimensiones críticas son compartidos. Las características de 'mezcla'

y 'rasgos contradictorios' de la configuración resultante es inevitable y singularizan a Chile dentro del contexto Latinoamericano. Lo importante, sin embargo, es si ésta es capaz de sostener y orientar adecuadamente, en un marco de cambio sociocultural acelerado, un sistema escolar que responda bien a las presiones más grandes de su historia de parte de la sociedad.

INCREMENTALISMO Y ALZA DE ESTÁNDARES

Incrementalismo es, sin duda, la marca del tipo de cambios que han afectado las políticas educacionales de Chile en el final del siglo XX. Esto está íntimamente asociado a los rasgos de estabilidad de las políticas, que han permitido procesos sistemáticos de evaluación de la implementación de las mismas, aprendizaje sobre sus límites, y ajustes y correcciones, que se ubican en un patrón convergente y acumulativo de cambios poco usual. Los ajustes mediante leyes sucesivas al estatuto docente, a las subvenciones y a los mecanismos del SNED, a la ley que regula las inversiones de la jornada escolar completa, como a la misma reforma curricular (que en 2003 modificó profundamente los programas de estudio oficiales definidos en 1997) y al sistema de medición de los resultados de aprendizaje, hablan fehacientemente de un incrementalismo que descansa en un centro de elaboración de políticas dotado de capacidades e instrumentos para la evaluación crítica, pero que, además, ha contado con condiciones políticas que permiten realizar tal evaluación y actuar sobre sus resultados. Es también intrínseco al incrementalismo

El problema de la calidad hoy se concentra en la enseñanza en el aula, y en la necesidad de incrementar radicalmente la eficacia de los apoyos para su mejoramiento.

referido el que las metas y los criterios de evaluación acerca del cumplimiento de las mismas son cada vez más altos y exigentes. Un análisis evaluativo que buscase pertinente debiera poder dar cuenta de qué metas, y en qué marco temporal, se está haciendo cargo, porque componentes, procesos y resultados de políticas, así como los criterios evaluativos que les son relevantes, han variado de modo importante y rápido. Esto es observable en el nivel micro, donde el profesorado que en 1990 desconocía la computación en educación y la criticaba como potencialmente amenazante, en 1995 demandaba la capacitación de Enlaces para usar los nuevos equipos en sus establecimientos, y desde el 2000 ya no considera suficiente cualquier conexión a Internet y demanda la banda ancha y mayor velocidad para sus comunicaciones en red. Lo mismo se observa en el nivel macro. Compárese sino los criterios de satisfacción aplicables a las políticas de la primera mitad de la década de los noventa (salarios, estatuto docente y ejecución del programa MECE), con los criterios referidos a las metas de aprendizaje del nuevo currículum o el que el país obtenga resultados 'en el promedio internacional' en pruebas que suponen comparaciones con los sistemas escolares del primer mundo.

AGENDA

Desde esta perspectiva, ¿cuáles son los nuevos focos problemáticos o la nueva frontera redefinitoria de los antiguos problemas? Los focos de la agenda de políticas de la primera década del siglo XXI,

corresponden, a nuestro juicio, a las nuevas características con que se presentan los problemas de calidad y equidad de la experiencia formativa escolar de las mayorías: enseñanza en el aula capaz de lograr los objetivos de aprendizaje del nuevo currículum, respecto a calidad; freno a los procesos de segmentación social de la experiencia escolar y mayor cierre de brechas entre niveles de aprendizaje de los distintos grupos socioeconómicos que el logrado, respecto a equidad. Entre ambos problemas, la agenda que corresponde a las instituciones y la gestión para abordarlos en forma efectiva.

CALIDAD

El problema de la calidad hoy se concentra en la enseñanza en el aula, y en la necesidad de incrementar radicalmente la eficacia de los apoyos para su mejoramiento, así como de resolver el déficit de preparación de los docentes para enseñar el nuevo currículum.

Sobre la primera dimensión, las políticas de la etapa post 2000 han avanzado sistemáticamente. Redefinieron el currículum del primer ciclo básico, haciéndolo mucho más explícito y cercano a su realización en el aula; giraron respecto a las estrategias de capacitación docente para implementar el nuevo currículum, de estar basada en docentes universitarios y modelos lectivos a descansar en profesores de aula de excelencia capaces de demostrar prácticamente y modelar y explicitar su 'saber-cómo'; implementan procesos de evaluación de la docencia cuyo instrumental

técnico supone la formalización de estándares sobre la buena enseñanza y cuyo marco institucional tiene la fortaleza de que estándares y procedimientos hayan sido concordados con el Colegio de Profesores; organizan el accionar público respecto al alza de los aprendizajes iniciales en competencias claves, en términos de una campaña pública (Campaña 'Lectura, Escritura y Matemática' LEM) que involucra no solo a los docentes del primer ciclo básico sino también a los padres.

La segunda dimensión aludida -déficit en la preparación de los docentes-, en cambio, está pendiente. Lo avanzado hasta aquí a través del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (ver capítulo 11 del libro), así como a través de la mencionada mejora de los puntajes de los alumnos que ingresan a las carreras de Pedagogía, debe ser no solo incrementado, sino cambiar de nivel, en términos de prioridad como de estrategias para su logro. La preparación mayoritaria de los docentes en ejercicio corresponde naturalmente a una etapa anterior de la educación chilena y en relación con las necesidades actuales -plasmadas en el nuevo currículum- presenta deficiencias serias, declaradas, como se vio, en primer lugar, por los propios docentes (sección 6.2). Un análisis evaluativo reciente del conjunto de las políticas educacionales de los noventa encargado por el Ministerio de Educación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2003) es taxativo sobre este problema, al que define como estratégico para las am-

biciones educativas del país: o las políticas futuras abordan con fuerza y en forma sistémica el problema de la preparación de los docentes, con especial foco en su conocimiento de las disciplinas, o los límites que hoy experimenta la educación chilena respecto a sus resultados de aprendizaje promedio no serán trascendidos. El cambio en la formación inicial y sus instituciones afectaría en breve plazo las capacidades nacionales de actuar en la formación continua y la renovación por tanto de las prácticas de los docentes en ejercicio. En el centro de la agenda de calidad se encuentra entonces hoy un actor institucionalmente autónomo, escuelas y facultades de educación de una cincuenta de universidades, que requiere de una combinación nueva de apoyos y presiones para hacer su propia reforma, de modo de armonizar sus resultados con los requerimientos del presente.

INSTITUCIONES Y GESTIÓN

Las lecciones de la experiencia internacional comparada muestran el importante peso de las variables institucionales sobre la efectividad de las unidades educativas y lo que ocurre con los aprendizajes. Y si hay un patrón convergente en los noventa al respecto es uno que destaca dos direcciones complementarias de desarrollo de los sistemas educativos: hacia la descentralización y devolución de poder de decisión a las unidades educativas, padres y administraciones locales, por un lado, y hacia un reforzamiento de la institucionalidad y mecanismos de apoyo técnico, monitoreo y control centrales, particularmente

La evidencia de los resultados recientes de la prueba internacional PISA, patrocinada por la OECD, es robusta: los sistemas con mejores resultados son aquéllos cuyas aulas son más integradas socialmente.

en las dimensiones curriculares, por otro (Brunner, Elacqua, 2003). Durante los noventa, las dimensiones referidas experimentan innovaciones significativas pero insuficientes para abordar en forma efectiva el nuevo nivel de las agendas relativas a calidad y equidad.

Están operando en este ámbito unos límites que requieren ser abordados y que dicen relación con la insuficiente efectividad de los mecanismos de apoyo y presión a las unidades educativas para hacerlo mejor, particularmente, pero no solo en la educación municipal. El referido informe evaluativo de la OECD destaca sobre esto la débil conectividad de las políticas de reforma generadas por el centro del sistema, que juzga acertadas, con lo que finalmente ocurre en las aulas. E interroga sobre la efectividad de una configuración institucional que hace descansar los apoyos sobre una supervisión ministerial no suficientemente efectiva, que trabaja en paralelo más que coordinadamente con las administraciones locales, y las presiones sobre mecanismos de mercado probadamente inefectivos respecto de la educación municipal. Apoyos y presiones débiles que las unidades educativas procesan en marcos donde predominan principios de voluntariedad y solo incipientes relaciones con el medio externo de rendición de cuentas.

Así, los avances importantes de los últimos años respecto a evaluación docente, nuevas reglas sobre directores y experiencias pilotos de delegación de facultades a los mismos, metas comprometidas públicamente

por los establecimientos, e incipientes prácticas de rendición de cuentas, así como mecanismos de incentivos de más larga data como el SNED, todos ellos aportes significativos de las políticas de los noventa, no deben hacer perder de vista el tema mayor y constitutivo de la agenda en este ámbito: un sistema 'débilmente conectado' entre sus partes, con una administración municipal que exhibe fortalezas y capacidades efectivas de apoyo y presión a las escuelas sólo en una minoría de las comunas, y cuya coordinación y sinergia con la supervisión y apoyo técnico ministerial es más la excepción que la norma. Las respuestas requeridas en este plano parecen ser de otro nivel que los avances e innovaciones incrementales observados.

EQUIDAD

El balance del impacto de las políticas de los años noventa respecto a equidad, mostró la complejidad de un cuadro de signos contradictorios: avances sustanciales en la equiparación de los años de escolarización de los diferentes quintiles de ingreso, acompañados de avances incrementales en la disminución de la brecha de resultados de aprendizaje entre el 15% más pobre y los promedios nacionales, y un retroceso en términos de segmentación social del sistema escolar (en 2000, cada contexto educativo es más homogéneo socialmente que en 1990).

La visibilidad social y política del problema de la inequidad es menor que el de la calidad. En primer lugar, porque cada grupo típicamente evalúa la educación

que recibe comparando 'intra-grupo' o con grupos cercanos, no respecto del conjunto de la estructura social. En segundo lugar, porque no hay mediciones internacionales que revelen el problema con dramatismo comparable a lo que ocurre con respecto a calidad. La menor fuerza de 'la demanda' sobre esta dimensión, inseparable de las dinámicas socioculturales de distinción operando en contextos institucionales que, como los de Chile hoy en día, lejos de controlar favorecen la segmentación aludida, hacen más difícil el acuerdo y la ejecución de una agenda de cambio sistemático y efectivo en este aspecto. Y, sin embargo, las consecuencias de no actuar o hacerlo por debajo de los requerimientos del problema, son serias. Tanto en términos de bases socioculturales de un orden democrático, como desde la perspectiva de una estrategia de democratización de una sociedad profundamente desigual, y también en términos de aprendizaje. Al respecto, la evidencia de los resultados recientes de la prueba Internacional PISA, patrocinada por la OECD, es robusta: los sistemas con los mejores resultados son aquellos cuyas aulas son más integradas socialmente; los que educan a la nueva generación en segmentos explícita o implícitamente estratificados de acuerdo con capital económico-cultural de las familias, les va peor (OECD, 2001). Chile,

con su sistema tripartito de establecimientos crecientemente diferenciados por el nivel de ingreso de las familias, tiene aquí un problema pendiente de la mayor importancia, tanto, repetimos, desde una perspectiva instrumental -aprendizajes promedio y competitividad país-, como de una perspectiva de integración moral y calidad democrática del orden sociopolítico.

Si el aprendizaje políticamente más fecundo de la última década de esfuerzos del país en el campo educativo es que los grandes propósitos de transformación abordados, solo son sostenibles por políticas de acuerdos y confianzas que involucren al conjunto del liderazgo de un país, y es esto lo que genera las condiciones políticas de base para los desarrollos incrementales analizados, lo señalado respecto a equidad tal vez constituye la nueva frontera a alcanzar por la lógica de los acuerdos. ¿Será capaz el campo de políticas educativas del país de abordar en forma efectiva los severos límites que establece un sistema escolar segmentado socialmente, de acuerdo con lo que indican sus ampliamente compartidos valores de igualdad de oportunidades y cultura democrática? Un problema y una interrogante que la celebración próxima del Bicentenario de la Independencia merece ver respondidos.

REFERENCIAS

- Aedo, Cristián. Larrañaga, O. (1994) "Sistemas de entrega de los servicios sociales: la experiencia chilena. En C.Aedo y O.Larrañaga (Editores.), Sistema de entrega de los servicios sociales: una agenda para la reforma. BID, Washington, D.C.
- Arellano, José Pablo, (2000) Reforma educacional: prioridad que se consolida, Editorial Los Andes, Santiago.
- Bellei, Cristián, (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? Proyecto Cresur, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. (Capítulo 3 del libro)
- Bourdieu, Pierre, (1977), La Distinction, Editions du Minuit, Paris.
- Bravo, David, D.Contreras y C.Sanhueza (1999), Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño público/privado: Chile 1982-1997. Universidad de Chile, Departamento de Economía, Documento de Trabajo N° 163.
- Brunner, J.Joaquín, C. Cox, (1995), Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile, en J.J.Brunner, J.Puryear (editores), Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas: un proyecto del Diálogo Interamericano. Vol. II, Estudios de Caso. OEA, Washington.
- Carnoy, Martin, (2003). Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional en Políticas educacionales en el cambio de siglo. Editorial Universitaria, Santiago de Chile. (Capítulo 2 del libro).
- Cepal-Unesco, (1992), Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile.
- Cox, Cristián, Ma. J. Lemaitre, (1999) Market and state principles of reform in Chilean education: policies and results, en G. Perry and D.M Leipziger (Editores) Chile: Recent policy lessons and emerging challenges, World Bank Institute. Washington.
- Delannoy, Françoise, (2000) Education Reforms in Chile, 1980-1998: a lesson in pragmatism., The World Bank, Country Studies, Education Reform and Management Publication Series. Vol. 1, N° 1, June.
- Elmore, Richard (1996), Getting to scale with good educational practice, Harvard Educational Review, Vol.66, N° 1.
- Espínola, Viola, C. de Moura Castro, (1999) Economía Política de la reforma educacional en Chile, BID, Washington.
- Fullam, Michael (1999) , The return of large scale reform, mimeo OISE, University of Toronto.
- Gallego, Francisco A. (2002) Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile, en Cuadernos de Economía, Año 39, N° 118, PUC, Diciembre 2002.
- García-Huidobro, Juan Eduardo, C. Cox , (1999) La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998. Visión de conjunto, en J.E.García-Huidobro (ed). La reforma educacional Chilena, Editorial Popular, PROA, España.
- García-Huidobro, J.Eduardo, Bellei, C. (2003), Desigualdad educativa en Chile, mimeo Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Gauri, Varun, (1998) School Choice in Chile. Two decades of educational reform. Pittsburgh U. Press.
- González, Pablo (2002) , Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. Proyecto Cresur, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID (Capítulo 12 del libro).
- Hsieh, Chang-tai, Urquiola, M. (2001), When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. Mimeo, Princeton University, Cornell University. Seminario Reforma Educativa en el Cono Sur: Logros y Tareas Pendientes, BID, Washington, 6-7 de Diciembre.
- McEwan, Patrick and Carnoy, M. (2000), The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system, en Educational Evaluation and Policy Analysis, 22 (3), 213-239.
- Ministerio de Educación (2003) Country Background Report to OECD: Evaluating Chile's Educational Policies. Santiago.
- Mizala, Alejandra, P.Romaguera (2001), Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile, Proyecto Cresur, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID (Capítulo 10 del libro).
- Mullis Ina V.S, Martin, M. et.al, (2000) Timss 1999. International Mathematics Report, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The International Study Center, Boston College.
- OECD (2001), Knowledge and skills for life. First Results from PISA 2000. Paris.
- Sapelli, Claudio (2002) Introducción. La economía de la educación y el sistema educativo Chileno, en Cuadernos de Economía, Año 39, N° 118, PUC, Santiago.
- Sapelli, Claudio y Vial B. (2002) The performance of private and public schools in the Chilean voucher system, en Cuadernos de Economía, Año 39, N° 118, PUC, Santiago.
- Schiefelbein, Ernesto, Schiefelbein, P. (2003) Eficiencia en la educación básica en Chile. Evaluación de resultados y propuestas de políticas, en Persona y Sociedad, Vol. XVII, N° 1, Abril 2003.
- Tokman, Andrea (2001), Is private education better? Evidence from Chile, mimeo, University of California, Berkeley.
- Winkler, Donald and Rounds, Taryn. (1996). Municipal and private sector response to decentralization and school choice. Economics of Education Review, Vol. 15, N° 4, pp. 365-376.
- Woessman, L. (2001) "Why students in Some Countries Do Better?", Education Next, 2001 /2. 

Reformas en materia de Infancia y Adolescencia

Esta publicación da cuenta de un seminario internacional realizado por el Sename y donde participaron especialistas de Europa y América Latina y Unicef.

En la primera parte se aboga por reformular el actual sistema de justicia y protección de los derechos de la infancia y adolescencia, coherente con los mandatos de la Convención sobre los derechos del niño. Se trata de un cambio cultural más protector de la familia, con una educación que aporte una visión ética tolerante, respetuosa de la diversidad. La segunda parte fundamenta las reformas que se están impulsando en nuestro país sobre la infancia y adolescencia, analiza los cambios legislativos e institucionales en estudio, muestra algunos avances en materia de protección de derechos, las mejoras en alternativas residenciales, en los casos de adopción, en los jóvenes infractores dándoles atención especializada. Por otro lado, se destaca el sistema de protección social a la infancia en España, los procesos de reforma

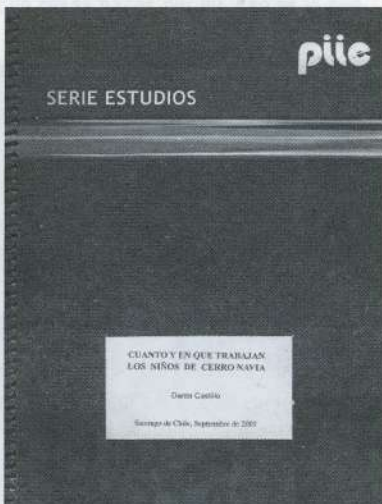
en infancia y adolescencia en Perú y en República Dominicana.

La tercera parte expone los fundamentos de los procesos de reforma penal juvenil en América Latina, con casos como el brasileño, el chileno, francés, dominicano. La cuarta parte entrega experiencias de protección del niño en Inglaterra, Alemania, Chile, Italia, México. Y la última sección presenta el tema de la adopción en Chile, Colombia, Noruega y Suecia. Este libro de 244 páginas ha sido editado por Patricio Dooner y Patricia Ramírez, Ministerio de Justicia, Sename, diciembre 2003.

www.sename.cl



Cuánto y en qué trabajan los niños de Cerro Navia



Resultados y conclusiones de la última investigación realizada en torno al trabajo infantil en la comuna de Cerro Navia, donde se diseñaron y aplicaron diversos instrumentos de medición para obtener un panorama específico sobre el tema.

Este estudio parte de una observación empírica de establecimientos de educación

básica para establecer "por una parte, una medición del fenómeno, y, por otra, las expresiones que adquiere el trabajo infantil en una muestra de niños escolarizados. Y sobre esta base, entregar los resultados para contribuir a la discusión sobre el tipo de relación entre niño o joven trabajador y retención escolar".

La investigación aclara que la formulación del problema de investigación "comparte, además, el supuesto de que la expresión del trabajo infantil se manifiesta con una intensidad mayor en el universo de escolares pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajos". Esto implica que no se tendrán datos sobre aquellos niños y jóvenes trabajadores que están fuera del sistema escolar, y los resultados de la investigación no enfocará directamente la problemática de los niños trabajadores no escolarizados. Se indica que esto no debe traducirse "en un sesgo metodológico, pues las orientaciones de la investigación están explorando la relación entre la con-

dición de niño o joven trabajador y la condición de niño o joven estudiante".

También considera el factor cuantitativo que registran las estadísticas del Mineduc. "Se observa que para el caso de educación básica, el porcentaje de la cobertura educacional asciende prácticamente a un 99% de la población nacional en edad de estudiar, disminuyendo alrededor de un 97% de los niños en edad de estudiar, al considerar el subconjunto de la población que se encuentra en la condición de habitantes de localidades urbano-populares". (Presentación, pág. 5).

Equipo de Investigación: Dante Castillo, Flavia Fiabane, Marcela Tchimoto, Cecilia Yáñez. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el apoyo de W.K.Kellogg Foundation, Santiago, 2002.

piie@academia.cl

www.piie.cl

Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina

Su autora, Ana María de Andraca, da a conocer las principales novedades educativas desarrolladas en América Latina y el Caribe en la década de los noventa y algunas iniciadas en los años 90. Contiene 119 programas y proyectos en básica y media para mejorar la educación y que han probado ser exitosas o son iniciativas promisorias de cambio educativo.

Para facilitar el conocimiento de las 119 experiencias, éstas han sido clasificadas en ejes temáticos según criterios sobre las características y resultados de las reformas educativas en esos países. Los ejes temáticos se localizan en la gestión escolar, mejoría de la calidad y equidad de la educación, evaluación de los aprendizajes, fortalecimiento de la formación docente, uso de tecnologías educativas de punta, financiamiento de la educación. Las experiencias de cada eje se ordenan alfabéticamente según los 14 países de América Latina y el Caribe. Se incluye un

índice de experiencias por países para dar una visión de las distintas iniciativas.

Cada experiencia va con la referencia bibliográfica, a partir de la cual se obtuvo la información presentada para facilitar al lector la obtención de información más detallada, si lo desea. Se identifica en cada caso a la persona e instituciones responsables de la iniciativa y sus coordenadas, para posibilitar el contacto de sus ejecutores con otros sectores estratégicos de la sociedad, profesionales y autoridades del sector.

Se señala en la introducción que este conjunto de experiencias, llamadas "mejores prácticas" no aspira en constituirse en un manual de "modelos". "Pero todas ellas son una muestra de creatividad y empuje necesarios para solucionar los problemas educativos de la región, un indicador de las múltiples alternativas que existen, y pueden ser iluminadoras



para todos aquellos que están empeñados en reformas y programas de mejoramiento educativo" (pág. 18).

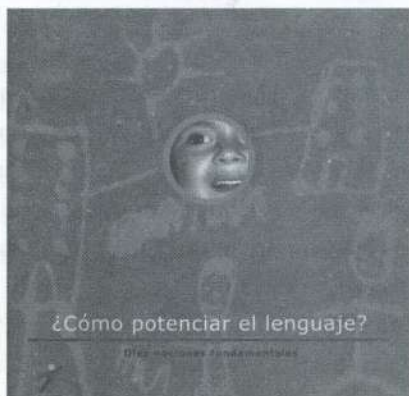
Esta publicación, septiembre 2003, 268 páginas, corresponde a la iniciativa del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile.

E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

¿Cómo potenciar el lenguaje?

Diez nociones fundamentales

"El desarrollo del lenguaje tiene muchas implicancias: además de ser un medio de comunicación, el lenguaje nos permite realizar diferentes distinciones cognitivas sobre la realidad, facilitando nuestra mayor comprensión e interacción con el mundo que nos rodea" (Introducción).



Archivador con 23 fichas en color, cada una de las cuales entrega orientaciones sobre el desarrollo del lenguaje gestual y verbal desde los lactantes hasta los niños de 2 a 6 años, constituyendo una valiosa información para el trabajo pedagógico diario.

El objetivo de estas fichas es ayudar a las educadoras para que puedan conocer el nivel del proceso lingüístico de los niños, las motivaciones y las posibilidades de aprendizaje en cada etapa, realizando actividades que los enriquezcan. Se incluyen sugerencias para trabajar con la familia y actividades para desarrollar en la sala de clases de acuerdo con cada etapa.

Este material pedagógico de Fundación Integra está basado en las bases curriculares de la educación parvularia.

Para adquirir el material: fintegra@integra.cl

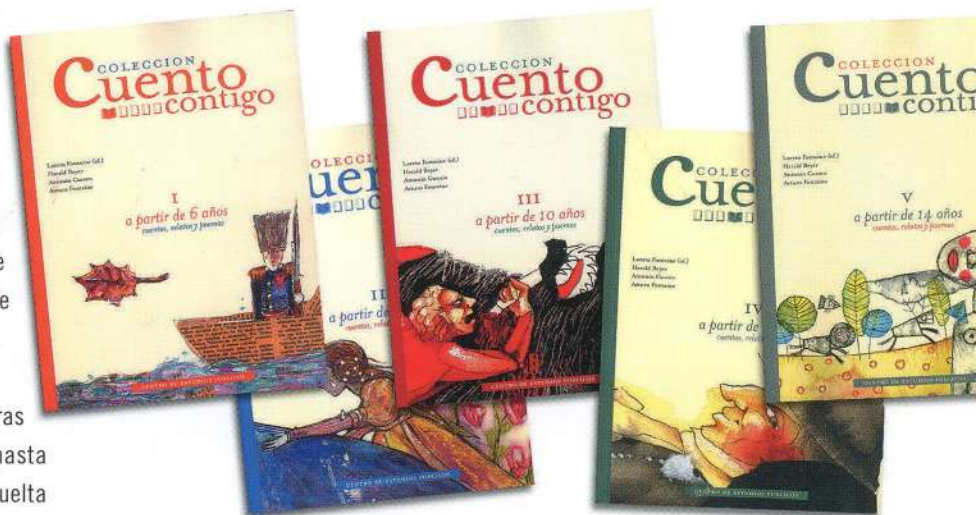
Colección Cuento Contigo

(...) - Dile al sargento que te deje ver al coronel. Y cuéntale lo viejo que estoy. Lo poco que valgo. ¿Qué ganancia sacará con matarme? Ninguna ganancia. Al fin y al cabo él debe de tener un alma. Dile que lo haga por la bendita salvación de su alma.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

- Voy, pues. Pero si me *afusilan* a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

- La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que



urge." (*Juan Rulfo "¡Diles que no me maten!", tomo V*).

Compilación de 365 cuentos, relatos, mitos, fábulas, poemas, leyendas y textos sagrados de los autores más representativos de la literatura universal y chilena de todos los tiempos, como Tomás de Iriarte, los hermanos Grimm, Esopo, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Chéjov, Cervantes, Quevedo, Huidobro, García Márquez, Horacio Quiroga, Violeta Parra, Jack London, Neruda, San Mateo, James Joyce, Tagore, Nikolay Gogol, Herman Hesse, y muchísimos más. La colección de cinco tomos en color, que ha convocado la participación de numerosos ilustradores, se orienta a niños de 6, 8, 10, 12 y 14 años de edad. También pueden disfrutar de su lectura no sólo los niños, sino también jóvenes y adultos de las más variadas edades.

Estas breves historias y aventuras pertenecen a autores de los más diversos países

y culturas, como cuentos chinos, ingleses, rusos, árabes, indios, griegos, españoles, escandinavos, precolombinos, latinoamericanos, y entre estos, los chilenos.

En páginas finales de cada capítulo se incluye un glosario de acuerdo al contexto específico en que aparece cada palabra; además, un registro de cada autor, años en que vivió, nacionalidad, obras importantes y la nómina de los ilustradores de cada cuento.

Con el patrocinio del Ministerio de Educación, esta edición corresponde al Centro de Estudios Públicos y a Copec.

La edición, febrero 2004, pertenece a Loreto Fontaine. Autores: Harold Beyer, Antonio Cussen, Arturo Fontaine, Loreto Fontaine.

www.cepchile.cl



MINISTRO DE EDUCACIÓN: Sergio Bitar, Representante Legal • SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN: María Ariadna Hornkohl • CONSEJO EDITOR: Carlos Eugenio Beca I.; Marisa Blásquez P.; Juan Carvajal T.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Carmen Sotomayor E.; Antonieta Viteri P. • DIRECTORA: Cecilia Jara B. • EDITORA: María Teresa Escoffier D. • COLABORADORES: Marianela Velasco -Explora-, Gloria Pérez -MIM-; • REVISIÓN DE TEXTOS: Liliana Yankovic N. • DISEÑO: dosC • IMPRESIÓN: La Nación • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 312. Tiraje 12.000 ejemplares.

FACULTAD DE EDUCACIÓN



POSTGRADOS

- Magíster en Ciencias de la Educación con mención en:
 - Administración y Gestión Educacional
 - Curriculum y Evaluación
 - Orientación, Relaciones Humanas y Familia
- Magíster en Administración y Gestión Deportiva y Recreativa
- Magíster en Actividad Física y Salud
- Magíster en Entrenamiento Deportivo
- Magíster en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Comunicación
- Magíster en Pedagogía Universitaria
- Magíster en Educación de Adultos
- Magíster en Motricidad Infantil
- Magíster en Gerencia Educativa

PROGRAMAS ESPECIALES

- Pedagogía en Educación Técnico Profesional
- Pedagogía en Educación Media
- Pedagogía en Educación Básica (Segundo Título)
- Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media
- Pedagogía en Inglés para Educación Básica (Segundo Título para Profesores de Inglés de Educación Media)

POSTÍTULOS

- Postítulo en Psicopedagogía
- Postítulo en Trastornos del Lenguaje Oral
- Postítulo en Deficiencia Mental

(*) Carreras diurnas y vespertinas

MENCIONES PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

- Inglés
- Educación Matemática
- Educación Tecnológica
- Educación de Adultos
- Estudio y Comprensión de la Sociedad
- Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- Artes Visuales
- Artes Musicales
- Lenguaje y Comunicación
- Educación Física, Deportes y Recreación

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Destinatarios/as:

Educadoras/es de Párvulos, Profesoras/es de Educación Básica, Diferencial, de Educación Media y de Religión, Profesor Militar o Policial o Egresados de Carreras Pedagógicas Universitarias.

CARRERAS DE PREGRADO

- Pedagogía en Educación Parvularia y Básica para Primer Ciclo (Santiago y Temuco)
- Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y Déficits Múltiples (Santiago y Temuco)
- Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para Educación Básica y Media (Santiago * y Temuco *)
- Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media
- Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media (Santiago * y Temuco)
- Psicopedagogía

INFORMACIONES Y MATRÍCULAS

Sede Américo Vespucio

Av. Américo Vespucio Sur 357 . Las Condes . Santiago

Fono (56-2) 582 4000 . Fax (56-2) 240 3862 . admision@umayor.cl

www.umayor.cl



UNIVERSIDAD
MAYOR

EMPRENDER ES UNA CIENCIA