

Revista de

EDUCACION

o- Julio 2004 • Edición N° 313 • \$3.500



Neruda 100 años:

Las vidas del poeta

Sexualidad:

Hora de asumir el desafío

Ley JEC:

La educación de calidad
derecho de todos

EDU
313
004
o-Julio

**1 EDITORIAL****2 CULTURA**

Pablo Neruda: Las vidas del poeta

10 REFORMA

Es hora de asumir el desafío
Educación para el Chile que queremos
Para asegurar el derecho de todos los niños a la educación

**23 Matemática en el aula: lo que nos falta por hacer****30 EXPERIENCIAS**

Curiosidad y pasión por comprender
Manos a la ciencia

**37 ENTREVISTA**

Isabel Allende: "Los libros nunca deben ser una tarea"

45 TENDENCIAS

Esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia

51 APUNTES

Gestión que explica buenos resultados en SIMCE

69 OPINIÓN

Mirada juvenil
El inglés: importador y productor de otras lenguas

77 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Preparando la PSU en línea
Una impresionante realidad virtual

83 CALIDOSCOPIO



00001628

Concursabilidad de los directores: un paso clave hacia la calidad

La concursabilidad de los directores es un aspecto principal, que incide en los resultados educativos de calidad. El liderazgo pedagógico del director ha sido identificado en diversos estudios de índole cualitativa y cuantitativa, como factor contribuyente a la calidad de los logros escolares.

Por ello estamos impulsando las modificaciones al marco legal, orientadas a mejorar los procesos de selección, nombramiento, formación y atribuciones de los directores. En esta misma línea se están haciendo esfuerzos para promover un sistema de acreditación de estos profesionales, iniciándose un trabajo de definición de estándares de desempeño, actualmente en consulta nacional, y la definición de opciones de formación en servicio acorde con esos estándares.

Llama la atención y genera confusión, que siendo tan fundamental la modernización del actual marco regulatorio, referido a la selección y desempeño de este personal, esencial para una educación de calidad -los directores-, un grupo de parlamentarios de la Alianza por Chile haya presentado un nuevo recurso ante el Tribunal Constitucional, alegando ahora que estos directivos docentes, los contratados antes del año 1996, son propietarios de sus cargos y que, por tanto, no sería posible llamar a concurso las posiciones que hoy ocupan.

Sorprende que aquellos que han hablado sistemáticamente de la rigidez del Estatuto Docente como una -si no la más

grave- de las trabas para elevar la calidad, sostengan este tipo de argumento. Ello contradice -a todas luces- lo que siempre han afirmado.



Quisiéramos reiterarlo: es incomprensible que quienes han demandado mayor autonomía de las escuelas, una gestión que otorgue más capacidad de decisión a los directivos de los establecimientos educacionales y que las escuelas cuenten con personal directivo más idóneo, al momento de definir posiciones en estas materias, actúen, precisamente, tratando de asegurar lo contrario.

No corresponde asumir posiciones decimonónicas respecto de "la propiedad" de cargos, que, además, son de régimen de servicio público. Los que hemos defendido la necesidad de un estatuto profesional para los docentes, también buscamos que éste permita y potencie el desarrollo profesional de los maestros a tono con las demandas del siglo XXI. La concursabilidad de los directores va en esa dirección.

Legislar para modernizar el rol de los directores, hacer que cargos "vitalicios" sean concursables, afirmar el liderazgo pedagógico de estos profesionales, es un primer paso necesario, el que debería ser apoyado por todos los sectores.

Sergio Bitar
Ministro de Educación



Pablo Neruda

Las vidas del poeta



París, Francia, 1955.

UN 12 DE JULIO DE 1904

(...) Mis padres llegaron de Parral donde yo nací. Allí, en el centro de Chile, crecen las viñas y abunda el vino. Sin que yo lo recuerde, sin saber que la miré con mis ojos, murió mi madre doña Rosa Basoalto. Yo nací el 12 de julio de 1904 y un mes después, en agosto, agotada por la tuberculosis, mi madre ya no existía¹...

(...) Había allí un retrato de mi madre, muerta en Parral, poco después de que yo nací. Era una señora vestida de negro, delgada y pensativa. Me han dicho que escribía versos, pero nunca he visto nada de ella, sino aquel hermoso retrato.

Mi padre se había casado en segundas nupcias con doña Trinidad Candía, mi madrastra. Me parece increíble tener que dar este nombre al ángel tutelar de mi infancia. Era diligente y dulce, tenía sentido de humor campesino, una bondad activa e infatigable²...

Pablo Neruda, seudónimo de Ricardo Eliezer Neftalí Reyes Basoalto, era hijo de un obrero ferroviario y de una maestra de escuela. A los dos años, la familia se traslada a Temuco, donde su padre contrae matrimonio con Trinidad Candía Marverde, a quien el poeta llamaría cariñosamente "Mamadre".

• Texto basado en la exposición "Las vidas del poeta", preparada por los investigadores Pedro Pablo Zegers y Thomas Harris, y fotografías del Archivo del Escritor, Biblioteca Nacional.

1 Pablo Neruda, *Confieso que he vivido, Memorias*, Editorial Planeta, Argentina, 1994, pág. 16.

2 Pablo Neruda, *Obras Completas*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1956, pág. 11.

EL POETA-NIÑO

(...) Muy atrás en mi infancia y habiendo apenas aprendido a escribir, sentí una vez una intensa emoción y tracé unas cuantas palabras semirrimadas, pero extrañas a mí, diferentes del lenguaje diario. Las puse en limpio en un papel, preso de una ansiedad profunda, de un sentimiento hasta entonces desconocido, especie de angustia y de tristeza. Era un poema dedicado a mi madre, es decir, a la que conocí por tal, a la angelical madrastra cuya suave sombra protegió toda mi infancia. Completamente incapaz de juzgar mi primera producción, se la llevé a mis padres. Ellos estaban en el comedor, sumergidos en una de esas conversaciones en voz baja que dividen más que un río el mundo de los niños y el de los adultos. Les alargué el papel con las líneas, tembloroso aún con la primera visita de la inspiración. Mi padre, distraídamente, lo tomó en sus manos, distraídamente lo leyó, distraídamente me lo devolvió, diciéndome:

- ¿De dónde lo copiaste?

Y siguió conversando en voz baja con mi madre de sus importantes y remotos asuntos³...



El escritor en su infancia a los 2 años de edad. 1906, Temuco.



El poeta junto a su "mamadre" y su hermana Laura. 1940, Temuco.

LA NATURALEZA ALLÍ ME DABA UNA ESPECIE DE EMBRIAGUEZ

(...) Me atraían los pájaros, los escarabajos, los huevos de perdiz. Era milagroso encontrarlos en las quebradas, empavonados, oscuros y relucientes, con un color parecido al del cañón de una escopeta. Me asombraba la perfección de los insectos⁴...

(...)

*La mariposa volotea
y arde -con el sol- a veces.
Mancha volante y llamada,
ahora se queda parada
sobre una hoja que la mece⁵...*

Neruda estudia en el Liceo de Hombres de Temuco, donde publica sus primeros poemas en el periódico *La Mañana*.

(...)

*Al pie de la colina se extiende el pueblo, y siento,
sin quererlo, el rodar de los transways urbanos;
una iglesia se eleva para clavar el viento,
pero el muy vagabundo se le va de las manos⁶...*

3 Pablo Neruda, *Confieso...* cit., págs. 32-33.

4 Ibid, pág. 17.

5 Pablo Neruda, *Obras Completas*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1956, "Mariposa de otoño", *Crepusculario*, pág. 40.

6 Ibid., "El pueblo", *Crepusculario*, pág. 52.

UNA IMPORTANTE VISITA

(...) Por ese tiempo llegó a Temuco una señora alta, con vestidos muy largos y zapatos de taco bajo. Iba vestida de color de arena. Era la Directora del Liceo. Venía de nuestra ciudad austral, de las nieves de Magallanes. Se llamaba Gabriela Mistral.

La vi muy pocas veces, porque yo temía el contacto de los extraños a mi mundo. Además, no hablaba. Era enlutado, afilado y mudo.

Gabriela tenía una sonrisa ancha y blanca en su rostro moreno por la sangre y la intemperie. Reconocí su cara. Era la misma del palanquero Monge, sólo le faltaban las cicatrices. Era la misma sonrisa entre pícara y fraternal y los ojos que se fruncían, picados por la nieve o la luz de pampa.

No me extrañó cuando entre sus ropas sacerdotales sacaba libros que me entregaba y que fui devorando. Ella me hizo leer los primeros grandes nombres de la literatura rusa que tanta influencia tuvieron sobre mí.

Luego se vino al Norte. No la eché de menos porque ya tenía miles de compañeros, las vidas atormentadas de los libros. Ya sabía dónde buscarlos⁷...

Entre sus compañeros del Liceo figuran Gilberto Concha Riffo (conocido más tarde como el poeta Juvencio Valle) y Diego Muñoz, amigos de toda su vida.

En 1917 publica en el diario *La Mañana*, de Temuco, un artículo titulado "Entusiasmo y perseverancia", que firma Neftalí Reyes. Es su primera publicación oficial.

Egresó en 1920 del Liceo. Al publicar algunos poemas en revistas adopta el seudónimo Pablo Neruda.



Pablo Neruda junto a Vicente Huidobro (sentados).

JOVEN BOHEMIO

Radicado en Santiago, cultiva el mundo bohemio junto a otros literatos amigos y estudia Pedagogía en Francés en el Pedagógico de la Universidad de Chile. Vive en una pensión en calle Maruri 513, donde termina de escribir su primer libro.

(...)
La tarde sobre los tejados
cae
y cae...
¿Quién le dio para que viniera
alas de ave?⁸...

MI PRIMER LIBRO

*(...) En 1923 se publicó ese mi primer libro: *Crepusculario*. Para pagar la impresión tuve dificultades y victorias cada día. Mis escasos muebles se vendieron. A la casa de empeños se fue rápidamente el reloj que solemnemente me había regalado mi padre, reloj al que él le había hecho pintar dos banderitas cruzadas. Al reloj siguió mi traje negro de poeta. El impresor era inexorable y, al final, lista totalmente la edición y pegadas las tapas, me dijo con aire siniestro: "No. No se llevará ni un solo ejemplar sin antes pagármelo todo". El crítico Alone aportó generosamente los últimos pesos, que fueron tragados por las fauces de mi impresor; y salí a la calle con mis libros al hombro, con los zapatos rotos y loco de alegría⁹...*

7 *Ibíd.*, pág. 17.

8 Pablo Neruda, *Obras...*, cit., pág.39.

9 Pablo Neruda, *Confieso...*, cit., pág.72.

ALBERTO ROJAS JIMÉNEZ

(...) *En la Revista Claridad, a la que yo me incorporé como militante político y literario, casi todo era dirigido por Alberto Rojas Jiménez, quien iba a ser uno de mis más queridos compañeros generacionales. Usaba sombrero cordobés y largas chuletas de prócer. Elegante y apuesto, a pesar de la miseria en la que parecía bailar como pájaro dorado, resumía todas las cualidades del nuevo dandismo: una desdeñosa actitud, una comprensión inmediata de los numerosos conflictos y una alegre sabiduría (y apetencia) de todas las cosas vitales¹⁰...*

(...)

*Sobre tu cementerio sin paredes,
Donde los marineros se extravían,
mientras la lluvia de tu muerte cae,
vienes volando¹¹...*

UN LIBRO DOLOROSO

Los Veinte Poemas de Amor y una Canción Desesperada son un libro doloroso y pastoril, que contiene mis más atormentadas pasiones adolescentes, mezcladas con la naturaleza arrolladora del sur de mi patria. Es un libro que amo porque a pesar de su aguda melancolía está presente en él el goce de la existencia¹²...

*Ah vastedad de pinos, rumor de olas quebrándose,
lento juego de luces, campana solitaria,
crepúsculo cayendo en tus ojos, muñeca,
caracola terrestre, en ti la tierra canta!¹³...*



Pablo Neruda en un encuentro con amigos en su casa de Isla Negra.

EN ESA CONCAVIDAD LA DESCUBRIMOS

(...) *El atildado funcionario, que ahora no podía hablar de Tchaikovski, dio los nombres de varias ciudades diseminadas en el mundo, de las cuales sólo alcancé a pescar un nombre que nunca había oído ni leído antes: Rangoon.*

Dónde quiere ir, Pablo? -me dijo el ministro.

- A Rangoon- respondí sin vacilar.

- Nómbrelo- ordenó el ministro a mi protector, que ya corría y volvía con el decreto.

Había un globo terráqueo en el salón ministerial. Mi amigo Bianchi y yo buscamos la ignota ciudad de Rangoon. El viejo mapa tenía una profunda abolladura en una región del Asia y en esa concauidad la descubrimos.

- Rangoon. Aquí está Rangoon.

Pero cuando encontré a mis amigos poetas, horas más tarde, y quisieron celebrar mi nombramiento, resultó que había olvidado por completo el nombre de la ciudad¹⁴...

En junio de 1927 se embarca en Buenos Aires hacia Lisboa, con destino final a Rangoon, Birmania, como cónsul *ad honorem*. En agosto envía su primera crónica al diario *La Nación* de Santiago. Más adelante continuarán sus envíos. En Madrid aparecen publicados sus poemas, como también en Chile.

Al año siguiente es nombrado cónsul de elección en Colombo, Ceilán.

*Un enlutado día cae de las campanas
como una temblorosa tela de vaga viuda,
es un color, un sueño
de cerezas hundidas en la tierra,
es una cola de humo que llega sin descanso
a cambiar el color del agua y de los besos¹⁵...*

En Oriente escribe *Residencia en la Tierra*. En 1933 es nombrado cónsul de Chile en Buenos Aires.

10 *Ibid.*, pág. 58.

11 Pablo Neruda, *Obras...* cit., "Alberto Rojas Jiménez viene volando", pág. 207.

12 Pablo Neruda, *Confieso...* cit., pág. 75.

13 Pablo Neruda, *Obras...* cit., "Poema 3", pág. 64.

14 Pablo Neruda, *Confieso...* cit., págs. 94-95.

15 Pablo Neruda, *Obras...* cit., "Vuelve el otoño", pág. 212.



Neruda en Isla Negra.

SU AMISTAD CON FEDERICO GARCÍA LORCA

(...) Casi al mismo tiempo llegó a esa ciudad Federico García Lorca para dirigir y estrenar su tragedia teatral *Bodas de Sangre*, en la Compañía de Lola Membrives. Aún no nos conocíamos, pero nos conocimos en Buenos Aires y muchas veces fuimos festejados juntos por escritores y amigos¹⁶...

No permanece mucho tiempo en Argentina y es nombrado cónsul en Madrid, donde conoce a todos los amigos de García Lorca y de Rafael Alberti.

(...) Federico faltó a la cita. Ya iba camino de su muerte. Ya nunca más nos vimos. Su cita era con otros estranguladores. Y de ese modo la guerra de España, que cambió mi poesía, comenzó para mí con la desaparición de un poeta¹⁷...

Se publica *Homenaje a Pablo Neruda de los poetas españoles*, Ediciones Plutarco.

Entre varias otras de sus creaciones, como *Residencia en la Tierra II*, Neruda comienza a escribir los poemas que darán forma a su libro *España en el corazón*...

(...)
*Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver
la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles!*¹⁸...

CÓNSUL DE LA INMIGRACIÓN ESPAÑOLA

(...) Los mismos avatares del pueblo español habían robustecido las fuerzas populares chilenas y ahora teníamos un gobierno progresista.

Ese gobierno del Frente Popular de Chile decidió enviarme a Francia, a cumplir la más noble misión que he ejercido en mi vida: la de sacar españoles de sus prisiones y enviarlos a mi patria. Así podría mi poesía desparramarse como una luz radiante, venida desde América, entre esos montones de hombres cargados como nadie de sufrimiento y heroísmo (...) Casi inválido, recién operado, enyesado en una pierna -tal eran mis condiciones físicas en aquel momento-, salí de mi retiro y me presenté al presidente de la república. Don Pedro Aguirre Cerda me recibió con afecto.

*- Sí, tráigame millares de españoles. Tenemos trabajo para todos. Tráigame pescadores; tráigame vascos, castellanos, extremeños!*¹⁹...

16 Pablo Neruda, *Confieso...*, cit., pág. 157.

17 *Ibíd.*, pág. 170.

18 Neruda, *Obras...*, cit., *España en el corazón*, pág. 235.

19 Neruda, *Confieso...*, cit., págs. 197-198.

EL WINNIPEG

(...) Los embarcamos finalmente en el "Winnipeg". En el mismo sitio de embarque se juntaron maridos y mujeres, padres e hijos, que habían sido separados por largo tiempo y que venían de uno y otro confín de Europa o de África. A cada tren que llegaba se precipitaba la multitud de los que esperaban. Entre carreras, lágrimas y gritos, reconocían a los seres amados que sacaban la cabeza en racimos humanos por las ventanillas. Todos fueron entrando al barco. Eran pescadores, campesinos, obreros, intelectuales, una muestra de la fuerza, del heroísmo y del trabajo. Mi poesía en su lucha había logrado encontrarles patria. Y me sentí orgulloso²⁰...



Neruda pasa a la clandestinidad, 1949, San Martín de Los Andes, Argentina.

MI GOBIERNO ME MANDABA A MÉXICO

(...) Lleno de pesadumbre mortal producida por tantos dolores y desorden, llegué en el año 1940 a respirar en la meseta de Anahuac lo que Alfonso Reyes ponderaba como la región más transparente del aire (...).

(...) Vagué por México, corrí por todas sus costas, sus altas costas acantiladas, incendiadas por un perpetuo relámpago fosfórico. Desde Topolobambo en Sinaloa, bajé por esos nombres hemisféricos, ásperos nombres que los dioses dejaron de herencia a México²¹...

Más adelante, el poeta renuncia a su carrera diplomática, pero antes de llegar a Chile, visita Machu Picchu.

*Sube a nacer conmigo, hermano
Dame la mano desde la profunda
zona de tu dolor diseminado.
No volverás del fondo de las rocas.
No volverás del tiempo subterráneo.
No volverá tu voz endurecida.
No volverán tus ojos taladrados.
Mírame desde el fondo de la tierra,
labrador, tejedor, pastor callado:
domador de guanacos tutelares:
albañil del andamio desafiado:
aguador de las lágrimas andinas:
joyero de los dedos machacados:
agricultor temblando en la semilla
alfarero en tu greda derramado:
traed a la copa de esta nueva vida
vuestros viejos dolores enterrados²²...*

A fines de 1943 llega a Santiago y se instala en su casa, adquirida a largo plazo por el sistema de previsión. En este hogar, de grandes árboles, junta sus libros y comienza otra vez la difícil vida...

(...) *Mi poesía y mi vida han transcurrido como un río americano, como un torrente de aguas de Chile, nacidas en la profundidad secreta de las montañas australes, dirigiendo sin cesar hacia una salida marina el movimiento de sus corrientes. Mi poesía no rechazó nada de lo que pudo traer en su caudal; aceptó la pasión, desarrolló el misterio, y se abrió paso entre los corazones del pueblo.*

Me tocó padecer y luchar, amar y cantar; me tocaron en el reparto del mundo, el triunfo y la derrota, probé el gusto del pan y el de la sangre. Qué más quiere un poeta? Y todas las alternativas, desde el llanto hasta los besos, desde la soledad hasta el pueblo, perviven en mi poesía, actúan en ella, porque he vivido para mi poesía, y mi poesía ha sustentado mis luchas²³...

20 *Ibid.*, págs. 206-207.

21 *Ibid.*, pág. 213.

22 Neruda, *Obras...* cit., "Alturas de Macchu Picchu", XII, págs. 299-300.

23 Neruda, *Confieso...* cit., págs. 241-242.

NERUDA INGRESA AL PARTIDO COMUNISTA EN 1945

En la sala del Senado se escuchan sus discursos, hasta que se pide y se obtiene su desafuero y una orden de detención. Es presidente Gabriel González Videla.

(...) En aquel año de peligro y de escondite terminé mi libro más importante, el Canto General.

Cambiaba de casa casi diariamente. En todas partes se habría una puerta para resguardarme. Siempre era gente desconocida que de alguna manera había expresado su deseo de cobijarme por varios días. Me pedían como asilado aunque fuera por unas horas o unas semanas. Pasé por campos, puertos, ciudades, campamentos, como también por casas de campesinos, de ingenieros, de abogados, de marineros, de médicos, de mineros²⁴...

Posteriormente, el poeta huye al sur de Chile, y protegido por amigos, cruza ciudades, campos, pasos desconocidos de la selva sureña y las montañas, hasta llegar a San Martín de los Andes, Argentina. Para salir de allí, lo ayuda, entre otros, el novelista Miguel Angel Asturias, quien no duda en pasarle su pasaporte para que ingrese a París. Allí, el famoso pintor Picasso se preocupa de su situación hasta en los detalles más ínfimos, como también otros famosos de la época.

Transcurre el tiempo... Y Neruda sigue viajando: a Unión Soviética. A la India con la misión de fortificar el movimiento indio por la paz. En 1959, el poeta recibe el Premio de la Paz por su poema "Que despierte el leñador", distinción que también se le otorga a Pablo Picasso.

Y sus libros cruzan los océanos, y son traducidos y publicados desde los más cercanos a los más remotos países. El vate se entrevista con gobernantes, escritores, artistas, científicos... Asiste a importantes congresos en diversas ciudades del mundo y entrega su poesía en los más variados escenarios.

(...) Pasan los años. Uno se gasta, florece, sufre y goza. Los años le llevan y le traen a uno la vida. Las despedidas se hacen más frecuentes; los amigos entran o salen de la cárcel; van y vuelven de Europa; o simplemente se mueren²⁵...

(...) Algunos me creen un poeta surrealista, otros un realista y otros no me creen poeta. Todos ellos tienen un poco de razón y otro poco de sinrazón²⁶...



Campana política, 1948, Santiago.



Campana política, 1948, Santiago.

24 *Ibíd.*, pág. 245.

25 *Ibíd.*, pág. 407.

26 *Ibíd.*, pág. 401.


EL PREMIO NOBEL

(...) Finalmente, como todo el mundo lo sabe, me dieron el Premio Nobel. Estaba yo en París, en 1971, recién llegado a cumplir mis tareas de embajador de Chile, cuando comenzó a aparecer otra vez mi nombre en los periódicos. Matilde y yo fruncimos el ceño. Acostumbrados a la anual decepción, nuestra piel se había tornado insensible (...)

La ceremonia ritual del Premio Nobel tuvo un público inmenso, tranquilo y disciplinado, que aplaudió oportunamente y con cortesía. El anciano monarca nos daba la mano a cada uno; nos entregaba el diploma, la medalla y el cheque; y retornábamos a nuestro sitio en el escenario, ya no escuálido como en el ensayo, sino cubierto ahora de flores y de sillas ocupadas²⁷...

ESA PROFECÍA DE RIMBAUD

(...) Yo creo en esa profecía de Rimbaud, el vidente. Yo vengo de una oscura provincia, de un país separado de todos los otros por una tajante geografía. Fui el más abandonado de los poetas y mi poesía fue regional, dolorosa y lluviosa. Pero tuve siempre confianza en el hombre. No perdí jamás la esperanza. Por eso tal vez he llegado hasta aquí con mi poesía, y también con mi bandera. En conclusión, debo decir a los hombres de buena voluntad, a los trabajadores, a los poetas, que el entero porvenir fue expresado en una frase de Rimbaud: sólo con una "ardiente paciencia" conquistaremos la "espléndida" ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres.

Así la poesía no habrá luchado en vano²⁸... 



En su casa "La Chascona", 1955, Santiago.

²⁷ *Ibíd.*, págs. 414, 419-420.

²⁸ Parte de su discurso al recibir el Premio Nobel.

Sexualidad:

Es hora de asumir el desafío

René Donoso*
Julia Marfan**

La educación sexual de niñas, niños y jóvenes sigue siendo un tema del máximo interés para toda la sociedad. Particularmente, la familia y el sector educativo están llamados a otorgar una educación sexual de calidad a las nuevas generaciones de nuestro país. Esta tarea, que muchas veces complica a los educadores, es de vital importancia para el sano y equilibrado desarrollo de la afectividad y sexualidad.

La sexualidad tiene que ver con el cuerpo, y también con las palabras, las imágenes, las fantasías; involucra emociones y sentimientos. La capacidad de todo ser humano de amar y comprometerse, respetar al otro y dar vida a un nuevo ser. Hombres y mujeres nacen con una carga genética que define su sexo biológico; no obstante, la manera en que se va aprendiendo a ser hombre o mujer está fuertemente influido por el entorno inmediato, los mensajes culturales, los medios de comunicación y, especialmente, por la educación que se recibe en la familia y la escuela.

La educación sexual, por tanto, no sólo es un derecho de todo ser humano, sino un deber ineludible para la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto. Así, cada una de ellas, desde su especificidad, deberá aportar a que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan desarrollar esta dimensión fundamental de su ser, reconociendo la trascendencia y el valor que implica en las relaciones humanas el hecho de compartir y crecer en tanto hombres y mujeres; informándose apropiada y oportunamente respecto de los contenidos sobre el desarrollo sexual humano; teniendo la oportunidad de aprender a discernir y reflexionar a partir de

los valores vinculados a la sexualidad y el amor; a establecer relaciones de colaboración, armonía, respeto, equidad y complementariedad con el otro género.

El contenido de la educación sexual está íntimamente unido a la generación y desarrollo de la vida humana, al nacimiento y construcción de la persona, a los fundamentos éticos de la cultura, y a la historia social y creatividad cultural de la comunidad. Una educación de calidad debe incluir, entre sus propósitos, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje¹ requeridas para un entorno socio-afectivo sano y maduro.

* Profesor Jefe Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Mineduc.

** Licenciada en Educación. Coordinadora Objetivos Transversales, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc.

1 El enfoque de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (SANEBA) apunta al desarrollo de competencias para la vida, que se relacionan con lo cognoscitivo, con las habilidades y destrezas, con lo actitudinal y lo valorativo. Coloca a las personas en el centro del proceso educativo; son ellas quienes construyen sus aprendizajes a partir de necesidades originadas en los intereses individuales que surgen a partir de la problemática cotidiana, las demandas de la sociedad y su propia historia personal. La satisfacción de una necesidad de aprendizaje posibilita el plantearse una nueva necesidad, de manera de ir entrando cada vez más profundamente en la dinámica del «aprender a aprender». En Martha Falconier de Moyano «La educación en población y la educación sexual en América Latina» en Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 43. UNESCO. Santiago de Chile, agosto 1997.

La «Comisión Delors» ha enriquecido este concepto introduciendo cuatro finalidades para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Para una mayor profundización en este tema se sugiere ir a la fuente original: «Aprender: un tesoro interior» Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors. UNESCO, 1996.

La educación sexual debiera comenzar a temprana edad en el seno de la familia, complementarse y apoyarse con nuevos conocimientos, con el desenvolvimiento de habilidades y actitudes a lo largo de la vida escolar, por medio de los contenidos específicos de las asignaturas, el de la convivencia escolar y la cultura escolar.

Las estrategias curriculares para la educación sexual a nivel mundial en los últimos años, han puesto especial énfasis en el enfoque de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y en el tratar el tema en el marco del currículo transversal.

El currículo escolar chileno considera el tema de la afectividad y la sexualidad dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales. Ello implica:

- otorgar a sus alumnos una serie de aprendizajes significativos a lo largo de su experiencia escolar, de manera que desarrollen capacidades y competencias para asumir íntegramente la dimensión afectiva y sexual.
- incluir esta temática en todos los ámbitos de aprendizaje de la vida escolar, para que no se reduzca a un grupo de asignaturas:
- la educación sexual trasciende el ámbito exclusivo de los contenidos mínimos de aprendizaje. Por ello, el clima escolar, la relación profesores/alumnos, el proyecto educativo, etc., son también instancias de la educación en sexualidad.

A nivel del Marco Curricular Obligatorio, tanto de la educación bá-

sica (1996), como de la educación media (1998), y posteriormente en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2002), el Ministerio incorporó una serie de objetivos y contenidos específicos a desarrollarse en las asignaturas y a nivel transversal.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, en cada ámbito, definen metas relacionadas con el desarrollo sexual y afectivo de los estudiantes:

En el ámbito del crecimiento y la formación personal destacan:

- el desarrollo de hábitos de higiene personal y social; físico y personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos;
- mejoramiento de la autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida.

En el ámbito del desarrollo del pensamiento destacan:

- las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas formas de expresión;
- las de resolución de problemas, ligadas tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios. Estas habilidades deben facilitar el abordar, en forma reflexiva, metódica y con una disposición crítica y autocrítica,

tanto situaciones en lo escolar como las conectadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral.

En el ámbito de la formación ética destacan:

- estimar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser;
- ejercer responsablemente grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;
- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, a través del diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

En el ámbito de la persona y su entorno destacan:

- comprender y apreciar las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual;
- considerar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desenvolvimiento integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad;
- valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento personal y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que

demanda la vida social de carácter democrático;

- estimar el desarrollo de las relaciones entre hombres y mujeres, que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.

En cuanto a la incorporación de objetivos y contenidos explícitos referidos a la educación sexual en las asignaturas, ello se hizo de manera gradual a lo largo de los ciclos escolares, considerando los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) de niñas y niños para un desarrollo sano y pleno de su sexualidad y afectividad. Por ejemplo:

En el subsector de Comprensión de la Naturaleza en 7.º básico y de Biología de 2.º medio se trata el tema desde la biología, la fertilidad masculina y femenina, la reproducción, el VIH-SIDA, las enfermedades de transmisión sexual y formas de prevención. Se incluyen contenidos que apuntan a relacionar los conocimientos biológicos con una reflexión personal y colectiva que vincule esta dimensión de la sexualidad con otras, como son la psicológica, afectiva, social y valórica.

En el subsector de Orientación, para 5.º y 6.º básico, se ha incorporado el tema relacionándolo con la formación del autoconcepto, el desarrollo de la autoestima y la identidad de género. En 7.º y 8.º se tratan más explícitamente temas afines al desarrollo socioafectivo, la toma de decisiones en sexualidad, habilidades para tomar decisiones y resistir a la presión, relaciones afectivas entre hombres y mujeres. En definitiva,

se plantea que los estudiantes visualicen el desarrollo de su sexualidad como un tema que atañe al proyecto de vida que están construyendo hoy. Este subsector es un espacio privilegiado para trabajar desde la experiencia e inquietudes de niños y niñas. Además, la presencia del profesor jefe puede abrir un diálogo con las familias en las reuniones de apoderados, favoreciendo así una comunicación y apoyo a los padres en esta tarea.

También cabe destacar que en el subsector de Lenguaje y Comunicación hay muchos objetivos fundamentales y contenidos mínimos conectados con el desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva (empatía, asertividad, cómo resistir a la presión, identificar los mecanismos de persuasión, negociación, etc.). Estos se manejan gradualmente desde los primeros años de la escolaridad, aumentando su complejidad hasta llegar a las habilidades de la comunicación, interpretación y argumentación superiores en los últimos cursos. En este sector de aprendizaje se incluyen temáticas que abordan el proceso afectivo y sexual, sobre todo en la pubertad y la adolescencia. El entrenamiento de los adolescentes en estas habilidades posibilita la capacidad de decir que no, de postergar el inicio de las relaciones sexuales, de hacer valer sus derechos sexuales y reproductivos, entre otros. Ello se constituye, entonces, en un factor protector para los adolescentes.

En otros sectores como son Educación Física, Artes Visuales, Artes Musicales, se incluyen contenidos sobre la vida saludable, las actitudes de autocuidado y mutuo cuidado,

respeto por el otro, valoración del cuerpo, apreciación estética del cuerpo masculino y femenino, expresión corporal, a través de cantos, bailes y danzas.

En las asignaturas referidas a Historia y Ciencias Sociales, los estudiantes tienen la oportunidad de ir analizando temas de género, por ejemplo: la construcción social de las identidades masculinas y femeninas, la asignación de roles sociales a cada sexo, la presencia de la mujer en la Historia y los aportes que ella ha hecho al país y a la sociedad, verificación histórica de situaciones de discriminación hacia la mujer y logro de derechos (el voto femenino, por ejemplo).

En Psicología (3.º medio), los estudiantes dan una mirada a la sexualidad desde la perspectiva psicológica: la sexualidad como parte constitutiva del individuo. Desarrollo de la sexualidad humana. Sexualidad y cultura. Sexo y género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre sexualidad. En Filosofía (4.º medio) profundizan respecto de algunos problemas contemporáneos de ética social, en especial los relacionados con bioética.

A partir del conjunto de contenidos sobre la Educación Sexual se plantean problemáticas actuales, necesarias de abordar transversalmente en las distintas asignaturas y ciclos escolares, a saber: violencia intrafamiliar, discriminación de género; prevención del embarazo adolescente; prevención del VIH-SIDA, entre otros.

Educación sexual en el currículo escolar: ¿Qué aprenden los estudiantes durante la etapa escolar?

Considerando los ámbitos y dimensiones de la persona referidas a su sexualidad y afectividad, es necesario que la Educación Sexual implementada a nivel escolar aborde temáticas y ámbitos del desarrollo personal, social, afectivo y valórico de los sujetos, tales como:

CONOCIMIENTOS

- **etapas del ciclo vital y desarrollo afectivo y sexual:** desde la concepción hasta la adolescencia
- **afectividad:** el atractivo, el enamorarse, la relación de pareja, el compromiso, la comunicación en la pareja, etc.
- **roles y estereotipos sexuales:** el rol del hombre y de la mujer en la sociedad, el valor de la complementariedad entre los sexos, igualdad de oportunidades, derechos y deberes, etc.
- **paternidad y maternidad responsable:** fertilidad y reproducción humana, planificación familiar, educación en población, toma de decisiones responsable, educación de los hijos, etc.
- **prevención de situaciones de riesgo:** embarazo precoz, VIH-SIDA, abuso y violencia sexual, violencia intrafamiliar, etc.

HABILIDADES

- **habilidades sociales:** empatía, asertividad, relaciones interpersonales, capacidad para resistir a la presión, etc.; vida familiar: significado y valor de la familia, sentido de pertenencia, la institución familiar en la sociedad, relaciones familiares, comunicación padres e hijos, etc.
- **desarrollo personal y autoestima:** conocimiento de sí mismo, valoración de sí mismo, identidad y sexualidad, cuidado y respeto por el cuerpo.
- **resolución pacífica de conflictos:** negociación, argumentación, diálogo, apertura a las visiones distintas de las propias, capacidad de ponerse en el lugar del otro/a, capacidad de defender y argumentar sus decisiones.

VALORES Y ACTITUDES

- **valores y sexualidad:** amor, respeto mutuo, responsabilidad, fidelidad, apertura y respeto por la vida.
- **desarrollo del juicio moral:** toma de decisiones, análisis y reflexión crítica de la realidad, resolución de dilemas morales, etc.

Fuente: Ministerio de Educación (2002). "Oportunidades para la educación sexual en el nuevo currículum". Santiago de Chile.

Tanto a nivel del Marco Curricular como en los Programas de Estudio del Mineduc, se ha tenido especial cuidado en desarrollar contenidos y actividades específicas de Educación Sexual a partir de las características de la etapa del desarrollo que están viviendo los niños en cada curso y las necesidades de aprendizaje que éstos manifiestan en la temática.

Lo anterior implica que, en el currículo chileno, la Educación Sexual forma parte del proceso educativo en su conjunto y deja de ser un tema "extracurricular", como lo fue en el pasado. Esto significa que el Estado chileno, en particular el Ministerio de Educación, asume que una educación de calidad de los estudiantes del país, debe incluir aprendizajes relacionados con su desarrollo afectivo y sexual en el nivel escolar, lo que se corresponde con las finalidades generales de la educación.

NUEVOS DESAFÍOS

Hoy podemos constatar que los jóvenes y adolescentes han dado un paso adelante respecto de sus demandas y necesidades de hace 10 años. Se observa la tendencia de los jóvenes de ir postergando el matrimonio hasta haber completado una serie de estudios para desenvolverse apropiadamente en el mundo laboral o, en su defecto, haber conseguido un trabajo estable y cuya remuneración les permita independizarse de su familia de origen y formar la propia. Llama la atención que las generaciones más jóvenes se inician sexualmente a más temprana edad, a diferencia de lo que ocurría hace una década, lo cual le-

vanta un desafío para la familia y los educadores de orientarles desde pequeños respecto de proveerles de una educación sexual oportuna y veraz.

Por otra parte, los jóvenes valoran la familia en la sociedad y manifiestan explícitamente el deseo de formar una pareja/familia en el futuro. Las parejas jóvenes expresan un alto interés por conversar y recibir orientaciones de cómo llevar a cabo su relación. Uno de los aspectos que más aprecian tiene que ver con el darse y recibir cariño.

Hoy, a través de las tecnologías y los medios de comunicación, los niños y jóvenes del país están conectados con "otros mundos". Esta misma apertura a otras culturas y modos de vida que ha traído el acceso a Internet, la televisión por cable o satélite, también ha generado formas de ser, de comunicarse y de relacionarse con sus pares diferentes a las que se daban hace 10 o 15 años.

El sistema educativo enfrenta antiguos y nuevos desafíos como vivir esta dimensión de su ser con libertad, gozo y responsabilidad.

- Promover una conducta sexual responsable en adolescentes y jóvenes, centrada en la formación de valores.
- El fortalecimiento de las familias para desarrollar su rol educativo y orientador en materia de sexualidad y afectividad.
- Mejoramiento de las capacidades de las personas y de las oportunidades, en los distintos espacios educativos en que éstas se desenvuelven, referidas a las habilidades y capacida-

des de comunicación y conversación en temas y situaciones relacionados con la educación sexual.

- La incorporación del tema de educación sexual en el Proyecto Educativo de establecimientos educacionales.
- La implementación curricular de la educación sexual con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.
- El compromiso de los directivos de los establecimientos y las autoridades locales, provinciales y regionales de la educación, de impulsar y apoyar con recursos (humanos y financieros) la educación sexual a nivel del sistema escolar, con la participación de todos sus actores: familia, estudiantes, docentes, paradocentes, administrativos.
- La creación y/o fortalecimiento de redes de apoyo para la familia y el sistema escolar en materia de educación sexual, asegurando el respeto y consideración de los valores y orientaciones establecidas por la comunidad educativa en su Proyecto Educativo Institucional.
- El desarrollo y fortalecimiento de las capacidades profesionales de los docentes para llevar a cabo la educación sexual con sus alumnos.

Por otra parte, hay nuevos temas en la agenda pública, que demandan a la familia y al sistema escolar respuestas concretas y oportunas: la intimidad, la comunicación en la pareja, la vida sexual gratificante y responsable, la nueva ley de matrimonio civil; otros se mantienen y requieren de una mayor profundización o de un avance en las estrategias em-

pleadas hasta ahora: la prevención del embarazo adolescente, del VIH-SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual, la violencia sexual e intrafamiliar; también hay hechos de la realidad que exigen políticas públicas, especialmente en el campo educativo, que ofrezcan lineamientos y orientaciones para abordar situaciones, como son el derecho de las embarazadas y madres adolescentes a continuar estudiando, el respeto y la no discriminación de estudiantes o familias portadoras del VIH o que viven con la enfermedad del SIDA, etc. Todos y cada uno de ellos deben ser abordados a partir de la experiencia de formación que viven niños, niñas y adolescentes en su vida escolar.

El Ministerio de Educación, garante del derecho a una educación de calidad, debe hacerse cargo de estos nuevos desafíos con una educación sexual progresiva, que respete las distintas etapas del desarrollo de los estudiantes, que se haga cargo de las necesidades de aprendizaje que éstos manifiestan, que apoye a la familia en la tarea formativa de sus hijos, que -en definitiva- ayude a las nuevas generaciones en su capacidad de integrar la propia sexualidad como una dimensión constitutiva y esencial de su ser persona. Tal educación es central en el forjamiento de la identidad y es determinante en la forma de relacionarse con los demás, en cuanto hombres y mujeres, capaces de amar, salir de sí mismos, de dar la vida a otros y de vivir esta dimensión de su ser con libertad, gozo y responsabilidad.

Comisión de evaluación y recomendaciones sobre educación sexual

El ministro Sergio Bitar invitó a un grupo de expertos a constituir una comisión que revisará la Política de Educación Sexual del Ministerio de Educación realizada durante los últimos diez años. Se evaluará su pertinencia, se sugerirá y propondrá modificaciones a esta política pública, tendientes a mejorarla y ponerla a disposición de todas las comunidades educativas del país. Asimismo, se recomendarán medidas aplicables en plazo inmediato y mediano.

Son tareas de la Comisión:

- Elaborar recomendaciones respecto de los objetivos y líneas de acción que debiera contemplar la política de educación sexual del Mineduc, a la luz de la experiencia acumulada en la última década.
- Hacer sugerencias respecto del

rol estratégico que le compete al Ministerio de Educación en la implementación de la educación sexual a nivel escolar, considerando el rol subsidiario que éste cumple respecto de la familia.

- Comisionar acerca de nuevas formas de preparar la educación sexual que tiendan a abordar esta temática de manera integral y coherente con las propuestas educativas de los establecimientos educacionales y las políticas educacionales vigentes.
- Establecer prioridades para incorporar las diversas iniciativas propuestas, tanto en relación con su relevancia, como con la secuencia temporal de su implementación.
- Elaborar recomendaciones que favorezcan una mejor articulación de los objetivos y lineamientos

para la acción que proponga la Comisión con las políticas y acciones que se desarrollan a nivel de los sectores público y privado.

La Comisión cuenta con un plazo de 90 días para entregar un documento de actualización de la Política de Educación Sexual del Ministerio, que introduzca aprendizajes y avances logrados en esta década, ofrezca propuestas para superar las dificultades que se han enfrentado y recomiende nuevas líneas de acción. Todo esto a la luz de su análisis a partir de un diagnóstico de la realidad juvenil en la década del 2000 (sus necesidades básicas de aprendizaje), de los desafíos que plantean los cambios ocurridos en la agenda pública y la evaluación de los logros y resultados de lo realizado por el propio Ministerio. 🍀

Miembros Permanentes

Josefina Bilbao Presidenta	Rectora Instituto Profesional Carlos Casanueva
Graciela Albie	Presidenta Centro de Padres, Colegio Notre Dame
Lidia Casas B.	Abogada, Universidad Diego Portales (UDP)
Eduardo Fuentes C.	Presidente Centro de Alumnos, Instituto Nacional
Verónica Gubbins F.	Directora Centro de Estudios de las familias. Escuela de Psicología, Universidad Alberto Hurtado
Alicia Lara L.	Directora Escuela Municipal Ciudad de Caracas, Lo Prado
Soledad Larraín H.	Consultora UNICEF
Ximena Luengo	Directora Ejecutiva, Instituto Chileno de Medicina Reproductiva
Silvania Mejías G.	Presidenta. Centro de Alumnos Liceo Javiera Carrera N° 1
Paola Morales H.	Presidenta Comunal Asociación de Padres y Apoderados de Escuelas Municipalizadas de Pudahuel
Celso Oviedo U.	Profesor Centro Educacional Américo Vespucio
Irma Palma	Académica del Depto. de Psicología. Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Luis Ramírez V.	Sostenedor Colegios Particulares Subvencionados
Waldo Romo P.	Académico Instituto de Ciencias Religiosas, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez
Iván Ruz V.	Director Colegio Manantial de Gracia Comité de Educación Evangélica
Dr. J. Antonio Salas V.	Presidente Sociedad Chilena de Sexología y Educación Sexual
Teresa Valdés E.	Coordinadora Área Estudios de Género. FLACSO

Educación para el Chile que queremos

Pedro Montt*

Chile quiere una educación de calidad para todos. Nuestra tarea es responder a este imperativo, que involucra el trabajo de los docentes en el aula y la gestión directiva para ofrecer un servicio de calidad. Autoridades nacionales y locales tenemos la responsabilidad de generar las condiciones técnicas, administrativas y financieras. Las familias y la comunidad están hoy llamadas a participar y contribuir en el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

¿CÓMO ABORDAR EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA?

El concepto de calidad es complejo y multidimensional. Este puede ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de la infraestructura, de los procesos, etc.

Asimismo, la idea de calidad posee una connotación social e histórica determinada; es decir, se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vigentes. Por lo tanto, tiene que ver con una formación social concreta, en un país y en un momento específico.

El concepto de calidad de la educación, fácilmente se constituye en una

imagen-objetivo, en una guía de acción que orienta el trabajo. Lo que implica una asociación con los procesos de transformación de la educación. Además, que la calidad opere como *patrón de control de la eficiencia del servicio*. Aparte de constituir el norte para orientar la dirección de las decisiones; es útil como patrón de comparación para ajustar decisiones y readecuar procesos.

Las características recién enunciadas hacen de este concepto un importante instrumento de trabajo, pues: demanda mirar la educación como algo integral; realizada en un tiempo y espacio determinado; que requiere de un mejoramiento permanente y que está bajo la exigencia de la eficacia. La calidad se refiere, entonces, a propiedades del servicio

que se presta; a cuán bueno o no tan bueno es en relación con un estándar predefinido.

La tarea de definir calidad puede resultar ardua y compleja. Es difícil ponerse de acuerdo en un concepto que posee distinciones tan ricas y variadas.

Desde la política educativa optamos por un camino más humilde, pero a nuestro juicio más práctico y, por tanto, operable en la realidad.

Se puede partir, no intentando acordar una definición, sino un camino de aproximaciones sucesivas y de ajustes, identificando las "buenas prácticas" o "prácticas deseables", que se dan en el sistema escolar.

* Jefe División de Educación General, Ministerio de Educación.

Es verdad que hay escuelas que logran buenos resultados, independientemente de características socioeconómicas o capital cultural de los niños que atienden. Son escuelas que superan las diferencias, que compensan las desigualdades entre los hogares y comunidades y hacen progresar el aprendizaje de sus alumnos. Pero aún es un número reducido de escuelas, en una visión optimista, los alumnos atendidos por ellas, representan sólo 7,3% de los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo¹. Esto demuestra que es posible alcanzar buenos resultados de aprendizaje, incluso trabajando con alumnos en condiciones más desfavorecidas.

Si algunas escuelas producen una educación de calidad, debemos buscar la manera para que muchas otras alcancen esos estándares. ¿Cómo lograrlo? Es un camino largo, de sucesivas iteraciones, de difusión y extensión de buenas prácticas, de arreglos estructurales, de incentivos, reglas del juego, marcos orientadores para la actuación, todas condiciones para producir sistemáticamente este tipo de escuelas.

Debemos incrementar el número de escuelas que "promuevan de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica"².

¿Qué características tienen estas escuelas?³

Primero: son escuelas con un currículo aplicado y bien organizado, focalizado en destrezas básicas de los alumnos, desarrollado mediante prácticas adecuadas en el aula y aprovechando de manera óptima el tiempo de clases.

Segundo: con metas exigentes y feedback continuo. Esto es, existencia de altas expectativas sobre logro de los alumnos, presiones para alcanzarlas y claridad de prioridades de aprendizaje, y un constante monitoreo del avance de los alumnos con especial atención a los que se retrasan.

Tercero: con un entorno escolar ordenado y estimulante; con un clima centrado en aprender por parte de todos los miembros de la comunidad escolar; con sentido de disciplina, refuerzos positivos; y claridad sobre los derechos y deberes de los alumnos.

Cuarto: con profesionalismo y trabajo colegiado. Es decir, un director y equipo que ejerzan liderazgo educativo, instalen una lógica de cooperación y trabajen en equipo con todos los docentes, hagan reflexión pedagógica permanente, que alimenten el quehacer de los profesores en el aula y una capacitación docente orientada a la práctica y en el contexto de la escuela.

Quinto: una escuela que involucre a padres y comunidad; promueva la participación efectiva, establezca alianzas entre hogar y escuela para el aprendizaje de los alumnos, y un

fuerte sentimiento de identidad y pertenencia.

EL ESFUERZO DE LA POLÍTICA ACTUAL

La Reforma tiene hoy su centro en lograr un gran número de escuelas efectivas y así tener un sistema educativo de calidad. Más aún, si consideramos una reciente evaluación de la OCDE⁴ que, reconociendo los logros durante la última década, nos recuerda también nuestras grandes deudas, las que nos hieren.

Una de las más profundas, y que nos interpela, es la escasa equidad de nuestro sistema en la distribución de aprendizajes de calidad para todos nuestros niños, independiente de sus condiciones de origen. A ello se suma la insuficiente capacidad para enfrentar esta iniquidad; tanto, por los débiles vínculos del sistema entre sus distintos niveles para un efectivo apoyo al docente en el aula, como por el limitado desarrollo de las capacidades de nuestros docentes, para alcanzar con su enseñanza los exigentes objetivos del nuevo currículo.

La actual política educativa aborda el norte que mencionamos: muchas escuelas efectivas y superación de las brechas; elementos de larga data y señalados por la OCDE, que impiden una educación de calidad para todos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA CALIDAD

La Ley de Jornada Escolar Completa (JEC), que ha tenido un fuerte debate

1 Elacqua, G. presentación www2.mineduc.cl/loslagos/seccion/documento/2D2004052716035424466.ppt

2 Murillo, F. J. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. SECAB, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España y CIDE, Chile 2003. pág. 54.

3 Ver: *¿Quién dijo que no se puede?* Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Unicef, 2004. Cap. I.

4 Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile. OCDE, París 2004.

durante el último tiempo, es una herramienta que contribuye de manera efectiva a mejorar la calidad de nuestra educación.

Temas centrales de la Ley orientados a impactar en calidad:

- Asegura al conjunto del estudiante chileno más tiempo para la enseñanza. En su estudio de capital humano, Brunner⁵ cita: "aquellos alumnos que dedican más tiempo al estudio aprenden en promedio más que los alumnos, cuya dedicación es menor, especialmente para aquellos que cursan los primeros grados de la escuela básica"⁶. Qué duda cabe, un mayor tiempo es una ventaja. No obstante, el desafío pendiente es sacar el mejor provecho a este mayor tiempo.

Tenemos mucho que avanzar en este campo. El mismo autor, señala, refiriéndose al estudio TIMSS de 1999, que Chile declara más tiempo asignado a la enseñanza de la matemática, que los demás países, pero el rendimiento de los alumnos es más bajo, lo que podría significar un uso ineficaz del tiempo formalmente disponible.

Esta Ley permite que el año escolar 2007, sobre 90% de la matrícula subvencionada del país, incluyendo la totalidad de la matrícula municipal, se encuentre en Jornada Escolar Completa. Haciéndonos cargo del mejor aprovechamiento del tiempo, cuestión que el sistema deberá aprender, podemos esperar que, tal como lo señalan los resul-

tados iniciales del Simce 2.º medio del año 2001, estos alumnos obtengan un aumento estadísticamente significativo en sus resultados, estimándose entre 1,6 y 1,8 puntos adicionales en la prueba Simce por cada año en Jornada Escolar Completa.

- La Ley señala también que todo establecimiento subvencionado por el Estado, deberá progresivamente incorporar, si así lo demandan sus familias, al menos 15% de alumnos en situación vulnerable dentro de su matrícula. Al respecto, cito el reciente y valioso estudio "Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000"⁷, que señala: "el promedio del nivel socioeconómico y cultural de la escuela es el factor que más explica las diferencias entre el puntaje de los estudiantes, y tiene un mayor valor predictivo que el nivel socioeconómico y cultural en el nivel individual. Los establecimientos chilenos se distinguen por reunir a estudiantes de similares condiciones socioeconómicas y culturales. Las características de estos aspectos de las familias de los estudiantes son prácticamente imposibles de modificar por las escuelas o el sistema educacional, pero sí que tiendan hacia una mayor integración de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos en la escuela"⁸. La conclusión es evidente. La medida de asegurar 15% de alumnos en las escuelas subvencionadas



responde exactamente a este hallazgo de PISA. Los sistemas educativos más exitosos en resultados académicos son aquéllos donde las escuelas son altamente integradoras. Junto con ser éste un imperativo ético es, además, una necesidad práctica para mejorar resultados.

- La Ley dispone -asimismo- de un conjunto de nuevas atribuciones y responsabilidades para directores y directivos de establecimientos educacionales del sector municipal. Ello apunta a que estos profesionales concentren su acción en un liderazgo instruccional y educativo, otorgándoles mayores márgenes de autonomía financiera y administrativa, contra un marco de competencias que serán acreditadas y que permitirá la evaluación de su desempeño.

Con la evaluación por estándares (Marco para la Buena Dirección)⁹ y compromisos de gestión, permiti-

5 Brunner J.J. y G. Elacqua. Capital humano en Chile, 2003, Escuela Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago 2003.

6 Brown B, and D. Saks. Measuring the effects of instructional time on students learning evidence from the beginning teacher evolution study, "American Journal of Education", 94 (4), 430-500.

7 "Competencias para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000". Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación 2004.

Ver también: "Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000". OCDE/UNESCO-UIS. 2003, pág. 188.

8 Ibid, pág. 178.

9 Marco para la Buena Dirección. Estándares para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño, Segunda consulta nacional. Dirección de Educación General, Ministerio de Educación, 2004.

remos la mejora continua de su desempeño. Con la acreditación posibilitaremos la selección de personal idóneo, que habrá probado sus competencias y, a la vez, entregaremos señales que orienten la oferta de formación, que las instituciones de educación superior realizan a estos profesionales.

Mediante la concursabilidad habrá mayor renovación del plantel directivo del sistema municipal. Sólo una imagen, en el sistema municipal, de un total superior a 7.900 docentes directivos, cerca de dos mil, están sobre la edad de jubilación. No queremos decir con esto que la mayor edad sea sinónimo de menor calidad; sin embargo, todo sistema requiere de renovación.

Recordemos lo que señalábamos sobre las escuelas efectivas y tengamos en cuenta las evidencias que nos arroja la investigación: "los procesos de la escuela influyen entre 12% y 15% de la varianza en los rendimientos de los alumnos y entre estos procesos se encuentra el liderazgo pedagógico ejercido por el director"¹⁰.

No obstante que esta normativa se aplica al sector municipal, su sentido y orientación son válidos como referente para cualquier establecimiento que se haya planteado mejorar su calidad educativa.

Recogiendo las experiencias de escuelas efectivas y de sistemas educativos con buenos resultados, podemos señalar que aquellos que consideran la participación de los actores de la escuela como una clave de calidad, obtienen mejores logros. A modo de ejemplo, en una reciente mirada de expertos sobre la experiencia belga en este campo, comparó los territorios de Flandes con

el Balón francófono y sus resultados internacionales en educación (PI-SA). Existen diferencias entre éstos, que son de gran magnitud. Ellas se explican, en parte, por los niveles y dispositivos de participación en las escuelas, tales como los consejos escolares. Incluso, en Flandes se subsidia a las asociaciones de padres de las diversas regiones para que constituyan y mantengan redes de cooperación y apoyo a las escuelas y a la política escolar local. La reforma legal recoge lo que muestran las escuelas efectivas: en ellas participan activa y comprometidamente los miembros de la comunidad escolar, particularmente la familia. Lo que propone-

Calidad para todos es también transparencia y resguardo de derechos

mos es una estructura mínima de participación. Sabemos que muchos establecimientos ya tienen terreno avanzado en esta materia y han logrado éxitos. Debemos difundir estas buenas experiencias y apoyar a los que inician este fructífero y desafiante camino.

Calidad, más aún, calidad para todos, es transparencia y resguardo de derechos. Las escuelas efectivas son las que tienen una fluida comunicación con sus integrantes, entre ellos, los alumnos y sus familias. En esas escuelas existe sentido de pertenencia y orgullo de formar parte de la institución. Ello lo logran porque sus decisiones son informadas y conocidas.

Así se contribuye a la calidad, al avanzar significativamente en la transparencia de los procesos de selección de

alumnos, los que de ahora en adelante poseen rango de Ley Orgánica. Los padres, cuando aspiran a matricular a sus hijos en un establecimiento, que contempla procesos de selección, tienen derecho a saber, si ellos lo solicitan, el por qué fueron o no seleccionados. También, a conocer los criterios previos. Al ser las condiciones de selección previamente conocidas se evitan arbitrariedades y abusos. Éste es un avance en calidad.

REFLEXIÓN. CALIDAD, TAREA DE TODOS

Una última reflexión. Muchos sostienen hoy que el problema de calidad se concentra principalmente en las escuelas que atienden a los niños más


pobres. Otros opinarán que nuestros buenos colegios ofrecen con seguridad una educación de calidad. A la luz de los antecedentes presentados en el estudio para Chile de PISA. "Los estudiantes de la elite en Chile tienen un rendimiento relativo más bajo que el que muestra la población total de estudiantes chilenos, tanto en lectura, matemática y ciencias, en relación con los otros países comparados" (...) "la elite chilena, compuesta por 10% de estudiantes con mayor nivel socioeconómico y cultural, no consigue destacar. Sólo es capaz de superar a sus similares de Perú, los que constituyen un grupo muy pequeño (5%) de la población de 15 años de su país".

Ahondando el punto, vuelvo a citar este mismo estudio: "A pesar de estar entre los más favorecidos en

¹⁰ Tiana Ferrer A. "¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?"



relación con sus posibilidades económicas y culturales, la elite chilena cuenta con muy pocos estudiantes con un mayor desarrollo en sus competencias lectoras, matemáticas o científicas. El 20% de ellos llega, al menos, al nivel 4 de lectura global (sobre 5 que establece PISA), lo que significa que puede comprender textos de longitud, complejidad y exigencia relativamente altas". Y luego agrega: "Resulta impactante comprobar que entre los estudiantes de similares características socioeconómicas y culturales de Finlandia, ese porcentaje llega a 65%"¹¹.

No cabe duda, el desafío que tenemos entre manos nos interpela y corresponde a todos. Desde la política educativa hacemos nuestra parte. Sabemos que educadores y administradores educacionales, tanto privados como municipales, están empeñados en lo mismo. A cada uno su responsabilidad. Es tarea nacional construir una educación de calidad para todos, una educación para el Chile que queremos. 

11 Op. cit. UCE, pág. 194.

Ley JEC:

Para asegurar el derecho de todos los niños a la educación

Egidio Crotti*

El acceso a una educación de calidad es un derecho fundamental de todos los niños. Unicef ha seguido con gran atención la discusión y reciente aprobación de la Ley de Modificación de la Jornada Escolar Completa. Desde nuestra perspectiva, este marco legal introduce herramientas en el sistema educativo, que pueden potenciar el ejercicio del derecho a la educación de los niños chilenos.

Es frecuente, entre los educadores, escuchar que una aspiración profundamente sentida es que las escuelas sean verdaderas "comunidades educativas". Esta aspiración es acogida con los Consejos Escolares, ya que ellos se basan en la visión de las escuelas como comunidades educativas, donde las personas que la habitan, aunque en diferentes roles, comparten el interés y compromiso para que las cosas vayan bien. En palabras coloquiales: "estamos todos en el mismo barco. Tenemos algo que aportar. Ninguno podría hacerlo solo".

Esta lógica comunitaria no tiene nada que ver con la del cliente, que hoy está imperando en muchos establecimientos. La visión neoliberal sobre la educación considera que basta con que las escuelas compitan por captar la mayor cantidad de preferencias para que éstas mejoren. Bajo esta perspectiva, es central que las escuelas tengan la posibilidad de elaborar autónomamente sus "ofertas" (proyectos educativos), autonomía referida no solamente a la autoridad del Estado, sino también frente a los "clientes" (padres). En esta lógica, es de-

* Representante de Área de Unicef para Argentina, Chile y Uruguay.

seable que los padres mantengan una distancia del colegio, para que estén listos a reemplazar al proveedor (matricular a su niño en otra escuela) si el servicio no les satisface: los padres no debiesen aspirar tanto a cambiar "su" escuela, sino a cambiarse "de" escuela.

Sin embargo, las investigaciones y la experiencia de trabajo de Unicef, muestran que los padres quieren "pertenecer" y participar para mejorar las cosas "desde adentro". Después de todo, tienen a sus hijos en esas instituciones y no desean asumir respecto de ellas una actitud de cliente siempre dispuesto a cambiarse de marca. Al mismo tiempo, muchas escuelas efectivas, tanto en Chile como en el extranjero, se distinguen por integrar a las familias en sus actividades y aprovechar todos los recursos de la comunidad.

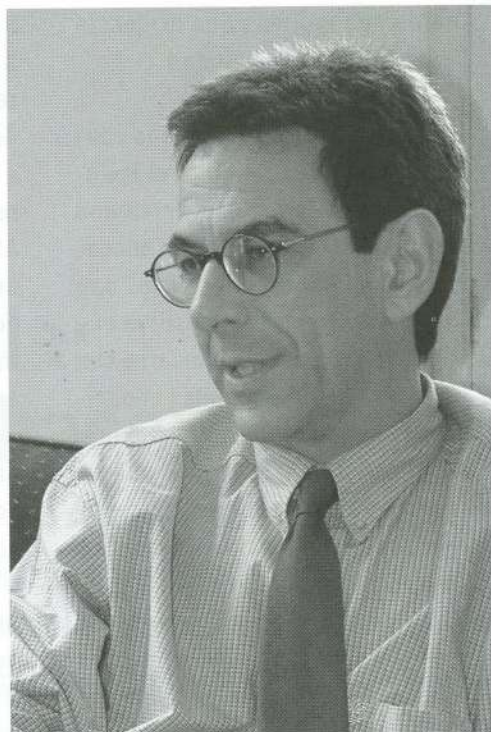
Para una exitosa instalación de los Consejos Escolares, es imprescindible proveer capacitación, información, acompañamiento, y, en definitiva, asesoría para que cada escuela aprenda a ser una comunidad escolar. Asimismo, se requiere un gran liderazgo de los directores, que se refuerza con las atribuciones aseguradas en otros artículos de esta misma ley.

La creación de Consejos Escolares se plantea en la ley de un modo prudente al entregarles facultades informativas y consultivas, pero no resolutorias como lo ha sido en otros países que nos han antecedido en estas experiencias.

Estamos seguros de que estos consejos serán de una invaluable ayuda para directores y sostenedores, ya que podrán contar con un órgano de asesoría y representación del pensamiento y sentimiento de su propia comunidad escolar. A la vez, brindarán mayor transparencia y oportunidades para ejercer un control ciudadano, al fortalecer la rendición de cuenta de los servidores públicos.

Este mismo cuerpo legal establece la obligación de una cuota de alumnos "vulnerables" por establecimiento. Esta es una medida que busca revertir la fuerte segmentación del sistema escolar chileno. La realidad es que en Chile los niños acceden a ciertas escuelas y no a otras dependiendo sobre todo del nivel económico de sus familias. Lo más grave es que esta segmentación no disminuye. Es cierto que esto es sólo un reflejo de la segmentación de la sociedad más general. Sin embargo, las políticas, los medios de administración y los mecanismos de financiamiento del sistema educativo deben dirigirse a contrarrestar estos efectos y no a exacerbarlos.

Es difícil exagerar el alcance de este problema para Chile. Primero, porque se defrauda uno de los valores más significativos del paradigma educacional: la escuela como un espacio de integración



social, en que se comparte con personas provenientes de otros espacios sociales. Es perjudicial para los niños educarlos en ghettos, en escuelas que no dan cabida a la diversidad social. Sus efectos se hacen sentir en lo más profundo de la personalidad y la identidad de los niños y jóvenes. Educándose sólo entre iguales -en el mejor de los casos- se ignora cómo son las personas de otro origen y muchas veces se genera desprecio o resentimiento. Los alumnos son formados en una imagen falsa del mundo y la sociedad; son privados de una parte considerable del aprendizaje social, que consiste en "convivir con el otro", el distinto. Difícilmente se recuperará el aprendizaje social que no se hizo en la infancia. Esto es dañino en un contexto de globalización, donde la convivencia y la ausencia de prejuicios

será cada vez más una exigencia para la vida en sociedad.

La segmentación social de la educación también dificulta el mejoramiento de la calidad y crea una falsa sensación de calidad educativa. Muchas investigaciones han demostrado el efecto positivo que tiene para los niños educarse con compañeros de diferentes capacidades o habilidades, y -en el otro extremo- las escuelas donde se concentran los problemas académicos o las carencias socioculturales, se vuelven un desafío bastante complejo para los docentes: mientras existan escuelas para excluidos el sistema chileno se levantará sobre "pies de barro".

El proyecto de ley (más allá de la discusión técnica sobre los instrumentos y reglas de aplicación) se inspira en esta motivación y constituye un paso para que el país enfrente este urgente asunto.

Una tercera herramienta que apoya la visión de derecho en la educación es la relacionada con los reglamentos internos. Desde la visión de Unicef, la convivencia en un orden normado tiene para los niños y adolescentes dos sentidos básicos: uno, protector contra las arbitrariedades y discriminaciones, y otro, formativo, promotor del desarrollo de todos y el respeto entre todos. Las escuelas no pueden eximirse de estos criterios; al contrario, parte fundamental de su labor de enseñanza es, precisamente, ser para los niños un anticipo del orden justo que queremos para la sociedad.

De esta manera, lo que busca asegurar la nueva ley es que los reglamentos concuerden con el derecho internacional (relativos a los derechos humanos y los derechos del niño) y la ley nacional. Al obligar su difusión a los apoderados al momento de la matrícula y al establecer una segunda instancia que revise la decisión en el caso de las expulsiones se fortalece el principio de legitimidad y justicia. Las buenas normas son recursos para una mejor convivencia.


Una cuarta herramienta que nos parece importante en este cuerpo legal es hacer más claros y transparentes los procesos de selección. Desde ahora, las familias podrán contar con la información necesaria como: número de vacantes, requisitos y antecedentes a presentar, exámenes de admisión, fechas de resolución del proceso, razones por las cuales un postulante fue rechazado, etc. Toda esta información les permitirá a las familias manejar estos procedimientos de mejor forma, velando para que sean respetuosos de la dignidad de los niños y, a la vez, reduciendo posible prácticas de discriminación.

A nuestro juicio, queda pendiente establecer normas más explícitas y justas acerca de los procesos de selección, ya que hay algo intrínsecamente violento en el acto de seleccionar niños, hecho inaceptable cuando los procedimientos de selección se basan en el "diagnóstico" de características del propio niño. Muchas es-

cuelas y liceos lo practican regular y sistemáticamente y los padres casi siempre aceptan esas "reglas del juego", sin mayor resistencia.

Buena selección no es sinónimo de buena escuela: cuando una escuela obtiene altos logros en las pruebas nacionales de evaluación, habiendo trabajado sólo con niños que ya poseían ventajas, es imposible saber si la escuela es efectivamente una buena escuela o si sus resultados no son más que la consecuencia lógica de tener una "selección" de alumnos.

Como ya se dijo, Chile necesita escuelas heterogéneas, no ghettos. Pensando ahora en el país, más que en cada escuela, ¿quién se debe hacer cargo de todos los niños "rechazados"? No parece conveniente, para los objetivos educacionales, que nuestro sistema escolar sea una gigantesca máquina de selección y segregación de niños, en donde todo el que puede rechazar lo haga (antes o durante el proceso educativo).

Para Unicef, los elementos aportados por esta ley son una valiosa contribución a la promoción de los derechos de los niños, y a la construcción de una sociedad más integrada y democrática. Queda hoy el desafío, para todas las instituciones del mundo educativo, de traducir el espíritu de esta ley en acciones concretas que erradiquen las prácticas de discriminación y exclusión del sistema escolar. 

Matemática en el aula: lo que nos falta por hacer

Patricia Aninat*

Los resultados que arroja para nuestro país la evaluación internacional PISA 2000, así como los comentarios que se recogieron en el seminario donde se expusieron dichos resultados, llevan a pensar que se hace cada vez más necesaria una educación matemática en la que se logre una real integración entre el mundo real y los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos definidos en el currículo.

La prueba PISA resulta especialmente interesante debido a que evalúa alfabetización matemática, concepto que difiere de la evaluación restringida a los contenidos curriculares solamente y que se define como: *"la capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, plantear juicios matemáticos bien fundamentados e involucrarse en las matemáticas, según lo requiera una persona en su vida actual y futura como un ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo"*¹.

Lo valioso de esta definición radica en que la expresión vida ac-

tual y futura de una persona incluye su vida privada, ocupacional y social, con sus pares y familiares, y también como ciudadano de una comunidad. De esta manera, el papel de las matemáticas en el mundo se refiere al contexto natural, social y cultural en el que la persona vive. Tal como lo afirmara Freudenthal, "nuestros conceptos, estructuras e ideas matemáticas han sido inventados como herramientas para organizar los fenómenos del mundo físico, social y mental"². Así, en estos niveles de la educación, la matemática ya no se considera como un objeto de estudio en sí, sino como un objeto de estudio

en constante relación con el mundo y lo que sucede en él.

Me gustaría tomar como antecedente, además, el análisis de un estudio que realizó el equipo de seguimiento de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación³. En el estudio se observa, a través de cuadernos, libros de clases y cuestionarios a profesores el currículo implementado en las salas de clases. Los resultados encontrados sorprenden e invitan a una reflexión profunda sobre lo que está pasando con nuestra educación matemática, sobre cómo se están alfabetizando nuestros alumnos que pertenecen a NB1 y NB2.

* Profesora de Matemática. Especialista Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc.

1 Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes en el estudio PISA 2000. UCE. Mineduc, Santiago, junio 2004.

2 *Ibíd.*, pág. 84.

3 Implementación curricular en el aula. Matemática Primer ciclo básico, UCE. Ministerio de Educación, Santiago, 2004.

Tomaré algunos ejemplos del mencionado estudio para analizarlos y dar algunos lineamientos de cómo podemos reparar la enseñanza matemática o, mejor dicho, emprender un camino que nos lleve al gran desafío de formar hombres y mujeres con un conocimiento matemático que los ayude a incorporarse mejor al mundo en que viven.

De las tareas desarrolladas en la sala de clases, referidas a la "resolución de problemas", he tomado algunos ejemplos para comentarlos.

Para comprender lo que viene a continuación importa distinguir entre un problema y un ejercicio planteado en palabras; así, cabe destacar que una operatoria con "carga verbal" no necesariamente es un problema, ya que puede ser una situación en donde la operatoria para resolverla está explícita en el enunciado. Además, al tratarse de un problema, es preciso que los contextos sean auténticos y variados.

Llama la atención que muchos de los ejemplos presentados en el informe se asocian al dinero y a las cuatro operaciones básicas, lo cual, aunque puede resultar cercano a los alumnos, no es diverso en cuanto a temática y a habilidades requeridas, ya que no entrega la posibilidad de resolver otro tipo de situaciones; por ejemplo, de forma y espacio.

La gran riqueza de la resolución de problemas radica en la variedad de contextos en los que ocurre, en las distintas formas de presentar la información (diagramas, tablas, gráficos, avisos publicitarios, etc.) en la posibilidad de que sean resueltos por más de un modelo matemático (y que el alumno pueda escoger

el procedimiento que desee utilizar), en que a veces existe más de una respuesta que da solución al problema, en entregar al alumno la tarea de justificar su solución y verificar la validez de la solución, etc. Son éstos los desafíos que exigen de la utilización de habilidades de orden cognitivo, y que, a su vez, contribuyen al desarrollo de estas mismas habilidades.

En la práctica pedagógica, muchos profesores tendemos a presentar amplias guías de lo que suele llamarse problemas, incluso para fortalecer el desarrollo de una misma operación. Desgraciadamente, en muchas ocasiones estos llamados problemas no son más que ejercicios en palabras, que se resuelven a través de la utilización de una estrategia ya conocida y repetida y, por tanto, no representan

un mayor desafío para los alumnos en lo que respecta a seleccionar información, escoger una estrategia, etc; ya que todos los ejercicios se resuelven sumando datos de una misma manera.

Me detendré con algunos ejemplos (ilustrados en los recuadros siguientes) de estos llamados problemas, que caerían dentro de la categoría de operatoria con carga verbal.

El estudio, además, aplicó un cuestionario a los docentes de NB1 Y NB2 para identificar qué tipo de "problema" es el que trabaja más frecuentemente con sus alumnos. Los resultados de este cuestionario pueden observarse en las tablas I y II que se presentan en la próxima página.

Si analizamos la información que entregan las tablas, observamos

Ayer yo gasté \$560 en pasaje
 hoy en la mañana gasté \$250 y por
 volver me gasté \$300 ¿cuánto gasté en
 total?

Tengo que Sumar

Operación	560
	250
	<u>300</u>
	1110

Respuesta: En total gasté \$1110 en pasaje

En este "problema", la estrategia de solución o el modelo matemático se desprende claramente del enunciado, pues la operación está explícita en él (sumar todos los datos); por lo tanto, decimos que es una operatoria con carga verbal. Podría transformarse en un problema si se le agregara: "tengo \$ 1500, ¿cuánto dinero me sobró? Con esta modificación, el alumno ya tiene la libertad de utilizar más de una estrategia para resolver: puede sumar todos los gastos y luego restar a \$ 1500, o bien, restar de a uno cada gasto a \$ 1500. Ambas estrategias son válidas y permiten solucionar el problema. El aprendizaje es enriquecido, aún más, si el docente, después de hacer que sus alumnos resuelvan el problema, pide a distintos estudiantes que argumenten cómo llegaron a su respuesta, y después dirija una discusión en la que se muestren las distintas alternativas utilizadas y la razón que llevó a cada uno a escoger una determinada estrategia.

Tabla I:
Porcentaje de casos que declara cada tipo de problema como el más frecuente³

Tipo de Problema	Ejemplo	1.º básico	2.º básico
1. Problemas simples donde se presentan dos datos numéricos y se resuelven con una operación (suma, resta).	Miguel tiene 24 lápices y le regalaron 12 más. ¿Cuántos lápices tiene?	90,8%	71,5%
2. Problemas con más de dos datos numéricos, se resuelven con más de una operación (suma, resta).	En el supermercado hay las siguientes ofertas: flan \$ 88, chocolate \$ 50, papas fritas \$ 95. Cecilia compró 1 flan y 1 chocolate. Pagó con \$ 150. ¿Cuánto le dieron de vuelto?	3,9%	19,2%
3. Problemas con más de dos datos numéricos y donde los alumnos seleccionan la información útil para cada pregunta (suma, resta).	Ofertas Bombones: \$ 50 cada caja Chicles: \$ 50 cada caja Alfajores: \$ 80 cada bolsa Pedro compró 2 bombones y 1 chicle. ¿Cuánto pagó? María pagó \$ 100. ¿Qué pudo haber comprado?	2,6%	5,8%
4. Situación donde los alumnos deben formular un problema o parte de un problema (suma, resta).	Inventa un problema de suma Alumno: Susana tenía \$ 45 pesos y su mamá le regaló \$ 50. ¿Cuánto dinero tiene?	2,0%	2,3%
5. Problema donde los alumnos explican cómo llegaron a un resultado (suma, resta).	César tiene 5 láminas menos que Hugo; Miguel, 7 láminas más que Hugo, y éste 15 láminas. ¿Cuántas láminas tiene cada uno? ¿Cuántas tienen los tres juntos? Explica qué hay que hacer para saber la solución.	0,7%	1,2%
Total		100%	100%

Tabla II:
Porcentaje de casos que declara cada tipo de problema como el más frecuente⁴

Tipo de Problema	Ejemplo	3.º básico	4.º básico
1. Problemas simples donde se presentan 2 datos numéricos y se resuelven con una operación.	Miguel está repartiendo 32 lápices entre 4 compañeros. ¿Cuántos lápices toca a cada uno?	54,0%	30,0%
2. Problemas con más de 2 datos numéricos que se resuelven con más de una operación.	En el supermercado hay las siguientes ofertas: arroz \$ 450 el kilo, aceite \$ 780 el litro, azúcar \$ 500 el kilo. Cecilia compró 3 kilos de arroz y 5 litros de aceite. ¿Cuánto pagó?	27,8%	47,6%
3. Problemas con más de 2 datos numéricos y donde los alumnos seleccionan la información útil.	Ofertas Bombones: \$ 1.500 cada caja Galletas: \$ 750 cada bolsa Chicles: \$ 890 cada caja Alfajores: \$ 1240 cada bolsa Don Pedro compró 3 bolsas de galletas y 5 bolsas de alfajores ¿Cuánto pagó? María pagó \$ 3.000 y llevó sólo 3 productos. ¿Qué pudo haber comprado?	14,2%	16,5%
4. Situación donde el alumno debe formular un problema o parte de un problema.	Inventa un problema de multiplicación Alumno: Mi mamá compró 3 paquetes de tallarines a \$ 525 cada uno. ¿Cuánto pagó en total?	1,1%	2,4%
5. Problemas donde se les pide a los alumnos que expliquen cómo llegaron a un resultado.	César tiene 225 láminas menos que Hugo, Miguel 97 láminas más que Hugo, y éste 1.015 láminas. ¿Cuántas láminas tiene cada uno? ¿Cuántas tienen los tres juntos? Explica qué hay que hacer para saber la solución.	2,8%	3,5%
Total		100%	100%

3 Ibid., pág. 26.

4 Ibid., pág. 48.

Fui a la panadería y
 compré 4 kilos de galletas y
 cada kilo valía 300 pesos ¿Cuánto dinero gasté?

operación: $300 \times 4 = 1200$
 1200

Allí se puede cuestionar si la situación planteada se asemeja a la realidad. Si bien, los alumnos van a comprar galletas, es poco probable que compren 4 kilos y, más aún, que las galletas cuesten \$ 300 el kilo. Es importante recordar que cuando se trata de educar, cada situación de enseñanza-aprendizaje se transforma en un espacio para mostrar al alumno el mundo en el que vive. Desde esta perspectiva, lo ideal es que las situaciones se asemejen lo más posible a lo que el niño puede llegar a vivenciar. ¿Tiene sentido poner al niño en una situación alejada de su realidad, cuando con sólo cambiar algunas palabras o números se podría crear una situación más cercana a lo real?

También hay que comprender que la situación aquí presentada nuevamente se trata de comprar y, por tanto, calcular en un contexto de dinero. Si bien, tarde o temprano todos estarán expuestos a situaciones de compra y utilización de dinero, conviene no dejar de lado otras situaciones en las que se utilizan las matemáticas; por ejemplo, suma de longitudes para calcular espacio que sobra o falta, suma de cantidades, etc.

Por último, en el ejemplo se percibe un desligamiento del enunciado en el resultado, ya que se responde con un número y no con una frase que da cuenta de lo que se quiere saber (cuánto dinero gastó); es fundamental conservar siempre el propósito que lleva a resolver un problema: dar una solución a una situación; por lo tanto, al desligarse de la situación problema, el problema se convierte en algo mecánico, que pierde su sentido.

Resuelve los siguientes problemas marcando la alternativa correcta con una x

Arturo tiene 2.864 patinitas, pero para venderlas debe separarlas en grupos de 20 ¿cuántos grupos debe formar Arturo para vender los patinitos?

no existe resultado

a) 234 c) 14
 b) 1423 d) 234

Frente a este "problema" cabe preguntarse. ¿Es ésta una situación auténtica? ¿Es un problema o una situación simple donde es explícito el modelo matemático para resolverla (división)? ¿Tiene sentido hacer una pregunta de alternativas, en donde no existe alternativa correcta y el alumno debe escribir "no existe resultado"?

Dentro de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, los problemas con alternativas tienen sentido si entregan luces acerca de las debilidades o los errores que tienden a cometer nuestros alumnos. Para que un docente obtenga información acerca del desempeño de sus alumnos, debe plantear situaciones y problemas para detectar no sólo si llegan o no al resultado final, sino que le permitan evaluar el procedimiento utilizado por el alumno. Es en esta línea en donde adquiere relevancia pedir a los alumnos que siempre registren los pasos que usaron para llegar al resultado.

que la mayoría de los docentes de 1.º 2.º y 3.º básicos reporta que trabaja mayormente con "problemas simples", y que sólo en 4.º básico la tendencia mayoritaria es a trabajar con problemas con más de un dato numérico y que se resuelven con más de una operación.

Además, en todos los niveles observados, el porcentaje de docentes señala trabajar mayoritariamente con problemas en donde los alumnos deben formular la situación a resolver o explicar cómo llegaron a sus resultados.

A mi juicio, estos resultados tienen dos posibles interpretaciones, pero independiente de ello, es importante que cada docente reflexione en torno a cómo está enseñando y oriente su enseñanza cada vez más hacia la alfabetización matemática.

Una primera interpretación es un poco aventurada a partir de los escasos datos con que contamos. Es decir, que los docentes casi no están trabajando verdaderos problemas en el aula, y que sólo realizan "operatoria con carga verbal". Si bien, la información de la tabla puede llevar a interpretar los resultados de esta manera, conviene reiterar que dentro de las categorías en que fueron clasificados los "problemas" existen aquellas que no pertenecen a un mismo nivel: por un lado, se encuentran los problemas y, por otro, la operatoria con carga verbal. Esta mezcla de niveles puede confundir y, por tanto, me parece osado concluir algo como lo anterior.

Sin embargo, lo que sí me atrevo a expresar es que en la escuela sigue

predominando la realización de ejercicios de operatoria, ya sea con carga verbal o en forma directa, sobre el trabajo en resolución de problemas.

Es importante recalcar que no se trata de eliminar la operatoria, tampoco la operatoria con carga verbal; tanto operatoria directa como con carga verbal son fundamentales en este nivel. Lo que se quiere es incorporar más resolución de problemas al trabajo en aula, para lo cual hay que volver a definir lo que es un problema y eliminar de esta categoría todo aquello que no signifique un real desafío para los alumnos.

Me llama mucho la atención que los ejemplos de problemas se refieran sólo a números y operaciones. A mi parecer existe una pequeña deformación que tiende a considerar problema a aquellas situaciones que implican una presentación con carga verbal que el alumno debe resolver con una o más operaciones aritméticas. ¿Dónde quedan aquí los problemas en otros ámbitos, tales como formas y espacio? En la vida nos vemos enfrentados a diversas situaciones problemas y no todas corresponden a números y operaciones. Por ejemplo, tener que ir de un lugar a otro, respetando el sentido de las calles y economizando tiempo; dis-

tribuir muebles en un espacio reducido para que cumplan con una condición dada; entre otras. Existen en la educación matemática situaciones que son casi por definición un problema, pero que no tienen mayor carga verbal, como la construcción de figuras geométricas dada una o más condiciones, la representación de trayectorias, la transformación de figuras a través de rotaciones, traslaciones, reflexiones, ampliaciones y reducciones; entre otras. ¿Por qué no rescatar este tipo de situaciones y trabajarlas para desarrollar habilidades y conceptos en nuestros alumnos?

¿Cuál de los siguientes problemas podría resolver Ricardo multiplicando 6 por 12?

- Tengo 6 platos con 12 galletas cada uno. ¿Cuántas galletas tengo en total?*
 - Tengo 6 autitos rojos y 12 azules. ¿Cuántos autos tengo en total?*
 - Tengo 12 lápices de colores en mi estuche y presto 6. ¿Cuántos me quedan?*
 - Tengo 12 bolitas y las reparto entre mis 6 amigos. ¿Cuántas bolitas son para cada uno?*
- (Prueba SIMCE 2002, 4.º básico).

Según los antecedentes mencionados, si se quiere lograr una educación matemática de calidad y ajustada a las demandas del mundo actual, es fundamental tener claridad acerca de cuáles son las habilidades que se requieren para desarrollar procesos matemáticos, los contenidos matemáticos esenciales que hay que manejar y en qué contextos resulta necesario aplicar las habilidades y contenidos matemáticos para poder desenvolverse de manera efectiva. Para ello, recomiendo que el docente reflexione constantemente respecto a tres grandes ámbitos, y, a partir de ella, planifique y construya las situaciones de aprendizaje. Estos ámbitos son:

1. Habilidades para desarrollar procesos matemáticos. Involucra las competencias para analizar, razonar y comunicar ideas, y para plantear,

Por ejemplo: *Marcela tiene una colección de 184 estampillas, de las cuales 52 son de América, 65 son de Europa y las demás son de África. ¿Cuántas estampillas de la colección de Marcela son de África?*

- 13*
- 67*
- 117*
- 301*

(Prueba SIMCE 2002, 4.º básico).

ALMACÉN DON TITO

ARROZ: \$460 EL KILO
ACEITE: \$760 EL LITRO
MANZANAS: \$380 EL KILO
AZÚCAR: \$500 EL KILO
PAN: \$540 EL KILO

Fijate en el cartel del Almacén Don Tito.

La señora Elena hace los siguientes cálculos:

"Divido 540 por 2 y me da 270, luego le sumo 380 y me da 650".

Entonces, ella calculó cuánto le cuestan...

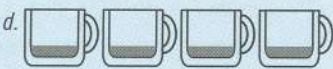
- 1/2 kilo de pan y 1 kilo de manzanas*
- 2 kilos de pan y 1 kilo de manzanas*
- 1 kilo de pan y 1/2 litro de aceite*
- 2 kilos de pan y 1/2 litro de aceite*

(Orientaciones para la Medición, 4.º básico 1999).

formular y resolver problemas matemáticos. Se incluyen habilidades de pensamiento matemático (distinguir entre diferentes tipos de declaraciones matemáticas) y de argumentación (seguir y evaluar cadenas de argumentos matemáticos). Algunas preguntas posibles de responder en este ámbito son: ¿Qué habilidades debo formar en mis alumnos?, ¿en qué tipo

Un pastelero necesita $\frac{3}{4}$ de una taza de chocolate en polvo para hacer un queque.

¿En cuál de los siguientes dibujos se representa la cantidad de chocolate que necesita el pastelero?



(Orientaciones para la Medición, 4.º básico 2002.)

Luisa gastó \$ 1.000 en comprar todos los materiales necesarios para hacer collares. Ella vendió los collares que hizo en un total de \$ 2.000. ¿Qué se puede saber con esta información?

- El precio de un collar
- La cantidad de collares que hizo Luisa
- El dinero que ganó Luisa por la venta de un collar
- El dinero que ganó Luisa por la venta de los collares que hizo

(Orientaciones para la Medición, 4.º básico 2002.)

de situaciones se aplican?, ¿qué hacer para que realmente se vayan incorporando dichas habilidades?

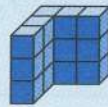
- Contenidos matemáticos.** Se refiere a todos aquellos conocimientos que el estudiante debe poseer en cuanto a: números, operaciones aritméticas, forma y espacio y resolución de problemas. Algunas preguntas que conviene contestar son: ¿Qué es lo que mis estudiantes deben saber de números, operaciones aritméticas, forma y espacio, y resolución de problemas? ¿Por qué es importante que mis alumnos aprendan estos contenidos? ¿Cómo puedo enseñar para que lo esencial sea relevante y no se pierda el sentido de lo que se está enseñando?

- Contextos en los cuales se utilizan las matemáticas.** Cada día nos enfrentamos a situaciones en las que de una u otra forma debemos aplicar los contenidos y habilidades matemáticas que poseemos. En la escuela, es valioso usar y hacer matemáticas en contextos variados, los cuales

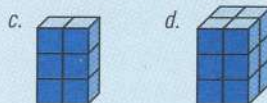
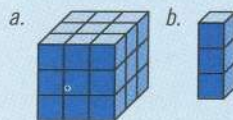
deben ser auténticos. Lo anterior no sólo asegura el respecto por la diversidad, sino que, además, se hace cargo de los conocimientos previos que trae cada alumno, facilitando así el aprendizaje y aumentando la motivación por aprender. Cabe destacar que la necesidad de utilizar contextos auténticos no excluye que en ocasiones se incorporen contextos ficticios, que permitan practicar ciertas habilidades y contenidos; lo básico es que las situaciones sean significativas e interesantes. Algunas de las preguntas que se recomienda en este aspecto son: ¿En qué situaciones mis alumnos se verán enfrentados a este contenido y/o habilidad? ¿Es relevante emplear este tipo de situaciones o contextos para enseñar este contenido y/o habilidad?

Surge así una nueva pregunta. ¿Cómo orientar la educación matemática hacia la alfabetización matemática de nuestros alumnos? Si tomamos los Planes y Programas que ofrece el Mi-

Patricia está armando un cubo con bloques de madera. Si ella ya ha construido lo que está representado en el dibujo:



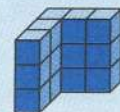
¿Cuál de las siguientes partes le falta a Patricia para completar el cubo?



(Orientaciones para la Medición, 4.º básico 2002.)

Otros ejemplos posibles:

- Si tienes un cordel y necesitas cortarlo en 4 pedazos iguales y no tienes cómo medirlo. ¿Cómo lo harías? Explica tu respuesta, usando palabras, números o dibujos. ¿Qué parte del cordel es cada uno de los pedazos cortados?
- Javiera se comió $\frac{1}{4}$ de una pizza y Teresa $\frac{1}{4}$ de otra pizza. Javiera comió más pizza que Teresa. ¿Es esto posible? Justifica tu respuesta usando palabras o dibujos.
- Dibuja cómo se ve este cuerpo desde arriba, de frente y de costado.



nisterio de Educación para hacer realidad los OFCMO, nos encontramos con una propuesta para NB1 y NB2, que nos conecta con el mundo y nos da luces de cómo alfabetizar matemáticamente a nuestros alumnos.

Desde muy temprana edad, los niños se ven ante problemas más o menos complejos de índole matemático: los números están presentes en su vida diaria, los usan en sus juegos, son parte de su pensamiento y los consideran en sus decisiones. Del mismo modo, en sus interacciones con el medio van incorporando de manera espontánea relaciones espaciales y geométricas que contribuirán a los procesos de estructuración y representación del espacio. Los procesos de enseñanza en este nivel deben iniciarse a partir de estas experiencias.

Tener presente, asimismo, que se aprende matemática "haciendo matemática". Por ello conviene que los alumnos se enfrenten a problemas, situaciones y actividades diversas y las resuelvan poniendo en juego todos sus conocimientos y habilidades, experiencias y creatividad. En este sentido, se requiere que los problemas y situaciones que se les planteen se relacionen con su vida, intereses, experiencias, fantasías, juegos y representen un desafío a su capacidad de razonar⁵.

Así como en NB1, los alumnos de NB2 están ante nuevas situaciones, problemas y desafíos para lo cual hay que ir ampliando el conjunto numérico conocido, ejercitar nuevas operaciones y formas geométricas, lo que les va dando nuevas herramientas para resolver con éxito los desafíos propios de la edad.

Es por esto que los Planes y Programas del Mineduc para NB1 y NB2 presentan dos grandes líneas de acción:

- Explorar un nuevo rango numérico, nuevas operaciones y formas geométricas.
- Compartir experiencias y conocimientos para generar nuevos números y estrategias de resolución de problemas.


Lo importante es preguntarse, frente a cada nuevo contenido: ¿para qué es necesario que los alumnos lo aprendan?, ¿cómo debe ser esta enseñanza para que realmente se produzca el aprendizaje deseado?

Por ejemplo: si tomamos el contenido de trayectorias y nos preguntamos ¿para qué?, puede surgir como respuesta: "Para que los alumnos puedan enfrentar con éxito las situaciones cotidianas que les exigen dar y seguir indicaciones en cuanto a ubicación; lo que incluye que sepan ubicarse en su comunidad, que puedan seguir instrucciones para encontrar un punto o un lugar determinado, que expliquen dónde se encuentran y dónde viven, y que a futuro se desenvuelvan con facilidad frente a un plano de calles y entiendan las instrucciones para llegar al lugar deseado".

Al preguntarnos ¿cómo?, la respuesta puede ser: "En un principio, presentando planos esquemáticos muy simples en donde el alumno debe describir, con sus propias palabras, la ubicación de un punto determinado. Luego, incorporando lateralidad (izquierda, derecha), distintos referentes, temporalidad (antes de, después de), número de cuerdas, paralelismo y perpendicularidad, etc.; además, incluir ejercicios, que van desde seguir instrucciones para llegar de un lugar a otro, hasta describir la trayectoria

que debe seguirse de un lugar a otro". Resulta interesante, por ejemplo, hacer realidad este aprendizaje a través de una descripción y construcción de la trayectoria, desde la escuela hasta su propio hogar. También, invitar a algún amigo, o amiga y explicarle en forma escrita o a través de un plano, cómo llegar de una casa a la otra. Es conveniente que puedan usar los conceptos descritos anteriormente y así darse cuenta de que una descripción queda más completa y clara si se hace con la información precisa.

Tener presente que estos primeros años de formación son los cimientos para futuros aprendizajes, que los llevarán a ser ciudadanos capaces de desenvolverse en la vida con claridad y seguridad. La eficiencia de los aprendizajes han de ayudar a una verdadera alfabetización, a la igualdad entre los chilenos. Y así tendremos ciudadanos informados y capaces de elegir. Y a la inversa, malos aprendizajes, o alumnos sin oportunidades de aprendizajes marcan diferencias entre los ciudadanos. ¡Qué gran responsabilidad tenemos los docentes!

Como conclusión final me queda decir que es nuestro deber, que los alumnos se alfabeticen matemáticamente para que puedan desempeñarse con éxito en las actividades y situaciones futuras. El mundo se vuelve cada vez más exigente en cuanto a lo que las personas deben saber, y la tendencia apunta más a la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Por ello es fundamental desarrollar estrategias de enfrentamiento y resolución de verdaderos problemas; además, de alinear la enseñanza con contextos y situaciones en las que podrían verse involucrados nuestros alumnos. 

5 Planes y Programas NB1.

Ciencias:

Curiosidad y pasión por comprender

La Academia Chilena de Ciencias y el Ministerio de Educación, han puesto en estrecho contacto a científicos y educadores al aplicar una metodología que fomenta la indagación y que muestra en los niños consecuencias tan positivas como el deseo de aprender, la creatividad, el refuerzo del lenguaje, la capacidad de argumentar y de compartir ideas. Además de la aventura de los profesores por innovar en el aula. Actualmente está en marcha en tres comunas de la Región Metropolitana e involucra a cerca de cinco mil estudiantes básicos de escasos recursos.

En la sala hay 43 alumnos. Todos vestidos con impecables delantales blancos, distribuidos de a cinco o seis por mesa. Llama la atención el movimiento de ellos. Algunos conversan entre sí, otros sacan cuentas o contestan guías. Varios circulan de un banco a otro, haciendo mediciones, pesando objetos y preguntándole sus dudas a la profesora. La atmósfera allí es de armonía. Una suerte de auténtica disciplina reina entre esos niños y niñas que no esconden su fascinación por lo que están aprendiendo.

La breve descripción corresponde a una clase de ciencias de sexto básico en la Escuela El Salitre, ubicada en la Población Santa Corina de la comuna de Pudahuel. ¿Dónde está la coherencia que da pie a ese acogedor clima, poco común en cursos con alumnado preadolescente? Al parecer, una vez más, la metodología ECBI (Educación en Ciencias Basada en la Indagación) está evidenciando sus bondades. Los estudiantes, no sólo pueden responder acertadamente las conclusiones de sus experimentos, también son capaces de mantener un ambiente agradable, respetuoso y solidario

entre ellos. Y, quizás lo más interesante, es que se notan verdaderamente muy motivados en aprehender los contenidos, que en este caso, parten de un acertijo escrito en la pizarra: "descubre el objeto misterioso". Cada uno debe trabajar minuciosamente aplicando conceptos de masa y densidad, para dilucidar la "incógnita" que le ha tocado: "Hemos estudiado características de la materia y en base a ello, ahora deben descubrir el objeto escondido. Yo sólo les doy algunas pistas sobre densidad, lo demás deben experimentarlo y concluirlo ellos mismos. Luego, anotar sus resultados en una guía y, al final, responder lo que más les gusta ¿qué aprendí hoy?", explica la profesora, Mónica Bruna. Y cuenta que al principio casi todos escribían poco en sus registros y con una redacción muy deficiente, en cambio hoy usan un vocabulario más amplio y expresan claramente lo que sienten y quieren decir. "Cuando vienen a hacerme consultas, nunca les respondo de forma concluyente como si la tarea estuviese terminada. Les devuelvo otra interrogante para que no pierdan el interés y las ganas de seguir descubriendo".

temáticas: Propiedades de la Materia I y Química de los Alimentos, en sexto y séptimo año básico respectivamente. A partir de este año se agregaron cinco nuevas unidades: Midiendo y Comparando, El Clima, Cambios, La Vida de las Plantas y Propiedades de la Materia II, con una cobertura de primero a cuarto básico y de sexto a octavo básico. Estos contenidos apuntan de manera especial al desarrollo del lenguaje, el que es estimulado a través del "cuaderno de ciencias", en el que los alumnos no sólo anotan sus observaciones y resultados, sino también su pensamiento. La estructura de las clases se hace en torno al ciclo de aprendizaje: focalizar, explorar, experimentar, reflexionar y aplicar. Los estudiantes piensan acerca de un problema, hacen preguntas y predicciones, las escriben y las comunican a sus pares. Luego realizan la experiencia para someter a prueba la predicción, analizan la correspondencia entre sus predicciones y el resultado observado y discuten lo aprendido.

DESARROLLO PROFESIONAL

La puesta en marcha de la metodología indagatoria implica, para la mayoría de los docentes, un cambio radical en su práctica pedagógica, lo que hace necesaria la articulación de un programa de desarrollo profesional permanente de apoyo. "El desarrollo profesional se sustenta en el trabajo colaborativo entre educadores y científicos", señala Patricia López. "Y abarcan actividades como la capacitación inicial de los profesores en cuanto a método y contenidos. Instancia en la que participan como 'equipo escuela', o sea, directores, jefes técnicos incluidos".

Además los profesores son capacitados con monitores, quienes les ayudan en la preparación de las clases y los asesoran en los ámbitos metodológico y conceptual. Colaboran en la realización de las clases y promueven el análisis, la reflexión y la posterior evaluación para revisar si hay que hacer adecuaciones o correcciones. Los monitores reciben su capacitación en seminarios semanales de intercambio y reflexión acerca de sus propias prácticas. Por último, los equipos directivos se fortalecen en la metodología, interviniendo en reuniones nacionales e internacionales y mediante las exigencias del trabajo interdisciplinario.

MATERIALES EDUCATIVOS

Cada módulo o unidad didáctica incluye un set de materiales (calculadoras, tubos de ensayo, pesas,



termómetros, pipetas, cubetas, etc.) para 45 alumnos, que permite la experimentación en clases. También contiene guías para los alumnos y una guía para el profesor. Estos instrumentos se distribuyen a las escuelas al empezar una unidad y una vez que finaliza la aplicación del módulo, se recogen y se acondicionan para ser utilizados nuevamente, es decir, se hacen circular llevándolos a otras salas y a otras escuelas.

EVALUACIÓN

En el diseño se considera a la escuela como sistema y contempla varios tipos de evaluación y seguimiento. Se evalúa el aprendizaje de los niños antes y después de un período de aplicación del Programa. Se comparan los promedios de notas en ciencias y lenguaje, antes y después de la participación en el Programa. También se comparan los resultados obtenidos por los alumnos participantes con grupos similares de otras escuelas en pruebas nacionales como el Simce. Se evalúan los dominios en lectura y escritura antes y durante la aplicación del Programa. Se mide la implementación del método de parte de los docentes con pautas de evaluación o registro anecdótico.

Al mismo tiempo, se usan herramientas cualitativas (entrevistas en profundidad, cuestionarios y focus group) con docentes, padres, directivos y adminis-

trativos para medir el impacto generado en su grupo primario por los niños que participan en el Programa, el clima del aula y de la escuela. Y se evalúa el impacto del programa en sus distintos componentes con asesoría externa internacional.

APOYO ADMINISTRATIVO Y DE LA COMUNIDAD

El ECBI organiza actividades para conseguir la motivación y apertura al cambio con la participación de todos los involucrados y contar con la colaboración de las autoridades administrativas, de los padres y apoderados y en especial, de la comunidad científica. Se dictan talleres para dar a conocer la metodología ampliamente. Todos los padres son invitados a clases públicas en las cuales los niños demuestran sus aprendizajes y algunos de ellos hacen de "apoderados pedagógicos" en el aula. En estas clases magistrales también están presentes autoridades escolares, municipales, miembros de la Academia Chilena de Ciencias y de otras instituciones nacionales e internacionales.

A partir del análisis de la evaluación de los resultados, el equipo directivo del Programa ha podido constatar cambios notorios en los cinco componentes descritos. Y las transformaciones detectadas nos remiten a las voces de sus protagonistas.

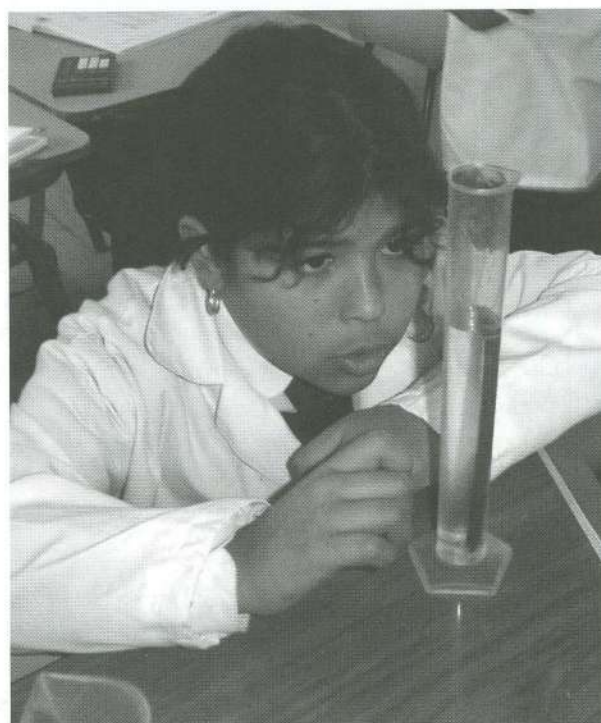
EN LA ESCUELA EL SALITRE

"Veo a los niños crecer y a los colegas entusiasmados", con esa frase el director de la escuela municipal El Salitre, Marcial Aldana, sintetiza la satisfacción que le ha producido la implementación del Programa ECBI en el establecimiento. Allí estudian 621 alumnos de prekinder a octavo básico, incluyendo jardín familiar, con niños de 2 y 3 años de edad. Y trabajan 26 profesores y otras 11 personas que se dedican a labores auxiliares, administrativas y de alimentación. "Esta escuela fue fundada el 28 de octubre de 1970. Mis tres hijos, que hoy son profesionales, estudiaron aquí sus primeros años. Por eso es que le tengo un afecto especial y me alegro de todo lo que se puede hacer para mejorarla", señala.

El establecimiento está inserto en una zona de mucha pobreza y el último tiempo se ha vuelto más difícil como consecuencia del narcotráfico y la delincuencia: "Asaltos, cogoteos, robos, son pan de todos los días", comentan los funcionarios. No obstante, al interior se construye pacíficamente una realidad esperanzadora.

Antes del Programa, la mayoría de los alumnos presentaba problemas de autoestima que se traducían en timidez, dificultades para expresarse en forma oral y escrita, mala conducta y agresividad en algunos casos. Hoy, en cambio, cualquiera se emociona al verlos y constatar que, aunque siguen habitando en la precariedad socioeconómica, se muestran contentos, les brillan los ojos, quieren expresarse y empezar a marcar su "auténtica" presencia en la escuela. Esa percepción fue la que inspiró a la profesora Hilda Díaz para hacerse parte activa del ECBI: "Cuando el director me propuso hacer la capacitación este verano, acepté de inmediato. Aunque es un desafío enorme para mí, porque hace muchos años que no hacía ciencias. Pero me sentí muy estimulada porque traigo a mi curso desde primero, entonces me las quise jugar por el lado afectivo, quise ser yo quien les entregara este conocimiento a los niños".

Mónica Bruna es otra profesora del establecimiento: "Yo sí he trabajado con Comprensión de la Naturaleza aquí en la escuela. Siempre arreglándomelas con lo que tenía a mano, material reciclado, cosas desechables, etc. Pero cuando observé las clases magistrales el año pasado, me pareció extraordinario. Me gustó la metodología, la dotación de recursos y, sobre todo, la alegría demostrada por los niños. Estoy feliz de darle esto a los niños de Pudahuel".



Ambas coinciden en que el cambio de metodología ha sido la clave del éxito: "Creemos que se ha manejado mucho el tema de que la Reforma requiere de complejos cambios. Aquí tenemos otra perspectiva. Este proyecto nos ha dado la razón al plantear una forma distinta de hacer la clase. No se trata de lo que uno le quiere entregar a los niños, sino que, a partir de sus propios conocimientos, ellos vayan descubriendo y se sientan motivados para investigar. Antes nos preguntábamos ¿por qué no logramos que los niños piensen, reflexionen? Eramos conscientes de que en algo estábamos fallando. Para esto hay que ser humilde, si nos creemos el cuento que por tener varios años de servicio lo hacemos perfecto y no necesitamos saber nada más, estamos perdidos. Por eso es que nos abrimos a la innovación y ahora pensamos cómo trasladarla a otras áreas como Lenguaje, ya que este método se puede trabajar en todos los subsectores de currículo", señalan.

El equipo docente en pleno hace proyecciones a partir del ECBI. Afirman que también pueden aplicar el método

en Comprensión de la Sociedad, Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, realmente en todas las asignaturas. "Abarca todo, todo aquello que inconscientemente no estábamos cumpliendo, por no haber tenido la oportunidad de conocer un mecanismo bien fundamentado como es esta metodología", confiesan.

En la Escuela El Salitre hablan de que el ECBI "humaniza" la educación a través de la enseñanza de las ciencias, porque hace que las personas (todos los implicados) se conecten con la naturaleza de una manera "natural" y recuperen el contacto con sí mismas. Y ellos han puesto ese principio como eje de la educación que entregan. "Nuestros niños están etiquetados, probablemente como todos los niños que asisten a las escuelas de Pudahuel, pero también son niños de esta era. Con la televisión y el Internet, captan muchas más cosas que antes. Han desarrollado la memoria y habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías, además de tener sus talentos individuales y éstos son carismas que hay que despertar", agrega el director Aldana. 🍀

Un proyecto a nivel mundial

Jorge Allende y Rosa Devés de la Academia Chilena de Ciencias, de la Universidad de Chile, son el director y la subdirectora del Proyecto ECBI respectivamente. Con ellos conversamos acerca de los alcances que tiene esta iniciativa y de sus dimensiones internacionales.

El doctor Allende relata cómo nació este Proyecto: "Desde hace varios años la comunidad científica tenía la preocupación de cumplir con la responsabilidad de colaborar para mejorar el nivel de educación en ciencias de los niños y jóvenes de este país. De hecho, la primera recomendación del Encuentro Chile-Ciencia 2000, organizado por la Academia Chilena de Ciencias y las Sociedades Científicas de Chile, en junio de 2000, fue que la comunidad científica debía involucrarse en la tarea de elevar el nivel de educación en ciencias en las escuelas y liceos. Sin embargo, el cómo hacerlo surge de contactos que tuvimos en una reunión con todas las academias de ciencias del mundo, convocada en Tokio ese mismo año por el Inter Academy Panel, en la cual la National Academy of Sciences y la Academia de Ciencias de Francia, contaron sobre la metódica de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) y su implementación. Pudimos

interiorizarnos de la metodología en una reunión realizada en Santiago dos años después. Y con la participación de un grupo de científicos y educadores del Ministerio de Educación en un taller de Planificación Estratégica para la generación de proyectos ECBI, realizada en Washington por el Centro Nacional de Recursos Científicos en el que colaboran la National Academy of Sciences y la Smithsonian Institution. Al poco tiempo, un equipo escribió el proyecto que fue aprobado por la Fundación Andes y el Mineduc para iniciarse en 2003.

Por lo tanto, en su nacimiento, la colaboración de instituciones y personas científicas ha sido clave. Ese apoyo ha continuado durante el desarrollo del Proyecto y se puede destacar al Dr. Bruce Alberts, Presidente de la Academia de Estados Unidos. Al Dr. Yves Queré de la Academia francesa y co-presidente

del Panel Inter Academias. A Pierre Lena, reconocido astrofísico y miembro de la Academia de Francia. A la Dra. Sally Shuler, que dirige el Proyecto en Estados Unidos y al Ing. Guillermo Fernández de la Garza, director de un proyecto similar en México.

Los proyectos llevados a cabo en Estados Unidos y Francia han generado gran interés en otros países, como en Suecia que también realiza uno, en China y en Latinoamérica donde Brasil y Colombia lo están haciendo. El enorme interés que ha suscitado este Proyecto en las regiones ha motivado que la Red Interamericana de Academias de Ciencias (IANAS) y el Inter. Academy Panel (IAP) hayan fijado el tema de educación en ciencias como prioritario en su labor conjunta. Es un enorme orgullo que ambas instituciones le hayan solicitado a la Academia Chilena de Ciencias que lidere este tema, tanto a nivel de las Américas como a nivel mundial.

El 6 de mayo pasado, cuando los representantes de las Academias del IANAS visitaron escuelas de Cerro Navia y Pudahuel donde se usa el método, quedaron maravillados con el entusiasmo de los profesores y la fascinación de los niños".

Por su parte, la académica Rosa Devés responde a si esperaban tan buenos resultados. "Desde el inicio tuvimos conciencia que el proyecto tenía un gran potencial de éxito. La aproximación sistémica que aborda en forma simultánea la implementación curricular, el desarrollo profesional docente, la evaluación y el apoyo de la comunidad auguraban buenos resultados. Además, contamos con el trabajo profesional de alta calidad de los profesores y las autoridades de las escuelas y la comuna. Son ellos quienes en definitiva han sustentado y dado vida al Proyecto".

¿Cómo ha sido trabajar en alianza científicos y educadores?

"Uno de los pilares fundamentales de este Proyecto es el trabajo conjunto de educadores y científicos. Esta alianza, en la cual científicos y educadores enfrentan en forma cooperativa la implementación del proyecto, es una fuente constante de aprendizaje para todos los participantes. Después de esta experiencia, tengo el convencimiento que cualquier aproximación a la educación de especialistas que no contemple

la interacción directa con los profesores y el conocimiento directo sobre la experiencia en el aula, será incompleta y en consecuencia débil. Entre otras cosas, los científicos hemos aprendido a apreciar la dificultad que implica enseñar ciencias a nivel escolar, el gran compromiso que muestran sus profesores y cuáles son sus necesidades. A medida que avanzamos en el proyecto nos preocupamos de adaptar estrategias de desarrollo profesional para hacerlas cada vez más efectivas y concordantes con estas necesidades. Además nuestros aprendizajes en las escuelas y la interacción con los educadores ha afectado la forma en que enseñamos en la universidad".

¿Qué se espera de los docentes que han participado?

"Los docentes de aula que participan se integran al equipo del Proyecto en su calidad de miembros y, se espera que continúen aplicando la metodología indagatoria en las clases de ciencia, que participen en el proceso de desarrollo profesional permanente en el cual todos estamos involucrados y que contribuyan a transmitir sus aprendizajes a otros profesores. La enseñanza de las ciencias a través de la metodología indagatoria es muy efectiva, pero también muy difícil, y por lo tanto, para llegar a ser un profesor experto se necesitan años de experiencia. Puesto que los planes son extender el programa hacia muchas otras escuelas en el país, los docentes que participan en el proyecto no sólo adquieren la responsabilidad de aplicarlo en sus propias aulas, sino también de asumir roles de liderazgo en el escalamiento del Proyecto".

¿Qué proyecciones tiene este proyecto?

"Nuestro propósito es extender el proyecto a muchas escuelas del país y ojalá afectar a todo el sistema de manera que todos los niños chilenos se beneficien. Esperamos no sólo contribuir a mejorar el aprendizaje de las ciencias, sino también influir en la forma en que se realiza el desarrollo profesional docente e interactúan los distintos actores para lograr cambios globales en la escuela y en el sistema educacional. Queremos también involucrar a distintos miembros de la sociedad en el proceso educativo, ya que ésta no es tarea exclusiva de los profesores o los responsables de las políticas educacionales. Imaginamos escuelas abiertas donde los niños y niñas desarrollan su potencial creativo y que sirven también de centros formadores para profesionales de la educación y de campo de investigación".

Explorando el arco iris:

Manos a la ciencia

MATERIALES

- un vaso de vino transparente
- una hoja de papel blanco
- agua
- lápices de color
- paciencia

MÉTODO

1. Elige una ventana soleada de tu patio, casa o colegio.
2. Llena el vaso con agua.
3. Coloca el vaso sobre el papel blanco y ponlo de manera que reciba fuertemente los rayos del sol.

¿Qué ves sobre el papel?

Dibuja lo que has observado, siguiendo el orden en que aparecen los colores.

¿Qué fenómeno de la naturaleza conoces en que se observe algo similar?

¿Cómo se forma un arco iris?

El experimento muestra que la luz blanca (así llamamos a la luz que nos llega del sol) es realmente una combinación de luces de diversos colores.

Cuando la luz blanca pasa de un medio a otro (en este caso, del aire al agua) sufre un proceso conocido como difracción, que produce un cambio en la dirección de propagación de la luz. Como pudiste notar, los diferentes colores experimentan distintas desviaciones, y por ello vemos que cada color sigue su propio rumbo, separándose de los demás.

¿POR QUÉ EL ARCO IRIS TIENE FORMA DE ARCO?¹

Cuando el sol está a nuestras espaldas y llueve delante de nosotros, vemos un arco iris.

Los rayos entran en las pequeñas gotas de lluvia (que pueden considerarse esferitas de agua) y se reflejan *parcialmente en la superficie posterior de ellas.*

Es decir, una parte del rayo atraviesa la gota y otra parte se devuelve y sale de la gota por un punto distinto del que entró. Podemos decir que las gotas de lluvia obligan a los rayos a dar una vuelta en U.

Pero no sólo eso: la luz también manifiesta otras alteraciones. Como sabemos, la luz blanca del sol está formada por diferentes colores, y al transitar dentro de la gota todos los colores tienen un comportamiento distinto: el violeta se desvía (refracta) más que el rojo. Los otros colores sufren una desviación intermedia entre esos dos extremos.

Si de una gota nos viene el azul, entonces los demás colores que emergen de esa misma gota no llegarán a nuestros ojos, porque salen en una dirección levemente diferente.

Centremos nuestra atención en esa particular gota de la cual nos llega un rayo azul. ¿Qué relación tienen con ella las otras gotas que nos envían el color azul?

El ángulo que forma nuestra línea de visión a esas gotas con los rayos del sol debe ser el mismo para todas. Es decir, todas las gotas que emiten el rayo azul en nuestra dirección se encuentran sobre la superficie de un cono, cuyo vértice es nuestra cabeza.

Hablando figurativamente, es algo así como que cada color se mueve por un embudo y nuestro ojo es el agujero del embudo. El rojo se mueve por un embudo ancho; el violeta, por un embudo más angosto. Y los rayos se ven como provenientes de la base del embudo respectivo.

El arco iris en realidad es circular, pero no vemos su parte baja porque las gotitas de lluvia que reciben la luz solar están sobre la tierra. Por eso, nos parece *que tiene forma de arco.* 🌈

• Colaboración Explora. Ver más en www.explora.cl/exec/cyt/experimento

1 Respuesta de: Roberto Hojman, Doctor en Física.

Isabel Allende:

"Los libros nunca deben ser una tarea"

En su última visita a Chile, Isabel Allende donó cinco mil ejemplares de su libro *El Reino del Dragón de Oro* para distribuirlo en la red de bibliotecas escolares, al tiempo que entregó los premios a los alumnos de enseñanza básica y media, ganadores del concurso "Leer por gusto", convocado por el Ministerio de Educación, la Editorial Random House Mondadori y la propia escritora. Su contacto con los estudiantes la emocionó: "Sentir el cariño de los jóvenes, que se acercan, me atienden, me preguntan... es maravilloso". Sus nietos Alejandro, Andrea y Nicole parecen estar detrás de esa nueva inspiración literaria que la mantiene ocupada hoy y que delata su fascinación por el mundo juvenil: "Al averiguar quiénes son mis lectores jóvenes, me fui enamorando de ellos, porque son muy exigentes, pero también muy abiertos. Tienen la capacidad de entender que el mundo es un lugar misterioso donde todo puede ocurrir, donde hay espacio para la magia, para los sentimientos buenos y malos", afirma. Acerca del lugar de la literatura en la educación actual, del rol del profesor, de su trabajo y disciplina al escribir una novela y de sus actuales proyectos, conversó con la Revista de Educación.

¿De qué manera usted, como escritora famosa, podría motivar a los jóvenes a leer y escribir?

Pensando en ellos. Me doy cuenta de que mientras más vieja me pongo, más jóvenes son mis lectores. Y lo confirmo por las cartas que me llegan y también porque cuando hago un evento público, en cualquier país, me encuentro con que la gente es tan joven. De 13 ó 14 años. Eso es muy reconfortante, porque quiere decir que no estoy escribiendo para los puros viejos.

¿Cuál es su percepción acerca del interés de la gente por los libros?

En general, 60% de los libros de ficción lo compran las mujeres. Ellas,

en todas las edades, leen mucho más que los hombres. Empezando por la primaria. En este concurso de lectura infantil que hicimos a través del Ministerio de Educación, 72% de los participantes eran mujeres. Y los editores cuando publican un libro de ficción saben que lo van a comprar mucho más las mujeres que los hombres. No así con las biografías o los ensayos. Los libros de autoayuda también los compran más las mujeres. A los eventos literarios o artísticos asisten mucho más mujeres que hombres. Eso es un asunto notable. Yo diría que hay que tratar de atraer a temprana edad a los varones, para que se incorporen al mundo de la cultura. Que no sea sólo una cuestión

de las mujeres, sino algo que nos corresponde a todos.

En esta sociedad globalizada, que se ha vuelto tan compleja y urgente ¿qué rol juega la literatura?

La literatura necesita un poco más de reflexión y de tiempo. Se pensó que en la globalización con el auge de los juegos de video, de la TV, del cine y con la vida rápida que llevamos, la gente iba a leer menos. Eso no es verdad. La gente no lee menos; en el mundo se publican más libros al año que antes, aunque también hay más población. Cada año se editan alrededor de 360 mil nuevos títulos; o sea, mil títulos nuevos por día. Y supongo que habrá alguien que lee eso, si no

no se publicarían. Pero la verdad es que hay una especie de abismo cultural entre los que leen y los que no. Y la literatura es cara, no solamente porque hay que pagar el libro, sino porque se invierten horas hombre u horas mujer. Horas que no están dedicadas al trabajo ni a ninguna otra cosa, han de dedicarse a leer, y eso tiene un costo que la gente no contempla. Distinto al pirateo, que es un fenómeno comercial, pero el fenómeno cultural de la literatura no está tan afectado por el pirateo, sino porque la gente tiene poco tiempo.

Acercándonos más al ámbito de los niños y la educación, Mabel Condemarín (Premio Nacional de Educación 2003) hablaba de los lectores gozosos. ¿Cómo se pueden formar esos lectores gozosos?

Yo fui una lectora gozosa, porque tuve acceso a los libros que quería leer. Primero, nadie me censuraba y había muchos en mi casa. Estaba toda la colección de Emilio Salgari, todos los de Julio Verne, de Mark Twain, de Bernard Shaw, todos los novelistas rusos, Shakespeare. Había tanta literatura en que la historia, la tragedia, el drama era tan rico, que daban ganas de leer. Nunca leí por obligación, porque me cultivé leyendo lo que yo quería leer. Hoy veo las listas de los libros que, a veces, son obligatorias en las escuelas, y no sólo en Chile, en todas partes del mundo. Y son textos escritos en el siglo XIX, que no tienen ninguna relación con los jóvenes lectores actuales. Les da lata leerlos; el idioma, los temas, las circunstancias son anticuadas, no sienten que se puedan conectar con ese texto. Si tú eres un lector sofisticado, que has leído mucho, le buscas el ángulo y lo lees feliz. Yo pude leer *Moby Dick* hoy día, pero no pude hacerlo cuando tenía 10 años,



porque es una lectura que me parecía pesada y anticuada. Si hay libros que los niños leen con gusto, como *Harry Potter*, Tolkien, Jerry Pullman y tantos otros, entonces denles a leer eso que les gusta para iniciarlos en la lectura gozosa, y después se irán convirtiendo en lectores sofisticados.

Mabel sostenía que la tarea de los profesores de los primeros años, no sólo era enseñarles a los alumnos a decodificar, sino a que sintieran placer al leer y al escribir...

Por eso el concurso de lectura que hicimos con el Mineduc se llama "Leer por gusto". Y los trabajos que los muchachos tenían que presentar no eran académicos, eran sobre qué sintieron frente a la lectura. Y lo que uno siente no se puede codificar.

Y en este proceso de empezar a introducirse en el mundo de la lectura (hablamos de niños muy pequeños) ¿qué papel debiera jugar el adulto?

En los casos donde no hay textos en la casa por falta de recursos, juega

un rol muy importante la biblioteca escolar. Tengo tres nietos. Afortunadamente están en un colegio donde hay una maravillosa bibliotecaria. Ella implantó una novedosa competencia, que consiste en que por cada libro que un niño o niña lea, se hace una argolla de papel, que va formando una cadena. Hoy esa cadena da dos vueltas enteras en torno al colegio y el establecimiento está compitiendo a nivel internacional para ver en cuál colegio se leen más libros. Mis nietos leen casi por afán competitivo. Además, está la biblioteca al alcance de los niños y todos los días la bibliotecaria, su ayudante o una profesora, les lee, durante una hora, en voz alta a los más chiquitos, mientras los más grandes lo hacen individualmente.

Creo que la forma de leerle a un niño, en la casa o en la escuela, debe ser kinestésica. Lo sientas en la falda o alrededor tuyo, lo tocas. La idea es que la lectura le resulte gratificante, que sea el momento del mimo, del cariñito, del cuento, de la fantasía.

Que se transforme en una experiencia sensual. Mi nieta de 12 años, por ejemplo, es una lectora insaciable. Ella misma inventó un atril de plástico para leer en la ducha. Los libros no deben nunca ser una tarea. Más bien es: "vamos a abrir este libro para ver qué cosa fantástica encontramos".

Por ahí entonces debiera situarse el profesor o profesora... en cautivarlos.

Claro, saber que se trata de una experiencia seductora y que más que la tarea o el acto cognitivo, lo que importa es atraerlos a través del placer y del juego. Sobre todo cuando los estás iniciando en la lectura. En tantas familias no hay posibilidad de que el niño lea en su casa, no sólo porque no hay libros, sino porque no existe la cultura ni el hábito de la lectura. De modo que si no lo hace la escuela, no van a leer. Ahora, incluso, surgió una serie de experimentos en que las madres están empezando a leer a los bebés cuando están dentro de su vientre. Y cuando nacen les regalan libros de plástico para que puedan manejarlos, dar vuelta las páginas e ir reconociendo las letras. Yo tengo un vecino de 3 años que ya lee. Se puede empezar muy temprano.

¿Cree usted que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías nos están llevando a una segregación de la lectura y la escritura, a una merma del lenguaje?

A una merma del lenguaje, sí. Yo me escribo con mi madre una carta al día desde que me acuerdo. Tengo un closet lleno de cartas de mi mamá. Esas cartas han ido degenerando a medida que avanza la tecnología. Al principio lo hacíamos a mano, en papel, y había en ese proceso tiempo suficiente para redactar las frases en un buen español y para expresar las

ideas de una manera rica, con cuerpo, con imágenes, con color, con textura. Después vino el fax. Escribíamos a máquina en el día y lo enviábamos en la noche. Y ahora el email, que parece telegrama. Mi mamá me decía: volvamos a la carta del correo, porque se nos estaba yendo esta cosa maravillosa que era contarse la vida por el gusto de contar y el gusto de leer la vida del otro; o sea, no solamente los datos de lo que pasó en el día, sino la elaboración de lo que ocurrió. Siento que eso se nos perdió con la tecnología. Sin embargo, creo que todos estos procesos tienen un tiempo de adaptación. Tal como hoy el email permite comunicarse con mucha gente simultáneamente, pero de una manera muy primaria, eso puede desarrollarse mejor. Usar esa tecnología sin abusarla para hacer un lenguaje mejor. Yo noto, como escritora, la diferencia entre lo que escribo hoy y lo que escribía hace 20 años. En esa época había una riqueza del adjetivo mucho mayor de la que tengo ahora; eso ya no se usa. Hoy parece recargado el texto, demasiado barroco, pesado.

¿Tiene esto que ver con el tiempo; es decir, ahora se escribe con premura, con urgencia y por eso los textos son más escuálidos?

Creo que nos hemos acostumbrado a una vida intelectual mucho más escuálida. En el siglo XIX cuando no existía el teléfono había que mandar esquelas; si hacías una invitación, si dabas las gracias, si enviabas una noticia, si regalabas unos pasteles o lo que fuera, iba con un sirviente a caballo que te llevaba una esquila. Esa misiva tenía que ser en un papel especial; no la debías escribir en una hoja de cuaderno y con tinta, con pluma de ganso. La calidad de la tinta era importante. Existían tipos de papel para distintas misivas; el sobre en

concordancia con el papel. Había una elegancia en la forma en que uno expresaba las cosas, que se perdió, porque los tiempos modernos ya no lo permiten. Y encuentro que no importa mucho, que tenemos otras ventajas y hay que aprovecharlas. Por ejemplo, podemos llegar a más gente. Antes, la cultura era muy selectiva, quien la podía pagar pertenecía a una clase alta, ni siquiera media. A medida que se ha ido popularizando es mejor, porque llega a más gente. Entonces podemos refinarla un poco.

¿Usted cree que Chile es un pueblo culto?

Más culto que otros en América Latina, sin lugar a dudas. Un pueblo donde la educación era antiguamente la mejor del continente y ahora sigue siendo muy buena. La gente sabe expresarse, aparece alguien en la televisión con un micrófono haciendo una encuesta en la calle y cualquiera sabe lo que está pasando, está informado y aunque no sepa expresarse correctamente, está bien informado. Este es un país de grandes pintores, poetas, músicos. Hay pocos escritores de ficción, pero muchos ensayistas, muchos historiadores, tenemos un teatro formidable, se está haciendo gran cine, hay un renacimiento cultural extraordinario que se ve desde afuera.

Pero parece que internamente no nos vemos tan así...

Hay que comparar con otros países, aunque si nos estamos comparando con Francia todo el tiempo salimos perdiendo. Tenemos que pensar que somos latinoamericanos, que pasamos por un apagón cultural durante la dictadura y que todo eso pesa. Y, que, además, se ha privatizado la educación y la cultura, de manera que todavía no tiene el alcance popular que debería tener.

¿Qué relación ve entre medios de comunicación y violencia?

Existen muchos estudios sobre esto, igual como los hay acerca de violencia y cine, violencia y televisión. Creo que se ha instaurado una cultura de la violencia, una fascinación con la violencia que la ha exportado Estados Unidos. Culpo completamente a EE.UU. por este fenómeno. Allá, la mitad de la población tiene armas en su casa (y lo puedo decir con propiedad porque vivo en ese país). La mitad de la población cree que se pueden resolver los conflictos a balazos, que el más fuerte tiene la razón. Es la ley de la selva. Hay un entendimiento democrático (gracias a Dios han tenido gobiernos democráticos siempre), pero es una elite democrática y cultural, que ha logrado controlar este latente fascismo desenfadado de los americanos, que en cualquier momento se puede soltar. Los medios de comunicación en el país donde yo vivo, exacerban la violencia. Uno va al cine y lo primero que pasan son las sinopsis de las películas anteriores, de manera que antes que empiece la película ya estás agotado de los balazos, de las explosiones, las carreras en autos, los puñetazos, la sangre, los descuartizados... ya no puedes más. Esa misma fascinación se refleja en los juguetes, en los juegos de video, en las teleseries, en todo, y nosotros hemos recibido este impacto y lo cultivamos también. Es innegable que hay una relación. Existe una categoría de que la mente del niño es capaz de separar lo que es ficción de lo que no lo es, pero cuando uno conoce a un niño que ve 17 asesinatos como promedio del día y para quien la vida y la muerte no tienen valor ¡qué sacas con tratar de inculcarle valores si está viendo todo eso en la televisión! Ese niño entonces no tendría ningún problema en apretar un gatillo.

Esto recuerda el documental de Michael Moore, *Bowling for Columbine*, donde se evidencia esa realidad en Estados Unidos.

Sí, es magistral. La conclusión del documental es que en Estados Unidos reina la cultura del temor. Los medios de comunicación y toda la cultura está orientada hacia la provocación del miedo. Miedo a tu vecino, a otras etnias, a cualquiera que sea diferente, a los extranjeros, a otros países. Entonces, ármate y defiéndete. Michael Moore comprueba que en otras partes no existe ese fenómeno. Por ejemplo, va a Canadá porque le han dicho que ahí nadie le pone pestillo a las puertas y entra a algunas casas hasta el living, sin trabas y sólo le preguntan ¿quién es usted? ¿qué desea? Y Moore no tiene precisamente un aspecto físico tranquilizador...

Como Estados Unidos claramente nos está exportando esta cultura del temor ¿qué podemos hacer frente a ello?

Primero que nada estar claro frente a eso y luego denunciarlo. Yo he vivido lo suficiente para ver cómo las modas pasan. Surgen oleadas y de pronto empieza a venir una suerte de saturación, una conciencia generalizada de que la cosa está mal. Un número crítico de personas que dice ¡basta! y ahí viene un cambio. Creo que estamos alcanzando ese número crítico en Estados Unidos. Llega un momento en que la gente se harta, pero inevitablemente pasamos por esos procesos y demoran.

¿Puede ayudar la escuela a agilizar esos procesos?

Creo que sí. Lo que pasa con las escuelas, la mayoría de las veces, es que no hay medios. Cuando digo "no hay medios" es que no hay suficientes profesores por niño. Entonces, cuando

existe un profesor cansado y mal pagado a cargo de 30 alumnos, es muy difícil que pueda hacer algo, sobre todo cuando tienes una violencia en la calle. ¿Cómo puede ese profesor contrarrestar en el aula lo que está sucediendo a diario en la calle, al interior de las casas? Sin embargo, los medios de comunicación tienen mucha responsabilidad y pueden contribuir mucho. Hacer campañas en contra de la violencia intrafamiliar, para ayudar a los profesores, enseñar a la gente a resolver el conflicto sin la fuerza. Hace tiempo, mi hijo Nicolás tomó un curso que se llama Comunicación sin violencia y él refuerza el curso cada cierto tiempo, porque le permite comunicarse con su mujer, con sus hijos, con su jefe, con los vecinos, con todo el mundo, en forma pacífica, solucionando los problemas amistosamente. Ese tipo de mecanismos se están implementando en muchas escuelas de los Estados Unidos. Se les enseña a los niños a que cuando hay un conflicto, se reúne toda la clase y se resuelve democráticamente. Conversan sentados en círculo. No hay una jerarquía piramidal; se habla de las relaciones, se manejan sentimientos, se toman acuerdos en grupo. Recuerdo que cuando yo era chica, en los colegios ingleses si había un conflicto entre dos alumnos, les ponían guantes de boxeo y los dejaban que se mataran en un cuadrilátero. Esa barbaridad ya no se usa. Ahora se junta toda la clase y se quedan hasta las 10 de la noche -si es necesario- para solucionar el problema.

De un tiempo a esta parte se ha venido desarrollando una nueva disciplina denominada educomunicación, que pretende formar alumnos críticos frente a los medios de comunicación masiva.

Eso también lo hacen en la escuela donde van mis nietos. En todas las clases, cada niño tiene la tarea de escoger una noticia, analizarla y llevarla al día siguiente para explicarla al resto de sus compañeros, quienes critican, opinan, preguntan. Así

se pueden contrarrestar un poco ciertas cosas que aparecen en los medios de comunicación. Pero no mucho, pues el rol de los padres es fundamental, porque ellos están en la casa cuando los niños se sientan ante el televisor, aunque a veces los padres carecen de la cultura suficiente para darse cuenta de lo que está pasando, para darles una lectura crítica a los acontecimientos. En algunos países escandinavos, donde todo está socializado, y los niños, después de clases, tienen lugares donde ir, personas que se ocupan de ellos, se soluciona. O sea, la sociedad se maneja en cierta manera, pero en la mayor parte de los lugares faltan medios, espacios, tiempo, personal entrenado, los textos son anticuados, los métodos de enseñanza también, incluso el que está aprendiendo para ser profesor está usando una tecnología pasada de moda. Las escuelas deben tener tecnología, computadores, el último software, pero más importante que eso es cómo se va a emplear, para qué sirve, más fundamental que la tecnología es que el profesor sepa valores, cómo manejar un conflicto de grupo, asunto que no es fácil y más se complica a medida que ellos pierden autoridad, porque antiguamente le daban en los dedos con una regla a los niños y se acabó el cuento. Pero hoy no funciona así. Los profesores han perdido autoridad, tienen más alumnos por clase, están más cansados y peor pagados. Es muy difícil.

¿Cuál serían entonces, a su juicio, los temas más relevantes en la educación de un niño o niña de hoy?

Yo no soy una educadora, pero puedo decir lo que ha funcionado con mis hijos y actualmente con mis nietos. Hay que ser consistente con el mensaje, darles límites muy claros y mucho cariño. Ponerles el máximo de responsabilidad y autonomía. Porque nosotros

como adultos queremos en la vida ser capaces de tomar nuestras propias decisiones y atenernos a las consecuencias de ellas. No infantilizar a los niños. Por el contrario, darles el máximo de responsabilidad que puedan manejar. Autonomía, desde hacer su cama para adelante, no estar encima revisándole la tarea, si no la hace pagará las consecuencias en el establecimiento educacional, no en la casa.

Y ¿cuál sería el rol de ese profesor que ahora se ve con menos autoridad?

Yo creo que eso tiene que cambiar. Un profesor debe tener autoridad, atender a menos niños para que pueda establecer una relación (estoy hablando en el caso ideal) personal con cada uno de sus alumnos. Ser un modelo para ellos. Claro, no se puede con 30 ó 40 niños en la sala. Además, de revisar pruebas, tener un ayudante. Y para eso hay que contar con recursos. El profesor no puede ser un compañero de los niños, así como el papá no puede ser un amigo, no, ambas son figuras de autoridad, que les van señalando el camino a los niños. Yo no creo en esa cuestión de traumatizar a los niños. Hay que cuidarlos para que ello no ocurra. Los chicos son hábiles, desde las primeras clases, les miran la cara a los profesores y ya saben con cuáles se pueden subir por el chorro y con cuáles no.

En este nuevo contexto ¿cómo se debiera acercar la literatura a los niños?

Muy temprano debieran empezar a leer. En la casa, en la escuela, incluso leerles por televisión. Esos programas en que una persona simplemente se sienta y lee para los niños, han tenido éxito en muchas partes. La idea es acostumbrarse a oír la palabra y que cuando les lean sea el premio después

de un día de esfuerzo, de estudio, de trabajo. Que se instaure la hora del cuentacuentos. A mí me han invitado en varias ocasiones, de la escuela de mis nietos, para que les relate cuentos: verles las caritas a los niños a medida que se van metiendo en la narración, ¡es una fiesta! Y ahí no hay títeres, ni disfraces ni películas, nada más que la palabra.

Y en ese ambiente ¿dónde se sitúa la poesía?

Yo no soy poeta. No lo sé, pero los niños memorizan la poesía con gran facilidad. Los libros infantiles de más éxito en Estados Unidos son los del doctor Zeus, que son en versos rimados. Los niños se los saben enteros de memoria. Abren cualquier página, miran el dibujo y recitan el poema. La palabra rimada tiene una cosa que es cantadita, que facilita el aprendizaje, las recuerdan para el resto de la vida. Anoche estaba aquí con mi padrastró, que tiene 88 años, y se puso a recitar la primera poesía que le enseñaron antes de entrar al colegio: *rin rin renacuajo muy tieso, muy majo...* que es de un autor colombiano. Y creo que por eso hay que aprender otro idioma también, porque cuando lo haces aprendes a pensar de otra manera.

Al respecto, se dice que, por ejemplo, los niños suizos dominan entre tres y cuatro idiomas, en cambio los nuestros tienen dificultad para aprender una sola lengua extranjera ¿qué factores estarán incidiendo?

En los países europeos hay un tránsito permanente de cultura, de un país a otro. Si eres un niño griego y no hablas inglés, francés y alemán, no puedes arreglártelas. Si hablas sólo español también estás fregado, porque estamos en un mundo donde el esperanto es el inglés. Durante los cuarenta años de Franco no se enseñaron idiomas en Es-

pañía, por lo que hay una generación de españoles que no hablan inglés y una generación nueva, cuya prioridad es hablar esa lengua como única manera de insertarse en Europa y en el resto del mundo. Solamente los americanos y los ingleses, que creen que el suyo es el único idioma que importa, no dominan otros. A cualquier punto europeo que uno vaya se encuentra con gente que habla por lo menos dos idiomas. Pero tiene que existir la necesidad. Con mucha vergüenza confieso que mis nietos no hablan español, porque no han tenido la necesidad de aprenderlo; quizás si yo los trajera aquí por unos tres meses, aprenderían español imperiosamente para comunicarse con los demás.

Las encuestas y estudios revelan que las mujeres somos más lectoras. ¿Usted cree que eso nos favorece como género frente al dominio más científico de este sistema todavía tan patriarcal?

Las ciencias, las matemáticas y la tecnología tienen más valor en la cultura actual que las artes y las letras. Pero eso no tiene por qué ser así. En la medida en que la mujer se incorpora al mundo del trabajo, pasan dos fenómenos curiosos. El primero es que, por una parte, se aceptan más aquellos valores que

antes se despreciaban, como es el arte, la cultura, las letras y, por otro, sucede algo muy curioso; hay ciertos países, como Estados Unidos, donde más mujeres que hombres se reciben de médicos, y eso ha hecho que los médicos ganen cada vez menos. En la cultura patriarcal cuando un mayor número de mujeres entran en un campo, éste se desvaloriza, inclusive en la medicina. ¿Por qué algo tan importante como es la educación, que ha estado tradicionalmente en manos de mujeres, es tan mal pagada? Y les estamos entregando a esas personas, los docentes, el potencial del futuro y los tratamos pésimo. Las profesiones que siempre han sido ejercidas por hombres son mejor pagadas en todas partes del mundo.

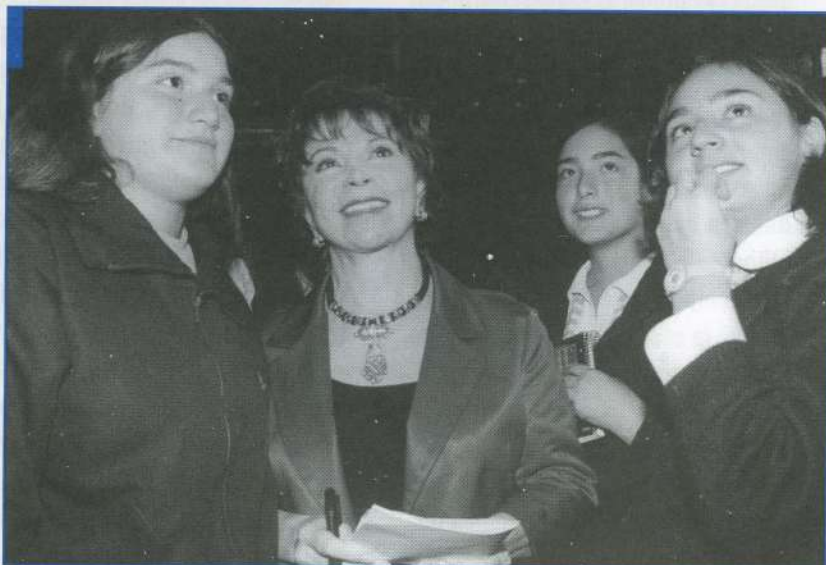
¿Y qué pasa con la mujer en la literatura?

Las mujeres están jugando un papel muy importante. Sin embargo, tienen poca aceptación por la gente que controla la literatura, que son los críticos y los editores, la mayoría hombres. Published es el que imprime el libro y editor el que lo corrige, es quien lleva la relación entre el texto y el autor. Ahora hay cada vez más mujeres en esa actividad, es decir, editoras. Empieza una revalorización del trabajo de la mujer en el

ámbito de la literatura, pero sospecho que, en la medida en que más mujeres entren en el campo literario, éste se va a desvalorizar. Es increíble, por ejemplo en Hollywood, los actores consagrados ganan mucho más que las actrices top. Hoy está cada vez más generalizada la idea de que las mujeres son mejores en política que los hombres. Más honestas, más trabajadoras, menos corruptas, menos egocéntricas, menos viciosas en todo sentido. En Chile gana cada vez más aceptación el que, por ejemplo, una mujer podría ser presidenta. Eso no sucedía hace diez años. Esto está ocurriendo en todos los países latinoamericanos, por supuesto en Europa ya pasó y está vislumbrándose también en África, en la India. Pero tenemos que llegar al número crítico; debe haber una cantidad suficiente de mujeres en la vida pública, en la política. Y para que una mujer pueda ejercer cargos desde su posición de mujer y no tenga que masculinizarse como la Margaret Thatcher o la Golda Meir. Yo me acuerdo de que cuando era joven y empezó la ola de mujeres ejecutivas, con traje sastre; algunas de ellas con corbata y portadocumentos, y siempre de oscuro. Esa era la típica facha que se veía en la calle. Parecían policías; en cambio, hoy no se ve a las ejecutivas vestidas como todo el mundo: con taco alto, medias, cartaras, maquilladas, no tienen que andar de caballero, porque hay suficientes en las corporaciones y en todas partes, ya no hay ese código del vestuario de antes. ¿Te acuerdas que en tiempos de dictadura las mujeres usaban uniformes, en las empresas, en los bancos? Sin embargo, a los hombres nunca se les ha exigido aquello.

¿De qué manera las nuevas tecnologías se deben relacionar con la literatura?

No sé, muchas veces he dicho que el libro como libro se va a terminar, porque



va a llegar el momento en que no van a poder cortar más árboles. Va a llegar un minuto en que va a dar vergüenza sostener en las manos algo que proviene de un árbol cercenado. A mí me daría vergüenza andar con pieles, porque revela que han matado a un animal para que yo me eche encima su cuero. Habrá un momento en que la destrucción de la naturaleza va a ser mucho más importante que tener un libro. Entonces van a existir otras tecnologías para contener los relatos históricos y literarios. Tal vez sistemas audiovisuales, casetes, pantallas, no sé, unas cosas de plástico que se iluminan, ¡vaya uno a saber! En todo caso la necesidad humana de contarse historias nunca va a terminar, porque el relato es lo que nos conecta con el pasado, con el inconsciente colectivo, con el futuro. Nos conecta como especie. Por eso es fundamental.

Ampliando más aún la mirada, ¿por dónde deberían encaminarse las políticas públicas para hacer de Chile un país más lector?

Primero habría que quitarle el impuesto al libro. Hacerlo asequible, que la gente lo pueda comprar y no tenga que adquirir libros pirateados. Ampliar, multiplicar, exagerar, abrir las puertas a las bibliotecas públicas y a las bibliotecas escolares. Que la gente aprenda a usar la biblioteca como su casa, que los niños vayan a hacer sus tareas allí, que la biblioteca sea un verdadero centro cultural en los pueblos, en los villorrios, en los barrios, completamente abierta a la comunidad, donde todo pase. Creo, además, que la televisión tiene un rol fundamental, que todavía no lo ha empezado a explorar, aún no se ha metido en el campo de la cultura.

¿Qué significado ha tenido para usted la premiación y donación que acaba de hacer al Mineduc?

Francamente, no sé qué alcance va a tener. Sé que muchas bibliotecas de escuelas más pobres tienen un presupuesto limitado y una lista obligatoria que deben comprar. Eso significa que muchas veces los niños no pueden leer los libros que quisieran (*Harry Potter*, Tolkien). A mí me es difícil costear todos los libros que desearía que los niños leyeran, pero puedo, al menos, donar los míos, y como he escrito una trilogía para jóvenes, se me ocurrió que sería bueno que esos textos estuvieran a disposición de los estudiantes para incentivarlos en la lectura.

En lo personal ¿cuándo y cómo empezó usted a leer?

Empecé a los cinco años porque tenía un tío que me enseñó a leer. Él era muy lector. Se robaba libros de las bibliotecas públicas y de las de sus amigos y los compraba al por mayor. Me crié en una casa repleta de libros, con pilas por el suelo. A los seis años leía el diario, porque no había nada más que hacer. No existía la televisión y yo era una niña única en una casa de varones. Entonces si no leía me aburría. Muchos libros me han dejado huella, todos los de la literatura juvenil que leí cuando chica, que me abrieron el mundo y me crearon el vicio de la lectura, la necesidad de tener siempre un libro en el velador. De sentir el horror de subirme a un avión y que se me quede el libro en la casa, qué voy a hacer durante seis horas sentada en el avión sin un libro. Después leí a todos los autores rusos a una edad muy temprana. Fue un descubrimiento extraordinario. Luego entré en la ciencia ficción, diez años. Como a los veinte años leí a todos los autores latinoamericanos. Ahora leo casi pura literatura en inglés...

Era leer y escribir también ¿o no?

Me fascinaba también escribir, pero no lo hice hasta más tarde, en la revista *Paula* como periodista. Era muy difícil

en aquellos años para una mujer decir "quiero ser escritora". Sonaba como arrogante. Me habrían dicho "y usted qué se cree mocosa del diablo" (ríe). No había ningún respeto por el intelecto femenino. La única otra revista femenina era la *Eva* que era una cosa azucarada, melosa, pasada de moda, beata, cartucha, ¡ah, qué espanto! Y sale la *Paula*, elaborada por un grupo de mujeres jóvenes, audaces, que no tenían miedo a escribir y con la Delia Vergara a la cabeza. Fue un sacudón para la sociedad chilena. Jamás me voy a olvidar el impacto que causó el primer número, el año 67.

¿Cómo llega a dejar el periodismo para convertirse en escritora?

Anduve caminando por la periferia de la literatura durante años. Haciendo cosas que se parecían a la literatura y no eran. No me atrevía a decir "yo quiero ser escritora". Entonces escribí teatro, guiones de cine, de televisión, cuentos infantiles en la revista *Mampato*, reportajes, artículos, pero nunca un libro. Después del golpe militar me fui a Venezuela con la idea de que podía ejercer el periodismo allá, pero no conseguí trabajo. Fue un tiempo muy difícil, aunque en realidad creo que fue culpa mía, porque buscaba nada más que en el ámbito de lo que yo sabía. No se me ocurrió hacer empanadas, por ejemplo. Y pasaron muchos años, desde el 74 hasta el 81 en que no pude escribir nada. Hubo un tremendo vacío. El 81 recibimos una llamada telefónica en que nos avisaban que mi abuelo se estaba muriendo. Empecé a escribirle una carta a mi abuelo, que se convirtió en mi primera novela: *La casa de los espíritus*. Si no hubiese sucedido eso, quizás nunca habría sido escritora. Aunque debo reconocer que todo lo que aprendí en el periodismo me ha servido para la literatura. Sé trabajar en poco tiempo y espacio, con el agua al cuello, hay que entregar mañana a tal hora y si no te friegas. También a tener un

interlocutor, la idea de que uno escribe para alguien, muchos escritores lo hacen para ellos mismos o sus amigos. Yo siempre tengo en vista un lector o lectora a quien le cuento algo que tiene que comprender, no para refocilarme. Si hay una frase muy bonita, pero que no calza, la saco. El periodismo obliga a buscar la información, a investigar, a meterse a fondo en los temas, cuando quieres una opinión de aquí buscar la otra acá. Y luego el manejo del lenguaje y de las emociones. El periodismo es tendencioso. Uno puede provocar una opinión, una emoción, con la forma en que lo cuentas. Eso no lo olvido cuando escribo. A veces veo un párrafo mío todo gris, le cambio los adjetivos y es diferente el tono de ese párrafo.

Aquí cabe que nos cuente ¿cómo se gesta una novela suya?

Depende de la novela. A menudo el lugar y el tiempo determinan la historia. Por ejemplo, yo me dije: "me encantaría escribir una novela sobre la fiebre del oro en California", que fue un tiempo fabuloso en que se formó San Francisco. Con eso ya tengo el tiempo y el lugar, años 1848 a 1853 entre San Francisco y Sacramento. Ahí empieza la investigación: qué pasó en aquella época, leer cartas de los mineros, de los capitanes de barcos; o sea, informarme, y en ese fango es donde se cultiva una bacteria que entrega un montón de elementos. Luego me digo, "voy a contar una historia, pero no la puedo hacer como uno de los americanos que participó, porque no soy americana y no entiendo esa mentalidad", entonces opto por contarla desde una persona latina que vino a la fiebre del oro. De pronto descubro que llegaron varios chilenos, indago quiénes fueron, si había algunas prostitutas. Yo prefiero narrar desde el punto de vista de una mujer, pero una prostituta no me sirve porque es una vida muy triste. Sigo investigando y resulta que hubo mujeres

que se hicieron pasar por hombres y se unieron al grupo de buscadores de oro. Luego tengo que justificar cómo y por qué traigo a mi protagonista hasta Estados Unidos. Así se va armando la historia. Jamás sé cómo va a terminar, ya que se desarrolla a medida que voy escribiendo. En esa novela, en particular, yo necesitaba que a la niña la ayudaran a sobrevivir a un aborto en la cala del barco en que viaja. ¿Podría haber un médico chino en la cala de un barco inglés que va de Chile hasta San Francisco? Estudié la lista de los pasajeros de la época. Efectivamente había chinos y eran de Shangai. Indago sobre la cultura china de 1850 y el médico chino empieza a crecer y crecer y ya es imposible desprenderme de él. Se transforma en un gran personaje, mientras que el tipo por el cual ella se fue a San Francisco, se me perdió en el camino, nunca más apareció. Recién acabo de terminar una novela cuyo personaje principal es el Zorro. La estoy haciendo por encargo. Es la primera vez que escribo a base de un guión. Los dueños del Zorro me dieron solamente una página con las características del personaje y todas las películas y las historietas para que yo las viera. Este es un personaje que existe desde 1917, que se conoce en todo el mundo; no lo puedo poner vestido de blanco y sin máscara. Debe montar su caballo *Tornado* e ir junto a un indio que se llama Bernardo y pelear con un sargento García. Eso está fijo, pero yo tengo libertad para cambiar todo lo demás, si uno dedica suficiente tiempo a un buen argumento y propones línea a línea y haces una investigación sobre eso. Yo antes hacía unas investigaciones generales y me perdía fácilmente. Por ejemplo, cuando estaba escribiendo *Hija de la fortuna*, yo decía: ¿dónde leí que un vaso de leche costaba más caro que una botella de champagne, porque no había quien ordeñara las vacas?, rumas de libros en mi oficina marcados con papelitos ama-

rillos y era imposible encontrar ese dato. Me acordaba de que lo había leído, pero no tenía la seguridad. Ahora lo hago al revés, voy etapa por etapa: el Zorro en Alta California, el Zorro en Europa, así voy investigando el momento y el lugar. Es mucho más fácil.

Por último, recordando a ese tío que le regaló una linterna para que leyera debajo de las sábanas cuando usted era adolescente, ¿cuál sería un regalo adecuado para que un niño o niña de hoy se convierta en un lector gozoso?

Habría que regalarle buenos libros, o sea, aquellos que le corresponde por edad y que lo entretenga mucho. Siempre he sostenido que la literatura hay que prohibirla para que los niños lean, basta que uno le diga a un niño o niña "no leas esto", para que lo lea. Pero eso es una exageración. Como decía antes, tengo esta nieta que lee vorazmente y a veces estoy tentada de quitarle el libro, porque yo lo conozco y sé que hay escenas que no debería leer, que son muy violentas o muy sexuales y ella es chica todavía. Pero después digo: entre el mal que le va a hacer leer eso y el bien al leer las otras 360 páginas, mejor es que lo lea. 🐼

Bibliografía de Isabel Allende

- *La casa de los espíritus* (1982)
- *De amor y de sombra* (1984)
- *Eva Luna* (1987)
- *Los cuentos de Eva Luna* (1988)
- *El plan infinito* (1991)
- *Paula* (1994)
- *Afrodita: cuentos, recetas y otros afrodisíacos* (1998)
- *La hija de la fortuna* (1999)
- *Retrato en sepia* (2000)
- *La ciudad de las bestias* (2001)
- *Mi país inventado* (2002)
- *El reino del dragón de oro* (2003)

Estados Unidos:

Esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia

PREAL¹

El aprendizaje entre pares es una realidad profesional, una tendencia mundial que favorece la calidad de la educación, la retención de docentes en el sistema escolar, refuerza la colaboración y eficiencia y permite ampliar las estrategias pedagógicas.

Aunque aún no se han masificado, en Estados Unidos cada año ganan más adeptos los programas orientados a apoyar a maestros nuevos y antiguos a través de la guía y evaluación por "pares"; es decir, por profesores con experiencia y que entienden la dinámica de la sala de clases, en lugar de la evaluación hecha por personal directivo o administrativo de la escuela a través de listas de chequeo estandarizadas y métodos burocráticos que nada tienen que ver con el crecimiento del docente.

En general, corresponde a los profesores "consultores", "tutores" o "mentores" -como se los llama en los diferentes programas- la evaluación del desempeño docente, la orientación y acompañamiento para mejorar su práctica pedagógica y la recomendación sobre continuidad, despido; res-

ponsabilidad que recae finalmente en determinados organismos integrados, a menudo, por autoridades locales de educación, representantes del establecimiento escolar, sindicatos, instituciones universitarias, entre otras, que operan con mecanismos previamente acordados.

Estos profesores "tutores" o "mentores" realizan su labor a través de la observación de clases, demostraciones, reuniones con el profesor al que están guiando y preparación conjunta de planes o estrategias pedagógicas.

Distintas instituciones han coordinado esfuerzos en esta estrategia para aumentar la calidad de la docencia y el profesionalismo de los maestros. En algunos casos, los sindicatos de maestros han trabajado junto a las autoridades locales de educación. En otros,

las universidades han desempeñado un rol activo.

Cualquiera sea la modalidad adoptada, la experiencia indica que este tipo de programas es altamente beneficioso: fortalece la retención de docentes nuevos en el sistema escolar, ya que se reduce la sensación de fracaso profesional al inicio de la carrera; refuerza la actitud de los maestros hacia el trabajo y sus sentimientos de eficacia y control; y se logra aplicar un rango más amplio de estrategias de instrucción.

En las localidades con estos programas se ha visto que las tutorías son útiles tanto para los profesores nuevos como para los antiguos. Además, la formalización del rol de mentor o tutor ha creado un nuevo nicho en la carrera profesional de los maestros y ha con-

¹ PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano (EE.UU.) y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (Chile), dedicado a promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa y facilitar la participación de los más diversos actores sociales en la mayoría de la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educacionales. Texto tomado de PREAL 2003. Serie Mejores Prácticas, Año 15, N.º 15, octubre 2003. www.preal.org/docs-mejprac/N15.pdf

tribuido al profesionalismo en la educación. Adicionalmente, se han reducido de manera notoria los conflictos entre sindicatos docentes y administración escolar por concepto de despidos de profesores, ya que esto se de-

Hace más de dos décadas comenzaron a implementarse en Estados Unidos diversos programas que incorporan a profesores con exitosa experiencia docente para acompañar y evaluar a los maestros que inician su carrera en la enseñanza, así como a otros colegas que enfrentan dificultades en su desempeño profesional.

Un programa pionero de asistencia "entre pares" ha sido el Plan Toledo en el Estado de Ohio, promovido por los sindicatos docentes y los consejos escolares (*School Council*), inspirador de muchos otros programas de este tipo en los Estados Unidos.

Iniciativas similares han sido impulsadas mediante alianzas entre sindicatos y universidades, como es el caso del Programa MINT (*Mentoring and Induction for New Teacher*) en el Estado de Illinois, o alianzas entre universidad y distritos escolares, como el *Model Clinical Teaching Program* en el Estado de Carolina del Norte.

Estas experiencias han contribuido al establecimiento de una cultura de colaboración y crítica constructiva, en la que los propios docentes adoptan una mayor responsabilidad por la calidad de la enseñanza.

cide conjuntamente y sobre la base de una asistencia previa y una evaluación sistematizada.

EL PLAN TOLEDO Y PAR, EN OHIO

En 1981, la Federación de Profesores de Toledo (*Toledo Federation of Teachers*) negoció exitosamente el primer sistema de evaluación por pares de su tipo en Estados Unidos. Este provee una fórmula para el desarrollo profesional de los maestros principiantes y un mecanismo de evaluación, que detecta y saca del sistema a los maestros con deficiencias en su práctica docente.

Poco después de que se iniciara el Plan Toledo, el Estado de Ohio, junto con otros 35 estados del país, lanzó un mandato para que todos los profesores que ejercen su primer año de docencia sean incluidos en algún tipo de proceso de tutoría. Aunque cada distrito podía implementar el mandato como le pareciera más adecuado, *Columbus Education Association* (CEA) y el Directorio de Educación de Columbus modelaron un programa muy similar al Plan Toledo, creando en 1985 *Columbus Peer Assistance and Review* (PAR). Éste ha mantenido desde sus inicios una estrecha colaboración con la Universidad del Estado de Ohio (*Ohio State University*), que ofrece desarrollo profesional a los profesores consultores del programa, además de organización conjunta en talleres y cursos gratuitos para los maestros principiantes, entre otras cosas.

ESTRUCTURA Y MECANISMOS DE FUNCIONAMIENTO

Estos dos programas funcionan con un Panel o Directorio de Revisión o Evaluación, integrado por cinco representantes del sindicato y cuatro de la administración, en el Plan Toledo, cuatro miembros de la asociación y tres

de la administración, en el caso de PAR. Esta es la instancia que designa a los maestros consultores y monitorea su trabajo, determina los maestros antiguos que requieren asistencia, maneja el presupuesto y acepta o rechaza las recomendaciones de los maestros consultores. En el caso del Plan Toledo se requieren seis de los nueve votos del panel para revertir una recomendación de un profesor consultor.

Los tutores son profesores que han demostrado -al menos- cinco años de ejercicio sobresaliente y son liberados de sus labores docentes para dedicarse por tres años a las tutorías, recibiendo, además, un sobresueldo. Ellos informan directamente al consejo integrado por representantes del sindicato y de la administración local de educación.

En ambos casos, el programa contempla dos componentes:

- **Un componente de internos** (*Intern Component*). Se orienta a los maestros principiantes, los cuales son contratados a prueba por dos semestres, tiempo en que se les asigna obligatoriamente un tutor o maestro consultor para orientar su trabajo en la sala de clases. Éste debe realizar un número determinado de observaciones y reuniones en el año con el maestro principiante (20 y 10 respectivamente en el caso de PAR). Tutor y maestro trabajan estableciendo metas de común acuerdo según las condiciones del "intern". El tutor lo ayuda con apoyo, consejos y guía, asegurando que éste conozca los estándares de desempeño que debe lograr. La evaluación se hace de acuerdo con las metas fijadas y criterios de evaluación conocidos. Al final del año, el maestro consultor presenta su recomendación para el contrato del

maestro al Panel o Directorio, el cual vota a favor o en contra de su recomendación.

En ambos programas, la efectividad del docente está basada en resultados de investigación.

• **Un componente de intervención.**

Está orientado a maestros que ya tienen años de ejercicio docente, pero que presentan resultados insatisfactorios o enfrentan dificultades en su desempeño, por lo cual se requiere intervenir para ayudarlos a mejorar, adecuando su trabajo a estándares aceptables. Si esto no se logra, se recomienda su despido. Normalmente, esto requiere al menos, del doble de tiempo de observación y de reuniones con el profesor consultor; no hay un límite prefijado a la intervención, y el consultor decide cuándo termina la asistencia. El programa ofrece todos los recursos disponibles en el distrito para ayudar al docente.

El Plan Toledo había tratado hasta 1999 a más de 2.300 maestros inter-

nos. En promedio, 9% de cada grupo/año se le denegaba su contratación a fin de año. Desde que el Plan Toledo comenzó en 1981, 95 maestros experimentados participaron en el programa de intervención, de los cuales 35 alcanzaron niveles aceptables de desempeño docente, continuando su trabajo.

REPLICABILIDAD

En el año 2001, el Plan Toledo recibió el premio *Innovations in American Government Award*, que otorgan conjuntamente la Escuela de Gobierno John F. Kennedy de la Universidad de Harvard y el Consejo para la Excelencia en Gobierno.

El programa ha sido destacado como un ejemplo de cómo se puede establecer e implementar un sistema de estándares, rendición de cuentas y evaluación de pares para mantener un alto nivel de calidad de la instrucción. Ha sido replicado, con adaptaciones, en los distritos de Columbus y Cincinnati en Ohio. También ha

servido de modelo a experiencias similares en distritos de California, Indiana, Michigan, Minnesota y Nueva York, entre otros.

Las aplicaciones en diversos estados han sido vistas en algunos casos con ciertas reticencias iniciales tanto por parte de administradores educativos como de profesores. Los primeros, por temor a una reducción de su autoridad o por dudar de que la evaluación por pares sea más exigente que la que ellos realizarían; pero con el tiempo se ha ganado mayor apoyo de este sector. También se ha visto que los maestros prefieren ser evaluados por alguien que conoce su materia y la situación de la sala de clases y, además, los tutores no han sido débiles en sus exigencias con los colegas.

Por su parte, algunas asociaciones de docentes han criticado el hecho de que se mezclen en un mismo programa y equipo las evaluaciones diseñadas para mejorar la docencia -en la cual la asistencia cumple una función muy valiosa- con las evaluaciones que forman parte del proceso de decidir el contrato o despido de los maestros, en las cuales hay involucradas responsabilidades de gestión.

Contacto:

Plan Toledo: Francine Lawrence, Presidente Federación de Profesores de Toledo. Tel: 419 535 3013, E-mail: flawrence@tff250.org

Programa PAR: Sandra A. Stroot, Ohio State University. Tel: 612 292 8368. E-mail: stroot.11@osu.edu

PROGRAMA MINT EN CHICAGO, ILLINOIS

Otra iniciativa de apoyo a los nuevos docentes por sus propios pares es el programa MINT (*Mentoring and Induction for New Teachers*) implementado

Un programa de asistencia y evaluación por pares, como el implementado en Toledo (Estados Unidos), contempla:

- Un panel de evaluación compuesto por miembros de la administración escolar y de los sindicatos o asociaciones de educación.
- Un detallado proceso para la selección de los maestros tutores por parte de dicho panel.
- Oportunidades de desarrollo continuo para que los maestros tutores realicen su labor en forma efectiva. Para desarrollar un rol positivo de apoyo a adultos se requiere de habilidades diferentes de observación, relaciones interpersonales y estrategias de instrucción que con los alumnos.
- Los maestros internos (principiantes) permanecen en el programa durante su primer año de enseñanza.
- Los maestros con experiencia que requieren apoyo, continúan en el programa hasta que el profesor tutor determine que no necesita más asistencia.
- Los derechos contractuales y legales de los maestros asistidos se respetan íntegramente.
- Todas las interacciones entre los participantes del programa y sus tutores son estrictamente confidenciales.

en Chicago a través de un esfuerzo conjunto de la Universidad de Illinois y *Chicago Teachers Union Quest Center* (sindicato docente).

El programa incluye aproximadamente 325 escuelas (primaria y secundaria) con 560 mentores, más de 900 maestros nuevos y 300 maestros en su segundo año de empleo. De acuerdo con la política formulada en 1999 por *Chicago Public Schools* (CPS), todos los nuevos maestros deben participar en este programa de inducción de dos años con apoyo de un mentor.

El Programa MINT tiene entre sus metas:

- Mejorar el aprendizaje de los alumnos, reduciendo el número de maestros con calificaciones insuficientes en las salas de clases.
- Perfeccionar el aprendizaje de los alumnos, ayudando a los maestros a incorporar en su quehacer prácticas de enseñanza ejemplares observadas en Chicago.
- Desarrollar capacidad institucional para ayudar a los maestros nuevos a alcanzar los estándares profesionales establecidos por el Estado de Illinois.
- Establecer la estructura de un programa que integre el desarrollo profesional del maestro en los programas de preparación de profesores a través de sus años de inducción y en etapas de continuo crecimiento profesional, que incluyan tutoría y liderazgo escolar.

FUNCIONAMIENTO

Cada nuevo maestro de CPS debe completar 45 horas de desarrollo profesional en un período de dos años. En el primer año se contemplan 30 horas de taller para introducirlos en el sistema de *Chicago Public School* y apo-

yar su crecimiento profesional según los estándares del estado. Estos talleres son ofrecidos por un equipo de maestros con experiencia y administradores. Cada nuevo maestro recibe también tutoría en su escuela, por mentores que tienen a cargo no más de tres maestros.

Los mentores, a su vez, se capacitan de *partner* de maestros de la Academia de Profesores de CPS, de *Chicago Teachers Union Quest Center* y de *College of Education* de la Universidad de Illinois.

En el segundo año, los maestros nuevos asisten a 15 horas de talleres en los cuales se les ayuda a desarrollar un portafolio profesional consistente con los Estándares Profesionales de Enseñanza de Illinois. Estos talleres son ofrecidos por especialistas universitarios de Chicago y se centran en la práctica docente del nuevo profesor y en la aplicación de experiencias de enseñanza ejemplares.

Todos los participantes del programa (mentores, capacitadores de mentores, nuevos maestros y otros) tienen responsabilidades claramente definidas y un sistema de rendición de cuentas, que permite monitorear la calidad de la implementación del programa en cada paso. Se contrata un evaluador externo para realizar la evaluación del programa, y mejorar en el tiempo. Continúa también la mentoría en la escuela.

Al final del segundo año, cada maestro podrá dar a conocer su portafolio profesional con el cumplimiento de los 11 estándares profesionales, lo cual es evaluado por un equipo de asesores universitarios.

Contacto:

Steve Tozer, UIC Collage of Education, Tel.: 312 413 7782, Fax: 312 996 6400

CAROLINA DEL NORTE: EL MODELO DE ENSEÑANZA CLÍNICA

Esta iniciativa denominada *Model Clinical Teaching Program* se inició en 1985. Constituye un modelo colaborativo para la preparación de mentores y líderes escolares, que funciona sobre la base de la colaboración entre la universidad estatal y los distritos. El programa ha recibido diversos premios nacionales: en 1987, el *Distinguished Achievement Award* de *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE); en 1989 el *Showcase of Excellence Award* del *National Council of States for Inservice Education* (NCSIE); en 1995 fue reconocido por una disertación doctoral de la Universidad de Vanderbilt como uno de los tres máximos modelos del país en cuanto a asociación universidad-escuelas para la iniciación y consejería de profesores. Asimismo, ha sido reconocido por el Departamento de Educación de los Estados Unidos como uno de los modelos líderes en el país por su apoyo y desarrollo profesional de maestros nuevos y experimentados.

En el año 2002 pasó a llamarse *SUCCEED: School University Collaboration & Commitment to Excellence in Educator's Development*, teniendo como misión liderar e innovar en teoría, investigación, aplicación y diseminación de prácticas, prometedoras en el aprendizaje personal y desarrollo profesional de los maestros.

OBJETIVOS

Entre sus primeros objetivos, el programa busca atender tres situaciones interrelacionadas:

- El alto porcentaje de profesores que abandona la enseñanza dentro de los primeros cinco años de docencia (30% a nivel nacional en Estados Unidos), donde la asistencia por pares resulta una vía para apoyar a los maestros nuevos.
- El éxodo de maestros con 5 a 8 años de experiencia y buenas habilidades para la docencia, para lo cual se requiere explorar formas de retenerlos y revitalizar su rol con alternativas para asumir roles como mentores, precedido de una preparación para estos efectos.
- La evidencia de que las escuelas que tienen fuertes líderes educacionales que ayudan a los maestros logran un mejor desempeño académico, por lo cual el programa asiste a directores para apoyar a los profesores a través del liderazgo educacional.

Igualmente, son objetivos del programa el crear un sistema educativo que ayude a mejorar el conocimiento y prácticas del maestro sobre la base de la evidencia práctica, investigación y reflexión; fomentar la excelencia educativa y retención de nuevos maestros; contribuir a la renovación profesional y creación de nuevos roles para los educadores; trabajar en forma

asociativa entre escuela y universidad; y vincular los programas profesionales y las iniciativas de estudios de graduación, entre otros.

CUATRO FASES

El Modelo de Enseñanza Clínica evoluciona a través de cuatro fases.

1. La administración universitaria, el director de educación (del distrito) y el director del programa revisan las postulaciones de los distritos escolares, y una vez que éstos son aceptados la universidad aporta personal, materiales y recursos financieros para programas de desarrollo colaborativo de equipos. Los distritos, a su vez, aportan personal y recursos para el equipo para la educación de los "instructores" y mentores, y designa dos personas por distrito para que sea preparada como educador de maestros escolares.
2. Los profesores de la universidad inician un programa de dos semestres para preparar a los educadores de maestros escolares. Pares de maestros se inscriben en un seminario de primavera sobre supervisión de desarrollo instruccional, y hacen una práctica de verano en que adquieren y aplican habilidades como organización de relacio-

nes de trabajo, observación, reuniones y planificación del trabajo con pares, entre otros.

3. Pares de educadores de maestros escolares inscriben de 12 a 14 profesores por distrito en programas locales de dos semestres para formar a los "instructores". La universidad inicia un internado de un año para educadores de maestros escolares. El modelo se implementa completamente y la colaboración se logra cuando los educadores de maestros de un distrito están listos para continuar independientes los ciclos de implementación del programa.
4. Los educadores de maestros de escuela son invitados a la universidad para servir como instructores para estudiantes de Pedagogía por 2 a 3 años. Los "instructores" también asumen responsabilidades en la supervisión de las promociones. Cuando los instructores vuelven a sus distritos, toman nuevos roles de liderazgo de instrucción y continúan como nexos entre la escuela y la universidad para la educación de profesores.

Contacto:

Dr. Allan J. Reiman, North Carolina State University, Tel.: 919 515 1785, Fax 919 515 6978.

E-mail: alan-reiman@ncsu.edu

Fuentes de información:

- *National Conference on Teacher Quality. Exemplary Practices Dept. of Education. January 2000.* En: www.ed.gov/inits/teachers/exemplarypractices/index.html
- *The Toledo Plan.* En: www.tff250.org/the_toledo_plan.htm
- *JSET E Journal, Volume 17, Number 1, Winter 2002.* En: jset.unlv.edu/17.1T/tasseds/smith.html
- *AFT locals lead the way taking control of teacher quality,* artículo aparecido en *American Teacher*, de AFT, edición febrero 1998. Ver: www.aft.org/edissues/teacherquality/At298a.htm
- *Summaries and descriptions of model programs profiled in "What matters most: teaching for America's Future". Induction, Peer Assistance and Evaluation Programs/career Ladders.* En: www.nctaf.org/policy/assistance.html
- *Answer to frequently asked question about the assistance Review (PAR) program (San Francisco).* En: www.sfusd.k12.ca.us/dept/par/Faq.htm
- *Teacher Union Reform Network. Contract Study: Peer Assistance & Review.* En: www.tunexchange.net
- *SUCCEED (School University Collaboration & Commitment to Excellence in Educator's Development) "A Comprehensive Program of Support for Beginning Teachers and Instructional Leaders".* Comunicación personal con Melanie Smith, *Managing Director de Succeed.*

Otros programas que incluyen asistencia por pares en Estados Unidos

Peer Assistance & Review (PAR)

San Francisco, Estado de California

Es un esfuerzo colaborativo entre *San Francisco Unified School District*, la unión de profesores (UESF) y la Unión de Administradores (UASF) para apoyar y renovar la calidad de la enseñanza en la sala de clases. Se inició en el año 2000, tomando el modelo del Plan Toledo más la propia experiencia piloto de *New Teachers Assistance Program*, que San Francisco había implementado en 1985-1986. Profesores experimentados ofrecen tutorías y supervisión a los nuevos docentes y maestros con bajo desempeño profesional.

Peer Assistance and Evaluation Program (PAEP)

Cincinnati, Estado de Ohio

Propuesto por la Federación de Profesores de Cincinnati en 1983 y negociado en el contrato colectivo de 1985, es entregado en conjunto por las escuelas públicas de Cincinnati a los profesores de todas las materias. Incluye apoyo de tutores a profesionales nuevos y en servicio, en modalidades de internado y programas de intervención, respectivamente.

Staff Training, Assistance and Review Program (STAR)

Seattle, Estado de Washington

Introducido en 1993, es liderado por el Consejo de Educación de las Escuelas Públicas de Seattle (administración distrital) y la Asociación de Educación de Seattle. Provee asistencia a maestros nuevos y en servicio por parte de pares, ofreciendo, tanto alternativas de apoyo grupal como individual a cargo de profesionales con buen entrenamiento.

Dade Academy for the Teaching Arts (DATA)

Dade County, Florida

Esta Academia con sede en Miami Beach High School, apoyada por The United Teachers of Dade, promete a los profesores

de Dade County una oportunidad para la reflexión profesional, investigación y crecimiento por un período de nueve semanas, mientras sus cargos son cubiertos por instructores de la academia. En ese tiempo, los profesores realizan proyectos de investigación, participan en observación de clases y en talleres, y trabajan cada tarde directamente con profesores destacados que conforman el equipo de maestros residentes de DATA.

Educational Research and Dissemination Program (ER&D)

American Federation of Teachers, nacional

La AFT ha desarrollado este programa que provee expertos a todo el país con las últimas investigaciones sobre enseñanza efectiva. Los representantes locales de AFT seleccionan miembros que sirvan de coordinadores de ER&S en sus Estados, los que son capacitados para aprender sobre los nuevos hallazgos y cómo traspasarlos a los educadores de sus distritos. Estos coordinadores identifican y entrenan a personas que capacitarán a nivel de escuela a sus colegas en los conceptos y aplicaciones de las investigaciones. El modelo ha sido usado con gran éxito en Pittsburgh.

Career in Teaching Program (CIT)

Rochester, Estado de Nueva York

Establecido en 1988, a partir de acuerdos entre el Distrito Escolar de la ciudad de Rochester y la Asociación de Profesores de Rochester, el CIT enfatiza el desarrollo profesional, proveyendo oportunidades de progreso dentro de la profesión.

Contempla cuatro niveles de desarrollo de la carrera: interno, residente, profesional y profesor guía. Incluye un plan de mentores para maestros de primer año (interno), asistencia de pares e intervención para maestros que están en serias dificultades profesionales, y designa como mentores a seleccionados maestros con experiencia.

Gestión que explica buenos resultados en SIMCE

Existen escuelas que logran romper el círculo vicioso que justifica los malos resultados por las carencias socioeconómicas de los alumnos. Éstas demuestran que el aprendizaje es posible para todos y que las herramientas para superar las desigualdades están a la mano.

Un estudio sobre escuelas efectivas que considera aquéllas con resultados del Simce 1996 y 2000 ubicadas en el 25% más alto y que atienden a niños de bajos niveles socioeconómicos y padres con deficiente escolaridad, evidenció algunas características pedagógicas¹ y de gestión institucional.

Dichos elementos se han resumido en diez puntos o afirmaciones centrales que varían según las experiencias. No obstante, todas las escuelas estudiadas se preocupan o mantienen una política en el área que plantea cada afirmación.

CULTURA ESCOLAR POSITIVA

En todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene dos ejes principales. El primero está relacionado con la presencia de un fuerte *capital simbólico*, de un sentido y motivación común, que orienta el accionar de las personas que en ellas trabajan. El segundo con *cómo se vive* el trabajo en estas escuelas, determinado por un gran sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente (*ética del trabajo*).

Capital simbólico

Una característica coincidente en las escuelas efectivas se refiere al sentido común, a una motivación compartida en su equipo por entregar a los niños una educación de calidad. El rasgo distintivo es la motivación por hacer las cosas bien. Son establecimientos que creen casi ciegamente en lo que pueden lograr, mediante un buen trabajo con sus alumnos. Los profesores, día a día, están convencidos de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para alcanzar una vida satisfactoria a través de una educación de excelencia.

Las fuentes de esta motivación común o capital simbólico son variadas. En algunos establecimientos tiene que ver con una historia compartida, donde se ha ido generando una manera de ver y hacer las cosas. En otros casos, su punto de partida es un pasado problemático, con deficientes resultados educativos. El salir de esta situación y el reconocimiento del despegue han contribuido a levantar un sentido de compromiso sobresaliente.

• Tomado de: *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Bellèi C. G. Muñoz, L. M. Pérez y D. Raczynski. UNICEF, 2004.

1 Respecto a las características de enseñanza, ver *Revista de Educación*, N° 311, sección Apuntes, págs. 4-15.

Específicamente, el reconocimiento que alcanzan estas escuelas es un aspecto central en sus buenos resultados, por cuanto retroalimenta este sentido o motivación común por seguir haciendo bien el trabajo. En su mayoría, esto proviene de los padres, que valoran los éxitos obtenidos, manifestándolo a través de una relación respetuosa y de apoyo al establecimiento.

Para los mismos profesores es muy importante el reconocimiento externo, dado que la evaluación que pueden efectuar les permite, junto con los puntajes SIMCE, conocer y confirmar la calidad de su trabajo. Estos estímulos del exterior son, por ejemplo, recibir la visita de alguna autoridad o experto, aparecer en una publicación del Ministerio de Educación, constituirse en el lugar de pasantía para docentes de otras escuelas, obtener el beneficio del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Docente (SNED), ser parte de un reportaje periodístico, ganar algún premio artístico o trofeo deportivo, participar en actividades comunitarias.

El reconocimiento externo genera en estas escuelas una cierta presión que las obliga a seguir con buenos resultados y, en algunos casos, también provoca tensiones y miedos. Ser reconocido tiene un costo. Estas escuelas saben que no es fácil continuar mejorando o mantenerse en su sitio. En este sentido, al interior de algunas unidades educativas existe un sentimiento de fragilidad y mucha incertidumbre acerca de lo que el futuro les depara.

El capital simbólico al que se ha hecho referencia tiene directa relación y se refleja en el fuerte sentido de identidad que caracteriza a las escuelas estudiadas. Prácticamente, todas tienen algo que las distingue; para los equipos es un factor relevante al explicar el compromiso general con la escuela.

En la mayoría de los casos, la identidad se ha construido sobre la base de experiencias

comunes, más que de contenidos o ideas compartidas que guíen su accionar. En varios de los casos se asocia a un pasado de fracasos y desesperanza, o a una historia común muy ligada a la comunidad donde están inmersas. Es esta historia la que marca y genera este sentido de identidad distinguible en cada una.

Existen al interior de estas escuelas motivaciones o certezas, historias o experiencias colectivas. No obstante, falta un tercer elemento que las distingue: las aspiraciones compartidas. En todos los establecimientos estudiados se advierte un alto nivel de expectativas -aunque no desmedidas ni poco realistas- con respecto al trabajo que se puede realizar y, sobre todo, en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. "Mis niños van a llegar lejos" es una frase recurrente en el discurso de la mayoría de los profesores.

Ética del trabajo

Las escuelas que formaron parte de esta investigación se esfuerzan por un trabajo educativo de excelencia. Son lugares donde el rigor, la responsabilidad y el profesionalismo de los docentes y directivos son pilares fundamentales para los buenos resultados.

Ésta es una convicción en las misiones de cada una de las escuelas que trasciende el mero discurso y se traduce en acciones concretas. Indicadores claros de este profesionalismo son los bajos índices de ausentismo laboral y la participación de los docentes en actividades fuera de su jornada. Como se dijo, los profesores se toman en serio su trabajo y, si es necesario, sacrifican tiempo para que todo resulte bien.

En esta línea, las escuelas no sólo poseen un conjunto de visiones, ideas y objetivos compartidos -lo que se denominó capital simbólico- sino, además, están conformadas por equipos enormemente identificados con estas visiones. El concepto de camiseta puesta

adquiere una relevancia indiscutible en las escuelas estudiadas. La mayoría de los profesores entrevistados declaró estar a gusto con su trabajo y que no cambiaría su escuela por otra.

Hay elementos que claramente posibilitan este grado de identificación con los objetivos de las escuelas. Un primer aspecto tiene que ver con el clima familiar que las caracteriza. La convivencia al interior de los establecimientos no muestra grandes problemas ni sobresaltos que obstaculicen el trabajo educativo. En la mayoría de ellas se da una relación de muchos años entre los docentes, lo que contribuye a la generación de este clima positivo. El ambiente al interior de estas escuelas es distendido, de confianza, de aceptación de ideas divergentes, de evaluación y de crítica.

El grado de compromiso de los docentes también está relacionado con los espacios de participación que tienen, en la mayoría de los establecimientos estudiados. Gran parte de los profesores reconoce que "tiene la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela". Los docentes se sienten escuchados y existen los espacios para canalizar sus opiniones hacia el equipo directivo. Los directivos consultan a los profesores y las distintas instancias de trabajo conjunto se utilizan para que los docentes opinen sobre las decisiones que se toman, que van desde aspectos muy concretos (como la definición de una fecha) hasta temas más sustantivos en el quehacer de la escuela (como la reformulación de los objetivos institucionales).

Un tercer aspecto relevante para explicar el sentido de la responsabilidad es el manejo del reconocimiento al interior de las escuelas. Existen signos de reconocimiento a los equipos de trabajo, a docentes y alumnos por parte del equipo directivo y entre los mismos docentes. Las relaciones e interacciones, cuando corresponde, están

mediadas por felicitaciones y señales de premio.

Finalmente, la presión de la evaluación constante y seria del trabajo docente, sin duda, ha conformado esta ética del trabajo. Varios de los directores visitan las salas de clases, y, prácticamente, en todos los casos, los profesores ponen en común sus estrategias pedagógicas para conocer las buenas prácticas y limitaciones del trabajo en aula. Con esto, saben que son observados por sus colegas, y tratan de responder favorablemente a este juicio crítico. Esta evaluación es aceptada sin problemas por la gran mayoría de los profesores, pues se considera una instancia que aporta al desempeño personal y de la escuela en general.

Objetivos superiores, claros y concretos

Éste es uno de los aspectos que más resalta a la hora de profundizar en las claves del éxito de las escuelas. Éstas tienen un horizonte claro y con el foco puesto en el aprendizaje de los alumnos. Dicho horizonte tiene dos rasgos destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y con objetivos muy concretos y realistas.

El primer elemento que distingue a la misión de estas escuelas es la centralidad que asume la formación integral dentro de sus prioridades y se relaciona con una preocupación por el desarrollo psicosocial de los alumnos, por la formación de personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y de hacerse cargo de sus vidas a través de las herramientas que la escuela puede entregarles.

¿Pero qué escuela no espera esto de sus alumnos? Lo que distingue y diferencia a estas escuelas es su capacidad para concretizar y transformar en práctica ese objetivo. La formación integral deja de ser discurso y se convierte en prácticas institucionales y pedagógicas muy concretas. Por esto, en cada escuela existe un número importante de actividades extrapro-

En todos los establecimientos estudiados se advierte un alto nivel de expectativa con respecto al trabajo que se puede realizar.

En la gran mayoría de las escuelas, los objetivos son definidos en común. Se percibe un alto nivel de participación en la definición de las metas y prioridades de la educación que se entrega.

gramáticas; se busca que los niños aprendan mucho más que sólo los contenidos mínimos exigidos. Esta preocupación se traduce también, en varios casos, en que el fortalecimiento de la autoestima sea un tema importante dentro de sus preocupaciones y se generen estrategias al respecto. Finalmente, la formación valórica y espiritual se transforma en un aspecto central y en uno de los ejes prioritarios de las clases de los profesores.

En algunas escuelas -quizás en la mayoría- esta formación integral es entendida como un conjunto de instancias para complementar la enseñanza de contenidos. En otros casos, fundamentalmente en contextos muy vulnerables, el objetivo de educar de manera íntegra a los niños es entendido como una condición indispensable para un proceso educativo efectivo y es, en este sentido, uno de los principales ejes de acción de este tipo de establecimientos. El foco de atención está siempre puesto en los alumnos, en su aprendizaje y desarrollo personal.

Un segundo aspecto a destacar, dentro de este mismo ámbito, es el hecho de que estas escuelas se esfuerzan por establecer metas y objetivos concretos y basados en habilidades básicas que todos los niños puedan aprender. En otras palabras, el objetivo clásico de mejorar la calidad de nuestra enseñanza se reemplaza por un "lograr que en el primer semestre, todos los niños de segundo año hayan aprendido a leer", por ejemplo. Esto, al igual que lo ocurrido con la idea de formación integral, trasciende el objetivo o concepto y se traduce en algo concreto, tanto a nivel institucional como pedagógico.

El mejor ejemplo está en cómo estas escuelas formulan sus proyectos educativos, los que están marcados por su realismo y por la presencia de objetivos comprensibles por cada uno de quienes componen la unidad educativa. La formulación participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con docentes y

padres, juega un papel central, junto con la revisión y modificación permanente de los objetivos.

Además de proponerse metas concretas, las escuelas jerarquizan sus objetivos. Los equipos docentes saben distinguir entre objetivos secundarios y los que representan una verdadera prioridad para la enseñanza de los niños. Esto último facilita mucho la labor pedagógica e institucional de las escuelas, pues docentes y directivos tienen una mejor guía para la toma de decisiones.

En la gran mayoría de las escuelas los objetivos son definidos en común. Por lo que se percibe un alto nivel de participación en la definición de las metas y prioridades de la educación que se entrega. Esto último redundo en que la misión institucional sea reconocida, comprendida y asumida por toda la comunidad escolar.

Buenos líderes institucionales y pedagógicos

Ciertos líderes y autoridades son percibidos como tales por la comunidad escolar, porque saben imponerse y son respetados por docentes, alumnos y padres. Son escuelas dirigidas por personas con experiencia necesaria para hacerlo, tanto en el plano pedagógico como en el institucional.

En todos los establecimientos existe alguien que ejerce el liderazgo técnico-pedagógico, que se hace responsable y define el marco de acción en esta materia. En algunos casos es el director quien cumple esta función; en otros, es el jefe de la unidad técnico-pedagógica, o bien, un profesor designado para esta responsabilidad. Sin importar quién realice esta labor, siempre existe la figura del maestro de maestros. En todos los casos, estos líderes pedagógicos se encuentran validados y legitimados para cumplir con el cargo. Se les reconoce y respeta, no por su posición de autoridad o el poder que tienen, sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a los

docentes y por los proyectos en beneficio de la escuela que han comandado.

Éste es un punto a favor de las escuelas estudiadas y claramente marca una diferencia con el común de los establecimientos en nuestro país. La consecuencia principal de la existencia de este liderazgo pedagógico es que los profesores tienen una buena guía de cómo hacer las cosas, justamente porque hay alguien que se encarga de otorgar un sentido común a las estrategias de los distintos docentes y de favorecer el intercambio de experiencias entre los mismos. Quienes ejercen esta función establecen -como fruto de un trabajo muy cercano con cada uno de los profesores y de lo recogido en las reuniones colectivas- un marco sobre el cual los demás docentes trabajan y preparan sus clases. Poseen capacidad de decisión y gestión en materia de planificación curricular. Priorizan y ordenan los distintos objetivos pedagógicos a cumplir y facilitan el camino para lograrlo. Son ellos los que participan en la elección y corrección de las guías que finalmente serán utilizadas en el aula y los que ayudan a los profesores a elaborar las pruebas y evaluaciones. Velan también porque los distintos profesores de un mismo nivel trabajen coordinadamente y de acuerdo con los objetivos globales de la escuela.

Como ya se dijo, los directores de las escuelas no siempre son los que ejercen este liderazgo técnico, pero cuando esto se produce se involucran con fuerza en los temas pedagógicos, siguen de cerca y supervisan el trabajo de los docentes constantemente. Sin embargo, en varias de las escuelas, los directores tienden a abocarse más a tareas de tipo administrativo, delegando en los docentes con experiencia o capacidad la tarea de guiar a la escuela pedagógicamente.

Existe también un fuerte liderazgo institucional emanado desde la figura de los directores, quienes comparten ciertas características

que vale la pena destacar por su contribución a los buenos resultados:

- Son líderes participativos que abren espacios para la opinión del cuerpo docente.
- Son motivadores. Siempre instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; apuestan y actúan para lograr un mayor compromiso de sus docentes a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo.
- Delegan funciones y dan espacio para que los profesores colaboren en otras tareas de la escuela.
- Tienen altas expectativas puestas en el futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores.
- Son bastante accesibles y siempre están dispuestos a recibir sugerencias, lo que se aplica tanto para los apoderados como para los docentes y alumnos.
- Son muy activos, de terreno, con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con muy poco tiempo dedicado a labores de escritorio.

Nada queda al azar

Estos establecimientos racionalizan el proceso educativo. Para esto han debido mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar con responsabilidad su labor y trabajar en forma coordinada. A continuación, se profundiza en cada uno de estos puntos:

- **Gestión coherente:** Las escuelas estudiadas logran imprimir un sentido coherente a su gestión institucional. En términos concretos, saben organizar los recursos con los que cuentan para cumplir con los objetivos y, sobre todo, priorizan dichos objetivos para ir obteniendo logros paso a paso. El o los encargados de la gestión llevan el pulso de lo que ocurre en su interior, pues saben cómo organizarse y qué prioridades deben enfrentar para entregar una educación de calidad.

En ellas se encuentra una gestión coherente, pues los objetivos primordiales -que la mayoría de las veces se definen

en conjunto- se transforman en una carta de navegación, que opera en la vida cotidiana de estas escuelas. Los objetivos institucionales y pedagógicos se traducen en una organización que se adapta y adecua de acuerdo con ese horizonte y en prácticas simples con el sello de estos objetivos. Por esta misma razón, no extraña que en la mayoría de las escuelas existan tantas acciones orientadas a mantener una buena disciplina. Esto es parte de sus objetivos prioritarios y con un correlato directo en la gestión institucional y pedagógica.

Uno de los elementos que grafica esta coherencia y solidez institucional es la distribución de tareas administrativas que hacen estas escuelas para mantener su gran atención en lo educativo. Para ello, la principal estrategia consiste en distribuir, de la mejor manera, las tareas administrativas entre las distintas personas que forman parte del equipo². Cuando es posible, este trabajo lo realiza el personal especialmente destinado para labores administrativas, lo cual, en opinión de los mismos profesores, favorece mucho a la escuela debido a que les permite concentrar su preocupación en la planificación, preparación de clases y en todo lo relacionado con los objetivos puramente pedagógicos.

- **Planificación pedagógica efectiva:** Se caracteriza por ser muy racionalizada y concentrada en aspectos sustantivos para el aprendizaje de los niños. Por lo mismo, las jornadas de planificación, cualquiera sea su periodicidad, no son reuniones administrativas ni apegadas a formalidades, pues son vistas como las instancias más propicias para poner en común los desafíos de aprendizaje que cada docente percibe y las estrategias necesarias para responder a esos desafíos. En dichas reuniones se

conversa sobre cómo mejorar concretamente el trabajo de cada uno de los profesores.

Estas escuelas combinan una planificación efectiva, tanto a nivel de aula como de la escuela en general. Con respecto a la primera, logran una buena coordinación grupal entre los docentes, generando las instancias formales e informales para que los profesores planifiquen las clases en conjunto y establezcan metas educativas comunes. Esto entrega a los docentes un marco general que orienta su accionar en cada una de las clases. En este nivel, en varias de las escuelas se enfatiza en la articulación entre ciclos. A juicio de los propios docentes, la planificación en niveles y ciclos distintos ha contribuido a los buenos resultados, pues les permite anticiparse a los distintos momentos educativos, sabiendo de antemano las potencialidades y debilidades de los niños que cambian de nivel.

La planificación coordinada entre docentes se combina con una buena preparación de clases por parte de cada uno. En las escuelas se entiende y asume que los profesores deben tener un espacio de autonomía en el plano didáctico, ineludible. Ellos responden a esto a través de un trabajo efectivo de preparación de los contenidos, ya sea en el horario destinado dentro de su jornada laboral o en horas extras de trabajo.

El hecho de que los equipos directivos sepan respetar el espacio en donde actúan los docentes pone de relieve una manera de entender el proceso educativo por parte de estas escuelas, que tiene relación con que en este proceso los medios son siempre intercambiables, por lo cual las estrategias metodológicas se pueden modificar sin grandes problemas. Así, las escuelas estudiadas son abiertas a las modificaciones y a la autonomía de los docentes, pues su preocupación central está en asegurar un

2 El hecho de que la mayoría de los docentes asuma funciones de corte administrativo puede ser interpretada como una contradicción, dado que se busca no recargarlos con estas tareas. Sin embargo, esto no se transforma en una complicación para estas escuelas, pues los profesores presentan jornadas de trabajo más extensas -ya sea por contrato o porque trabajan más horas de las contratadas-, lo que facilita dar prioridad a los temas pedagógicos en gran parte de la jornada normal.

marco general y común entre los distintos profesores, que se construye en conjunto y que responde a lo que la escuela quiere lograr con sus alumnos.

Además, los docentes y equipos directivos no se complican con modificaciones curriculares, porque no las encuentran necesarias. La mayoría se encarga de ejecutar eficazmente los planes ministeriales, lo que facilita el trabajo de planificación, pues los esfuerzos no se enfocan hacia los contenidos sino más bien a la metodología para presentarlos y al orden que se les debe dar. Según los propios profesores, los buenos resultados académicos de sus alumnos se relacionan con una aplicación rigurosa y efectiva del currículo ministerial y no con grandes innovaciones.

La planificación pedagógica de estas escuelas se caracteriza también por ciertas directrices que guían y determinan finalmente el trabajo de los docentes en el aula:

- Cubrir todos los contenidos o asegurar lo básico y esencial. Es una preocupación del total de los establecimientos, sobre todo, en lo que se refiere al proceso de enseñanza en el primer ciclo. Las escuelas afirman que lo ideal es cubrir completamente los contenidos, pero primero asegurando el trabajo de los temas esenciales que los niños deben aprender.
- Incorporación de objetivos transversales. Está fuertemente desarrollado en varias escuelas y tiene relación con la integración, tanto en el aula como fuera de ella, de aprendizajes complementarios a los contenidos tradicionales (valores como la honestidad, responsabilidad y disciplina cruzan el accionar institucional y pedagógico de estas escuelas).
- Consideración de conocimientos previos y ritmos de aprendizaje disímiles entre los alumnos. La planificación pedagógica de estas escuelas reconoce la heterogeneidad entre los alumnos. Por lo mismo, desarrollan un conjunto de acciones en apoyo de los estudiantes que

se quedan atrás o que tienen dificultades en el aprendizaje de alguna materia.

- **Evaluación responsable:** Las escuelas efectivas, continuamente evalúan los resultados obtenidos con su trabajo. Existe una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente firme entre los ejercicios de evaluación y planificación. Lo hacen en forma organizada, también se autoobservan y readecuan sus estrategias según esas evaluaciones.

En todos los casos, constantemente se intercambian experiencias y se evalúan los logros y limitaciones de lo realizado. Existen las instancias y se asigna un tiempo significativo a la tarea de controlar y seguir de cerca la calidad del trabajo y sus resultados.

Las maneras en que se aborda la evaluación interna varían bastante en cada caso. En algunos, está asociada a instancias sumamente formales y planificadas, donde toda la escuela es sometida al juicio de quienes cumplen esta función evaluadora o de consultores externos especializados. En otros casos, la evaluación se relaciona con espacios informales y cotidianos, donde, jornada a jornada, se revisan los resultados obtenidos. Con formas y ritmos distintos, todas las escuelas transforman la revisión interna del trabajo en un eje relevante en su accionar.

Prácticamente, en todos los establecimientos investigados se evalúa el trabajo de los docentes y, en la mayoría de los casos, son los mismos integrantes del equipo los que se evalúan. Esto fortalece el aprendizaje interno y origina una sana competencia entre los profesores. Además, genera un marco de presión sobre éstos, lo que también contribuye a que, en cierta medida, se vean obligados a responder a través de un desempeño de alta calidad.

Por último, la cultura de evaluación -que existiría en estas escuelas- se refleja notoriamente en la importancia que se le

En ellas se encuentra una gestión coherente, pues los objetivos prioritarios se transforman en una carta de navegación, que opera en la vida cotidiana de estas escuelas.

Las escuelas efectivas, continuamente evalúan los resultados obtenidos con su trabajo. Existe una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente firme entre los ejercicios de evaluación y planificación.

otorga a la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos. En este sentido, estas escuelas valoran el aprender de sí mismas, pero también de la realidad de sus alumnos, pues hay conciencia de la importancia que esto tiene para entregar una educación realmente pertinente a las necesidades de los niños. Los diagnósticos les han permitido elaborar una planificación, que se adapta a las potencialidades y limitaciones de los estudiantes.

- **Trabajo coordinado:** Las escuelas investigadas dedican varias horas de la semana al trabajo entre docentes. Estas instancias no son vistas como una forma de cumplir con normas o reglamentos que las justifican, sino más bien como una posibilidad para producir algo en conjunto. En otras palabras, la importancia que asume el trabajo en equipo no radica en el valor intrínseco que se atribuye comúnmente a este tipo de instancias (es bueno trabajar en equipo), sino en la posibilidad real que éstas ofrecen para generar productos útiles que mejoren la calidad de la enseñanza que se entrega. Por esto, en las reuniones de equipo, los temas más recurrentes son las prácticas más exitosas o los errores cometidos por los docentes.

Este último es un factor clave en la realidad de estas escuelas, pues sus equipos directivos tienden a delegar funciones con mucha facilidad. En casi todos los establecimientos, los profesores asumen funciones adicionales a las de docente de aula³, lo que en su opinión, es positivo pues se sienten reconocidos y valorados en otros espacios del quehacer escolar. Esto los compromete aún más con los objetivos de la escuela y, en cierta medida, los obliga a realizar un buen trabajo en este tipo de tareas.

Las escuelas más grandes cuentan todas con patrones organizacionales claros en cuanto a las funciones de cada cual, a los

equipos de trabajo y a los reglamentos internos. En las escuelas más chicas, estos elementos también existen, pero no se encuentran formalizados y la división del trabajo es distinta, pues todas las personas tienden a cumplir varias funciones.

ESCUELAS QUE HAN APRENDIDO A MANEJAR LA HETEROGENEIDAD DE SUS ALUMNOS

La atención de estas escuelas está en lograr el aprendizaje de todos y, por esto, manejan la diversidad de alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden con estrategias, institucionales y pedagógicas, especialmente diseñadas para ello. Los alumnos con problemas son tratados diferenciadamente, pero al mismo tiempo integrados en las actividades generales. Esto es una constante, aunque se aborda de maneras distintas. En algunas escuelas se hace a través de proyectos de integración; en otras, por medio de un apoyo especializado, y en otras, en un importante trabajo de reforzamiento con los niños que presentan problemas de aprendizaje (incluso integrando a los padres en este proceso). Lo central es que las diferencias entre los alumnos son reconocidas y asumidas como una realidad, y que, tanto la escuela como los profesores, las consideran al planificar y desarrollar sus actividades y tareas.

Una de las estrategias de los docentes, que grafica esta planificación particularizada, es el uso intenso de guías de trabajo con distintos grados de dificultad. Para esto, las escuelas y los profesores, cada cierto tiempo, efectúan diagnósticos de los aprendizajes de cada niño para tener claridad sobre cómo enfocar una enseñanza que responda a esas diferencias.

Estas escuelas han aprendido que los talentos y condiciones que favorecen el aprendizaje son disímiles entre los niños. También, que para responder adecuadamente a esta heterogeneidad es indispensable conocer la

3 Estas funciones tienen que ver, por lo general, con los cargos de jefes de área, unidad técnico-pedagógica y otros roles, tanto pedagógicos como administrativos.

realidad de cada uno de los alumnos, pues, sólo de esa manera, es posible adecuar los procesos de enseñanza a las características particulares de los educandos. Muchos de los profesores recogen constantemente, desde los niños, información sobre su situación familiar, sus problemas, intereses y expectativas, porque saben que, finalmente, lo que enseñan y hacen debe responder e incorporar, en alguna medida, esos elementos para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

La preocupación por las distintas características y capacidades de los alumnos es un elemento que cruza todos los niveles de las escuelas y que las organiza para responder de buena manera a estas diferencias. En varios casos, esto se traduce en que los cursos de un mismo nivel se estructuran según las capacidades de los niños, dejando a los alumnos con mejores resultados en un mismo curso⁴. Concordantemente, la idea de manejar la heterogeneidad también llega al aula, donde los docentes aplican estrategias diferenciadas según el tipo de alumno.

Reglas claras y manejo explícito de la disciplina

Una impresión generalizada de las visitas a las escuelas fue el descubrimiento de ambientes tranquilos, de orden y limpieza, muchas veces en contextos de escasez de recursos y condiciones complejas de funcionamiento. El clima que se respira es de tranquilidad, se cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clase y otros reglamentos comunes, revelando un buen manejo del orden y la disciplina.

Se destinan importantes esfuerzos a fomentar la disciplina, pues ven en ésta una condición

indispensable para que los niños puedan aprender (disciplina para el aprendizaje). Por lo mismo, las escuelas, sin excepción, cuentan con políticas y normas respecto a las conductas admitidas y no admitidas, a las responsabilidades y los derechos de los alumnos, de los docentes e incluso, en algunos casos, de los padres y apoderados.

En todas las escuelas, la disciplina es una prioridad; sin embargo, las maneras de manejarla difieren. Algunas logran una disciplina favorable a través de muchos reglamentos y normas rígidas. En otras se alcanza por medio de una relación cercana y afectuosa con los niños y sus familias.

El tema de las ventajas de la disciplina se aborda constantemente con los niños y padres, utilizando todas las instancias posibles (diarios murales, clases, recreos, reuniones de curso, etc.)⁵.

Una de las estrategias más empleadas para fomentar la disciplina es el uso constante de refuerzos positivos. Los profesores, y la escuela, en general, se encargan de incentivar y premiar la buena conducta de los niños a través de muestras de afecto y de un reconocimiento público de las buenas prácticas. Cuando se trata de alumnos con problemas de disciplina, la descalificación no es la salida más frecuente. Muy por el contrario, se intenta mitigar lo más posible este tipo de conductas por medio de relaciones cercanas con los niños, demostrándoles preocupación y resaltando frente a los compañeros los signos de buen comportamiento.

Además de esta relación cercana, la disciplina se aborda responsabilizando abiertamente a los niños sobre sus conductas. Se dan a conocer las sanciones y los alumnos saben qué efectos

4 En la muestra de 14 escuelas, cinco cuentan con cursos paralelos tanto en 8.º y 4.º básicos. En tres de ellas, los puntajes SIMCE varían bastante entre los dos, tres o cuatro cursos de 4.º como de 8.º básicos.

5 Las distintas maneras a través de las cuales las escuelas manejan la disciplina no responden a factores o razones claramente identificables. Sin embargo, lo recogido evidencia que, al parecer, la forma de enfrentar este tema depende bastante del estilo y de las particularidades de los directivos.

tiene cada comportamiento. Por otra parte, se hace un esfuerzo importante por educar a los niños en un ambiente de ayuda, respeto y solidaridad, valores presentes en el quehacer cotidiano de estas escuelas y que configuran un clima que, sin duda, contribuye a disminuir posibles situaciones de indisciplina.

La buena disciplina también se da a nivel de los docentes. En varios casos, al integrarse un nuevo profesor se le explican las reglas y la forma de operar del establecimiento. Además, continuamente se les evalúa y corrige. Los profesores de estas escuelas son un ejemplo de disciplina para los alumnos: nunca llegan tarde, faltan muy poco y cumplen con lo que prometen.

BUSCAN Y APROVECHAN MUY BIEN SUS RECURSOS HUMANOS

Las escuelas estudiadas disponen de estrategias de selección y asignación de los docentes, y de un buen trabajo de desarrollo profesional con quienes ya forman parte de los equipos. Los caminos tomados por las escuelas en estos dos ámbitos son distintos,

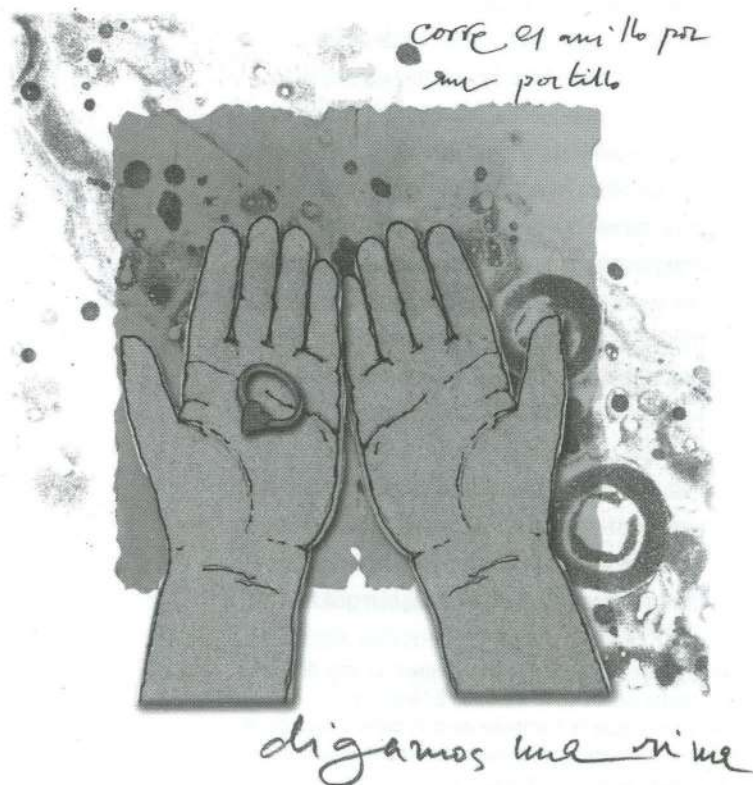
pero en todas, aprovechar y potenciar los recursos humanos, es un aspecto central de la gestión escolar.

Varios establecimientos se preocupan de incidir directamente en la selección de los docentes para incorporar a los profesionales más idóneos y aptos según las particularidades y orientaciones de cada una de las escuelas. Quienes seleccionan a sus profesores lo hacen con criterios y requisitos bastante definidos. Estas escuelas saben lo que quieren y el tipo de docentes que necesitan.

No obstante lo anterior, sabido es que son muy pocas las escuelas en nuestro país que tienen la posibilidad de influir en esta materia. La realidad de las escuelas estudiadas confirma que esto puede ser un punto a favor para aquellos establecimientos que requieren de un perfil docente que se adapte a sus objetivos.

La asignación de los docentes a distintas funciones y tareas también es manejada racionalmente por estas escuelas, donde cada docente se desempeña en el cargo, nivel o asignatura que más le acomoda a sus propias fortalezas y debilidades. En algunas escuelas se opta por destinar a los mejores profesores al primer ciclo, bajo el supuesto de que en esta etapa es más necesario entregar una educación de excelencia. En otras, se privilegia el hecho de que cada docente, de acuerdo con su experiencia y autoevaluación, elija la asignatura o el nivel que más le acomode. En la mayoría de los casos, la distribución por curso y asignatura se hace complementando los intereses de los profesores con sus capacidades y experiencia demostrada.

Una de las claves es el trabajo de supervisión y seguimiento de cada director, jefe técnico, o quien cumpla esta función en la escuela, lo que permite que sigan muy de cerca la labor de los profesores y puedan tomar una mejor decisión a la hora de asignarlos a las distintas asignaturas y niveles.



El hecho de que estas escuelas transformen el manejo de sus recursos humanos en una oportunidad para mejorar la calidad de lo que enseñan, también se refleja en la importancia que se le asigna al desarrollo profesional permanente de los profesores. Lo valioso, sin embargo, no es el número de cursos seguidos o si la escuela ha cubierto completa o parcialmente la línea ministerial de perfeccionamiento fundamental -es sabido que todas las escuelas y profesores del país pasan gran parte del año en cursos de perfeccionamiento de distinto tipo y origen- sino los esfuerzos que en cada caso se hacen para que lo aprendido sea aplicado en el corto plazo. En estas escuelas, la socialización del perfeccionamiento ha cumplido un rol importante. Los aprendizajes, fruto de las instancias de formación, son rápidamente compartidos entre todos los profesores, buscando un beneficio institucional.

Los directivos cumplen un rol relevante en este alto nivel de perfeccionamiento y desarrollo profesional. Son los directores -o alguien del equipo directivo- quienes incentivan constantemente a los profesores para que sigan perfeccionándose, y otorgan las facilidades para que sea posible.

El perfeccionamiento a través de instancias y cursos externos ha permitido mejorar y actualizar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, quizás el elemento que distingue el aprendizaje de los docentes en estas escuelas es que éste se produce gracias a un proceso de capacitación interno. Siempre se generan instancias donde comparten experiencias, aciertos y errores, derivando de estas discusiones un cúmulo de aprendizajes que finalmente orientan las prácticas en el aula. En las escuelas estudiadas, este aprendizaje interno se valora y se intenta llevar a la práctica persistentemente. Se aprende mucho desde dentro, desde la propia experiencia de la escuela y sus profesores. Los cursos son fundamentales en la medida en que son insumos que fortalecen el perfeccionamiento en servicio.

Finalmente, no se puede desconocer que en la línea de potenciar sus recursos humanos, la evaluación docente tiene mucha fuerza. Es la que lleva a los profesores a estar continuamente mejorando (véase con más detalle en el capítulo IV). Estas escuelas han entendido que una vía expedita hacia la calidad docente es, justamente, la combinación entre un exigente sistema de evaluación del trabajo y un alto nivel de perfeccionamiento interno y externo.

APROVECHAN Y GESTIONAN EL APOYO EXTERNO Y LOS RECURSOS MATERIALES CON LOS QUE SE CUENTA

La experiencia de las escuelas estudiadas demuestra que la contribución, tanto de agentes externos (fundaciones, empresas y otros actores) como de los recursos materiales con que cuentan, a los resultados que obtienen, depende no sólo de la cantidad o calidad de éstos sino también de cómo las escuelas los enfrentan y gestionan. En algunos casos, el apoyo se traduce en muy buenas oportunidades y en otros, la escasez de recursos es una complicación, pero no un impedimento para obtener buenos resultados. Los recursos y materiales requeridos para la enseñanza se pueden crear y conseguir, aprovechando al máximo las oportunidades que se presentan.

Importa señalar que el apoyo externo no se reduce sólo a recursos materiales. Efectivamente, en varios casos la donación de recursos de aprendizaje es el principal tipo de colaboración. Sin embargo, las escuelas también reciben ayuda especializada para tratar a niños con dificultades de aprendizaje y capacitación docente. Varias escuelas se insertan en redes (en torno a universidades, centros de salud, otros colegios, fundaciones, etc.), para solucionar problemas y satisfacer necesidades de distinto tipo.

Muchas de estas escuelas hacen un gran esfuerzo o se mantienen siempre atentas para conseguir apoyo externo, buscando oportunidades para cumplir con sus objetivos en forma

Se destinan importantes esfuerzos a fomentar la disciplina, pues ven en ésta una condición indispensable para que los niños puedan aprender.

En algunas escuelas, se opta por destinar a los mejores profesores al primer ciclo, bajo el supuesto de que en esta etapa es más necesario entregar una educación de excelencia.

responsable a quienes las ayudan desde el exterior. Por esto es muy común ver cómo rinden cuentas a quienes las apoyan, mostrando cómo se han usado los recursos y la utilidad que han tenido para el establecimiento y sus niños. Así también, estas escuelas se apropian de lo recibido e intentan que los aprendizajes derivados de estas ayudas queden instalados en el quehacer de la escuela, tratando de que sean aprovechados por todos.

Esto último redundaría en que esas ayudas externas se transformen en una fortaleza sustentable a lo largo del tiempo. La colaboración que reciben las escuelas es aprovechada mucho más allá de los límites temporales de dicha asistencia, pues se intenta hacer que los aprendizajes logrados puedan perpetuarse y permanecer en el tiempo. Varias de las escuelas estudiadas tomaron en algún momento apoyo técnico del cual extrajeron los aprendizajes necesarios para mejorar la calidad de su gestión y sus prácticas pedagógicas de manera continua. Para esto, organizaron talleres de socialización de lo aprendido con todos los docentes y crearon documentos en donde estas instancias fueron sistematizadas.

También en la línea de apropiarse del apoyo externo, los establecimientos estudiados se esfuerzan para que sean contextualizados de acuerdo con los objetivos y prioridades de las mismas escuelas, lo que les permite dar una mayor pertinencia a la ayuda que reciben. Es así como, en algunos casos, el apoyo se ha aprovechado para solucionar problemas de autoestima previamente diagnosticados. En otros, la ayuda ha servido para fortalecer la formación tecnológica de los niños. El apoyo externo es una oportunidad para un mejor aprendizaje, y las escuelas así lo entienden y utilizan.

Finalmente, las escuelas hacen un buen uso y aprovechamiento de los recursos materiales disponibles. En la mayoría, casi no existen recursos de aprendizaje que no se utilicen.

Los materiales y la infraestructura se ocupan al máximo y los niños no son privados de emplear el equipamiento. En las escuelas que no cuentan con un buen nivel de equipamiento ocurre algo similar, con la diferencia de que lo poco que existe se aprovecha al máximo. En ninguno de los dos casos hay grandes inventos, sino una preocupación constante, porque los recursos sean bien aprovechados y mantenidos por la comunidad escolar.

EL SOSTENEDOR POSIBILITA UN TRABAJO EFECTIVO

La relación escuela-sostenedor es un tema altamente debatido y problematizado en nuestro país. El estudio de estas 14 escuelas evidencia que una buena relación con los sostenedores puede transformarse en una fortaleza. En efecto, prácticamente todos los establecimientos reconocieron la importancia que tienen los sostenedores en los buenos resultados obtenidos y nadie hizo referencia a una posible ausencia o sensación de abandono frente a éstos.

La clave es que, si bien los sostenedores no inciden directamente en el trabajo que los establecimientos hacen con sus niños, en el caso de estas escuelas sí presentan ciertas condiciones básicas (buen trato, prioridad que le entregan a la educación, relación administrativa fluida) que ayudan para que éstas funcionen sin grandes problemas.

En las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor. Comparten la misión y objetivos, el trabajo es cooperativo y de sinergia, y muchas veces tiene el soporte de una experiencia vivida por varios años. En algunos casos es clara la presencia de los sostenedores en la vida cotidiana y, en particular, en las decisiones pedagógicas que se toman.

Las escuelas municipales muestran realidades bastante disímiles. Sin embargo, en ninguna se plantean conflictos o problemas mayores con la Dirección de Administración de Esta-

blecimientos Municipales (DAEM) o la Corporación Municipal. De las diez escuelas municipales estudiadas, en seis los directivos reconocen que la relación con el sostenedor es de apoyo y colaboración permanente. En estos casos, los municipios le dan una alta prioridad al ámbito educativo, junto con considerar y premiar el trabajo de las escuelas. En las demás, la opinión de los directivos es neutra: el municipio cumple sus funciones, tiene una relación fluida con la escuela y no se presentan muchas diferencias o problemas.

Un aspecto sumamente relevante es que las escuelas -sobre todo las municipales- no hacen de la toma de decisiones un problema inabordable o limitante. Por el contrario, asumen y entienden su nivel de injerencia en estas decisiones como una condición de trabajo de la cual deben rescatarse las oportunidades y no las limitantes. La autonomía no es un problema para estas unidades educativas.

De todas formas, en varias escuelas municipales se evidencia que un aspecto que contribuye sustantivamente en los resultados obtenidos es que los sostenedores permitan a la escuela incidir decisivamente en la selección de los docentes. En muchos casos pudo apreciarse que el tema de los recursos humanos es solucionado por medio de un trato personal entre directores y sostenedores, con beneficios directos para las escuelas.

BUSCAN CONSTRUIR UNA ALIANZA CON PADRES Y APODERADOS

En estas escuelas se incorpora a los padres y apoderados a la comunidad escolar. Ninguna esquivada a las familias de los alumnos, sino que las asume y desarrolla acciones concretas para construir vínculos con ellas. Estas acciones son disímiles y expresan visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el aprendizaje de los hijos. La mayoría de los directivos y profesores reconoce la importancia del apoyo familiar, pero al mismo tiempo saben que éste es un proceso difícil y lento.

Los apoderados también comprenden que su participación es baja y que son muy pocos los que realmente se involucran en el trabajo de la escuela. No obstante, desde su particular visión, todas las escuelas han avanzado en esta línea. La incorporación de los padres y apoderados a la comunidad escolar es una alianza que se construye.

- **La visión de los padres: compromiso y confianza en la labor de la escuela.**

Los padres se identifican y asumen compromisos. Las familias sienten el orgullo de que sus hijos estudien allí. Los buenos resultados obtenidos por los establecimientos fortalecen esa unión y los legitiman en el entorno, el cual los reconoce, respeta. Este sentido de identidad se alimenta con frecuentes actividades que congregan a toda la comunidad: festivales, aniversarios, campeonatos y actos.

Lo destacable es que esta situación se aplica a cada una de las escuelas estudiadas, pese a que están ubicadas en locales muy distintos. Simplificando, es posible afirmar que los entornos locales se mueven entre dos extremos. El primero se caracteriza por una baja densidad y complejidad poblacional, por su carácter rural y relativo aislamiento de los grandes centros urbanos y de los problemas relacionados con éstos. En este grupo de escuelas el clima comu-

La mayoría de los directivos y profesores reconocen la importancia del apoyo familiar, pero al mismo tiempo, saben que éste es un proceso difícil y lento.



Lo primordial es que cualquiera sean las características del entorno local, los padres confían, creen y valoran enormemente la labor que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades

nitario es tranquilo, con una historia que los une. Las situaciones de pobreza pueden ser intensas, pero es una pobreza protegida, menos agresiva y dura que las urbanas. El otro extremo está marcado por la pobreza urbana y las realidades asociadas a ésta -delincuencia, alcoholismo y drogadicción- junto a una mayor densidad de población y complejidad de las relaciones sociales, que se han establecido en el entorno. Los problemas sociales de la comunidad golpean a la escuela, obligándola a tomar posturas frente al medio, las cuales, en situaciones extremas, van contra las prioridades, valores y conductas que prevalecen en las familias.

Lo primordial en estas escuelas es que cualquiera sean las características del entorno local, los padres confían, creen y valoran enormemente la labor que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades y de movilidad social para los hijos. Para una parte significativa de los apoderados, la confianza en la escuela no significa que ellos se desliguen de la responsabilidad educativa, situación que con frecuencia se escucha entre profesores de escuelas que laboran en sectores de pobreza. En la mitad de estas escuelas, los apoderados entrevistados señalaron que ellos son corresponsables de los resultados de aprendizaje de los niños.

¿Por qué las madres y padres confían tanto en la escuela? ¿Qué aspectos de la escuela valoran? Entre los temas más recurrentes aparecieron la labor pedagógica y humana, la enseñanza de hábitos en los niños, la importancia que se le asigna a la perseverancia, el hecho que se preocupen por la familia, la generación de expectativas de futuro en los alumnos, la exigencia, el vínculo afectivo que establecen los docentes con los niños, el buen aprovechamiento del tiempo, la disposición de los directivos y docentes para recibirlos en cualquier momento, entre otros.

A estos juicios positivos sobre la escuela

se suman las altas expectativas de los padres acerca del futuro académico de sus hijos (completar la enseñanza media, seguir estudios técnicos o universitarios son caminos que muchos padres, aun en las escuelas de lugares más apartados, quisieran para sus hijos). Y con los niños pasa lo mismo: "los profesores nos estimulan", "dicen que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo".

- **Cómo las escuelas han enfrentado la relación con los padres.** En la gran mayoría de estas escuelas, la relación con las familias ha estado determinada por la situación de pobreza a la cual éstas se enfrentan. Desempleo, alimentación deficiente, falta de vivienda y baja escolaridad, son problemas frecuentes en las familias de las escuelas estudiadas (muchos padres no han completado la enseñanza básica). Desde el punto de vista pedagógico, este bajo capital cultural obstaculiza la continuidad y complementariedad educativa entre la escuela y el hogar de los niños. Por otra parte, las relaciones entre los apoderados están mediadas por las particularidades que asumen las localidades en las cuales se insertan los establecimientos. Retomando la descripción del entorno local, se detecta que la relación escuela-familia es más fluida, fácil y cercana en el entorno rural. En este medio, algunas escuelas son literalmente parte de la comunidad y fueron construidas con su aporte. En otros lugares, se instalaron como agentes externos y se fueron integrando a la comunidad con el paso de los años y sucesivas generaciones que estudiaron en la escuela. En varios casos, la gente de la zona se formó con los mismos profesores que hoy educan a sus hijos. En otros casos, el proyecto educativo de la escuela se propuso hacer un aporte a la comunidad, apoyando su desarrollo y constituyéndose en un actor relevante en este terreno. En el otro extremo, en los entornos urbanos de pobreza, para lograr un buen trabajo con los niños, las escue-

las no esquivan esta realidad. Por el contrario, procuran conocerla y así definen cursos de acción para asegurar el apoyo que necesitan para tener buenos resultados de aprendizaje con los alumnos. Varias de las escuelas establecen exigencias mínimas a los padres referidas a la asistencia regular a clases, disciplina y respeto a las normas del colegio. La mayoría de los casos del estudio invita a los padres, estimula su presencia, los llaman a colaborar en materias pedagógicas -e incluso- los capacita para que puedan cumplir con este papel. Pocas escuelas prefieren que los apoderados permanezcan fuera, pues califican sus valores y hábitos como distintos y hasta contrarios a los que se promueven desde ella.

El primer grupo ha entendido que para lograr que padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra. Es por ello que han implantado una política de puertas abiertas y fácil acceso, sin burocracia, con mucho diálogo. Esto, unido a un trato respetuoso, de acogida y disponibilidad para responder a sus inquietudes, escuchando sugerencias, buscando soluciones a problemas del niño e incluso de la familia, son conductas comunes y no excepcionales en las escuelas estudiadas.

La alianza entre padres y escuela puede agruparse en cuatro áreas principales. Algunos casos se limitan a una de ellas, otras las abarcan todas.

a) Proteger a los niños de su entorno

Si bien las escuelas reconocen que lo ideal sería que las familias asumieran un rol de coeducadores, lo que verdaderamente ocurre es que las condiciones de pobreza y baja escolaridad limitan bastante el cumplimiento de esta expectativa, lo que las motiva a desarrollar acciones para compensar estas carencias. La escuela entiende que debe proteger a los alumnos de su entorno, reduciendo y contrapesando los efectos

negativos que ejercen las familias y el ambiente en el proceso educativo.

Como se mencionó, las escuelas despliegan esfuerzos para asegurar compromisos básicos de los padres con la educación de los hijos: asistencia, puntualidad, disciplina, provisión de materiales educativos y preocupación por las tareas escolares. En varios establecimientos, estas acciones se traducen en la firma de una carta de compromiso o decálogo del alumno, que especifican las normas del colegio y detallan las responsabilidades de padres e hijos, y las sanciones en caso de no cumplimiento.

Sumado a lo anterior, los directivos y profesores de estas escuelas se preocupan y entregan asistencia a las familias con problemas. Éste es un factor importante que legitima al establecimiento entre los padres. Los apoderados resaltan y valoran la dedicación de profesores y directivos a los alumnos y a las familias. En las escuelas más pobres, esta preocupación parte por apoyarlos en momentos económicos difíciles. En algunos casos también asumen otros problemas familiares (violencia intrafamiliar, separaciones, adicciones y otros) como parte de su quehacer, ofreciendo talleres de capacitación, orientación y derivación profesional. Incluso, en un par de escuelas los profesores han ideado un sistema de becas para los alumnos, cuyas familias no están en condiciones de financiar la enseñanza media.

b) Formar a los padres en su rol educativo e involucrarlos en el plano pedagógico

Los profesores, a través de reuniones de curso, talleres o entrevistas, informan a los padres sobre lo que pasa en el establecimiento, los objetivos que se persiguen y los resultados que se van obteniendo. En varios casos también se les entrega información acerca de los

En un número significativo de escuelas, las madres participan como monitoras de aula en los primeros cursos o creando material didáctico.

La reunión de apoderados tradicional es sólo una de las maneras en que los apoderados son informados, utilizando en forma paralela entrevistas personales, llamados telefónicos, notas, diarios murales, etc.

contenidos de los principales sectores de aprendizaje, capacitándolos para que en sus casas promuevan la creación de hábitos de estudio y apoyen a los niños en las tareas. Además, en un número significativo de escuelas, las madres participan como monitoras de aula en los primeros cursos o creando material didáctico.

Algunas escuelas han implementado cursos de nivelación de estudios para padres y otras alternativas de formación como talleres para el desarrollo de nuevas competencias y habilidades. Si bien, esta manera de participar no es extensiva a todas las familias, está siendo utilizada con muy buenos resultados, logrando que los padres se sientan más seguros y no tengan miedo de colaborar en las demandas escolares. Los apoderados consideran su grado de responsabilidad con la escuela y, en particular, con el estudio de sus hijos. Un apoderado indica: "el colegio ayuda, pero uno los tiene que formar; si el arbolito viene chueco, cuesta enderezarlo".

c) Aporte de recursos de los padres para mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela

El apoyo con recursos es una de las formas más tradicionales de participación de las familias en la educación de sus hijos. Las experiencias analizadas dan cuenta de las diferentes acciones en que, a través del centro de padres y del curso, se colabora con recursos monetarios, tiempo, materiales para la habilitación y mantención de salas, actualización del equipamiento, cuidado de patio y canchas, etc. Para los padres, esta ayuda económica es natural, forma parte de su responsabilidad y es una manera de devolver a la escuela lo que ésta les ha entregado.

Es relevante mencionar que en casi todas las escuelas funciona un centro de padres; aunque no se visualiza una participación activa de éstos en la ges-

ción de la escuela, su rol principal consiste en comunicar a la dirección con los subcentros o con la asamblea de apoderados, y recaudar fondos en beneficio del establecimiento. Los padres tienen un alto compromiso y confían en la escuela, pero le exigen poco. Las demandas fluyen más bien desde la escuela hacia los padres.

d) Informar regularmente y por distintas vías a los padres

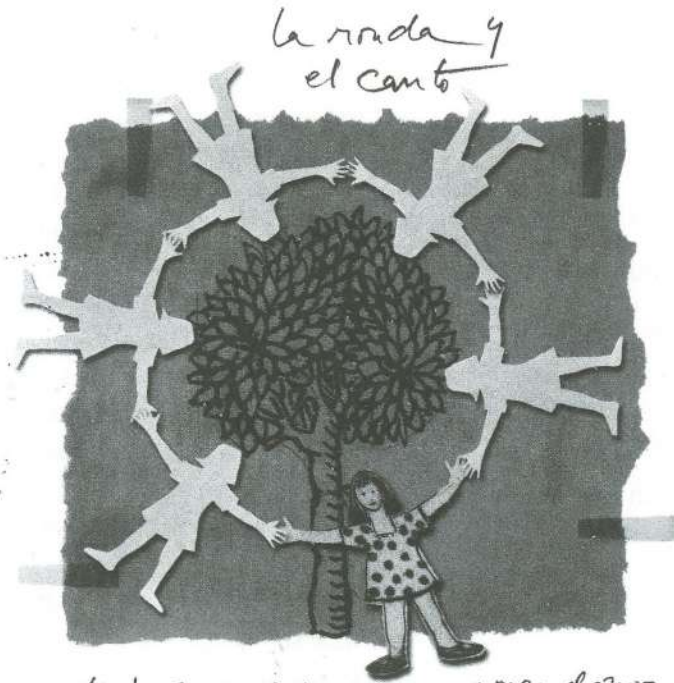
Se informa de modo permanente y por diferentes canales a los padres. Profesores y directivos los hacen partícipes del proyecto educativo. Por lo general, están al tanto de los diferentes programas e iniciativas que se están desarrollando, cuáles son sus objetivos y cómo pueden involucrarse. Cada cierto tiempo, los directivos dan cuenta de los resultados obtenidos, ya sea al centro de padres -que difunde a la comunidad de apoderados-, o directamente en asambleas generales. Es interesante destacar que para comunicarse, las escuelas han readecuado sus instancias de relación y diálogo con las familias. Dado que gran parte de los padres cumple extensas jornadas laborales y un porcentaje significativo cuenta con baja escolaridad, han dispuesto variados canales de comunicación según su realidad. La reunión de apoderados tradicional es sólo una de las maneras en que los apoderados son informados, utilizando en forma paralela entrevistas personales, llamados telefónicos, notas, diarios murales, etc.

En resumen, es posible afirmar que estas escuelas tienen una postura y han construido explícitamente una relación con las familias de sus alumnos, una alianza que en ninguno de los casos se define como fácil de desarrollar. Se trata de un proceso gradual con algunos hitos significativos:

- Para lograr que padres y madres se acerquen a la escuela es necesario

demostrarles con hechos concretos interés para que esto ocurra. Los apoderados son bien recibidos. Sus directivos están disponibles. Para muchas de las escuelas estudiadas, estas actitudes de respeto, acogida y disponibilidad a responder inquietudes y escuchar sugerencias, han sido decisivas para que las familias se acerquen y comprometan. La preocupación personalizada por el niño y su familia, especialmente cuando pasan por situaciones difíciles, fortalece la valoración que los padres hacen del establecimiento y la confianza que depositan. También contribuyen las oportunidades de formación y capacitación para padres que se ofrecen y el hecho de que la realidad local -habitantes, geografía, sistema productivo- estén presentes en el aula. Adicionalmente, las escuelas informan en forma permanente y por diferentes medios a los padres.

- La mayor cercanía e interacción entre profesores y apoderados lleva a replantear la visión de los primeros sobre los segundos. La visión tradicional, en áreas de pobreza, es de recelo y, en muchos casos, de descalificación del aporte educativo de los padres. Replantear esta visión fortalece el trabajo conjunto y refuerza los lazos de confianza. Estas escuelas han comenzado a hacerlo.
- La escuela y los padres comparten un sueño, un proyecto; tienen las más altas expectativas para los niños y niñas. Estas escuelas no esconden sus sueños, ideales y valores. Se han preocupado de hacerlos saber, tanto a través del discurso como de la práctica a padres y alumnos. En este sentido, los relatos dan cuenta de una alta



de la mano juguemos y aprendamos

sintonía con las expectativas y proyectos de ambos. Los padres aprueban y aprecian la formación valórica e integral que reciben sus hijos, y saben que no sólo la escuela tiene responsabilidad en los resultados de aprendizaje que obtienen los niños.

- **La relación con el entorno local: la escuela sale y aprende de la comunidad**
La manera que tienen las escuelas para enfrentarse e integrar a las familias se extiende, en varios casos, a la comunidad o entorno local. De hecho, algunas hacen un esfuerzo importante por mejorar las condiciones del entorno intervinando directamente en él. Se realizan talleres de formación, se hacen campañas para colaborar con algún problema que enfrenta la comunidad, participan en actividades artísticas y recreativas en la escuela u organizadas por la comunidad, colaborando con sus coros, orquestas, grupos de teatro o de baile, ofrecen su infraestructura y equipamiento a la comunidad. Varias de estas escuelas utilizan a la comunidad y al entorno local como un recurso que potencia la pertinencia so-

Los buenos resultados académicos se han construido desde su propia experiencia, más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados. Las escuelas han aprendido y probado, en la práctica, lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos.


ciocultural de lo que se enseña. Los establecimientos investigados se esfuerzan por identificar las verdaderas limitaciones y las fortalezas del contexto, pues entienden que sólo de esa manera es posible entregar una educación adecuada a las necesidades más urgentes de los niños. El entorno, en este sentido, es utilizado como un criterio de pertinencia práctica. Es común ver cómo se tratan en clases algunos temas relacionados con la comunidad, su historia, sus costumbres, etc. Los alumnos hacen entrevistas, recogen material y tradiciones, reconstruyen la historia. Los habitantes, su geografía y el sistema productivo local son ejemplos de los temas que pasan a formar parte de los contenidos de enseñanza. Así, los alumnos aprenden en sus aulas a conocer, entender y explicar el mundo que los rodea, reconociendo y valorando la historia de la comunidad en que viven.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados muestran un encadenamiento estrecho entre las distintas claves de éxito mencionadas. Posiblemente, la clave más autónoma es la que se refiere a la relación de la escuela con los padres y apoderados. Existe un continuo entre la gestión institucional y pedagógica con los otros factores expuestos: cultura escolar positiva con sus componentes de compromiso, ética profesional e identidad, objetivos superiores, claros y expresados concretamente, líderes institucionales y pedagógicos firmes. Nada queda al azar y, simultáneamente: profesores que trabajan con autonomía, manejo de la heterogeneidad de alumnos, reglas claras y gestión explícita de la disciplina, buen aprovechamiento del apoyo y perfeccionamiento en servicio de los profesores, relación fluida y ausente de conflictos con el sostenedor. Estos factores, conjuntamente, son relevantes a la hora de explicar los resultados académicos de estas escuelas.

Lo recogido en materia de gestión educativa muestra una fuerte similitud con los resultados obtenidos de los estudios en países desarrollados revisados en el capítulo I. Hay, sin embargo, tres factores que no son destacados en esta literatura con la fuerza que alcanzan en los casos estudiados. El primero, es la centralidad que estas escuelas le otorgan a la disciplina como condición para el aprendizaje. El segundo factor tiene relación con el manejo que hacen de la diversidad de niños: existe una preocupación fuerte por los niños lentos, con problemas de aprendizaje y los que requieren de educación diferencial y proyectos de integración. El tercer factor, que se distingue como decisivo, alude a la prevalencia de altas expectativas de los directivos y profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos. El convencimiento de que todos pueden aprender, cada uno a su ritmo, y que para la mayoría es posible obtener resultados similares a niños en mejores condiciones sociales se traspa a los estudiantes, quienes poseen un alto nivel de expectativa personal y, en varias escuelas, también se transmite a los padres, quienes se sienten corresponsables de los logros educativos de sus hijos.

Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde su propia experiencia, más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados. Las escuelas han aprendido y probado, en la práctica, lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos.

Un último enfoque importante de mencionar es ajeno a las claves para los buenos resultados. Indica que estas escuelas, a pesar de sus generosos frutos académicos, enfrentan miedos y temores y experimentan una sensación de fragilidad sostenida, pues saben que están rodeados de un considerable número de variables, las que no dependen de la escuela, y que, sin embargo, pueden incidir negativamente en sus logros, los que se esfuerzan por mantener y acrecentar. 

Encuesta INJ:

Mirada Juvenil

La Cuarta Encuesta Nacional de la Juventud realizada en noviembre pasado a una muestra de 7.189 jóvenes entre 15 y 29 años, en 162 comunas distribuidas en las 13 regiones, permitió obtener resultados a nivel nacional. Este testimonio constituye un hecho inédito para Latinoamérica, y convierte a Chile en el único país de la región que cuenta con un estudio periódico, desde 1994, cada tres años, elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud con el fin de conocer la realidad de los jóvenes en lo que respecta tanto a sus condiciones socioeconómicas como percepciones subjetivas.

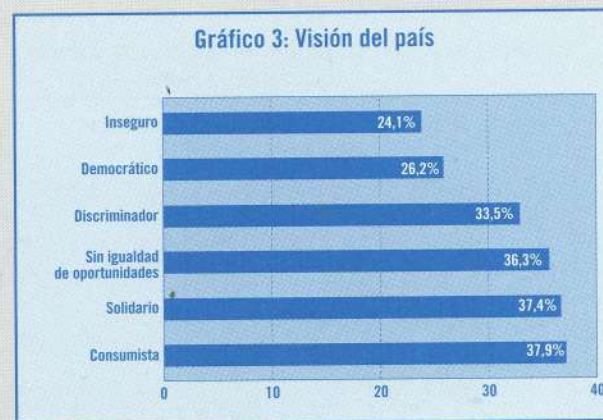
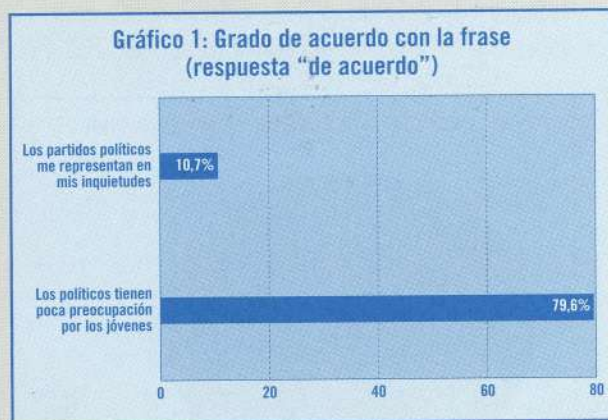
En total son 109 preguntas distribuidas en 13 módulos, los que reportan información sobre áreas como: composición del hogar, percepción del país, educación, trabajo, visión y participación política, caracterización juvenil, capital social, salud y sexualidad, familia, religión y creencias, discriminación y violencia, tiempo libre, datos socioeconómicos.

RESULTADOS GENERALES

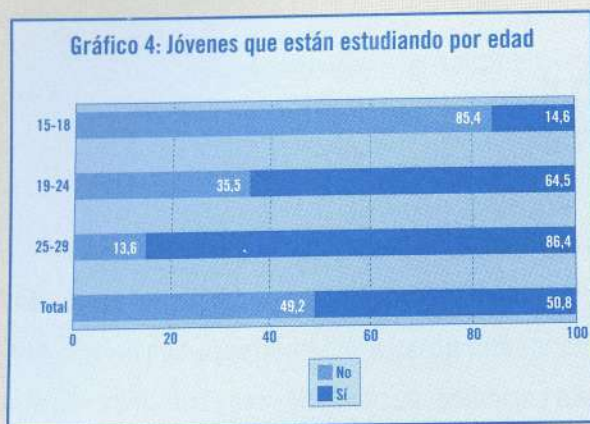
Actitudes sociopolíticas: Se observa un aumento en el distanciamiento de los jóvenes del sistema político. La mayoría de los jóvenes no ven reflejados sus intereses por los partidos políticos o las figuras políticas (Gráfico 1).

La proporción que no se identifica con alguna posición política es una mayoría en aumento: 69% en 2000 a 76,8% en 2003 (Gráfico 2).

Por otro lado, los encuestados muestran un sentido crítico al país y a la democracia: 36,3% juzga al país por la falta de igualdad de oportunidades, y 33,5% por ser un país discriminador (Gráfico 3).



• Resultados Instituto Nacional de la Juventud extraídos del texto elaborado por el Departamento de Estudios y Evaluación, documento de trabajo N.º 5, abril, 2004.



La participación: Se destaca una juventud socialmente activa, por cuanto más de 76% declara participar o haber participado en algún grupo u organización. De este total, 47% señala seguir participando hoy día. Hay más interés en los grupos deportivos.

Optimismo ante el futuro. Una gran mayoría cree que Chile y ellos mismos van a estar mejor en 5 años más, en el sentido de materializar sus aspiraciones.

En cuanto a los temas fundamentales para ellos, es posible sintetizarlos en dos grandes áreas: su espacio familiar (75,5%) y la construcción de su propio futuro (29,6%).

Educación. Este aspecto es de gran valor para los jóvenes: 49,2% se encuentra estudiando actualmente, porcentaje que aumenta al analizar los datos según los distintos subtramos etáreos: 85,4% entre 15 y 18 años está estudiando en el colegio. Desde los 19 años, el porcentaje disminuye a 35,5% (Gráfico 4).

Las causales para no estar estudiando se distribuyen en forma desigual entre diferentes grupos socioeconómicos



micos o por trabajo, y sólo 11,3% terminó sus estudios (Gráfico 5).

La mayor parte de quienes han dejado sus estudios acusan un manejo básico o nulo de las herramientas de modernización como idiomas extranjeros o la computación.

Las razones para no estar estudiando se reparten en forma bastante desigual entre distintos grupos socioeconómicos. Así, 53% de NSE (nivel socioeconómico) más bajo no estudia por problemas económicos o por trabajar, y solamente 11,3% terminó sus estudios. En el NSE más alto, por otro lado, 40,1% terminó sus estudios. Mientras menor es el NSE, son más los jóvenes que han tenido problemas económicos o que han optado por entrar a trabajar (Gráfico 5).

Hay que señalar que 91% de los jóvenes que no está estudiando actualmente, desearía volver a estudiar, opinión generalizada a los distintos niveles socioeconómicos (Gráfico 6).

Aunque los jóvenes evalúan bien el sistema educativo y la educación que reciben (en promedio le asignan nota 5,8 al sistema educativo), los problemas aparecen al analizar indicadores de la efectividad de la educación. Un gran número de jóvenes que ha dejado de estudiar, tiene un manejo básico o nulo de las herramientas de modernización, como idiomas extranjeros o la computación (Gráfico 7).

66% cree que el país está en la dirección correcta en materia educacional, siendo la Reforma Constitucional sobre los 12 años de escolaridad obligatoria el mayor



Gráfico 7: Nivel de conocimiento de algún idioma extranjero



avance del último tiempo junto con los programas de manejo básico del idioma inglés y computación.

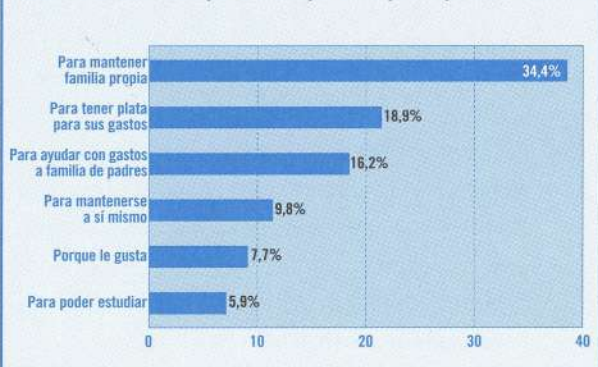
La familia: Sobre 55% asume que la familia es lo más importante. Le siguen educación (17,8%), la salud (10%), el trabajo (6%) y la vivienda (3,3%).

Valores a inculcar: Opinan que el valor más importante que enseñar a los niños en el colegio es la responsabilidad (32%). Le siguen los buenos modales, tolerancia y gusto por el trabajo.

Trabajo: Más de la mitad de los jóvenes (53,1%) trabaja o busca trabajo (Gráfico 8). El principal motivo es el dinero, sea para mantener a su familia (34,4%), para sus gastos (18,9%), para ayudar con los gastos a la casa (16,2%) o para mantenerse (9,8%) (Gráfico 8). El trabajo constituye un instrumento en sus vidas. 46,6% de quienes se cambiarían de trabajo lo harían para aumentar sus ingresos; principal razón para cambiarse. La estabilidad laboral aparece en segundo lugar (11,9%).

La actitud hacia el trabajo es bastante positiva. 86,4% es optimista acerca del trabajo futuro, y 75,7%

Gráfico 8: Razones para trabajar (sus principales razones)



se siente preparado para enfrentarlo. No obstante, se perciben tres problemas: incompatibilidad entre trabajo y estudio, lo que se constata en el hecho de que los encuestados que trabajan o buscan trabajo no estudian, y que la principal razón para no buscar trabajo es no poder coexistir con los estudios (Gráficos 9 y 10).

Los jóvenes no están de acuerdo con la estructura de oportunidades. Sienten molestia sobre la estructura del mercado de trabajo para los jóvenes. Esto se manifiesta igual para quienes tienen o no trabajo y por nivel socioeconómico (Gráfico 10).

SEXUALIDAD

Con respecto a su sexualidad, la principal razón que motiva a los varones a tener relaciones sexuales es "el deseo de ambos por tenerlas" (56,4%), mientras que en las mujeres, la principal razón es el amor (45,3%). Es decir, predominan razones más asociadas a las emociones que a los compromisos (Gráfico 11).

Gráfico 9: Situación laboral según situación educativa

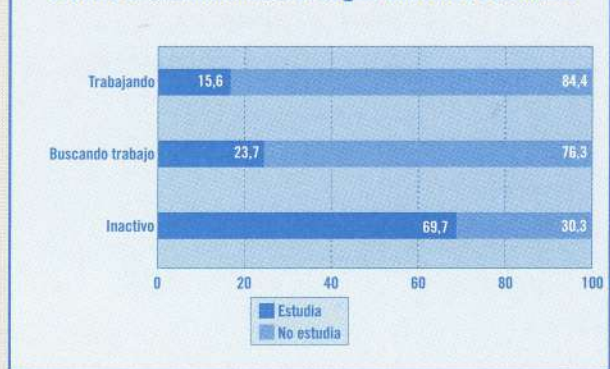
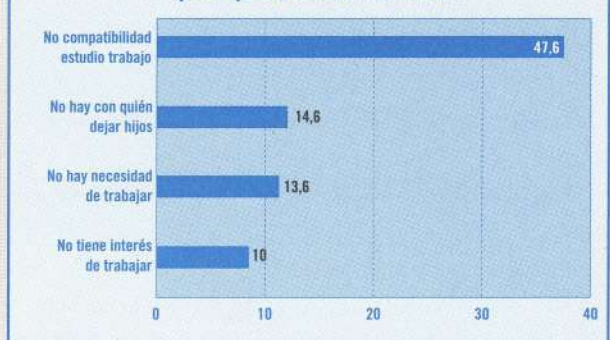


Gráfico 10: Razón por la cual no busca trabajo (principales cuatro razones)

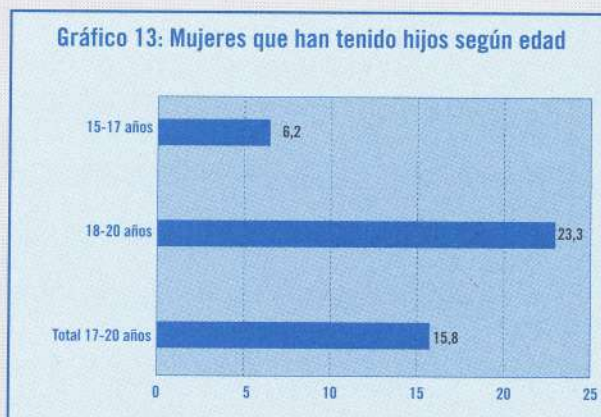
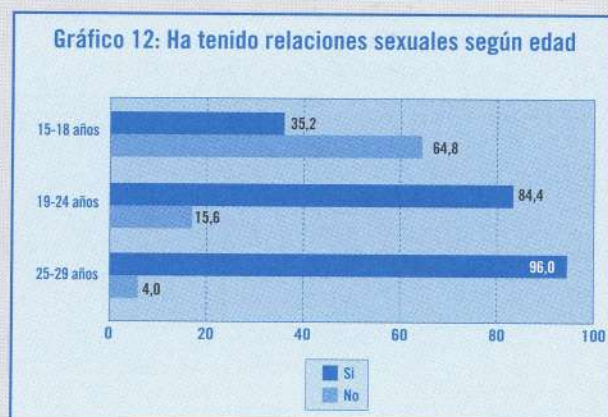
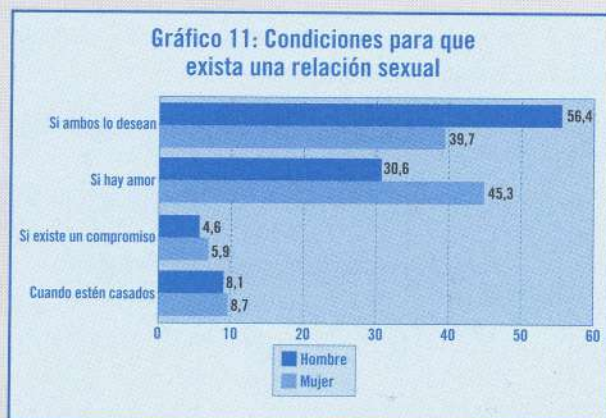


Entre los 15 y 18 años, 35,2% de los consultados ha tenido relaciones sexuales, porcentaje que aumenta significativamente en el rango 19 a 24 años, y corresponde a jóvenes que ya han egresado de enseñanza media (Gráfico 12).

Además, de los que han tenido relaciones sexuales, 31,3% señala que fue a los 15 años o antes. El problema de esto es que la edad de nacimiento del primer hijo también es bastante precoz: 6,2% de las mujeres entre 15 y 17 años ha tenido hijos y un 23,3% entre 18 y 20 años (Gráfico 13).

Las jóvenes entre 15 y 20 años que tienen hijos revela serios problemas de integración. 77% de ellas no estudia en la actualidad, comprendiendo que a 95% le gustaría volver a estudiar. 67,4% de estas mujeres, que no están estudiando, manifiesta que la razón por la que no estudia es por cuidar a sus hijos. Sólo 17,4% de ellas trabaja.

Llama la atención que si bien 40,4% de las jóvenes entre 15 y 29 años declara tener hijos, solamente



17% de los hombres jóvenes está en la misma situación. Surgió la interrogante de si realmente los hombres jóvenes no han tenido hijos o no reconocen su paternidad.

RESULTADOS IMPORTANTES. DESAFÍOS PARA EL MAÑANA

Los resultados muestran dos hechos significativos:

- Los jóvenes apoyan decididamente la democracia, considerándola eminentemente perfectible y por ello también manifiestan sus críticas.
- Los jóvenes tienen una opinión precisa e inequívoca que se traduce en expectativas sociales, tales como demanda de más igualdad de oportunidades, disminución de las desigualdades.

Ese escaso interés y lejanía de los jóvenes de la esfera institucional política (partidos, participación política, etc.) requiere ser tratado en su justa medida. Los jóvenes están interesados e informados respecto a la política; sin embargo, no manifiestan interés en la actividad partidaria ni en los mecanismos de reproducción del sistema político institucional, así como tampoco consideran válidos a los representantes de esta institucionalidad (excepto por el Presidente de la República). ¿Es posible generar condiciones y/o favorecer el ejercicio de la democracia más allá de su tradicional vinculación al voto?

- El fortalecimiento de la democracia se inicia en el hogar, pero se profundiza esencialmente en el sistema escolar, espacio privilegiado para aprehender y desarrollar habilidades y actitudes democráticas. Centros de alumnos y otras iniciativas pueden acompañar este proceso.
- La actual situación de inscripción voluntaria en los

registros electorales instala la versión neoliberal del voto, entendido como una opción. El voto en su versión democrática es una responsabilidad, un vínculo que permite tomar decisiones y reorientar el curso del país, modificando a los representantes. Así surge nuevamente la necesidad de cambiar el sistema electoral.

- Los jóvenes muestran escasa confianza en las instituciones políticas y sus representantes. Ello supone una tarea concreta para la democracia, cual es la dignificación de la función pública y de la imagen del político como servidor del país.

El fortalecimiento de la democracia no reside exclusivamente en la voluntad de sus sujetos, sino también requiere de formación democrática y de flexibilidad en sus instituciones.

Los resultados son claros. Los jóvenes chilenos tienen una vida sexual que no se condice con las políticas de prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y de embarazo no deseado, que se está implementando en el país. El estudio plantea la necesidad de generar un marco de condiciones para que los jóvenes tomen decisiones en estos ámbitos.

- Acceso gratuito de métodos anticonceptivos para los jóvenes que no tienen recursos. Información en centros



educativos, consultorios, lugares de entretenimiento sobre prevención del SIDA y embarazos.

- Realización de programas sobre paternidad responsable.

Con respecto al embarazo adolescente, es importante generar una red integrada que combine la mantención en el sistema educacional, guarderías y jardines infantiles. En cuanto al cuidado de los hijos, proyectar la atención a aquellas jóvenes que quieran estudiar y/o trabajar. Para esto pueden aunarse los esfuerzos de proyectos de Junji, Integra, Mineduc e Injuv.

En cuanto a trabajo y educación, los expertos destacan dos aspectos:

1. La incompatibilidad entre trabajo y estudio. Esto conlleva un esfuerzo de las instituciones para articular las demandas de trabajo con las necesidades de estudiar de la población juvenil.
2. Los niveles de escolaridad y acceso a la educación exigen un mejor manejo de TICs e idioma extranjero.

Entre las sugerencias aportadas se mencionan:

- La posibilidad de extender hasta los 21 ó 24 años el salario mínimo de los jóvenes con incentivos asociados como acceso a la capacitación y educación (nivelación de estudios o continuidad en estudios superiores), sin que ello implique falta de protección al trabajador joven, existiendo amplia evidencia internacional en esto.
- Dar a conocer a los jóvenes y empresarios los beneficios de la jornada parcial de trabajo, contemplada en el Código del Trabajo.
- Realizar un programa de articulación entre el mundo empresarial y los jóvenes, para que éstos adquieran los conocimientos generales sobre el desarrollo del mercado de trabajo. En cuanto a esto, hay experiencia en EUA y otros países. Existe una visión inquietante, por parte de los empresarios, en general, en cuanto a considerarlos poco preparados para enfrentar el mundo laboral, en habilidades generales (emprendimiento).

Los detalles de la encuesta es posible obtenerlos a través de las páginas web de Mideplan (www.mideplan.cl) y del INJUV (www.injuv.gob.cl). ◆

El inglés: importador y productor de otras lenguas

La rápida introducción de neologismos les plantea a los profesores de lengua castellana una nueva tarea para la cual deben ser preparados.

Leopoldo Sáez Godoy*

El inglés es una lengua sumamente abierta a las influencias foráneas. Toma lo que le es útil donde esté, incluso en aquellas lenguas que nos parecen más exóticas y lejanas, como el malayo, tamil, japonés, hindi, bengalí. Hace suyas todas las palabras que por alguna razón le resultan interesantes, especialmente aquellas que designan objetos o referentes del mundo real o espiritual que impresionan a sus hablantes. Éstos se apoderan decididamente del objeto y de su nombre. Por muy extraña que sea su forma fonética, las conquistas son incorporadas rápidamente al acervo común y se convierten en patrimonio de todos los anglohablantes. Su capacidad de absorción de elementos lingüísticos ajenos es prácticamente ilimitada. No les preocupa en absoluto la "pureza" de la lengua, por ello no han establecido una Academia Inglesa que la limpie, fije y le dé esplendor.

Por otra parte, y quizás como una compensación, el inglés es una suerte de inmensa cantera de donde los hablantes de todas las lenguas pueden, a su vez, apropiarse de aquellas innovaciones, que así se difunden por el mundo entero. Estas palabras que pasan de una lengua a otra suelen ser llamadas "préstamos" (término poco apropiado,

porque en los préstamos, por lo general, hay una intención de devolverlos, que en este caso no se advierte de ningún modo).



Concretamente nos estamos refiriendo a palabras como *ketchup* (originariamente del malayo) sin el cual para miles de jóvenes las papas fritas, e incluso la vida misma, no tendrían sentido, *gurka* (del hindi, por suerte, entre nosotros ya en el olvido), *parka* (aleutiano), *champú* (del hindi), *bungalow* (bengalí), *curry* (tamil), *pijama* (del hindi).

El inglés es el intermediario para palabras de este tipo. Nuestras relaciones culturales con el esquimal, el hindi o el malayo son prácticamente inexistentes y, sin embargo, gracias al inglés, se han incorporado al español voces como éstas que se nos han vuelto tan usuales.

Pero estas palabras muestran tan sólo la punta de un iceberg. Por cierto, el inglés no se limita a esas lenguas exóticas. Su campo de acción no tiene fronteras espa-

* Director de Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Universidad de Santiago.

ciales o temporales. Como todas las otras lenguas, también aprovecha las lenguas clásicas. Por su intermedio se han expandido por el mundo *quórum*, *parafernalia*, *clon*, *campus*, *currículo escolar*, *fax*, *placebo*, *psicodélico*, *diabetes*, *pragmático*, *electricidad*,... También ha tomado cientos de voces francesas (lengua con la que convivió largo tiempo), italianas, españolas,...

Su vocabulario no crece sólo porque es un importador, mayorista, de otras lenguas. Su trabajo interno de elaboración lingüística es constante. Va creando los términos que necesita en el momento (*radar*, *transistor*, *quásar*, *bit*,...). No es exagerado afirmar que la gran mayoría de los avances científicos, tecnológicos, culturales y sociales más recientes de la humanidad se sostiene en terminologías inglesas.

AMERICAN WAY OF LIFE

Esta actividad difusora de términos se ve reforzada por una situación nueva. La tan discutida *globalización*, en gran medida, es una norteamericanización del mundo, que ha recibido un impulso considerable con el hecho indesmentible de que, hoy por hoy, EE.UU. es la única superpotencia mundial. El *american way of life* se ha convertido en un modelo muy deseable. Así todos los jóvenes del "Imperio" usan jeans y poleras con leyendas en inglés, son roqueros, hiphoperos, raperos, punks o amantes del *tecno*, *new wave* o *heavy metal*, comen *sándwiches* o *sánguches*, *hot-dogs* o *hamburguesas*, ven películas norteamericanas en modernos edificios, donde funcionan decenas de pequeñas salas de cine, especialmente equipadas y acondicionadas para la ingesta ilimitada de *pop corns*, *donuts* y bebidas *cola*.

En español algunos términos se introdujeron hace tanto tiempo que ya no tienen huellas que delaten su origen: *bote*, *túnel*, *detective*, *revólver*, *rifle*, *norte*, *sur*, *este*, *oeste*, *babar*. No creo que alguien sienta como inglesas palabras como *gásfiter*, *chomba*, *panqueque*, *budín*, *ponche*, *guaípe*. Tal vez muchos piensen incluso que el *queque* y la *ponchera* forman parte del genotipo nacional. Nos hemos convertido en expertos en *chutear* los problemas hacia el futuro.

No es el caso de anglicismos más recientes y llamativamente extranjeros como *leasing*, *zapping*, *joint venture*, *marketing*, *camping*, *holding* y cientos que terminan en un *-ing* inculcable, que ha motivado nuestro *echar un looking*.

Más elaborados que esos anglicismos crudos son los calcos, que reproducen la estructura de la voz inglesa: *rascacielos* (*skyscraper*), *aerolínea* (*airline*), *baloncesto* (*basketball*), *barreminas* (*minesweeper*), *comida rápida* (*fast food*), *páginas amarillas* (*yellow pages*) y las traducciones *club de campo* (*country club*), *fuelle de soda* (*soda fountain*). Algunas expresiones se han adaptado rápidamente: *beneficio de la duda*, *bomba de tiempo*, *papa caliente*, *amor a primera vista*. Muchísimos anglicismos como *hombre fuerte*, *república bananera*, *políticamente correcto*, *aldea global*, *gente linda*, *control de natalidad*, *objeto de conciencia*, *desobediencia civil* han enriquecido el léxico social y la discusión pública.

Aunque el uso y el dominio de los anglicismos es mucho mayor en las clases pudientes, la prensa y especialmente la televisión los difunden en todas las clases. No es raro en hogares populares encontrar niños que se llaman orgullosamente *Johnny*, *Washington*, *Elizabeth*, *Jenny*, *Scarlet*...

LA PRENSA JUEGA UN ROL FUNDAMENTAL

Recapitulemos. El léxico de la lengua inglesa crece aceleradamente. Este rápido crecimiento repercute en las demás lenguas. En nuestro caso, el español y más específicamente el español de Chile, ante el avance incontrolable en la creación de referentes materiales y espirituales, toma las voces inglesas correspondientes, traduce los neologismos, o adjudica significados ingleses a palabras españolas que tienen una semejanza formal (parónimos) con aquéllas.

Los términos que se introducen pueden ser voces inglesas prácticamente en bruto con sólo una ligera adaptación a las características fonéticas del español o con una españolización más profunda, que suele producirse en el tiempo (así un ajeno *beefsteak* se convierte en los extendidos *bisté* o *bife* o en los familiares *bisteque* o *bistoco*).

Este proceso de incorporación se da por lo general en léxicos especializados (deportes, economía, finanzas, cien-

cias naturales, exactas y sociales, humanas, tecnologías, música, el mundo del espectáculo, comunicaciones, vestuario, turismo y viajes). La mayoría de estas voces quedan en ese ámbito restringido o desaparecen al corto tiempo, muchas pasan a la lengua general. La prensa juega un papel fundamental en la expansión de estos neologismos.

No todas las lenguas introducen los mismos anglicismos, ni siquiera los dialectos de una misma lengua. Así, por ejemplo, en la península ibérica se usan voces absolutamente desconocidas para los chilenos, como *streetball*, *chopped*, *petting*, *drop-out*, *roadster*, *flipado* o *espídico*.

Muchas veces los profesores de lengua materna, por diversas razones, no tienen éxito en lograr que los egresados de educación media lean, escriban, entiendan, hablen adecuadamente. La rápida introducción de neologismos le plantea una nueva tarea para la cual deben ser preparados. Tienen que preocuparse de los anglicismos que se han incorporado a nuestra norma culta y estar atentos a los que están en vías de hacerlo, determinar los significados más usuales y extendidos y el campo léxico al que se están introduciendo.

Así, por ejemplo, en el campo léxico de *jefe*, *caudillo*, *adalid*, *conductor*, *director*, *guía*, *cacique*, *cabecilla*, *jerarca*, *cabeza*, *dirigente*, *corifeo*,... los hablantes españoles le hicieron un espacio a *leader*. Valera (1878) emplea este anglicismo en una carta a Menéndez Pelayo "*¿qué se diría si yo fuese a visitar (...) a nuestro leader Sagasti?*" El sentido era exclusivamente político: 'jefe de partido'. Este *leader* se castellanizó en líder, su plural *leaders* o *líders*, en *líderes*.


No está de más en cada caso reflexionar ¿Por qué entró este neologismo? ¿Qué necesidades satisface? ¿En qué medios se emplea? Sería necesario que los lingüistas de Chile prepararan estudios que más tarde fueran transformados en materiales didácticos.

El inglés está produciendo un acelerado proceso de renovación e incremento de nuestro léxico, en el

plano superficial de las formas lingüísticas y en el más profundo de los contenidos. La ciencia, la tecnología, los problemas sociales están crecientemente siendo elaborados en inglés. Como para hacer irreversible este proceso, a nuestros científicos se les estimula a que abandonen el castellano, redacten sus *papers* en inglés y que los publiquen en revistas ISI, preferentemente norteamericanas.

No entendamos mal. De ningún modo se trata de ser puristas y rechazar lo extranjero. Si los hablantes incorporan anglicismos es porque sienten que los necesitan, sea porque no existen en nuestro medio los referentes materiales o espirituales (*transistor*, *quásar*, *agujero negro*), sea porque se los trata de mirar desde una nueva perspectiva (*gay* revela un enfoque más tolerante del homosexualismo) o se quiere aprovechar del prestigio de la lengua extranjera (no es casual que el inglés se asocie a un mayor refinamiento unido, por cierto, a un mayor precio; por ejemplo, entre *business class* y *clase turística* hay muchos dólares de diferencia). Se trata de someter a crítica y elaborar este aluvión para que no afecte la estructura de nuestro idioma.

El léxico debe renovarse, ampliarse, los significados de las palabras cambian, surgen nuevas acepciones. Algunas voces se hacen obsoletas y luego desaparecen del uso. Así funcionan las lenguas. En Chile ya no se anda en *góndola*, ni se compra en *boticas*, ni se va al *biógrafo*. Pero, no siempre las traducciones o adaptaciones son las más adecuadas; por ejemplo, *ciencia ficción* es una *ciencia* que, a la vez, es *ficción*; el original *science fiction*, por el contrario, es una ficción que tiene una base científica. No es lo mismo. Es imprescindible tanto aquí, como en la vida misma, deslindar lo substantivo de lo adjetivo.

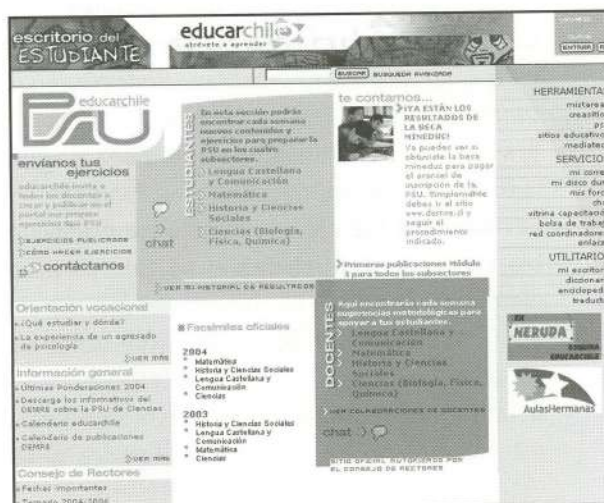
Es muy legítima y loable la preocupación del Ministro de Educación por mejorar los resultados de la enseñanza del inglés, pero sin duda es prioritaria la enseñanza de la lengua materna y debe prestársele por lo menos la misma atención. El análisis del caudal de anglicismos recientes es un terreno común en el que converge gran parte de lo más actual de la cultura de nuestro tiempo. 

A fines de mayo la Fundación Chile puso un preuniversitario virtual al alcance de los estudiantes del país que se preparan para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además de atender a los alumnos gratuitamente y entregarles ensayos y ejercicios relacionados con los cuatro años de enseñanza media, apoya el trabajo de los profesores con sugerencias metodológicas y de evaluación.

Preparando la PSU en línea

"Me gusta mucho que todas las preguntas estén analizadas desde una perspectiva curricular y por su grado de dificultad. Esto me sirve de orientación para trabajar con mis alumnos", afirma Miriam Cifuentes, profesora de Matemáticas del Liceo Abate Molina de Talca. "Las actividades me parecen imaginativas y motivadoras, perfectamente factibles de trabajar en la sala de clases. Por ejemplo la que invita a comparar una misma noticia en distintos medios de comunicación", declara Matilde Barriga, profesora de Lenguaje del mismo liceo y del Instituto Regional del Maule.

Las maestras dan su testimonio, luego de haberse registrado en el portal www.educarchile.cl y accedido a la página del preuniversitario PSU. Ellas son un buen ejemplo de la utilidad de la nueva herramienta tecnológica, lanzada recientemente en el Instituto Alonso de Ercilla de Santiago, por el Ministro de Educación, Sergio Bitar y los representantes de la Fundación Chile, José Pablo Arellano, presidente, y José Joaquín Brunner, director del Programa Educación de esa entidad. "Este preuniversitario en línea cumple con dos objetivos: más equidad en el acceso, porque los estudiantes tienen a su alcance en forma



simple y gratuita, facsímiles y tests relacionados con el currículo de enseñanza media y, en segundo lugar, material de excelencia para apoyar a los docentes", ha manifestado el Ministro. Por su parte, José Pablo Arellano destaca que no se trata sólo de un sitio de ejercicios, sino de aprendizaje mediante el cual se pone a disposición de la comunidad educativa un poderoso recurso para facilitar el ingreso a la educación superior.

Las principales características de PSU educarchile (<http://educarchile.cl/ntg/psu>) son ofrecer módulos de preguntas semanales para Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias, que incluye Biología, Física y Química. Estos facsímiles dan la posibilidad a los usuarios de autoevaluarse en línea. Los módulos están basados en contenidos curriculares específicos de los cuatro años de enseñanza media y permiten que el estudiante revise, repase y continúe en su alistamiento para rendir la prueba en diciembre. Asimismo, a los docentes les entrega una referencia efectiva de los ejercicios, ensayos de pruebas y materiales pedagógicos para cada uno de los contenidos en el temario de todas las pruebas, de tal modo que ellos pueden usar las sugerencias metodológicas y de evaluación en cada una de las preguntas publicadas.

¿QUÉ TRAE LA PÁGINA PSU?

Al ingresar a la página principal el usuario se encuentra con las siguientes secciones:

- **Facsímiles y ensayos**, donde se pueden encontrar cada semana nuevos contenidos y ejercicios para preparar la PSU en los cuatro subsectores: *Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias (Biología, Física y Química)*. También los facsímiles oficiales 2003 y 2004 en las materias señaladas.
- **Envíanos tus ejercicios**, invita a todos los docentes a crear y publicar en el portal sus propios ejercicios tipo PSU. Se pueden ver los ejercicios publicados y tomar sugerencias de cómo hacer los ejercicios.
- **Orientación vocacional**, ¿qué estudiar y dónde? Información sobre lo que los alumnos quieren estudiar en www.futurolaboral.cl.
- **Técnicas de estudio**, para los que no saben por dónde empezar, pueden revisar allí algunas recomendaciones, así sacarle mayor partido a tu tiempo de estudio y llegar bien preparados a rendir la Prueba.
- **Mini ensayos para todos los subsectores**, aquí los profesores encuentran semana a semana, sugerencias sobre diferentes metodologías para apoyar a sus alumnos.
- **Información general**, contiene las últimas ponderaciones 2004, respuestas a dudas frecuentes

sobre la PSU, el calendario de educarchile y el calendario de publicaciones DEMRE.

Además, hay espacio para chatear, intercambiar, informarse acerca de las universidades del Consejo de Rectores y, en general, un nutrido tráfico de antecedentes, sugerencias y orientaciones, que sirven de refuerzo a los estudiantes y a sus profesores.

LA PALABRA CLAVE ES ORGANIZARSE

Una mirada más de cerca a los consejos de cómo pueden estudiar los alumnos y sacarle más provecho al tiempo que les queda para rendir la Prueba puede ser un buen ejemplo de los beneficios de esta página.

¿No sabes por dónde empezar? Revisa aquí algunas recomendaciones.

Los expertos coinciden en que cuesta formar hábitos de estudio, pero una vez que los adquieres te hacen la vida bastante más fácil. Es más, son los únicos que pueden asegurarte el éxito académico. Otra cosa que se recomienda es conocer tu estilo de aprendizaje y, a partir de ahí, planear una estrategia de trabajo que le saque el mayor partido posible a tus propias habilidades.

La palabra clave es organizarse. Ahora, si tus hábitos de estudio no son óptimos, nunca es tarde para empezar a mejorarlos.

Varias son las condiciones que hay que tomar en cuenta al hacer un plan de estudios:

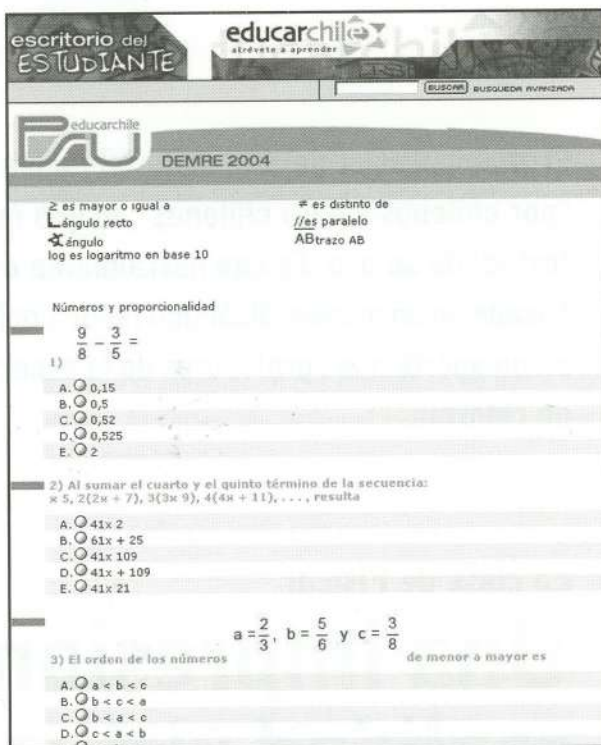
- Debes prestar atención en clases y tomar apuntes. Es necesario tener algún respaldo escrito de las clases. La mayoría de las personas olvida antes de una hora lo que ha escuchado o leído. No te confíes de tu memoria.
- Organiza tu tiempo, dejando las horas necesarias para estudiar. Esto significa horario y planificación.
- Ten un lugar de estudio, bien iluminado y sin distracciones (es decir, olvida la televisión prendida o la radio mientras estudias). Para que no te interrumpan, avisa en tu casa que estás ocupado. Si es que no tienes un lugar tranquilo, anda a una biblioteca o quédate en el colegio.

- Infórmate acerca de los mejores métodos y técnicas de estudio para entender y profundizar las diversas materias que estás aprendiendo en el colegio. Se recomienda contar con un esquema de contenido como el *aquí* descrito, un sitio desde donde puedes hacer los ejercicios.
- Existen varias maneras de estudiar. Algunos hacen resúmenes de la materia, otros prefieren confeccionar fichas de contenido o subrayan lo más importante. Hay quienes se aprenden todo de memoria, otros se juntan en grupo a conversar lo estudiado. Pero como todas las materias son diferentes, encuentra aquí consejos para enfocar tus estudios, enfrentar tus exámenes o hacer un trabajo práctico. Por ejemplo: cómo estudiar textos científicos. Y recuerda la importancia de prepararse para las pruebas.
Si todavía tienes dudas, pídele un consejo a tu profesor jefe o al orientador de tu colegio.
- Te aconsejamos que sigas el orden en que han sido publicados los temas de cada módulo en la sección *Estudiantes de PSU*, porque cada módulo corresponde a un nivel (por ejemplo, Módulo 1= contenidos de primero medio), de modo que si sigues ese orden podrás avanzar desde lo más básico hasta lo más complejo.

UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA PREPARAR A TUS ALUMNOS

Miriam Cifuentes es parte del equipo de preparación de la PSU de su liceo. A continuación, reproducimos la manera cómo ha decidido utilizar esta herramienta virtual con sus alumnos de primero a cuarto medio en la asignatura de Matemáticas:

- **Repaso:** con 4.º medio tenía programado repasar todos los contenidos que entran en la PSU durante el año y ahora estamos viendo precisamente *números y proporciones*. Haré un ensayo. Ocuparé dos horas seguidas para que mis alumnos entren en dos turnos y puedan estar solos frente al computador. En otras ocasiones lo puedo hacer de a dos y después preguntarles cuáles respondieron cada uno.
- **Evaluación distinta:** independientemente de que ellos conozcan las preguntas o que sepan desde dónde las voy a sacar, me interesa que expliquen por qué escogieron tales alternativas y, si no saben argumentar su procedimiento, la respuesta



la consideraré incorrecta. Para mí es importante que mis alumnos respondan pruebas que hayan sido realizadas por otras personas.

- **Referencia curricular:** que todas las preguntas estén analizadas desde una perspectiva curricular me sirve de orientación para cuando trabaje con mis alumnos, ya que al tener una opinión puedo regular los ejercicios que les doy e ir mezclando algunos de mucha dificultad con otros más sencillos.
- **Subir preguntas:** me encanta la idea de subir preguntas a la red. Personalmente tengo muchas formuladas y sé que el resto de los profesores también, por lo que podemos compartirlas.
- **Información completa:** el sistema es bueno para quienes están preparando la PSU, porque, además de los ejercicios y materia, contiene toda la información relevante del proceso de admisión, más temas de orientación vocacional, el listado de carreras, cómo calcular los puntajes, etc. Yo soy profesora jefa de 3.º medio y esa información me es muy útil.
- **Ventajas:** esta modalidad de trabajo online me ofrece una serie de ventajas. Por ejemplo, ahorro en tiempo y material (distribuir las pruebas, preparar las fotocopias, corregir las preguntas). Ahora es instalarse y comenzar a trabajar.

El principal valor de este material radica en haber sido producido "por chilenos y para chilenos", lo que rescata el carácter contextual de su uso. Es una herramienta de apoyo alternativo, basada en un modelo didáctico fenomenológico, lo que la convierte en un aporte a los profesores de la especialidad en estos tiempos de reforma.

La clase de Física:

Una impresionante realidad virtual

Los medios audiovisuales están llamados a convertirse en aliados estratégicos de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido, principalmente, al fuerte impacto comunicacional, que poseen, en especial, aquéllos sustentados en la computación.

En los últimos tiempos, los recursos didácticos han sido mejorados con la aparición del CD-ROM, un simple disco, fácil de transportar, de bajo costo y con alta capacidad de almacenamiento de información, que puede presentarse de manera interactiva al estudiante en situaciones de impresionante "realidad". La computación ofrece otra ventaja a los educadores: la familiaridad y cercanía que tiene con las jóvenes generaciones, lo que permite entregar propuestas didácticas con la aprobación de los estudiantes. Este aliado de los profesores humaniza el aprendizaje, lo acerca a las experiencias personales de los alumnos y sobre todo, educa y enseña mediante prácticas virtuales e interactivas que el alumno percibe con más claridad, facilitando así el análisis y la comprensión de una disciplina (en este caso, la Física) tradicionalmente tildada de "difícil" o "aburrida".

FÍSICA FENOMENOLÓGICA Y FÍSICA MOVIMIENTO

Conscientes de esa realidad, el físico Jorge Araos y el educador Claudio Araos formaron la empresa TEC Chile S.A. con el fin de crear, desarrollar y promover los softwares educativos "Física Fenomenológica" y "Física Movimiento", para alumnos de primero y segundo medio respectivamente. El producto final se ha comprobado satisfactorio, incluso en la página del Ministerio de Educación de España aparece recomendado como uno de los cinco programas educacionales de Física.





Ambos programas contemplan situaciones fenomenológicas relacionadas con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios estipulados en los programas del Ministerio de Educación: luz, sonido, movimiento. Incluyen simulaciones e interacciones virtuales, así como textos relevantes a la etapa cognitiva de los educandos, con el fin de que ellos adquieran, organicen e incorporen nuevos conocimientos.

Los CD-ROM's se caracterizan por su dinamismo, creatividad y exposición de los estudiantes a situaciones reales donde pueden aplicar los principios teóricos de la Física. También, por su formato simple, acceso fácil a los contenidos y amistosa forma de navegación. Su principal logro descansa en un serio y profesional trabajo científico dado en el enfoque a los contenidos específicos de la asignatura.

Sus creadores sostienen: "Nuestro trabajo se apoya en la pertinencia de los contenidos, y en una propuesta didáctica-metodológica acorde a las tendencias actuales de la educación en general, y a las recomendaciones y orientaciones del Ministerio de Educación chileno en particular. Lo anterior, coherentemente articulado con una propuesta de diseño y arte, ofrece un material educativo -que creemos- puede garantizar aprendizajes de calidad en la asignatura de Física".

Algunos aspectos teóricos y de fundamentación didáctica

Estos softwares abordan problemas relevantes en el área de la enseñanza de las ciencias, particularmente de la

Física. La idea central es promover un modelo de enseñanza basado en aspectos fenomenológicos difíciles de comprender e interpretar con el sólo uso de los materiales tradicionales, dado el carácter dinámico y mutable del conocimiento científico. En este sentido, estimula el deseo de investigar de los alumnos según sus intereses, ya que les posibilita seleccionar la información que consideran relevante para satisfacer la curiosidad personal y/o resolver un tema específico de estudio.

"Hemos querido que estos softwares den especial valor a la reflexión de los algoritmos y formalización matemática de las explicaciones. Por ello, el lenguaje para comunicar ideas y procesos es claro y consistente, favorece las diferentes actividades de aprendizaje de manera integrada y permanente. Se equilibran aspectos icónicos, simbólicos y estéticos de las cuatro unidades de aprendizaje incorporadas. Nivel NM1: ondas, sonido, y electricidad y Nivel NM2: movimiento", explican sus autores.

¿Cómo beneficia este recurso a los alumnos?

El material recoge la experiencia de un docente de aula y la investigación de un físico que, con apoyo de Corfo, se aventuraron en crear este recurso didáctico que busca aprovechar la fuerte inclinación y fascinación que ejerce la computación entre nuestros alumnos, así como la facilidad con que ellos manejan esta tecnología.

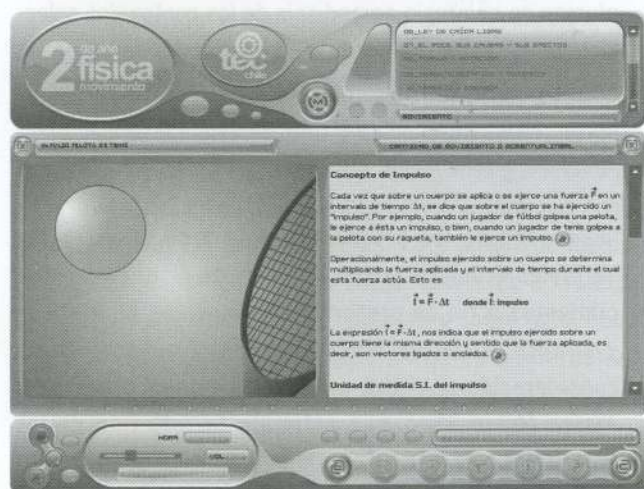
Las experiencias de implementación demuestran que estos softwares facilitan la autonomía y el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje de los contenidos seleccionados, dándole la posibilidad de discriminar aquellas actividades de aprendizaje y evaluación con una secuencia lógica, psicológica y cultural, que surge del propio contexto en que el software será utilizado.

"El diseño de los programas no pierde de vista las variables de organización y aplicación de nuevos conocimientos a fin de preservar los aspectos heurísticos y analíticos de los fenómenos físicos. Esta última consideración se realiza particularmente en el software *Física Movimiento*, que estimula la reflexión de los algoritmos y la formalización matemática de las explicaciones", explica Claudio Araos.

El impulso de la red Enlaces hace posible que en un futuro cercano, casi la totalidad de los establecimientos educacionales de nuestro país tendrán completo acceso a la tecnología computacional, sin olvidar el creciente empleo de computadores en el hogar. "Esta masificación del uso de computadores beneficiará a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje, ya que éstos pueden seguir desarrollándose no sólo en el centro educativo, sino también en el hogar", opinan.

Ventajas de los softwares *Física Fenomenológica* y *Física Movimiento*

- Exponen los contenidos mínimos obligatorios a través de un texto completo junto a sus respectivas evaluaciones.
- Realizan una gran cantidad de experiencias virtuales; más de 440 animaciones en NM1, y en NM2 más de 270 animaciones, además de ilustraciones y fotos.
- Ponen a disposición del sistema educacional de Chile un recurso didáctico para la enseñanza de la Física.
- Presentan textos y experiencias virtuales, que permiten la comprensión precisa y clara de los conceptos físicos estudiados por los educandos sobre la base de observaciones fenomenológicas simuladas.
- Facilitan a los alumnos el fomento del autoaprendizaje, la capacidad de motivación y disminuyen el tiempo de aprendizaje en un subsector de aprendizaje históricamente difícil para ellos.
- El diseño de los softwares cumple con los estándares internacionales de versatilidad, navegación, documentación, originalidad y uso de tecnología avanzada, contenidos y actividades.



¿Cómo se navega?

Al introducir el CD-ROM en el lector del computador se abre una ventana donde se solicita ingresar la respectiva clave. Una vez digitada la clave, se presenta la interface. Ésta muestra los íconos representativos de cada tema (esquina superior derecha), y el panel de controles (parte inferior). Ya puede navegar. Al hacer clic en un ícono representativo se despliega la botonera de los contenidos mínimos. Al "pinchar" en uno de los botones ingresa al contenido propiamente tal.

Los softwares poseen una pantalla texto, de acuerdo con los contenidos mínimos con diferentes accesos a otras pantallas donde muestran el fenómeno físico referido en el texto, así como la explicación animada. Si se dispone de un "data", el profesor puede realizar una clase, exhibiendo las animaciones y/o texto, según lo requiera.

ACCESORIOS

Los softwares contienen un conjunto de herramientas en el panel de control, permitiendo una óptima dinámica en la navegación. Éstas son: block de notas, evaluaciones, imprimir, calculadora, opciones de accesibilidad y ayuda.

Block de Notas

Corresponde a una ventana donde se puede escribir información relevante e imprimirla posteriormente.

Calculadora

Es una ventana para realizar cálculos.

Evaluaciones

En todo proceso de enseñanza es necesario verificar el aprendizaje. Para ello, cada CD-ROM posee un estimado de 135 problemas para NM1 y 147 problemas para NM2, con sus respectivas respuestas.

Opciones de accesibilidad

Entrega un listado de los temas contenidos en cada CD-ROM para una búsqueda rápida y efectiva del tema requerido a través de un simple clic sobre el enunciado.

CONTACTOS

Los interesados pueden acceder a una sesión demostrativa de estos softwares en la siguiente dirección:

www.fisicafenomenologica.cl.

e-mail: contactos@fisicafenomenologica.cl
caraos13@hotmail.com

Teléfonos: 4548162-6891580

V Concurso Nacional de Clubes Explora

Se invita a los docentes del país a postular a este concurso para formar academias científicas con sus alumnos. Las propuestas deben ser presentadas y dirigidas por un educador de cualquier área de las ciencias, respaldado por su escuela, liceo o colegio y considerar la integración de distintos ámbitos del



saber en un proyecto específico, que incluya la participación activa de al menos 30 estudiantes de enseñanza básica y/o media.

Cada club debe contar con un profesor de cualquier asignatura como director alterno y un investigador asesor que apoye sus actividades, con el fin de estimular el trabajo interdisciplinario y propiciar un acercamiento entre el mundo escolar y científico.

Las iniciativas que se presenten optan a un máximo de un millón de pesos para desarrollar su trabajo en un plazo máximo de ocho meses durante el año escolar 2005.

El período de postulaciones cierra el lunes 30 de agosto de 2004, a las 17 horas.

UN GRAN EMPUJE A LA CIENCIA ESCOLAR
En 10 años de constante apoyo a la

divulgación y valor de la ciencia y la tecnología en el país, el Programa Explora Conicyt ha respaldado la creación de 160 clubes Explora, que han integrado diferentes conocimientos de las ciencias exactas, las artes y las humanidades, potenciando el interés de los alumnos en estos temas y motivando la labor educativa de los docentes, más allá de las aulas, haciéndolos partícipes de experiencias que enriquezcan su vida cotidiana y beneficien a su comunidad.

Bases y formularios, disponibles en: www.explora.cl/exec/concurso/ficha_conc.e3?id=3

Oficina de Partes de Conicyt, Bernarda Morín 495, Providencia, Santiago.

Recepción e informaciones: Bernarda Morín 566, Providencia, Santiago, fono (2) 3654576; fax: (2) 6551386.

Correo electrónico: explora@conicyt.cl

Inteligencia emocional para padres

(...) "... Para desarrollar en nuestros hijos habilidades emocionales, primero debemos aprenderlas y practicarlas nosotros. No podemos enseñar lo que no sabemos, ni exigir lo que no hacemos. Si quiere que su hijo sea capaz de reconocer lo que le pasa, de comunicarle qué siente su corazón, entonces debe ayudarlo a conocerse a sí mismo. Pero para ello primero debe conocerse usted" ... (pág. 38).

Éste es un tema que en la actualidad tiene una gran relevancia en nuestra sociedad. Alude al autodomínio de las

emociones de nuestro entorno y cultivar relaciones armoniosas con los demás. Por lo tanto, se relaciona con el éxito o fracaso a través de la vida. La psicóloga chilena, Claudia Sandino, autora de este libro, entrega una ayuda concreta a los padres, profesores y a todos quienes trabajan con niños.

La Primera Parte da a conocer las habilidades que conforman la inteligencia emocional, cómo desarrollarla en los niños pequeños, cómo reconocer nuestras propias emociones y manejarlas, cómo controlar la depresión,



Claudia Sandino

Inteligencia
emocional
para padres

Planeta Práctico

la ira, la ansiedad, el estrés, etc., de qué forma darnos cuenta cuando se manifiestan, identificarlas y por qué razón controlarlas. Se señala que la ira (rabia) es una emoción difícil de dominar y, por lo tanto, puede provocar consecuencias desastrosas en las relaciones interpersonales). Por ello, se dan recomendaciones para observarse, ordenarlas y conseguir "enfriarse" anímicamente. Importa motivarnos positivamente para determinados objetivos.

Se aportan técnicas para inculcar una actitud fraternal, afectuosa en

los hijos, enseñarles a aceptar las diferencias entre las personas, a respetarlas, a comunicarnos amigablemente.

La Segunda Parte está dedicada al entrenamiento emocional de los niños por parte de los padres.

Se expresa que la forma en que los padres tratan a sus hijos queda grabada para toda la vida, y, por lo tanto, tendrá consecuencias profundas en la vida emocional de los hijos. De ahí la importancia de la actitud de los padres en el desarrollo de sus hijos,

quienes suelen captar con nitidez las reacciones emocionales más sutiles dentro de la familia.

Se indican los errores más frecuentes que cometen los padres (ignorar las emociones del niño, tolerarlos demasiado, sobreprotegerlos, etc.), estilos de crianza y entrenamiento emocional, cómo manejar los conflictos matrimoniales ante el niño. Finalmente, se incluye un cuestionario de ayuda a los padres y una bibliografía.

Publicación de Editorial Planeta, octubre 2003, 201 páginas.

Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire

(...) "La emancipación es un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa..." pág. 16, Domingo Bazán, director).

Los artículos se refieren:

- a los vínculos entre pedagogía crítica y derechos humanos, que considera la libertad de elegir, de

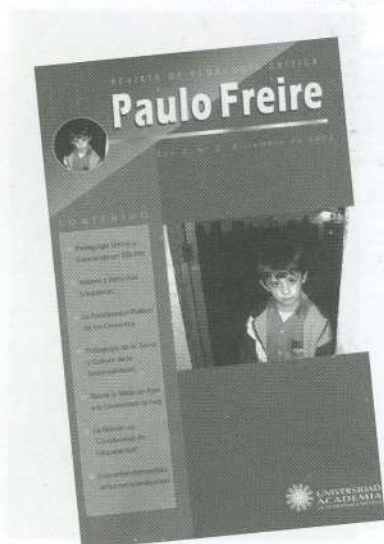
expresarse, de tomar decisiones.

- a una pedagogía de la ciudadanía como tema de la modernidad, la que debe desarrollarse como una educación comprensiva de todas las prácticas y dimensiones presentes en la enseñanza-aprendizaje.
- a una educación que dé solución a los problemas ambientales y sociales de manera simultánea, que reeduce al ser humano, prisionero de una cultura predatoria.
- al pensamiento creativo donde participen por igual factores metacognitivos, cognitivos, interpersonales, y disposiciones hacia la experiencia.
- a la noción "condiciones de educabilidad", que reclama "por la igualdad de oportunidades y de capacidades".
- a la evaluación democrática versus tecnoevaluación. El texto dirige sus planteamientos en torno a la evaluación de centros escolares y otras instituciones educativas y la evaluación del profesorado.

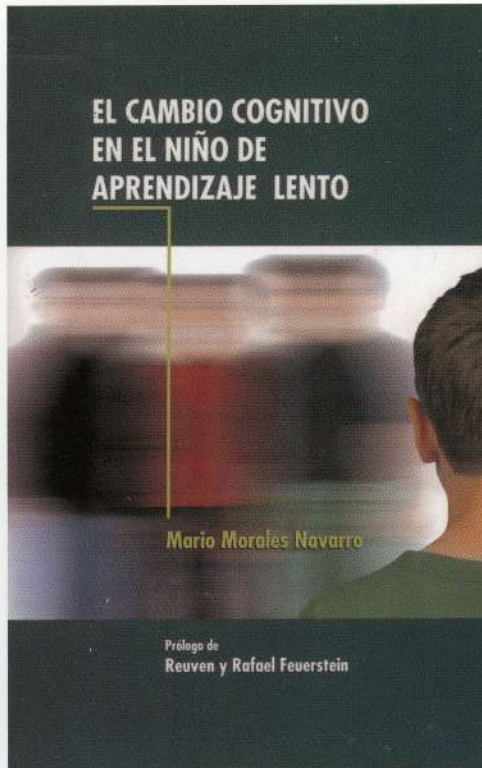
- a la necesidad de asumir la tarea educativa dialogando de modo que el alumno sea un agente activo.
- a la integración de estudiantes con y sin discapacidad, dando valor a la heterogeneidad.

Finalmente se aporta una reflexión sobre el problema del perfeccionamiento continuo. Elementos que deben considerarse en los programas de formación continua, sugerencias y desafíos en políticas de perfeccionamiento docente. "Las instituciones educativas tendrían que ser agentes activos en la selección de los programas de formación y de los docentes que van a participar de los mismos, para hacer que el perfeccionamiento sea coherente con el proyecto educativo institucional del establecimiento y con las orientaciones de la política educativa" (pág. 187, Pedro Vargas, Cecilia Cardemil y otros.).

Edición de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, año 2, N.º 2, diciembre, 2003, 205 páginas. E-maildbazan@academia.cl



El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento



... "Entre más alejado se encuentre el niño de la cultura de la escuela, menor posibilidad tiene de alcanzar rendimientos altos. Por otra parte, el profesor está formado para el desempeño de una enseñanza ideal y con alumnos ideales..." (pág. 68).

La primera parte aborda lo teórico y la segunda, cuenta los resultados de una investigación donde se comparan ambos grupos respecto a factores de tipo verbal, pedagógico, familiar y en algunos tests de evaluación dinámica.

Los tres primeros capítulos entregan los fundamentos del problema de investigación, objetivos y antecedentes empí-

ricos. Los dos siguientes analizan el concepto de inteligencia, modelos y críticas a los tests de inteligencia. El capítulo seis incursiona en algunas respuestas tentativas frente a estos niños.

Los capítulos siete y ocho se concentran en la evaluación dinámica, fundamentos y alcances, en la teoría de Vygotsky como fundamento del potencial de aprendizaje.

A continuación, el nueve, diez y once se detienen en los instrumentos que miden el potencial de aprendizaje, y se focalizan en la teoría de Feuerstein, como modelo para evaluar los cambios de tipo cognitivo del niño.

El capítulo doce se introduce en las críticas de diversos autores al concepto de evaluación del potencial de aprendizaje. El trece, a las reacciones frente a estas críticas de los investigadores en esta línea de evaluación cognitiva.

En la segunda parte, el capítulo catorce se introduce en la metodología de trabajo de investigación. El quince enfrenta los resultados generales de los tests aplicados y se comparan según la unidad educativa. Los tres siguientes entregan los alcances de los distintos factores en estudio: verbales, pedagógicos y familiares. Los capítulos diecinueve y veinte aportan los resultados de la evaluación dinámica, análisis, niveles de mediación utilizados en ambos grupos y los cambios cognitivos. Y el último capítulo está dedicado a las conclusiones y comentarios respectivos.

El prólogo ha sido escrito por Reuven y Rafael Feuerstein y editado por Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, diciembre 2003, 294 páginas.

E-mail: publicaciones@ucsh.cl;
web: www.ucsh.cl

FACULTAD DE EDUCACIÓN

INGRESO SEGUNDO SEMESTRE 2004

Biblioteca Mineduc



00025218



CARRERAS Y PROGRAMAS ACADÉMICOS

CARRERAS

PEDAGOGÍA BÁSICA (SEGUNDO TÍTULO)

DESTINATARIOS:

Educador (a) de Párvulos, Profesor (a) de Educación Diferencial, de Religión, Educación Media o Psicopedagogo (a)

PEDAGOGÍA EN ARTES MUSICALES PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

DESTINATARIOS:

Personas con estudios musicales o Pedagógicos Musicales (mínimo tres años) y experiencia en docencia (mínimo dos años).

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA (FORMACIÓN PEDAGÓGICA)

(LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES, IDIOMAS, FILOSOFÍA, MATEMÁTICA, FÍSICA, BIOLOGÍA, QUÍMICA, EDUCACIÓN FÍSICA, ARTES PLÁSTICAS Y ARTES MUSICALES)

DESTINATARIOS:

Licenciados en su respectiva especialidad o profesionales titulados de carreras de Educación Superior con un mínimo de ocho semestres, afines con las asignaturas que se imparten en la Educación Media.

GRADOS ACADÉMICOS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

DESTINATARIOS: Profesores en general

MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA (SEMIPRESENCIAL)

DESTINATARIOS:

Licenciados o profesionales titulados en Universidades o Institutos Profesionales en carreras con una duración mínima de ocho semestres académicos.

SALIDA INTERMEDIA

Postítulo en Pedagogía Universitaria

DOCTORADO

Programa :Educación Física y Deporte
Convenio Universidad de Sevilla.

INFORMACIONES Y MATRÍCULAS

SEDE AMÉRICO VESPUCIO: Av. Américo Vespucio Sur 357 · Las Condes · Fono (56.2) 582 4000 · Fax (56.2) 240 3862

admission@umayor.cl

www.umayor.cl



UNIVERSIDAD
MAYOR