



# Índice

## 1 EDITORIAL

### REFORMA



- 2 • Constitución de Consejos Escolares
- 6 • El desafío de mejorar entre todos
- 9 • SIMCE 2004: Resultados de la primera generación de alumnos que estudió la enseñanza básica con nuevo currículo
- 13 • Montegrande: Liceos que se anticipan
- 18 • Liceos que dejan huellas

### TENDENCIA

- 21 • Evaluación de las competencias lingüísticas en el nivel inicial

### ENTREVISTA

- 27 • Roberto Carneiro: "Es conveniente que en la escuela se aprenda mucho más y se enseñe menos"



### APUNTES

- 32 • Sentidos de la educación
- 33 • La educación en la actual inflexión epocal: Una perspectiva latinoamericana
- 50 • El quehacer educativo en Chile

### DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 55 • Una maternidad sin deserción
- 67 • Pasos legales hacia la no discriminación



### RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

- 71 • Violación a los DD.HH. en el mundo
- 75 • Nuevas rutas en la cartografía de la estructura de producción de cuentos

## 82 CALIDOSCOPIO



# Editorial



En su cuenta del estado de la Nación, el 21 de mayo recién pasado, el Presidente de la República hizo un balance de lo que han sido las políticas educativas de la Concertación y, en particular, aquellas correspondientes a su sexenio. Asimismo, planteó nuevos desafíos acordes con los compromisos programáticos por él asumidos. Nos mostró, por ejemplo, cómo desde 1990 se ha realizado un tremendo esfuerzo para que todos los niños puedan acceder a más y mejores oportunidades educativas.

Declaró en su discurso que, sólo durante su administración "hemos entregado 2.844 escuelas; esto es, prácticamente una escuela y media por día". De este modo, hoy se están asegurando más oportunidades educativas a través de la Jornada Escolar Completa, a más de dos millones de estudiantes. Resaltó, también, que en los últimos quince años, las raciones alimenticias han aumentado en 350%, y en su sexenio han repartido 40% más de textos escolares gratuitos, llegando éstos a 14 millones el año recién pasado.

Junto a lo anterior, destacó la ampliación de cobertura en educación parvularia, la que, entre los años 2000 y 2005, se incrementó en 106 mil nuevas plazas para los niños de 4 a 5 años, previéndose cumplir la meta comprometida por su gobierno de 120 mil nuevos cupos en el inicio de 2006.

Fruto del esfuerzo desplegado por los gobiernos de la Concertación, subrayó que durante su mandato fue posible extender a 12 años la escolaridad obligatoria, siendo este un hito histórico de la educación chilena.

Ante esta significativa obra sentimos orgullo de nuestra labor y, en particular, porque la presente administración ha contribuido decididamente a cambiar el rostro a la educación. Sólo porque hemos levantado este nuevo edificio podemos ahora poner más energía y más recursos para elevar la calidad de la educación.

Un nuevo paso de trascendencia en esta dirección es el anuncio presidencial del envío al Congreso Nacional de un proyecto de ley, que otorga una subvención escolar preferencial para los niños de las familias más vulnerables del país, en adelante niños prioritarios.



La mencionada subvención beneficiará a cerca de 400 mil niños y niñas, que cursan entre prekindergarten, kinder y primer ciclo básico (1.º a 4.º básico). El monto de ésta llegará hasta los 18 mil pesos mensuales y será para aquellas escuelas que hayan obtenido buenos resultados en el mejoramiento del aprendizaje de esos niños. Esta subvención preferencial busca constituirse en una herramienta eficiente y estratégica para combatir la desigualdad social y educativa.

Debemos señalar, también, los anuncios en educación superior, donde el Presidente, al ser interpelado por un estudiante, aclaró el significado último de la nueva ley de Crédito, y planteó lo incomprensible que resulta que jóvenes chilenos busquen impedir que otros jóvenes, iguales a ellos, accedan a un nuevo beneficio. Mostró el tremendo salto que hemos dado en este nivel, al que hoy asisten más de 600 mil jóvenes, habiéndose casi triplicado la matrícula al compararla con el año 90', distinguiendo el hecho de que, en el presente, de cada diez estudiantes, siete son primera generación en la educación superior.

De este balance y proyecciones resulta claro que existen bases sólidas para llegar al Bicentenario con una educación de calidad para todos.

Así estamos construyendo un país donde la igualdad de oportunidades sea una realidad para su gente. Esta es una profunda y legítima aspiración de toda sociedad verdaderamente democrática, en busca de una distribución de recursos y oportunidades, que sea a base del mérito de las personas y no castigue a sus miembros por razones inmerecidas, tales como la cuna en que nacieron.

**Pedro Montt L.**  
Subsecretario de Educación

# Constitución de Consejos Escolares

Con fecha 27 de enero de 2005, se promulgó el decreto N.º 24, que señala los procedimientos de constitución y funcionamiento de los Consejos Escolares.

Los Consejos Escolares están integrados por: el director del establecimiento, quien lo presidirá; el sostenedor o un representante designado por él mediante documento escrito; un docente elegido por los profesores del establecimiento, mediante procedimiento previamente establecido por éstos; el presidente del Centro de Padres y Apoderados; y el presidente del Centro de Alumnos en el caso de que el establecimiento imparta enseñanza media.

Esta es una instancia de carácter informativo, consultivo y propositivo, y por decisión del sostenedor puede tener carácter resolutorio. El Consejo deberá quedar constituido y efectuar su primera sesión a más tardar antes de finalizar el primer semestre del año escolar y sesionar, a lo menos, cuatro veces en el año, mediando entre cada una de estas sesiones no más de tres meses.

**Después de un amplio debate legislativo, consultas a distintos actores del sistema escolar y considerando que uno de los objetivos de la política educacional es propender a la activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar para mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje, se aprobó la Ley 19.979. En dicho marco legal se establece que "en cada establecimiento escolar subvencionado deberá existir un Consejo Escolar".**

## MATERIAS SOBRE LAS CUALES EL CONSEJO ESCOLAR SERÁ INFORMADO

- a) Los logros de aprendizaje de los alumnos. El director deberá informar, a lo menos semestralmente, acerca de los resultados de rendimiento escolar y/o mediciones de la calidad de la educación, obtenidos por el establecimiento;
- b) Los informes de las visitas de fiscalización del Ministerio de Educación respecto del cumplimiento de la Ley N.º 18.962 y del D.F.L. N.º 2 de 1998, del Ministerio de Educación. Esta información será comunicada por el director en la primera sesión del Consejo luego de realizada la visita;
- c) En los establecimientos municipales, de los resultados de los concursos para docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos. El director pondrá a disposición del Consejo los resultados de las distintas etapas del proceso de selección, en su primera sesión luego de publicados los resultados de estos concursos;
- d) En los establecimientos municipales, del presupuesto anual de todos los ingresos y todos los gastos del establecimiento. Para estos efectos, el sostenedor entregará, en la primera sesión de cada año, un informe detallado de la situación financiera del colegio, pudiendo el Consejo hacer observaciones y pedir las aclaraciones que estime necesarias; y
- e) Del informe de ingresos efectivamente percibidos y de los gastos efectuados. Esta información la entregará el sostenedor, cada cuatro meses, debiendo especificar detalle de cuentas o ítem.

## MATERIAS SOBRE LAS CUALES EL CONSEJO SERÁ CONSULTADO

Cada establecimiento definirá materias propias, respecto de las cuales el Consejo puede ser consultado. Sin perjuicio de ello en temas asociados al Proyecto Educativo Institucional:

Programación anual y actividades extracurriculares; las metas del establecimiento y los proyectos de mejoramiento propuestos; el informe escrito de la gestión educativa que realiza el director anualmente, antes de ser presentado a la comunidad educativa; y la elaboración y

las modificaciones al reglamento interno del establecimiento, sin perjuicio de la aprobación del mismo, si se le hubiese otorgado esa atribución.

Será obligación del director remitir a los miembros del Consejo todos los informes y antecedentes necesarios para el debido conocimiento de las materias referidas antes.

Cada Consejo podrá dictar un reglamento interno, el que resolverá, entre otros, los siguientes aspectos

de funcionamiento: el número de sesiones ordinarias que realizará el Consejo durante el año escolar; la forma de citación -por parte del director- a los miembros del Consejo a las sesiones, tanto ordinarias como extraordinarias; de qué manera mantendrá informada a la comunidad escolar sobre los asuntos y resoluciones debatidas en el Consejo; cómo se tomarán los acuerdos en el caso de que el sostenedor le otorgue facultades resolutorias; designación de un secretario del Consejo y sus funciones.

## Orientaciones para el trabajo de los consejos escolares

### CALIDAD: RESPONSABILIDAD DE TODOS

El mejoramiento de los aprendizajes escolares es una responsabilidad compartida que deben asumir distintos actores involucrados en el proceso educativo. La constitución de los Consejos Escolares permite el trabajo permante y sistemático entre las familias y la escuela, y se constituyen en un espacio privilegiado de conversación y definición de acciones para el logro de mejores resultados de aprendizaje.

#### ¿De qué manera concreta los Consejos Escolares contribuyen a mejorar los aprendizajes en la escuela o liceo?

- Apoyando al establecimiento en el logro de las metas que se ha propuesto para cada año.
- Sabiendo las normas sobre promoción y evaluación escolar.
- Conociendo los resultados alcanzados por los establecimientos en mediciones nacionales (SIMCE) y analizando colectivamente sus implicancias.
- Atendiendo a la situación de alumnos en riesgo de deserción y repitencia para tomar medidas preventivas y oportunas y cautelar su derecho a la educación.
- Colaborando en los proyectos e iniciativas emprendidas por la escuela o liceo para mejorar los resultados de los estudiantes.

- Aprovechando las reuniones de apoderados y buscando con las familias alternativas para aumentar su rendimiento.
- Evaluando periódicamente la marcha de los proyectos de integración escolar u otros que existan en el establecimiento.
- Promoviendo acciones de apertura de la escuela o liceo con la comunidad a través de talleres de computación, diálogos, muestras culturales y deportivas, entre otras.
- En primer ciclo básico (1º a 4º básico), conociendo los aprendizajes esperados para cada niño según el nivel que cursa.
- Evaluando y participando conjuntamente para reforzar una educación y prácticas para la convivencia, la solución pacífica de conflictos, con un papel más activo de padres y apoderados.

#### ¿Cómo pueden ayudar las familias?

- Motivando a sus hijos para que lleguen a la escuela dispuestos a aprender.
- Reforzando los aprendizajes en la casa.
- Estableciendo en el hogar un espacio tranquilo y ordenado para estudiar y hacer las tareas.
- Preparando con anticipación los materiales y útiles escolares, evitando situaciones de tensión o retrasos.

### ¿De qué otras maneras pueden ayudar los padres y apoderados?

- Participando en las reuniones de apoderados y otras actividades propuestas por la escuela.
- Colaborando con las directivas de curso y Centro de Padres.
- Informándose del trabajo del representante de los padres en el Consejo Escolar.

### ¿Cómo puede apoyar la escuela a la familia?

- Promoviendo el respeto mutuo y la colaboración entre la familia y la escuela.

**Saber cómo y cuánto están aprendiendo nuestros hijos es fundamental para mejorar la calidad de la educación que reciben.**

- Informando a los padres de los logros y dificultades de sus hijos.
- Dando a los padres las herramientas para apoyar el aprendizaje en el hogar.
- Organizándose como comunidad educativa, orientando a las familias para que participen en el trabajo según sus necesidades.

## GESTIÓN ESCOLAR MÁS EFECTIVA, EFICIENTE Y RESPONSABLE

**La incorporación de la comunidad educativa al quehacer del establecimiento, se estimula fortaleciendo vínculos y apoyando un estilo de gestión participativa.**

La buena gestión de un establecimiento permite alcanzar mejores resultados. Una comunidad que participa se siente más responsable y comprometida con el rendimiento de sus estudiantes.

El carácter informativo, consultivo y propositivo del Consejo Escolar, así como el hecho de contar con representantes de apoderados y alumnos, lo transforman en un importante apoyo a la gestión directiva.

Nuevas miradas contribuyen a orientar y respaldar las decisiones de la dirección para lograr los objetivos que el establecimiento se ha propuesto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Así, las decisiones serán más cercanas a los estudiantes, sus familias y su entorno. El ámbito pedagógico es de exclusiva responsabilidad del cuerpo directivo y docente.

### ¿Cuáles serán las tareas del Consejo Escolar para el apoyo a la gestión del establecimiento?

- Revisar el Proyecto Educativo (PEI) para evaluar su aporte al logro de los objetivos de cada escuela o liceo.
- Compartir la responsabilidad en el cumplimiento de las metas expresadas en su Plan Anual Operativo (PAO).
- Propiciar la participación y el trabajo en equipo y dar continuidad a las experiencias exitosas para los estudiantes.
- Trabajar por el bien común y la generación de confianza entre su dirección y la comunidad.
- Establecer un canal de comunicación efectivo entre los docentes, estudiantes y apoderados con la dirección y el sostenedor.

### ¿Qué implica para un director la existencia de un Consejo Escolar?

- Contar con apoyo en la toma

de decisiones y en la materialización de mejoras para la escuela o liceo.

- En este mismo sentido, el director informará al Consejo Escolar sobre la gestión educativa de cada establecimiento.
- También dará a conocer sobre las visitas de supervisión e inspección que periódicamente realiza el Mineduc.

### Responsabilidades y logros compartidos

A través de los Consejos Escolares, la comunidad educativa se compromete con el cumplimiento de los objetivos propuestos para el establecimiento.

Por esto, los Consejos Escolares serán informados sobre:

- Los resultados de los concursos para docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos (en los establecimientos municipales).
- Los ingresos efectivamente percibidos y los gastos realizados (cada cuatro meses).

## MEJORAR LA CONVIVENCIA EN ESCUELAS Y LICEOS

**La resolución de un conflicto es siempre una oportunidad para lograr aprendizajes y ajustes en conductas y actitudes frente a toda la comunidad.**

Aprender a convivir es uno de los principales objetivos de la educación. El bienestar y desarrollo integral de las personas requiere de relaciones armoniosas, pacíficas y de convivencia fraterna, favoreciendo así la formación ciudadana de los estudiantes.

Una relación cercana y respetuosa, entre estudiantes y profesores, basada en el conocimiento y respeto mutuo, es condición necesaria para mejorar la calidad y la equidad de la educación. Mientras mayor capacidad tenga un profesor para reconocer las necesidades educativas de los estudiantes, así como sus recursos y potencialidades, más acertadas serán las metodologías que utilice y más pertinentes los contenidos.

### Tener opinión para construir acuerdos

Naturalmente tenemos diferentes formas de ver el mundo y de otorgarle significado a las experiencias que vivimos. Por eso debemos comunicarnos y ponernos de acuerdo, requisito para una buena convivencia. Las escuelas y los liceos son espacios privilegiados para aprender y enriquecernos en estas prácticas, además de ser lugares de encuentro y expresión de diversidad.

### Con los Consejos Escolares se podrá:

- Proponer y discutir los valores y principios que orienten el quehacer de la comunidad escolar,

procurando siempre buscar las coincidencias, más que profundizar las diferencias. Por ejemplo, respetar las diferencias sociales y religiosas.

- Establecer normas de convivencia y disciplina, que busquen la expresión de esos valores. Por ejemplo, prohibir las expresiones ofensivas a un compañero de curso, acordar qué se entenderá por comportamiento respetuoso, etc.
- Exponer estímulos para aquellos que cumplan las normas y señalar mecanismos para modificar las conductas no deseadas.
- Plantear la incorporación de estos acuerdos en el Reglamento de Convivencia Escolar.
- Sugerir formas de explicar a los estudiantes, según su etapa de desarrollo, el respeto a estos principios y valores.

Las diferencias de opiniones entre apoderados, profesores y alumnos en temas académicos o disciplinares, producen tensiones, las que si no son resueltas oportunamente podrían derivar en un conflicto. Considerando esta realidad, el Consejo Escolar podrá:

- Fomentar entre los miembros de la comunidad escolar, una comunicación respetuosa, fluida y sin descalificaciones.
- Estimular el diálogo franco y deferente de temas que preocupen a profesores, apoderados y estudiantes. Por

ejemplo, sexualidad, embarazo adolescente, prevención del consumo de drogas o alcohol, entre otros.

- Procurar siempre que el propio establecimiento sea capaz de resolver sus conflictos, creando para eso mecanismos idóneos al interior de la escuela o liceo, como sucede, por ejemplo, con la mediación escolar.
- Instar a que las medidas disciplinarias que se apliquen a los estudiantes estén siempre acordes con su etapa de desarrollo y pleno respeto a su dignidad. Para esto se espera que los padres y apoderados apoyen al establecimiento educacional, recordando siempre que su rol es insustituible.
- Priorizar aquellos temas que ayuden a evitar la violencia y las expresiones de descalificación en contra de otros miembros de la comunidad.

### La seguridad escolar y el autocuidado en la tarea del Consejo Escolar

Debe estimularse el diálogo y la acción conjunta. Entre los temas relevantes se proponen:

- Prevenir el consumo de drogas y alcohol.
- Evitar el embarazo precoz y el abuso sexual.
- Orientar sobre la alimentación escolar y estilos de vida saludables.
- Aconsejar acerca de la seguridad escolar en su sentido amplio. ◆

# El desafío de mejorar entre todos

**Gabriela Mistral, en su paso por tierras magallánicas, dirigió el Liceo Sara Braun. Un establecimiento que, pronto a cumplir cien años de vida, nuevamente hace historia, esta vez, inscribiéndose como el primero en constituir un Consejo Escolar en la zona.**

CRISTIÁN MORALES\*

**E**l primer Consejo Escolar de la Duodécima región nació apenas a dos cuadras del estrecho de Magallanes, un lugar marcado por naufragios y donde la toponimia: bahía Inútil, puerto del Hambre, isla Desolación, entre tantos otros nombres que retratan momentos difíciles.

El mediodía del 17 de marzo, la sala de profesores del Liceo de Niñas Sara Braun parecía un estudio de televisión. Periodistas y reporteros escuchaban atentos las palabras iniciales de Rosa María Lizama, directora del establecimiento: "comenzamos una nueva forma de transparentar la



educación, un modelo donde la participación es clave".

Las luces no incomodarón a nadie, y todos expresaron la responsabilidad que los convocaba. En jerga futbolística podría decirse que por primera vez "el balón era de todos".

En el transcurso de la sesión, ante la pregunta sobre cuál será el carácter del Consejo Escolar, el director de la Corporación Municipal, representante del sostenedor, Óscar Vargas, respondió que en esta primera etapa era consultivo. De esta forma, los proyectos educativos, metas, reglamentos, programación anual y actividades extracurriculares pasaron a ser materia de consulta para los integrantes del recién

\* Periodista Secreduc, XII Región.





constituido Consejo. Con el tiempo, la situación hizo eco en otros centros educacionales. En la primera semana de abril ya estaban funcionando 16 en la región de Magallanes y Antártica Chilena.

Si bien, muchos establecimientos consideran hoy día la participación de padres, docentes, estudiantes en la gestión, en la Ley de la Jornada Escolar Completa, la creación de los Consejos Escolares viene a consolidar el proceso. "Estamos contentos por este espacio, que sabemos significa más responsabilidad. Por lo mismo, trabajaremos con gusto", aseguró Rossana Vergara, presidenta del Centro de Padres del establecimiento.

Profesores y estudiantes valoraron la participación de la familia en los procesos escolares.

Según Romina Alarcón, que dirige el Centro de Alumnos, "nuestras opiniones tendrán un mayor peso, por lo que esperamos avanzar y crecer junto a nuestro colegio".

Mientras Mónica Ibáñez, representante de los docentes en el Consejo, rescató la presencia que tendrán los padres en el Liceo. "Esta diversidad de enfoques puede incidir en la necesidad de un acuerdo entre los actores del sistema para emprender estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza".

La Secretaría Ministerial de la XII Región está fuertemente comprometida con esta iniciativa y se ha propuesto metas exigentes. "Con esto se nos abre la puerta para la materialización de dos de las metas más reiteradas por el Ministerio de Educación: participación en la construcción de la calidad de la educación y transparencia en la gestión.

Brasil, El Salvador, Argentina, Canadá, EE.UU., Inglaterra y Dinamarca, son algunos de los tantos países que han instalado los Consejos Escolares en sus sistemas educativos y en cada país adquieren características diferentes, pero en todos está comprobado que contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje. En Europa existe, por ejemplo, la Red de Consejos Escolares Europeos.

En general, la visión educativa se centra en la responsabilidad social de la educación. La mayoría tiene una función consultiva

y colaboradora con la gestión del director. En todos integran a los profesores, alumnos, padres y apoderados, además de otros representantes de la comunidad escolar y social, explicó el secretario de Educación, Eliecer Bahamondez, en reunión regional para dar inicio a la constitución de los Consejos Escolares.

### EL DESAFÍO DE MEJORAR

Para el Liceo Sara Braun, la historia no tejió puntos fáciles, tampoco desafíos imposibles. En la actualidad tiene una matrícula que supera los ochocientos estudiantes, de los cuales, gran parte presenta riesgo social, problemas psicosociales, y afectivos. Considerando estas características de vulnerabilidad de los estudiantes, el establecimiento recibe apoyo especial del Mineduc a través del Liceo para Todos. El ingreso al establecimiento no es selectivo, "es para todos y no discriminamos dificultad o procedencia", declaró la Directora.

El punto de partida del trabajo del Consejo Escolar está marcado por la entrega y discusión de un diagnóstico institucional técnico-pedagógico, que está elaborando el equipo directivo del establecimiento.

"Entre todos tenemos que transformar la sociedad, y apoyar con oportunidades a nuestros estudiantes. Esa es la apuesta de nosotros y de una ley que aparece adecuada en el actual contexto de transparencia en que deseamos educar", afirmó Rosa María Lizama.

La investigación busca conocer las habilidades y destrezas cognitivas de los 830 estudiantes que tiene el liceo. También apoyar a quienes desertan del sistema. Las últimas cifras señalan que 9% de alumnos del establecimiento abandona sus estudios.

Incluso, se espera trabajar en la representación distorsionada del Liceo ante la comunidad.

“Estamos en etapa de cruces de datos, y esperamos unificar el lenguaje, hacer común los problemas y desafíos; en ese sentido los Consejos Escolares se presentan como una oportunidad válida y concreta”, señaló la Directora.

Por ley, los Consejos Escolares deberán sesionar, a lo menos, cuatro veces al año y estarán presididos por el director del establecimiento, quien desde su rol será el encargado de convocar y decidir si integrar a otros miembros. En el caso del Sara Braun, las sesiones dependerán del avance y el trabajo del diagnóstico.

A mediados de mayo, el Consejo nuevamente sesionará, esta vez, con una propuesta concreta: discutir las conclusiones del diagnóstico, y elaborar pautas de trabajo que apoyen la mejora de la calidad de educación, desde todos los ámbitos. ●

## CIEN AÑOS DE HISTORIA

El año 1918, la poetisa Lucila Godoy Alcayaga, universalmente conocida como Gabriela Mistral, tomó las riendas del Liceo de Niñas de Punta Arenas. Durante su gestión creó cursos nocturnos y la biblioteca que hoy día lleva su nombre.

En aquellos años, ella aún no era literariamente conocida, pero sí una maestra muy especial, porque dedicaba gran parte de su tiempo y energía para servir a la comunidad. Visitaba cárceles, hospitales y poblaciones, donde ofrecía su palabra de aliento y ayuda material.



Todavía su paso se recuerda. Y no sólo por su entrega docente, también porque su gran obra *Desolación* se inspiró en una de las islas de igual nombre que pueblan el archipiélago de Magallanes.

Sin embargo, la formación del Liceo de Niñas comenzó el año 1906. Abrió sus puertas con dos cursos de preparatoria, y dos primeros años del primer ciclo de humanidades. Entonces la matrícula alcanzaba a las 114 alumnas.



En la década de los ochenta pasó a llamarse Sara Braun, en homenaje a la mujer que donó los terrenos. El año 2001 se transformó en un liceo polivalente y coeducacional. Aparecieron las especialidades de Enfermería, Servicios Turísticos y Atención Social y Recreativa.

**La cohorte de alumnos de 8.º básico, que rindieron las pruebas SIMCE el año 2004 muestra avances en términos de aprendizaje. Los resultados se entregaron durante el primer mes del año escolar, lo que permite que el SIMCE pueda ser utilizado en la planificación escolar y se cuente con tiempo suficiente para desarrollar acciones y superar los déficit.**

## SIMCE 2004: Resultados de la primera generación de alumnos que estudió la enseñanza básica con nuevo currículo

A fines de 2004, 99,8% de los establecimientos educacionales con 8.º básico participaron en la medición nacional de la calidad de la educación. En total fueron más de 282 mil alumnos. En relación con la medición anterior hecha en 2000, la población escolar evaluada aumentó 12% (30.878 alumnos).

La población evaluada se distribuye en distintos grupos socioeconómicos, de acuerdo con las características familiares.

La caracterización de los grupos socioeconómicos se expresa en variables educativas de los padres e ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar, construido por la JUNAEB para asignar las raciones de alimentación.

Cuadro N° 1	
Grupo Socioeconómico	Total Alumnos 2004
A (Bajo)	27.425
B (Medio Bajo)	97.665
C (Medio)	96.458
D (Medio Alto)	42.875
E (Alto)	18.073
<b>Totales Nacionales</b>	<b>282.496</b>

Los dos grupos de niños que provienen de hogares con menores ingresos corresponden al 44,3 % de la población escolar que rindió las pruebas, porcentaje atendido principalmente por el sector municipal, y sólo 8% de estos alumnos asiste a colegios particulares subvencionados.

Cuadro N° 2				
Grupo Socioeconómico 2004	Escolaridad (años)		Ingresos del Hogar (2004)	Índice de vulnerabilidad escolar (IVE)
	PADRE	MADRE		
A (Bajo)	7	7	\$ 104.464	67
B (Medio Bajo)	8	8	\$ 153.808	44
C (Medio)	10	10	\$ 253.944	24
D (Medio Alto)	14	13	\$ 553.525	5
E (Alto)	17	16	\$ 1.508.844	0

Estos datos son importantes, por cuanto en los análisis, a veces se tiende a comparar la dependencia de los establecimientos, sin considerar que al interior existe una distribución desigual de alumnos según su nivel socioeconómico y capital educativo de sus familias.

## Resultados Nacionales

El único cambio significativo en la comparación de las dos últimas mediciones se observa en el subsector Estudio y Comprensión de la Naturaleza, con un crecimiento de seis puntos. En los demás subsectores, los puntajes varían de manera positiva.



Cuadro N° 3

Subsector de Aprendizaje	Promedios 2000	Promedios 2004	Diferencia
Lenguaje y Comunicación	250	251	1 ●
Educación Matemática	250	253	3 ●
Estudio y Comprensión de la Sociedad	250	251	1 ●
Estudio y Comprensión de la Naturaleza	250	256	6 ▲

▲ : Indica aumento significativo

● : Indica que no hubo variación significativa de puntaje

### NIVEL SOCIOECONÓMICO

Por nivel socioeconómico, los resultados son mejores en los grupos socioeconómicos más altos. Y dentro de un mismo grupo se produce una dispersión de puntaje.

La presentación de los datos por nivel socioeconómico nos permite establecer brechas en el sistema escolar según la procedencia familiar de los alumnos. Si comparamos la información del Cuadro N.º2, que caracteriza a las familias de los grupos socioeconómicos con los resultados de los alumnos, vemos, por ejemplo que la distancia en educación del padre- entre el grupo más alto y el más bajo- es de 10 años. En términos de ingreso familiar, la brecha es aún mayor, ya que el grupo socioeconómico más bajo percibe un ingreso de \$104.464 versus \$1.508.844 del grupo más alto.

Por otra parte, en términos de logros de aprendizaje, los alumnos del grupo socioeconómico más bajo obtienen un puntaje promedio de 229 en Lenguaje y Comunicación y de 232 en Matemática. Los resultados para el grupo socioeconómico más alto son 301 y 311 puntos respectivamente.

Esto nos muestra que los diferenciales de capital cultural e ingreso de las familias, son más altos que los diferenciales de logros de aprendizaje de los alumnos.

Cuadro N° 4

Grupo Socioeconómico	Lenguaje y Comunicación			Educación Matemática			Estudio y Comprensión de la Sociedad			Estudio y Comprensión de la Naturaleza		
	Prom	Mín	Máx	Prom	Mín	Máx	Prom	Mín	Máx	Prom	Mín	Máx
Bajo	229	162	293	232	176	360	231	161	352	237	180	312
Medio Bajo	234	146	322	235	163	333	234	185	337	239	178	352
Medio	253	180	315	253	185	332	253	198	323	256	172	332
Medio Alto	280	161	339	282	170	353	279	207	333	285	178	355
Alto	301	173	342	311	165	362	296	201	329	311	165	355
Totales Nacionales	251			253			251			256		

**Prom:** Promedio de los resultados de los alumnos

**Mín:** Mínimo puntaje promedio obtenido por el establecimiento

**Máx:** Máximo puntaje promedio obtenido por el establecimiento

Al analizar los resultados, considerando el número de alumnos con más de 300 puntos, se puede determinar que, en todos los niveles socioeconómicos, un porcentaje de alumnos alcanza este puntaje. En el nivel más bajo existe entre un 6 y 7% de alumnos en esta situación. El porcentaje aumenta en la medida que el nivel socioeconómico es mayor, llegando a cifras superiores al 50% de los alumnos con más de 300 puntos.

## DEPENDENCIA

Al comparar los datos por dependencia y nivel socioeconómico, es factible precisar que los resultados de logro de aprendizaje tienen más relación con el nivel socioeconómico que con la dependencia del establecimiento. En Lenguaje y Comunicación, la diferencia entre los grupos bajo y medio alto se acerca a 60 puntos. En cambio, las desigualdades entre municipales y particulares subvencionados, para el mismo grupo, no llega a los 11 puntos.

Grupo Socioeconómico	Lenguaje y Comunicación			Educación Matemática			Estudio y Comprensión de la Sociedad			Estudio y Comprensión de la Naturaleza		
	Mun	PSub	PPag	Mun	PSub	PPag	Mun	PSub	PPag	Mun	PSub	PPag
Bajo	231	221		234	223		233	223		239	229	
Medio Bajo	233	234		235	236		233	235		238	240	
Medio	248	258		248	257		248	257		251	261	
Medio Alto	290	279	271	296	280	274	289	278	271	296	284	280
Alto		297	301		306	312		295	296		307	311

Mun: Municipal  
 PSub: Particular Subvencionado  
 PPag: Particular Pagado

## GÉNERO

Los resultados por género muestran que en el subsector de Lenguaje y Comunicación, las mujeres tuvieron mejor desempeño que los hombres. En los demás subsectores, los hombres alcanzaron mayores puntajes promedio (Cuadro N.º 6). En comparación con la medición del año 2000, sólo se registró un aumento significativo del grupo de hombres en los subsectores: Educación Matemática y Comprensión de la Naturaleza.

Subsector	Mujeres	Hombres
Lenguaje y Comunicación	257	246
Educación Matemática	249	257
Estudio y Comprensión de la Sociedad	247	255
Estudio y Comprensión de la Naturaleza	253	260

## RESULTADOS REGIONALES

En la comparación regional, seis regiones elevaron significativamente el puntaje promedio en -al menos- un subsector, aunque la mayor parte subió en Estudio y Comprensión de la Naturaleza. Es destacable el incremento de la IX región de la Araucanía, región que históricamente ha tenido promedios bajo el promedio nacional. Sin embargo, en esta medición su crecimiento fue significativo en Estudio y Comprensión de la Naturaleza (6 puntos) y en Educación Matemática, 7 puntos.



Cuadro N° 7

REGIÓN	Alumnos		Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática		Estudio y Comprensión de la Sociedad		Estudio y Comprensión de la Naturaleza	
	N°	%	Prom.	Var.	Prom.	Var.	Prom.	Var.	Prom.	Var.
I TARAPACÁ	7.896	3	245	-5 ●	249	0 ●	244	-7 ▼	251	3 ●
II ANTOFAGASTA	9.233	3	249	-1 ●	253	3 ●	246	-3 ●	255	6 ▲
III ATACAMA	5.113	2	248	-3 ●	251	0 ●	246	-2 ●	253	3 ●
IV COQUIMBO	11.834	4	250	1 ●	250	2 ●	251	3 ●	255	5 ●
V VALPARAÍSO	28.259	10	252	-1 ●	252	0 ●	252	-1 ●	257	5 ●
VI LIBERTADOR	14.875	5	250	0 ●	252	2 ●	253	4 ●	256	4 ●
VII MAULE	17.718	6	248	1 ●	252	3 ●	251	5 ●	254	6 ●
VIII BIO BÍO	36.095	13	250	1 ●	252	2 ●	251	3 ●	255	6 ▲
IX ARAUCANÍA	17.610	6	244	5 ●	244	7 ▲	244	5 ●	250	8 ▲
X LOS LAGOS	20.499	7	250	3 ●	249	3 ●	249	2 ●	254	5 ●
XI AYSÉN	1.810	1	254	-6 ●	257	-2 ●	252	-7 ●	260	-1 ●
XII MAGALLANES	2.499	1	256	3 ●	255	2 ●	249	-2 ●	258	8 ▲
RM METROPOLITANA	109.055	39	255	3 ●	257	5 ●	253	0 ●	259	8 ▲
<b>TOTALES NACIONALES</b>	<b>282.496</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>1 ●</b>	<b>253</b>	<b>3 ●</b>	<b>251</b>	<b>1 ●</b>	<b>256</b>	<b>6 ▲</b>

● Prom: Promedio de los resultados de los alumnos

▲ Var: Variación del promedio 2004 con relación a 2000

▲ : Indica aumento significativo

▼ : Indica disminución significativa

● : Indica que no hubo variación significativa de puntaje

## Los resultados en la escuela

Los resultados del SIMCE constituyen una fuente de información muy valiosa para los docentes, equipo directivo y apoderados del establecimiento. La interpretación de los datos en cada centro educativo servirá para examinar fortalezas y debilidades de lo alcanzado y promover acciones concretas de mejoramiento.

El SIMCE evalúa el nivel de logro de los objetivos curriculares de todo un ciclo educativo, y no sólo los objetivos de 8.º básico. Por esto es importante que el análisis de los resultados sea hecho por el cuerpo docente que atiende la educación básica.

El 13 de mayo se desarrolló una jornada de reflexión en cada escuela y liceo, que imparten octavo básico. La finalidad fue estudiar los resultados obtenidos, conocer las variaciones en relación con la medición anterior y definir acciones para reforzar los aprendizajes en cada uno de los subsectores. El material de esta jornada se encuentra en [www.simce.cl](http://www.simce.cl) para quienes quieran seguir profundizando.

Los establecimientos educacionales cuentan con un informe que les ayuda a analizar los resultados por cada subsector. Para cada uno de ellos se entrega orientación para la elaboración de un diagnóstico general de los logros de aprendizaje. Se proporciona información sobre las dimensiones evaluadas, los conocimientos y las habilidades del marco curricular que se consideraron en la prueba. Y se presentan ejemplos de preguntas y algunas respuestas,

las que son comentadas para abrir un debate pedagógico entre los docentes.

Los datos permiten conocer avances; examinar las prácticas pedagógicas y explicar los resultados; generar acciones dentro del aula para obtener mejores resultados; reconocer las necesidades de apoyo específico de los alumnos que presentan retraso; definir metas de superación para el establecimiento.

La información del SIMCE -si se usa adecuadamente- puede contribuir al mejoramiento de la calidad. Sin embargo, hay que reconocer que en algunos establecimientos se ha hecho mal uso de esta información, convirtiéndose en un pretexto para discriminar y seleccionar alumnos.

En la tarea de superar constantemente los logros de aprendizaje, el rol de la familia es fundamental. Por eso se han entregado los resultados a los padres y recomendado a los establecimientos hacer partícipes a las familias de los análisis que haga el cuerpo docente, y juntos fijen metas de aprendizaje.

Son muchas las escuelas que han iniciado la constitución de los Consejos Escolares. Por ello, la información del SIMCE es un buen insumo en el trabajo conjunto entre la escuela y la familia, a favor de los estudiantes. Para apoyar esto se distribuyó un díptico a padres y apoderados con resultados por unidad educativa. ◆

# Monte grande: Liceos que se anticipan

CRISTIÁN COX D.\*  
XIMENA VALDÉS E.\*\*

En noviembre del año pasado, en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, de la Florida, directivos, docentes y alumnos de cuarenta y dos liceos participantes en el Proyecto Monte grande de provenientes de todo el país, celebraron con sus sostenedores y las más altas autoridades del Ministerio de Educación, la finalización exitosa de proyectos de innovación educativa y desarrollo institucional en los cuales trabajaron por casi seis años.

El Proyecto Monte grande, anunciado como uno de los componentes de la Reforma Educacional por el Presidente Frei en su Mensaje al Congreso Pleno el 21 de Ma-

yo de 1996, puso en juego una estrategia profundamente innovadora respecto de lo que habían sido hasta entonces los programas diseñados para mejorar la calidad de la educación, apostando a criterios descentralizados de gestión y tratamiento institucional de la innovación. Así, el programa seleccionó a un número reducido de liceos municipales y particulares subvencionados de prácticamente todas las Regiones del país a desarrollar innovaciones, que después pudieran servir de modelo a otros colegios con realidades similares a las suyas. Detrás estaba la idea de hacer más diversa la oferta en la educación media subvencionada como una forma de responder a la gran diversidad de realidades educativas que existen en el país.

En 1997 se llamó a un concurso a todos los liceos del país para que presentaran 'la educación que soñaban' para sus alumnos. Luego de una rigurosa evaluación de los proyectos, una Comisión de personalidades seleccionó 51 de los 222 que concursaron, abarcando una matrícula de 40.000 alumnos y 2.500 docentes. En agosto de 1998, los liceos elegidos iniciaron el camino de hacer realidad las innovaciones que se propusieron. Para ello contaron con el apoyo financiero y técnico del Ministerio de Educación, que les transfirió una cantidad considerable de recursos, que los establecimientos involucrados administraron ellos mismos a través del mecanismo de Facultades Delegadas.

\* Profesor visitante Universidad Stanford. Jefe Unidad Currículum y Evaluación, MINEDUC 1997-2004.

\*\* Coordinadora Nacional Proyecto Monte grande 1998-2003.



## RAÍCES Y ORIGINALIDAD DE MONTEGRANDE

Si bien Montegrande fue una iniciativa inédita dentro de las políticas educativas de los años 90, hay que subrayar que es un hito más dentro de la historia de la innovación en la educación secundaria del país. Tiene sus antecedentes en las experiencias de las escuelas consolidadas y liceos experimentales, que en los años 50 y 60 ensayaron un conjunto de innovaciones, que hoy día forman parte de la institución liceana y de la cultura escolar<sup>1</sup>. De manera similar, los liceos Montegrande, tuvieron la tarea de ser anticipadores de la Reforma, específicamente, en lo que se refiere a las ambiciones formativas del marco curricular nacional y los programas de estudio del Ministerio. Desarrollando sus propios proyectos, articulados con lo que proponía la Reforma, asumieron la responsabilidad de innovar en la implementación de la reforma curricular, adelantándose en esto al resto de la educación secundaria del país.

El nombre Montegrande, pueblo natal de Gabriela Mistral, conjuga las ideas de anticipación y sueño que trasciende. Ella, mujer adelantada para su tiempo, anticipa el papel de una educación de calidad para todos, creativa, a la vez que arraigada en nuestra realidad; con sueños de viaje largo y trascendente, como el del arco que en su propia vida hubo entre el pueblo cordillerano de la Cuarta región y el premio Nobel en Estocolmo.

Los liceos y colegios de Montegrande representan la diversidad institucional, regional, y valórica del país. Y desde el Ministerio de Educación no se intentó homogeneizar los proyectos de las instituciones; por el contrario, se apoyó su diversidad.

## CONTRIBUCIONES DE LOS LICEOS Y COLEGIOS MONTEGRANDE

Los resultados y productos del trabajo impulsado por directivos y docentes de liceos y colegios, son de distinto tipo.

### Innovaciones

Gracias al esfuerzo de los liceos y colegios participantes, el sistema educativo cuenta hoy con modelos educativos para realidades diversas, con énfasis en temas tan variados como educación intercultural, formación de la capacidad emprendedora, uso de informática educativa, formación para el mundo del trabajo, oferta curricular diferenciada, formación ciudadana y responsabilidad social.

Queda también como resultado un conjunto de innovaciones para procesos críticos del quehacer escolar, como currículo, prácticas pedagógicas, gestión institucional, relación con la familia y la comunidad. Y, por último, un conjunto de iniciativas innovadoras, acciones o experiencias de menor alcance o envergadura, surgidas en el marco del proyecto global, que buscan mejorar si-

tuaciones o solucionar problemas puntuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>2</sup>.

### Transformación institucional

De los cuarenta y dos liceos que terminaron con éxito su proyecto, treinta llegaron a desarrollar condiciones y características que se ajustan a lo que se definió como "liceos de anticipación"<sup>3</sup> y doce experimentaron logros parciales en el proceso de transformación institucional, que llevaba aparejado el desarrollo de su innovación, pudiendo considerarse "buenos liceos".

### Resultados de aprendizaje

Durante el desarrollo de sus proyectos, los establecimientos Montegrande tuvieron dos mediciones SIMCE de sus segundos medios, en 2001 y 2003. En la primera medición se encontraban en plena implementación de sus proyectos, y ya entonces, la mayoría mejoró respecto a 1998, en Lenguaje, pero no en Matemática. En los resultados del SIMCE 2003, los avances en los puntajes promedio, con respecto a 2001, fueron, en cambio, marcados y en ambas disciplinas.

Los resultados en Lenguaje para el conjunto de establecimientos Montegrande muestran una consistente tendencia al mejoramiento: +5 puntos entre 1998 y 2001, y +5 puntos entre 2001 y 2003. Si esto es analizado por grupos socio-económicos, los resultados del Gráfico N°.1 muestran que los es-

<sup>1</sup> Núñez, I. (1997) "La innovación en la enseñanza media chilena. Una perspectiva histórica". Ponencia en el Seminario "Innovar en la enseñanza media. Un desafío estratégico", organizado en el marco del Proyecto Montegrande.

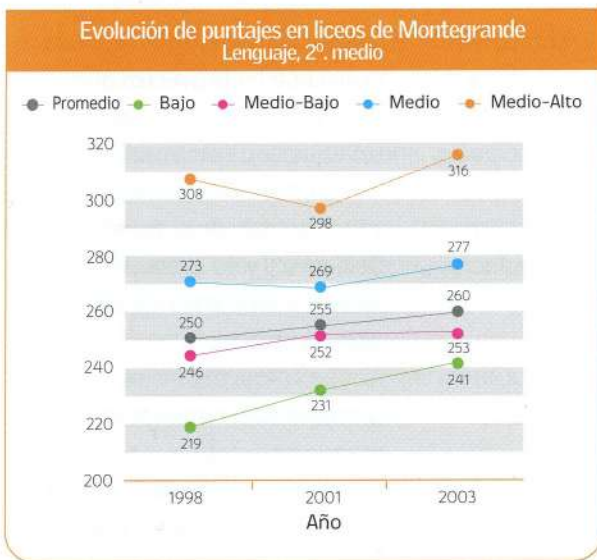
<sup>2</sup> Ver MINEDUC/Proyecto Montegrande, "Obras son amores: Innovaciones educativas en los liceos de anticipación", 2004.

<sup>3</sup> El concepto de liceo o colegio de anticipación se refiere a un establecimiento con características y condiciones institucionales propias de una escuela efectiva, en el que, además, se instala una cultura organizacional proinnovación.



tablecimientos que atienden a los alumnos de menores recursos (categoría Grupo Bajo) son los que avanzaron más en todo el periodo considerado: 22 puntos (estadísticamente significativo). Los otros tres grupos también mejoran. En tres casos, las diferencias son significativas en términos estadísticos: +7 puntos entre 1998 y 2001 para el grupo Medio-Bajo; +8 puntos entre 2001 y 2003 para el grupo Medio; y +18 puntos para el grupo Medio-Alto entre 2001 y 2003.<sup>4</sup>

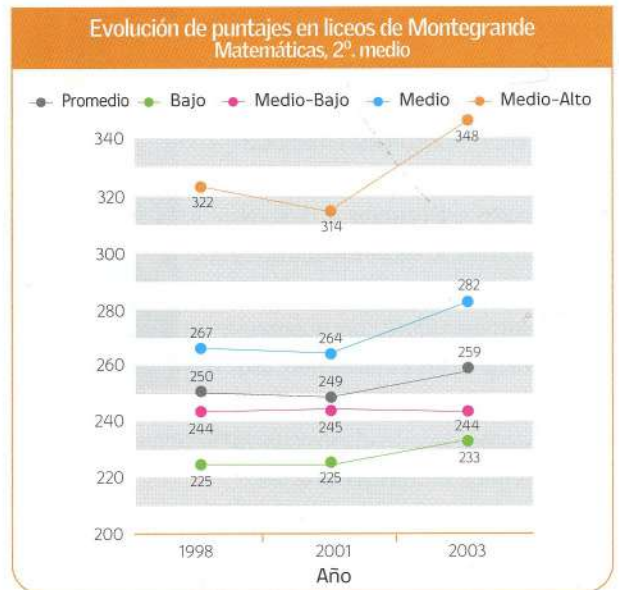
**Gráfico N°.1** Montegrande Resultados en Lenguaje, 1998-2003



Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Programa SIMCE, 2004.

En matemática, el conjunto de los establecimientos Montegrande bajó un punto entre 1998 y 2001, y luego obtuvo un alza de 9 puntos (estadísticamente significativa) entre 2001 y 2003. Si este resultado es analizado por grupos socio-económicos, con la excepción del grupo Medio Bajo, todos los grupos experimentaron alzas. De éstas, son estadísticamente significativas: la mejora de 8 puntos SIMCE del grupo Bajo; la mejora en 18 puntos del grupo Medio; y el incremento en 24 puntos del grupo Medio-Alto.

**Gráfico N°.2** Montegrande Resultados en Matemáticas, 1998-2003



Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Programa SIMCE, 2004.

Es importante destacar que la tendencia a mejorar no es exclusividad de ningún tipo de establecimiento: mejoran sus resultados liceos municipales y particular subvencionados, los humanista-científicos y los técnico-profesionales; liceos pequeños y grandes, con alumnos de familias en situación de pobreza como también de familias de nivel socioeconómico medio.

Por otra parte, en los casos de establecimientos donde no hubo avances en los puntajes SIMCE, los principales factores explicativos dicen relación con conflictos institucionales, algunos de índole política, que interfirieron en el foco educativo del proyecto.

### Cambios en la cultura organizacional

Más allá de los resultados obtenidos en los aprendizajes, deben destacarse los cambios en la cultura organizacional de los establecimientos, fruto del trabajo por seis años en sus proyectos de mejoramiento y transformación.

<sup>4</sup> Este grupo corresponde a sólo un colegio. La caída que este colegio experimentó entre 1998 y 2001 (- 10 puntos) también es significativa en términos estadísticos.

- En liceos y colegios participantes, los equipos directivos y docentes han internalizado la idea de que la responsabilidad por los resultados de aprendizaje es fundamentalmente de ellos. Esto, como se sabe, implica un giro de importancia en el sentido común escolar tradicional: la tendencia suele ser atribuir a factores causales diversos, sobre los que no se tiene control, los resultados deficientes que obtienen los alumnos: pobreza general o de las familias del caso, falta de colaboración de los padres, falta de capacidades o disposiciones en los alumnos, etc. En general, la experiencia Montegrando produjo en los docentes y directivos participantes un cambio de perspectiva, hacia la responsabilización por los resultados. Así queda demostrado en las respuestas al cuestionario que los liceos del país completaron a raíz de los resultados del SIMCE 2003<sup>5</sup>: para los establecimientos Montegrando, los factores que impiden mejorar el desempeño en el SIMCE son internos: un 60% opina que se debe a las malas prácticas pedagógicas.

- También tomaron conciencia de que la innovación o el mejoramiento, para que prospere, debe tener como soporte un cambio a nivel institucional. Las innovaciones o cambios que están sujetos a la creatividad y esfuerzo de uno o más profesores aislados, son, sin duda, beneficiosos para sus alumnos, pero, a la larga, son transitorios. El cambio institucional supone compromiso de varias unidades o equipos, convergencia de los



diversos esfuerzos y componentes, y tiempo. Los establecimientos Montegrando experimentaron directa y sostenidamente que sólo si hay cambios sistemáticos y sostenidos en el tiempo, en los distintos ámbitos y procesos involucrados, es posible alcanzar resultados a nivel de los aprendizajes.

### APRENDIZAJES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En relación con las innovaciones útiles para la política educativa, la experiencia de Montegrando acumuló suficiente evidencia respecto de ciertos aspectos claves, que se refieren a continuación.

- En Gestión Escolar, esta iniciativa utilizó como estrategia el transferir mayores niveles de autonomía a los establecimientos a cambio de exigencia de resultados. Es así como nueve de los liceos inicialmente seleccionados, no pudieron concluir la experiencia, por distintas dificultades para cumplir con los compromisos contraídos.

A nivel organizacional, el núcleo de lo que Montegrando intentó fue que existiera consistencia entre compromisos asumidos por las instituciones (con su sostenedor y comunidad educativa), las atribuciones de sus equipos directivos, y los recursos con que contaban. Es sabido que uno de los problemas mayores de la gestión escolar en el ámbito público es que tal consistencia muchas veces no se da. El lograrla fue un objetivo del Programa. Con este fin se puso a disposición de cada establecimiento los recursos para ejecutar los proyectos que habían diseñado los liceos, se aseguró que sus equipos directivos contaran con las facultades necesarias para realizarlos a través de la "Administración Delegada", y se proveyeron mecanismos claros para rendir cuentas de lo efectuado.

Los resultados obtenidos en Montegrando muestran que cuando existe delegación real de facultades, la gestión se hace más eficiente en la medida en que los equipos de gestión se saben y se sienten responsables de lo que sucede, hecho que reconoce la mayoría de los sostenedores y que estos valoran porque descongestionan su labor<sup>6</sup>.

Sin embargo, en este punto hay lecciones importantes respecto de la administración municipal. Montegrando revela que las condiciones de gestión son más difíciles en los liceos municipales. Es así como entre los que terminaron su proyecto en un plazo de

<sup>5</sup> CIDE, "Análisis de las respuestas al Cuestionario presentado en la Jornada de reflexión sobre los resultados y proyecciones pedagógicas del SIMCE 2003", Documento de la Coordinación de Enseñanza Media de la División de Educación General de MINEDUC, octubre 2004.

<sup>6</sup> MINEDUC/Proyecto Montegrando, "De cada liceo un sueño...", 2000.

cinco años, sólo hubo dos liceos municipales, y entre los que no llegaron a finalizar, sólo uno es particular subvencionado. La experiencia Montegrande enseñó, con abundancia y riqueza empírica, que la administración municipal está muy afectada por factores políticos de la comuna, los que, en muchos casos, inciden negativamente en los procesos de cambio que impulsan los liceos, porque son leídos desde ópticas que no siempre son educativas.

- En el tipo de acompañamiento y supervisión que requieren los establecimientos educacionales, Montegrande probó y validó una modalidad de apoyo, que aporta nuevos elementos, prácticos y probados, a la supervisión. Montegrande implementó una supervisión centrada en todo momento en el desarrollo de las capacidades del liceo para resolver sus dificultades y/o alcanzar las metas que se propone, y que equilibró adecuadamente mecanismos de apoyo y de presión. Se trata de una supervisión que procura ser integral, que incluye apoyo técnico en lo pedagógico y en gestión; diferenciada según los requerimientos específicos de cada establecimiento, respetuosa de la particularidad de los proyectos educativos institucionales y exigente en término de los compromisos asumidos<sup>7</sup>.

- Otro punto sobre el cual Montegrande entrega valiosa evidencia dice relación con los tiempos requeridos para mejorar los resultados educativos. La implementación de proyectos de innovación o mejoramiento, que suponen cambios importantes en varias dimensiones de la vida escolar, pueden provocar -en un primer momento- una perturbación y afectar negativamente los resultados académicos, o bien, no incidir en ellos. Así fue en el caso de estos liceos: las mejoras son mucho más claras y marcadas en la comparación de resultados SIMCE 2001-2003, que en la fase inicial de los proyectos, reflejada en la comparación SIMCE 1998-2001. El impacto en los aprendizajes se comienza a notar en forma consistente y significativa, en la etapa en que el programa ya había superado su fase de ensayo y discusión de alternativas en los establecimientos, o de perturbación por efecto de prácticas y relaciones en pro-

cesos de transición, y comenzaba a cosechar resultados de cambios ya estabilizados y con foco adecuado.

- Respecto del financiamiento requerido por procesos ambiciosos de mejoramiento de la calidad de la educación secundaria, Montegrande deja evidencia de gran valor. En los liceos y colegios del Programa se invirtió, en el plazo de seis años, poco menos de dieciocho mil millones de pesos. Esta considerable suma significa una inversión mensual por alumno de \$ 6.136, o aproximadamente un veinte por ciento adicional a la subvención promedio en educación media. Hoy día, cuando el tema de la subvención diferenciada está en la agenda de las políticas educativas, esta última cifra constituye un referente importante.

### APROVECHAMIENTO DE LA EXPERIENCIA DE MONTEGRANDE

¿Qué viene para adelante? De los liceos y colegios participantes, algunos ya están asumiendo un liderazgo entre sus pares a través de pasantías y la participación en redes, y los modelos educativos e iniciativas innovadoras que generaron son ejemplos que se diseminan. Sin embargo, será tarea del Ministerio de Educación, en sus distintas instancias, idear mecanismos de difusión y de aprovechamiento sistemático por parte de más establecimientos, como también, contribuir a la mantención de la dinámica de innovación e irradiación instalada.

También será responsabilidad del Ministerio aprovechar para la operación de sus programas de fomento, lecciones prácticas importantes que la experiencia de Montegrande ha generado, especialmente sobre gestión escolar descentralizada, formas de apoyo a la innovación educativa, transformación institucional para el mejoramiento de aprendizajes, y nuevas modalidades de supervisión a escuelas y liceos. Será el aprovechamiento de las innovaciones validadas y la utilización en la toma de decisiones de los aprendizajes generados, lo que determinará el cumplimiento de la promesa Montegrande de constituirse en un "laboratorio para el cambio en la educación media"<sup>8</sup>. ◆

<sup>7</sup> Ver Mineduc/Proyecto Montegrande, "Gestión de la diferencia: una modalidad de supervisión técnico-pedagógica a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos", 2004.

<sup>8</sup> Weinstein, J., "El Proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio en la educación media", en García Huidobro, J.E., "La Reforma Educacional Chilena", Editorial Popular, 2000.



**Cuatro liceos técnico-profesionales han querido testimoniar el paso de Montegrande por sus comunidades.** Todos son de regiones y exponen el proceso en sus facetas más difíciles y también las exitosas. Los cuatro alcanzaron la primera meta; es decir, hoy pueden lucir innovaciones en los ámbitos pedagógico, de gestión y de su cultura escolar. Además de aumentar notablemente sus puntajes en la prueba SIMCE, podríamos decir que se ganaron el título de "liceos de anticipación".

## Liceos que dejan huellas

### FORMACIÓN AGRÍCOLA DE PRIMERA

Para la Escuela Agrícola Las Garzas de Chimbarongo, VI Región, la experiencia ha sido una "singular ventana de entrada a la Reforma Educativa". Aseguran que el proceso de innovar les planteó, al principio, un cambio en el rol del profesor y en la organización del trabajo docente. La intervención no consistió sólo en la introducción de nuevas tecnologías y metodologías, sino en la inducción de transformaciones, que hicieran más eficaz las metas de la escuela y la articulación con las demandas productivas, fundamentalmente del rubro agrícola.

El Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) se convirtió en el foco neurálgico de la productividad de los nuevos conocimientos. Fue un espacio de recursos múltiples

para las nuevas metodologías y dio a los alumnos la oportunidad de entrar en el mundo de la investigación y del aprendizaje teórico-práctico.

Lo anterior también se ha reflejado en el SIMCE. Los indicadores hablan de un salto importante en las asignaturas de Plan Común (Matemáticas y Lenguaje) posicionándolos en el primer lugar, dentro de su rango, a nivel nacional. Y también han constatado un progresivo aumento del ingreso de sus alumnos a las universidades tradicionales. Concluyen: "El tiempo nos permitirá dar cuenta del impacto de Montegrande y de las acciones educativas de estos últimos años con los indicadores que se desprendan de la actual y futura vida técnico-profesional de nuestros ex alumnos, tales como empleabilidad, adaptación y adecuación al medio tecnológico productivo agrícola".



Liceo Politécnico Belén de Copiapó.

### UNA APUESTA A LA EXCELENCIA

En el Liceo Politécnico Belén de Copiapó, III Región, aseguran que el primer paso que debieron dar fue convencerse de que alumnas privadas en lo económico, cultural y social, podían tener aprendizajes de calidad y ser exitosas en el ámbito escolar y en la vida. Y luego, enfrentar responsablemente un intensivo programa de perfeccionamiento y asistencia técnica en las áreas que se diagnosticaron deficitarias. Sólo de esa forma podían llevar al aula las metodologías adquiridas.

Al principio del Programa tuvieron que enfrentar retos como el desarrollo en los docentes de competencias que no tenían o que estaban subdesarrolladas, por ejemplo el manejo de TICs, procedimientos de evaluación y didáctica. Y en cuanto a las alumnas, instalar una cultura de la excelencia y una gestión favorecedora del trabajo docente en el aula que repercutiera en los aprendizajes de las estudiantes.

En cuanto a resultados duros, como reprobación, aprobación, puntaje SIMCE y otros, señalan: "Hoy nuestro colegio se ubica en el lugar número treinta entre los 1.040 liceos técnico-profesionales del

país y en el segundo a nivel regional con respecto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), además de estar entre los tres mejores resultados de área técnica de Montegrande".

**"Hoy, nuestro colegio se ubica en el lugar número treinta entre los 1.040 liceos técnico-profesionales del país y en el segundo a nivel regional con respecto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU)..."**

Reconocen que el Proyecto ha sido un gran estímulo y que lo necesitaron. Porque, no obstante, el inmenso aporte, la tarea realizada tuvo costos superiores a los considerados. Ya que para una escuela que atiende a una población escolar vulnerable, sin apoyo de las familias, en donde muchas veces no se valora la educación como una herramienta de progreso, logre buenos resultados y un cambio en la mentalidad de su comunidad educativa, se requiere de bastante compromiso, trabajo arduo y constante, más allá de lo que fijan los contratos. A ello se suman los recursos que ha debido inyectar el sostenedor para desarrollar estrategias complementarias al Proyecto y ayudar en la mejora de los resultados.

"La cultura emprendedora y la capacidad de resiliencia constituyen cada vez más cualidades de nuestra comunidad educativa", resumen sus directivos y equipo docente.

### CRECIMIENTO PERSONAL Y TRABAJO EN EQUIPO

En el Liceo Técnico Amelia Courbis, de Talca, VII Región, hablan de la innovación como un proceso paulatino, que los hizo pasar de un quehacer rutinario a uno ejecutivo, logrado, básicamente, por un afiatado trabajo en equipo. Ese proceso contempló autoperfeccionamiento institucional (con material del Mineduc), adoptar como propio el sistema de la delegación de funciones, incorporar el financiamiento compartido, reglamentar el quehacer de la organización, entre otros.

Tampoco estuvieron exentos de obstáculos. Debieron superar la falta de perfeccionamiento pertinente de sus profesores, la incertidumbre que provocan los cambios, el escaso intercambio de experiencias entre ellos, la forma repetitiva de trabajar en el aula y la falta de criterios de evaluación. Sin embargo, pudieron generar confianza en todos los actores y se movilaron en torno a un objetivo común: crecer institucionalmente en todos los sentidos e incorporando las nuevas tecnologías.

Al preguntarles qué ha significado para ellos la delegación de facultades y la autonomía para la gestión escolar, responden: "agilización



de los procesos administrativos, mayor sentimiento de pertenencia e identidad institucional y toma de decisiones más efectiva. Y a la hora de evidenciar logros, enumeran: “Hemos conseguido más profesionalismo en todos los actores, cumplimiento de metas propuestas a nivel institucional, más perfeccionamiento, mejoras en los rendimientos de las alumnas; en definitiva, una clara expansión en todos los ámbitos”.

¿Cuáles son los pasos a seguir? Continuar creciendo y profundizando en todo lo construido hasta ahora. Mantener la cultura escolar emergente, mejorarla y actualizarla.

### DESPUÉS DE LA CRISIS, CUMPLIR EL SUEÑO

En el Liceo Politécnico de Castro, X Región, cuentan que al proceso de innovación le antecedió una fuerte crisis institucional. Una evaluación en 1992 arrojó antecedentes negativos, demostrando que el liceo tenía más debilidades que fortalezas. frente a su misión de formar profesionales competentes, que aportaran al desarrollo regional. En 1994 se presentó Montegrande y se abrió la esperanza de repuntar, entregando una educación de mejor calidad.

El proceso de innovar fue asociado al cambio en la gestión curricular y organizacional. Dar mayor participación y jugarlas por un cambio actitudinal de directivos, docentes, alumnos, padres y apoderados.

Confiesan que la cultura escolar se ha visto transformada en varias dimensiones; por ejemplo: en los rituales de recepción de docentes, alumnos y apoderados, en las celebraciones, en los lenguajes y discursos pedagógicos. Todo ello, gracias a una gestión participativa, donde los distintos actores proponen los significados de cada una de las actividades que la comunidad organiza.

Ante la pregunta sobre cuál ha sido el mayor aprendizaje de esta experiencia, afirman: “Ahora sabemos que una comunidad educativa comprometida con su misión, puede navegar en mares dificultosos, no perder el rumbo y aprovechar los vientos favorables para encaminar la barca a buen puerto. ◆

# Evaluación de las competencias lingüísticas en el nivel inicial

BLANCA HERMOSILLA M.\*

La evaluación hoy día es considerada un elemento central para los procesos de mejorar la calidad de la educación y como tal debe incorporarse al proceso educativo. Es en el acto de evaluar cuando los docentes emiten un juicio sobre lo que se espera que los alumnos logren. Concebimos la evaluación como un proceso en el cual estudiantes y docentes establecen relaciones educativas, donde ambos son protagonistas en diferentes momentos para construir la evaluación.

En este artículo se aportan principios que ayuden a comprender con mayor objetivi-

**"Reflexionar sobre el habla significa: llegar al hablar del habla de un modo tal que el hablar advenga como aquello que otorga morada a la esencia (Martín Heidegger, "De camino al habla")."**

dad las actuales prácticas evaluativas en el nivel de educación inicial.

## DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Todos los educadores, y, también, los que no lo son, hablamos de evaluación, pero cada uno lo conceptualiza a su manera, y le atribuye significados distintos, porque la evaluación coloca sobre el tapete nuestros conocimientos sobre la escuela, el jardín, el

\* Directora de Educación Parvularia, Universidad Alberto Hurtado. Consultora Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial para América Latina y el Caribe.





Blanca Hermosilla.

trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos. Si creemos que el jardín infantil tiene la misión de realizar una selección de los mejores, la evaluación hará pruebas selectivas; si la función del docente es enseñar contenidos, la evaluación ha de comprobar cuánto han aprendido los estudiantes. Si, por el contrario, queremos evaluar para conocer y mejorar la enseñanza y para colaborar en el aprendizaje del alumno, identificando las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y sus estrategias, la evaluación entonces actuará al servicio del conocimiento y del aprendizaje y, en consecuencia, se transformará en una evaluación formativa.

Entendemos la evaluación como un proceso que emite un juicio de uno o más atributos de algo o alguien, y que es realizado con responsabilidad profesional, basado en información relevante, procesada y analizada, contrastada con un referente, y sustentada en un marco de referencia valórico.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa sólo se justifica en la medida en que se dirige a mejorar lo evaluado, sea este un aprendizaje, un proceso, una práctica. Desde esta perspectiva, la evaluación debe tener algunos rasgos, que se destacan a continuación.

**Participativa.** Alude a la participación de todos los sujetos afectados por la evaluación, es decir, educador y alumno. La evaluación constituye una excelente oportunidad para que los estudiantes formen parte activa del proceso. Si el aprendizaje es cooperativo, la evaluación les permite ser más solidarios, entender las dificultades del otro, pensar en conjunto y no en competir. Aprenden que el esfuerzo común los lleva a lograr sus propósitos. En palabras del educador Miguel Santos Guerra: "resulta increíble que los protagonistas del proceso sólo lo sean como pacientes de la evaluación, pero no como agentes de pensamiento"<sup>1</sup>.

**Al servicio de los protagonistas.** Es decir, debe estar al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes se benefician con ella, ayudar a aprender, y abandonar la carga punitiva que ha tenido a través de la historia. Los niños, durante su proceso educativo, se encuentran con éxitos y obstáculos. Es necesario que ellos y docentes identifiquen qué factores ayudaron y cuáles fueron los que les dificultaron sus aprendizajes.

**Global.** Es conveniente que al evaluar se atienda el nivel progresivo de desarrollo y aprendizaje, que el niño va adquiriendo en relación con lo que se espera lograr al término de una etapa o ciclo, más que aspectos parcelados de la realidad.

**Continua.** La evaluación es parte inseparable de la enseñanza-aprendizaje. No es un apéndice terminal del proceso educativo, pues se encuentra dentro de él en tres momentos: al inicio, durante el proceso, y al final. "Evaluar sólo al final es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno"<sup>2</sup>.

**Integral.** Hoy día la evaluación debe ampliarse no sólo a detectar la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de destrezas, actitudes, valores, autoconocimiento.

**Contextualizada.** Si asumimos que el aprendizaje y el conocimiento ocurren en situaciones reales, la evaluación también debe concebirse como una actividad dentro de situaciones reales de comunicación.

## MARCO VALÓRICO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación tiene una naturaleza axiológica. Está íntimamente relacionada con los supuestos que posee quien evalúa, pues al hacerlo se emiten juicios respecto de uno o más atributos de algo o alguien. En consecuencia, su desarrollo debiera sustentarse, a lo menos, en cuatro valores esen-

<sup>1</sup> Miguel Santos Guerra. *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río, Argentina, 1998.

<sup>2</sup> J.M. Álvarez Méndez. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, Madrid, España, 2000.



ciales: honestidad, prudencia, respeto y justicia. Cada uno de ellos ha de estar presente permanentemente en el proceso, porque las opiniones evaluativas que se tengan sobre los niños inciden sobre la que se forma el maestro del nivel educativo siguiente. Y también, una evaluación negativa en un niño tiene un impacto temporal, porque difícilmente podrá quitársela a lo largo de su escolaridad.

Un maestro prudente es aquel que se da tiempo para reflexionar sobre lo evaluado, y, al momento de emitir un juicio valorativo, considera las acciones que ha realizado el estudiante para el logro de una tarea determinada. La prudencia, entonces, se constituye en el valor esencial de la evaluación, puesto que ser prudente es escuchar, reflexionar, confiar y respetar.

### PROPUESTAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, en la última década, se ha estado desarrollando un proceso de actualización a través de la construcción de currículos, elaborados con distintos grados de especificidad.

En estos currículos, los países, a nivel macro, han trabajado conceptualmente sus propuestas evaluativas. Algunos, con mayor especificidad que otros. Entre los países que explicitan sus propuestas de evaluación se encuentran Brasil, Paraguay, Costa Rica, Chile, República Dominicana y Paraguay.



Ante la imposibilidad de analizar todos las propuestas de la región se tomarán, a modo de ejemplo, algunos países, que han dado a conocer sus conocimientos sobre la evaluación.

**Brasil.** Su propuesta curricular denominada "Referencia curricular nacional para la educación infantil", establece que la evaluación en esta etapa debe ser procesual, destinada a apoyar el aprendizaje para fortalecer la autonomía de los niños.

Se destaca que la evaluación es un conjunto de acciones que ayudan al profesor a determinar las condiciones de aprendizaje y ajustarlas a las necesidades de los niños. Su función es acompañar, orientar, regular, y redireccionar el proceso educativo. Se enfatiza que la evaluación debe permitir identificar las formas como los niños aprenden y también cuáles son sus dificultades para aprender. Además, que las situaciones evaluativas han de tener

dos condiciones: darse en contextos reales y el maestro comprender si la evaluación está dirigida a todo el grupo o sólo a algunos niños, en particular. Aborda también la evaluación como un instrumento para los maestros y la institución educativa: "ya que permite que ambos puedan acordar sus prioridades para el trabajo educativo, identificando los puntos que necesitan mayor atención para reorientar la práctica, definiendo qué evaluar, cómo y cuándo evaluar"<sup>3</sup>.

**República Dominicana.** Ha elaborado una propuesta curricular en el marco del Plan decenal de Educación en Acción, denominada Transformación Curricular en Marcha. En él se plantea que la evaluación debe ser procesual, globalizadora, y participativa, considerando, al momento de evaluar las necesidades: intereses, experiencias, motivaciones, así como los procedimientos y materiales. También se asume participativa "porque to-

<sup>3</sup> Ministerio da Educacao e do Desporto. Secretaria de Educacao Fundamental. "Referencial curricular Nacional para a Educacao infantil", Volumen I, Brasilia 1998, pág.60.



mará en cuenta la perspectiva de los alumnos, en el sentido de valorar el desarrollo de sus potencialidades y capacidades<sup>4</sup>. Se plantea que el objetivo de la evaluación es obtener información articulada, que posibilite “una valoración justa y fundamentada acerca del proceso que desarrolla cada niño y de todos los componentes del proceso”<sup>5</sup>. Se menciona, además, la necesidad de evaluar a los niños en situaciones auténticas, observando qué hace, cómo lo hace, para qué lo hace, con qué y con quién, cómo soluciona los problemas, su modo de actuar y cómo pone en juego sus conocimientos previos. Se destaca el clima afectivo en el que se lleva a cabo este proceso, “pues incide en las expectativas que sobre sí mismo tiene el niño. Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso humanizado”<sup>6</sup>.

A continuación se presenta un cuadro síntesis de lo señalado por los países mencionados.

### Síntesis del concepto de evaluación

País	Concepto de evaluación	Objetivos
<b>República Dominicana</b>	Proceso crítico, democrático, participativo, que abarca todos los componentes del proceso, posibilitando adecuaciones, revisiones y reflexiones desde la práctica educativa, que como proceso dinámico está sujeta a la evaluación crítica constante.	Obtener información articulada, que posibilite una valoración justa y fundamental acerca del proceso que desarrolla cada niño.
<b>Paraguay</b>	Parte integral y natural del aprendizaje. Contribuye al desarrollo de cada niño y a la toma de decisiones oportunas para mejorar la calidad del proceso educativo.	Conocer en qué medida la acción educativa facilita y propicia la construcción de conocimientos, la incorporación de valores, el reconocimiento de la diversidad cultural y la posibilidad de resolver diversas situaciones de la vida diaria.
<b>Costa Rica</b>	Proceso que acompaña y complementa las tareas de diagnóstico y planeamiento, de la docente a partir de la cual se toman decisiones respecto a los cambios o adaptaciones curriculares, tanto en el ámbito organizacional como respecto al proceso de construcción de conocimientos.	Evaluar los conceptos, capacidades, valores y actitudes, al mismo tiempo que los componentes socioafectivos de la acción didáctica y los condicionantes de la estructura de poder en el aula.
<b>Brasil</b>	Conjunto de acciones que ayudan al profesor a apoyar las condiciones de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes para ajustarlas a las necesidades de los niños. Es una actividad indisoluble del proceso educativo.	Acompañar, orientar, regular y redireccionar el proceso en su totalidad.
<b>Chile</b>	Proceso permanente que debe estar presente durante todo el desarrollo curricular, a través de la evaluación diagnóstica, formativa, y acumulativa, y debe responder a una planificación y análisis frecuente.	Obtener información relevante, sobre todo el proceso enseñanza aprendizaje, para formular un juicio valorativo y tomar decisiones adecuadas, que retroalimenten y mejoren el proyecto educativo en sus diferentes dimensiones.

4 Secretaría de Estado de Educación y Cultura. “Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha”. Nivel Inicial, Serie INNOVA 2000, Santo Domingo, 2000, pág.73.

5 Secretaría de Estado de Educación y Cultura. “Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha”. Nivel Inicial, Serie INNOVA 2000, Santo Domingo, 2000, pág.74.

6 Secretaría de Estado de Educación y Cultura. “Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha”. Nivel Inicial, Serie INNOVA 2000, Santo Domingo, 2000, pág.76.

El programa estudio de **Costa Rica**, realizado para el ciclo Materno Infantil Educación Preescolar, define la evaluación como "el proceso que acompaña y complementa las tareas de diagnóstico y planeamiento del docente, a partir de la cual se toman decisiones respecto a los cambios o adaptaciones curriculares, tanto en el ámbito organizacional como respecto al proceso de construcción de conocimientos"<sup>7</sup>. Se destaca que este proceso debe ser flexible, adaptarse a la realidad educativa y sustentarse en un marco conceptual. Se dan orientaciones respecto a la necesidad de evaluar todos los elementos del currículo: organización del tiempo, espacio, materiales, planificación, proceso de construcción del conocimiento, desarrollo de los niños y rol del docente. Al igual que en los casos anteriores, se propone una visión integral, participativa, flexible, y dinámica.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de **Chile**, enfatizan la evaluación como un proceso permanente y sistemático, "mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas, que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones"<sup>8</sup>. Se afirma la necesidad de evaluar en situaciones auténticas y relevantes, que permitan la evaluación de los aprendizajes esperados.

Esta propuesta sugiere que el docente debe elaborar indicadores,

que respondan a las características particulares del grupo de niños y de la comunidad educativa en general. Así mismo, indica la importancia de la información cualitativa y, por ende, la aplicación de instrumentos y técnicas centradas en la observación, y la complementación de dicha información con evidencias de las producciones de los niños. También destaca la evaluación y autoevaluación de los diferentes componentes del proceso educativo. "La autoevaluación de los adultos en relación con su labor pedagógica en la organización y gestión de los diversos elementos y factores curriculares que se ponen en juego se hace fundamental al momento de considerar variables que no dependen del niño y que pueden haber influido en el logro de los aprendizajes"<sup>9</sup>.

**Paraguay.** En el 2003, ha establecido su propuesta curricular después de una amplia investigación de su propia realidad y participación de la sociedad civil. Define la evaluación como el proceso a través del cual se conoce como la acción educativa propicia la construcción de conocimientos, y la incorporación de valores, valorando la diversidad y la capacidad para resolver problemas oportunamente. Determina que la evaluación es un proceso flexible, individualizada, integral, continua, espontánea, cooperativa, destacándose el valor de ésta como un insumo para que el educador pueda redireccionar su enseñanza y no como un juicio acabado. También se consideran "los espacios educativos y los materiales didácticos que

se utilizan valorando su pertinencia, significatividad y posibilidades desde las múltiples relaciones que el niño o la niña establece con ellos"<sup>10</sup>.

En síntesis, acorde con lo expuesto, existe una coincidencia en el enfoque evaluativo que se ha ido construyendo en América Latina y el Caribe, con respecto al rol que juega en la enseñanza y el aprendizaje infantil y también con respecto a sus objetivos.

Se enfatiza el carácter pedagógico de la misma y cómo, desde este proceso, es posible descubrir las potencialidades y limitaciones de cada niño y así ayudarlo a alcanzar el máximo nivel de su desarrollo.

También se destaca que la evaluación debe tener un carácter integral, no sólo desde el punto de vista de los aprendizajes y desarrollo del niño sino, además, considerar el conjunto de características personales, familiares y ambientales del niño.

Al plantearse la evaluación como un proceso potenciador y no sancionador se reconoce la importancia que tiene, tanto para los educadores como para los niños, porque les permite fortalecer sus relaciones interpersonales y la autoestima, y a los maestros les facilita la toma de decisiones para ajustar su enseñanza de acuerdo al grupo y al contexto en que éste se desenvuelve.

Considerando la función del jardín como responsable del aprendizaje y del rol docente como mediador

7 Ministerio de Educación Pública. "Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar", San José de Costa Rica, 2000.,pág.104.

8 Ministerio de Educación de Chile. "Bases curriculares de la Educación Parvularia", Chile 2002, pág. 107.

9 Ministerio de Educación de Chile. "Bases curriculares de la Educación Parvularia", Chile, 2002, pág 108.

10 Ministerio de Educación y Cultura. "Marco curricular de la Educación Inicial", Paraguay, 2004, pag.37.

entre los niños y la cultura y las características actuales del enfoque evaluativo, se puede afirmar que la mirada evaluativa hacia el lenguaje se ve afectada por el mismo enfoque de la educación inicial; es decir, una evaluación que muestre los progresos de los niños a lo largo del tiempo, valorando el aumento de los aprendizajes e identificando en el proceso cómo aprenden los niños.

En el lenguaje oral dos son las habilidades fundamentales: hablar y escuchar. Entonces ¿qué, cuándo y cómo debe -el maestro - evaluar el lenguaje oral?

Todos los niños, al ingresar al jardín, llegan con diferentes grados de apropiación de la lengua. Por lo tanto, cada establecimiento debe -en el período de inicio del proceso- planificar situaciones variadas, auténticas o naturales de los niños, tales como el juego, trabajo, juego de rincones, preguntas sobre contenidos o temas que se estén tratando, relatos de fin de semana, dramatizaciones, etc. en los cuales la maestra -a través de la observación y registro- pueda responder a las siguientes preguntas:

¿Cuándo hablan los niños? ¿Sobre qué hablan? ¿Qué escuchan? ¿En qué situaciones escuchan? ¿Cómo escuchan? ¿Cómo se comunican entre pares? ¿Cómo se comunican con los adultos significativos y no significativos? ¿Cuáles son las formas de comunicación habitual con su familia?

Para cada situación a observar, el docente debiera elaborar una guía sencilla que le ayude a centrarse en

los aspectos concretos previamente seleccionados, para evitar dispersiones e informaciones que pudieran dificultar su análisis. Por otro lado, "es imposible observar una actitud en una situación en la que no es dable realizar la observación de la misma, porque no tiene posibilidades de expresarse"<sup>11</sup>. Es decir, si lo que se quiere es evaluar, por ejemplo, las formas como el niño se comunica habitualmente en su hogar, o si posee un lenguaje rico en vocabulario y adecua su tono de voz a la situación, o estructura bien las oraciones, la educadora planificará situaciones tales como: diálogos y conversaciones entre los niños, investigaciones sobre temas de interés para los niños, reconocimiento de palabras y fonemas a través de juegos lingüísticos, como rimas, trabalenguas, cuentos, descripción de láminas y personajes, siempre teniendo presente que toda situación evaluativa debe darse como una experiencia contextualizada y significativa.

Una vez hecho el diagnóstico del manejo de la lengua oral en los niños, es necesario planificar las formas de intervención, que permitan el enriquecimiento de la comunicación oral. En este proceso es clave tomar decisiones didácticas, que lleven a valorar la lengua materna de los niños, y, junto con ello, impulsar la apropiación de otras variedades lingüísticas, promoviendo situaciones comunicativas orales, espontáneas y también planificadas por el docente, ya que es fundamental que los niños desarrollen su oralidad en prácticas sociales con sentido, las cuales estarán influenciadas por su contexto familiar y cultural.

Es preciso destacar que la evaluación del lenguaje oral durante el proceso educativo, entendido este como el escenario y el tiempo en el cual se construyen los aprendizajes, ha de centrarse en observar y registrar el avance de los niños en función del aprendizaje esperado propuesto, ya sea por el centro educativo o por los sistemas educativos nacionales, como sucede en la mayoría de nuestros países.

En esta etapa, a la educadora le corresponde retomar su rol de observadora, cautelando que la evaluación no la lleve a fragmentar el proceso. Para ello, podrá auxiliarse de diversos medios para poder emitir un juicio basado en evidencias o producciones auténticas de los niños, tales como productos de proyectos de curso, textos creados por los alumnos: poesías, rimas, pequeños cuentos elaborados, grabaciones de dramatizaciones, comentarios, dibujos y también las autoevaluaciones de los propios niños. Es el equipo docente del centro educativo el que establece algunos indicadores o criterios de evaluación para valorar, en términos cualitativos, el grado de adquisición de los objetivos o aprendizajes del lenguaje.

Finalmente, para informar sobre el avance del niño en el proceso de adquisición de la lengua oral, es importante que el educador lo haga acompañado de todas las evidencias de los niños, de manera tal que cada una de ellas sea el testimonio no sólo de lo que el niño hizo sino cómo lo hizo y en qué contexto ocurrió. De esa forma, se estaría avanzando en una concepción evaluativa del lenguaje oral en nuestros países. ●

<sup>11</sup> Ministerio de Educación de Chile. "Bases curriculares de la Educación Parvularia", Chile 2002, pág. 107. M. Paz Colás y otros. *Evaluación en el segundo ciclo de Educación infantil*, Editorial Escuela Española, 1994, España.

# “Es conveniente que en la escuela se aprenda mucho más y se enseñe menos”



Fotografía: UNESCO/Delia Gallardo

**D**e profesión ingeniero químico y especialista en Recursos Humanos, el portugués, Roberto Carneiro, ha estado muy presente en el mundo de la educación. Entre 1987 y 1991 fue ministro del área en su país. También, consultor del Banco Mundial, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de la UNESCO y del Consejo de Europa, miembro de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Comisión Delors).

Hoy ejerce como académico en la Universidad Católica de Portugal y ha sido uno de los expertos invitados al Encuentro Sentidos de la Educación y la Cultura realizado recientemente en Santiago. En la ocasión dio cuenta de su fascinante y esperanzadora mirada acerca de la construcción de la “sociedad educativa” que se impondrá globalmente en un futuro cercano y hará puente entre la “razón y el corazón”.

**Usted habla del ser humano como un buscador incansable de la felicidad, ¿qué rol juega la educación en esa búsqueda esencial?**

La búsqueda –y el hallazgo– de la felicidad creo que es, de alguna manera, incierta en el contexto de la dimensión relacional del ser humano. Por tanto, el hecho de ser yo un ser humano –de hacerme humano– es inseparable de mi capacidad de descubrir en el otro, la otra mitad de mí mismo. La educación incorpora, por mandato ineludible, la plena socialización del individuo, es decir, su inserción comunitaria por la vía cultural.

**¿No resulta utópico hoy en día, atender un ideal humanista cuando tenemos una sociedad dominada por la lógica del mercado?**

La lógica del mercado es cada vez más efímera. El ideal humanista representará el rechazo a la vorágine del mercado, ámbito en el cual todo depende de un precio y de un “poder comprador”. La filosofía humanista se basa en la presunción contraria: hay valores que no tienen precio y hay vidas, cuya mayor significancia se alcanza a través del “poder de la oferta” del servicio gratuito al otro.

**¿Se puede compatibilizar el propósito de vida individual con las demandas y objetivos de una sociedad compleja, globalizada y eminentemente masiva como la actual?**

En tanto más compleja, globalizada y masificada se torna la sociedad, mayor es la necesidad de búsqueda del sentido de la vida. Ese sentido emerge del imperativo personal de definir un rumbo y de formular un propósito a mediano y largo plazo.

Como sostenía Jerome Bruner, el paisaje de la conciencia es mucho más importante que el paisaje de la acción en la construcción de sentido. La "densidad" de la existencia humana está determinada por el paisaje de la conciencia.

**¿De qué manera se abre paso la educación en un mundo donde la tecnología ha tomado posesión de lo cotidiano y, por lo tanto, toda nuestra vida está mediatizada?**

La presencia avasalladora del *homo mediaticus* no invalida el valor primordial del *homo sapiens*. La función edu-

cativa, aunque debe utilizar intensamente las tecnologías, no debe olvidar su misión primordial: ayudar a formar para la sabiduría.

**En ese encontrar el sentido existencial, usted destaca el papel de la polis o ciudad. ¿Podría explicarse en eso?**

En la Grecia antigua, la *polis* era una preocupación fundamental de la filosofía platónica y de la *paideia*. Pericles, en su célebre discurso con ocasión de la guerra del Peloponeso, describe a Atenas como "educadora de Grecia", atribuyéndole un mandato respecto de la administración y promoción de la libertad y de la ciudadanía sobre el resto de sus otras obligaciones.

La democracia ateniense se funda, por tanto, en el supuesto siguiente: la ciudad es el núcleo que impulsa a la ciudadanía, tanto a través de su ejemplo como por su vocación irrenunciable por una praxis comunitaria. Atenas es, genuinamente, designada como ciudad educadora. La escuela y la ciudad surgen, pues, como

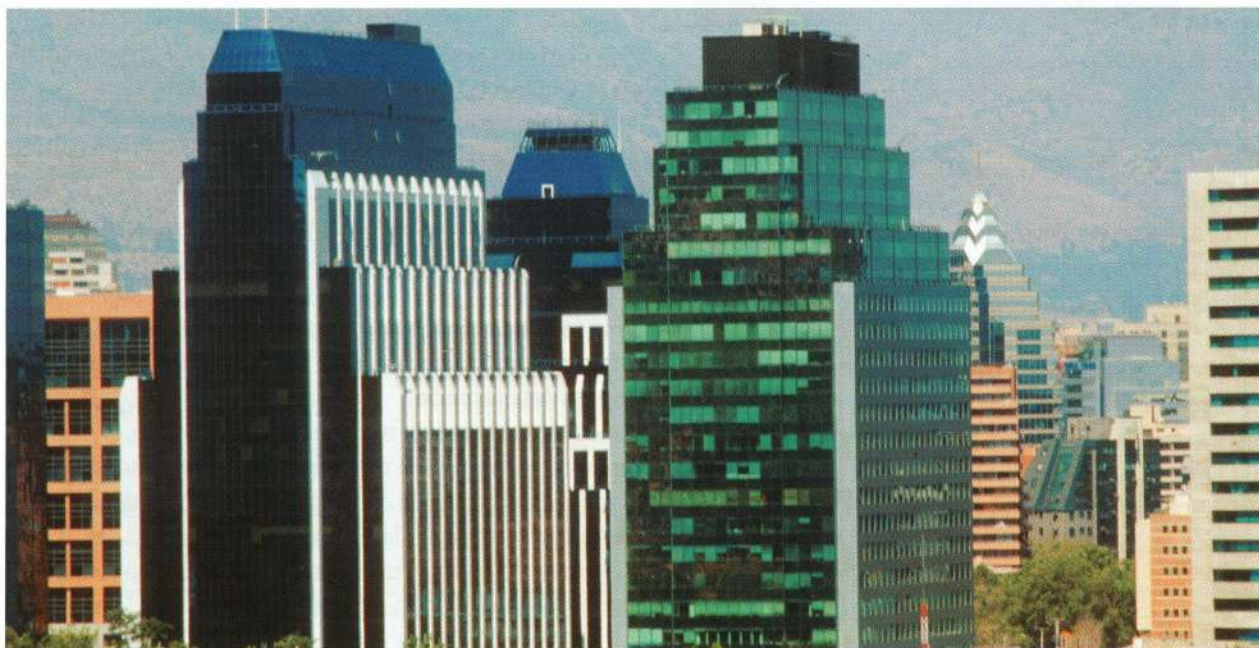
inseparables de su mandato formador de ciudadanos en plenitud e interviniendo en la sociedad civil.

**¿Cómo influye en los individuos una "ciudad fragmentada"?**

El crepúsculo de la vida urbana es uno de los dramas más notables de las civilizaciones contemporáneas. La fragmentación de la ciudad dificulta las relaciones de vecindad, quebranta los lazos de solidaridad y provoca la declinación del capital social. Por ello es necesario restituírle a la ciudad su urbanidad y refundarla sobre la base de un nuevo contrato social de ciudadanía. La escuela es, en este contexto de urbanidad en desarrollo, el motor de la vitalidad democrática de la nación y fuente de "integridad" personal, en oposición a la dictadura de la fragmentación.

**La construcción de sentido es una tarea personal y social. En ese proceso ¿dónde se ubica la educación?**

Sólo se aprende aquello que tiene sentido. Por eso acostumbro a decir que la creación de sentido es el mo-





tor de la aventura humana. El conocimiento "externo", además de ser interesante y seductor, no se asimila realmente sino hasta el momento en que se incorpora a los viajes "interiores" de cada cual. La educación es esa ruta de viajes que hace más sólida la conciencia de sí mismo y respecto de los otros. La educación auténtica es una educación personal y social, y todo aprendizaje se sustenta en una dimensión eminentemente relacional y dialógica (Paulo Freire).

### ¿Y cómo interviene la cultura local y global en ello?

La cultura es una especie de "caja de herramientas" puesta a nuestra disposición e indispensable para la construcción de sentido. Nosotros nos humanizamos en contacto con otros humanos y no en relación con la singularidad -reconocida- de cada ser humano. Los artefactos de interacción humana forman la cultura. Cultura y educación son sólo dos caras de la misma moneda.

### Entrando de lleno en el campo pedagógico, ¿qué son los que usted llama "viajes de aprendizaje"?

Nosotros somos seres "nómadas", aunque aparentemente sedentarios. Durante seis millones de años vagamos en tribus como recolectores y cazadores -hasta establecernos en ciudades- como acumuladores. Pero la realidad tribal continúa ejerciendo sobre nosotros una atracción irresistible. Siendo seres en permanente movilidad, cada cual es un producto de la experiencia de la reflexión y de la historia, es decir, del trayecto de vida y de los encuentros que ella nos ha proporcionado. La pedagogía tiene que ser intérprete y autora de viajes de aprendizaje.

El reencantamiento de la educación pasa por la capacidad de la escuela de crear sueños e impulsar esperanzas. El verdadero educador es aquel que, además de ser competente en instruir, es sabio y capaz de descubrir y acompañar los viajes interiores -del alma- de sus estudiantes.

### ¿Qué valor tiene la experiencia anterior del aprendiz en el educar para y por el sentido?

Como sostuve en la conferencia que di en Santiago: "Los viajes de aprendizaje adquieren frecuentemente la forma de narraciones humanas. Dichas narraciones -reales o imaginarias- agregan sentido a nuestra existencia, y frecuentemente involucran historias de mundos posibles. Estas, a su vez, son poderosas fuentes de adquisición de sentido e impulsos potentes, tanto en la delineación de las aspiraciones humanas como en la realización de las conquistas personales. Ningún viaje ocurre en el vacío. Todos los viajes parten de experiencias anteriores que tienen valor "generativo", es decir, que le agregan sentido a la interpretación del futuro".

### El famoso psiquiatra austríaco, Víctor Frankl sostenía que sólo aquellos que encontraron el "sentido", lograron sobrevivir a los campos de concentración. ¿Cómo explicaría usted esa aseveración?

Es ya conocida la historia del prisionero de los campos de concentración que decía tener capacidad de soportar todo, siempre que fuese capaz de descubrir el "porqué". Una vida sin sentido es insoportable: también el sufrimiento sin sentido es destructor.

Como bien sostiene la filosofía budista, todo el sufrimiento tiene una causa y un sentido redentor; una vez comprendido ese sentido, es posible poner fin al sufrimiento. La vida moderna, desgastadora, competitiva y deshumanizante, es como un campo de concentración. Educar para el sentido es la única salida duradera para sobrevivir en esa selva con calidad de vida.

## En una sociedad materialista y altamente tecnolozada ¿qué representa la escuela?

La escuela representa la primacía de lo espiritual sobre lo material, la afirmación esencial de la persona sobre la tecnología. Si supiéramos refundar la sociedad en torno a una nueva centralidad de la escuela, ella se revitalizaría en la esperanza. En el siglo XXI, la batalla decisiva consistirá en reafirmar la prioridad de lo social y de lo cultural encima de lo económico y lo tecnológico.

## A su juicio ¿qué marcaría la diferencia entre adquirir conocimientos y ser sabio?

La erudición, medida por la permanente alusión a los conocimientos, es frágil. La sabiduría es el arte de vivir libre: sin dependencia de la erudición o de los bienes materiales. Como decía Montaigne: "más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena". "Saber vivir" es diferente a "conocer la vida".

La sabiduría no es una consecuencia directa de la cantidad de conocimiento, sino que de la densidad de la reflexión personal -profunda- sobre el valor de los saberes para una interpretación personal del mundo y de la vida.

## ¿Cuál debiera ser el "viaje" en la formación de un maestro de hoy?

La práctica de la reflexión de un maestro, hoy día, gira en torno a seis ejes de saberes fundamentales: saberes sobre su área disciplinaria; saberes sobre desarrollo humano; saberes sobre modos de aprender; saberes sobre recursos curriculares; saberes sobre tecnologías educativas y, finalmente, saberes sobre colaboración. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se ubican en la intersección de estos múltiples via-



jes del educador, que se requiere cada vez más competente y motivado. Sueño con una sociedad educativa centrada en los profesores como su principal palanca de desarrollo.

## En el proceso de aprendizaje, usted establece dos formas de conocer. ¿Podría explicarlas?

Nuestros sistemas educativos valoran, por su legado iluminista y racional, los conocimientos paradigmáticos, es decir, los saberes que están sistematizados bajo la forma de algoritmos, teoremas, axiomas, silogismos, reglas, leyes y regularidades causales.

Ahora bien: sucede que hay otra forma de conocer -a partir de distintas narrativas- que es mucho más espontánea y rica. Nosotros somos, por origen y destino, proverbiales "contadores de historias".

## ¿Cómo debieran prepararse los docentes para lograr la integridad del aprendizaje en sus alumnos?

Estimo que los futuros profesores debieran prepararse más pa-

ra aprender que para enseñar. No estoy diciendo que muchos alumnos aprenden ya enseñados. Pero con la "explosión" de las fuentes de información y del conocimiento del mundo moderno, es de esperar que los estudiantes aprendan cada vez más de manera autónoma, en grupo, por investigación personal o con apoyo de tutores.

El modelo fabril de los últimos dos siglos, basado en la enseñanza de las masas, está manifiestamente desajustado respecto de la sociedad compleja, plural y multicultural hoy imperante. Los docentes que se asuman, ellos mismos, como "aprendices a lo largo de la vida" sabrán interpretar mejor ese desiderátum de aprendizaje permanente de sus estudiantes. Es conveniente que en la escuela se aprenda mucho más y se enseñe menos.

## ¿Qué debieran replantearse los gobiernos actuales con respecto a sus sistemas educativos para darles efectividad?

Los gobiernos del siglo XXI tienen una tremenda responsabilidad de revisar el modelo educativo "industrial" del pasado y de proponer nuevos modelos de educación adecuados a los propósitos del humanismo, del avance cultural y de la democracia participativa que todos anhelamos.

La educación es un "negocio" de personas: profesores, padres, estudiantes, educadores, comunidades educativas. No existe una magia tecnocrática que lo resuelva. Por ello, si se desea otorgar mayor efectividad a los sistemas educativos, los gobiernos tendrán que apostar en las personas: en su formación, en su desarrollo humano y profesional, en los liderazgos hu-



manos, en la dignidad de las carreras docentes, en la calidad de las comunidades educativas y en su capacidad de movilización en torno a la magna tarea de educar para "los nuevos tiempos".

**¿Cree usted que los seres humanos seremos capaces de posicionar una "sociedad educativa" en el amplio sentido de la palabra?**

Soy un optimista inveterado. Creo, sinceramente, que estamos en el umbral de una transformación positiva a escala planetaria. En todos los continentes por los que viajo, siento la misma insatisfacción con el modelo educativo del pasado, el mismo anhelo de hacerlo mejor. La sociedad educativa es aquella en que todas las "aspiraciones" –sociales, culturales, económicas, institucionales– están imbuidas del propósito y del significado educativo. La alternativa es la catástrofe. Prefiero el escenario de la educación.

**Por último, ¿piensa usted que nos estamos acercando a la "lógica del sentimiento" y que ello prevalecerá en la búsqueda del sentido, como afirma el filósofo Luc Ferry?**

La primera ilustración fundó la era de la razón, de la ciencia y la tecnología. Sus padres fundadores tuvieron la lucidez de declarar el fin del oscurantismo que reinaba anteriormente y de proclamar un nuevo orden basado en el valor de la libertad y de los derechos humanos como contrapunto al despotismo iluminado.

Estoy convencido de que una segunda ilustración –movimiento que está en curso– será capaz de buscar los fundamentos de un nuevo

orden humano, social e internacional que, sin abandonar los enormes beneficios provenientes del progreso científico y tecnológico, ponga como énfasis primordial de la sociedad los sentimientos, los afectos y las emociones.

Como afirmé en nuestro encuentro en Santiago: somos seres "sentipensantes". La búsqueda de sentido convoca a la razón, es cierto. Pero también es ineludible que ella se sustente, de manera creciente, en la "lógica del sentimiento".

El sentimiento sin el equilibrio de la razón deviene en pasión descontrolada: la razón que niega el sentimiento aleja a la humanidad de su componente esencial. El desafío actual de la construcción de sentido se sitúa en esta intersección delicada entre razón y corazón, entre cognición y sentimiento. La grandeza de la condición humana está en la aceptación de su fragilidad y en el establecimiento de puentes que hagan viable transitar por esas dos márgenes del río de la existencia. ◆

(Traducción al español: Cecilia Richard T.)





# Sentidos de la Educación

Un fructífero diálogo sobre el sentido de la educación en la construcción de la identidad personal y de una sociedad más justa y participativa, se llevó a cabo en Santiago y Valparaíso, entre los días 16 y 18 de marzo de 2005.

UNESCO, junto al Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, fueron las instituciones organizadoras del evento, que convocaron a un destacado grupo de intelectuales chilenos y extranjeros, quienes entregaron insumos para la reflexión.

# La educación en la actual inflexión epocal: Una perspectiva latinoamericana

MARTÍN HOPENHAYN\*

## 1. DIMENSIONES INSTRUMENTALES Y DIMENSIONES DE SENTIDO

Instrumento de unificación cultural, semilla del progreso, base del capital humano o difusor de la modernidad, la educación siempre ha llevado sobre sus espaldas un peso que la sobrepasa. Actualmente se arguye que una sociedad con buenos logros educativos, y extendidos hacia el grueso de su población, tiende a ser más igualitaria en su estructura de ingresos, tanto por los retornos laborales a la educación como por el impacto positivo de la educación en la salud, la conectividad, el acceso a instancias de poder, etc. Una sociedad educada también tiende a contar con mayor cohesión social y mercados culturales más diversificados, y a crecer económicamente sobre la base de saltos en productividad y no mediante la sobreexplotación de recursos humanos o naturales. Sobre este carácter de “gran eslabón” de la educación existe hoy un consenso difundido, tanto en la literatura del desarrollo como en el debate político<sup>1</sup>. A la pregunta por el tipo de desarrollo que podemos impulsar sobreviene –sin dilación– la pregunta por el tipo de educación que somos capaces de ofrecer y difundir.

Conforme reza el decálogo del día, esta centralidad de la educación para la movilidad socio-ocupacional y el desarrollo productivo se ha-

ce aún más decisiva con la importancia creciente de la innovación y el conocimiento en el proceso económico. Se argumenta que tener educación permite acceder a trabajos “inteligentes”, a participar en redes en que circula el conocimiento. Alternativamente, carecer de ella implica recluírse en el analfabetismo cibernético, resignarse a ocupaciones de bajos salarios y nada gratificantes, y quedar privado del diálogo a distancia, de las nuevas formas de gestión y de gran parte del intercambio cultural. El bienestar que augura la educación hoy ya no sólo remi-

nales dependan cada vez más de su competitividad externa y ésta, a su vez, de la incorporación de inteligencia y conocimiento renovado al sistema productivo. La palabra mágica es innovación. Más que creación, uso creativo del conocimiento, y aprovechamiento productivo de esa misma creatividad. La competitividad que impone la Tercera Revolución Industrial une, de esta manera, la innovación y el conocimiento. Y une el desarrollo del conocimiento con la producción de riqueza. Convertido en nuevo eje de la sociedad, el conocimiento se estiliza y rentabiliza simul-

**La palabra mágica es innovación. Más que creación, uso creativo del conocimiento, y aprovechamiento productivo de esa misma creatividad.**

te a la posibilidad de generar a futuro mayores ingresos a cambio de mayor capital humano, sino también se refiere al uso de habilidades adquiridas para ejercer nuevas formas de ciudadanía, convivir constructivamente en el multiculturalismo, combinar el vínculo inmediato con el vínculo mediático, en fin, “aggiornar” en la propia biografía el ideario progresista de la modernidad. Visto de esta manera, cuanto más se democratice y se difunda la educación, más se actualiza ese ideario.

Por otra parte, y en una dimensión más instrumental, la apertura global hace que las sociedades nacio-

táneamente: ubicuo y reticular, tanto micro como macro.

Esto hace que el desarrollo requiera de grandes y veloces saltos educativos. No sólo es cuestión de contar con una población con más años de educación formal. Hay que aprender más, pero, sobre todo, aprender distinto. Es necesario adquirir las destrezas que se requieren ahora para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones. La CEPAL y la UNESCO advertían ya hace una década que “al convertirse el

\* Master en Filosofía. Universidad de París. Investigador de CEPAL.

<sup>1</sup> Ver de CEPAL-UNESCO, 1991; y Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, 2000.

conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad<sup>2</sup>."

¡Cuánta virtud social emanando de la educación! Precisamente, por la extensión del impacto, imposible limitar ese eje al sistema formal de transmisión de conocimientos. Más bien, el tipo de conocimientos o destrezas que necesitan las personas circulan dispersos entre múltiples circuitos de información e interacción. Combinaciones variables entre la educación formal y la industria cultural, la navegación virtual y la capacitación técnica y profesional, hacen la oferta para inducir disposiciones útiles, proveer nuevas destrezas, potenciar talentos innatos. Por distintas instancias, las capacidades que se promueven apuntan hacia la sociedad de la información: capacidad para expresar demandas y opiniones en me-

dios de comunicación y aprovechar su creciente flexibilidad, iniciativa personal traducida en capital de gestión y en emprendimiento, disposición a asumir nuevos desafíos, tanto personales como laborales, manejo de racionalidades múltiples, espíritu crítico en la selección y el procesamiento de mensajes, capacidad de traducir información en aprendizaje.

Estas nuevas destrezas no son mera programación sobre una tabla rasa. No sólo se trata de adquirir conocimientos, sino de hacer del aprendizaje un proceso interactivo, donde el énfasis radica en la producción de nuevas síntesis cognoscitivas en el estudiante y ya no en la adquisición de información acabada. Todo esto sugiere protagonismo, complementariedad e interacción crítica. La misma redefinición del aprendizaje en la transmisión de estas destrezas supone un cambio paradigmático en el estilo de la educación: de la memorización a la comprensión, de la incorporación de información a la interpretación de mensajes, de la acumulación enciclopédica al

almacenamiento digital, del disciplinamiento mecánico a la autonomía responsable, del aprender al aprender a aprender.

En una perspectiva cultural la educación ostenta un rango más ambiguo. De una parte se le atribuye un rol histórico poco grato, subordinado a los proyectos de homogeneización cultural, y bajo el modelo paradigmático de Estado-Nación que busca la coincidencia entre la unidad territorial y la unidad simbólica. En este sentido, desde el enfoque del multiculturalismo se le imputa al proyecto educativo tradicional cierto aire de cruzada iluminista, modernizadora y reduccionista. Semejante educación habría pretendido erradicar las culturas locales y las particularidades étnicas, e imponer una racionalidad común a fin de consolidar la unidad político-territorial a través de mayor disciplinamiento de los sujetos en los códigos de modernidad y en la adhesión a valores nacionalistas. En otra línea crítica, más típicamente humanista, se le objeta a la educación y sus modelos dominantes el efecto contra-productivo que ejerce sobre los sujetos: en lugar de estimular sus potencialidades, atrofia la creatividad, colocando en moldes cuadrados las energías circulares. Reproduce el estilo patriarcal de represión afectiva y control sobre los cuerpos, que -a la larga- frustra los procesos de individuación en el crecimiento y restringe la disposición al autoconocimiento.

Pero también se ha reinterpretado positivamente el rol cultural de la educación, entendiendo que es la base desde dónde repensar críti-



<sup>2</sup> CEPAL-UNESCO, 1992, p. 119. Y en el mismo sentido: "La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico), reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad" (Ibíd., p.17).



camente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad no debe entenderse como una materia más (al estilo de la Geografía, la Historia o la Antropología). Se trata de reformular el cruce entre el currículo y el grupo que lo recibe. No se sabe exactamente cómo impacta este imaginario multicultural, y cómo la producción audiovisual ligada a la sociedad mediática condiciona materias de aprendizaje y sujetos de aprendizaje. Hay un extraño vaivén de ida y vuelta en que, de una parte, se trata de aterrizar contenidos globales en realidades locales; e inversamente, reformular contenidos desde los mundos de vida que traen los alumnos a las salas de clases. Esta articulación no se resuelve en las altas esferas de la planificación educacional sino en el contexto más particular de cada escuela<sup>3</sup>.

La relación entre educación y multiculturalismo no es sencilla. Una educación capaz de acoger distintas cosmovisiones interpela de manera incesante a maestros y alumnos. Pensar la diferencia es pensar al propio educando como traspasado por la diferencia, y pensar al Otro como interrogación sobre sí mismo. Esto es válido en el encuentro entre identidades étnicas distintas, pero también en la relación entre profesores y alumnos, y entre alumnos y alumnas. El aprendizaje de la diferencia se convierte así en aprendizaje de ciudadanía en sentido radical: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro. Como señala Magdaly Téllez, “sin hacer intervenir tal re-

lación (la alteridad) el reconocimiento de la diferencia se hace puro registro de la pluralidad, y de lo que se trata es que la diferencia se resuelva en experiencias que construyen relaciones democráticas y ciudadanía (...) lo que está en juego no es sólo el problema de la existencia de los otros como diferencia histórica y culturalmente producida, sino el hecho de que también lo propio se desterritorializa y se reterritorializa y, en consecuencia, se resignifica en el sentido de que deja de ser una identidad clausurada en términos de pertenencia a una nación, a una raza, a una clase social, a una organización política, a una profesión, a una comunidad académica, etc., para hacerse espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes” (Téllez, 1998, pp. 136-137). La apertura a la diferencia no es sólo, pues, un ejercicio políticamente correcto de tolerancia ante los demás. Implica la transformación de los sujetos en esta experiencia de ponerse en la piel de los otros, descenderse pero también enriquecerse con las cosmovisiones de otros, exponerse a la experiencia de la diferencia. ¿Puede la educación en forma asumir este reto?

Cambian los signos. Ya no la cultura modelada por la educación, sino la educación interpelada desde la cultura por el dinamismo de las identidades en la interacción mediática, la convivencia-en-la-diferencia con el aumento de migrantes y familias de migrantes, la segmentación de gustos ante la oferta expandida de los mercados culturales, la mayor visibilidad de la cuestión étnica en la política y en los medios de comunicación, las hibridaciones entre lo nuevo y lo viejo y entre lo local y lo externo. Todo esto mina las formas más jerárquicas y homogeneizantes de transmitir conocimientos, y cuestiona al sistema educativo precisamente en aquellos referentes históricos que lo rigieron por muchas décadas: la misma educación para todos, programas decididos centralmente y de larga vigencia y unificación cultural a través de la educación formal. Tanto los procesos de aprendizaje como la convivencia escolar se ven hoy tensados entre un imaginario educacional teñido por compartimentos estancos, y nuevas realidades en el campo del conocimiento y de la vida cotidiana, que pueblan la cabeza de los alumnos de muchos textos cruzados. Estas tensiones piden nuevas síntesis y mapas cognitivos, y hasta ahora el sistema educativo no ha sabido convertir esta demanda en palanca de renovación.

<sup>3</sup> Pero abandonada a su propio destino, la escuela también puede desaparecer.

Por otra parte, se exalta el rol formativo de la educación en el ejercicio de la ciudadanía. Se sostiene -al respecto- que la democracia se relaciona cada vez más con el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación. En medida progresiva, el procesamiento de demandas va a realizarse a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en una lógica de redes más que de representantes. Y, cada vez más, el uso de servicios y beneficios estatales o públicos va a obligar a los ciudadanos a estar informados, saber gestionar, y operar con los códigos de la sociedad de la información. Todo esto hace que la educación y el conocimiento también sean cada vez más importantes en la promoción de las nuevas formas de ciudadanía.

## 2. CAMBIOS CULTURALES Y DESCONCIERTO EDUCATIVO

Los cambios culturales no sólo nos acompañan sino que nos atraviesan. Diversifican los canales de información y conocimiento, cuestionan la pertinencia del conocimiento acumulado para manejarse en nuevos modelos organizacionales, permutan las jerarquías del texto y de la imagen, cambian los criterios que determinan vigencia y anacronismo, importancia e irrelevancia. Esto obliga al sistema educativo a revisar sus paradigmas clásicos.

Pero tampoco se trata de racionalizar la educación sólo en función de criterios de eficacia, vale decir, res-

**“El futuro profesional es tan imprevisible, e implicará brechas tan grandes en relación a lo que ha aprendido la mayoría de quienes hoy asisten a la escuela.”**

tringir las reformas a logros medibles, tales como la eficiencia en manejo de recursos, el rendimiento en pruebas estandarizadas, la difusión de nuevas tecnologías en las escuelas y/o la cobertura por niveles. El riesgo de la ratio<sup>4</sup> en la sociedad de la información radica -precisamente- en imponer una lógica reductiva a mediciones agregadas, en circunstancias que estamos frente a procesos de alto contenido simbólico y cultural. De allí que Magdaly Téllez plantea abordar la “cuestión educativa” con una doble distancia: por un lado, distancia respecto del para-



digma ilustrado o iluminista que ve la educación como imposición de “fundamentos racionales que aseguran de antemano la producción y transmisión del conocimiento universal y verdadero”; y por otro lado a distancia “de los criterios de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles, por el especialista-experto, por los funciona-

mientos sistémicos, por la competitividad, etc.” (Téllez, 1998, p. 123).

En este cruce se posiciona Alain Touraine para interpelar los sistemas educativos y poner en duda la transmisión de saberes funcionales: “No puede hablarse de educación, advierte Touraine, cuando se reduce al individuo a funciones sociales que él debe asumir. Mas aún, el futuro profesional es tan imprevisible, e implicará brechas tan grandes en relación a lo que ha aprendido la mayoría de quienes hoy asisten a la escuela, que debemos, antes que nada, solicitar a la escuela que los prepare para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas que probablemente estarán obsoletas o serán inútiles para la mayor parte de ellos a corto plazo” (Touraine, 1997, p. 326). Frente a la incertidumbre del futuro, y de la posible relación entre educación hoy y empleo mañana, Touraine postula la escuela del sujeto. Dicha escuela deberá orientarse hacia la libertad personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. Según Touraine, la escuela tiene que juntar los dos mundos que tensionan a

los jóvenes “el que define las posibilidades materiales (sobre todo profesionales), que ofrece la sociedad y más concretamente el mercado de trabajo, y el universo que construye la cultura de los jóvenes, difundida por los medios de comunicación de masas y transmitida por los grupos de pares” (Touraine 1997, p. 333). Pero no es sencillo integrar la racionalidad funcional de la transmisión de

<sup>4</sup> Para efectos de este capítulo, entenderemos la ratio como una racionalización que excluye consideraciones sustantivas o referencias culturales, en aras de privilegiar el uso eficiente de recursos limitados y la optimización del impacto de esos recursos en variables medibles. Parte de las reformas educativas en la región han sido criticadas por privilegiar este tipo de racionalización.



destrezas productivas, con los códigos que niños y adolescentes construyen desde sus propios espacios, y con sus pares, para interpretar el flujo de imágenes, símbolos, íconos y fragmentos informativos que absorben de los medios de comunicación. ¿Cómo fluye el paso de lo operativo a lo hermenéutico, de lo racional-utilitario al simbólico-dramático?

Educar conforme a los procesos y contextos culturales de los educandos nos devuelve a algunas de las premisas de la pedagogía crítica que Paulo Freire planteó durante los años sesenta y setenta, en el sentido de acercar la educación a los contextos vitales de los educandos y a una perspectiva crítico-transformadora de la realidad que viven<sup>5</sup>. Los tiempos cambian, pero los problemas son los mismos: en un estudio que resume investigaciones de caso sobre aplicaciones de Internet en escuelas de bajos recursos, se plantea que en escuelas rurales de Argentina “el peso del éxito recayó en la capacidad de incorporar el Internet a las necesidades y ámbitos de

las comunidades locales (...) bajo principios que permitan un intercambio horizontal y equitativo del conocimiento” (Bonilla, 2001, p. 10). Y en sentido parecido, José L. González propone el “planteamiento crítico” como ejercicio pedagógico, basado en un modelo constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Su objetivo, advierte, es “decodificar mensajes y contenidos, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y por las nuevas tecnologías de la información”, por lo cual “la introducción y asentamiento de la materia de educación en comunicación y medios en las aulas significa abrir la escuela al entorno” (González, 2000, pp. 4 y 5).

Si los cambios culturales están en tensión con el enfoque de racionalización “dura”, también ponen un signo de pregunta respecto de los modelos de evaluación restringidos a resultados mensurables en pue-

bas estandarizadas. En el “paradigma newtoniano” la evaluación supone sumar información de partes atomizadas entre sí para constituir una totalidad amalgamada. En dicho modelo que mide resultados no hay espacio para la complejidad, la ambigüedad, la subjetividad o la paradójica, rasgos cada vez más centrales del aprendizaje en la cultura post-moderna (Ray, 2000). La evaluación no debiera, por tanto, limitarse a medir productos finales del aprendizaje sino también a reflejar procesos. Como señala Ray, el nuevo modelo educativo debe trascender el dominio de datos o hechos y privilegiar el conocimiento de las interconexiones y la autoconciencia respecto del propio proceso de aprendizaje.

No es de extrañar que este tipo de disquisiciones no abunde en los principales ejes de reforma educativa en los países latinoamericanos, pese a que se habla cada vez más de pertinencia, entornos y procesos de aprendizaje. Da la impresión de que las urgencias por elevar la calidad de la educación (en aquello que puede medirse), por formar recur-

<sup>5</sup> “En el corazón del enfoque de Freire (...) los estudiantes son motivados para constituirse en analistas y agentes críticos” y “los maestros críticos que siguen esta filosofía son alentados para que involucren a los educandos en discusiones e investigaciones sobre sus realidades vividas y situaciones personales. Las preocupaciones, necesidades y experiencias personales de los estudiantes están en el centro de este proceso” (García y Pruyt, 2001, p.6). Ver también Freire y Macedo, 1987.

tos humanos en aras de incrementar la competitividad sistémica de las economías nacionales, y por promover mayor equidad en el acceso, relega a un lugar poco prioritario el cambio cultural, las aspiraciones al autoconocimiento y las culturas juveniles como parte del proceso de aprendizaje. La eufo-

### 3. LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CULTURA AUDIOVISUAL Y LAS NUEVAS TICs

Las nuevas ramas en la industria cultural y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICS) redefinen radicalmente la comunicación, el acceso a información y las formas de producir conocimientos.

**“La información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada, que las figuras tradicionales del tutor o el maestro pierden sentido a los ojos de tantos niños que entran y salen de terminales de computadoras como quien come o camina...”**

ria por los nuevos instrumentos de medición, por la infraestructura en TICs y por las reformas administrativas -necesarios, pero insuficientes-, opaca estos otros aspectos más cualitativos.

Las tensiones recién consignadas plantean desafíos radicales a la educación, o más bien muestran cierto desconcierto educativo ante los cambios culturales. Si se quiere avanzar en una agenda común de educación y cultura es ineludible asumir estos desafíos. La “escuela del Sujeto”, que propone Touraine se inscribe en esta línea. Los conflictos “identitarios” entre grupos distintos, y las distancias entre la pantalla de televisión y la sala de clases, son tensiones que, elaboradas colectivamente, pueden alimentar los recursos educacionales con estos otros del campo cultural. Pero no hay garantía de síntesis ni reconciliación. El descentramiento refluye como realidad y como horizonte. La subjetividad está demasiado fragmentada para ser absorbida y regimentada en un sistema de saberes estables y disciplinas acotadas.

Tornan difusas las fronteras entre aprendizaje y recreación, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura sedimentada (valores, religión, conocimientos heredados) y cultura contingente (videoclips, telenovelas, videojuegos, chats, etc.), entre lo ilustrado y lo popular, lo selecto y lo masivo, lo nacional y lo exógeno. Cambia la percepción de la gente respecto de qué, cuándo, dónde, y para qué conocer y aprender. La información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada, que las figuras tradicionales del tutor o el maestro pierden sentido a los ojos de tantos niños que entran y salen de terminales de computadoras como quien come o camina (y simbólicamente eso hacen con las unidades informativas en la red, comerlas o recorrerlas). Descentramiento de la cultura, que al descentrar sus lugares de producción y procesamiento, se multiplica a sí misma en esta circulación entre tantos nuevos lugares de creación y recepción de símbolos. Se crea así una apariencia de propagación democrática del conocimiento: sensación de que a nuestras narices se rinde la Gran Enciclo-

pedia Universal, el acceso a todo el saber para quien quiera conectarse.

¿Cómo impedir, entonces, que la educación se vea sorprendida en la silla del escrutinio, cada vez más criticada por sus anacronismos, y -a la vez- más exigida por los nuevos ritmos de actualización y difusión del conocimiento? No es fácil hacerse cargo de la educación formal en relación con las nuevas fuentes de información, cultura, conocimiento y entretenimiento, la nueva ingeniería de gestión y organización, los sistemas informatizados de evaluación y monitoreo. No hay una receta que diga cómo incorporar los nuevos medios y destrezas en el ritual recurrente de la sala de clases; o cómo impedir que esta modernización de medios, mé-





todos y contenidos redunde en mayor contraste entre educación de ricos y educación de pobres, entre actualizados y anacrónicos, sintonizados vs. disfuncionales. O cómo concertar en torno a una vocación transformadora de la educación, pero equitativa en sus oportunidades, de recreación radical del conocimiento, pero a la vez de reflexión crítica y recuperación de la memoria; en fin, cómo convocar desde esta apuesta a los cientos de miles de docentes, viejos y nuevos planificadores de la educación, gerentes exitosos en la profesionalización de la oferta, comunidad de padres y financistas del sistema.

No cabe duda de que el uso de medios audiovisuales, así como el acceso a conectividad en redes interactivas, constituyen herramientas poderosas para ampliar y democratizar oportunidades de aprendizaje. Hay una *potencialidad distri-*

educacional y haría más participativos los procesos de aprendizaje.

Pero hay un límite en el óptimo mismo de la nueva tecnología del conocimiento. La euforia mediática no puede arrasar con la memoria pedagógica. No lo digo por un mentado respeto a la autoridad del educador, sino porque creo que hay un sentido profundo del aprender que se vincula con la memoria encarnada en la mirada del maestro y la atención del alumno, y que para llegar a ella hay que remontar el ritual mecánico de la pedagogía para recuperar el sentido que se esconde detrás; un aprender desde la sutil posta histórica de transmisión de conocimientos, donde armonizar es mejor negocio que descalificar.

No significa esto desconocer que el cambio también implica un dejar atrás. Es cierto que una vez que la

misión; sospecha frente a la sobrecarga de estímulos cuando se convierten en pura secuencia; carácter y formación personal para no desdibujarse en la seducción de tantas texturas que circulan por la superficie sin textura del monitor.

La educación se ve doblemente interpelada. De una parte se le pide que capitalice los nuevos insumos de aprendizaje para democratizar el acceso al conocimiento, el flujo de información y el derecho a hacerse oír. Por otro lado, se espera que preserve su patrimonio histórico –o el de los pueblos– para promover un uso de esos nuevos insumos que no implique ni el fin del sujeto ni la insostenible levedad del ser. No hay fórmulas claras entre lo que se debe desterrar y lo que se debe preservar, trátase de currículo, didáctica, pedagogía, organización, sistema. En tiempos y espacios de multimedia no hace falta interiorizar la enciclopedia: basta saber buscarla en el monitor. Pero el monitor no enseña a apagar el monitor.

**La educación se ve doblemente interpelada. De una parte se le pide que capitalice los nuevos insumos de aprendizaje para democratizar el acceso al conocimiento, el flujo de información y el derecho a hacerse oír. Por otro lado, se espera que preserve su patrimonio histórico.**

*butiva* en los nuevos vehículos que transportan el saber. En un óptimo de utilización, que concilie criterios de equidad y creatividad, la incorporación de soportes informáticos y audiovisuales tornaría accesible a alumnos y profesores todo tipo de conocimientos e información actualizados, permitiría una auto-capacitación docente permanente, facilitaría la educación a distancia, tornaría más eficiente la gestión

información se almacena en discos duros, el enciclopedismo puede resultar anacrónico. Pero no el humanismo al cual iba adherido. Hoy más que nunca se requiere espíritu crítico frente a la razón instrumental (en tanto razón que anula otras racionalidades); capacidad para discernir selectivamente entre las ventajas de las tecnologías de transmisión de mensajes y el riesgo de reducir el espíritu a la lógica de la mera trans-

Y, por supuesto, está el drama de la escuela que mira el futuro en el espejo retrovisor y no consigue asimilar las nuevas lenguas que los propios educandos traen a clases. La estrechez viene de lado y lado. Es necesario entender que "la transformación de los modos de leer (...) está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan" (Martín Barbero, 1996, p. 12). Con razón señala el autor que la televisión rivaliza con la escuela en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras la televisión "desloca-

liza" los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente en aras de la entretención y los sus trae de la "institucionalidad" desde donde nacen, la escuela se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina. Más aún, la televisión es hoy el lugar del "desplazamiento de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana" (Martín Barbero, 1996, p. 14). La escuela tiene que relajar su posición defensiva frente a la competencia de la comunicación audiovisual o informática, asimilar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos; pero al mismo tiempo organizar este mosaico de estímulos mediáticos manteniendo cierta "perdurabilidad de sentido", o cierto "sentido del sentido", a fin de evitar la banalización del conocimiento.

En este marco, Guillermo Orozco invita a superar las dos visiones antitéticas de la educación ante los medios audiovisuales: sea la defensa de la audiencia frente a los medios, sea la aceptación acrítica de éstos como recursos para la modernización educativa. Orozco propone a cambio una "pedagogía crítica de la representación", que abra en la sala de clases el debate sobre recepción de medios, asuma que la escuela es una institución entre otras que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento, infunda habilidades que permitan a los estudiantes expresarse en un entorno multimedia, y entienda la alfabetización como un proceso permanente, que se liga a los distintos alfabetos de un mundo

mediático, multicultural y de aceleración del cambio<sup>6</sup>.

A estos retos que la industria audiovisual le impone a la educación, se agregan otros específicos de las nuevas TICs. En primer lugar, la interacción virtual recurre cada vez más al hipertexto en que se mezcla la lectoescritura, la oralidad y la cultura por imágenes, y donde un texto es siempre ventana para muchos otros. La preeminencia de una sobre otra puede depender de la decisión del usuario según cómo visualiza la interlocución de turno a través de la pantalla puede privilegiar una comunicación letrada, acústica o visual, dependiendo de la ocasión y el efecto deseado. Nuevamente se hace sentir el impacto sobre la forma de adquirir, procesar y difundir conocimientos. Si los currículos de la escuela están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de géneros y materias, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y disloca los compartimentos. No

se trata sólo de contenidos, sino de géneros y matrices que, al cambiar, hacen estallar las formas de aprendizaje y enseñanza. Los cambios en las prácticas virtuales desafían, por lo mismo, las bases del sistema.

Por último, la interacción virtual oscila entre medio y fin. Si chateamos, la comunicación es el objeto mismo y no hay nada que la trascienda; pero si buscamos una información científica para incorporar en nuestra investigación, la búsqueda virtual es sólo el medio. En los niños y jóvenes de edad escolar, el vínculo con la red tiende a ser lúdico y caótico, vale decir, se privilegia el "inmanentismo virtual" y no el potencial de la red para recabar conocimientos. Los riesgos en esta permutación de prioridades radican en la pérdida de capacidad para organizar conocimientos y ordenar las dinámicas de aprendizaje. Pero quién sabe qué oculta la producción de ideas que se juega



<sup>6</sup> Véase Guillermo Orozco, 1996.

en esta navegación febril y aparentemente a la deriva; quién sabe cómo se sistematizan desde dentro de la red estas ráfagas de información, o cómo la digitación se abre paso en el árbol del conocimiento. El rol del profesor, como también de los gestionadores y planificadores de la enseñanza, deberá incluir la apertura frente a estos alumnos que, tecnológicamente hablando, están haciendo de receptores y de innovadores, de protagonistas y conejillos de indias, al mismo tiempo. Y desde esta misma apertura, tendrán que ver cómo brindar pautas o contextos de aprendizaje que permitan usar las TICs con cierta visión de totalidad y de dirección, vale decir, de sentido.

La educación enfrenta aquí su doble filo: movilizar la tecnología comunicacional para ganar en motivación, en expresividad y en nuevas alfabetizaciones, pero atizando la fogata del espíritu crítico y sedimentando la experiencia de aprendizaje. No hay fórmulas claras para el doble filo: el ensayo y error, la intuición sensible y la conversación razonante, la experiencia de otros.

#### 4. ENTRE LA BRECHA DIGITAL Y EL VALOR DE EDUCAR

La brecha digital se perfila como matriz de todas las brechas: brecha en productividad e ingresos laborales, en opciones de movilidad ocupacional, en acceso a mercados y públicos, en uso eficiente del tiempo, en acceso a información y a servicios de todo tipo, en voz y voto; brecha en intercambios simbólicos, en poder de gestión, en velocidad para adquirir y actualizar conocimientos, en niveles de vida. Quién no está conectado queda excluido de todos los ámbitos de la sociedad de la información.

En líneas generales, la brecha digital traza la línea que separa el antes del después, el adentro del afuera, el viable y el inviable. Refuerza o recrea los contrastes entre regiones, países y grupos sociales. Los países menos digitalizados, como antes los más aislados o más empobrecidos, se van amontonando en el patio trasero de la globalización. Contrariamente, cuanto más se reduce la bre-

**“...si hoy Chile es el país con mayor índice de conectividad en América Latina, se debe -en gran parte- a la cobertura universal de terminales interconectados en todo el sistema de escuelas, para uso de docentes y alumnos.”**

cha, más se concilia diversidad con integración, democracia comunicacional con igualdad de oportunidades. En el lado más virtuoso de su difusión, un mundo en red pone juntas las utopías, que en la Guerra Fría anidaban en las antípodas: máxima libertad del individuo y mejor distribución de oportunidades, máxima proliferación de la diversidad y óptima igualdad en la comunicación.

Una agenda futura de equidad no puede desentenderse de la difusión del acceso a más conectividad y digitalización, porque es claro que sin acceso hoy se cierran las opciones de mañana. Tanto a escala individual como a escala-país, la conectividad puede surtir efectos positivos sobre el dinamismo económico, la equidad social, la participación ciudadana y la diversidad cultural. Por eso se explica la fiebre digital que ronda en la cabeza de los reformadores de la educación. ¿Quién duda de que hay que incorporar masivamente las TICs -nuevas tecnologías de información y comunicación- en

la educación, sobre todo el aprendizaje digital y la comunicación virtual? La escuela es el lugar más expedito, sistemático, económico y masivo para poner en práctica una apuesta nacional por la conectividad y la digitalización, la palanca llamada a desencadenar este salto histórico y a subirse al tren -y al mapa- de la sociedad de la información y el conocimiento.

No significa esto que la *digitalización* de la educación nos ilumine en el conocimiento y libere a los educandos del oscurantismo de la falsa conciencia y la ignorancia. Nada garantiza, tampoco, la forma en que se resuelven, computadora mediante, las tensiones entre cultura escolar y cul-



tura juvenil, cultura letrada y virtual, razón instrumental y producción de sentido. Pero esas tensiones sólo se pueden resolver andando. Y para andar hay que equipar a las escuelas y capacitar a los maestros.

*Reza el decálogo: la era digital no se define tanto por la propiedad sobre los computadores, sino el acceso a la red. Nuevo argumento para colocar en el aula escolar la ventana al mundo y al futuro, sobre todo cuando la gran mayoría de los hogares latinoamericanos carecen de esa ventana. En la perspectiva de las dinámicas virtuosas, el capital más importante es el aprendizaje, no la máquina. Hay países, como Perú, donde el uso de Internet se está difundiendo no por computadoras en el hogar sino por cafés y cabinas públicas de acceso; o países como Chile y Costa Rica donde la expansión de usuarios se da por las redes instaladas en las escuelas. Y si hoy Chile es el país con mayor índice de conectividad en América Latina, se debe – en gran parte – a la cobertura universal de terminales interconectados en todo el sistema de escuelas, para uso de docentes y alumnos.*

Más aún, si en América Latina hay una cobertura escolar cercana al 100% en educación primaria y en rápida expansión en la secundaria, y, por otro lado, hay más pobres hoy que hace 20 años, vale decir, una alta proporción de la gente no puede equiparse con sus propios ingresos, la conclusión parece clara.

**“...el uso compartido de terminales entre pares dentro de las aulas de la escuela puede movilizar sinergias para el aprendizaje de lenguajes informáticos en medio de la interacción lúdica, contagiando agilidad y confianza...”**

Es en las escuelas donde los niños y adolescentes desarrollan a diario buena parte de sus procesos de aprendizaje e interacción entre pares. Por lo mismo, *es en las escuelas donde el acceso puede democratizarse*. Además (y siempre pensando en positivo), el uso compartido de terminales entre pares dentro de las aulas de la escuela puede movilizar sinergias para el aprendizaje de lenguajes informáticos en medio de la interacción lúdica, contagiando agilidad y confianza en el uso del ciberespacio. Nada más promisorio, como imagen de educación actualizada, que un grupo de alumnos usando las redes electrónicas para procesar información y construir conocimientos relacionados con el currículo escolar. Socializar en redes tendrá que ser parte de socializar en las escuelas.

Existen muchas experiencias nacionales de equipamiento en medios interactivos en escuelas públicas dentro de América Latina. Brasil ha impulsado el “Programa Nacional de Informática en Educación” (ProInfo) y, para el caso de medios de comunicación, el “Programa Nacional de Educación a Distancia: TV Escuela”, que apoya la actividad docente de la red pública de enseñanza en metodologías, tecnologías de enseñanza y material de apoyo para el trabajo en la sala de clases, a través de un canal de televisión dedicado exclusivamente a la educación. En Costa Rica, el “Programa de Informática Educativa” (PIE MEP-FOD) desarrollado desde 1988 por el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo en todo el país, ha mejorado la calidad de la educación mediante el uso de computadoras en la escuela primaria pública costarricense.



En Chile, el proyecto Red Enlaces ha creado una red interescolar de comunicaciones a través de computadores entre alumnos, profesores y profesionales de otras instituciones relacionadas con la educación. Iniciado en forma experimental en 1992, al año 2001, el 62% de las escuelas primarias del país y 89% de los liceos de educación media ya estaban conectados a Internet por vía del programa Enlaces.

Otros países como Argentina, Uruguay, México y Cuba, entre otros, también están abocados a instalar y extender la conectividad escolar.

Los programas también despiertan interrogantes a medida que se despliegan. La primera es respecto a la "densidad informática", vale decir, al número idóneo de alumnos por computador en las escuelas. En Chile, que es el país de mayor conectividad escolar en la región, no ha sido fácil bajar el número de alumnos por computador: en 1998 se estimaba 71 alumnos por PC, bajando a 65 en 2001 (Jara Schnettler y Pavez, 2001). En Estados Unidos, la relación era de 1 a 125 en 1981, y se redujo de 1 a 5 en 2000 para el caso de computadores sin multimedia, y de 1 a 10 en 2001 para computadores con multimedia, actualizados y conectados a redes (Cuban, 2001).

La segunda interrogante se refiere a la respuesta de los docentes, que pueden sentirse amenazados ante la mayor celeridad con que los alumnos desarrollan destrezas frente al monitor, y ven con angustia cómo crece la brecha entre cultura virtual y cultura pedagógica. Esto no debe extrañar, porque dados los niveles de ingresos de los maestros de escuela en América Latina, así como el poco



tiempo libre que les queda para reciclarse después de jornadas laborales interminables, es poco probable que aún les sobre energía para mantener el mismo ritmo que sus alumnos en aprendizajes digitales y de comunicación en línea. La tercera duda se relaciona con las posibilidades técnicas y financieras de tener los equipos no sólo instalados, sino luego actualizados y bien mantenidos, sobre todo en escuelas públicas que funcionan al límite de sus recursos.

*Al alejarnos de las dinámicas virtuosas, el optimismo empieza a mermar.* Tampoco es claro en qué medida la dotación de computadoras, la mejor proporción entre número de alumnos y equipos, y una conectividad al alcance de todos, sean condiciones que aseguren saltos en alfabetismo computacional, en capacidades de aprendizaje y en mayores opciones laborales futuras. Una investigación exhaustiva realizada en Estados Unidos, con especial atención en la zona de mayor desarrollo informático (Silicon Valley), y durante la década de mayor equipamiento informático escolar del país (los años 90 del siglo

XX), deja muchas dudas al respecto (Cuban, 2001).

Según el autor, es preciso tomar con reservas el entusiasmo de empresarios y expertos, respecto a que más y mejor tecnologías computacionales en las escuelas permiten sincronizar los procesos de aprendizaje con los desafíos laborales en las modernas economías de mercado. El estudio señala que durante las últimas dos décadas, el gobierno federal estadounidense invirtió sumas inéditas de dinero para equipar a todas las escuelas públicas del país, con el apoyo ferviente de padres, ejecutivos de empresas, funcionarios públicos y educadores. De esta manera democratizó el acceso. Pero lo que no se ha confirmado en la práctica es el supuesto que tanto animó estas inversiones, a saber, que más acceso en las salas de clase conduce espontáneamente a más uso, a una pedagogía y aprendizaje más eficientes y mejores, y luego a una mayor competencia laboral. Luego de una revisión profusa de datos y casuística, Cuban llega a cuatro conclusiones que despiertan incertidumbre. La primera es la falta de consenso efectivo respecto de qué significa alfabetismo computacional –si implica simplemente usar la computadora con programas básicos, o si significa, por ejemplo, tener la capacidad de bajar programas, actualizar softwares y disco duro, etc. La segunda es que en Estados Unidos no se registran grandes cambios en calidad de enseñanza y aprendizaje durante la última década (medidos por mayores logros académicos de estudiantes urbanos, suburbanos y rurales), atribuibles a mayor acceso computacional en las escuelas. La tercera es que los profesores se mantienen en calidad de usuarios limitados y esporádicos de

nuevas tecnologías en lo que se refiere a los métodos de enseñanza en las salas de clase, por más que usen la computadora para fines administrativos. Y finalmente, no es claro el impacto del equipamiento escolar en el acceso futuro a empleos de altos salarios, porque, en general, los alumnos mejor colocados posteriormente en el mercado laboral atribuyen las destrezas computacionales adquiridas a actividades realizadas fuera de la escuela (Cuban, 2001).

En América Latina, los problemas todavía son otros y más lejos de la utopía virtual. El equipamiento escolar permite un uso esporádico, ocasional, de la computadora. El costo de informatizar la educación pública permitiría, a lo sumo, una sala especial con terminales de red, pero no un uso intensivo-extensivo en la sala de clases. Pero aún así se avanza, y los ritmos de crecimiento en conectividad y en comunicación virtual son hoy bastante altos en la región latinoamericana. De alguna manera se optimizan los recursos, se socializan los conocimientos y las destrezas, y más y más jóvenes se familiarizan con la red y el teclado.

Por otra parte, no hay un claro desenlace en las dinámicas -virtuosas o no- que colocan juntos la lógica de la red y la pedagogía masiva. Hay temor y entusiasmo, inseguridad y curiosidad, resistencia y apertura. La

pedagogía basada en la memorización, el dictado y las clasificaciones estancas no sobrevive a la facilidad con que se objetiva y amplía la memoria en un soporte informático, ni a la agilidad con que se relacionan datos y disciplinas heterogéneos en el trabajo en red. Esto plantea, entre otras cosas, las tensiones que habrán de darse entre alumnos que adquieren destrezas en el manejo de la red y profesores que sienten perder autoridad en este mismo proceso<sup>7</sup>. También plantea incertidumbres respec-



to de la brecha social en la calidad del acceso, porque los colegios con más recursos tienen mejores softwares, más accesorios disponibles, menos alumnos por computador, mantención y actualización adecuadas, y mejor capacitación para los profesores. Más aún, mientras en algunos establecimientos escolares el uso de la computadora se restringe a ejercicios mecánicos de aplicación, en otros se optimiza su potencial de aprendizaje, experimentación, construcción de proyectos y trabajo cooperativo; y mientras unos usan Internet para juegos otros navegan para aprender (Trahtemberg, 2000, p. 10). Aunque -quién sabe- cuánto se aprende jugando.

No faltan las reservas frente a efectos no deseados en la difusión de las TICs. Nuevos adictos a juegos y sedados por la información ligera, con baja tolerancia a la frustración, poca resistencia a diferir gratificaciones al futuro y fastidio ante la perspectiva de esfuerzo. O visto de otro modo: pereza ante medios letrados de aprendizaje, falta de tenacidad para la investigación en profundidad y de larga duración sobre un mismo tema, poca credibilidad en la autoridad de los profesores y en el valor de la educación

formal, excesivo utilitarismo en la relación con el conocimiento, y poca capacidad de expresión oral, pueden ser algunas de las consecuencias no deseadas. No faltan

voces de alarma: "la ya débil capacidad de comprensión lectora se debilitará cada vez más no sólo porque los alumnos leerán cada vez menos libros, sino porque aumentarán su lectura de mensajes breves y fraccionados como los que produce la navegación por Internet y los intercambios vía chat o correo electrónico" (Trahtemberg, 2000, p. 14).

Otras críticas a la aplicación de programas de dotación informática en el sistema educativo se refieren al rol y capacitación docentes. Entre otras cosas se advierte que, a la hora de capacitarlos, los programas no definen el perfil docente a formar y no incorporan las TICs a los currículos de

<sup>7</sup>En una investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con estudios de casos realizados en varios países de América Latina, se encontró que "el intercambio informal que se genera entre los estudiantes durante las prácticas de informática, neutraliza y disminuye la capacidad de control del maestro", y que "el aula virtual es un vértice en el que chocan la actividad lúdica de los estudiantes y la autoridad vertical del maestro (...) el Internet marca el límite entre la experiencia dentro y fuera de la clase, dentro y fuera del orden educativo (...) entre la cultura del libro, concebida como una forma de relación, de control pedagógico sobre el estudiante, y nuevas formas de aprendizaje a través de las navegaciones por el ciberespacio emprendidas por los jóvenes..." (Bonilla, 2001, pp. 9-10).

formación y capacitación (Martínez Santiago, 2000). Se advierte igualmente que enseñar un curso en red es muy distinto a hacerlo en la forma tradicional, dado que los profesores deben alentar interacciones entre los participantes. Ello "requiere de los profesores pasarse el día contestando preguntas, monitoreando discusiones, realimentando", lo cual les exige "contactarse varias veces al día, leer las anotaciones de sus alumnos y contestarlas, sin contar la corrección de tareas y la revisión de los trabajos individuales o grupales que también requieren dedicación." (Trahtemberg, 2000, p. 6). Con ello los profesores deben ser -al mismo tiempo- aprendices de nuevos modos y contenidos, renovadores pedagógicos, facilitadores, y todo esto

consensos. Educar para la sociedad de la información y el conocimiento es mucho más que cambiar libros por pantallas o monitores. Requiere conjugar lo mejor de la tradición crítica y de la experiencia pedagógica acumulada con las nuevas opciones tecnológicas, reducir la brecha digital y recrear el valor de educar, armonizar la lucidez intelectual con la intuición afectiva, estimular el hacer sin olvidar el ser. En este proceso de ensayo y error, la educación tendrá que dejarse atravesar cada vez más por las prácticas cotidianas de comunicación a distancia en una sociedad donde estas prácticas son cada vez más masivas, frecuentes y cruzadas. El camino interpela a los planificadores, directores de escuela, docentes, alumnos, familias

TICs un sentido que no se desligue de la producción de sentido, tanto individual como colectivo. Dicha producción de sentido se nutre, a su vez, de la cultura propia. No se trata, por tanto, de transmitir una "euforia amnésica", sino de infundir el gusto y la responsabilidad por el encuentro entre cultura y tecnología, lo propio y lo exógeno, sentido e instrumento. Al decir de Jesús Martín Barbero, la educación tiene que ser un espacio idóneo para pasar de los medios a las mediaciones.

## 5. Y PARA REDONDEAR CON VALORES:

Así, entre viejas y nuevas funciones, la educación aparece como bisagra para compatibilizar grandes aspiraciones de la modernidad: producción de recursos humanos, construcción de ciudadanos y desarrollo de sujetos autónomos. Utilizo aquí deliberadamente las palabras producción, construcción y desarrollo, para aludir respectivamente a recursos humanos, ciudadanos y sujetos autónomos. Creo que este detalle semántico diferencia y, a la vez, complementa los componentes instrumentales, políticos y éticos que marcan la educación para la vida moderna. La modernidad alberga en su historia y en sus promesas esta triple dimensión para sus moradores: crecer en productividad, en participación ciudadana y en autonomía personal.

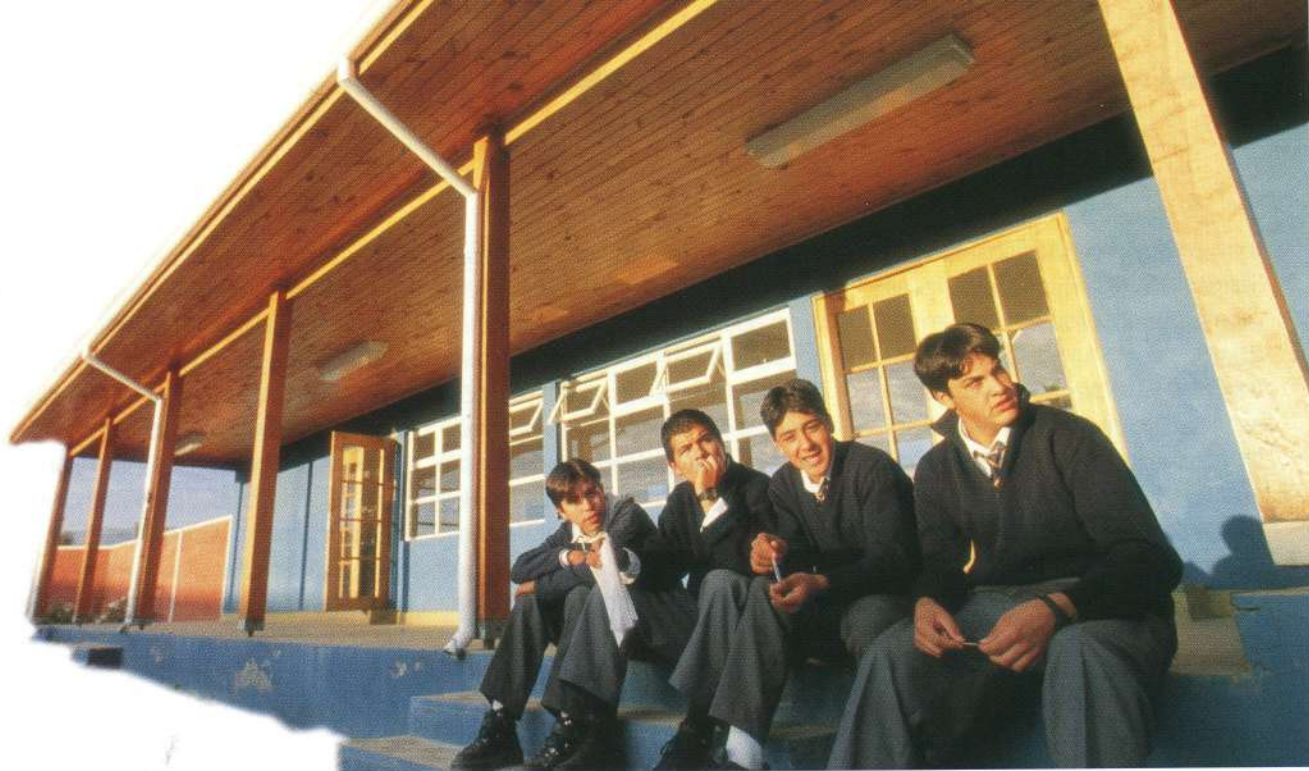
Tenemos a la educación gozando en el pedestal del protagonismo y sufriendo en el banquillo del acusado. Existe conciencia de los anacronismos y disfuncionalidades acumulados en el sistema educativo; pero también hay resistencia, sobre todo desde los maestros, pero también de los alumnos, a los reduccionismos de un discurso que se proclama moder-

**"... los campos heterogéneos de la educación, la cultura y la comunicación necesitan encontrar un lenguaje compartido. Tendrán que dejarse atravesar unos a otros para recrear esta ecuación que no cierra."**

frente a una herramienta nueva, que los alumnos suelen aprender a usar mejor y más rápido que ellos.

De manera que nuevamente el panorama latinoamericano se puebla de ambivalencias, señales auspiciosas y limitaciones estructurales. Los optimistas ponen el acento en las sinergias o los saltos de rana (*leap-frogging*) que nos llevarán a aterrizar en la sociedad de la información *by-passando* las etapas intermedias. En una perspectiva más cauta, se piensa que dotar a las escuelas de equipamiento audiovisual e informático es sólo el comienzo de un largo proceso de transformación educativa, que demanda muchos recursos y amplios

de los alumnos, diseñadores de softwares, comunicadores y estrategias de la industria cultural. Por lo mismo, reclama pactos entre actores de intereses diversos. Curiosamente, sería necesario partir por una disposición multicultural en la gestión educativa para poder llegar a ella en las prácticas pedagógicas. En otras palabras, los campos heterogéneos de la educación, la cultura y la comunicación necesitan encontrar un lenguaje compartido. Tendrán que dejarse atravesar unos a otros para recrear esta ecuación que no cierra. Educar con nuevas tecnologías de información y conocimiento implica, en cierto sentido, educar para imprimirle al uso de estas nuevas



nizador, y que privilegia las ecuaciones de capital humano sobre los procesos vividos durante el aprendizaje. En la marcha de las reformas educacionales se mezclan los signos, y flamean, a la par, las banderas de la autonomía, descentralización, selectividad, modernización, flexibilización. En boca de ideólogos de la educación, futurólogos, políticos, editores, comunicadores de televisión y columnistas de prensa, teóricos y operadores del desarrollo, expertos de los organismos internacionales y agitadores de la sociedad civil, se hace cada vez más recurrente la proclama del gran salto educativo como expediente privilegiado para "relanzar" el desarrollo en territorio latinoamericano. Y este salto implica la radical readaptación de los contenidos, la práctica y la planificación educativas. Tarea, claro está, nada sencilla.

En este impulso educativo donde todos confluyen, los requerimientos instrumentales de la modernización productiva van de la mano con los otros, más complejos, de la subjetividad y la cultura. Difícil poner muchas expectativas en un proceso cuya calidad y logro depende de tantas instancias, media-

ciones y actores, como es el caso de la educación. Difícil, también, esperar tanto de la educación cuando se hacen más difusos los canales que articulan el sistema educativo con los mercados laborales. Y donde la urgencia por inocular destrezas instrumentales para la competitividad puede acabar devorándose otros aspectos formativos que requieren ritmos distintos, y que tienen que ver con el aprendizaje para vivir las emociones y procesar las biografías.

No debe sorprender, pues, que durante las últimas dos décadas casi todos los países latinoamericanos se hayan embarcado en procesos de reforma, incrementando recursos humanos y monetarios con el fin de producir saltos cualitativos en la formación y el aprendizaje de las nuevas generaciones. El conjunto de las reformas se plantea intervenir sistémicamente sobre distintos aspectos de la educación, a saber: los contenidos curriculares y los métodos pedagógicos; los mecanismos de financiamiento del sistema; la redistribución entre funciones públicas y privadas; la descentralización de la gestión educativa hacia el

municipio y hacia la propia escuela; la revisión de prácticas pedagógicas y la evaluación de logros; y, en medida incipiente, la adecuación curricular a nuevos patrones productivos y a las condiciones socio-culturales de los educandos.

Sin embargo, también se han levantado voces críticas frente a algunos sesgos adquiridos por las reformas en curso. Entre las principales críticas se señala que las reformas adolecen de un exceso de tecnocratismo, concentrándose en mecanismos de financiamiento y gestión, pero no en contenidos y procesos de aprendizaje reales. Se argumenta que las reformas tienden a privilegiar el aprendizaje de saberes funcionales al desarrollo tecnológico y el desempeño productivo futuro, mutilando aspectos menos instrumentales del aprendizaje como son la expresividad y la autocomprensión, y sobre todo soslayando la importancia del desarrollo espiritual y del crecimiento personal como parte central del sentido de educar. Y se plantea, entonces, la necesidad de volver a la pregunta radical por el sentido de la educación más que su utilidad, en-



tendiendo que una mirada demasiado centrada en los rendimientos puede olvidar los fundamentos: el desarrollo tanto emocional como intelectual de los educandos.

Más aún, la evidencia muestra que incluso el rendimiento de los alumnos en cuanto a progresión en el aprendizaje, se ve claramente potenciado cuando los educandos no están trabados por obstáculos en el campo emocional, expresivo y vivencial. Cuanto mayor es la capacidad de niños y adolescentes de tomar conciencia de sí mismos y de sus trabas al desarrollo personal, mayor es también la apertura y disposición para incorporar nuevas destrezas y nuevos conocimientos. De modo que el sentido más humano de la educación no es sólo un imperativo para formar personas más armónicas y mejor dispuestas a la comunicación, sino también un potenciador de los aprendizajes para el trabajo y las nuevas formas de aplicar conocimientos al mundo productivo.

En este sentido la educación latinoamericana todavía tiene, en gran medida, un perfil "pre-68". Vale decir, no ha reformado emancipatoriamente su sistema disciplinario escolar ni sus procesos de aprendizaje. Los establecimientos escolares escasamente han internalizado el discurso de derechos de los niños y adolescentes, la promoción de la autonomía del educando, la visión dialógica del conocimiento, el aprendizaje vinculado a la experiencia de vida de los alumnos, y el vínculo entre conocimiento y entorno de los educandos. La comunicación entre varones y mujeres, o entre jóvenes de grupos étnicos o



**“Cuanto mayor es la capacidad de niños y adolescentes de tomar conciencia de sí mismos y de sus trabas al desarrollo personal, mayor es también la apertura y disposición para incorporar nuevas destrezas y nuevos conocimientos.”**

socioculturales diferentes, debe fomentarse en la escuela como una práctica cotidiana de aprendizaje para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y convivencia en la diferencia. Las formas de relación entre estudiantes, y también entre maestros y estudiantes, así como la capacidad de los maestros para potenciar el desarrollo humano y espiritual de sus alumnos, es una de las claves para que las nuevas generaciones puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más

compleja, y cada vez más requerida de seres humanos integrales.

La educación en desarrollo humano es necesaria no sólo porque marchamos hacia sociedades cada vez más complejas en términos de diferenciación de identidades, intereses, demandas, hábitos, preferencias y destrezas. También porque la cohesión social va a depender, cada vez más, en sociedades complejas, de la capacidad de “interlocutar” transversalmente, respetar los intereses y sensibilidades de otros mediante la conversación y la negociación en un lenguaje común, y abrirse a las cosmovisiones distintas en el intercambio directo y a distancia. El pluralismo cultural debe ser una práctica de aprendizaje colectivo. Estas capacidades que no se aprenden en cursos de Educación Cívica sino en las prácticas cotidianas de la escuela, en las formas en que el currículo encarna en procesos de socialización escolar, en la mayor tolerancia de los profesores frente a las sensibilidades de los alumnos, en el cambio en las relaciones entre sexos, en el llamado “currículo transversal”, y otros.

Los cambios que se avecinan plantean, pues, retos fuertes al estilo y al contenido de la educación. Nuevas formas culturales (símbolos, fantasmas, deseos, proyectos vitales) emergen en la sociedad del riesgo, sociedad mediática, sociedad de gestión y sociedad democrática; éstas también plantean retos al sistema educativo y a la formación de las nuevas generaciones. En este sentido es importante la noción de "educación para la vida", que se maneja en muchas reformas educativas de la región así como en los foros intergubernamentales e internacionales sobre educación. Es necesario brindar herramientas para que los estudiantes puedan vivir su sexualidad, minimizando riesgos sin sacrificar su espíritu lúdico; puedan dar espacio a sus deseos de experimentar y expandirse, pero con la información veraz que les permita minimizar riesgos; puedan elaborar situaciones de creciente inseguridad ciudadana e incertidumbre ante el futuro; sean capaces de seleccionar información y conocimientos que les permitan reflexionar sobre sus propias identidades; utilicen recursos de la industria audiovisual para pensar los cambios culturales y cómo les afecta en la vida cotidiana; participen de una ética fundada en el pleno respeto a los derechos humanos universales; y desarrollen un espíritu crítico apropiado para vincularse productiva y activamente con los medios interactivos y masivos de comunicación.

Todos estos elementos reclaman un renovado ímpetu para el sentido más profundo de la educación, a saber, el desarrollo integral de los seres humanos. Las actuales refor-

**"...la subjetividad de los niños es la subjetividad de todos; vale decir, que los dilemas valóricos que enfrentan los educandos no sólo se dan en la escuela sino que atraviesan la escuela desde los cambios que vive el conjunto de la sociedad."**

mas educativas necesitan fortalecer este aspecto no sólo para evitar un sesgo demasiado instrumental o competitivo en la educación, sino también para que la adquisición de nuevos conocimientos pueda inscribirse en un proceso básicamente humanizador. Si la relación entre educación y desarrollo es tan fuerte, y cada vez más, un desarrollo humano pide una educación que combine el crecimiento personal y espiritual de los educandos con la formación para nuevos desafíos productivos y sociales.

Esto nos conduce al último punto de la reflexión, a saber, a la pregunta sobre qué significa, en la actual inflexión de época, educar en valores. Al respecto quisiera limitarme, por razones de espacio y para abrir esta discusión, a una mera enumeración telegráfica de tensiones o problemas relativos a la ecuación que liga la educación con los valores.

En primer lugar, creo que es importante distinguir entre educar en valores, educar con valores, y educar

desde valores. Educar en valores implica colocar los valores como tema específico en la sala de clases, sea en una clase de filosofía, de educación cívica o de ciencias sociales: enriquecer la reflexión sobre valores que orientan la acción, traer a la discusión situaciones que plantean dilemas éticos agudos que interpelan a los propios alumnos, en fin, enseñar contenidos básicos de Axiología y Ética. Educar con valores implica transmitir, en la acción pedagógica y la relación entre sujetos dentro de la escuela, modelos de relación inspirados en el respeto, la reciprocidad en derechos, la aceptación de la diferencia, la justicia y la meritocracia, entre otros. Implica, un trato justo entre maestros y alumnos, reglas de comportamiento en la escuela, que logren armonizar conflictos y dialogar diferencias, y sistemas de sanciones y reconocimientos, que orienten constructivamente los fundamentos de las relaciones entre las personas que viven la comunidad-escuela. Educar desde valores implica contextualizar los contenidos educativos en una perspectiva donde la pregunta por el deber, la virtud, el bien común, y otros, esté presente o subyacente, imprimiendo dirección y sentido a los diversos contenidos y materias, que se transmiten en la sala de clases.

En segundo lugar, en sociedades cada vez más abiertas y multiculturales, la educación en valores sólo puede ser contextual. Esto significa que hay que entender que la subjetividad de los niños es la subjetividad de todos; vale decir, que los dilemas valóricos que enfrentan los educandos no sólo se dan en la escuela sino que atraviesan la escuela desde los cambios que vive el

conjunto de la sociedad. Significa, también, reconocer que la veloz transformación de la sociedad obliga a repensar continuamente la relación entre valores y orientaciones de los comportamientos. Y, significa contextualizar los valores en las situaciones, lo que no implica -necesariamente- relativizar, sino deducir e inducir.

En tercer lugar, los grandes desafíos valóricos -en el contexto de la modernidad y la modernización- tienen que ver con dilemas más que con convicciones o creencias. En este sentido pueden destacarse:



- Problemas que la secularización de las costumbres le plantea a la educación en valores. ¿Educar en máximos trascendentales o en mínimos ético-prácticos, en valores absolutos o en pautas básicas para minimizar la agresión y la injusticia?

- La velocidad del cambio, la discontinuidad de las trayectorias vitales y los cambios radicales en las relaciones interpersonales: ¿invitan a educar en la continuidad o en la adaptación, en el respeto a la tradición o en la recreación de la misma, en principios sólidos o en plasticidad postmoderna?

- En fin, la educación en valores -o los valores de la educación- suscita tensiones entre racionalización y subjetividad (al decir de Touraine ), entre razón sistémica y mundos de vida (al decir de Habermas), entre lógica de los medios y lógica de los fines, entre razón técnica y razón sustantiva, entre productividad económica y desarrollo personal, entre preparación para el futuro y realización presente, entre productividad y comunicación, entre arraigo espacial y cosmopolitismo, entre libertad negativa y libertad positiva, entre derechos y destrezas, entre especialización y visión de conjunto, entre el respeto de lo privado y la defensa de lo público, entre identidad y diferencia, proyectos colectivos y personales, entre yo y los otros. ¿Qué hacer? ◆

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, Marcelo, "Investigación del impacto socio-cultural del Internet en América Latina y el Caribe en miras al diseño de políticas públicas de la comunicación y cultura equitativas", ponencia presentada al seminario "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de noviembre de 2001.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.
- Cuban, Larry, *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts y Londres, Inglaterra, Harvard University Press, 2001.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and Reading the World*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1987.
- García, Hernán y Marc Pruy, "Critical Theory in Education: Remembering the Lessons of El Abuelito", en *Journal of Critical Postmodern Organization Science*, Vol. 1(1), 2001, [www.zianet.com/boje/tamara/issues/volume;\\_1/issue\\_1](http://www.zianet.com/boje/tamara/issues/volume;_1/issue_1)
- González, J. Luis, "Perspectivas de la 'educación para los medios' en la escuela de la sociedad de la comunicación", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 24, OEI, Madrid, 2000, versión electrónica, [www.campus-oei.org/revista/rie24a04.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie24a04.htm)
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone, *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Jara Schnettler, Felipe, y Angélica Pávez, "Nuevas tecnologías y escuelas: aprendizajes y desafíos del Programa Enlaces de Chile", ponencia presentada al seminario "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de noviembre de 2001.
- Martín Barbero, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Revista Nómades* No. 5, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.
- Martínez Santiago, Roberto, Introducción al Número 24 de la *Revista Iberoamericana de Educación*, versión electrónica, 2000 ([www.campus-oei.org/revista/rie24a00.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie24a00.htm)).
- Orozco, Guillermo, "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación", en *Revista Nómades* No. 6, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.
- Ray, Kathlin, "The Postmodern Library in an Age of Assessment", 2000 ([www.ala.org/acrl/papers01/kray](http://www.ala.org/acrl/papers01/kray)).
- Tellez, Magdaly, "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo", en *Revista Relea* No. 5, Caracas, mayo-agosto 1998.
- Touraine, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, París, Fayard, 1997.
- Trahtemberg, León, "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 24, versión electrónica, 2000 ([www.campus-oei.org/revista/rie24a02.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie24a02.htm)).



Fotografía: Carlos Parra

# El quehacer educativo en Chile

JOSÉ WEINSTEN C\*

**L**a crisis de sentido de la educación en Chile y en el mundo es un tema de gran actualidad, por el hecho de no saber a ciencia cierta hacia dónde debe dirigirse el quehacer educativo, cuáles han de ser los fines de la educación, cómo está impactando al quehacer educativo, y el enorme cambio que está ocurriendo en todas las esferas de la vida humana.

Ese es el punto de fondo, pero quisiera también verlo junto con un cambio en las culturas, que es igualmente dinámico, apasionante y, a la vez, desconcertante para quienes trabajamos en el quehacer educativo y cultural.

La educación y la cultura son dos ámbitos absolutamente entrelazados, entendiendo la cultura como la sustancia de la educación y viendo que es imposible el desarrollo cultural sin la educación.

El Ministerio de Educación y el Consejo de la Cultura tienen una unidad de base, una co-pertenencia de propósitos. Sin embargo, esta acción abarcadora y articulada entre los dos planos no está evidente.

Hacemos este esfuerzo en conjunto porque tendemos a creer que ha habido una suerte de ensimismamiento educativo. No queremos que la educación esté en sí mis-

\* Ministro de Cultura de Chile.

ma, que esté fijándose sus propósitos, sus metas. No queremos que el sistema escolar se esté convirtiendo en un sistema autorreferido, sino que siempre tenga como punto de mirada la cultura y la sociedad. Y eso no es algo que esté pasando naturalmente.

A medida que se tecnifica el sistema escolar, lo que es muy positivo, se ha ido derivando en una autonomización, en una suerte de autorreferencia, que nos preocupa y que quisiésemos romper. Por esta razón es importante una amplia mirada de los filósofos sobre el mundo, de lo que solemos ver cuando estamos desarrollando casi exclusivamente una suerte de técnica educativa, en la cual las políticas educativas se van convirtiendo crecientemente en técnica y dejan de ver los grandes desafíos para los cuales está llamada la educación, siendo un medio para transmitir la cultura y para desarrollar a las personas.

Este enfoque integrado en el cual estamos dando cuenta de una interrelación entre educación y cultura, por cierto que tiene consecuencias muy significativas desde el punto de vista de las políticas educativas. La primera tiene que ver con la contextualización del hecho educativo. Esto obliga a preguntarse quiénes son los alumnos, quiénes son los profesores, quiénes son los que participan de este quehacer educacional, cuál es su cultura local, en qué contexto están incluidos y, por lo tanto, están participando en la educación.

Pero más importante que eso es que esta visualización nos haga entender que la educación tiene que estar referida a la cultura y siempre esté haciendo una selección respec-

to a qué se enseña. Y, que, de alguna manera, es discutible, que puede ser cuestionada y mejorada y ser un objeto de debate en la sociedad. Que no es un hecho, dado el que siempre haya que enseñar las mismas materias, o que el currículo y la selección que se haga respecto a qué es lo que de la cultura merece ser transmitido a la próxima generación, es algo que está operando como una realidad, que también ha de ser discutida a la luz de los cambios culturales, y que obligan a hacer esa selección.

**La cultura global no existe. Pero sí las culturas específicas que se globalizan, que adquieren hegemonía en el mundo.**

Lo digo de otra manera. Cuando la UNESCO señala que una de las grandes tareas de la educación del siglo XXI es lograr que se aprenda a ser, a hacer, a conocer y a convivir, a reglón seguido dice ¿en qué se traduce eso desde el punto de vista de la cultura? ¿Cuáles son los elementos culturales para que la educación sea eficiente y responda realmente a la cultura de la época y le dé las herramientas a las personas? La cultura en la sociedad está atravesando tal tipo de desafíos, lo que tiene implicancias educativas.

Por eso quisiera reiterar al sector educación y a las políticas educativas: no al ensimismamiento. Este fenómeno del ensimismamiento no es exclusivo del sistema escolar, porque en la sociedad se está extendiendo cada vez más como una fórmula de acción, en la cual se limitan las posi-

bilidades de interconexión, que creo que son las más fructíferas.

Es muy difícil fijarle el límite al sentido de la educación y la cultura, a lo que es cultivar la humanidad. La verdad es que son temas muy omnicomprensivos. Es poco lo que dejan afuera. Quisiera, por lo tanto, reseñar tres aspectos que me parecen claves como desafíos, que es necesario plantear y reflexionar más respecto de cómo logramos que, dentro de este gran sentido de la educación y la cultura, estén vigentes. Me refiero a los temas de identidad, desigualdad e integralidad.

### IDENTIDAD CULTURAL

Sin duda, el primer tema estratégico es el de la identidad cultural del país. Debemos revisar la forma en que como nación en el mundo globalizado de hoy día, somos capaces de tener una identidad propia, fuerte, que nos reúna, que nos haga distintivos en el mundo y también respecto de nuestra propia población.

En ese sentido creo que hay un desafío mayor para este Chile que se ha globalizado desde el punto de vista económico y crecientemente político, que participa de múltiples alianzas, que juega roles de liderazgo a nivel continental, que firma tratados de libre comercio, que tiene una economía que descansa crecientemente en su relación con el mundo, con la movilidad de su población, que aumenta el contacto, que se ha digitalizado e innovado desde el punto de vista de las tecnologías, y que también promueve cotidianamente con el extranjero.

Lo que se está globalizando en el mundo, nunca es una cultura global. La cultura global no existe. Pero sí las

culturas específicas que se globalizan, que adquieren hegemonía en el mundo.

Esto no es nuevo. Se dio desde los griegos y los romanos. Hay una cultura local concreta, que se expande en el mundo, que empieza a ser hegemónica, que difunde su idioma, su modo de vestir y su alimentación. Es esa cultura particular la que se globaliza y después es apropiada en los distintos países, de manera más activa en unos y más pasivamente en otros. Ese es el movimiento que estamos viendo hoy día.

Por eso, cuando uno se refiere a la importancia del tema de la identidad cultural del país, está señalando que justamente no existe una cultura global, sino culturas globalizadas, que dan cuenta de nuestra propia identidad y que, en el caso de no tener raíces sólidas, arriesgamos a perder.

Estoy indicando cómo lograr una completa inserción en el mundo. No estoy abogando por una cultura del refugio o por intentar erigir cordilleras todavía mayores a las que tenemos, que ya son enormes desde el punto de vista geográfico. Lo que sí estoy haciendo es un llamado de atención al decir: en esta globalización de la cultura debemos impulsar fuertemente nuestra propia identidad cultural, si es que queremos fuerzas reales como país y dinamismo en nuestra cultura.

Esto tiene consecuencias en la forma en que nos planteamos hacia fuera y hacia dentro de nuestras fronteras. Por cierto, tiene que ver con que si solamente vamos a ser un país exportador, eficiente, o vamos a pretender ir un poco más allá que poner nuestros productos en los mer-

cados mundiales, y también con una voz cultural y una identidad particular dentro de ese concierto mundial y de esa cultura que se ha globalizado. En ese sentido debemos esforzarnos como país por intentar globalizar nuestra cultura.

Cuando desde el Consejo de la Cultura abogamos por una gran internacionalización del cine chileno, lo hacemos porque estamos convencidos de que ese es un conducto muy fuerte para poner nuestra identidad cultural en el mundo. Cuando en el año 2004 se hizo un esfuerzo enorme por reivindicar a Pablo Neruda como el gran embajador de Chile, es porque también entendimos que Neruda es parte de esa identidad constitutiva del país.

Por eso digo que hay un primer desafío, desde mi punto de vista, hacia fuera y hacia dentro de nuestras

**“...en esta globalización de la cultura debemos impulsar fuertemente nuestra propia identidad cultural...”**

fronteras, para de ver si logramos que nuestros ciudadanos, y especialmente las nuevas generaciones, tengan este sentido de identidad cultural.

Esta identidad cultural no la percibo como una suerte de esencia que está solamente en nuestra historia, ni muchísimo menos, en cualquier tipo de raza o ese tipo de alocadas teorías del pasado, pero sin duda tiene

que ver con una distinción desde el punto de vista de la nación. Una distinción que se construye a base de la historia, la geografía, las costumbres y que también se está reconstruyendo y recreando en el día a día. Es una identidad que tenemos que seguir forjando y no sólo verla de una manera esencialista como una recuperación de un pasado pretérito que sería el alma nacional.

Lo importante es cómo hoy día damos más identidad a lo que somos como país. En ese plano, los artistas, los intelectuales y los creadores juegan un rol esencial, porque ellos son los que crean, pintan, cantan y nombran lo propio. Son los que hacen la diferencia. En ese sentido, sin duda, que Chile no sería tal como lo conocemos o lo reconocemos, sino hubiese una Violeta Parra, un Pablo Neruda, o una Gabriela Mistral. Ellos han sido capaces de nombrar lo que estaba ahí latente, pero no había justamente ese acto creador, que permitía reconocerse en una identidad común.

Por eso es valioso el auge cultural para seguir desarrollando con mucha fuerza esta identidad dentro del país. También por eso creo que es fundamental la adopción de medidas públicas en esta dirección. Por ejemplo, que en los tratados de libre comercio haya cláusulas de reserva cultural, que permitan que sigamos invirtiendo y poniendo recursos para alentar la creación en Chile. Es algo muy significativo desde la perspectiva de no ser arrasados por estas culturas globales, y porque evita ser acausado el día de mañana de estar subsidiando el cine o el libro chileno. Por lo tanto, aquí también hay medidas de orden público que tienen que ver con crear condiciones para seguir desarrollando la identidad.

Sostengo que desde el punto de vista de la educación, este tema también está vigente, porque a la educación se le plantea el enorme desafío de crear ciudadanos del mundo y que, al mismo tiempo, sean chilenos. Cómo, además, da las herramientas para los lenguajes globales e internacionales, desarrolla y hace un buen uso del lenguaje propio en Chile. Cómo transmite a la educación el valor del patrimonio universal y global que hoy día está, y, al mismo tiempo, cómo logra traspasar el valor del patrimonio propio, tangible e intangible. Cómo hace una gran educación patrimonial en Chile.

Eso es lo que quiero poner de relieve cuando se habla del sentido de la educación, y, al mismo tiempo, tiene la mirada puesta en el planeta, en los fenómenos de globalización y en todas las herramientas para ella, y otra mirada en nuestro terruño, y es capaz de hacer la articulación. Creo que es un desafío muy difícil, pero que no debemos olvidar.

## LA DESIGUALDAD

Un segundo gran tema, estratégico y desafiante es el de la desigualdad. Cómo dentro de estos sentidos somos capaces de permanecer siempre atentos al tema de la función o la necesidad de introducir igualdad. La desigualdad socioeconómica, de ingreso, está muy asumida por una gran mayoría de personas del mundo de la educación.

La desigualdad educativa también está muy asumida y conocida. Además, la desigualdad en el campo y el acceso a la cultura y al arte, es también abismante.

Lo que nosotros como Consejo de la Cultura hemos intentado hacer, entre otras cosas, ha sido sacar la radiografía del acceso a la cultura de la población en Chile. Estamos realizando mediciones periódicas y en eso advertimos esta enorme distancia que también se expresa en el acceso a la cultura con mucha fuerza. A veces podríamos pensar que por la extensión de la televisión o la radio eso está aligerado, pero no es así. Doy sólo dos números para que tengan una imagen de esto, de lo que salió de esta Encuesta de Consumo Cultural, que acabamos de hacer en la Región Metropolitana, y que este año vamos a efectuar dentro del país. Ahí se ve, por ejemplo, la lectura de libros ¿Cuántos libros leyó en el último año? El resultado es que

hay un 40% de santiaguinos que leyó un libro o más en el último año y un 60% que no leyó ningún libro.

Esa es nuestra realidad cultural en ese sentido. Pero si uno revisa el nivel socioeconómico, vinculado al nivel cultural y educativo, se dará cuenta de que eso es dramático, y si bien es cierto que hay un 76% de personas de nivel alto que leyeron un libro, hay sólo un 18% de personas de nuestra población de nivel bajo que leyó un libro.

En la asistencia al cine, esto es todavía más brutal. Sólo un 6% del grupo económico bajo asistió a una función de cine el último año. Por lo tanto, el acceso a la cultura también tiene una distribución muy desigual en Chile.

No quiero ahondar mayormente en este tema porque creo



que es muy sabido, pero lo que sí me gustaría decir es que ojalá veamos qué sentido más igualitario e inclusivo puede tener la escuela en sociedades crecientemente desiguales. Cómo se logra una escuela inclusiva en sociedades desiguales. Cómo la escuela va a contracorriente del mercado y la lógica económica. Cómo la escuela puede avanzar en niveles de igualdad superiores, si es que no está articulada con la economía de otra manera.

O bien, planteándose de otra manera, cuán necesaria es la humanización de la economía, y no solamente cultivar la humanidad en la educación, sino también cultivarla en otras esferas de la vida. Y cómo también la educación requiere de otras condiciones y elementos para ser eficaz.

Me gustaría enfatizar ese tema en el plano que supongo que hoy en día a la educación se le está pidiendo que logre la igualdad. A veces, uno tiene la sensación de que para alcanzar la igualdad se pretende poner todas las fichas de la sociedad en un solo carril, que es la educación. Pienso que

eso no es posible, que si realmente se aspira abarcar este tema, es necesario, desde el mundo de la educación y la cultura, abogar con mucha fuerza por decir: la educación tiene que ir en un sentido inclusivo y de igualdad. Eso está fuera de discusión.

Pero para ser eficaz también se necesitan cambios en otras esferas de la vida social y económica. La educación no puede ser el único vehículo de la igualdad, que, por lo demás, se va a demorar, como bien sabemos, varias generaciones en hacer su trabajo. Por lo tanto, me gustaría poner ese tema en los sentidos, con fuerza.

### LA INTEGRALIDAD

El último tema se relaciona con la formación de las personas y la integralidad. Dicho bien esquemáticamente, hay que reivindicar con fuerza la visión integral y humanista en educación, y en ese sentido hoy día hay una gran dificultad dada por una visión de la calidad, que la reduce a cosas que son esenciales. Sin embargo, no son comprensivas de todo lo que debiera abarcar la igualdad.

Hay una posibilidad muy cierta, y que la vemos frecuentemente, de hacer absolutos algunos índices, de creer que sólo lo que se mide es importante y a no darse cuenta de que los instrumentos de medición pueden ser incomple-

tos, parciales y no advertir áreas especiales, en las cuales es necesario educar.

Eso es una prueba de fuego que tienen hoy día los sistemas educativos y las políticas educativas. Cómo logran, por una parte, hacerse cargo de los desafíos que existen en lenguaje, en matemática, en ciencias, pero, por otra parte, no pierden la finalidad esencial de educar personas, que son seres humanos con muchas más dimensiones en las cuales también requieren que el espacio educativo les brinde herramientas.

En ese sentido, si la definición de calidad se reduce sólo a resultados en algunas disciplinas, por esenciales que sean, puede llevar a sesgos muy fuertes. Lo he visto en el caso de las disciplinas artísticas, cómo hay dificultad de legitimar y mostrar la importancia de la educación musical o la educación artística, la posibilidad de que un niño ponga patas arriba el universo durante unas horas, para su formación.

Ésta es un área donde se empieza a dar una presión enorme, porque todos los resultados escolares se expresan en algunos índices y en algunas materias. Aquí hay algo que también tenemos que reparar y espero que sobre los sentidos de la educación se haga una fuerte reivindicación de la humanidad en todos sus aspectos. ◆





# Una maternidad sin deserción

**Las últimas encuestas** de nuestro país confirman la tendencia de escolaridad incompleta a causa de maternidad y embarazo. El 38,6% de las mujeres entre 14 y 17 años no asiste al sistema escolar por esta razón. Durante el 2004, el Mineduc dio curso a un programa piloto con 37 proyectos en establecimientos de ocho regiones y que contó con el apoyo de seis universidades. A continuación un extracto del documento de Sistematización y Evaluación del Programa Piloto de Apoyo para Alumnas Madres y Embarazadas, preparado por la psicóloga de la Universidad Católica de Chile, Daniela Vío Giacaman, que ilustra el panorama actual en una muestra de 14 liceos.

**T**odos estos meses me he sentido con rabia. Mis amigas, mis compañeras salen y yo no. Estoy embarazada. Me da rabia ser mamá, me da rabia la guata. Ya perdí el físico de antes. Tengo mucho resentimiento y estoy mal genio con todos... " (alumna del Liceo Comercial de San Bernardo).

En el segundo semestre del 2004, el Ministerio de Educación dio curso a un programa piloto para apoyar a las alumnas embarazadas y recientes madres, de tal modo que

se desarrollara conciencia en torno a ellas en el sentido de mantenerlas e integrarlas al sistema escolar.

La experiencia se efectuó en 37 establecimientos educacionales distribuidos en ocho regiones del país. En forma paralela se evaluó la experiencia a través de entrevistas a orientadores y directores en una muestra de 14 liceos; entrevistas a alumnas madres o embarazadas de seis liceos de las regiones V, VIII, IX y RM, y seis a consejeros y profesores coordinadores de las universidades participantes.

En la evaluación se utilizó una metodología cualitativa para recoger las percepciones de los distintos actores.

En las entrevistas con las universidades hubo reuniones con alumnos en práctica y profesores coordinadores del programa piloto.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

De las 45 alumnas entrevistadas, la edad promedio de su embarazo fue 15 años. Un porcentaje alto, cercano al 60%, se embarazó entre los 15 y 16 años; un 35% lo hizo entre los 17 y 18 años; y un 5% de 14 años y menos.

El 100% de las alumnas no planificó su embarazo. En la mayoría el embarazo se debió a la mala utilización del anticonceptivo o bien por no emplearlos.

Ante la evidencia del embarazo, las alumnas entrevistadas señalaron entrar en un periodo de crisis, de frustración. Más adelante aceptaron su situación, otras pensaron abortar; sin embargo, no lo hicieron.

ron por no tener a quién recurrir o por temor a las consecuencias. En algunos casos, las madres de las adolescentes admitían el aborto.

Una alumna decía “No me cuidé, al saber que estaba embarazada me vino un bajón terrible, me deprimí, quería volver a ser niña. Tuve un arrepentimiento tremendo (...) pensaba todo el día qué podía hacer para arreglar toda la embarada que había hecho. Al cuarto mes vi un ecografía de la guagua y comprendí que tenía que tenerlo. Sentí su corazón y me emocioné (...) ahora debía luchar por él”.

La mayoría de las alumnas se embarazó de la relación con su pololo, teniendo ambos poca experiencia sexual anterior. Enfrentando varios conflictos con sus parejas, lo que en la mayoría de los casos, duró casi todo el embarazo.

Estos conflictos culminan muchas veces en la separación y poco apoyo de los jóvenes con el hijo. Sólo el 30% de las madres mantiene su relación con dicha pareja.

Una vez que la joven tiene a su hijo, utiliza métodos anticonceptivos. En general, proporcionado por el consultorio. El 20% de las entrevistadas se expresó renuente a los anticonceptivos y a las relaciones sexuales. Estas adolescentes señalaron que cuando supieron de su embarazo les fue difícil ir a clases y asumir las demandas del liceo. El 50% de las alumnas contó de su embarazo a algún profesor u orientadora del liceo, quienes aconsejaron decírselo a sus padres.

Un 30% de las alumnas entrevistadas manifestó que dio la noticia a

su madre, y, por estar confundida, dejó de asistir al liceo. No sabía qué hacer y no quería enfrentar a sus compañeros. El 20% lo habló con su pololo, y ambos enfrentaron a sus padres, como también a los amigos más cercanos.

### RENDIMIENTO ESCOLAR

En general, el embarazo de las alumnas entrevistadas se produjo cuando cursaban entre octavo básico y tercero medio. En los primeros dos meses, desde que se enteraron de su embarazo y asumieron su condición, disminuyó su rendimiento escolar. Sin embargo, posteriormente, algunas alumnas madres señalaron estudiar con mayor conciencia que antes, pues tenían un sentido claro: estudiar para el hijo. Con la “maternidad” se hicieron mucho más responsables. El nivel de asistencia disminuyó

**En general, el embarazo de las alumnas entrevistadas se produjo cuando cursaban entre octavo básico y tercero medio. En los primeros dos meses, desde que se enteraron de su embarazo y asumieron su condición, disminuyó su rendimiento escolar.**

drásticamente desde el quinto mes de gestación. Faltaron por: control de embarazo, se sintieron mal, tuvieron síntomas de pérdida, entre otras cosas.

Después del nacimiento, el nivel de inasistencias fue muy alto. Por diferentes razones: no tenían quién les cuidara al bebé, por enfermedad del niño, por control en el consultorio, y otras.

Esto fue generando en las jóvenes madres muchas dificultades en su rol de alumnas, ya que falló la continuidad en el proceso de apren-

dizaje, produciéndose algunos vacíos y lagunas de información. Muchas veces, no acudían a las pruebas y exámenes y se quedaban sin nota, asunto que exige al liceo cierta flexibilidad frente a estas situaciones. Regularmente, los profesores les acomodaban las evaluaciones y trabajos, pero no en todos los casos.

La conexión con redes también resultó escasa. Gran parte de las entrevistadas mencionó el consultorio como la única instancia fuera del liceo. Sólo el 10% tuvo a sus hijos en un jardín infantil. Por lo general, eran sus madres o suegras las que cuidaban a sus hijos. No sólo porque sentían que no tenían acceso al jardín o sala cuna, sino que sólo confiaban en ellas. Una alumna decía: “A mi hijo no lo llevaría a la sala cuna del municipi-

pio. No estaría tranquila, sé que mi mamá lo cuidará bien mientras estoy en clases” (alumna Liceo Técnico Femenino, IX Región).

Alrededor del 15% de las alumnas accedió al subsidio único familiar. Muchas no lo conocían y no sabían que tenían ese derecho.

### CIUDADANÍA

Es la facultad a tener derechos. Todo joven tiene derecho a la educación. Por lo tanto, no se debe excluir a las alumnas embarazadas y madres. Sin embargo, surgen distintas opiniones al respecto:

Para orientadores y directores, las alumnas embarazadas y madres tienen igualdad de derechos con todas las facilidades que debe otorgar el liceo para que puedan continuar sus estudios: flexibilizar la entrada y salida de clases, de manera que puedan concurrir a sus controles de embarazo. El centro educacional tiene que acceder a cambiar las fechas de las pruebas y exámenes que deben rendir. Es la forma de ayudarlas a educarse: permanecerán en el establecimiento sin esclavizarlas a horarios rígidos.

No obstante, hay quienes no tienen buena disposición hacia ellas, ni existe una preocupación para que la alumna integre los contenidos desarrollados en su ausencia, generando en ellas vacíos que muchas veces son irre recuperables, dado el ritmo del curso.

Una orientadora de la Región Metropolitana planteaba que en esta temática en los Consejos de Profesores nunca se ha podido llegar a un acuerdo, porque “siempre aparece el profesor que está en contra, porque cree que la alumna quería quedar embarazada y, dice, por lo tanto, que ahora asuma las consecuencias. No se la harán fácil. Que le cueste (...)”

“Hay facilidades, pero a veces algunos profesores, que no pueden expresar su desacuerdo (...) lo manifiestan al no correr de fecha las pruebas, no preocuparse por nosotras, de que estuvimos cinco meses fuera y no sabemos de qué están hablando en clases (...)” (alumna del Liceo Comercial de San Bernardo).

Sin embargo hay otros docentes, en su mayoría profesores jefes,

que acompañan el proceso escolar, adecuando las demandas escolares a la situación particular de la alumna. “Aquí hay de todo: profesores que te apoyan y otros que te hacen todo lo posible para que te vayas(...)” (alumna Liceo Región Metropolitana).

Existen otras visiones de alumnas que perciben el apoyo de sus liceos “aquí nos dan todas las facilidades, como en las mañanas cuando voy a dejar a mi hijo donde mi suegra, me dejan llegar 15 minutos más tarde. Después de tener a mi guagua me calendarizaron las pruebas para que me organizara entre la guagua y las pruebas” (Complejo Educacional Pedro Prado).

Un consejero de la Universidad Católica de Valparaíso comentaba: “No existe una política con estas alumnas. No se han puesto de acuerdo los profesores para definir una forma de hacer las cosas(...) Han tratado, pero no pueden, ya que se generan conflictos”.

“Los profesores son muy estrictos con las alumnas embarazadas. Este año, la hija de una de las profesoras estrictas y sancionadoras del embarazo en el liceo, quedó embarazada y cambió de actitud” (Orientadora Liceo Región Metropolitana).

Lo que no es compartido por todos los liceos es el derecho de amamantar a los hijos. De los 14 liceos cuatro planteaban que no tenían las condiciones para que esto ocurriera, ya que producía mala imagen, porque sentían que no les correspondía hacerse cargo de eso, mostraba un mo-

delo de alumna que no querían que se copiara, “un mal ejemplo” para los demás estudiantes, entre otras cosas. Algunas orientadoras consideraban que lo mejor era que la alumna madre amamantara en su casa, y volviera, pero se encontraban con el problema de que algunas vivían tan lejos que se demoraban alrededor de tres horas en ese “trámite”, perdiendo muchas horas de clases.

En general, en los liceos tienen asociado el amamantamiento como un acto que se realiza en un lugar cerrado e íntimo y que el liceo no es para eso. Sin embargo, hay algunos liceos que han acondicionado las salas de enfermería para que las madres amamenten tranquilas, como es el caso del Liceo N.º 2 de Valparaíso.

La instalación del Programa en el liceo ha permitido percibir esta problemática. Alumnas y profesores debieron buscar estrategias de solución y diversas formas de actuar que antes eran impuestas y no se cuestionaban.

## EQUIDAD SOCIAL- GENÉRICA

En los relatos de las alumnas madres y embarazadas se exponen claramente los roles de género. Son ellas quienes deben quedarse a cargo de sus hijos. Posteriormente, si pueden, han de continuar con sus roles de estudiante y de mujer. Ésta es la responsable última sobre el embarazo, maternidad y posterior cuidado del hijo. A los padres les corresponde “intentar” proveer económicamente al hijo. Además, surge la madre o suegra de los jóvenes como potencial soporte y ayuda del cuidado y protección del niño.

En los talleres de la universidad se han manifestado algunas interrogantes por parte de las alumnas, en cuanto a su rol de género: “¿Por qué, cuando tuve la guagua, mi pololo salía a fiestas y yo no? Para mi pololo, lo primero es tener guagua y quedarse en la casa, no acepta que yo estudie. No quiero que él (pareja) se meta con mi guagua, capaz que por no saber le haga daño, yo me preocupo de todo lo de la guagua (Liceo Barón, V región).

Una consejera de la Universidad Católica de Valparaíso subrayaba: “Aquí en los liceos se “biologiza” la sexualidad. No se habla de las relaciones interpersonales y de lo sexual. Nadie cuestiona la discriminación hacia la mujer, en este caso hacia la alumna madre. Nadie cuestiona el machismo, los celos, lo aceptado culturalmente. En estos liceos se perpetúa lo culturalmente aceptable, no se reflexiona sobre ello”.

En las entrevistas revelaron que sus madres y abuelas quedaron embarazadas en las mismas condiciones que ellas y, por lo tanto, fueron adolescentes embarazadas como sus hijas. De esta forma se repite el círculo de marginalidad y pobreza.

Las madres jefas de hogar, que trabajan para mantener a la familia, se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, ya que no tienen con quién dejar a sus hijos, por lo que muchas de estas jóvenes abandonan los estudios.

### **DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL**

Esta dimensión se conecta con el concepto de proyecto de vida. Se plantean dos tensiones primarias: tensión entre el querer y poder y tensión entre reproducción y desarrollo.

La primera tensión se refiere al deseo de lograr o llegar a algo y la factibilidad de su realización. En la segunda, el sujeto puede reproducir su condición adaptándose al medio o, en forma proactiva, ampliar el campo de lo posible.

En las alumnas que continúan sus estudios de educación media se observó su interés, de hacer todo lo posible por seguir sus estudios y terminar el cuarto medio para poder encontrar un trabajo y darle un mejor futuro a su hijo.

No sólo es un acto individual. Las instituciones educativas también inciden. Se puede desprender que según el nivel de deserción escolar, existen liceos que transmiten a sus alumnos las posibilidades de seguir estudiando, pese a las dificultades en que se encuentren, en tanto, otros no transfieren esta idea de superación.

Esta puede ser un área a tratar como política institucional al interior del liceo donde se promueva el desarrollo de las personas en sus diferentes circunstancias.

Las universidades han enfatizado el progreso personal y social de los educandos, motivando su autovaloración, la efectividad de la autonomía, la reflexión sobre sí. En este sentido, los talleres han sido una buena experiencia, tanto para los consejeros como para las alumnas asistentes.

Pero este Programa no pudo intervenir en aquellas jóvenes que desertaron del sistema educacional. Hay que preguntarse qué hizo el liceo con aquellas alumnas. Se ha sostenido que, después de dos o tres semanas, algunas orientadoras llaman a la casa para saber de la joven. Hay quienes no asisten más a clases, que pasan por un proceso difícil de incertidumbre, de seguir o no los estudios.

En este contexto, en los talleres y consejerías, los alumnos en práctica han podido pesquisar casos de alumnas que estaban en una situación vulnerable respecto a continuar sus estudios. A través de las visitas domiciliarias, los consejeros se han acercado a la alumna que falta a clases para buscar soluciones reales y ajustar su situación a través de redes de la comuna y de personas significativas en las que pueda congeniar su maternidad con el estudio. “Muchas necesitan saber que al liceo les interesa. Si insistimos vuelven al establecimiento” (Universidad de Concepción).

### **RELACIÓN DE LA EMBARAZADA CON LA COMUNIDAD ESCOLAR**

En general, se observó una baja participación de estas alumnas en actividades formales del liceo. Pareciera que la condición no es el embarazo sino su baja participación y liderazgo.

Durante el embarazo se produce en la comunidad escolar una mayor atención hacia esa adolescente, por su estado de gravidez, siendo protegida por todos los actores del establecimiento.

Cuando tiene alrededor de seis meses comienza una etapa complicada en la relación liceo-alumna. En la mayoría de los liceos (casi todos) se ha resuelto el período de pre y postnatal donde puede participar y asistir a clases hasta los siete meses. Dice una orientadora: “a los siete meses debe mantenerse en su casa para reposar, ya que el liceo no puede hacerse cargo de su situación. Pueden ocurrir momentos de peligro de la joven: al subir escaleras, andar en micro desde la casa al colegio y viceversa, etc., y, a lo mejor, hasta puede tener la guagua en el liceo” (Liceo Martínez de Rosas).

Se piensa que existe un temor de los profesores, por la situación de embarazo, al no atreverse a hacerse cargo y les asusta. Además, tienen la visión de que recibir a alumnas madres no es una buena imagen para el liceo. “(...) se quedan hasta que ya se les nota har-to la guatita. Cuando esto ocurre -como a los seis o siete meses- se van para sus casas para que puedan descansar” (Liceo Región Metropolitana).

Los liceos coinciden en el discurso del cuidado hacia la madre y al recién nacido. Sin embargo, en sus relatos se expresa una “exclusión solapada”, donde los distintos actores de la comunidad educativa promueven la salida de la alumna del liceo, dándoles todas las facilidades.

Esta preocupación por la alumna decae al volver a clases después de tener a su hijo. Pasa a ser una estudiante más. En este sentido, las orientadoras son casi las úni-

cas que persisten con un cuidado especial hacia ellas.

En relación al postnatal, algunos liceos están abiertos para que la alumna vuelva a clases cuando quiera; otros, propician la vuelta a clases después de un mes y medio, para que puedan amamantar tranquilas, generen un buen vínculo y vuelvan. Hay establecimientos que sostienen la vuelta a clases después de los dos o tres meses.

Según la orientadora del Liceo Comercial de San Bernardo: “ (...) algunas se van para que no las vean gordas, además que se puedan caer subiendo las escaleras, aunque ellas quisieran venir por más tiempo (...)” . En este mismo liceo, después del postnatal retornan al liceo después de los tres meses cuando ya amamantaron a su hijo.

Entre el pre y postnatal, las alumnas están, en promedio, a cuatro meses fuera del liceo, lo que genera una desconexión, situación que favorece una posible deserción escolar.

Al preguntarles a las jóvenes del Complejo Educacional Pedro Prado cuándo volvieron al liceo después de tener a sus hijos, de las once entrevistadas seis manifestaron que volvieron al mes y medio. Otras tres, al año. Y las otras dos, entre las dos semanas y el mes. Les costó mucho retomar el ritmo de estudios.

Algunas orientadoras mencionan que después de que la alumna tiene la guagua, intentan seguir vinculándose a ella. “Las llamamos por teléfono, preguntamos cómo están, a veces vamos a conocer a sus

guaguas” (Liceo Héroes de la Concepción, Liceo Pedro Prado). De esa forma, ellas sienten que les importan al liceo, y desean volver a clases. Esto es un factor protector que el liceo podría tomar en cuenta.

Lo anterior no ocurre en todos los establecimientos. Hay otros donde la alumna comienza a faltar y no se hace nada. Una profesora de la Universidad de Concepción señala: “supe que una alumna había faltado tres meses y nadie del liceo (mundo adulto) sabía la razón”. Según la docente, en las alumnas se presentan eventos que gatillan la salida; puede ser una palabra o un maltrato por parte de un adulto del liceo, donde la alumna dice “ya no, ya no aguanto más” y comienza a faltar a clases. Si algún adulto no recupera esta relación con la alumna es muy probable que ésta deserte y no vuelva.

Es importante el vínculo de la alumna, con una persona significativa del liceo. Por lo observado en las entrevistas, la mayoría de las alumnas tiene a una persona (inspector, orientador, profesor jefe) que ellas escogen y a quien pueden recurrir durante su proceso de embarazo y maternidad.

Este es un factor protector de vinculación y, por lo tanto, de retención de la alumna en el sistema escolar.

La estrategia de tutorías entre pares es una buena fórmula en el período pre y postnatal. Es una exitosa estrategia que las orientadoras han utilizado espontáneamente. Muy pocas universidades la llevaron a cabo, pero las orientadoras la formalizaron, evitando la deserción escolar.

Las tutorías en el Liceo Barón de Valparaíso generaron un soporte afectivo entre la alumna madre y el liceo.

### RELACIÓN CON EL GRUPO DE PARES

Con respecto al sentido de pertenencia y de identificación con el grupo de pares, las alumnas durante el embarazo no ven dificultades en la relación con sus compañeros. Hay una sentimiento de cuidado hacia la joven embarazada. Una vez que tienen el bebé y vuelven a clases, a estas alumnas les cuesta integrarse a la dinámica propia del curso, al nivel académico.

### COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE

Varias orientadoras revelaron que después de que la alumna tuvo a su hijo y se integraba al liceo, había cambiado bastante y se comprometía mucho más con el estudio. Su meta era clara: terminar el cuarto medio. El estudio adquiere un sentido distinto relacionado con el futuro del bebé.

Las alumnas, al asumir su embarazo, vuelven a nivelarse en las notas y a tener un buen rendimiento (entre 5,0 y 6,0). Algunas estudian con mayor conciencia que antes, son más responsables, y la razón está en el bebé.

con el aprendizaje. El primero, son los dos primeros meses de embarazo, en que están viviendo la crisis de aceptación de su nueva condición en donde surgen conflictos con sus familias, sus pololos, y con ellas mismas, siendo un período para que deserten o detengan el año escolar. En liceos de regiones del sur, Temuco y Concepción, orientadoras y consejeros informan que las alumnas al saber su estado de gravidez, tienden a aislarse, abandonan los internados y vuelven donde sus familias, que son de zonas rurales. "Una vez que se van, es difícil que vuelvan", comenta una orientadora de un liceo de Concepción.

**A nivel de grupo de pares hay un cambio positivo, por cuanto las alumnas les comentan a sus compañeras la dificultad de la maternidad y la necesidad de cuidarse y usar anticonceptivos.**

"Nunca pensé en quedar embarazada. A veces se me olvida y sigo mi vida como estudiante normal, saliendo de clases y partir a la plaza a juntarme con los chiquillos, conocer nueva gente, salir en patota a caminar y carretear (...) y al volver a pensar en que voy a tener una guagua se me derrumba un poco el mundo" (Liceo Comercial de San Bernardo).

A nivel de grupo de pares hay un cambio positivo, por cuanto las alumnas les comentan a sus compañeras la dificultad de la maternidad y la necesidad de cuidarse y usar anticonceptivos.

Una vez que tienen a su hijo, el nivel de inasistencias es muy alto. Por diferentes razones. Porque no tienen quien les cuide a su hijo, porque éste se enfermó, porque tiene control en el consultorio, etc.

La percepción de las alumnas es la misma que la de las orientadoras, "al saber que dejé la embarrá (embarazada) no pesqué mucho las clases y notas, pero una vez que lo asumí, ya es distinta la cosa (...) hay que estudiar. Es la mejor forma para el futuro" (Liceo Técnico Femenino).

Hay dos períodos críticos donde se baja el rendimiento y compromiso

Las madres quieren que sus hijas se queden cerca de ellas. Son pocas las que retoman los estudios después de tener al hijo. "Que no se sepa mucho que tuvo guagua, la madre la cuida y la niña sigue los estudios" (Orientadora de un Liceo de Concepción).

Una orientadora del Liceo Martínez de Rozas manifestaba que "se van por vergüenza de estar embarazadas y de lo que les van a decir sus compañeros, son crueles". Al parecer, en algunas zonas el nivel de estigmatización y discriminación por ser madre soltera es bastante más alto que en zonas urbanas y del centro del país. Según la coordinadora del Programa de la Universidad de Concepción, la comunidad escolar no ha resuelto la condición de las madres solteras. "pareciera que los profesores no quieren verse a sí mismos en estas niñas, por ser muchos de ellos hijos de madres solteras".

El segundo período crítico que viven las alumnas embarazadas es desde los siete meses en adelante, cuando comienzan a faltar a clases reiteradamente y el liceo les da las posibilidades de que se vayan a sus casa a descansar.

La mayoría de las alumnas quieren permanecer en el liceo a pesar de su condición de embarazo (más de siete meses). Indican que es el liceo el centro donde gravitan sus vidas. Si se van se quedan sin hacer nada, sin ver a sus amigas.

En las entrevistas se presentan distintas visiones respecto al momento de dejar el liceo e irse a la casa para descansar y tener a su hijo. Para la comunidad escolar debiera ser aproximadamente entre los seis y siete meses y las alumnas sienten que pueden estar más tiempo en el liceo. Lo que está claro es que al estar cinco meses (pre y postnatal) fuera del establecimiento escolar les genera una dificultad para volver a integrarse tanto en las relaciones sociales como en el ámbito académico. La joven se desvincula del liceo, siendo una factor de riesgo, y en algunas el puente para la deserción.

Hay jóvenes que deciden ausentarse por un año para dedicarse a su hijo y volver al año siguiente. Ello causa un desfase con su grupo de pares, pero vuelven tranquilas por haber compartido con sus hijos.

La opinión de las compañeras que desertaron: "(...) no aguantaron la presión, los estudios, los trabajos y el cuidado del bebé (...) Les comienza a ir mal, bajan el rendimiento, se sienten sobrepasadas y se van (...) No se concentraban aquí, estaban pendiente del hijo, de qué debe hacer y cómo hacerlo" (Liceo Región Metropolitana).

En los relatos de las alumnas, el vínculo con el liceo, el bajo rendimiento y el cuidado de los hijos son factores que precipitan la deserción. Factores que a través de los talleres, de la consejería y tutorías se pudieron acoger y desarrollar.

**La mayoría de las alumnas quieren permanecer en el liceo a pesar de su condición de embarazo (más de siete meses). Indican que es el liceo el centro donde gravitan sus vidas. Si se van se quedan sin hacer nada, sin ver a sus amigas.**

Los liceos de la V región, que participaron en el Programa, mencionaron la necesidad de desarrollar una evaluación diferenciada para estas alumnas.

En el liceo N.º2 de Niñas de Valparaíso se utilizó una ficha de seguimiento de cada alumna que se encontraba embarazada o que era madre. Se construyó a partir de los criterios para la postulación al subsidio económico. La intención fue ir midiendo el desarrollo de

la alumna, tanto en los controles de salud de ella y su hijo, como en el ámbito pedagógico donde se la ayudó en aquellos ramos en que tenía dificultades. Se hicieron los contactos con los profesores y se generaron instancias de estudio para que mejorara su rendimiento.

### ESTUDIO COMPATIBLE CON LA MATERNIDAD

A las alumnas madres se les hace muy difícil: "Siempre somos madres y estudiantes. Vamos a clases pensando en mil cosas y apenas tocan el timbre nos vamos corriendo a relevar a nuestras mamás" (Complejo Educacional Pedro Prado).

"Lo que se me hace más difícil es estudiar para la pruebas o hacer tareas, llego a la casa y no puedo ponerme a estudiar, menos hacer tareas. Debo estar pendiente del niño (...) lo que hago es que una vez que se duerme el niño me pongo a estudiar, duermo poco" (Liceo Técnico Femenino).

A pesar de lo anterior, las entrevistadas manifiestan que con mucho esfuerzo se puede estudiar: "es cosa de uno, si uno quiere se puede".

En el liceo ocurre que cuando la niña está embarazada se hace visible y hay un trato especial, pero cuando ya es madre no se nota su condición y la tratan igual que al resto los alumnos.

"Con el embarazo me puse más regalona porque todos me miraban, me alababan, en el liceo me tocaban la guata, pero cuando nació el bebé todo cambió. Tuve que cumplir muchos roles y asumílos. Ya nadie

me miraba. Todas las miradas eran para la guagua. Debí asumir todas las tareas del bebé y del liceo" (Liceo Comercial San Bernardo).

Al preguntarles cómo viven su maternidad en relación al proceso escolar. Todas comunican que es muy difícil, "hay que nivelar ambas cosas y siempre se está en deuda, o con las tareas o con tu hijo". Surgen dificultades para compatibilizar ambos roles, y no tienen con quién dejar a sus hijos. Les piden a tías, vecinas, amigas, hermanas, y eso las deja muy preocupadas".

"A pesar de lo que digo creo que se puede hacer, los hijos no son limitantes para estudiar (...) con los hijos uno va a todos lados (...) ya no está el temor de ser madre soltera. Un hijo te da fuerzas para estudiar y salir adelante" (Liceo Comercial de San Bernardo).

La mayoría de las orientadoras entrevistadas aclara que las alumnas pueden ejecutar ambos roles, siempre y cuando les cuiden a sus hijos, que la mayoría vuelve al establecimiento y las que no lo hacen es porque no tienen con quién les cuide al bebé.

Los consejeros de la Universidad de Concepción señalaban que al volver al liceo después de nacer el niño se les genera un temor ante los estudios. "Les da mucho temor el enfrentar ambos roles; sin embargo, quienes tienen algún apoyo familiar (en general de sus madres) sienten que pueden "salir adelante", las que enfrentan esta situación con poco apoyo familiar tienden a desertar del liceo".

### COMPROMISO CON LA MATERNIDAD

Se refiere a la relación que establece la alumna madre con su hijo y con las funciones y vínculos implicados.

La mayoría de las entrevistadas destacan que son ellas quienes se hacen cargo de su hijo, a pesar del apoyo de sus madres.

Una estudiante de tercero medio del Liceo Comercial decía: "No me cuidé, al saber que quedé embarazada me vino un bajón terrible, me deprimí, me vino un arrepentimiento tremendo (...) Al cuarto mes vi un ecografía de la guagua y comprendí que tenía que tenerlo. Ahí sentí su corazón (...) ahora debía luchar por él" (Liceo Comercial de San Bernardo).

**Al preguntarles cómo viven su maternidad en relación al proceso escolar, todas comunican que es muy difícil: "hay que nivelar ambas cosas y siempre se está en deuda, o con las tareas o con tu hijo".**

"La guagua me cambió todo el sistema de vida (...) eso ha sido lo más fuerte que me ha pasado. Debí asumir las consecuencias, responsabilizarme de mi hijo. Antes de eso ni yo me preocupaba tanto de mí, no sabía qué era eso" (Liceo Comercial de San Bernardo).

"Ahora estoy con 5 meses de embarazo (...) y a pesar de que asumí tenerlo tengo la sensación que se me cortaron las alas, tengo la juventud limitada. Pero seguiré estudiando, ahora tengo una responsabilidad (...) con todo esto he bajado las notas, el amor empezó a decaer en mi pareja (...) Muchas amigas, que han pasado por esto, me lo han dicho: con el embarazo, tu pololo se va a aburrir, te encontrará gorda. Hay algunos que se van" (Liceo Comercial de San Bernardo).

Otro aspecto que les genera complicaciones a nivel emocional es que las madres de las alumnas que asisten a clases cuidan a sus hijos. Esto, si bien les da tranquilidad y confianza les provoca también celos, porque los niños quieren más a las abuelas que a ellas. Algunas cuestionaban el seguir yendo a clases. En relación con las estrategias de intervención implementadas, los consejeros mencionaban que el espacio del taller ha sido una instancia para compartir las distintas experiencias de la maternidad de las alumnas. En general, las necesidades de conversación de estas alumnas se refieren al proceso de embarazo y desarrollo del niño, el parto, primeros meses del bebé, cuidado, relación con los hijos y los conflictos que surgen con sus propias madres.

La instancia de taller ha sido muy valorado por las estudiantes en cuanto a que en ese espacio las embarazadas pueden aprender mucho de las alumnas madres, "cómo que nos damos consejos, decimos lo que se puede hacer, lo que no (...) en mi embarazo me hubiera gustado saber estas cosas" (Liceo Héroe de la Concepción).



Las consejerías han permitido trabajar temáticas más personales de las alumnas referidas a la culpa que sienten al dejar a sus hijos en manos de otra persona mientras ellas estudian, el sentir que se desvinculan de su hijo, de querer volver a ser niñas y la forma cómo asumen su maternidad.

Por último, es importante mencionar que la condición de maternidad para estas alumnas es el motor que las moviliza para salir adelante. En sus relatos aparece con mucha fuerza que por sus hijos quieren estudiar, trabajar, ser mejores.



### SOPORTE FAMILIAR

Esta dimensión pretende promover que la familia sea un soporte de la adolescente.

En la mayoría de las jóvenes, a partir de la toma de conciencia del embarazo, se producen quiebres en las relaciones familiares, ya que éstas rompen con las expectativas de sus padres, en especial, de sus madres "ser mejor que ellas", "estudiar más que sus padres", "trabajar en un mejor lugar".

Es muy diferenciado el apoyo que reciben de sus familias y que va desde un escaso apoyo y una tendencia a castigar a la adolescente por quedar embarazada, hasta el otro extremo de apoyo total y, en especial, el apoyo adecuado para que puedan estudiar y ser madres.

Según los consejeros de la Universidad Católica de Valparaíso, surgen varios conflictos: la madre es la primera en rechazar el embarazo de su hija, igual como sucedió con ella cuando quedó embarazada en esas mismas condiciones. Luego

**En sus relatos, las alumnas madres manifiestan que los padres de sus hijos siguen viéndolos, y, a ratos, cuidan a sus hijos cuando ellas van a clases o deben hacer algún trámite.**

de unas semanas, la madre logra verse a sí misma en su hija y se genera la reconciliación y acompañamiento durante el embarazo y maternidad.

También aparecen conflictos de pareja en el sentido de que el padre de la guagua no esperaba que esto sucediera. En general hay igualdad en el porcentaje de parejas que asumen su condición y siguen su relación con la madre de sus hijos y otro porcentaje que finaliza la relación, marginándose el padre de toda responsabilidad. Los consejeros han trabajado también conflictos de violencia familiar, consumo de sustancias, como alcohol y pasta base.

En sus relatos, las alumnas madres manifiestan que los padres de sus

hijos siguen viéndolos, y, a ratos, cuidan a sus hijos cuando ellas van a clases o deben hacer algún trámite. Sin embargo, es muy poco el apoyo económico de los jóvenes padres. Distinto es con aquellos que continúan la relación. Estos se involucran más afectivamente en el cuidado de sus hijos. La mayoría trabaja para aportar al ingreso familiar.

### CUIDADO INFANTIL

En todas las alumnas entrevistadas, el cuidado infantil es un tema que genera varios conflictos y que muchas veces es la gran razón por la cual desertan del sistema escolar.

En la mayoría de las entrevistas a orientadoras, directores y alumnas estimaron la necesidad de una sala cuna cerca del liceo. Comentan mu-

chas que no pueden ingresar a sus hijos a la sala cuna de la comuna, por estar copada. Entonces por cuidar a sus hijos pierden de ir al liceo.

De todos los liceos entrevistados, muy pocas alumnas tenían a sus hijos en salas cunas de la comuna, a la mayoría se los cuidaban sus madres, parejas o suegras.

Sólo en Temuco, la municipalidad posee una sala cuna donde pueden incorporarse hijos de adolescentes madres, siendo ésta una de las prioridades de la institución. Al preguntarles a las alumnas de los liceos de esta región si estaban en conocimiento de esta instancia, respondían que sí, pero preferían que sus madres cuidaran a sus hijos, por desconfianza: “no vayan a pegarles, no conocemos las personas que cuidan a los niños, mi hijo es muy pequeño para dejarlo en un lugar que no conozco mucho”.

Para las otras regiones, en especial para Santiago, se mencionaba como una gran necesidad poder acceder a salas cunas y jardines infantiles. Sin embargo, a partir de la experiencia de Temuco surge la interrogante si estas alumnas pondrían a sus hijos en este tipo de cuidado infantil.

### **SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA**

En los relatos de las alumnas entrevistadas, casi el 80% de las madres, una vez que ha dado a luz utiliza métodos anticonceptivos. En general, es la matrona en el consultorio la que le pone algún tipo de método preventivo: “a mí ni me preguntó la matrona. Me puso la T y me dijo “para que no quedes de nuevo embarazada”. Sin embargo, el 20% de las entrevistadas decía que no se cuidaba porque no iba a tener más relaciones sexuales después de nacer su hijo, o por no tener pareja.

En las orientadoras existe una preocupación para que estas alumnas sigan yendo al consultorio después del parto. A través de la ficha para postular al subsidio, las orientadoras y consejeros percibieron que las alumnas no estaban con ningún tipo de anticonceptivo y de este modo se impulsaron diferentes estrategias para que éstas fueran al consultorio y darles cuidado preventivo del embarazo. Esta temática se trabajó en los talleres. En algunas sesiones fueron por grupos al consultorio, en otras, la matrona llegó al liceo a conversar con las alumnas madres.

El orientador del Liceo Barón de Valparaíso destacó que desde que se implementó el Programa, las jóvenes no se habían embarazado. Es interesante mencionar que de alguna forma este Programa en un ámbito está incidiendo y generando un impacto preventivo en las adolescentes.

## **PROGRAMA PILOTO DE APOYO PARA ALUMNAS MADRES Y EMBARAZADAS**

### **ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CONSEJERÍA**

Las consejerías se transformaron en un acompañamiento y localizado temporalmente debido a una crisis específica. Es decir, en la mayoría de los liceos se alcanzó a realizar una o dos entrevistas con la alumna para contener la crisis que estaba viviendo en ese momento. En algunos casos se derivó a la alumna a otras instituciones. Para las jóvenes entrevistadas, la consejería fue un espacio de escucha, de ayuda en la toma de decisiones y, sobre todo, de alivio a sus problemáticas.

Una alumna del liceo afirmaba: “todas aquí hemos tenido problemas, o los tenemos ahora (...) Uno se encierra, no le cuenta a nadie porque no te van a entender o porque las compañeras están en otra (...) Y uno se distancia de las compañeras, se siente distinta (...)” (Liceo Héroes de la Concepción).

“(...) Las consejeras, al ser jóvenes, comprenden más, se ponen en el lugar de uno” (Liceo Elvira Brady Maldonado).

Hay diversas modalidades de consejerías. Se da la experiencia del Liceo Elvira Brady Maldonado de San Bernardo en que las consejeras son alumnas de Trabajo Social de la Universidad Católica, con horarios de atención en el liceo, e invitan a las alumnas madres y embarazadas a inscribirse. Fueron pocas las inscritas.

En liceos de Valparaíso, la consejería la vincularon a la ficha que se debía llenar para optar al subsidio económico. A partir de esta ficha se constataron las distintas realidades de las alumnas, realizando un buen diagnóstico de la situación en el liceo. A partir de esta, las consejerías permitieron entregar apoyo y acompañamiento a los casos más complejos.

Según la realidad de la alumna, se enfatizaban distintas problemáticas. Estaba siempre presente una mirada pedagógica en el sentido de acompañar a la alumna en su proceso de enseñanza aprendizaje y de involucrar al profesor jefe en este ámbito.

A partir de lo anterior, los consejeros empleaban una ficha de seguimiento de cada alumna, anotando los controles de ella y de su hijo, el rendimiento, las materias donde estaba más complicada, la integración con su grupo de pares, las distintas visitas domiciliarias que se realizaban, y los informes sociales en caso necesario.

Los consejeros señalan que las temáticas más recurrentes son:

- Relación de pareja.
- Conflictos familiares, en especial con la madre y la suegra.
- Violencia entre los pololos.
- Consumo de sustancias tóxicas.
- Desvinculación con el hijo y conciencia de culpa.
- Dificultades para aceptar la maternidad.
- Control del embarazo.
- En menor medida: temas pedagógicos o la relación con la institución escolar.

En general, la visión de las orientadoras y consejeros entrevistados es que la consejería permitió:

- Entregar apoyo emocional para enfrentar las múltiples problemáticas que vive la alumna.
- Acompañar la toma de decisión respecto al cuidado del hijo y proceso escolar.
- Recoger información de la alumna y, en caso necesario, entregarles información y psicoeducación frente a algunas temáticas específicas como: derechos, acceso al consultorio, planificación familiar, filiación, etc.
- Vincular a la alumna con servicios de la comuna y redes de apoyo.
- Intervenir en situaciones de crisis.
- Detectar inasistencias prolongadas o bajo rendimiento en algunas materias, con lo cual se podía intervenir inmediatamente.

## TALLERES

El taller es una instancia de reflexión para revisar prácticas de los procesos de los participantes para comprender sus problemas y formular nuevas al-

ternativas de acción. Cada taller se forma con un pequeño grupo que opera mediante reuniones semanales. Esta modalidad es una instancia de apoyo técnico, de capacitación, de contención afectiva y de pertenencia social. (Programa de Promoción de la permanencia de las adolescentes embarazadas y madres en el liceo, Ministerio de Educación, 2004).

En todos los liceos entrevistados se realizaron talleres, constituyendo el espacio más valorado por las alumnas. Se trabajaron temáticas importantes para ellas, y, sobre todo, reunir a estas alumnas y compartir sus experiencias. Se valoró la idea de que en los talleres estuvieran las madres de las niñas embarazadas para que las progenitoras les transfirieran conocimiento y experiencia respecto al parto, al cuidado de los hijos y al modo de sacar adelante el liceo y la maternidad.

## LOS TEMAS DETECTADOS FUERON:

- Cómo quedamos embarazadas, embarazo y parto, cuidado postnatal, relación de pareja (Liceo Héroes de la Concepción).
- Cuidado del bebé, manejo del tiempo y estudio.
- Autoestima, ser madre-estudiante y querer ser como mujer (Liceo Técnico- Femenino).
- Control del estrés, relación madres-hijas-hijos (tres generaciones), relación de pareja (Liceo N° 1 de Niñas de Valparaíso).
- Compatibilizar el rol de estudiante con el rol materno, continuidad de estudios y fortalecimiento de redes de apoyo existentes (Liceo Barón de Valparaíso).
- Organización del tiempo (estudio, maternidad, lo doméstico, el pololeo, etc).
- Relaciones de pareja, relaciones familiares, conflictos con la madre por el cuidado del hijo. La culpa de dejar a los hijos.
- Cómo compatibilizar los roles de joven, alumna, madre, mujer e hija.

## TUTORÍAS

Constituyen un sistema solidario y organizado, de apoyo pedagógico y/o socioafectivo entre dos estudiantes, en el que el tutor brinda orientación y apoyo en el desarrollo de aprendizajes y en su integración escolar.

En varios liceos, las tutorías con jóvenes embarazadas se están implementando desde hace algunos años.

En general, la estrategia que varias orientadoras utilizan está centrada en la más amiga de la alumna embarazada a quien se le asigna la responsabilidad de mantener a la amiga en contacto y al día en las materias que se pasan en clases. Así cómo ésta debe transmitirles los trabajos que debe hacer en casa. Por otro lado, la intención es que la orientadora esté informada del proceso que viva la alumna en su prenatal, sobre todo, de visitas de control al consultorio, parto, estado del bebé, control de éste, etc.

Uno de los puntos débiles es no enfatizar el apoyo pedagógico, como nexo entre la alumna y liceo. Es una forma de seguir vinculando a la alumna con las materias de clases. Un consejero de la Universidad de Concepción aseguraba que el vínculo no era tanto entre alumna y liceo sino entre la alumna embarazada o madre y la compañera tutor y/o el grupo curso.

En relación al ámbito pedagógico, según las orientadoras y consejeros, se presentan dos realidades académicas de alumnas embarazadas y madres. Por un lado, aquellas que tienen muy buenas notas y otras que las definen como flojas, que al quedar embarazadas bajan el rendimiento y comienzan a desconectarse, y muchas terminan desertando del sistema.

Al reconocer a este último grupo, las tutorías podrían ser una excelente herramienta para potenciar el trabajo pedagógico de esas alumnas.

Esta estrategia de intervención -en su mayoría- fue liderada por

las orientadoras del liceo. En este sentido, las tutorías son una buena estrategia ya que están incorporadas a la dinámica institucional del liceo; sin embargo, debieran incluirse elementos más pedagógicos que enriquezcan el vínculo de la alumna embarazada o madre con su propio aprendizaje, además de fortalecer lo socioafectivo.

### GRUPOS DE AUTOAYUDA

Los grupos de autoayuda intentan ser un grupo autorregulado, para impulsar vínculos de amistad y colaboración entre quienes comparten realidades similares. Este grupo opera como un soporte emocional y social.

La intención de esta estrategia es promover el rol activo entre alumnas embarazadas y alumnas madres, potenciar sus propios recursos y capacidades.

### EL APOORTE ECONÓMICO

El subsidio económico fue bien acogido por las estudiantes madres. Si embargo, no lo fue para la comunidad escolar del establecimiento, en especial por los profesores, porque, según opinaron, no les iba a servir. Argüían que así como la beca Liceo para Todos apoyaba a los alumnos más deficientes, el subsidio económico para esas alumnas iba a reforzar el embarazo en los liceos. Sin embargo, sostenían la necesidad de poner estos temas en conocimiento de todos los educadores. Las orientadoras contaban que los profesores hombres eran más resistentes a esta problemática, más sancionadores y autoritarios que las profesoras.

La mayoría no le encontraba la vinculación entre el subsidio econó-

mico y no desertar del liceo. Una alumna del liceo Pedro Prado decía "si es porque vengamos a clases deben abrirnos las salas cunas, así volverían las que se fueron".

Las alumnas que recibieron el subsidio económico se sintieron más seguras y con cierta capacidad de decidir qué hacer; por ejemplo: comprar leche, medicamentos, comida para la guagua, pagar algunas sus deudas, ahorrar, ayudar a sus padres y parejas, etc.

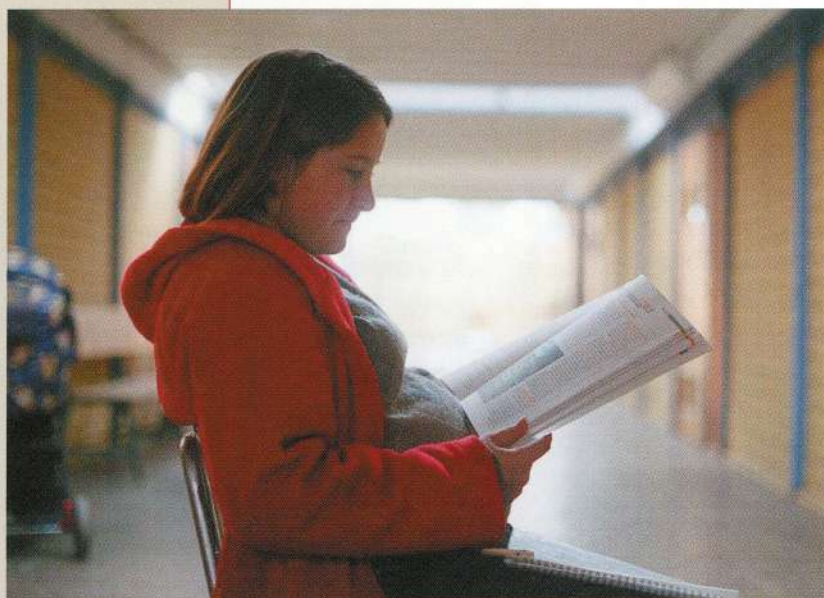
En varios liceos se redactaron cartas de compromiso donde la alumna beneficiada se comprometía a asistir al liceo, mantener sus notas y a permanecer en el establecimiento.

### ESTRATEGIA DE TALLERES

En relación con la metodología de los talleres, estos han de operar mediante temas o situaciones que estén viviendo en ese momento. Así el grupo podrá compartir e intercambiar experiencias y competencias para una buena toma de decisión o para formular nuevas alternativas de acción.

Según la realidad de cada liceo, el taller puede realizarse cada semana o cada 15 días. Debido a la escasez de tiempo y espacios, algunos liceos desarrollaron las sesiones de taller cada 15 días. Esto no perjudicó la confianza ni el clima grupal, pero los procesos se fueron dando de una forma más lenta, de modo que fue necesario vincular la sesión anterior para dar un hilo conductor. Se sugiere que la duración de cada sesión sea entre 45 minutos a dos horas. Con menos tiempo es imposible generar un buen espacio de grupo. ●

# Pasos Legales hacia la no discriminación



**F**ue en el año 1970 cuando el Mineduc emitió una Circular que establecía que todas aquellas alumnas que estudiaran en establecimientos en horarios diurnos y vespertinos no podrían continuar en ellos si quedaban embarazadas, debiendo matricularse en los colegios con horarios nocturnos.

Posteriormente, los esfuerzos por ir contra todas las formas de discriminación hacia la mujer\* y de la deserción que provoca el embarazo y la maternidad, se intensifican el 27 de febrero de 1991, fecha en que el Ministerio de Educación emite la Circular N° 247, donde se instauró un

procedimiento nuevo para el caso de las alumnas embarazadas, con el fin de contribuir a su retención en el sistema escolar. La disposición señala que, en aquellos casos que los educandos cambien de estado civil y/o se encuentren en estado de gravidez, terminará su año escolar en el mismo establecimiento en calidad de alumnos regulares. Agrega que al año siguiente podrán continuar sus estudios en sus establecimientos de origen o en otros -ya sean diurnos, vespertinos o nocturnos-, siempre que existan en la localidad establecimientos de igual o similar nivel y/o especialidad y, de no ser así, continuarán como alumnos regulares en sus establecimientos de origen.

Como consecuencia directa de los acuerdos de la IV Conferencia Mundial de la Mujer, que intenta abolir "todas las formas de discriminación en contra de ella", y con el propósito de dar un reconocimiento legal a los contenidos de esta circular, para que su mandato sea obligatorio e involucre a todo el sistema educacional, y no sólo el



público, el año 1994, de acuerdo a los requisitos mínimos de enseñanza básica y media, se incorpora el artículo N° 2 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, donde se expresa que “el embarazo y la maternidad no cons-

tituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel”.

Más adelante, el 10 de julio del 2000, se promulga la Ley N° 19.688, que recoge el artículo anterior pero que incorpora la obligatoriedad de otorgar facilidades a estas estudiantes, estableciéndose que: “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso” (Artículo único de la Ley)

Por lo tanto “ningún establecimiento de educación, cualquiera que sea su nivel, podrá negar el ingreso, matrícula, acceso y el normal proceso de una embarazada o madre lactante, debiéndose otorgar la protección y facilidades apropiadas a su respectivo estado”.

La situación legal vuelve a hacer noticia este año con la promulgación del Decreto N° 79 que reestructura las disposiciones anteriores y aborda más integralmente la situación de las alumnas embarazadas.

## MARCO LEGAL QUE PROTEGE

Decreto N° 79, del 12 de marzo de 2004, que reglamenta inciso tercero del Artículo 2° de la Ley N° 18.962

### CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Chile garantiza a todos los niños, niñas y jóvenes el ejercicio del derecho a la educación;

Que es deber del Estado garantizar a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación;

Que es deber del Estado resguardar en los establecimientos educacionales de cualquier nivel el ingreso y la permanencia de las alumnas que se encuentren en situación de embarazo o maternidad, así como otorgarles las facilidades académicas del caso;

Que es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales de cualquier nivel no cometan discriminaciones o actos arbitrarios en contra de las alumnas en situación de embarazo o maternidad;

Que resulta indispensable reglamentar lo dispuesto en el inciso tercero del artículo 2° de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, y

### VISTO:

Lo dispuesto en los artículos 5°, 19 N°s. 1, 2 y 10, 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile; y en las Leyes N°s. 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación, 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza y 19.688,

## A LAS ALUMNAS EMBARAZADAS

### DECRETO:

**ARTÍCULO 1º:** El derecho a ingresar y a permanecer en la educación básica y media, así como las facilidades académicas que los establecimientos educacionales deben otorgar a las alumnas en situación de embarazo o maternidad se regirán por el siguiente Reglamento.

**ARTÍCULO 2º:** Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tienen los mismos derechos que los demás alumnos y alumnas en relación a su ingreso y permanencia en los establecimientos educacionales, no pudiendo ser objeto de ningún tipo de discriminación, en especial el cambio de establecimiento o expulsión, la cancelación de matrícula, la negación de matrícula, la suspensión u otra similar.

**ARTÍCULO 3º:** El embarazo o maternidad de una alumna no podrá ser causal para cambiarla de jornada de clases o a un curso paralelo, salvo que ésta manifieste su voluntad expresa de cambio fundada en un certificado otorgado por un profesional competente.

**ARTÍCULO 4º:** Las autoridades directivas y el personal del establecimiento a que asistan las alumnas en situación de embarazo o maternidad, deberán tener por éstas respeto por su condición.

**ARTÍCULO 5º:** La dirección del establecimiento educacional deberá

otorgar las facilidades académicas necesarias para que las alumnas en situación de embarazo o maternidad asistan regularmente durante todo el período de embarazo al Establecimiento de Salud correspondiente para el control prenatal periódico, como asimismo, a los controles médicos de post parto y a los que con posterioridad requiera el lactante.



**ARTÍCULO 6º:** En el caso que el uso del uniforme escolar sea obligatorio, la alumna en situación de embarazo tendrá el derecho a adaptarlo a sus especiales condiciones.

**ARTÍCULO 7º:** Las disposiciones contenidas en el Decreto Supremo N° 313 de 1972, del Ministerio del

Trabajo y Previsión Social, que reglamenta el Seguro Escolar, serán aplicables a las alumnas en situación de embarazo o de maternidad.

**ARTÍCULO 8º:** Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tendrán derecho a participar en organizaciones estudiantiles, así como en cualquier ceremonia que se realice en la que participen los demás alumnos y alumnas.

Asimismo, tendrán derecho a asistir a todas las actividades extraprogramáticas que se realicen al interior o fuera del establecimiento educacional, con las excepciones que se deriven de las indicaciones del médico tratante.

**ARTÍCULO 9º:** Las alumnas en estado de embarazo deberán asistir a las clases de Educación Física en forma regular, siguiendo las orientaciones del médico tratante, sin perjuicio de ser evaluadas en forma diferencial o ser eximidas en los casos en que por razones de salud así procediera.

Las alumnas que hayan sido madres estarán eximidas del Subsector de Educación Física hasta el término del puerperio. Asimismo, en casos calificados por el médico tratante, podrán eximirse de este Subsector.

**ARTÍCULO 10º:** Las alumnas en estado de embarazo o maternidad serán sometidas a los procedimientos de evaluación establecidos en

el Reglamento del establecimiento educacional, sin perjuicio de la obligación de los docentes directivos del establecimiento de otorgarles las facilidades académicas señaladas en el artículo 11, incluido un calendario flexible que resguarde el derecho a la educación de estas alumnas y de brindarles apoyos pedagógicos especiales mediante un sistema de tutorías realizado por los docentes y en el que podrán colaborar sus compañeros de clases.

De igual forma, los docentes directivos de los liceos técnico profesional deberán cautelar que las alumnas en situación de embarazo o maternidad no sean expuestas al contacto de materiales nocivos u otras situaciones de riesgo para su embarazo o lactancia, debiendo otorgárseles las facilidades académicas pertinentes a fin de dar cumplimiento al currículum, planificando actividades que respondan al perfil de egreso de conformidad a lo dispuesto en el Decreto Supremo de Educación N° 220, de 1998.

**“Ningún establecimiento de educación, cualquiera que sea su nivel, podrá negar el ingreso, matrícula, acceso y el normal proceso de una embarazada o madre lactante, debiéndose otorgar la protección y facilidades apropiadas a su respectivo estado”.**

**ARTÍCULO 11:** Los establecimientos educacionales no exigirán a las alumnas en estado de embarazo o maternidad el 85% de asistencia a clases durante el año escolar cuando las inasistencias tengan como causa directa enfermedades producidas por el embarazo, el parto, el post parto, enfermedades del hijo menor de un año, asistencia a control de embarazo, del post parto, control de niño sano, pediátrico u otras similares que determine el médico tratante.

En el caso que la asistencia a clases durante el año escolar alcance menos de un 50%, el Director del establecimiento educacional resolverá de conformidad con las normas establecidas en los Decre-

tos Exentos de Educación N°s. 511 de 1997, 112 y 158, ambos de 1999 y 83, de 2001 o los que se dictaren en su reemplazo, sin perjuicio del derecho de apelación de la alumna ante el Secretario Regional Ministerial de Educación respectivo.

**ARTÍCULO 12:** Los establecimientos educacionales deberán otorgar a las alumnas facilidades para compatibilizar su condición de estudiantes y de madres durante el período de lactancia.

**ARTÍCULO 13:** Las disposiciones del reglamento interno de los establecimientos educacionales no podrán vulnerar las normas contenidas en el presente reglamento.

**ARTÍCULO 14:** Los establecimientos educacionales deberán poner en conocimiento de la comunidad escolar el presente reglamento.

**ARTÍCULO 15:** La Dirección de los establecimientos educacionales velarán por el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este reglamento.

**ARTÍCULO 16:** El Ministerio de Educación recepcionará los reclamos que se originen por la inobservancia de las disposiciones contenidas en este reglamento. ◆





**¿Qué habrá en la mente humana que es capaz de todo el bien inimaginable, así como de llegar a grados de crueldad y barbarie incontenibles?** La historia –aquella ciencia que recoge, desmenuza y analiza los eventos estelares de la humanidad, así como los más deplorables para que no estemos condenados a repetirlos– tiene varios lamentables hechos que recordar en ese sentido, ocurridos en el mundo entero. Desde la matanza de los niños inocentes en tiempos del nacimiento de Jesús, narrada en los Evangelios, hasta el horror de las cámaras de gas, en que a mediados del siglo XX murieron varios millones de judíos por el sólo hecho de serlo. Aquí, una breve reseña de episodios, quizás menos conocidos, pero igual de repugnantes, cometidos por seres humanos contra otros seres humanos. Revivirlos –aunque duela– tiene sentido, si ello nos permite prevenir que vuelvan a producirse.



## Violaciones a los Derechos Humanos en el mundo\*

### CHINA, 1937: "LA MASACRE DE NANKING"

En 1928, el gobierno nacionalista chino trasladó su capital desde Beijing hasta Nanking. Hasta ella llegaron muchos refugiados chinos que huían de las tropas japonesas invasoras, que asolaban el país desde 1931, en el marco de la ocupación de Manchuria.

En noviembre de 1937, el ejército nipón avanzó hacia Nanking. Tras insistir sin éxito en la rendición de los amotinados chinos, un importante contingente de las Fuerzas Armadas de Japón descargó un ataque masivo sobre la ciudad. Los chinos se atrincheraron al otro lado del río Yangtze, donde intentaron detener la invasión. Todo, hasta el 13 de diciembre de 1937. Ese día, los japoneses se apoderaron de Nanking y durante las seis semanas siguientes mataron a 300.000 civiles en la llamada "masacre de Nanking". "No sólo los entierros en vida, la castración, la mutilación de órganos, sino también que muchos soldados, luego de violar y des-tripar a las mujeres, les cortaban los senos y las clavaban vivas en las paredes. Los padres fueron obligados a violar a sus hijas y los hijos a sus madres, mien-

tras otros miembros de la familia miraban", cuenta Iris Chang en su obra *La violación de Nanking: el holocausto olvidado de la Segunda Guerra Mundial*, publicado en Estados Unidos en 1995. Su libro (que fue best seller) escrito casi medio siglo después de sucedidos los hechos tenía un solo fin: impedir que los masivos crímenes cayeran en el olvido para siempre. Recién acababa la Segunda Guerra Mundial y tras el horror de las bombas lanzadas por los norteamericanos sobre las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki (6 y 9 de agosto de 1945, respectivamente), es en el llamado "Juicio de Tokio" cuando el ejército japonés confesó a sus compatriotas los horrores cometidos en Nanking.

#### Horrores del siglo XX

- Gobierno de Stalin -URSS (década 1930)
- Holocausto judío (1939-1945)
- Gobierno de Pol Pot -Camboya (1975-1979)
- Plaza Tiannamen -China (1989)
- Gobierno Talibán - Afganistán (1942-2001)
- Soldados norteamericanos en cárcel de Irak (2004)

\* Extraído de: Fundación Futuro. *Cómo y para qué conversar de Derechos Humanos. Guía Metodológica.*



## "APARTHEID" O SEPARACIÓN DE LAS RAZAS

Si bien en 1948 los negros constituían el 76% de la población sudafricana, ese año triunfa en Sudáfrica el Partido Nacional, que intensifica las leyes segregacionistas creadas en 1911 cuando se instaura el apartheid contra la raza negra. Entonces, el Congreso Nacional Africano, una organización nacionalista negra creada en 1912, establece un Programa de Acción, que contemplaba una campaña del desafío de las leyes injustas, la desobediencia civil y la no cooperación pacífica con el fin de conseguir una redistribución más democrática de las tierras, la remoción de los impedimentos a la educación de los jóvenes negros y, en general, el fin de

la segregación racial. El gobierno responde endureciendo sus medidas represivas y violando los derechos humanos de los negros. En esta gran lucha estuvo uno de los 15 hijos del jefe de la tribu madiba de la etnia xhosa, llamado Nelson Mandela. Tras batallar por su causa, éste y otros dirigentes fueron encarcelados (en total, estuvo 28 años preso) y condenados a prisión perpetua.

En 1976, tras la sublevación de Soweto, en la que mueren 575 jóvenes acribillados, el gobierno desata mayor represión contra la ciudadanía negra. Sin embargo, la creciente figura de Mandela, como símbolo mundial de la resistencia negra, genera una masi-

va solidaridad internacional, que logra ejercer presión sobre el sistema. En 1990, Mandela fue liberado; en 1993 fue nombrado Premio Nobel de la Paz (galardón que compartió con el entonces presidente blanco Frederik de Klerk), y en 1994 elegido presidente en la primera elección multirracial en su país. Al año siguiente se crea la Comisión Verdad y Reconciliación, presidida por monseñor Desmond Tutu, que investiga los delitos contra los derechos humanos ocurridos entre 1960 y 1994. Ésta, que contabilizó 31.000 víctimas, no cumplió funciones judiciales; tan sólo amnistió a los autores (tras reconocer los hechos) e indemnizó a las víctimas.

## 1999: ARDEN KOSOVO Y TIMOR ORIENTAL

El deterioro de la situación de derechos humanos en Kosovo, ex Yugoslavia, estalló en 1999. Tras el fracaso de los esfuerzos políticos para acabar con el conflicto armado entre las fuerzas gubernamentales yugoslavas y el Ejército de Liberación de Kosovo, en marzo de 1999, la Organización del Atlántico Norte (OTAN) lanzó ataques aéreos contra objetivos serbios en Yugoslavia. Los bombardeos desataron una escalada de violaciones a los derechos humanos en la que se contaron homicidios sistemáticos y generalizados; desapariciones, torturas, malos tratos, violencia sexual contra mujeres, y expulsiones. 850.000 personas de etnia albanesa fueron expulsadas de sus casas, provocando una crisis regional de refugiados. En junio de 2004, los serbios aceptan las condiciones pa-



ra el retiro de sus tropas de Kosovo; la OTAN finaliza los bombardeos y se inicia el retorno de los refugiados.

Desde que en 1975, Indonesia invadió y se anexó ilegalmente a Timor Oriental (colonia portuguesa hasta 1974), se desató una represión brutal, que significó la muerte

de un tercio de su población. Así y todo, el 30 de agosto de 1999, una abrumadora mayoría de los habitantes de Timor Oriental votó a favor de la independencia. Esta nueva situación trajo consigo el sustantivo aumento de la represión y la violación sistemática contra los derechos humanos. Hasta que en noviembre de 2002 -gracias al apoyo internacional- logra su independencia y se convierte en la

nación número 190 en ingresar como miembro estable de Naciones Unidas.

## Sugerencias de actividades:

- Establecer un listado de las conclusiones que se pueden sacar a partir de los horribles hechos mundiales aquí señalados. ¿Es posible evitar que se repitan? ¿Cómo? ¿Tiene algo que ver la educación?

**La experiencia histórica reciente de nuestras sociedades, muchas veces traumática** (dictadura, pobreza, violencia, iniquidad, corrupción, impunidad, intolerancia y discriminación) y el indiscutible protagonismo de la globalización hacen prioritaria la revisión del concepto clásico de ciudadanía y, a la vez, imaginar nuevas formas de asumir, explícitamente desde la escuela, la formación de los futuros ciudadanos. La gran tarea de la escuela del siglo XXI es contribuir con decisión y creatividad a erradicar cualquier forma de discriminación entre las personas. Mal que mal -a lo largo de la historia- éstas (proviengan de donde sea) han sido el sustento de las mayores violaciones a los derechos humanos.

## Educación y ciudadanía\*

Elección	Total Inscritos	Jóvenes Inscritos*	(%) de Jóvenes
Plebiscito de 88	7.435.913	2.676.878	36,0
Pres. y Parl.89	7.557.537	2.526.872	33,4
Municipales 92	7.840.044	2.348.099	29,9
Pres. y Parl.93	8.951.320	2.310.660	25,8
Municipales 96	9.463.723	1.798.274	19,0
Parlamentarias 97	9.627.200	1.656.855	17,2
Presidenciales 99	9.944.860	1.297.821	13,0
Municipales 00	10.100.354	1.177.961	11,6
Parlamentarias 01	10.444.605	1.051.386	10,0

\*Jóvenes entre 18 y 30 años.

Fuente: Servicio electoral [www.servel.cl](http://www.servel.cl)

¿Con cuál de las siguientes frases está usted más de acuerdo?	(%)
- La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno	45
- En algunas circunstancias es mejor un gobierno autoritario	18
- A la gente le da lo mismo el tipo de gobierno	32
- NS - NR	5

Fuente: Encuesta Nacional PNUD, 2001.

"Cómo un voto puede hacer que el futuro del país sea diferente".

País	Acuerdo (%)
Panamá	72
Uruguay	71
R.Dominicana	68
Venezuela	68
Argentina	65
El Salvador	61
Brasil	59
Colombia	57
Perú	54
Guatemala	54
Chile	53
México	52
Costa Rica	51
Nicaragua	50
Paraguay	50
Honduras	49
Ecuador	45
Bolivia	37

Fuente: Latinobarómetro, junio 2004.

Un adulto que es buen ciudadano... (% que considera muy importante el Ítem)	Chile (%)	Internacional (%)
- Vota en cada elección	69,2	41,5
- Participa en un partido político	5,7	3,9
- Conoce la historia de su país	64,0	35,9
- Se informa sobre temas políticos en el periódico, en la radio o en la televisión	41,6	26,4
- Demuestra respeto por los representantes del gobierno	41,9	16,3
- Participa en discusiones políticas	8,8	8,8
- Participaría en una protesta pacífica contra una ley que considera injusta	37,1	30,7
- Participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad	51,5	31,1
- Participa en actividades que promueven los derechos humanos	46,6	36,8
- Participa en actividades para proteger el medio ambiente	47,2	29,9

Estudios de Educación Cívica, IEA. Mineduc, 2004.

\* Extraído de: Fundación Futuro. *Cómo y para qué conversar de Derechos Humanos. Guía Metodológica.*

# ¿Cómo abordar la formación ciudadana?: Cuatro enfoques\*

## FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA POLÍTICA

Este modelo aparece estrechamente vinculado con la Educación Cívica tradicional, en la que se abordan los derechos civiles y políticos. Los alumnos deben manejar conceptos de igualdad jurídica, tales como derecho a voto en elecciones competitivas celebradas con regularidad, derecho a ser elegido, obligación de los gobernantes, etc. Uno de sus componentes centrales se refiere a las libertades individuales, lo que supone una genuina fe en las capacidades humanas de desarrollar autonomía moral y responsabilidad, de escoger, manifestar sus propios valores, libertad para realizarse y forjar su propia conciencia. La prescindencia de la escuela respecto a su capacidad de prescribir valores, de alguna manera esconde el hecho de que este modo de formar en ciudadanía legitima el statu quo imperante en un determinado momento en la sociedad y ello no favorece una conducta activa y crítica.

## FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA SOCIAL

Además de abordar los derechos civiles y políticos se desarrollan en este modelo los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales. Aquí más allá de la libertad cobra valor igualdad sin la cual no existe lo anterior. La erradicación de la pobreza con todas sus secuelas (empleo, salud, alimentación, vivienda, educación) se constituye en una exigencia ética para consagrar la dignidad de las personas. Desde esta perspectiva, la formación ciudadana implica desarrollar habilidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público.

## FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

En este enfoque no basta con la conciencia de los derechos sociales, políticos, culturales y económicos. A ellos se debe agregar la participación ciudadana y el desarrollo del "capital social", que conlleva la creación de redes y la cooperación en beneficio mutuo. La participación se define como el medio y el fin de un modo de convivencia social basado en la democracia y en la colaboración mutua.

La formación para la ciudadanía activa implica un conjunto de componentes éticos, que hacen de la participación un acto de asunción de responsabilidad individual y colectiva, que implique un imaginario de "nosotros". El modelo le atribuye un rol fundamental a la democracia y a un estudiantado participativo y responsable.

## FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE UNA POSTURA CRÍTICA

Considerando fundamental el tema de la participación y la atención de los derechos sociales, este enfoque se centra en la necesidad de vincular el tema de la distribución del poder. De esta forma pretende ser una práctica capaz de cuestionar y, a su vez, de luchar por transformar la pedagogía y el currículo, de manera de generar en la escuela la función de cambio social. La formación ciudadana en la postura crítica, inevitablemente cuestionará el carácter reproductor de la formación hoy vigente, que no centra en el alumno la transformación social. En sus propuestas se afirma que la finalidad de la educación no es "ajustar" a los estudiantes a la sociedad existente sino más bien estimularlos para desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas en un proceso emancipatorio de educación ciudadana, al que llaman "coraje cívico".

### Sugerencias de actividades:

- Construir 3 frases radiales (60 segundos), convocando a los jóvenes a inscribirse en los Registros Electorales.
- Repetir en la sala de clases la encuesta señalada en pág. anterior. "Un adulto que es buen ciudadano...". Tabular los resultados y comentar.

\* Extractado del libro *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*, de A. M. Cerda y otros. PIIE, Santiago, 2004.

# Nuevas rutas en la categoría de la estructura de producción de cuentos

ELSA CABRERA \*

La iniciación, respuesta, evaluación puede ser observada dentro de un contexto escolar tradicional a la hora de desarrollar actividades, que conlleven la producción de textos escritos. Atendiendo a esta dinámica, se sugiere enriquecer dicha secuencia con "nuevas rutas", en donde cada uno de los pasos de ésta es alimentado por otros factores, que permiten que los niños alcancen una competencia textual adecuada para producir un texto.

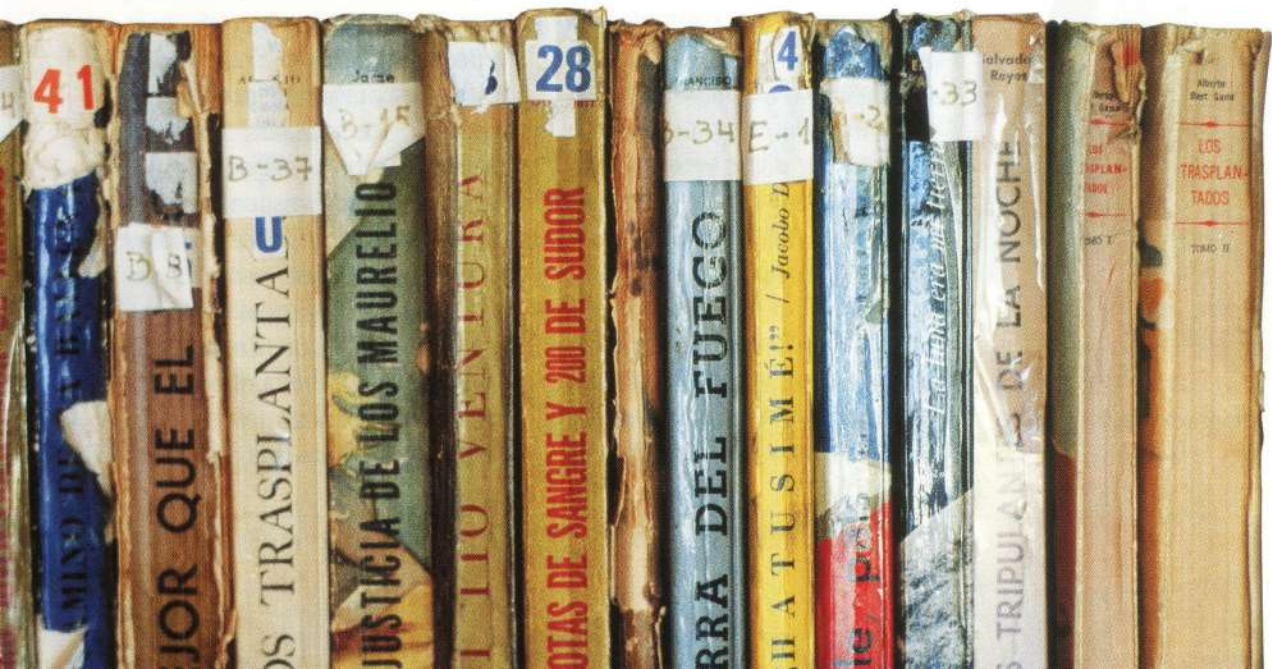
La secuencia didáctica u organizacional que se encuentra a la base del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de estudio durante décadas. Se sabe, en general, que en la planificación educativa de una actividad en cualquier

nivel escolar (preescolar, básica media, incluso universitario) hay inicio de la actividad, un desarrollo encaminado a obtener una respuesta y, finalmente, una evaluación de la misma. Dichos pasos, como así lo propusiera R. Tyler, desde la década del cincuenta, al hablar de evaluación, apuntan siempre a determinar en qué medida se logran los objetivos educacionales planteados.

Ahora bien, si se pretende que esta secuencia no se frene o no se corte una vez concluida, sino, al contrario, a partir de ella se incrementen los aprendizajes, indiscutiblemente debe existir un cambio en la concepción de la evaluación, de un proceso, que lleve a cabo el control a partir de los resultados de la enseñanza-aprendizaje a una herramienta que facilite incrementar los aprendizajes de los estudiantes<sup>1</sup> lo que hace de la secuencia didáctica un sistema cíclico de retroalimentación constante.

\* Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: epcabrer@puc.cl

<sup>1</sup> Himmel, E. Olivares M.A. & Zabalza, J. (2000). *Hacia una evaluación educativa*. Santiago de Chile, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.





Elsa Cabrera.

Actualmente, la Reforma educacional chilena no solo plantea dicho cambio como el medio para alcanzar un nivel educativo de calidad, sino, además, la importancia de que dicha secuencia se enriquezca con nuevos caminos o rutas estratégicas, que hagan de ella una secuencia que promueva el aprendizaje. Esto trae consigo que la enseñanza-aprendizaje sea vista estructurada y hecha intencionadamente, donde profesor y alumno cumplan una función desencadenadora de aprendizaje en ellos mismos y en el otro.

La relevancia de dicha interdependencia entre los actores (profesores-niños, niño-niño) que participan de este proceso es planteada desde la mirada de los modelos del desarrollo psicológico más contextuales. En esta perspectiva, es fundamental para el desarrollo intelectual del niño, la interacción con quienes comprendan mejor las destrezas e instrumentos intelectuales del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, ya que estos tienden puentes entre lo conocido y lo nuevo, gracias a la interrelaciones que se establecen.

Considerando lo anterior, este artículo pretende mostrar una forma de enriquecer dicha secuencia didáctica. Cada uno de los pasos es presentado por un número de factores o aspectos, que ayudan a que el niño alcance una competencia textual adecuada al enfrentarse a la tarea de producir un cuento. Asimismo, quiere ser útil para nosotros los profesores en

la planificación de este tipo de actividades, para evaluar de manera más real y menos decepcionante las producciones escritas de nuestros estudiantes.

### **DE LO CONOCIDO A LO NUEVO: ESTABLECIENDO UN PUENTE ENTRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL AL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO**

Desde una mirada sociolingüística, la estructura del discurso o de los intercambios verbales producidos dentro del aula están conformados por la siguiente secuencia: iniciación, respuesta y evaluación.

En este tipo de estructura, el profesor, está interesado en organizar el material presentado a sus estudiantes, de manera tal, que pueda controlar la situación comunicativa dada dentro del aula. Es decir, el profesor apunta a "obtener y mantener la atención de los alumnos, conseguir que intervengan en la clase cuando es apropiado, y que estén callados el resto del tiempo, comprobar que comprenden lo que se les explica y aclarar lo que creen que los alumnos no han entendido"<sup>2</sup>.

De esta manera, el profesor es quien siempre comienza la secuencia interaccional con un marcador verbal, otorgándose así mayor control de la situación. Los otros participantes -los niños-, deben leer las claves verbales o no verbales, que le indican el momento oportuno para dar la respuesta, qué de alguna manera el profesor ha explicitado. Finalmente, es el profesor quien evalúa la respuesta

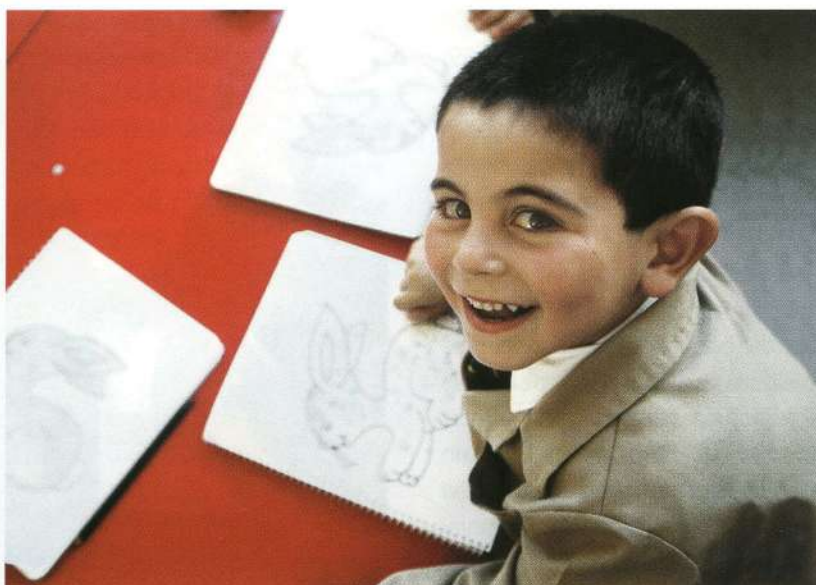
<sup>2</sup> Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Editorial Alianza Psicología.

generada, siendo positiva aquella que él guió para que se produjera.

Kaufman<sup>3</sup> afirma que esta forma de interactuar puede ser observada en toda situación de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones, los profesores parecemos no tener claro el porqué ni el para qué de la actividad que planteamos. Por ejemplo, si no hay claridad en estas preguntas al proponer un texto escrito, éstos serán pobres de contenido y, en ocasiones, sin un sentido claro para el lector.

Ahora bien, establecido el puente entre el análisis de la secuencia en el discurso oral dentro del aula (lo conocido) y la secuencia en el discurso escrito -la producción de un texto- (lo nuevo) podría pensarse que la tríada se desarrollaría de la siguiente manera; el profesor introduce el tema: "Como ya vimos la estructura de un cuento, hoy escribiremos uno. Así que saquen sus cuadernos" (iniciación).

Los niños -ante la clave explícita dada por el profesor- se disponen a producir un cuento, el cual deben terminar antes de que finalice la clase (respuesta). Finalmente, y una vez acabada la hora de clase, el profesor recoge los cuadernos y se los lleva para corregir qué tan cercanos estuvieron sus estudiantes a lo pedido en la actividad. Solo aquellos estudiantes que se acerquen a la superestructura, que subyace en este tipo de texto -introducción, nudo y desenlace-, con una caligrafía, ortografía y gramática



adecuadas serán considerados como buenos productores de texto (evaluación).

Visto así este tipo de secuencia, propicia un aprendizaje del lenguaje escrito como un instrumento que hay que dominar. Este tipo de instrucción artificial imposibilita el desarrollo del lenguaje escrito espontáneo, y olvida que el escribir va más allá de su uso como un simple instrumento.

Caracterizar este tipo de instrucción es importante, pues permite ver las ausencias o deficiencias, si se opta por este tipo de secuencia. A continuación se presentan aquellas características consideradas debilitadoras en la formación de una competencia textual adecuada:

- Ausencia de interacción colaborativa adulto-niño. La participación e interacción adulto-niño,

al producir un cuento, estaría limitada a una interacción vertical, donde el profesor se ajustara a retroalimentar el texto después del momento de haberlo producido.

- Ausencia de interacción colaborativa niño-niño.
- Trabajo en actividades de producción textual a partir de temas desvinculados de los intereses y motivaciones de los niños.
- Visión de la escritura como un producto, más que un proceso. No hay un seguimiento en la adquisición de la competencia en la producción escrita.

Con el uso de esta secuencia didáctica en el contexto escolar tradicional, los resultados en el desarrollo de dicha competencia no son los más satisfactorios, ni para los niños ni para el propio sistema. La pobreza en los resultados con este tipo de secuencia se reflejan, por ejemplo, en la prueba SIMCE

<sup>3</sup> Kaufman, A. (1994). "Escribir en la escuela: Qué, Cómo y Para Quién". *Lectura y vida* p. 15-32.

aplicada a los cuartos básicos de todo el país en noviembre de 1999, donde se muestra cómo el 19% de la población tiene un nivel deficiente y el 31% un nivel básico en Lenguaje y Comunicación.

¿Qué originan, entonces, resultados como los anteriores, al evaluar la calidad de la educación? Evidentemente, un cambio superficial en la estructura de dicha secuencia, pero, a la vez, un cambio profundo en la noción del lenguaje escrito que se maneja. En este sentido, de un aprendizaje del lenguaje escrito desligado del contexto, se pasa a un lenguaje que adquiere significado dentro de éste.

En definitiva, desarrollar el lenguaje escrito en contextos significativos, no solo implica que se ubique dentro de un contexto real, concreto y significativo, sino, también, que se reflexione acerca de cuáles son los criterios o las características que los niños usan al momento de construir un texto escrito, y, en especial, un texto narrativo. En este sentido, planteo un cambio de la estructura que subyace en dicha actividad escolar.

### **CARTOGRAFÍA O DESCUBRIMIENTO DE NUEVAS RUTAS**

Ya se había planteado en las páginas anteriores como tras cada actividad escolar subyace una secuencia con una estructura tripartita, ejemplificada con el análisis de la estructura del discurso en el aula y las producciones escritas. Teniendo esta estructu-



ra en la base cualquier tipo de aprendizaje, presenta una cartografía rígida. Un mapa con una sola ruta trazada con tres puntos fijos, abandonados, aislados (iniciación-respuesta-evaluación) y, por tanto, sin posibilidades de que el estudiante pueda estacionarse y hacer un descanso (ausencia de interacción colaborativa adulto-niño, niño-niño), sin señales o indicios que le permitan reconocer en qué lugar se encuentra (aprendizajes desvinculados de los intereses y motivaciones).

Llegar al destino se convierte en un gran reto, y por el camino pueden quedarse muchos estudiantes, aquellos que no logran ajustarse a este tipo de estructura ni desarrollar sus competencias. Alcanzar la competencia textual -o llegar al otro lado con ese mapa- es una cuestión mágica o de suerte.

En contraposición a esta dinámica (o cartografía), se plantea un enriquecimiento de dicha secuencia (descubrimiento de nuevas rutas). Cada uno de los pasos de la secuencia es alimentado por otros factores que acercan los puntos de la ruta principal (estructura tripartita) y que, en consecuencia, permite que los niños alcancen una competencia textual adecuada a la hora de producir un cuento. En otras palabras, una planificación de la actividad a partir de metas y submetas manejables y desafiantes, que aumenten su complejidad en función del desarrollo y conocimiento del niño.

A continuación se presentan las “paradas” o estaciones que constituyen la secuencia didáctica ya especificada. En cada una de ellas se establecerán los aspectos que alimentarán esta nueva ruta con un ejemplo para hacerlo más claro y didáctico.



## PRIMERA PARADA: INICIACIÓN

Rogoff<sup>4</sup> afirma que el niño debe estar involucrado en la selección de temas, actividades etc., a la hora de llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación activa en la implementación de la actividad lo motiva para desarrollar su propio desempeño. Es decir, las estrategias de aprendizaje le facilitarán no sólo alcanzar los objetivos planteados y habilidades complejas, sino también su autonomía frente al aprendizaje.

Algunas investigaciones sostienen que la participación activa del niño a la hora de producir un cuento origina un mejor desempeño en la tarea y, en consecuencia, una mejor adquisición de dicha competencia. Datos empíricos de otras investigaciones muestran, por ejemplo, cómo niños de 2.º, 3.º y 4.º básico, no logran crear un texto a cabalidad cuando se ven enfrentados a planificar anticipadamente la información relevante que se usa para desarrollar dicha tarea: personajes, características, destinatario e intención.

Podría plantearse –entonces– que la causa de estos resultados puede deberse a la manera como se ha dado siempre inicio a esta tarea desde un contexto escolar tradicional: “Como ya vimos la estructura de un cuento, hoy escribiremos uno. Saquen sus cuadernos”. En

contraposición a ésta, se propone un primer aspecto importante que alimenta esta ruta y que es la participación del niño en la actividad. Tomarlo en cuenta permite que el trabajo no se presente desligado de sus motivaciones e intereses y, sobre todo, que el alumno pueda jugar un papel activo en sus intentos por aprender.

Esta participación no sólo va en una sola dirección o desligada de las de sus compañeros. En este sentido, un nuevo aspecto alimenta la ruta: la interacción con sus compañeros más capaces, como así lo llamara Vigotsky<sup>5</sup>, o en el lenguaje de Rogoff participación guiada. Si todos los niños caminan hacia un terreno común (producción de un cuento) con un fin último (ser competente en la producción escrita) ¿por qué no hacerlo en compañía de los otros más o menos capaces?

Adoptar esta estrategia ayuda al niño apropiarse de aquello que se ha construido en la situación interactiva, lo que se transforma en un puente para avanzar en su desempeño y alcanzar cada vez más su logro compartido “ser competente en la producción textual”. Este nuevo elemento: la interacción con otros o intersubjetividad, proporciona la oportunidad de participar en el proceso de la toma conjunta de decisiones, en donde los menos expertos pueden apoyarse de lo aportado por los más expertos. Este apoyo se constituye en una especie de “relevo” o andamiaje, que no solo implica un intercambio social sino también emocional y cognitivo.

En este juego de intersubjetividades, el profesor juega un papel importante en la reconstrucción de los estados mentales de los es-



<sup>4</sup> Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.

<sup>5</sup> Vigotsky, L. (1996). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, E. Soubernam. (Eds), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Barcelona: Crítica.

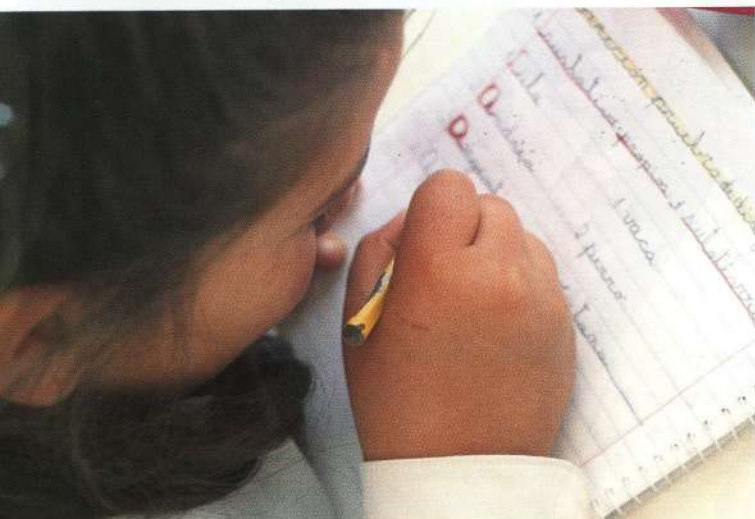
tudiantes que participan en la tarea. Es justamente él, quien, junto con los estudiantes, orquesta las diferentes relaciones que se presentan, haciendo que el paso por esta estación enriquezca la actividad.

En esta primera parada también hay que tener en cuenta los elementos necesarios para la construcción de una primera respuesta, que atienda a la finalidad de dicha actividad. Antes de escribirla es fundamental trabajar en identificar: a) a los personajes, que harán parte de ella, y sus características; es decir, sus cualidades, sentimientos y posibles pensamientos, los eventos o situaciones en los que se desarrollará la historia. b) la intención que quieren transmitir (si es un cuento triste, alegre, de magia etc.) y, c) el destinatario o los lectores potenciales de éste.

Trabajar estos aspectos no sólo apunta a incrementar su vocabulario, sino también a producir un cuento más coherente.

### SEGUNDA PARADA: RESPUESTA

La riqueza de la primera parada posibilita una primera aproximación a conseguir el objetivo planteado: producir de un cuento. El niño, en compañía del profesor, es quien debe orquestar toda la información que obtuvo en interacción con sus compañeros y atender al producto que debe obtener. Esto significa que es ahora el profesor el puente o el agente que ejerce la participación guiada en dicha actividad. En este sentido, un elemento que enriquecía el paso anterior pasa a éste con el mismo fin.



En esta estación, el aspecto que la enriquece es la interacción con el adulto o lo que llama Rogoff: "el aprendizaje desde la participación guiada con adultos". La función del adulto es ayudar al niño a canalizar toda la información que pretende incluir en su texto e intentar que el niño produzca un cuento con un sentido claro. Dentro de esta función puede incluirse lo siguiente:

- a) Aportar información en la línea de lo que el niño ha comentado, dando -de esta manera- continuidad al trabajo que éste viene realizando.
- b) Recordar el destinatario a quién está dirigiendo su cuento, de manera que la actividad no se desligue de sus intereses y motivaciones.
- c) Encauzar sus ideas para transmitir la intención que desea con él.
- d) Generar preguntas que enriquezcan las ideas que posee o clarificar las contradicciones que eventualmente se presenten.

Redirigir constantemente la actividad a las metas propuestas, permite en un inicio que este aprendizaje se desarrolle en el niño como un aprendizaje significativo, anclado a un terreno que le es conocido. Lo anterior implica que éste se constituya en un conocimiento necesario para "algo", que conduzca al niño a un aprendizaje del lenguaje escrito, pero no mecánico, que lleve al niño a un aprendizaje de la escritura de letras.

Asimismo, es importante que en esta actividad de producción textual, el adulto reconozca "la interacción social y el lenguaje como procesos constitutivos, más que una serie de reglas y normas que operan a partir de unas categorías ya dadas". Estimar el lenguaje como un proceso constitutivo en el contexto de la producción escrita, implica que la tarea realizada hasta el momento no pueda considerarse como una tarea finalizada. Por el contrario, ésta debe entenderse como un primer borrador o primera aproximación para conseguir el desarrollo de dicha competencia.

Lo anterior repercute directamente en la evaluación o tercera parada, pues esto hace que dicha actividad no sea planteada como una tarea que se recibe terminada, y que, en contrapartida, obtendrá una calificación.

### TERCERA PARADA: EVALUACIÓN

Hasta aquí pueden darse cuenta de que la situación planteada hasta el momento difiere notablemente de las clases a las que, tal vez, fueron sometidos cuando eran pequeños, en las que, terminada la tarea, se esperaba recibir en contrapartida una calificación. Un "muy bien" o un "insuficiente" podrían ser cuestión de suerte, de magia o simplemente destino, pues la mayoría de las veces no se sabía el porqué de esa nota. El descubrimiento de estos nuevos elementos hacen de ésta una nueva ruta, que encamina en ella a todos los niños con ritmos y estrategias de aprendizaje diferentes para aproximarse a desarrollar una tarea.

Con este primer borrador, el profesor desempeña un papel de experto, pues es él quien debe identificar el nivel de desempeño en el que se encuentra el niño en su competencia textual. Nuevamente, en este paso la participación guiada del adulto al niño cumple un rol importante en proveer retroalimentación de su desempeño real y, a qué aspectos de debe apuntar para alcanzar un mejor nivel de competencia. Identificar el nivel de desempeño real se constituye en un aspecto importante en esta nueva ruta y se traduce en reconocer en qué aspectos se debe hacer más énfasis a) superestructura (la introducción, el nudo o el desenlace), b) estructura semántica (coherencia

local o global) y c) pragmática (pertinencia e intencionalidad), ya sea por ausencia de estos aspectos o porque deben ser más y mejor trabajados.

Una vez que el profesor tenga dicha información, puede propiciar actividades en donde involucre nuevamente la participación de niños menos competentes con aquellos más competentes en dicha habilidad con el fin de establecer un andamiaje que permita enriquecer la competencia en cada uno de los niños que participan en dicha actividad y, en consecuencia, de la nueva ruta. Rogoff afirma que la interacción con el adulto, tanto con un compañero más competente le permite al niño "menos experto" o "novato" planificar y estructurar mejor las tareas y, en consecuencia, desarrollar sus habilidades.

Aquí, la reconstrucción o reformulación del primer borrador se convierte en una estrategia de enseñanza, que es una estrategia característica de textos de cierta extensión. Asimismo, argumenta que la habilidad para reformular se aprende solo a partir de ejercitaciones constantes y sistemáticas de escribir y reescribir. Lo anterior implica entender este escribir y reescribir como un proceso que no es mecánico, sino que gira en torno a un sentido que se desprende directamente de la actividad y que hace que se constituya en un proceso significativo. Éste

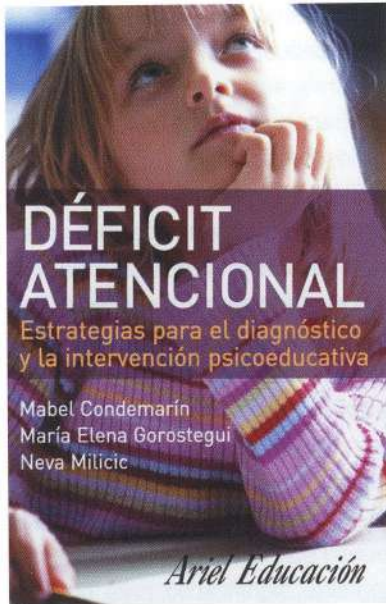
es un nuevo aspecto que enriquece la evaluación.

Esta reconstrucción o reformulación de los borradores solo puede concluir cuando el niño haya logrado terminar un producto acorde a su nivel escolar y edad. Es importante que dicha tarea no se vuelva rutinaria ni monótona, pues lo único que se conseguiría es que el niño pierda interés por alcanzar su meta: "ser competente en la producción de textos". Para esto, como se afirmó en la primera "parada", es fundamental que todo se enmarque en un contexto significativo para el niño. "Escribir para algo", como lo decía Vigotsky, es el lema que el profesor nunca debería dejar de lado.

### DESAFÍOS

He intentado plantear un cambio en la secuencia tripartita, que caracteriza toda situación didáctica y, específicamente, en la producción de textos, pues se considera ésta una práctica habitual en la escuela. Este cambio sugiere un enriquecimiento en cada uno de los pasos que la componen, tomando como base la participación guiada planteada por Rogoff.

Profesores: en sus manos está la posibilidad de cambiar esta mirada. El cambio que hagamos dentro de las aulas permitirá que muchos niños terminen la básica, alcanzando no sólo el dominio adecuado de la escritura de letras, sino también un manejo satisfactorio del lenguaje escrito. ◆



# Déficit atencional

## Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa

Es un trabajo que apunta al déficit atencional, al problema de los niños hiperactivos, gran preocupación de padres, profesores, rehabilitadores y médicos, existiendo cierto desconcierto ante el modo de enfrentarlo.

Ante esto, varias veces se dan diagnósticos equivocados y se recetan medicamentos con efectos contraproducentes. El asunto adquiere gran interés, ya que la hiperactividad está en la base de numerosos problemas conductuales y de aprendizaje de muchos niños y niñas.

Las autoras de este libro dan una importantísima clave para entender el problema: su centro no está en la hiperactividad, sino en una gran dificultad para concentrarse, mantener la atención y controlar sus impulsos. Es lo que en la actualidad se denomina síndrome de déficit atencional asociado a hiperactividad (SDA/H).

Partiendo de esta base, las autoras hacen un acabado estudio sobre dicho síndrome.

Después de algunas considera-

**Al cumplirse más de un año** de la partida de la destacada y querida educadora Mabel Condemarin, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2003, y quien nos dejara un numeroso legado de textos, queremos detenernos en una obra póstuma, que escribiera junto a María Elena Gorostegui y Neva Milicic, editado por Ariel Educación (Editorial Planeta), Santiago, 2004.

ciones teóricas valiosas, describen el SDA/H, señalando con claridad sus causas, su desarrollo y pronóstico. En un capítulo posterior dan a conocer los problemas asociados a este síndrome.

Para padres y profesores, sin duda los capítulos más meritorios son aquellos referidos al uso de los medicamentos y al manejo del síndrome en la escuela y en la familia.

Para los rehabilitadores, el capítulo sobre el diagnóstico diferencial y la comorbilidad (psicopatologías que acompañan al síndrome y que suelen acentuarse con el transcurso del tiempo), resulta trascendental, ya que les permite visualizar el síndrome en su integridad y no solo en algunos de sus aspectos.

Un aporte muy importante del libro es una acabada descripción del comportamiento del SDA/H en los adultos. Una lista de veinte criterios diagnósticos ayuda a descubrir la presencia del síndrome en personas adultas y a explicar una serie de problemas conductuales que las afectan. Al tomar conciencia de la causa de estas dificultades, se ve que hay medidas curativas para diversas situaciones, que a veces se consideran sin remedio.

En resumen, un libro con un serio fundamento teórico, que orienta con eficacia a todos los que tienen que enfrentar una patología que está en la base de un gran número de problemas de aprendizaje y de conductas desadaptativas.

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

UNA PUBLICACIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

El aseguramiento  
de la calidad de la  
educación superior



Diciembre 2004

**"(...) Dada la diversidad de los postulantes a la educación superior, el Estado tiene el deber de establecer mecanismos destinados a verificar, garantizar y promover su calidad, así como a proveer información válida y confiable a los usuarios del sistema (...)" Pilar Armanet (...)" (pág. 112).**

## El aseguramiento de la calidad de la educación superior

De carácter académico, esta revista analiza la situación en que se encuentra nuestro sistema de aseguramiento de la calidad y los desafíos que encara la educación superior.

Su interés es promover una reflexión sistemática sobre los grandes cambios que está experimentando la educación postsecundaria, fomentar entre los investigadores un diálogo más profundo en

torno a este tema.

En la sección monográfica, y ámbito internacional, David Woodhouse, director ejecutivo de Australian Universities Quality Agency, describe algunas características de las agencias de aseguramiento de la calidad en diversos países, trata temas actuales en el área y predice algunos acontecimientos futuros.

En la perspectiva nacional, Orlando

Poblete, rector de la U. de los Andes, se refiere a la diversidad del medio universitario chileno; Alejandro Sotomayor y Alfonso Muga, de la P. U. Católica de Valparaíso, reflexionan sobre el fenómeno de la diferenciación por calidad; Cristián Aedo (INACAP) y Luis Eduardo González (CINDA Y PIIE) enfocan la situación histórica y actual de la educación superior en Chile, los problemas derivados del financiamiento y de fallas de la articulación entre media y superior; María José Lemaître (CNAP) entrega los mecanismos de aseguramiento de la calidad; Pilar Armanet (Mineduc) da a conocer los fundamentos que justifican la acreditación.

Además, se aportan experiencias de acreditación institucional y se incluyen otros artículos por egresados de programas de magíster.

Revista N.º 21, editada por el Consejo Superior de Educación, Santiago, diciembre 2004. Director José Miguel Salazar. <http://www.cse.cl/> - e-mail: [consulta@cse.cl](mailto:consulta@cse.cl)

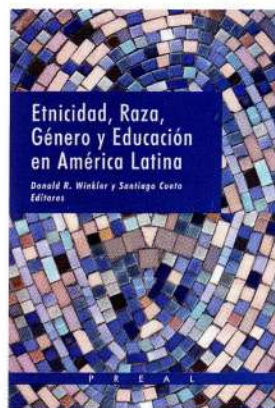
## Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina

**"(...) Las conclusiones son dolorosas. Los niños de raza negra o indígena, cuando adultos, ganan menos que los de raza blanca, y las mujeres mucho menos que los hombres, independientemente de su origen y color (...)" (pág. IV).**

Este volumen -412 págs., año 2004, editores Donald R. Winkler y Santiago Cueto- da cuenta de los resultados de investigaciones sobre la forma en que el origen étnico de los niños, su raza y su género influye en sus oportunidades educativas, las consecuencias que tiene su desigual acceso a las mismas y las razones que explican su bajo rendimiento escolar. Es un estudio acerca de la educación de niños provenientes de diferentes etnias en países como Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador y Chile, y también de otros niños que descienden de razas afroame-

ricanas, en especial Brasil.

Se afirma que las familias y niños de esos orígenes viven, en su mayoría, en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Y a través del tiempo, las desigualdades educativas, expresadas en años de escolaridad para grupos de razas y etnias distintas, no han variado significativamente, y aunque ha disminuido la diversidad de género, persiste una dispar distribución de oportunidades educativas en niños de familias pobres de zonas rurales o indígenas o familias de color. "Los años de escolaridad, como las desigualdades de género, varían enormemente entre



las diferentes etnias, grupos lingüísticos, razas o sectores (...)" (pág. iv).

Los resultados de estas investigaciones fueron presentados y discutidos en el Seminario Internacional organizado por PREAL y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), en Lima. Este Seminario congregó a más de cien especialistas en el tema de alrededor de diez países.

Una versión en formato PDF de este libro, está disponible en el portal de PREAL, en <http://www.preal.org> - informaciones: [infopreal@preal.org](mailto:infopreal@preal.org)

# Lecciones de ortografía

## Manual práctico de aprendizaje con las nuevas normas de la Real Academia Española de la Lengua

A través de un método probado en la enseñanza básica, media y superior, en cursos de perfeccionamiento y en autoaprendizaje, los autores de este manual muestran su experiencia acerca de la enseñanza del castellano escrito.

Emplean un lenguaje sencillo para lograr un buen aprendizaje teórico, que respalde su aplicación. El texto ha sido dividido en tres partes: ortografía acentual, puntual y literal.

Cada una de ellas ha sido subdividida en cinco lecciones y cada lección está formada por unidades estructuradas de acuerdo al grado de dificultad. Para quienes deseen profundizar, han de considerar

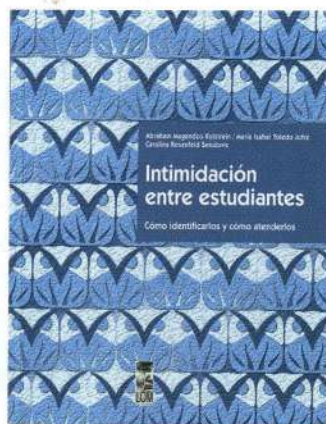
cada unidad como una lección, de manera que el aprendizaje vaya aumentando en forma gradual.

Este libro, **cuarta edición ampliada y actualizada, Santiago, julio 2004, 160 páginas**, escrito por los académicos: Josefina Bravo Urrea y Horacio Marín García, ha sido declarado material didáctico complementario y de consulta de la educación chilena para la enseñanza de Castellano de 1.º a 4.º año de educación media, ambas modalidades y de las asignaturas de Teoría de la Comunicación y Comunicación Lingüística de 3.º y 4.º año -plan electivo- educación media humanístico-científica.

e.mail: mjara-p@hotmail.com



**"(...) No olvidemos nunca que, cuando escribimos, estamos retratando nuestro ser, lo que nos define y nos identifica. Y así, a través de lo que, en apariencia, semeja mínimo, una falta de perfección, somos los creadores de la imagen que damos. La palabra escrita es un espejo"** (Roque Esteban Scarpa, pág.9).



**"(...) Estudios realizados en diferentes países han revelado que la intimidación existe en todos los establecimientos escolares y se está convirtiendo en un grave problema educacional (...)"** (pág. 22).

# Intimidación entre estudiantes

## Cómo identificarlos y cómo atenderlos

Conscientes de tal problemática estudiantil, los autores de este texto: Abraham Magendzo K., María Isabel Toledo J., Carolina Rosenfeld S., a partir del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), realizaron investigaciones acerca del tema, de cómo la intimidación ha sido percibida por docentes, padres y alumnos.

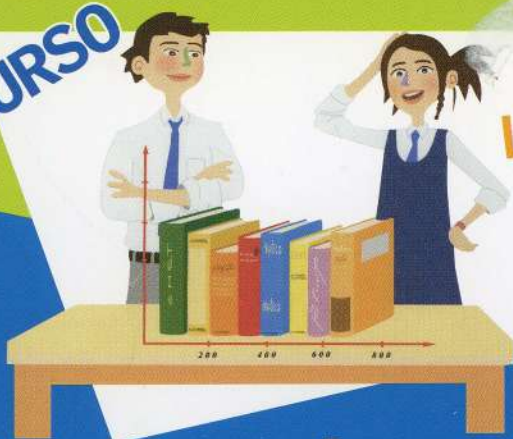
Para entender cómo la intimidación opera en nuestro país, surgió el estudio "La intimidación entre estudiantes: construcción de identidades estigmatizadas", financiada por la Universidad Diego Portales, y cuyos resultados centrales se incluyen en este texto.

Se advierte que la intimidación se presenta en todos los centros educativos del mundo y que se está convirtiendo en

un fuerte problema conectado con la violencia física y psicológica. No se trata de provocaciones pequeñas ni de malas relaciones sino de violencia, intimidación, que se va repitiendo, provocando en la víctima un aislamiento, inseguridad, ansiedad, depresión, baja autoestima, angustia, miedo a la escuela. Este problema debe abordarse en la comunidad escolar, como se está haciendo en otros países. Pero, primero, como señalan los autores de este libro, "lo más importante para abordar la problemática de la intimidación en las escuelas es la decisión política de hacerlo".

Edición 2004, LOM Ediciones, Santiago, 170 páginas. Informaciones: [www.lom.cl](http://www.lom.cl) - e-mail: [lom@lom.cl](mailto:lom@lom.cl)

# CONCURSO



Programa Economía para la Mayoría  
Banco Central de Chile

## La economía cerca

# Economía para la mayoría

"Hay que disciplinar la inteligencia partiendo de las situaciones reales de la vida económica actual. El niño necesita conocer los bancos como son realmente ahora, con lo que hacen y cómo lo hacen. Así adquirirán una significación real los procesos mentales y no en función de los problemas pasados de moda y de actualidad, que se encuentran en las aritméticas de hace cuarenta años".

El Banco Central de Chile está desarrollando un programa destinado a apoyar a los establecimientos educacionales, con el fin de acercar la economía a la ciudadanía. Este programa contempla actividades de información y difusión de las tareas que el Banco Central desarrolla y también acciones de capacitación para docentes. En este marco se abre este año un concurso invitando a los alumnos de 3.º y 4.º medio a presentar un ensayo, que analice las funciones del Banco Central en el país, su región, su comuna o su familia.

Los ensayos se deben realizar en torno a los siguientes tres temas:

1. ¿Por qué es importante el control de la inflación?
2. ¿Qué beneficios tiene contar con un sistema financiero sólido?
3. ¿Cómo afecta la variación en la tasa de interés determinada por el Banco Central?

Para desarrollar este trabajo, los estudiantes se deben organizar en grupos de tres a cinco integrantes, guiados por un profesor.

**El plazo de entrega de los trabajos es el 31 de julio.**

Más información se puede encontrar en [www.economiaparalamayoria.cl](http://www.economiaparalamayoria.cl). Se cuenta también con un sistema de asistencia telefónica para profesores y alumnos (2) 639 89 03 de lunes a viernes de 10 a 18 horas, hasta fines de julio.

## PREMIOS

**Primer lugar:** 1.000.000 de pesos para el grupo de alumnos, para el profesor, y el equivalente en material educativo para el colegio.

**Segundo lugar:** 700.000 pesos para el grupo de alumnos, para el profesor, y el equivalente en material educativo para el colegio.

**Tercer lugar:** 500.000 pesos para el grupo de alumnos, para el profesor, y el equivalente en material educativo para el colegio.



[En Archivos del Padre Hurtado 22 y 06 publicado en "La formación intelectual según Dewey". En Estudios N.º 46, septiembre 1936, pp. 51-59].

Programa **EXPLORA - CONICYT**

 **2005** AÑO MUNDIAL DE LA FÍSICA

# FÍSICA PARA TODOS

Biblioteca Mineduc



00025278

Inscríbete y participa en las actividades que el Programa **EXPLORA CONICYT** organiza en todo el país.

Celebra con nosotros el **AÑO MUNDIAL DE LA FÍSICA**



**Exposiciones**



**Concursos**



**Charlas**



**Publicaciones**

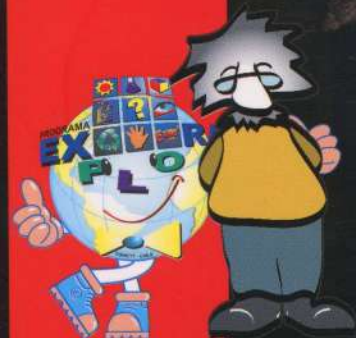
**XI Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología**  
10 al 16 de octubre de 2005

Regiones

[www.explora.cl/exec/explora/memoria.e3](http://www.explora.cl/exec/explora/memoria.e3)

*para saber +*

[www.explora.cl](http://www.explora.cl)



**PROGRAMA EXPLORA - CONICYT**

Divulgación y Valoración de la Ciencia y la Tecnología

**INSCRIPCIONES:** Teléfonos: (56-2) 3654576 - 3654573 / Fax: (56-2) 6551386

E-mail: [explorarm@conicyt.cl](mailto:explorarm@conicyt.cl) / [explora@conicyt.cl](mailto:explora@conicyt.cl)



GOBIERNO DE CHILE  
CONICYT

