



EDICIÓN Nº 319 / \$3.500

Revista de **EDUCACIÓN**

**LOGROS Y
DESAFÍOS DE
LA POLÍTICA
EDUCACIONAL**

**LA
CONSTITUCIÓN
DEMOCRÁTICA
DE 2005**



U
19
5
mbre

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 1371
SANTIAGO, CHILE
FRANQUEO CONV. RES. EXTA. 20-1980

1 EDITORIAL

2 ACTUALIDAD

- La Constitución democrática de 2005



5 REFORMA

- Política educacional: aprendizaje desde logros y desafíos
- Generación digital
- Educación Especial: compromiso con la diversidad
- El inglés hoy: Una demanda clave

21 ENTREVISTA

- Pilar Armanet: "Desde ahora ningún joven con talento quedará fuera de la universidad"
- Crédito con garantía del estado. Ley 20027



27 TENDENCIA

- Fortalecimiento de la profesión docente
- El maestro importa

43 PERFILES

- Alberto Hurtado s. j. y su Tesis Doctoral en Pedagogía
- El legado ético
- Un Bicentenario dedicado a los niños del mundo



51 APUNTES

- Condiciones de educabilidad y política educativa
- Jornada Escolar Completa
- Evaluación de sus protagonistas
- Resultados sobre el uso del tiempo

77 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

- Bibliotecas CRA: Importante aporte a la educación

82 FORMACION CIUDADANA

- 600 Mineduc: Una respuesta efectiva a la comunidad

88 CALIDOSCOPIO

- Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño
- Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas
- El desafío de diagnosticar y planificar con las bases curriculares de la educación parvularia.
- Me lo contó mi abuelito





00001632



Editorial

En los últimos días hemos dado un paso decisivo para elevar la calidad de la educación y la igualdad de nuestro sistema educativo. Cumpliendo con el anuncio del Presidente en su último mensaje a la Nación, hemos enviado al Congreso Nacional un proyecto de ley que establece una subvención escolar preferencial para apoyar a los niños de las familias socioeconómicamente más vulnerables entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen.

El propósito central de la Subvención Escolar Preferencial es igualar las oportunidades y capacidades de aprender de los alumnos que se encuentren en desventaja debido a la situación socioeconómica de sus hogares. En todos los sistemas educativos los factores familiares, económico-sociales y educativos son determinantes del rendimiento escolar. Sin embargo, numerosa evidencia indica que existen tantos sistemas educativos como escuelas que logran compensar esas desigualdades. Una escuela efectiva es aquella que es capaz de compensar estas desventajas de origen, pero ello involucra un mayor esfuerzo y recursos para lograr esta tarea.

Esta subvención busca corregir una serie de limitaciones e injusticias del sistema educativo, tales como: las desigualdades en la calidad de la educación, la pérdida de talentos y la inequitativa distribución de recursos debido al monto uniforme de la actual subvención educacional que no se hace cargo de la complejidad adicional que implica educar a alumnos de origen social y económico modesto. Para que esos niños accedan a una educación de calidad, es de justicia que, como Estado, entreguemos un apoyo mayor a los establecimientos que los educan. Así estamos dando un salto en nuestra política de discriminación positiva y en el reconocimiento de estos niños y niñas en alumnos prioritarios para el Estado, la escuela y el país.

Con este proyecto introduciremos un giro al sistema de financiamiento. La actual subvención por sí sola no produce una mejora de la calidad. Ha funcionado bien para lograr cobertura, puesto que el Estado paga subvención por asistencia, pero no exige resultados. Los Programas especiales de mejoramiento edu-

cativo han ayudado, pero no tienen la fuerza suficiente para producir un cambio de envergadura que se exprese en un mejoramiento en el nivel de logro de los aprendizajes.

Este aporte adicional que propone el proyecto significa más de un 50% de aumento de la subvención para los establecimientos que acogen a los niños más modestos pero no se entregará sólo en función de si el alumno asiste o no a la escuela. El criterio será que a mayor subvención, esperamos mejores resultados en todas las escuelas. Es por esto, que los sostenedores de establecimientos educacionales tanto municipales como particulares subvencionados que decidan incorporarse deberán suscribir un "Convenio de Igualdad de Oportunidades y de Excelencia Educativa" con el Ministerio de Educación, en el que asumirán compromisos en materia de no discriminación e igualdad de oportunidades, y resultados educativos sostenibles.

En una primera etapa el régimen de subvención escolar preferencial beneficiará a cerca de 400 mil niñas y niños que cursan entre prekinder a 4° grado de educación general básica, debido a la mayor influencia que tiene este primer ciclo educativo sobre las capacidades para aprender de niños y niñas. Para esto hemos definido como alumnos prioritarios aquellos cuyas madres tiene baja escolaridad, los niños de familias pertenecientes al programa Chile Solidario y aquellos provenientes de hogares con los menores puntajes en la ficha de caracterización socioeconómica (CAS) de Mideplan. El 72% de esos 400 mil niños asiste a establecimientos municipales.

Esta subvención adicional podrá ser percibida tanto por establecimientos municipales como particulares subvencionados pero lo que hemos propuesto es que la forma en que se entreguen los recursos dependa del esfuerzo comprobado de las escuelas. Para esto se define tres categorías de escuelas:

1.- Los establecimientos autónomos, son aquellos que muestren tener buenos resultados permanentemente y obtendrán el monto total de la subvención adicional equivalente a \$18.000 por cada alumno prioritario.

2.- Los establecimientos emergentes, son los que no presentan un rendimiento sostenidamente bueno, pero disponen de las capacidades para lograrlos. Estos establecimientos recibirán el 50% de la subvención equivalente a \$9.000 por cada alumno prioritario. No obstante si estos establecimientos tienen un 15% de alumnos prioritarios dentro su matrí-



cula, podrán recibir un monto adicional equivalente para llevar adelante las acciones necesarias para mejorar los resultados.

3.- Los establecimientos en recuperación, no elegibles para recibir la subvención escolar preferencial, contarán con un apoyo especial a través de un agente externo que trabajará con la escuela por un período máximo de tres años, y un aporte especial para reorganizar su gestión y sistema de enseñanza.

Por otro lado, las escuelas rurales más pequeñas, por su parte, tendrán un trato especial. Estas escuelas recibirán una subvención equivalente a la de los establecimientos emergentes pero deberán trabajar en red con otras escuelas similares.

Junto con lo anterior, el proyecto establece una subvención universal a prekinder a partir del año escolar 2007 lo que nos permitirá alcanzar una mayor cobertura en este nivel más rápidamente. Los avances logrados en cobertura y calidad en educación parvularia durante el gobierno del Presidente Lagos han sido muy significativos y constituyen una plataforma para dar un nuevo impulso con esta subvención universal para prekinder.

Así estamos construyendo un sistema educativo donde las escuelas se transforman en el hogar de la cohesión social, de la reducción de las diferencias y de la calidad. Este proyecto de ley es una pieza central para la nueva etapa de la reforma educacional centrada en la calidad. La educación es nuestra riqueza y con esta iniciativa podremos con mayor fuerza en esa dirección de manera de transformar el sistema educativo en un mundo de oportunidades de aprendizajes de calidad y de igualdad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes.

SERGIO BITAR
Ministro de Educación



El 17 de septiembre recién pasado, el presidente Ricardo Lagos, firmó la nueva constitución democrática de Chile, en una solemne ceremonia en la que pronunció emocionantes e improvisadas palabras. A continuación un resumen del discurso del primer mandatario, donde exalta la gravitación de estas reformas constitucionales en el contexto de nuestra sociedad democrática y el innegable significado que éstas tienen hoy para la ciudadanía, en especial para los niños y jóvenes que se están formando en los establecimientos educacionales a lo largo del territorio nacional y que serán quienes asuman mañana el liderazgo de la nación.

“Hace 172 años, en 1833, se promulgó la primera Carta Fundamental de nuestra República: marcó tempranamente la estabilidad y fortaleza institucional que distinguieron a Chile en el siglo XIX.

Esa Constitución se aprobó poco tiempo después de la gesta de la Independencia y resultó fundamental para evitar que Chile fuera presa de las convulsiones políticas que asolaron, en ese tiempo, a nuestra América Latina.

Gracias a ella nuestro país pudo dar los primeros pasos en su desarrollo, hacer sus primeros avances como nación libre e independiente, constituirse como un Estado organizado, unido, moderno para su época y respetado por todos.

Noventa y dos años más tarde, en 1925, un Chile más complejo, donde los sectores medios y populares reclamaban protagonismo, adoptaba una nueva Constitución que, reconociendo un hilo conductor con la primera, buscaba dar

cauce a un Chile que requería abrirse al siglo XX, responder a la sed de justicia social y de progreso que animaba a la mayor parte de los chilenos.

Bajo el imperio de ésta surgiéron leyes sociales, se amplió el sistema educativo, se generaron libertades más para los sectores obreros, se incorporó a la mujer al sistema político. Se abrieron paso, gracias a la iniciativa y al impulso público, las nuevas realidades industriales de Chile.

Como siempre en la historia, nada de ello transcurrió de manera lineal, ni en lo concerniente a la institucionalidad ni en lo tocante al desarrollo. Tuvimos también interrupciones y dolorosos conflictos.

Durante largos años, los chilenos fuimos orgullosos de nuestro marco democrático, muchas veces casi solitario en la región, que hizo plenamente reales las palabras de nuestro himno patrio: nuestra Patria, 'asilo contra la opresión'.

QUEBRE DE LA INSTITUCIONALIDAD

Este devenir se vio interrumpido de manera trágica el 11 de septiembre de 1973. Como señalé hace dos años, el quiebre de la institucionalidad democrática en un país jamás se produce como un rayo que altera, de pronto, sin previo aviso, un cielo que hasta entonces permanecía apacible y sereno; por el contrario, se produce en medio de tormentas crecientes, que los países y sus líderes no son capaces de advertir a tiempo y de controlar con eficacia.

Ese quiebre hizo que la República se apartara del norte de su permanente aspiración de creciente democracia y consiguiente ampliación de las libertades. Todos conocemos hoy la real magnitud del sufrimiento que provocó la violación masiva de los derechos humanos. Cualquier acto constitucional en ese contexto, como es comprensible, carecía de la legitimidad histórica necesaria que toda Carta Fundamental requiere. Ese Chile no podía perdurar, y no perduró.

Los chilenos fuimos capaces de sobreponernos a la violencia y al miedo, aceptamos nuestra diversidad y, poco a poco, paso a paso, logramos encarar y resolver pacíficamente los desacuerdos.

Tuvimos que explorar varios caminos para salir del laberinto autoritario, iluminados por la convicción que sólo la más amplia unidad de la ciudadanía haría posible recuperar lo que la división nos llevara a perder.

Recuperamos la democracia, las libertades, retomamos con decisión construir una sociedad más justa, con iguales oportunidades para todos sus hijos. Nos propusimos un camino para el desarrollo.

Es cierto que podemos haber ido lento, pero también llegamos lejos.

Este no es mérito únicamente de aquellos a quienes el pueblo ha confiado las tareas de gobernar y legislar. Es un logro de todos los chilenos; de los gobiernos que hemos tenido; de sus legisladores; de los partidos de gobierno y oposición; de los trabajadores y los emprendedores; de la mujer chilena; de periodistas fieles a su ética de informar; de las instituciones civiles y armadas; de las fuerzas morales, religiosas, académicas y creativas de Chile entero.

Estamos aquí para celebrar solemnemente el reencuentro de Chile con su historia. La Constitución de 1833 le abrió paso al Chile del siglo XIX; la de 1925 en el siglo XX. Y hoy nos reunimos, inspirados en el mismo espíritu de 1833 y de 1925: dar a Chile y a los chilenos una Constitución que nos abra paso al siglo XXI.

SIN GUARDIANES, SIN TUTELAJES

Necesitábamos una Constitución que recogiera el principio fundamental en que se basa el Estado moderno y la democracia en su sentido más general y amplio: que todo poder no es más que un mandato; que ese mandato proviene del pueblo. Sin garantes, sin tutelajes, sin guardianes, que no se sabe por qué razón podrían encarnar el espíritu de la nación más que el conjunto de todos los chilenos.

Chile merecía y merece una Constitución democrática de acuerdo a los actuales estándares internacionales de la democracia en el mundo. Eso es lo que el Congreso Pleno ha aprobado hace algunos días y que hoy hemos procedido a firmar: una Constitución para un Chile

nuevo, libre y próspero. Una Constitución, como pedía Andrés Bello en 1848, cuyo origen -decía- se encuentre 'en el espíritu mismo de la sociedad' y no 'en las ideas, en las pasiones, en los intereses de un partido o fracción social'. Porque cuando es esto último lo que ocurre - como aconteció a nuestro entender en 1980 -, la Constitución, como decía Bello, no 'representa otra cosa que ideas, pasiones e intereses de un cierto número de hombres que ha emprendido organizar el poder público según sus propias aspiraciones'.

Nuestra Constitución hoy no tiene senadores designados ni vitalicios; los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas, como en toda democracia, pueden ser removidos de manera informada por el Presidente de la República; no existen organismos decisorios como lo era el Consejo Nacional de Seguridad, que podía autoconvocarse al margen de las autoridades elegidas y, a partir de ahora, juega un papel asesor; y el Tribunal Constitucional, finalmente, se origina en las instituciones que descansan en la soberanía popular. Los estados de excepción constitucional tienen una regulación más conforme a un poder civil sometido al control ciudadano y democrático. La nueva Constitución promueve la plena, equitativa y solidaria integración de las regiones en el desarrollo de la nación. Hoy sólo se necesita una ley para crear nuevas regiones y provincias.

La probidad en el servicio público y privado, que ha caracterizado nuestra vida ciudadana, se ve resguardada. La transparencia es regla constitucional y volvemos a tener un órgano focalizado en el control ético del servicio de los profesionales.



POR LA VOLUNTAD DE LA GENTE

Pero no sólo ello. Otras libertades han sido consagradas, entre otras, aquella que posibilita que los chilenos que viven y trabajan en el extranjero puedan adquirir la nacionalidad del país en que residen, sin perder la nacionalidad chilena, todo lo cual debiera permitir mañana otorgarles el derecho a voto, para que también puedan participar en la construcción de Chile.

Chile cuenta desde hoy con una Constitución que ya no nos divide, sino que es un piso institucional compartido, desde el cual podemos continuar avanzando por el camino del perfeccionamiento de nuestra democracia. Nuestra Constitución no es más un dique en la vida nacional, la que puede fluir ahora como un río por este cauce institucional.

Esta Constitución democrática tiene que ver con los reales problemas de la gente, porque no da lo mismo que las futuras leyes de la República, con las que se trata precisamente de dar solución a esos problemas, se discutan y aprueben en un Senado íntegramente elegido, o no, por sufragio universal, por la voluntad soberana de la gente.

Naturalmente, ninguna Constitución es inamovible y tampoco lo será ésta. Puede y debe continuar siendo examinada de acuerdo a las necesidades del país en el futuro. Pienso que en el Chile del siglo XXI no puede seguirse omitiendo el reconocimiento constitucional a los pueblos indígenas, sus culturas, etnias y lenguas. Como bien sabemos, hay aspectos que salieron del ordenamiento constitucional, como el sistema electoral, que en opinión de este Presidente debe ser modificado por el bien de la democracia y el carácter representativo que ella debe necesariamente tener. Pero esa será tarea de quienes conduzcan mañana la continuidad de nuestra vida republicana.

Hoy es un día señero. Iniciamos nuestras celebraciones nacionales con una patria más grande, más unida, más prestigiosa, reconocida en el mundo; una patria que recuerda con orgullo su pasado y construye entusiasta su porvenir; una patria que termina de reencontrarse con su tradición histórica, donde todos sus hijos pueden abrazarse, donde todos podemos mirarnos a los ojos con respeto; sin privilegios inaceptables, sin subordinaciones indignas, sin exclusiones vergonzantes.

Tener una Constitución que nos refleje a todos era fundamental para todas las tareas que los chilenos tenemos por delante, puesto que ello consolida el patrimonio de lo que hemos avanzado en lo económico, en lo social, en lo cultural.

Nos permite abocarnos a nuevos desafíos, los de un Chile innovador, que avanza en el mundo utilizando todas las oportunidades para su desarrollo, hacia un Chile más justo y solidario, donde la pobreza cada vez sea menor y la equidad se asiente en nuestra Patria.

Tener esta Constitución nos liga a un pasado del cual todos estamos orgullosos, el de O'Higgins, cuando nos dijo: 'jamás se dirá de Chile, que al formar las bases de su Gobierno rompió los justos límites de la equidad; que puso sus cimientos sobre la injusticia ni que se procuró constituir sobre los agravios de una mitad de sus habitantes'. Esta Constitución nos liga al pasado de Portales y a los constructores de la República; al de Arturo Alessandri y su intuición del cambio social; como también al de quienes cantaron al Chile de toda la gente, al Chile de Neruda y de la Mistral.

Este es un momento trascendental para todos los chilenos, pero, sobre todo, para los jóvenes y niños, porque ellos están llamados también a la tarea de perfeccionar nuestra democracia, ampliar nuestras libertades, elevar los niveles de justicia social, hacer de Chile un país cada vez más grande, como lo soñaron los padres de la Patria, respetado por las virtudes y por la buena vida de sus habitantes.

Este es un día muy grande para Chile; tenemos razones para celebrar; tenemos hoy, por fin, una Constitución democrática, acorde con el espíritu de Chile, del alma permanente de Chile.

Es nuestro mejor homenaje a la Independencia, a las Glorias Patrias, a la gloria y a la fuerza de nuestro entendimiento nacional".

Política educacional: aprendizaje desde logros y desafíos

PEDRO MONTT L.
Subsecretario de Educación

EN UNA MIRADA A LOS PRINCIPALES HITOS DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL, DEL PERÍODO 1990 - 2005, EL LISTADO DE LOGROS ES ALTAMENTE SIGNIFICATIVO, ASÍ COMO TAMBIÉN EL NÚMERO DE DESAFÍOS QUE SE PRESENTAN.

LOGROS

Al inicio de los 90, el restablecimiento de la democracia en Chile posibilita retomar temas de fondo de la educación, los cuales habían sido relegados a un segundo plano. Las preguntas sobre con qué contenidos educar y cómo educar se vuelven a plantear con fuerza, tanto dentro del sistema educacional como en la sociedad toda. Preguntas, por lo demás, asociadas a un segundo factor, de carácter universal, lo referido a la aceleración del proceso global de cambios que caracteriza el final de siglo y donde la información, el

conocimiento y las comunicaciones juegan un rol central, ubicando el tema educacional muy alto en la agenda de la sociedad. Las palabras del presidente Patricio Aylwin el 21 de mayo de 1990, en la inauguración de las Sesiones del Congreso Nacional resumen muy bien lo que se inicia en esa década "El proceso de democratización y modernización de la sociedad chilena y el pago de la deuda social contraída con los más pobres, hacen de la educación uno de los objetivos prioritarios de este Gobierno".

En los Gobiernos de la Concertación es posible identificar tres etapas de trabajo en el campo de la educación:

- Primera etapa (1990-1995): Construcción de condiciones de base para una mejora sustancial de la calidad del sistema escolar;
- Segunda etapa (1996-2000): Reforma Educacional que incluye jornada escolar completa, reforma curricular, fortalecimiento de la profesión docente y programas de mejora de la calidad, y
- Tercera etapa (2001 a la fecha): Reforma al aula y aseguramiento de la calidad. Prácticas docentes que traduzcan el nuevo currículo en oportunidades de aprendizaje, nuevos marcos de responsabilización y el desarrollo de incentivos a las buenas prácticas de docentes y establecimientos.

Agrupados los logros en oportunidades, condiciones de enseñanza y resultados de aprendizajes, es posible concluir:

Oportunidades: la escolaridad desde educación parvularia a superior, pasan-



do por educación de adultos, aumenta anualmente. Ejemplos representativos son la matrícula preescolar, que va de 20,9 en 1990 a 35,1 en 2003 (llegará a un 42% en 2006) y en media, de 80,5 a 92,6 (CASEN 2003). Entre el Censo de 1992 y el de 2002, la escolaridad promedio de la población total de Chile subió en un año. De 8,5 años de estudio a 9,6 años. En este campo, en educación de adultos, mientras en 1990 estudiaba un total de 72 mil personas, el año 2004 lo hacían 348 mil entre jóvenes y adultos. El aumento de escolaridad es común a toda la población nacional, al margen de su grupo social de pertenencia, lo que se puede apreciar al separar la población por quintiles de ingreso. En educación parvularia y educación superior, los grupos más pobres son quienes presentan mayor ampliación de cobertura, duplicándose en el caso de parvularia y triplicándose en superior (7 de cada 10 alumnos son primera generación en la educación superior).

Condiciones de enseñanza: (a) el presupuesto en Educación ha experimentado (en millones de pesos del presente año) un aumento sustantivo, de \$ 619.891 en 1990 a \$ 2.281.801 en el 2005; (b) implementación de la jornada escolar completa, lo que implica la construcción de nuevas escuelas y liceos a lo largo del país, y con ello la ampliación de la jornada escolar a una cada vez mayor- número de alumnos. Más de dos millones de escolares del sistema subvencionado de siete mil establecimientos ya tienen jornada escolar completa; (c) entrega gratuita de textos escolares a estudiantes de colegios de básica y media, subvencionados por el Estado; (d) acceso, cada vez más masivo, de nuevas tecnologías al

servicio de la enseñanza; 9 de cada 10 jóvenes ingresa a la informática con el Programa Enlaces; (e) perfeccionamiento a todos los profesores del sistema en el nuevo currículo; (f) pasantías en el extranjero (6.113 profesores al 2005); (g) apoyo a Facultades de Educación, y (h) instalación de un sistema de Evaluación de la Docencia e Incentivo a la excelencia.

Resultados de aprendizaje: teniendo como referente al SIMCE, pueden resumirse de la siguiente forma: en educación básica; (a) entre 1999 y 2002, cuando los resultados son comparables, los promedios nacionales para Lenguaje y Matemáticas en cuarto grado muestran estabilidad; (b) en octavo grado hay mejorías en Ciencias e Historia; estabilidad en Matemáticas y una pequeña baja en Lenguaje; (c) en el caso de escuelas básicas, que reciben atención estatal focalizada desde programas específicos, hay un patrón consistente de mejorías en los resultados de aprendizaje, que han reducido las brechas de desempeño entre estos estudiantes -los más pobres- y el resto del país, y (d) en ambas mediciones en educación básica las diferencias en el desempeño de aprendizaje entre escuelas subvencionadas, con diferentes sistemas administrativos (municipal y particular), son menores y no siempre favorecen a la educación privada cuando se compara por grupos socioeconómicamente homogéneos. En educación media; (a) entre 1998 y 2003, los promedios nacionales para Lenguaje y Matemáticas en décimo grado exhiben una leve, pero consistente tendencia a mejorar en Lenguaje, y una tendencia igualmente leve a empeorar en Matemáticas. Ninguna de las variacio-

nes, sin embargo, es estadísticamente significativa, y; (b) cuando los resultados son analizados por características socioeconómicas, se verifica una mejoría consistente en Lenguaje en los grupos más bajos, que es estadísticamente significativa; el resultado inverso se obtiene en Matemáticas, donde hay una caída leve, pero sólida en los grupos bajos -en algunos casos estadísticamente significativa-, y alza en el grupo medio-alto y alto.

LOS DESAFÍOS:

Los más grandes desafíos de la educación en Chile siguen siendo la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema, pero ello no implica un estancamiento, ya que estos tres aspectos estarán siempre presentes en todo momento e incluso en todo lugar donde se analice el sistema educacional. Hoy calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos a los de una década¹.

Presión por la calidad

A partir de los años 90 ha habido importantes avances en términos del aumento en los años de escolaridad de la población para todos los niveles de ingreso, si bien el incremento es mayor para los deciles altos. No obstante lo anterior, la opinión pública está dominada por una mirada más bien pesimista respecto de los temas educacionales; esto se explica fundamentalmente por los resultados de las pruebas de rendimiento escolar, tanto nacionales como internacionales. Si bien, los resultados promedio indican un estancamiento en los resultados, los datos que hoy se disponen permiten destacar dos elementos importantes para las políticas futuras: (i) aunque el puntaje promedio del SIMCE puede estar estancado, ello no

1. Ver Mizala A. y Romaguera P. *Calidad de la educación chilena: una asignatura pendiente*. Abril 2005.



significa que todos los colegios del sistema escolar estén en la misma situación; (ii) cuando la cobertura del sistema educacional está creciendo, las comparaciones de datos promedios pueden ser erróneas.

En la actualidad hay un porcentaje de colegios que está arrastrando fuertemente los puntajes SIMCE a la baja. De hecho, si se excluyen del cálculo de puntajes al 10% de los colegios de más bajo rendimiento en las pruebas SIMCE 2001 y 2003, los puntajes aumentan entre ambas pruebas, tanto en Lenguaje como en Matemáticas. Este es un elemento importante de tener en cuenta, porque si reconocemos que hay colegios que avanzan, mientras una cola de colegios va distanciándose del resto, las preguntas son: ¿Quiénes son los sostenedores de estos colegios? ¿Qué hacemos con los malos colegios? ¿Qué lecciones pueden ellos aprender de los colegios que muestran mejoras significativas de puntajes, y que atienden a una población de similares características? Sin embargo, es necesario también cualificar el análisis anterior y plantearse que quizás estos colegios no están empeorando su calidad, sino que están recibiendo generaciones de alumnos, que en otras circunstancias se mantendrían fuera del sistema escolar.

Fallas del mercado y regulaciones del sistema

A comienzos de los años 80, el Gobierno militar implementó una reforma educacional que estableció un cuasimercado educativo y confió, en que las fuerzas de éste por sí solas lograrían eficiencia y calidad de la educación. En su análisis no se consideró, o se minimizaron, las fallas de mercado. Los Gobiernos de la Concertación mantuvieron formalmente el sistema de mercado y optaron por incrementar y mejorar los insumos educativos, que en el año 90 estaban extraordinariamente deprimidos. Sin embargo, no enfrentaron en forma prioritaria las fallas de mercado y la falta de regulación del sistema, la que tiende a generar segmentación social en vez de presión por mejorar la calidad.

Las reformas de los 80 se focalizaron en la descentralización, privatización y aumento de la competencia del sistema educacional, por tanto, a cambiar la estructura del mercado (competencia, a través de la entrada de proveedores privados versus la alternativa de un monopolio estatal). La idea fuerza detrás de la política era que la subvención, la entrada de proveedores privados, y la libre entrada y salida de colegios debían ser los principales mecanismos que asegurarían el funcionamiento eficiente

del sistema. Consecuente con esta visión, durante la década de los 80 hay un escaso énfasis en la regulación del sistema educativo y en la implementación de programas educativos focalizados. Las reformas de esos años y la estructura que adquiere el mercado educacional no aseguran la eficiencia del sistema.

La experiencia chilena con las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para garantizar la calidad, por lo que hay un rol fundamental del Estado en términos de enfrentar las fallas de mercado. Las soluciones para estas fallas no pasan por ignorar al mercado, sino por mejorar su funcionamiento, regulándolo; generando indicadores de calidad; transparentando, tanto los resultados como el uso de los recursos; generando los incentivos adecuados y tomando medidas, por más difícil que ellas sean, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad.

APRENDIZAJE

Considerando los grandes desafíos de la calidad, equidad y eficiencia, expresados en la exigencia de establecer presión por calidad y la necesidad de enfrentar las fallas del mercado y las regulaciones

del sistema, los aprendizajes fundamentales en este campo son los siguientes, en un orden creciente, qué parte por un actor, lo sigue la institución, para culminar en el sistema.

La evaluación de los docentes es una ayuda a la calidad que es valorada por los propios docentes, pero que requiere aún mayor consolidación²

Si bien es aún prematuro obtener lecciones de los primeros procesos de evaluación docente, sin embargo, es posible consignar algunos aprendizajes iniciales: (a) Los docentes evaluados toman con gran seriedad su evaluación y manifiestan que les permite reconocer sus fortalezas y debilidades; (b) Los profesores que asumen el rol de evaluadores pares lo hacen también con especial rigurosidad; (c) Los instrumentos utilizados, especialmente el portafolio, se muestran eficientes para evaluar distintas dimensiones del desempeño profesional. Mayores dificultades presenta la autoevaluación por la tendencia a la sobrevaloración; (d) No obstante, persisten temores y resistencias entre los docentes, que requieren ser abordados, y (e) La asesoría técnica universitaria, que apoya el proceso en aspectos claves como la elaboración y corrección de instrumentos, capacitación de evaluadores pares y gestión del sistema ha resultado necesaria y altamente eficiente.

La escuela debe ser la unidad de trabajo de la política educativa y el conocimiento acumulado sobre las escuelas efectivas, una guía para la acción³

La unidad de trabajo por excelencia en materia de política educativa debe ser

la escuela y dentro de ésta, finalmente "las sala de clases", más aún en contextos como el de Chile, donde el desafío se posiciona en el plano de la calidad y cada vez menos en el de la cobertura o del déficit de infraestructura e insumos. La unidad clave para avanzar en calidad es la escuela.

Los aprendizajes respecto a las escuelas efectivas (aquellas que logran el objetivo de buenos resultados educativos) indican que no realizan acciones en extremo complejas o fuera de alcance. Directivos y profesores de estas escuelas hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de una escuela, neutralizando las dificultades y creando ambientes de aprendizajes propicios y estimulantes para los alumnos.

Las escuelas efectivas requieren de una combinación equilibrada de elementos subjetivos (compromiso, expecta-

proyecto institucional y las iniciativas y líneas de acción asociadas. Es una escuela que "endogeniza" lo que viene de afuera, incluidos los apoyos ministeriales, que lo hace suyo y los transforma en algo propio. Desde la escuela, las intervenciones ministeriales o privadas se dignifican, aprovechan y hacen pertinentes a las características de cada establecimiento, sus profesores y estudiantes. En esta perspectiva, el tema simbólico de cómo se comunica y, por otro lado, se recibe y entiende la política educativa, las decisiones, los programas y las acciones, debiera constituirse en un eje importante de preocupación.

La política educativa, por tanto, debe poner especial énfasis en el cómo las escuelas son capaces de dar significado al impulso que reciben desde el exterior. El mejor ejemplo de dicha importancia es lo que ocurre con las es-

La política educativa debe aprender de la experiencia de las escuelas efectivas, y principalmente de aquellas más pobres, y hacer esfuerzos por transmitirla a quienes no han logrado conseguir buenos resultados.

tivas, mística, voluntad) y elementos objetivos (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, por nombrar algunos) a nivel de la escuela como organización y de los profesores en el aula. En este sentido, las políticas educativas no pueden olvidar que la escuela efectiva es una que es agente o actor central de su propio futuro. No depende de apoyos externos, aunque la existencia de éstos le ayuda a sacar adelante su

cuésculas que no son efectivas: en estos casos, el aporte de apoyos externos pasa a ser puntual y segmentado, no se aprovecha del todo, y una vez que el apoyo desaparece o se interrumpe, los avances tienden a desvanecerse y la escuela vuelve a su situación inicial. La política educativa debe aprender de la experiencia de las escuelas efectivas, y principalmente de aquellas más pobres, y hacer esfuerzos por transmitirla a quienes no han logrado conseguir buenos resultados

² Tomadas de: Beca C- Acciones de Desarrollo Profesional en Chile: su impacto en las prácticas. Ponencia en Encuentro Internacional: "Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento", Bogotá, abril 2005.

³ Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede? Bellèil C.G. Muñoz; L.M. Pérez y D Raczynski. UNICEF, 2004.

La necesidad de generar un sistema educacional descentralizado sólido y fuerte

No se puede desconocer que un contexto como el nuestro, que arrastra una estructura social muy desigual, hace que los logros en educación dependan sólo en parte del esfuerzo y aporte que pueden hacer las escuelas. Es por esta misma razón que escuelas efectivas en sectores de pobreza son una excepción y no una regla común. Estas escuelas han logrado -como muy pocas- sobrepasar las restricciones que el contexto y la estructura social les impone y se ven enfrentadas a riesgos / amenazas permanentes de deterioro.

Las dificultades no están sólo en las escuelas. Hay fuerzas mayores con las cuales éstas entran en relación y con frecuencia ahogan los esfuerzos desplegados por las unidades educativas. Entre estas fuerzas mayores (en el sentido que no dependen del microcosmos de la escuela) están las siguientes: una edad relativamente avanzada del cuerpo docente, una formación inicial docente débil y poco renovada, escasa autonomía para contratar y despedir a docentes y directivos, disparidades significativas en las condiciones de entrada de los niños en cuanto al clima educacional del hogar y el acceso desigual por nivel socioeconómico a instancias de educación preescolar, segmentación de las dependencias en el plano administrativo y financiero y el técnico pedagógico, que afecta en particular a las escuelas municipales. Todos estos factores se refieren al "sistema" educacional.

Los aprendizajes logrados no indican que se requiera afectar el diseño organizacional del sistema (proceso y componentes), lo que implica articular el

conjunto de procesos clave que permitan producir los incentivos necesarios para lograr el alineamiento de los actores. Junto a ello se hace necesario el desarrollo de capacidades técnicas y de liderazgo, con énfasis a nivel de las escuelas y administraciones educacionales locales, fomentando desempeños y prácticas, que contribuyan al adecuado funcionamiento de un sistema descentralizado fuerte.

En esta línea, los aprendizajes logrados respecto a una mejora del sistema nos indican:

Necesidad de mover las regulaciones desde los requisitos sobre los insumos necesarios para el desarrollo de una actividad, hacia los resultados socialmente deseables. Esto es especialmente relevante en el caso del sistema educacional, donde se han definido objetivos fundamentales y contenidos mínimos que los estudiantes deben alcanzar de acuerdo vayan progresando en el siste-

ma y, sin embargo, pueden seguir avanzando sin haberlos logrado adecuadamente. Obtener ciertos aprendizajes no tiene consecuencia para los alumnos si sus profesores no son rigurosos en las evaluaciones, y tampoco para los profesores en la medida en que su sueldo y carrera profesional no depende de esta variable, excepto en lo relativo a obtener el incentivo del SNED o la realización de su vocación docente. Esto se modificaría si el currículo se transformara al establecer "mapas de progreso" de aprendizaje y "niveles de logro", los que pueden ser exigidos tanto a los establecimientos como a los alumnos.

Necesidad de avanzar a un sistema que no permita a las escuelas discriminar en la selección de sus alumnos ni expulsarlos. Los establecimientos con exceso de demanda deberían aplicar procesos automatizados de acuerdo con características objetivas aceptables (como distancia y número de hermanos en el establecimiento). Al mismo



tiempo, la posibilidad de expulsión de un estudiante, desde el punto de vista del sistema en su conjunto, representa una externalidad negativa, en la medida en que otro establecimiento se haga cargo del estudiante y, además, éste sufra las consecuencias de una experiencia de fracaso escolar.

Necesidad de una mayor utilización y exigencia del uso de las evaluaciones e investigaciones, como base empírica para sustentar las medidas que adopta el sistema. La evaluación que en educación ha sido siempre un instrumento importante para obtener retroalimentación, ha sido insuficientemente utilizada y exigida. Las evaluaciones se requieren para contar con información sobre aquello que funciona. En el nivel micro, el sistema requiere conocer las prácticas escolares más exitosas. En un nivel más macro, se necesitan evaluaciones de los efectos de las políticas y programas. En Chile faltan estudios de seguimientos de cohortes de alumnos. En cuanto un grupo de estudiantes es sometido a un programa determinado y otro grupo puede ser utilizado como control, estos paneles permiten ir identificando con precisión los beneficios de cada programa. Las técnicas econométricas de evaluación de impacto de programas posibilitan una aproximación complementaria en ausencia de existencia de paneles. Ambas posibilidades admitirían que la política educativa se basara en evidencia más sólida respecto al costo efectividad o costo beneficio de las distintas alternativas.

Necesidad de empoderar y hacer responsable a los establecimientos por sus logros y deficiencias. La realidad



nos enseña que pese a los esfuerzos realizados en el área, todavía hay muchas escuelas de rendimiento inaceptable y hay muchas barreras para intervenir en dichas escuelas deficitarias, y finalmente, si fuera del caso, cerrarlas. Es necesario alinear el conjunto de incentivos de los distintos actores. Idealmente, los esfuerzos de sostenedores y funcionarios municipales, directivos, docentes y no docentes, estudiantes y padres y apoderados, supervisores y otros funcionarios públicos -e incluso-empresas y medios de comunicación a favor del objetivo "lograr aprendizajes de calidad para todos los estudiantes" debieran asociarse a un cambio en su propio bienestar. Respecto a los alumnos, esto puede desprenderse de exámenes externos. Para los sostenedores, la asociación de resultados de aprendizaje con la posibilidad de continuar su actividad reforzaría los incentivos actualmente provistos por la competencia y la pérdida o ganancia de matrícula, que se derivaran de ella. Para que esto sea trasladado al nivel del personal de las escuelas se requiere que los sostenedores tengan mayores atribuciones de gestión, incluyendo la posibilidad de despido y de establecer me-

canismos de selección e incentivos más adecuados. Además, debe existir la posibilidad de cierre de escuelas que no cumplan estándares mínimos de calidad de la atención.

Necesidad de mejorar la calidad de la supervisión, mediante una diferenciación de tareas y una descentralización técnica. La capacidad técnica con que cuenta el Ministerio para generar un apoyo efectivo al mejoramiento es limitada, tanto por la posibilidad real de llegar al conjunto de establecimientos que exigen asesoría técnica, como por la calidad y pertinencia del apoyo. Se suma a ello la diversidad de tareas que la implementación de la política demanda al sistema de supervisión ministerial. Para enfrentar esta situación se han de considerar dos cuestiones: i) La distinción y ejercicio separado de los distintos roles que hoy cumple la supervisión. Asesoría: capacidad de apoyar de manera efectiva el mejoramiento escolar con foco en la gestión institucional y curricular. Evaluación: capacidad para desarrollar acciones de auditoría e inspección a compromisos de mejoramiento y de desempeñar las tareas evaluativas que conlleva el Sistema de Aseguramiento

de la Calidad de la Gestión Escolar⁴. ii) Potenciar en agentes educativos, equipos directivos, sostenedores, academia, Ministerio, la obligación por los resultados escolares. Esto implica: transferir grados de responsabilidad de las funciones de supervisión escolar a los niveles comunales, lo que exige pasar de una descentralización puramente administrativa a una técnica; desarrollar capacidades técnicas y de apoyo real para el apoyo a escuelas y liceos; desarrollar capacidades de asesoría más especializadas en instituciones académicas y otras agencias. Estas instituciones debieran contar con certificación de calidad desde el Mineduc.



Necesidad de mejorar y ampliar los sistemas de información para que la población, en general, pueda exigir y adoptar decisiones adecuadas y se involucre en la tarea educativa. El funcionamiento adecuado de un sistema de subsidio a la demanda requiere la toma de decisiones informada por parte de los actores. En el caso chileno no se ha hecho una difusión adecuada respecto a las variables que las familias deberían considerar en el momento de tomar la decisión de dónde educar a sus hijos o para revisar esa decisión. Iniciativas de capacitación y difusión pueden ser especialmente relevantes para la población más pobre. Estas campañas tendrían que incluir información sobre derechos y deberes de las familias respecto a la educación de sus hijos, y las instancias ante las cuales estos pueden ser exigidos. Estudios muestran que padres no conocen los resultados de su escuela, los cuales, además, no resultan fáciles de interpretar. Se hace necesario informar a las familias respecto de resultados de escuelas; ahondar instrumentos de participación en las escuelas y ampliar campañas de sensibilización a los padres.

Necesidad de rectificar el sistema de subvención, que en la actualidad es independiente del nivel socioeconómico del alumno. La corrección de los incentivos a la exclusión actualmente presentes en el sistema de financiamiento necesitan establecer una mayor subvención para compensar los mayores costos de educar a alumnos provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico y menor educación de los padres. Esto debería llevar a definir valores distintos de subvención. Requerimos identificar el efecto de

las características desfavorables sobre los resultados promedio de aprendizaje (que tiende a reducir el valor esperado de resultados) y el efecto de los recursos (que tiende a aumentar ese valor esperado), de tal modo de elevar los recursos para que el grupo vulnerable obtenga el mismo valor esperado de resultados que el resto de la población escolar.

Necesidad de eliminar rigideces que dificultan la mejora en normas laborales referidas a los docentes. Las trabas actualmente existentes a la gestión de recursos humanos se han justificado en evitar la discrecionalidad política en el caso municipal, pero en muchas ocasiones se han traducido en la imposibilidad de exigir responsabilidad a los sostenedores. Al mismo tiempo, la negociación centralizada de remuneraciones impide que éstas se transformen en un elemento de motivación del personal, al ser la carrera docente independiente del esfuerzo y capacidad de cada uno. Factores tan relevantes como la capacidad de liderazgo o la escasez de docentes en una determinada área o disciplina no pueden ser reconocidas adecuadamente a través de una normativa centralizada. Se debe avanzar a un sistema donde los sostenedores puedan utilizar las remuneraciones en el marco de una política de recursos humanos ajustada a las necesidades locales. El sistema de evaluación docente facilita una flexibilidad cualitativa de los recursos humanos hacia el perfeccionamiento en las áreas donde estos presentan mayores deficiencias, y eventualmente la salida de un grupo muy minoritario, que no tiene las capacidades para colaborar al objetivo de mejorar la calidad. ◆

4 Otro papel que se ejecuta, según sea el caso en ambos roles, tanto en el de asesoría y como el de evaluación es el de Enlace, entendida ésta como la capacidad de vincular la política ministerial con la práctica escolar y promover la coordinación de redes e iniciativas pedagógicas.



Generación digital

IGNACIO JARA B*

Los estudiantes del año 2005 son muy diferentes a los de hace tan solo diez o quince años, especialmente en su relación con las nuevas tecnologías. Hoy, la mayoría de los jóvenes se mueve por el mundo haciendo amigos, jugando y trabajando de la mano de computadores e Internet con una fluidez que no deja de asombrarnos. Esta realidad representa un nuevo escenario para la educación con enormes desafíos para la labor de los docentes.

A comienzos de los 90' muy pocos establecimientos educacionales contaban con computadores, y la Internet como la conocemos hoy no existía; y tampoco era muy extendido acceder a las tecnologías fuera de la escuela. Hoy, en cambio, los estudiantes disponen de una amplia gama de lugares donde pueden hacer uso de estas máquinas. De partida, tienen acceso a computadores en las escuelas; y afuera, las bibliotecas y cibercafés se llenan con jóvenes ávidos de conectarse al mundo. Más aún, estudios recientes muestran que uno de cada dos estudiantes ya tiene computador en su casa e igual número cuenta también con teléfono celular. Muy temprano en el hogar o en la escuela, los niños están dando sus primeros pasos de manejo tecnológico. sus profesores les muestran softwares educativos, les enseñan

* Ingeniero Civil Industrial, P. Universidad Católica de Chile, Master en Educación, Tecnología y Sociedad, Universidad de Bristol, Inglaterra. Ex director Red Enlaces.

a hacer las tareas en el procesador de texto, a investigar en Internet y a exponer sus trabajos en el computador. Fuera del ambiente educativo, los jóvenes privilegian el juego, la música y chatear con amigos, pero también buscan información en Internet, se escriben cartas por correo electrónico y hacen sus trabajos escolares. En síntesis, y sin perjuicio de las diferencias de acceso que naturalmente existen entre los diversos grupos socioeconómicos, las nuevas generaciones de chilenos están creciendo con las nuevas tecnologías debajo del brazo.



Este es un nuevo escenario que llegó para quedarse y que los profesores deben considerar seriamente. Más aún, en los próximos años los estudiantes tendrán cada vez mayor acceso a las tecnologías fuera de las escuelas y traerán consigo nuevas competencias, experiencias y exigencias. Por ejemplo, manejarán mucho más fluidamente los computadores, lo que abrirá la posibilidad de que la experiencia escolar vaya mucho más allá de la formación de competencias tecnológicas básicas y profundice el desarrollo de las habilidades de información cada día más necesarias para aprovechar el potencial de Internet; o que se instauren actividades que estimulen el desarrollo de la creatividad, empleando la versatilidad del mundo digital. Las tecnologías también están abriendo nuevos espacios para el desarrollo de los intereses de los estudiantes, que pueden ser utilizados por las escuelas en ámbitos como la música, la literatura, el diseño gráfico, el cine o la multimedia. Asimismo, paulatinamente los jóvenes están incursionando más en las tecnologías para desarrollar sus relaciones sociales, proceso en el cual

se están gestando nuevos lenguajes y habilidades, que nos cuesta entender y que tendemos a ver como ajenas al proceso educativo. Algunos investigadores sostienen que cuando un adolescente chatea simultáneamente con varios amigos, no está necesariamente en una actividad alienante, como tendemos a verla los adultos, y estaría -en cambio- desarrollando nuevas habilidades cognitivas, que no comprendemos bien ni menos aprovechamos en los procesos educativos tradicionales. Lo mismo ocurriría con los juegos, que muchas veces absorben las mentes de nuestros estudiantes. Otros estudios muestran que el desarrollo de relaciones sociales a través de Internet no es sinónimo de aislamiento sino que, al contrario, generaría nuevas formas de socialización, que muchas veces ayuda a los jóvenes a mantener fuertes lazos de amistad y cooperación. En otras palabras, el nuevo escenario abre oportunidades y desafíos que deben abordar las instituciones educativas y los profesores, sin temor a los cambios que están emergiendo, y con apertura para comprenderlos y aprovecharlos.

Los profesores chilenos se encuentran en un buen pie para enfrentar estos desafíos, puesto que en los últimos años se han preparado intensamente para adecuarse a los nuevos tiempos. La gran mayoría usa la tecnología -en su escuela y en su casa- para apoyar su trabajo profesional, ya sea preparando material de clases, informes de notas o simplemente estudiando; y son cada vez más los que la usan en sus asignaturas para enriquecer los aprendizajes de sus alumnos. El magisterio debe ser uno de los grupos profesionales que más esfuerzo ha invertido en la última década para acercarse a la nueva cultura digital: cuatro de cada cinco profesores han sido capacitados en el uso educativo de la tecnología, e igual cifra ya cuenta con un computador en su casa. En suma, los profesores han sido, en parte fundamental, responsables de que los niños tengan hoy la oportunidad de crecer con tecnología. Esta nueva realidad les exige ahora un nuevo esfuerzo para proveer una educación acorde con las características de la nueva generación digital que está emergiendo en el país. ●

Educación Especial: compromiso con la diversidad

MARÍA LUISA MEZA*

La Política Nacional de Educación Especial constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, hagan realidad el derecho a la educación. Hacer efectivos estos derechos implica un cambio social y cultural y una decisión política, que reconozca y acepte que somos una sociedad diversa, en la cual todos tenemos los mismos derechos y deberes. Por esto, mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, perfeccionar al conjunto del sistema educacional haciéndolo más integrador e inclusivo.

Su construcción ha sido un proceso abierto y participativo. En 2004 se convocó a los diversos actores del sistema educacional y de la sociedad civil, para conocer sus inquietudes y propuestas. Asimismo, se invitó a un grupo de destacados expertos a constituir una Comisión Nacional de la Educación Especial. Ellos elaboraron el documento "Nueva perspectiva y visión de la educación especial". Posteriormente, profesores, profesionales, personas con discapacidad, padres, familiares y alumnos fueron parte de una Consulta Nacional, realizada entre julio 2004 a febrero 2005.

Luego se elaboró un primer documento esbozo de política, y se inició una segunda etapa de consulta con el propósito de recibir los aportes de los distintos actores para su redacción final. Se constituyeron tres mesas de trabajo con representantes de asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad; del Colegio de Profesores y de la Coordinadora Nacional de la Educación Especial; de Colegios Profesionales, Académicos de universidades y profesionales de la Comisión de Expertos de la Educación Especial.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El desafío de implementación de la política que tenemos por delante, constituirá un hito de gran relevancia para el sistema educacional. La realidad en este campo educativo es compleja. Estadísticas internacionales reconocen que uno de cada cinco niños puede presentar necesidades educativas especiales en su proceso de aprendizaje. Es decir, 20% de los alumnos requiere de apoyos y ayudas extraordinarias, sea de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad para participar y progresar en su educación.

El concepto necesidades educativas especiales (NEE) hace referencia a

aquellos alumnos, cuyas necesidades educativas individuales no pueden resolverse con los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales, y que demandan ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. Este puede ser el caso de los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje o con altas capacidades.

Por esto, es fundamental que en las escuelas y aulas se vean y se valoren las diferencias individuales, contemplando respuestas educativas de calidad y se provean los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE, así como las orientaciones técnicas para lograr aprendizajes de calidad.

Desde esta perspectiva, la nueva política representa un gran desafío para el



Ministerio de Educación, y la sociedad en su conjunto. Debemos ser capaces de generar un entorno favorable y respetuoso de la diversidad, donde todas las personas puedan desarrollarse con igualdad de oportunidades.

2006 - 2010 PRINCIPALES ACCIONES

La Política Nacional de Educación Especial busca hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Con este propósito el Mineduc impulsará diversas acciones orientadas a mejorar la calidad de los procesos de integración escolar y la educación que se imparte en las escuelas especiales.

Su implementación será un proceso gradual, continuo y participativo. Las líneas estratégicas que se han definido tienen por objeto crear nuevas y mejores condiciones en el sistema educacional para optimizar las respuestas educativas a los alumnos con NEE, y son las siguientes:

- a. Ampliar el acceso a la educación
- b. Currículo y gestión escolar
- c. Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad
- d. Fortalecer a las escuelas especiales
- e. Participación de la familia, escuela y comunidad
- f. Formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular
- g. Aumentar el financiamiento de la educación especial
- h. Reforzar los equipos técnicos del Mineduc
- i. Extender la comunicación y difusión

Podemos destacar que en el ámbito del mejoramiento de los procesos de integración escolar y de atención a la diversidad está contemplado actualizar la normativa, que regula los procesos técnicos, administrativos y de financiamiento con el fin de garantizar a los escolares que presentan NEE, respuestas educativas de calidad. Asimismo, se capacitará a los docentes de la educación regular y especial en la utilización de estrategias, actividades y materiales, asegurando el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista sus necesidades específicas. También se disminuirá progresivamente el número de alumnos en el aula y se promoverá la integración escolar desde el nivel de educación parvularia o desde los primeros cursos de educación básica, entre otras medidas.

Respecto al fortalecimiento de las escuelas especiales el objetivo es mejorar la calidad del proceso educativo que se imparte en estas escuelas. Por esto se implementarán de manera gradual nue-



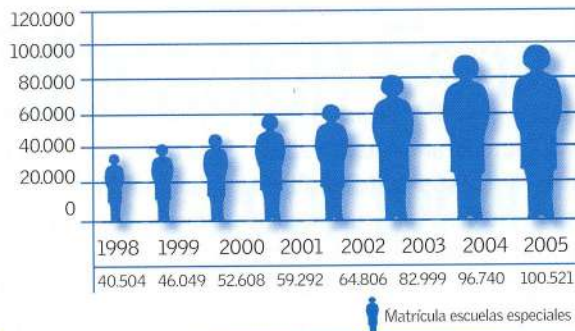
vos planes y programas educativos, teniendo como referente el currículo común. Se estudiarán los procedimientos para validar y certificar los estudios que realicen los alumnos en las escuelas especiales. Además, con entrega de textos escolares, y recursos didácticos especializados incluyendo a los profesionales de estas escuelas en los programas de perfeccionamiento del Mineduc, entre otros aspectos.

En el ámbito del currículo y gestión escolar se establecerán criterios y orientaciones para adaptar el currículo nacional con el fin de dar respuesta a las NEE y se actualizará la normativa de la educación especial y regular, que posibilite respuestas educativas de calidad a la población con NEE.

En la línea estratégica mejoramiento de la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular se propiciará un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que impartan las carreras de Pedagogía para que incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las NEE. También se coordinarán instancias de perfeccionamiento y capacitación a profesores y profesionales de la educación especial y regular en servicio, en la atención de las NEE y la diversidad.

En lo referente a la participación de la familia se fortalecerá y ampliará su rol en el proceso educativo de sus hijos. Para lograr esto se desarrollará un sistema de información para que las familias puedan elegir la opción educativa que consideren más adecuada. Asimismo, se llevarán a cabo acciones

Evolución de la Matrícula Escuelas Especiales



Fuente: datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones, Mineduc y División de Planificación y Presupuesto DIPLAP.

con las asociaciones para personas con discapacidad, fomentando la coordinación intersectorial entre organismos públicos y privados de modo de garantizar la adecuada implementación de esta política, y la óptima utilización de los recursos disponibles.

MEDIDAS EN EJECUCIÓN

Durante el presente año se ha iniciado la implementación de las siguientes medidas:

1. Envío de un Proyecto de Ley, para incrementar las subvenciones de los alumnos ciegos, sordos, con disfasia severa, autismo y discapacidades múltiples, que se educan en escuelas especiales. Esta medida tiene como objetivo entregar una educación personalizada y mejorar la calidad de la educación que se entrega a estos alumnos.

2. Otorgar la Beca Juan Gómez Millas a los alumnos ciegos que estudian en universidades acreditadas. Dichos alumnos ingresan a la educación superior a través de un mecanismo especial, ya que no rinden la Prueba de Selección Universitaria, por lo cual quedaban marginados de postular a dicha beca.

3. Creación de un Consejo Consultivo que funcione semestralmente integrado por representantes de los padres, del Colegio de Profesores, académicos, sostenedores, con el fin de que realicen un seguimiento de estas políticas y el cumplimiento de las acciones establecidas. Este Consejo constituirá un espacio real de participación de la sociedad civil.

4. Las Unidades de Currículum y Evaluación y de Educación Especial han encargado este año estudios para generar propuestas en relación a las siguientes temáticas: formación la-

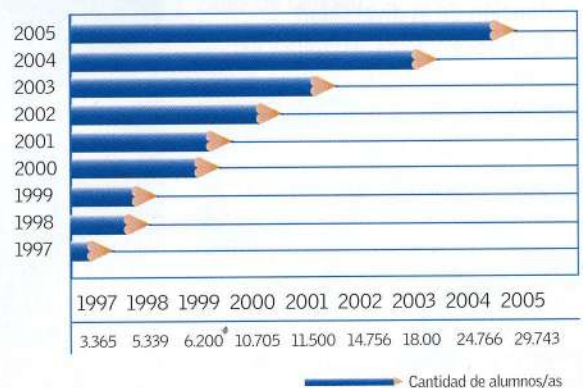
boral de jóvenes con discapacidad, adaptación del programa de estudio del sector Lenguaje y Comunicación para alumnos con discapacidad intelectual; y criterios y orientaciones para adaptar el currículum de la educación básica para escolares que presentan NEE. Los resultados de dichos estudios serán los primeros aportes para iniciar los cambios que esta política impulsará.

5. Contratación de profesionales no docentes para fortalecer los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación.

6. Realización de un nuevo estudio sobre la calidad de la integración escolar. A dicho estudio se invitará a participar a instituciones y organismos de amplia trayectoria en investigación.

Finalmente, es necesario enfatizar que las diferentes acciones establecidas en esta política serán implementadas en forma progresiva y de acuerdo con las prioridades definidas por las autoridades y los equipos técnicos del nuevo Gobierno. En su horizonte estratégico, esta política implica avanzar hacia un cambio cultural que valore, respete la diversidad y acepte las diferencias individuales que presentan los alumnos en las escuelas y liceos a lo largo de todo el país. Se constituye, sin lugar a dudas, en un paso importante para la sociedad chilena, pues su desarrollo nos permitirá construir un país mejor, más respetuoso, solidario e integrador. ♦

Evolución de la Matrícula de Integración Escolar



Fuente: datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones, Mineduc y División de Planificación y Presupuesto DIPLAP.



El inglés hoy: una demanda clave

RODRIGO FÁBREGA L.*

El Programa Inglés Abre Puertas nace el año 2003 como una respuesta a una creciente demanda social y a las exigencias que impone el tipo de inserción global y desarrollo que está viviendo el país. En el documento "Orientación de la política educativa 2003-2006" se incorporó como una de las demandas claves al sistema educacional chileno mejorar las habilidades y competencias de los alumnos en el conocimiento y uso de la lengua inglesa. Ello, porque se asume que el uso del inglés como lengua extranjera es de suma importancia para poder responder en forma exitosa a las oportunidades económicas y sociales que el nuevo contexto mundial impone a nuestro país, especialmente en el marco de los tratados de libre comercio firmados con diversos países.

La mayoría de los chilenos está consciente de la importancia del inglés. Según la "V Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo" realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) en septiembre del año 2004, para el 90% de los alumnos es importante que se les enseñe inglés en el colegio, porque está asociado directamente con las posibilidades laborales cuando finalicen su proceso escolar. No se aprecian diferencias significativas ni por género, tipo de establecimiento o nivel de enseñanza. Un 85,4% de los estudiantes declara su interés y disposición a esforzarse para aprender inglés. Del mismo modo, esa encuesta revela que el 93% de los padres y el 88% de los profesores consideran importante el inglés para el desempeño y posibilidades futuras de los niños y jóvenes de Chile.

* Director Programa Inglés Abre Puertas.

En esta iniciativa, el Mineduc cuenta con el apoyo de organizaciones internacionales como el Consejo Británico, Fundación Fulbright y las embajadas de países angloparlantes como Inglaterra, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá.

¿CÓMO HA EVOLUCIONADO ?

El Programa Inglés Abre Puertas ha fortalecido comunidades de aprendizaje entre pares a través de los Talleres Comunales de Profesores de Inglés y las Redes Locales de Profesores de Inglés, brindándoles apoyo técnico y material. Hoy existen Talleres Comunales de Inglés en 17 comunas a lo largo del país, que agrupan a 200 profesores del segundo ciclo básico del sistema municipalizado. Cada taller es integrado por un Profesor Guía y alrededor de diez profesores participantes que trabajan en temas como el desarrollo de estrategias efectivas de comprensión lectora y auditiva en los alumnos de 5° a 8° año básico. Por otro lado, las Redes Locales de Profesores de Inglés han aumentado de siete en 2003 a más de cincuenta este año. Expertos en la enseñanza de inglés apoyan el trabajo de las redes con talleres organizados por el Programa. Además, profesionales del mismo hacen un seguimiento permanente al trabajo de las redes y ayudan a cada red en la implementación de su sitio web.

Por otra parte, 1200 profesores de escuelas y liceos subvencionados, han sido beneficiados, desde 2004, con becas del Mineduc para mejorar su dominio del inglés y prácticas pedagógicas a través de Cursos de Inglés y Metodología diseñados especialmente para ellos por

expertos del Programa. Los cursos son impartidos en distintas regiones del país por institutos y universidades que se presentan a una licitación pública cada año. El 2004 se impartieron en cinco regiones y este año la cobertura aumentó a once regiones.

En agosto del 2004 comenzó un programa de Entrenamiento de Mentores diseñado para crear un equipo especialmente preparado. Más de 100 profesores se han convertido en mentores luego de un año de entrenamiento en siete universidades. La función de los mentores es ser un puente entre los colegios y las instituciones de educación superior que tienen programas de formación inicial de profesores de inglés. Los mentores trabajan apoyando a los profesores de inglés recién titulados para que tengan un modelo adecuado de prácticas pedagógicas efectivas; supervisan a los estudiantes en práctica y trabajan con sus colegas en forma colaborativa.

Entre 1996 y 2005 se han capacitado más de 500 profesores de inglés en países de habla inglesa a través de las Pasantías al Extranjero. Desde el año pasado se aumentaron los requisitos y exigencias para optar a este beneficio, de manera de que este perfeccionamiento docente sea mejor aprovechado por los profesores y también tenga un real impacto en el sistema escolar. Deben aprobar un examen de inglés y presentar un proyecto innovador de enseñanza/aprendizaje de inglés para ser implementado con sus pares en el contexto escolar: 59 docentes estuvieron durante cuatro semanas capacitándose en Australia, Inglaterra y Estados Unidos.

Entre el 17 y el 21 de enero pasado se realizó el primer English Summer Town en CPEIP, una experiencia de inmersión total en inglés. Doscientos profesores llegaron desde distintas regiones del país para participar en un intenso programa de trabajo académico y cultural desarrollado completamente en inglés. Esta capacitación se hará nuevamente en enero 2006.

Actualmente hay quince voluntarios extranjeros full-time trabajando en un proyecto piloto en diez colegios de Antofagasta y, durante el segundo semestre de este año, habrán 31 voluntarios en la V región y 50 en la Región Metropolitana. Los voluntarios son personas cuyo primer o segundo idioma es el inglés y colaboran con profesores de escuelas y liceos subvencionados para motivar a sus alumnos, intercambiando experiencias interculturales. En muchos casos, constituyen la única oportunidad de practicar inglés con un hablante nativo.

Además, 64 docentes de las regiones Metropolitana y V, fueron capacitados el primer semestre de 2005 en las técnicas de Debates y Oratoria. La Sociedad de Debate de la Universidad Diego Portales está capacitando a profesores de inglés que enseñan en 3° y 4° medio para utilizar estas actividades orientadas al desarrollo de la expresión oral con sus alumnos al final de la enseñanza media.

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

En octubre de 2004 se realizó una Prueba de Diagnóstico diseñada por la Universidad de Cambridge, para medir la comprensión auditiva y lectora en el idioma inglés, a una muestra nacional



representativa de 6.000 estudiantes de 8° año básico y 6.000 estudiantes de 4° año medio. Los datos obtenidos serán utilizados para precisar metas de aprendizaje, mejorar metodologías de enseñanza-aprendizaje, implementar planes de perfeccionamiento docente y de formación inicial de profesores.

El análisis de los resultados de este diagnóstico, dados a conocer por el Ministro Sergio Bitar en julio pasado, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- Los profesores de inglés tienen que realizar las clases en inglés para que sus alumnos aprendan el idioma efectivamente.
- Los niños y jóvenes tienen que interactuar y trabajar en grupos para dominar el inglés.
- La calidad de los profesores es fundamental. A mejor formación del docente, mejor aprendizaje del alumno.

- Debemos mejorar la formación inicial de profesores, apoyar a los profesores de inglés en servicio, y aumentar el número de docentes con esta especialidad.

DESDE LOS DOCENTES

Los profesores de inglés, en general, han reaccionado positivamente a la creación del Programa Inglés Abre Puertas, sintiéndose estimulados y validados como profesionales, además de adquirir conciencia del enorme desafío que tienen por delante. Cada vez más profesores participan en las iniciativas del Programa Inglés para apoyarlos con oportunidades de desarrollo profesional específicamente diseñadas de acuerdo a sus necesidades y a las metas que nos hemos propuesto.

El año 2007, el inglés se incorpora por primera vez al SIMCE. Ese año se medirán las habilidades de comprensión auditiva y lectora en inglés de los alumnos de 8° año básico. También es de la

mayor relevancia el ingreso del inglés a partir del 2006 al proceso de Acreditación de Excelencia Pedagógica, puerta de entrada al sistema de Evaluación del Desempeño Docente.

El Mineduc definió los niveles de inglés que considera necesarios para estudiantes de 8° Básico y de 4° Medio, como también para los profesores de la asignatura. Estos niveles están alineados a los estándares internacionales definidos por la Asociación de Examinadores de Idiomas de Europa (Association of Language Testers of Europe=ALTE www.alte.org), que fueron desarrollados de acuerdo a los parámetros establecidos por el Marco de Referencia Común Europeo para Idiomas (www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/).

En 2011 todos los profesores de inglés deberán certificar un nivel de inglés mínimo equivalente a ALTE 3. Dos años después, en 2013, los estudiantes de 8° año básico deben lograr un nivel de inglés mínimo equivalente a ALTE 1, mientras que los estudiantes de 4° año medio deben alcanzar un nivel de inglés mínimo equivalente a ALTE 2.

En abril pasado 2.000 profesores a lo largo del país evaluaron voluntariamente su nivel de inglés en el marco de la Primera Autoevaluación Nacional para Profesores de Inglés organizada por el Programa Inglés Abre Puertas. Con este diagnóstico, ellos pueden tomar decisiones informadas respecto a alternativas de perfeccionamiento.



ACTIVIDADES EN EL CORTO PLAZO

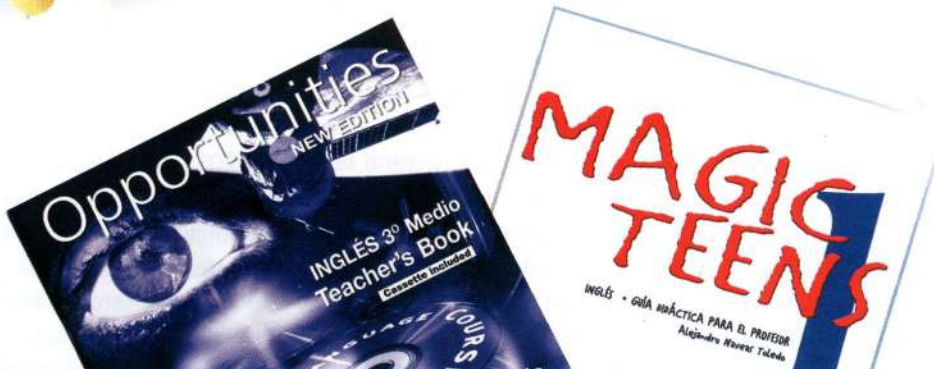
En este segundo semestre de 2005 se realizarán tres actividades orientadas a ejercitar la expresión oral en inglés en alumnos de escuelas y liceos subvencionados: Torneo de Debates para alumnos de 3° y 4° medio; Torneo de Diálogos y Torneo de Deletreo para alumnos de segundo ciclo básico.

Además comienza una nueva iniciativa del Programa Inglés Abre Puertas en conjunto con el Santiago College, colegio reconocido por impartir educación bilingüe de calidad por 125 años en nuestro país. Pasantías Santiago College permitirá que 14 profesores de inglés de escuelas subvencionadas vivan un trimestre de inmersión en inglés trabajando durante la jornada escolar completa como oyente/practicante con un profesor del Santiago College que es-

té a cargo de un curso entre prekinder y quinto básico.

En enero 2006 se realizará el Segundo English Summer Town para profesores de todas las regiones del país. Esta vez se realizarán actividades 100% en inglés para los docentes durante dos semanas. El objetivo es dar cabida a una mayor cantidad de profesores, por lo que se dividirá a los participantes en dos grupos que se alternarán para asistir a los cinco días de capacitación programados.

En marzo 2006 estará funcionando el Centro Nacional de Voluntarios, que coordinará el trabajo de los voluntarios extranjeros de distintos países interesados en apoyar la labor de los profesores de inglés en escuelas y liceos subvencionados de distintas regiones del país. ◆



METAS INGLÉS BICENTENARIO

- Hacia el Bicentenario todo niño chileno que hoy cursa 5° básico, debe terminar el 4° medio sobre el umbral definido por el Mineduc y la Universidad de Cambridge como básico inferior. Eso significa pasar del 50% de alumnos que aproximadamente están en ese umbral en la actualidad, a un 90%.

- A lo menos la mitad de esos niños debe alcanzar el nivel básico superior o autónomo. Lo que significa en 5°

básico pasar del 14% al 40% de los alumnos.

- Al 2010, todos nuestros profesores de inglés deben estar acreditados internacionalmente con un nivel intermedio de habilidades.

- Multiplicar el número de profesores de inglés y las experiencias de perfeccionamiento (del tipo English Summer Town) y expandir el número de voluntarios.



"Desde ahora ningún
joven con talento

quedará fuera de la universidad"

Este trascendental anuncio lo hizo el presidente Ricardo Lagos cuando junto al ministro Sergio Bitar y los dirigentes universitarios dieron a conocer al país un nuevo sistema de becas y ayudas estudiantiles.

Lograr acuerdo no fue una tarea fácil. Luego de cinco años de trabajo se llegó a cumplir con una meta, que el mismo 11 de marzo de 2000 se estableció como prioritaria. Se trata de una medida con fuerte componente de equidad, porque rompe los ciclos de exclusión que tenían los egresados de enseñanza media, quienes, pese a sus buenos puntajes, veían frustradas sus posibilidades de seguir estudiando por falta de recursos económicos. Una

medida que trae esperanzas a muchas familias, que ahora pueden confiar en la potencialidad de superación de sus hijos. Y generar mayores expectativas y satisfacción entre los profesores, que pueden compensar sus esfuerzos cada vez que alguno de sus buenos alumnos tenga la aptitud para seguir estudios superiores, a pesar de su condición de pobreza.

Detrás de esta iniciativa hay un grupo de hombres y mujeres compuesto por académicos, estudiantes, políticos y autoridades de gobierno. Conversamos con una de ellas, Pilar Armanet, jefa de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, abogada, con larga trayectoria académica y de servicio público.

¿Cuáles son los resultados de esta medida?

Lo que logramos, finalmente, ha sido establecer un sistema de ayudas estudiantiles, que tiene dos sistemas de crédito: el Fondo de Crédito Solidario para los alumnos de las universidades del Consejo de Rectores y un nuevo sistema de crédito con aval del Estado, para los estudiantes que ingresan a instituciones autónomas, y acreditadas, donde se abren créditos para jóvenes, que van a las universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Para estos efectos, el Estado actúa como aval, de manera que las personas puedan acceder al crédito, aunque no cuenten con patrimonio o ingresos.

Esto va acompañado de una ampliación significativa del sistema nacional de becas, donde se han dispuesto más becas de arancel para los jóvenes de bajos ingresos que demuestren méritos y talentos especiales. El Estado les facilita un apoyo mayor y apuesta por ellos entregándoles el aporte durante toda su formación universitaria.

Dependiendo de su condición socioeconómica, notas de enseñanza media, resultados en la PSU, el joven va a poder enfrentar su educación superior, sea universitaria o técnica-profesional. Por ejemplo,

si es un egresado secundario, que pertenece al 40% más pobre de los chilenos, y ha sido muy buen estudiante, con 550 puntos en la PSU, al entrar a una universidad del Consejo de Rectores o privada acreditada recibirá un millón de pesos anuales.

¿De qué manera el beneficiado puede invertir el dinero de la beca?

Dependiendo de la universidad y la carrera que siga, con ese monto el joven puede pagar el total de la colegiatura, o una parte. En este caso, tiene la posibilidad de optar a un crédito para cubrir el resto, ya sea con aval del Estado o con el crédito solidario, según el sistema donde esté, privado o público. La beca de arancel es de hasta un millón de pesos. Si el arancel es más barato la beca es menor.

¿Es este beneficio para todos los estudiantes de los quintiles de más bajos ingresos?

Para todos quienes logren más de 550 puntos en la PSU.

Pero no basta con eso; deben ser aceptados en una institución de educación superior, pública o privada, cuya calidad esté debidamente garantizada. Por eso estamos entregando la Beca Juan Gómez Millas a los estudiantes de las universidades e institutos profesionales privados acreditados. Con esto queremos asegurar que el alumno haya elegido una institución donde sus estudios estén garantizados en cuanto a pertinencia y calidad, de modo que la inversión que haga el país y él mismo, ayude efectivamente al buen desarrollo profesional.

¿Cómo se accede a estos beneficios?

Todos los postulantes deben llenar la Ficha Única de Acreditación Socioeconómica FUAS en la página web www.fuas.cl. Los jóvenes que necesitan ayuda estudiantil de cualquier tipo, sean becas o créditos, deben ir a Internet y visitar el portal www.ayudaestudiantil.cl, para conocer las fechas de postulación y completar oportunamente el formulario con los antecedentes que acrediten su nivel socioeconómico, y así el Ministerio determinar a qué quintil de ingreso pertenece.

Es fundamental que marquen los beneficios a los cuales están postulando y sean honestos y rigurosos con los datos, porque nosotros cruzamos la información con Impuestos Inter-

nos, con Junaeb, el Registro Civil, con todas las bases de datos a las que tenemos acceso, para saber si las personas nos dijeron la verdad o no.

Con esos datos validados esperamos los resultados de la Prueba de Selección Universitaria, sólo quedan adentro aquellos que tienen sobre 475 puntos o más, y que pueden optar a los beneficios. Si son más de 550 puntos, ya entran en el carril de las becas.

Después verificamos dónde finalmente se matricularon los interesados. Si lo hicieron en una universidad del Consejo de Rectores y pertenecen a los tres primeros quintiles van a recibir el 100% de apoyo por parte del Estado, ya sea mediante becas o créditos, o una combinación de ambos para financiar su arancel de referencia.

Cabe señalar que el sistema con aval del Estado cuenta con la garantía de la universidad, mientras el joven esté estudian-

El Estado les facilita un apoyo mayor y apuesta por ellos entregándoles el aporte durante toda su formación universitaria.

do. La institución se hace también responsable de que al estudiante le vaya bien, porque nosotros queremos que la institución se comprometa con el éxito del alumno, de manera que no se produzcan deserciones masivas y que los estudiantes logren titularse.

Estas modificaciones son para los alumnos que van a ingresar el año 2006. ¿Qué sucede con quienes ya están en las universidades y que hoy día tienen problema para pagar?

En efecto, son alumnos que van a dar la prueba este año; es decir, la generación de 2006, que enfrenta un sistema enteramente nuevo. Por su parte, los alumnos antiguos mantienen sus beneficios como hasta ahora.

¿Cómo afecta esta iniciativa a la expansión de la educación superior?

Las cifras nos muestran que cada vez más, las familias chilenas, los colegios, los propios jóvenes, ven en la educación superior un destino posible. La expansión de la cobertura es exponencial. Estamos creciendo a nivel de 6% anual; desde que estoy en este cargo, es casi el doble. Cuando llegué había 320.000 estudiantes y hoy día 600.000. Y va a seguir creciendo. Que un hijo quiera continuar estudios superiores es un esfuerzo muy grande para las familias con ingresos que no superan los \$200.000 y que quieren que su hijo/a tenga 18 años, pueda trabajar y aportar al ingreso familiar. Nosotros, como sociedad, decimos a esa familia que espere otros cuatro años más. Sabemos que es un sacrificio enorme, pero tan importante, porque -efectivamente- un joven que cursa estudios superiores y se titula, en general, gana cuatro veces más que uno que egresa de la media.

En este punto cabe destacar que el incremento de matrícula se está dando en sectores bajos y medios, porque los sectores de altos ingresos tienen cobertura de país desarrollado. De allí la importancia de esta ayuda, ya que ninguno de estos jóvenes está en condiciones de pagar su colegiatura.

Cabe destacar que el incremento de matrícula se está dando en sectores bajos y medios, porque los sectores de altos ingresos tienen cobertura de país desarrollado.

¿Por cuánto tiempo se entrega la ayuda estudiantil?

La ayuda tiene topes determinados, según sean los años que dure la carrera elegida. Esperamos hacerla operativa, con no más de tres años de atraso para las universidades, dos para los alumnos de institutos y uno cuando se trate de CFT. Un estudiante se puede equivocar en su elección y cambiar de carrera, demorándose tres años más de lo previsto. Hemos puesto un tope, porque no es posible que haya personas que estén diez o doce años estudiando sin sacar su título. Eso no lo puede financiar el país. Si alguien quiere darse ese lujo debe pagarlo de su bolsillo.

¿Qué pasa con los estudiantes de los Centros de Formación Técnica? *

Los alumnos de CFT no rinden la PSU. El mérito se define por su rendimiento en el colegio. Para ellos es la beca Nuevo Milenio, que contribuye con \$360.000 este año y permite pagar parte de la

colegiatura y la otra parte con crédito. El nuevo sistema de ayudas estudiantiles cuenta con una batería de instrumentos, que posibilita a los estudiantes a enfrentar su matrícula sin la angustia de no poderla pagar.

En un terreno más personal, ¿qué se siente haber concluido tan exitosamente esta delicada tarea?

Creo que cuando el Presidente era candidato y dijo que ningún joven con talento se iba a quedar fuera de la educación superior por falta de dinero para pagar los aranceles, colocó una gran valla, que nos generó un enorme desafío, y que nos ha mantenido todos estos años tratando de construir las condiciones para que se cumpla.

Lo bonito es que se realiza un sueño. Al principio se veía como una meta tan clara, pero lejana de conseguir; sin embargo, se están construyendo los caminos para alcanzarla, aunque esto va acompañado de otro desafío. No basta con el acceso. Es imprescindible garantizar a todos los jóvenes que ingresan a la educación superior que sus estudios son de calidad, y esto lo queremos hacer a través de la acreditación.

Ahora mismo estamos terminando una larguísima tramitación de un proyecto de acreditación, que creo está en sus fases finales de debate en el Congreso. La verdad es que en educación superior hemos hecho las cosas antes que las leyes. La acreditación se instaló como un proceso experimental, y actualmente goza de perfecta salud. La acreditación en Chile existe, porque las instituciones la han legitimado y sus académicos la han visto como una necesidad, de modo que la ley viene a regular un sistema que en el país está funcionando.



Hoy existe acreditación de pregrado, postgrado y de instituciones, que funcionan con entera autonomía, con pares evaluadores, que tiene un prestigio ganado a nivel nacional e internacional.

Si el otorgar el grado académico y el título profesional habilitante están radicados en una misma institución, a mi juicio, esa institución, a la vez, debe estar acreditada.

Por eso soy partidaria de la acreditación institucional, porque de este modo se certifica que la institución acata al conjunto de exigencias garantes de la calidad del servicio académico que imparte, y de las habilidades de quienes egresen. De manera de dar fe pública de que cumplan con los requisitos necesarios para ejercer una profesión u oficio.

¿Y qué sucede con el tema del currículo en educación superior?

Es un desafío en el cual nosotros, como Ministerio de Educación, podemos poner estímulo, esfuerzo, inversión, pero

es un reto que tienen que abordar las propias instituciones. Hace falta una reforma mayor de los currículos de educación superior. Pienso que estamos educando a los jóvenes de hoy como se hacía en el siglo XX, lo que exige cambiar radicalmente la mirada. Los cambios de la sociedad del conocimiento nos muestran que no se puede enseñar a los jóvenes todo lo relevante del conocimiento de una disciplina y que tampoco se puede de una vez y para siempre. Entonces se

debe asumir que esa persona va a tener que volver a aprender de nuevo, varias veces en su vida, a medida que lo requiera, y, al mismo tiempo, reflexionar sobre lo imprescindible que se debe enseñar en la primera fase de la formación. Esto genera uno de los mayores problemas de nuestra educación universitaria, que ilustro con la Muralla de los Pinkfloyd: si se coloca otro ladrillo sobre la muralla, a nadie se le ocurre reemplazar un ladrillo, y así la muralla se hace cada vez más pesada, llena de conocimiento y de pequeñas estructuras.

A los alumnos los están atiborrando de ramos absolutamente innecesarios. Se les deja poco tiempo para descubrir, para ver lo más importante, y de esa forma van perdiendo contacto con la realidad. Y lo peor, nada sale del currículo, sólo entran cosas.

Hay una discusión semántica gigantesca al respecto. Nosotros hemos hecho el ejercicio, igual que en muchos países, y antes de emprender esta reforma, decidimos sumar la cantidad de horas que potencialmente los jóvenes debían estudiar para cumplir con los requerimientos

de sus profesores. No les queda tiempo ni para dormir, entre los trabajos que deben presentar, las lecturas por hacer, las clases, las pruebas, todo eso sumado y multiplicado por el número de profesores y asignaturas. Ello hace que hoy la universidad no sea el tiempo mejor de la vida sino el más difícil y estresante para los jóvenes. Y eso me da mucha pena, porque yo lo pasé muy bien en mi época universitaria, y no hay ninguna razón para esta presión.

La acreditación en Chile existe, porque las instituciones la han legitimado y sus académicos la han visto como una necesidad, de modo que la ley viene a regular un sistema que en el país está funcionando.

¿Qué está ocurriendo con la formación técnica?

Hay institutos profesionales y centros de formación técnica que están acreditados. Son buenos y están al mismo nivel de calidad en su ámbito que una universidad. Los padres y profesores tenemos que reconocer esos talentos, no forzarlos en un camino que les sea incómodo, ingrato y que, además, no les va a resultar. Creo que es fundamental orientarlos y apoyarlos en las opciones que toman. A los jóvenes les va bien en lo que les gusta hacer, porque les sale más fácil. Contrariarlos para que estudien una carrera universitaria es como obligar a un zurdo a escribir con la mano derecha.

La formación técnica está cambiando y se ha valorizado más. A los jóvenes con talentos, emprendedores, que quieren elegir un camino para independizarse más temprano y trabajar, les recomiendo abiertamente que miren con seriedad la formación técnica de calidad.

Por lo demás, una buena educación técnica les va a dar posibilidad de que en alrededor de cuatro años puedan seguir estudiando y acceder a un mejor grado de especialización, un grado académico más alto.

La universidad también va avanzando hacia una mayor flexibilidad en ofrecer programas para personas que requieran completar estudios y adaptando los ingresos, reconociendo competencias adquiridas en el mundo profesional o en el estudio profesional y técnico.

Actualmente veo a más jóvenes construyéndose su futuro, un futuro según su propia vocación. Y a muchas instituciones dispuestas a ponerse al servicio de eso.

¿Con qué informaciones cuentan los jóvenes para tomar sus opciones de formación profesional?

Hemos aumentado la información necesaria para que los jóvenes tomen decisiones informadas. Tenemos una página: futuro

laboral.cl, donde es posible buscar cada año más carreras y saber sus rentas probables a los dos años de haber egresado y hasta los cinco años después.

Estamos ampliando la oferta y dando orientaciones, de manera que el usuario sepa, por ejemplo, que a veces es mejor estudiar técnico agrícola que ser ingeniero agrónomo, porque se demora la mitad del tiempo y puede ganar lo mismo.

Por otra parte, creo que una mirada reduccionista, que se enfoca en los campos clásicos de desempeño laboral, resulta miope. Hay ciertas profesiones, ciertas formaciones, que entregan un set de competencias, que permiten una reconversión profesional. Uno ve que abogados, periodistas, profesores, sociólogos con capacidad de adaptación, porque durante su formación han estructurado una manera de pensar que les ayuda a adecuarse en distintos campos disciplinarios. En definitiva, eso es lo que debiera perseguir una formación universitaria. ◆

La población estudiantil en enseñanza superior por quintil de ingresos

Tipo de Institución	Quintil I (el más pobre)		Quintil II		Quintil III		Quintil IV		Quintil V (el más rico)		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Universidades tradicionales	22.00	7,1%	43.473	14,0%	62.024	19,9%	85.009	27,3%	98.581	31,7%	311.096
Universidades privadas	8.743	4,8%	9.875	5,4%	22.760	12,5%	44.875	24,6%	95.868	52,6%	182.112
Institutos Profesionales	9.973	6,8%	18.622	12,7%	32.307	22,0%	44.573	30,4%	41.237	28,1%	146.712
Centros de Form. Técnica	6.913	15,4%	10.209	22,8%	11.923	26,6%	7.809	17,4%	7.985	17,8%	44.839
TOTALES	47.629	7%	82.179	12,0%	29.014	18,8%	182.266	26,6%	245.671	35%	684.759

Fuente: Casen (2003).

Crédito con Garantía del Estado Ley 20.027

Comisión Administradora del Sistema de Créditos para la Educación Superior

REQUISITOS GENERALES DE LOS POSTULANTES

- Ser chileno o extranjero con residencia definitiva acreditable.
- Acreditación socioeconómica vía F.U.A.S en las fechas dispuestas por la comisión.
- Que no tengan cursada una carrera de pregrado de nivel universitario (según la Ley Orgánica Constitucional de Educación), financiada con el Fondo Solidario de Crédito Universitario.

REQUISITOS ESPECÍFICOS DE LOS POSTULANTES

Alumnos de primer año

- Si es postulante a una universidad, sin distinción de carrera, debe obtener en PSU del año un puntaje ponderado mayor a 475 puntos (prueba de lenguaje y matemáticas.)
- Si es postulante a un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional, en caso de no haber rendido la PSU, debe presentar NEM de 5,3.

Alumnos de segundo año en adelante

- Deben ser respaldados y presentados ante la Comisión por la institución de educación superior en la que estudian.
- Deben tener un avance curricular superior al 70% de los ramos o créditos inscritos en los dos últimos semestres (o año en el caso de carreras anuales).

POSTULACIONES Y OTORGAMIENTO

Todos los alumnos que deseen optar a la garantía del Estado deben ingresar la información socioeconómica de su

grupo familiar en el portal de ayudas estudiantiles, completando el Formulario de Acreditación Socioeconómica. (www.ayudasestudiantiles.cl)

En el caso de los estudiantes de **primer año**, una vez conocidos los resultados de la PSU, la Comisión procederá a ordenar y determinar los alumnos seleccionados, preasignando los créditos e informando a los alumnos beneficiados. La asignación definitiva se efectuará una vez matriculados los alumnos en los planteles que hayan elegido.

En el caso de los estudiantes de **segundo año en adelante**, además de postular en el portal de ayudas estudiantiles, es requisito que la institución de educación superior en la cual el alumno cursa sus estudios decida respaldarlo e informar de esto a la Comisión. Sólo pueden participar del sistema los alumnos de instituciones de educación superior acreditadas. (www.cnap.cl)

Con la información de ingresos, se determinará el ingreso per cápita del grupo familiar del alumno. La asignación de los beneficios considerará los ingresos de cada joven, tanto de primer año como de segundo en adelante, en dependencia de los ingresos del grupo familiar, asignando los fondos hasta que se agoten.

Los alumnos que resulten beneficiados deben acercarse a las instituciones financieras, que les otorgarán el crédito a firmar los papeles de respaldo, crédito que será entregado directamente a la institución de educación superior en la que se encuentren matriculados. ◆

CALENDARIO

Acreditación Socioeconómica vía FUAS
Información a los alumnos

18 de noviembre al 10 de diciembre
8 de enero en adelante

El proceso de admisión y matrícula se realizará según los cronogramas de cada institución de educación superior acreditada que participa en el sistema.

o K e A B C p

Fortalecimiento de la profesión docente

IVÁN NUÑEZ P.*

En los siete años que van entre 1997 y 2004, los estudiantes de las carreras de pedagogía aumentaron un 178,8%. Mientras en 1997, los estudiantes del área de educación eran 7,2% del total de matriculados en la educación superior, en 2004 representaban 13,4%. Cada año crece la proporción de interesados en convertirse en profesores de escuelas o liceos.

A ojos de los jóvenes y sus familias, las carreras de Educación dejaron de ser el último recurso de los estudiantes de bajos puntajes. También los puntajes promedio de los estudiantes que ingresaban a Pedagogía se elevaron de manera notoria.

Lo señalado es expresión de los avances de un proceso de "fortalecimiento de la profesión docente". Ya en 1994, en el Informe sobre la Modernización de la Educación Chilena, se proponía la vigorización del carácter profesional de la docencia como una de las principales ideas-fuerza de la reforma educacional.

UN PUNTO DE PARTIDA PARADOJAL

En el plano jurídico y formal, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, aprobada en marzo de 1990, se reconocía que el título profesional de Profesor/a o Educador/a exige la ob-



tención del grado académico de Licenciado en Educación. Como este grado sólo se puede obtener en las universidades, con esta disposición legal, la carrera de Pedagogía ingresaba a la selecta lista de las carreras privativamente universitarias.

En 1991, a iniciativa del Presidente Aylwin y de su ministro de Educación Ricardo Lagos, se aprobaba la ley denominada Estatuto de los Profesionales de la Educación, para regular los derechos, responsabilidades y condiciones de trabajo de quienes ejercían la docencia en la educación parvularia, básica y media.

Las referidas normativas apuntaban a enaltecer la condición docente. Curiosamente, esto ocurría en los mismos años en que, por efectos de las políticas implantadas desde 1980, la condi-

* Asesor Ministro de Educación.

ción docente había retrocedido más gravemente. Las estadísticas señalan que 1990 fue el año en que los ingresos de los docentes fueron -en promedio- los más bajos en varias décadas.

En los mismos años 80, los docentes del sector público habían perdido su histórico estatus de funcionarios del Estado, para convertirse en trabajadores de régimen privado, mientras crecía la proporción de docentes de la educación privada. Ambos sectores estaban sometidos a un fuerte autoritarismo administrativo o gerencial, con una formación docente inicial fuertemente deteriorada y desvalorizada en imagen y autoestima.

Como contrapunto al fuerte deterioro, las nuevas normativas de la LOCE o el Estatuto Docente parecieron crueles sarcasmos. Era contradictorio definir a la docencia como una profesión universitaria cuando retrocedía a la condición de empleo deprimido. La expresión "Estatuto Indecente", que vocearon muchos maestros en las calles parecía justificarse, si se miraba hacia atrás o se valorizaba sólo la coyuntura más inmediata.

UNA POLÍTICA PROACTIVA

A quince años de distancia puede aquilatarse el significado de fondo y el impacto del estatus universitario de la formación inicial de docentes y de la normativa legal que los reconoció como profesionales de servicio público. Sería muy distinta la imagen pública y la calidad de la docencia escolar, si hubieran quedado en manos de los institutos profesionales o de los centros de formación técnica. También sería muy diferente si hubieran permanecido totalmente bajo las normas del Código del Trabajo

y según los mandatos del mercado, sin la protección del Estatuto.

Además de la LOCE y el Estatuto, la docencia escolar ha sido objeto de una política pública positiva destinada a apoyarla en su rol estratégico en relación con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Dicha política tomó nombre en 1994, como la propuesta de "fortalecimiento de la profesión docente" contenida en el llamado Informe Brunner.

La base material de dicha política se había anticipado desde 1991, cuando el Presidente Aylwin y el ministro Ricardo Lagos decidieron, con acuerdo del Congreso, que el Estado se haría cargo del mejoramiento progresivo, pero sistemático de las remuneraciones de los profesores del sector municipal y particular subvencionado. Ese mejoramiento inicialmente pareció mezquino, pero ha significado que -en promedio- los sueldos de dichos docentes se han elevado en más de un 160% real hasta la fecha. Este incremento no lo ha tenido ningún otro grupo del sector público. Es también superior al aumento promedio de las remuneraciones en la economía en general. A ello se han sumado las condiciones de estabilidad laboral de que gozan, en grados diferentes los docentes de dependencia municipal y particular, no comparables a las condiciones de flexibilidad o inestabilidad vigentes en el mercado laboral general.

ORGANIZACIÓN PROFESIONAL Y ACADÉMICA

Al "fortalecimiento de la profesión docente", que se describirá mejor más adelante, ha contribuido también la peculiaridad de la existencia y evolución del Colegio

de Profesores de Chile. Esta organización, que jurídicamente es una "asociación gremial" de índole profesional, representaba a la mayoría del profesorado dentro de la tradición sindical reivindicativa. Sin embargo, desde los años 90, progresivamente ha girado hacia una definición como orden profesional, sin dejar de representar los intereses laborales y salariales de sus asociados.

El fortalecimiento de la profesión docente no sólo es un esfuerzo emprendido desde el Estado. El Colegio es contribuyente significativo. Además, en el mismo sentido del fortalecimiento docente se mueve la mayoría de las instituciones formadoras de docentes: universidades públicas y privadas y unos pocos institutos legalmente autorizados al efecto.

ANTICIPOS Y PRIMEROS PASOS

La política pública de fortalecimiento de la profesión docente también fue anticipada desde comienzos de los años 90 cuando, en el marco de los programas focalizados de mejoramiento de calidad, se establecieron diversas modalidades de lo que más tarde se ha denominado "desarrollo profesional continuo". Algunas de las modalidades más importantes han sido los Talleres de Lenguaje o de Matemática para profesores de primer ciclo básico, en el Programa de las 900 Escuelas; los Microcentros de Capacitación Pedagógica para profesores de escuelas uni, bi o tridocentes, en el Programa de Educación Rural; la capacitación de profesores en informática educativa, enmarcada en el Programa Enlaces. En la educación media, una de las acciones más innovativas ha sido el funcionamiento de los Grupos Profesionales de Trabajo en los liceos subvencionados de todo el país.

En 1996, el Presidente Eduardo Frei anunció solemne y formalmente la política de fortalecimiento de la profesión docente. Una de sus expresiones fue la apertura de la línea de remuneraciones diferenciadas, complementaria de la elevación gradual de las remuneraciones comunes o generales de los docentes de la educación subvencionada. La primera de varias iniciativas en este sentido fue el establecimiento de un bono de excelencia pedagógica, discernido según el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados y asignado por períodos bianuales a todos los profesionales de la educación de los establecimientos mejor evaluados de cada región.

Otras de las manifestaciones de la política en referencia fueron el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes que se abrió en 1998 con duración prevista hasta 2002, y el Programa de Pasantías al Exterior. Al emprenderse la reforma del currículo de la educación básica y media, no se olvidó la capacitación masiva de los profesores para poner en práctica los nuevos programas, al tiempo que se abrían otras inéditas modalidades de formación en servicio.

LA BASE LABORAL

En la dimensión específicamente laboral, desde la dictación del Estatuto de los Profesionales de la Educación, los docentes titulares del sector municipal gozaron de absoluta inamovilidad en el empleo, la que fue modificada en 1995, en el sentido de una mayor flexibilidad compatible con la evolución de las matrículas y las necesidades de la gestión municipal de la educación.

Desde 1991 y a lo largo de la década de los 90, la organización gremial de los docentes y el Gobierno, a través del Mineduc, han negociado cada dos años el monto y las características del mejoramiento de las remuneraciones y otras condiciones de trabajo. El juego de demandas, ofrecimientos, conflictos y acuerdos, aunque con momentos difíciles, generalmente ha terminado en buenos compromisos. Estos, sumados en el tiempo, han resultado en un incremento promedio de las remuneraciones que alcanza al 162% real para el caso de los profesores municipales. Además, se crearon modalidades adicionales de remuneración, no incluidas en la versión original del Estatuto. Por ejemplo, el ingreso mínimo docente, tendiente a hacer más atractiva la

incorporación al trabajo docente para los jóvenes egresados de las carreras de formación inicial.

Como es explicable, en la evolución de la condición docente, desde el punto de vista de muchos profesores, los mejoramientos son insuficientes y para algunos son simplemente nulos. Desde el punto de vista gubernamental, los mejoramientos no han sido suficientes, pero representan el máximo que el Estado ha podido proveer, sin desatender otras urgencias del gasto social.

Por otra parte, en la imagen pública ha predominado la percepción de la docencia como una profesión mal pagada y no reconocida en su importancia estratégica. Sin embargo y gradualmente, se ha ampliado la percepción de que, comparativamente con el pasado y con profesiones de similares condiciones de preparación, la docencia está mejorando su estatus, como lo indican las referencias al comienzo de este artículo. A ello se agrega el hecho de que a comienzos de la presente década, el propio Colegio de Profesores reconoció que las remuneraciones docentes en su conjunto se han elevado, desde 1990, en la proporción anotada, aun cuando a su juicio ese incremento debiera ser mayor.

Al paulatino giro en las remuneraciones se agregan otros impactos de política pública. La lenta implantación de la Jornada Escolar Completa, por una parte, ha tendido a concentrar el trabajo de los docentes en un solo establecimiento, al mismo tiempo con oportunidades de ampliación de horarios. Más horas de clases para niños y jóvenes, significan más horas de trabajo remunerado para el conjunto de los



profesores, contribuyendo a una mayor empleabilidad en el sector. El mercado laboral docente en la educación subvencionada se ha fortalecido a favor de los profesores.

AL ENTRAR AL SIGLO XXI

Al comenzar el nuevo siglo y con él el período gubernamental del Presidente Lagos, la tendencia general de mejoramiento de la condición docente ha persistido y, además, están en desarrollo procesos o tendencias innovativas en el sentido de profesionalización efectiva.

Por una parte, se va elevando más la prioridad de la condición docente en la agenda pública. En el contexto de la insatisfacción por los resultados de aprendizaje, se ha tendido con más fuerza que antes a asignar a los profesores un rol mucho más ponderable, sea en un tono negativo de responsabilidad decisiva en las deficiencias de calidad educacional, sea en un talante positivo, reconociendo que hay que apoyar más y mejor la profesionalización docente.

El propio gremio docente, superando gradualmente una vieja cultura de reivindicación, ha entrado en una dinámica de mayor responsabilidad profesional, con rasgos crecientemente constructivos. Esta tendencia gruesa no excluye la permanencia de expresiones coyunturales y focalizadas de conservantismo e ideologización.

La política pública hacia los docentes se ha orientado principalmente, por una parte, a perseverar en el mejoramiento salarial, para hacer de esta profesión más competitiva o más atractiva para mejores postulantes. Por otra parte, a

insistir en el apoyo a la elevación de la calidad de la formación docente.

REMUNERACIONES DIFERENCIADAS Y EVALUACIÓN

En el marco de dos negociaciones exitosas con la representación gremial de los docentes, se ha consolidado una inédita tendencia al mejoramiento por la vía de la "diferenciación de las remuneraciones, según el desempeño profesional individual". Es lo que se denomina una política de incentivos. Lo anterior no ha significado congelar los incrementos salariales generales o comunes a todos los docentes del sector subvencionado. Al contrario, para dos períodos cercanos los ha habido, por encima del mejoramiento general del sector público (2000-2001 y 2003-2006). En el año 2002, en que no hubo acuerdo, el incremento fue, al menos, igual que el recibido por el conjunto de los servidores públicos.

Lo innovador ha residido en la voluntad de estimular los buenos desempeños debidamente acreditados. Para materializarla, era necesario distinguir las calidades diversas del desempeño docente. Al respecto, hubo dos pasos significativos y valiosos en sí mismos que, siendo complementarios, se dieron paralelamente, a partir del año 2000: la evaluación y un marco consensuado de referencia de la calidad de la docencia.

En efecto, en ese año se inauguró el esfuerzo técnico para diseñar colaborativamente, un sistema de evaluación formativa del desempeño profes-

Lo innovador ha residido en la voluntad de estimular los buenos desempeños debidamente acreditados. Para materializarla, era necesario distinguir las calidades diversas del desempeño docente.

sional de los docentes del sector municipal. La Asociación Chilena de Municipalidades, el Colegio de Profesores de Chile y el Ministerio de Educación unieron sus capacidades para convenir y estructurar técnicamente un mecanismo sin precedente para evaluar a los docentes de aula del sector. Junto a este esfuerzo y poniéndole un especial sello, hubo una común voluntad política de dar a tal mecanismo un carácter "formativo", en vez de la índole simplificadoramente punitiva que se proponía (y todavía se propone), desde el conservantismo gerencial. Esto significa que se pondría la evaluación docente al servicio del mejoramiento de la enseñanza, al identificar las fortalezas y debilidades específicas del quehacer didáctico. Esto incluía también el compromiso de ayudar a la superación de las deficiencias individuales que pudieran detectarse. La voluntad política se extendió a la instalación de incentivos salariales a los mejores desempeños.

El esfuerzo técnico culminó en un acuerdo político de las tres partes, a mediados de 2003, en la presentación de la correspondiente legislación, que finalmente fue aprobada durante 2004. Entre tanto, el proceso de implantación gradual del sistema se inició en térmi-



nos voluntarios o de buena voluntad durante 2003, y se completará dentro de los próximos años, en que cubrirá a los docentes de todos los niveles y modalidades educativas de todas las comunas del país.

UN INSTRUMENTO EMBLEMÁTICO

Además de los diversos instrumentos y procedimientos que se adoptaron, la evaluación no habría podido legitimarse sin la aprobación previa de otro instrumento, aplicable también a otros importantes usos: el Marco para la Buena Enseñanza, MBE. Esta es otra de las expresiones innovadoras del período.

El MBE codificó el buen desempeño profesional de los docentes de aula, en un conjunto de cuatro dominios, veinte criterios y setenta descriptores, con sus correspondientes explicaciones y fundamentos explícitos. Este complejo instrumento fue propuesto por el Ministerio de Educación, consultado por el gremio docente y adoptado y legitimado como el corpus moderno que da identidad y profesionalismo a los enseñantes. Junto con emplearse en la evaluación de los docentes municipales, el MBE es usado con fines de diseño de acciones de desarrollo profesional, individuales o colectivas, para la Acreditación de la Excelencia Pedagógica, AEP y para otros procesos de identificación de los buenos desempeños profesionales.

LOS BUENOS DOCENTES DE AULA

La AEP fue iniciativa del Gobierno del Presidente Lagos, que se convirtió en ley en 2001. Se trata de un proceso dirigido a seleccionar docentes de aula de la educación municipal o particular subvencionada, que hayan mostrado

un desempeño de calidad en su quehacer pedagógico, teniendo como referente el Marco para la Buena Enseñanza. A través de una evaluación a la que accede voluntariamente, para apreciar la excelencia del desempeño y eventualmente asignar oficialmente la Acreditación. Quienes la alcancen deben mantenerse en el ejercicio docente en el aula, por lo cual tienen derecho a una asignación salarial importante, por un espacio de hasta diez años, tras lo cual deben re acreditarse si así lo estiman.

La Acreditación de Excelencia Pedagógica fue acompañada de un complemento significativo por sí mismo. Los docentes acreditados pueden postular a integrarse a la Red Maestros de Maestros, RMM. El propósito de la Red es estimular y apoyar a docentes de excelencia con disposición y habilidades para desempeñarse en tareas de desarrollo profesional de sus pares.

Las dos iniciativas gubernamentales indicadas, AEP y RMM, fueron pasos muy importantes y creativos en el sentido de incentivar económicamente el buen desempeño pedagógico. Pero son más que una política salarial. Por una parte, han apuntado a constituir la carrera profesional al interior de la función de enseñanza directa y a evitar la fuga de los mejores profesionales desde el aula hacia los puestos directivos o técnicos de apoyo. Por otra parte, movilizan y potencian las capacidades de la propia profesión docente para enriquecer horizontal y cooperativamente sus saberes. Representan un esfuerzo público inédito para fortalecer el profesionalismo de un sector estratégico y, así son una contribución más al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

DESEMPEÑO INDIVIDUAL Y COLECTIVO

La voluntad de incentivar los desempeños docentes de calidad no se circunscribió a la AEP y la RMM. Recientemente se ha ido más lejos. En el marco de la última negociación entre el Gobierno y el Colegio de Profesores, se acordó entre ambas partes emplear el sistema de evaluación formativa de los docentes municipales para asignar a estos últimos una Asignación Variable por Desempeño Individual, AVDI. En efecto y tal como se aprobó legalmente en la Ley 19.933, de 2004, los docentes de aula que obtengan el reconocimiento de un desempeño "destacado" o "competente" en la evaluación formativa a que se sometan, tendrán derecho a la AVDI, si son aprobados en una prueba voluntaria de conocimientos disciplinarios y pedagógicos fundados principalmente en el Marco de la Buena Enseñanza.

Adicionalmente, la ley recién referida acordó elevar los montos de la asignación por excelencia docente colectiva asignada según el SNED; al mismo tiempo, ordenó aumentar su cobertura, desde el 25% al 35% mejor evaluado de los establecimientos de cada región. En otros términos, la tendencia a diferenciar individualmente los desempeños no ha llevado al extremo de menoscabar el valor del trabajo de conjunto de la comunidad profesional de cada escuela. Por el contrario, el aumento y extensión del incentivo manifiesta una voluntad política de hacer más eficaz un principio ya instaurado en 1996.

LOS FACTORES SOCIOPOLÍTICOS

Es interesante destacar que la dimensión remuneracional y el giro en el sentido de incentivos y evaluaciones se han ido potenciando gradualmente, en una

interesante mezcla de demandas, ofertas, desacuerdos iniciales, conflictos y finalmente concordancias entre actores como el Colegio de Profesores de Chile y el Ministerio de Educación, con una participación menor de la asociación que agrupa a los empleadores municipales. Todo ello ha contado con varios factores favorables, propios de la coyuntura histórica chilena. Por una parte, condiciones de democracia y estabilidad política e institucional que, entre otras virtudes, permiten acuerdos razonables, programaciones de largo plazo y consolidación de lo implantado. Por otra parte, el crecimiento económico, que ha facilitado el sustento al gradual mejoramiento de la condición docente, tendencia que no ha sido unilineal, debido a momentos de retroceso o congelación de las capacidades fiscales, pero debidamente corregido por una voluntad gubernamental de inversión social y educacional. Finalmente, es parte del mismo contexto histórico, la creciente maduración de la organización representativa de la profesión docente.

El avance logrado, sin embargo, no ha sido fácil. Ha tenido que enfrentar condiciones subjetivas complejas. En un lado, culturas docentes de largo arraigo con desconfianzas y resistencias, estimuladas por corrientes ideológicas conservadoras y negativistas. En otro lado, un discurso difundido por los grandes medios, que ha demonizado o al menos, infantilizado a los docentes.

A pesar de que las políticas descritas han tenido aprobación unánime o muy mayoritaria del Congreso Nacional en todas sus bancadas políticas, es influyente un discurso economicista-autoritario, que ha pretendido desconocer o ridiculizar los existentes mecanismos poniendo a los docentes una política simplista de "palo o zanahoria". Por un lado, recomienda una política enérgica de despidos "de los malos maestros" y, por otra, una política de incentivos, pero asociada a los resultados o, específicamente, al rendimiento de los respectivos alumnos. Felizmente, ni el gremio docente ni el Gobierno han aceptado tal visión, trasplantada desde el autoritarismo y desde la mentalidad empresaria

del siglo XIX o XX hacia el campo complejo y específico de la educación en la sociedad del conocimiento.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

La política de fortalecimiento de la profesión docente no se ha cerrado en las dimensiones remuneracionales y de carrera. Se ha ampliado también al gran ámbito de la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes. De nuevo, los avances emprendidos a fines de los años 90, han proseguido y/o se han redefinido hacia horizontes distintos desde los primeros años del nuevo siglo.

Como ya se señaló, la política pública hacia los docentes de comienzos de los años 90 ofreció "perfeccionamiento" y limitó o postergó la posibilidad de mejorar la formación inicial de docentes. Parecía bastar la radicación de ésta en las universidades, para constituir los cimientos cognitivos de la construcción de una profesión superior.

Es más: en la oferta de perfeccionamiento todavía predominaban conceptos, instituciones y prácticas correspondientes a un contexto que la historia estaba superando. No obstante el carácter innovativo de iniciativas, como los Talleres de Profesores, los Microcentros rurales y otros, todavía se estaba bajo los efectos de las lógicas de "masificación" o de ampliación de cobertura y se procuraba que más y más maestros participaran en más y más cursos de perfeccionamiento. En lo cualitativo, persistía una concepción racionalista, que confundía perfeccionamiento o profesionalización con inculcación de conocimientos disciplinarios o pedagógicos, logrados en el acceso a cursos u otras



actividades de educación formal de docentes (incluyendo el deseable acceso a estudios de postgrado).

No se atisbaba suficientemente ni "la sociedad del conocimiento" a la que estábamos entrando, ni se tenía clara la noción de "competencias profesionales evaluables", ni el concepto de "aprendizaje profesional de adultos" aplicable a los docentes, con la diversidad de estrategias y de medios, que más tarde se han ido desarrollando y haciéndose visibles. En la política educacional todavía pesaba el recuerdo de los modos estatales de "perfeccionamiento" del personal, asociados al imaginario de carrera funcionaria, propios de la época de la producción estandarizada y la educación masificada. No obstante, se observaban indicios de concepciones diferentes, que preludiaban el concepto y las prácticas de "desarrollo profesional continuo", mejor alineados con el fortalecimiento de la profesión docente. Este tránsito, iniciado en la segunda mitad de los años 90, se ha profundizado en el período abierto el año 2000. Lo dicho no significa que el viejo modo de "perfeccionamiento" deje de manifestarse en expresiones prácticas, en el lenguaje y en normativas que aún no se han modificado.

CONTINUO, PRESENTE Y FUTURO

Entre nosotros es posible encontrar, en mayor o menor grado de desarrollo o visibilidad, las siguientes modalidades de desarrollo profesional continuo, que no son excluyentes entre sí y a veces se combinan:

· **Autoaprendizaje individual:** aunque históricamente ha sido una práctica recurrente en diversas medidas por los docentes y aunque hay factores ambientales que la dificultan, al comenzar el siglo XXI en Chile el "autodidactismo" empieza a ser estimulado por las actividades de aprendizaje asociadas a los mecanismos de evaluación y acceso a los incentivos al desempeño docente y se ve favorecido por el creciente acceso de los docentes a la informática.

· **Aprendizaje entre pares:** ya están empleándose entre nosotros estrategias como los Microcentros de Profesores Rurales, los Grupos Profesionales de Trabajo en la educación media, los Talleres Comunes del Programa LEM y el Programa de Pasantías Nacionales. Se concreta en ellos el principio de que la propia profesión docente contiene saberes, experiencias y competencias que pueden ser movilizadas en procesos de índole horizontal.

Más de 64 % de los docentes tiene computador en su domicilio y 41 % está conectado a Internet.

· **Aprendizaje asistido:** la instalación de la Red Maestros de Maestros y el futuro desarrollo de la supervisión técnica ministerial, municipal o de organismos expertos externos, abre ampliamente la perspectiva del aprendizaje en la práctica misma con el apoyo sistemático de tutores o mentores.¹

· **Aprendizaje por transmisión:** las estrategias señaladas no han excluido que

parte de los nuevos aprendizajes de los docentes sigan adquiriéndose, reforzándose o sistematizándose en cursos y programas de postítulo o de postgrado, especialmente si es posible cautelar la calidad de su oferta, mediante diversas prácticas de evaluación de sus condiciones y resultados. Por ejemplo: las modalidades masivas de capacitación para la apropiación del nuevo currículo escolar, que se desarrollaron masivamente desde fines de la década anterior y hasta 2002 y que perduran con alcances más limitados hasta el presente. Por otra parte, el Ministerio de Educación está promoviendo la creación de programas de postítulo de especialización para generalizar la figura del profesor/a de educación básica con mención en sectores de aprendizaje, para desempeñarse en el segundo ciclo de este nivel. Promoción similar se hace para la formación de profesores en servicio en el Plan Diferenciado de la Educación Técnico Profesional.

· **Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en el aprendizaje docente:** con el creciente acceso de los docentes a la información digital, se facilita grandemente el llamado "e-learning"; en Chile, 76% de los profesionales de la educación están capacitados en el uso de TICs, como resultados de la implementación del Programa Enlaces; más de 64 % de los docentes tiene computador en su domicilio y 41 % está conectado a Internet, a lo que se suma el acceso al equipamiento informático de las escuelas y liceos, provisto por el Programa Enlaces; el portal "Educar Chile" y diversas páginas web especializadas contribuyen

1 Entre las categorías "aprendizaje entre pares" y "aprendizaje asistido" hay una zona gris, de difícil distinción, en la que docentes con mayor desarrollo profesional interactúan con otros colegas pares, apoyándolos o asistiéndolos profesionalmente. Es el caso de la Red Maestros de Maestros, RMM, que es un proceso entre pares (docentes que tienen en común su desempeño coetáneo en las aulas y entre los cuales no hay relaciones jerárquicas ni distintos roles profesionales formalizados). Pero en la RMM hay también una función de apoyo, de asistencia o de estímulo al aprendizaje. Distinta es la relación entre docentes de aula y el jefe de UTP o el supervisor del Ministerio o del DAEM, que tiene carácter de asistencia que no fluye entre pares.

a facilitar las prácticas de aprendizaje docente autónomo y entre pares.

LA FORMACIÓN INICIAL

Como ya se anticipaba, la formación inicial de docentes, no obstante proveer legalmente la plataforma simbólica para definir a la enseñanza como una profesión de naturaleza universitaria, estuvo inicialmente omitida en el compromiso de fortalecimiento docente. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFFID, intentó recuperar el rezago. Lo cumplió en medida importante. Las 17 instituciones que participaron en él están, sin duda, en mejores condiciones para ofrecer una primera formación más adecuada a los tiempos. Además, el Programa tuvo la virtud de ayudar a descubrir lo que funciona mejor y lo que es más difícil para renovar efectivamente la preparación básica de los futuros profesores. Al mismo tiempo que aportó una valiosa experiencia para este ámbito de política pública, sirvió para hacer visible que se necesitaba bastante más que lo que contemplaba el Programa. Las universidades e institutos que no participaron, tienen importantes enseñanzas en las fortalezas y debilidades del PFFID. Pero, desde el tiempo de PFFID hasta el presente, se ha desarrollado o hecho visible una dinámica más exigente en la educación superior para docentes.

TENDENCIAS Y PROBLEMAS MÁS RECIENTES

La sociedad del conocimiento es también una realidad en la Pedagogía, las Ciencias de la Educación o como se denomine a los saberes acerca de la docencia. Hay más conocimiento disponible, que es -al mismo tiempo- más conocimiento exigible. La presión por renovar el

currículo y crear mejores condiciones para el aprendizaje inicial de la enseñanza es más imperativa que en 1998, tanto a escala internacional como en el propio Chile. En principio, la formación para la docencia escolar se está haciendo más compleja y exigente. Los poderes públicos, la ciudadanía y los empleadores se han vuelto más demandantes y reclaman contar con docentes mejor formados. También, el propio saber sobre educación, en la medida de su propio desarrollo, ha puesto en agenda la necesidad de una formación más rica y eficaz.

Al mismo tiempo, la formación inicial es desafiada por aquello presentado como un éxito: la expansión de sus matrículas. Un aumento de 174% de los estudiantes de Pedagogía habla muy bien de la atracción por la profesión docente. El mejoramiento de los puntajes de ingreso es también alentador. Pero, dichos avances, por una parte, relativizan los alcances de lo logrado en el PFFID, en instituciones que al principio albergaban cerca del 80% del total de la matrícula en esta área, y que hoy representarían un porcentaje menos, por la expansión del número de instituciones y de las correspondientes matrículas. Por otra parte, el mejoramiento en los puntajes de ingreso se refiere sólo a las carreras en las universidades dependientes del Consejo de Rectores, mientras que el crecimiento reciente en matrículas ha sido más fuerte en universidades que no exigen dichos puntajes.



La incorporación creciente de cohortes de estudiantes de familias con bajo capital cultural, que en elevada proporción por primera vez tienen acceso a los estudios superiores, formados en alto porcentaje en una educación media de mediocres rendimientos, plantea un fuerte reto al mejoramiento de la formación inicial.

A lo anterior se agregan históricos y nuevos problemas en la institucionalidad de la educación superior, en la que se enclava la formación inicial de educadores. La prevalencia de las reglas de mercado, incluyendo la competitividad interinstitucional, complica mucho las posibilidades de un mejoramiento rápido y extenso de dicha formación.

Además de lo que fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, la política pública está dando nuevos pasos. Algunos son generales, para toda la educación superior, pero con especial impacto en las instituciones y procesos de preparación de educadores. Los avances recientes en materia de ayudas estudiantiles tienen y tendrán especial impacto en la democratización del acceso a éstos. Las becas para estudiantes de Pedagogía con es-

La vía de la acreditación obligatoria es una solución de mediano o largo plazo y muy de fondo para que el país tenga procesos de formación docente de alta calidad.

peciales capacidades (buenos puntajes de ingresos, experiencia docente comprobada, etc.) contribuyen lentamente a elevar el nivel académico inicial de las nuevas cohortes de estudiantes de esta área.

En otro plano, la política general de aseguramiento de la calidad de la educación superior, se ha aplicado en discriminación positiva respecto a la formación inicial de docentes. La fundación del sistema de acreditación de carreras, primero sobre bases voluntarias, ha alcanzado también a las de Pedagogía. Una cantidad importante de carreras han iniciado sus procesos de acreditación y los han obtenido. Pero, la política pública ha ido más allá. El proyecto de ley que consolida jurídicamente todo el sistema, propone la acreditación obligatoria de las carreras de Medicina y de Pedagogía. Esta iniciativa se funda explícitamente en el carácter estratégico y prioritario para el país que tienen ambos tipos de formación.

La vía de la acreditación obligatoria es una solución de mediano o largo plazo y muy de fondo para que el país tenga procesos de formación docente de alta calidad. Sin embargo, tiene limitaciones en el corto plazo. Por su misma naturaleza, los procesos de acreditación (basados en previas prácticas de autoevaluación, seguidas de evaluaciones externas y de tomas de decisiones que llevan a esfuerzos correctivos, que no son automáticos ni veloces), tienen cierta lentitud.

De este modo, durante algún tiempo subsistirán deficiencias coyunturales, pero no menos graves, como la proliferación de las llamadas carreras "extraordinarias" o de "regularización" (también llama-

das carreras "expres") que, al amparo de la autonomía de las universidades e institutos y exacerbando la lógica de mercado, están preparando docentes en procesos de baja calidad académica, pero de alta eficiencia financiera. En el cierre de estas carreras a corto plazo se encuentran otros de los principales y urgentes desafíos de la política de formación inicial y de la capacidad política de las propias comunidades o actores afectados por estas perversiones de la libertad de enseñanza.

Por otra parte, y además de recomendables esfuerzos generales de elevación de calidad y de pertinencia de la formación, hay nudos críticos que tienen que ser abordados por las propias comunidades académicas con el respaldo de la política pública. Por ejemplo, el equilibrio o las tensiones entre la formación en las disciplinas y la educación propiamente pedagógica, problema que tiene dimensiones curriculares, institucionales y hasta culturales. La ligazón entre los procesos formativos instituidos en las universidades y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de gestión que ocurren en las instituciones escolares, es otro ámbito de trabajo, dentro del cual las llamadas "prácticas docentes", que llevan a cabo los estudiantes de Pedagogía en escuelas y liceos son un componente muy central. El PFFID tuvo éxito en visibilizar este tema y en proponer e instalar innovaciones eficaces al respecto.

Otro nudo crítico reside en adecuaciones entre la formación inicial de docentes y las exigencias más recientes de la reforma educacional. Las instituciones formadoras están convocadas a proveer

tipos de docentes hoy día escasos o inadecuados, frente a requerimientos como la expansión de la educación media técnico-profesional, el énfasis puesto en la enseñanza del inglés, el nuevo sector de aprendizaje "educación tecnológica" y, particularmente, la necesidad de contar con profesores de educación básica especializados en la enseñanza ramificada entre 5.º y 8.º año.

A lo anterior se agregan las demandas surgidas de políticas educacionales específicas, recientemente aprobadas en forma participativa y con alto respaldo ciudadano. Las políticas de formación ciudadana, de educación sexual y de integración de personas con necesidades educativas especiales, entre otras, fueron explícitas en reclamar que no sólo se han de mejorar las capacidades correspondientes de los actuales educadores en servicio, sino también las de las nuevas promociones de profesionales de la enseñanza, desde sus respectivas ópticas y requerimientos.

La magnitud y carácter de los desafíos que enfrenta la educación especial llevó recientemente al Ministro de Educación a convocar una Comisión Especial, que propusiera una política nacional en el ámbito de la formación inicial de docentes.

Por último, es alentador que por primera vez representantes de las instituciones públicas y privadas (Consejo de Rectores y Decanos de las Facultades de Educación junto a rectores de universidades privadas y responsables de las áreas de Pedagogía de estas últimas), junto a dirigentes del Colegio

de Profesores de Chile y a autoridades y profesionales el Ministerio de Educación hayan unido sus capacidades y compromisos para generar una política sistémica de corto, mediano y largo alcance, como lo exige la naturaleza de este problema.

LO QUE VIENE

La profesión docente está fortaleciéndose como tal. Los docentes de hoy tienen un estatus muy diferente al de quince años atrás. Los que sirven en la educación subvencionada reciben apoyos incomparables. Se abren ante ellos oportunidades de mejoramiento y estímulos que nunca antes tuvieron. Pero todavía no se alcanza el óptimo.

Hay situaciones pendientes y también incógnitas y debates acerca de cómo elevar el profesionalismo de profesores. La mayor parte de las cuestiones en discusión ya no se refieren a los sueldos comunes o generales. Más bien se discrepa respecto al tipo que al monto de las remuneraciones.

En 2006 estará cumplido el mejoramiento docente acordado en 2003 y traducido en la Ley 19.933. En consecuencia, durante el próximo año debe abrirse una nueva negociación entre el Gobierno, a través del Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile. Es probable que los temas principales radiquen en las condiciones de trabajo y de profesionalización, más que

en los porcentajes de incremento de la remuneración básica mínima nacional.

También hay preguntas y divergencias respecto a la organización de la profesión, y, particularmente, respecto a la llamada "carrera docente". Para los docentes del sector municipal, el Estatuto ofreció una forma de carrera, basada en las asignaciones salariales, dos de las cuales premian fuertemente la permanencia en el servicio. Pero dicha estructura no es percibida como una verdadera carrera. Su sentido es más funcionario que profesional y, además, se aplica sólo a los profesores del sector público y excluye a los del sector privado. Estas razones han llevado últimamente a crear una comisión que estudie el tema en toda su complejidad y legue al próximo Gobierno las bases y alternativas para legislar al respecto.

El tema de la formación docente también está abierto, tanto en su dimensión "formación inicial" como en su dimensión "formación en servicio" o desarrollo profesional continuo, en el marco de una educación superior, que también está desafiada a cambiar radicalmente y en el marco más amplio de una inserción más decidida de Chile en la sociedad de conocimiento o del aprendizaje.

Por una parte, habrá que debatir los ajustes cuantitativos entre las demandas específicas de formación de los distintos tipos de docentes y los requerimientos de un mercado laboral fuertemente intervenido por las exigencias de

la reforma educacional. Por ejemplo, los déficit de provisión de profesores de los sectores de aprendizaje científico, de inglés, del plan diferenciado de la educación técnica, y otras. Aquí están desafiadas no sólo las instituciones formadoras sino también las estructuras e incentivos del mercado de trabajo docente, que ya no soportan la uniformidad derivada del principio de "a igual función, igual remuneración".

Por otra parte, deberán acordarse nuevas iniciativas y programas, que apunten a la dimensión cualitativa y de sentido de la formación docente, tanto en su modalidad inicial como en su modalidad de desarrollo profesional continuo. Los avances en la formación inicial son indispensables y urgentes, pero en sus efectos miran a plazos medianos y largos; además, en su generación y gestión dependen de una variedad de actores y no sólo del Gobierno. Los avances en la formación continua tienen efectos más inmediatos en la enseñanza y en el aprendizaje, pero con alcances más masivos y deben programarse no sólo desde la perspectiva de la oferta de actividades y recursos, sino también desde la perspectiva de la demanda o de la motivación de quienes participan en ella.

Así, el fortalecimiento de la profesión docente, tanto desde el punto de vista de la política pública y la reforma, como desde el punto de vista de los educadores mismos, como personas sujetos de derecho y como colectivo profesional de interés público, es una empresa nacional que ha dado grandes saltos adelante, pero que tiene otros tantos por cumplir. ◆





El maestro importa

Al considerar que los buenos profesores son la columna vertebral de cualquier sistema de educación, los gobiernos se encuentran buscando continuamente políticas adecuadas que sirvan para reclutar y retener a los mejores.

En este marco, resulta de gran utilidad el informe de un estudio realizado por la OCDE entre 2002 y 2004 en el cual participaron 25 países: Alemania, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca y comunidad francófona), Canadá (Québec), Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Noruega, Países Bajos,

Reino Unido, República de Eslovenia, Suecia y Suiza.

El informe da a conocer tendencias y desarrollos del sector laboral de los profesores en los países estudiados; investigaciones sobre cómo atraer, desarrollar y retener a los profesores efectivos; políticas y prácticas innovadoras y exitosas que los países han aplicado; y opciones de políticas que se debe tomar en cuenta en relación con los profesores.

PREAL preparó el siguiente resumen de las conclusiones del informe "Teachers Matter; Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers".

Las demandas de la sociedad sobre las escuelas y profesores se han vuelto cada vez más complejas. Hoy en día se espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; que estén conscientes de los asuntos culturales y de género; que promuevan la tolerancia y la cohesión social; que respondan eficazmente a los estudiantes con mayores desventajas o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; que usen las nuevas tecnologías; y que se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes.

En este contexto existe bastante consenso en que los profesores son un as-

pecto clave en los esfuerzos para mejorar la educación y que la docencia es una de las variables relacionadas con el aprendizaje donde existen mayores posibilidades de producir cambios a través de las políticas educativas.

En algunos países, en los próximos cinco a diez años, se incorporará a la profesión un número mucho mayor de profesores que en los pasados veinte años.

Por una parte, la llegada al mercado de profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la probabilidad de renovar sustancialmente las escuelas y, también, de liberar recursos para orientarlos a la capacitación, porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria. Pero, por otra parte, si la docencia no es percibida como una profesión atractiva y no cambia en algunos aspectos fundamentales, existe el riesgo de que decline la calidad de las escuelas en una espiral descendente que será difícil de revertir.

PREOCUPACIÓN DE POLÍTICA

Si bien la información que existe a menudo es parcial y no todos los países están en la misma posición, el estudio de la OCDE muestra un cuadro amplio sobre las preocupaciones centrales referidas a la docencia en los siguientes ámbitos:

PROFESIÓN ATRACTIVA

- En cerca de la mitad de los países se señala que existen serias dificultades para mantener una oferta de profesores de buena calidad, en especial en las materias con mu-

cha demanda (tales como tecnologías de la información, matemáticas, idioma extranjero y ciencias, entre otros).

- Existe una inquietud generalizada por las tendencias a largo plazo de la composición del cuerpo docente, que indican, por ejemplo, que habrá menos "superdotados" y menos varones.
- Existe preocupación sobre la imagen y el estatus de la docencia, y los profesores a menudo sienten que su trabajo está subvalorado.
- Los salarios relativos de los profesores han disminuido en la mayoría de los países.

CAPACITACIÓN DE MAESTROS

- En casi todos los países hay inquietud por la existencia de algunas "cualitativas".
- Hay una importante preocupación sobre la escasa vinculación entre la educación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas.
- Numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes.

SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN

- En la mayoría de los países se plantean numerosas interrogantes sobre la desigual distribución de los profesores por centros educativos y, en particular, sobre si los estudiantes de las zonas más desfavorecidas tienen acceso a los profesores de calidad que necesitan.

• Los establecimientos escolares suelen participar poco en el nombramiento de sus profesores.

• Algunos países tienen un exceso de oferta de profesores cualificados.

RETENCIÓN DE PROFESORES EFICACES

- Algunos países muestran elevados índices de desgaste de los docentes, en particular, en el caso de los profesores jóvenes.
- Los profesores manifiestan preocupación por las repercusiones que puedan tener las altas cargas de trabajo, el estrés y ciertos entornos de trabajo poco acogedores en la satisfacción laboral y en la eficacia de la docencia.
- En la mayoría de los países, los medios para reconocer y recompensar el trabajo de los profesores son limitados.
- Los procedimientos para enfrentarse a una docencia ineficaz suelen ser pesados y lentos.

La edad media del cuerpo docente complica muchas de las preocupaciones señaladas. En promedio, el 25% de los profesores de primaria y el 30% de los de secundaria tienen más de cincuenta años de edad y, en algunos países, más del 40% de los profesores pertenecen a este grupo de edad.

El análisis muestra que los temas sobre cantidad y calidad de los maestros están claramente interrelacionados. Los sistemas escolares, a menudo, responden a la escasez de maestros en el corto plazo a través de una combinación

de: bajar los requerimientos de cualificación para ingresar a la profesión, designar maestros para enseñar en áreas en las cuales no están completamente capacitados, aumentar el número de clases asignadas a los maestros o agrandar los tamaños de las clases. Estas respuestas, sin embargo, levantan preocupaciones respecto a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En otro nivel, el que un país no enfrente una escasez de maestros cualificados no significa necesariamente que la calidad de la fuerza de trabajo docente sea la adecuada, particularmente si los procesos de selección no aseguran que los mejores postulantes tengan trabajo como profesores.

Por otra parte, a medida que las sociedades se han vuelto más ricas y que las competencias profesionales han aumentado y las oportunidades de empleo se han expandido, la vocación docente -como una vía de movilidad social y seguridad laboral- parece haber disminuido. En muchas partes, las preocupaciones sobre las dificultades que enfrenten los colegios y una negativa difusión de los medios de comunicación han señalado también a la vocación docente.

A pesar de todo, existen indicios positivos que prueban que las políticas pueden cambiar la situación, especialmente en ciertas áreas. Hay países donde los profesores gozan de una buena posición social y donde existen más aspirantes cualificados que puestos vacantes. Incluso, en los países en que la escasez de profesores constituye un problema, se ha registrado recientemente un resurgimiento del interés por la docencia, y las iniciativas políticas en la materia parecen estar dando resultados.

OPCIONES DE POLÍTICA

La calidad de la docencia no sólo viene determinada por la "calidad" de los profesores -aunque este aspecto es claramente decisivo-, sino también por el entorno en el cual trabajan. Por muy aptos que sean los profesores, puede que no logren dar lo mejor de sí mismos en estructuras que no les prestan el necesario apoyo, que no les plantean suficientes desafíos o que no los recompensan debidamente.

La calidad de la docencia no sólo viene determinada por la "calidad" de los profesores -aunque este aspecto es claramente decisivo-, sino también por el entorno en el cual trabajan.

Se requieren iniciativas políticas a dos niveles. El primero atañe a la profesión docente en su conjunto y pretende mejorar su estatus y su competitividad en el mercado laboral, el desarrollo personal de los profesores y los entornos de trabajo escolares. El segundo es más específico y se centra en atraer y mantener a determinados tipos de profesores o en captar a profesores para que trabajen en centros escolares particulares. La Tabla 1 sintetiza las principales opciones de política, según sea el universo en que se aplican.

CONTEXTOS NACIONALES

No todas las opciones de las políticas se destinan de igual forma a los 25 países estudiados. En algunos casos, muchas de ellas ya están en marcha, mientras que en otros países algunas pueden revestir menor importancia debido a la

diferencia de estructuras y costumbres sociales, económicas o educativas.

Aunque la mayoría de los profesores trabaja para el sector público, los modelos básicos de empleo en este sector difieren de un país a otro. Existen principalmente dos modelos de configuración del empleo bien identificables en los países analizados: el basado en la carrera y el basado en los puestos. Pese a que ningún país sigue de forma "pura" uno de los dos modelos, la distinción es útil para clarificar las características del empleo de los profesores.

En los sistemas basados en la carrera, por lo general se espera que los profesores permanezcan en el servicio público a lo largo de toda su vida laboral. El ingreso a la docencia suele hacerse cuando joven, sobre la base de la calificación académica o de un examen de ingreso, y los criterios de admisión suelen ser muy exigentes. Una vez contratados, los profesores son destinados a sus puestos según normas internas. Los ascensos se basan en un sistema de grados vinculados a los méritos personales más que a un puesto específico. Los salarios iniciales son relativamente bajos, pero hay una vía clara para alcanzar ingresos más elevados y los esquemas de pensiones suelen ser bastante generosos.

Corea, España, Francia y Japón reúnen muchas de las características del modelo basado en la carrera. Por lo general, los países con este tipo de sistema no tienen actualmente mayores problemas con la oferta de profesores.

Las dificultades son más bien de naturaleza cualitativa. Por ejemplo, que la educación del profesorado no res-

ponde adecuadamente a las necesidades escolares; que los criterios de ingreso al profesorado no siempre hacen hincapié en las aptitudes requeridas para una docencia de calidad; que una vez obtenida la plaza, los profesores carecen de incentivos para seguir evolucionando; y una excesiva normativa, que limita la capacidad y el incentivo para que los centros respondan a diversas necesidades locales. Además, estos sistemas carecen de atractivo para quienes no están seguros de querer dedicarse toda la vida a la docencia o para quienes hayan adquirido experiencia en otras carreras.

Por lo tanto, las principales prioridades de las políticas en esos países deberán apuntar a: forjar vínculos más sólidos entre la educación inicial, la selección y el desarrollo profesional de los docentes; introducir puestos de trabajo más flexibles; ampliar las posibilidades de contratación externa; y otorgar a las autoridades educativas y a los centros educativos locales un mayor margen de decisión personal.

Los servicios públicos basados en los puestos tienden a centrarse en contratar al mejor candidato para un puesto dado, sea mediante contratación externa o promoción interna. Por lo general, permiten un acceso de un abanico más amplio de edades y desde otras carreras a la enseñanza. También es más frecuente el paso de la enseñanza a otros trabajos y el posterior regreso a la enseñanza. Aunque los salarios iniciales son a menudo muy atractivos, alcanzan su valor máximo relativamente pronto dentro de la carrera profesional. El ascenso del profesorado depende de la competencia por los puestos vacantes, y el número de vacantes, y el número de vacantes de alto nivel suele ser limitado. Normalmente, en estos sistemas la selección y gestión del personal está descentralizada y se halla en manos de las escuelas o de las autoridades locales.

Canadá, Reino Unido, Suecia y Suiza presentan numerosas características del empleo público basado en los puestos. Algunos de estos sistemas tienen problemas para contratar a profesores, en especial en las áreas de matemáti-



cas, ciencias y tecnologías de la información y la comunicación. Aunque las condiciones del empleo público en esos países se asemejan a las del sector privado, el sector público suele carecer de suficiente flexibilidad para competir con el privado.

Además, estos sistemas suelen tener dificultades para conservar un núcleo de profesores experimentados más allá de los treinta-cuarenta años. En consecuencia, las escuelas tienen mayor rotación del profesorado, en particular en las zonas más desfavorecidas. Las prioridades políticas en los países con dicho sistema incluye prestar más atención a los criterios generales de selección del personal docente, la evaluación de resultados y la creación de vías para hacer carrera. Dado que los gestores locales desempeñan una función primordial en el manejo del personal y en la adaptación de los programas escolares a las necesidades locales, esos países también tendrán que insistir relativamente más en la selección y formación de los directivos de las escuelas. Además, como la selección y gestión del profesorado en estos sistemas se asemeja más a la del mercado, habrá que dotar con más recursos a los establecimientos que se hallen en zonas desfavorecidas o con la mala fama para que puedan competir por profesores de calidad y habrá que diferenciar mucho más los salarios y condiciones laborales a fin de atraer a los diversos tipos de profesores en caso de escasez de oferta.

Pese a las grandes diferencias existentes entre los servicios públicos basados en la carrera y los basados en los puestos, comparten orientaciones políticas comunes (ver recuadro).

OPCIONES DE POLÍTICA

Comparando alumnos de nivel socioeconómico similar

Tabla 1	Objetivo de política	Dirigido hacia la profesión docente en su conjunto	Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares
	Convertir la docencia en una carrera atractiva	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la imagen y el estatus de la docencia. • Mejorar la competitividad de los salarios. • Mejorar las condiciones de empleo. • Capacitar el exceso de oferta de profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la reserva de profesores potenciales. • Flexibilizar los mecanismos de recompensa. • Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos. • Reestudiar el equilibrio entre el número de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores.
Capacitar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar perfiles del profesorado. • Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo. • Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado. • Convalidar los programas de educación docente. • Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la selección en la educación del profesorado. • Mejorar las prácticas en las aulas. • Certificar a los nuevos profesores. • Reforzar los programas de integración. 	
Seleccionar y contratar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Recurrir a formas de empleo más flexibles. • Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado. • Responder a las necesidades a corto plazo del personal. • Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar los criterios para la selección de profesores. • Establecer un período de prueba obligatorio. • Alentar una mayor movilidad del profesorado. 	
Conservar a los profesores efectivos en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y recompensar a los profesores efectivos. • Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera. • Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar. • Mejorar las condiciones de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar ante los profesores ineficaces. • Brindar más apoyo a los profesores principiantes. • Establecer un horario y condiciones laborales más flexibles. 	
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas. • Establecer comunidades profesionales de aprendizaje. • Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas. 		

POLÍTICAS DOCENTES

A menos que se involucre activamente a los profesores en la formulación de las políticas y éstos sientan como suya cualquier reforma, será poco probable lograr con éxito cambios fundamentales. Por otro lado, las partes implicadas no deberían vetar las reformas educativas adoptadas mediante procesos políticos democráticos, ya que en ese caso se correría el riesgo de perder el apoyo público del que la educación depende de forma determinante.

Aunque resulte difícil alcanzar el equilibrio, un diálogo y una consulta abiertos, constantes y sistemáticos son esenciales para el proceso. Por otra parte, ciertos acuerdos institucionales pueden hacer cambiar las cosas. Varios países han establecido "consejos de enseñanza", que constituyen, tanto para profesores como para otros interesados, un foro de desarrollo político y, sobre todo, un mecanismo interno de la profesión para establecer normas y asegurar la calidad en la educación de los profesores, su integración, sus resultados y el desarrollo de su carrera. La formulación de las políticas también deberá contar con mayor seguimiento y evaluación de la innovación y la reforma. Identificar los factores que hacen que una innovación tenga éxito y crear en otras escuelas las condiciones para su difusión, integración y sostén, es esencial en cualquier estrategia de aplicación que quiera ser eficaz.

ORIENTACIONES DE POLÍTICA PARA FORTALECER LA DOCENCIA

Dar prioridad a la calidad de los profesores, antes que a su cantidad

Hoy en día, sólidas investigaciones evidencian que la cantidad del profesorado y su docencia dé forma determinante en los resultados de los estudiantes y existen pruebas concluyentes de que la eficacia de los profesores varía considerablemente. Las diferencias en los resultados de los estudiantes suelen ser mayores en el seno de una misma escuela que entre escuelas. Por su parte, la docencia es un trabajo exigente y no todo el mundo puede ser un profesional efectivo y mantenerse así a largo plazo. Los principales elementos de la agencia política en materia de calidad del profesorado incluyen, entre otros, el prestar mayor atención a los criterios de selección, tanto para la educación inicial de los profesores como para el empleo de docente; efectuar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente para identificar los aspectos que hay que mejorar; reconocer y recompensar una docencia de calidad; y garantizar que los profesores dispongan de los recursos y del apoyo necesario para responder a grandes expectativas. Los profesores están muy motivados por los beneficios intrínsecos de la enseñanza – trabajar con niños y jóvenes, ayudarlos a desarrollarse, contribuir a la sociedad-, y las estructuras del sistema y sus centros de trabajo tienen que ayudarlos a centrarse en esas tareas.

Desarrollar los perfiles del profesorado para ajustar la capacitación y la eficiencia de los profesores a las necesidades escolares

Los países tienen que establecer modelos claros y concisos de lo que se supone que tienen que saber y ser capaces de hacer los profesores, en función de los objetivos de aprendizaje que se tengan para los estudiantes. Los perfiles del profesorado deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como un sólido conocimiento de la materia, competencias pedagógicas, ca-

pacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, así como de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose. El perfil podría reflejar diferentes niveles de prestación (profesor principiante o experimentado, ocupación de un cargo con más responsabilidad, etc.).

Considerar la formación de los profesores como un proceso continuo

Las etapas de formación inicial de profesores, de integración y de progreso profesional tienen que estar muy bien conectadas entre sí. Para ello se requiere un conjunto claro de expectativas sobre las responsabilidades que deben asumir los profesores en cuanto a su desarrollo continuo y una estructura de apoyo para facilitar su crecimiento. Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida implica prestar mucha más atención a respaldar a los profesores en las primeras etapas de su carrera y proporcionar incentivos y recursos para garantizar un desarrollo profesional constante.

Flexibilizar la educación del profesorado

En algunos países, la decisión de convertirse en profesor debe tomarse desde el principio de la educación terciaria. Esto encierra a los estudiantes de magisterio en una determinada vía profesional, que no toma en cuenta que sus intereses pueden cambiar y hace que acaben dando clases sólo tras terminar un programa de estudios que los ha preparado para poco más. Además, las estructuras de este tipo pueden impedir que otros alumnos de educación terciaria entren en la enseñanza en una etapa más avanzada de sus estudios o que personas de otras profesiones decidan trabajar como profesores a mitad de su vida laboral. Un sistema más flexible proporcionaría más vías de acceso a la profesión y contribuiría a que los recursos para la educación de los profesores se concentren en quienes mejor provecho sacarán de ellos.

Transformar la docencia en una profesión rica en saberes

La investigación sobre las características de un desarrollo profesional de calidad indica que los profesores tienen que tomar par-

te activa en el análisis de su propia actividad según las normas profesionales y en el análisis del proceso de sus alumnos según las normas de aprendizaje de los estudiantes.

Las medidas políticas pueden desempeñar una función primordial a la hora de ayudar a los profesores a desarrollar comunidades de aprendizaje profesional en y entre las escuelas: por ejemplo, con profesores que ejerzan una función investigadora orientada a mejorar su docencia, profesores que se involucren más activamente en adquirir nuevos conocimientos, o un desarrollo profesional basado en la experiencia para perfeccionar la práctica docente.

Otorgar a los centros escolares mayor responsabilidad en la gestión de los maestros

El tamaño mismo de los sistemas escolares de muchos países hace que el proceso de selección de los profesores, a menudo sea impersonal. Esto puede incidir en un menor compromiso de los profesores con los establecimientos donde son destinados, y viceversa. Dentro del sistema educativo, la escuela se está erigiendo en el elemento principal para mejorar el aprendizaje de los alumnos, lo que implica que es necesario que éstas gocen de mayor responsabilidad en la selección, condiciones laborales y desarrollo de los profesores. Sin embargo, para asumir plenamente estas responsabilidades, muchas escuelas necesitarán equipos directivos capacitados y un mayor respaldo. En particular, las escuelas para poblaciones desfavorecidas, que suelen tener más problemas para atraer y conservar a profesores cualificados, requerirán muchos más recursos para que el trabajar en ellas se convierta en una opción de carrera viable. Pero para que la descentralización de la gestión del personal tenga éxito, también será preciso que las autoridades centrales y regionales asuman una función clara a fin de garantizar que los recursos para los profesores se distribuyan adecuada y equitativamente en todo el país.



CONMEMORACIÓN

Un Bicentenario dedicado a los niños del mundo

Con una gala en Copenhague y una visita a Odense, en abril de este año, las autoridades de Dinamarca dieron la partida a una serie de actividades mundiales, con motivo de cumplirse dos siglos del nacimiento del destacado escritor de cuentos infantiles danés, Hans Christian Andersen. Las celebraciones en Chile han sido lideradas por el gabinete de la señora Luisa Durán de Lagos, en conjunto con entidades de educación y cultura y han consistido, entre otras, en la donación de 38.000 libros al Ministerio de Educación para ser distribuidos en bibliotecas escolares, además de un concurso literario infantil y la edición de un texto escrito en danés y español, donde la obra de Andersen va respondiendo las interrogantes existenciales del "Libro de las preguntas", de Pablo Neruda.

Él mismo podría haber sido perfectamente parte de un cuento y quizás lo fue... Vivió rodeándose de pequeños seres. Elfos, ondinas, ninfas, duendes, hadas y princesas fueron sus habituales compañeros y amigos. Con ellos conversó e intercambió las más ricas experiencias, de felicidad y de tristeza, de opulencia y de miseria, de amor y desamor, de vida y de muerte; lo mismo que con los animales y los objetos que humanizó y plasmó en el papel para que salieran a recorrer el mundo.

Cuando no estaba escribiendo o recortando figuras, el escritor Hans Christian Andersen tomaba una lupa y se perdía en los jardines de Copenhague, tras las huellas diminutas de insectos, larvas y toda clase de microorganismos que se posaran sobre la humedad de la tierra, la superficie de las hojas, la rugosidad de los troncos de los árboles o el candor de las gotas de agua. Aumentados por su lente, dedicaba días enteros a observarlos y descifrar los códigos misteriosos de esos habitantes invisibles, para luego convertirlos en protagonistas de sus cuentos infantiles.

A este generoso creador del siglo XIX parecía fascinarle todo aquello que podía descubrirse entre el cielo y la tierra. En sus setenta años de vida mantuvo una intensa actividad literaria, que va mucho más allá de sus cientos de famosos



cuentos para niños. También escribió ensayos y relatos para adultos. Era, sobre todo, un existencialista, profundamente entregado a su arte, aunque su biografía registra una vida difícil, de pobreza, marginación y soledad. Sufrió el desprecio de la sociedad clasista y discriminadora de la época. En los cuentos de Andersen el sentimiento termina a menudo prevaleciendo sobre la razón.

Desde muy niño conoció el oficio materno, una lavandera de Odense a la que debía acompañar al trabajo. Se sabe que frente a los pilones y bateas los grupos de mujeres restregaban la ropa, al tiempo que compartían historias y leyendas en forma oral, mientras el pequeño Hans las registraba en su memoria para luego inspirar sus propios relatos y poner su imaginación en marcha. Por ello la mayoría de sus narraciones maravillan, a grandes y chicos, con personajes y situaciones del folklore de los países nórdicos. Es frecuente encontrar en sus libros, pequeños duendes que habitan las casas, ninfas, trolls, brujas, gárgolas, elfos, ondinas, triadas o gnomos. La fantasía se hace presente, especialmente, en los cuentos escritos en su primera época, como: "Las cigüeñas" (1839), "Pieter, Meter, Pier" (1867), "La fille du roi de la vase" (1858).

LOS COMIENZOS Y LA FAMA

Luego de la muerte de su padre, en 1816, su madre se volvió a casar, y él, apenas empinándose en los quince años de edad, se marchó a probar suerte a Copenhague, la capital de Dinamarca. Allí obtuvo una beca que le permitió seguir sus estudios en forma regular. Y, como siempre quiso trabajar sobre escenarios, desde joven incursionó en el canto y la danza. Su idea original era convertirse en un fa-

moso bailarín; sin embargo, cuando no estaba enfrentando al público le gustaba leer o

contar sus relatos en reuniones de amigos y conocidos. Así fue como prevaleció lo que realmente fue su motivo de vida: la literatura.

Su reconocida perseverancia unida a un gran talento, hicieron posible que su obra fuese traducida a ochenta lenguas, cautivando a distintas generaciones de países de los cinco continentes.

Cabe destacar uno de sus clásicos: "El patito feo", escrito en 1842, cuenta la historia de un personaje rechazado por todos a causa de su físico. Vive solo porque nadie lo acepta realmente como es, hasta que un día se atreve a acercarse a los cisnes, éstos no lo rehuyen y descubre entonces que él mismo es un cisne majestuoso. Esta historia se asemeja al proceso vital de Andersen, quien muchas veces se sintió incómodo en el universo en el que le tocó vivir y debió hacer esfuerzos para no ser marginado de los elitistas círculos sociales donde se desarrolló como escritor.

Los primeros relatos suyos datan de 1830. Luego de ser becado a Francia e Italia, publica con gran éxito el primer fascículo de los *Cuentos contados para niños*.

Esta colección va a ser continuada casi cada año con obras como "La sirenita", "La niña vendedora de fósforos", "Pulgarcita", "El patito feo", "La reina de las nieves". De allí en adelante, Andersen reparte su tiempo entre viajes y estancias en casa de amigos influyentes. También escribe relatos de viajes (*Reflejo de un viaje a Herz*, 1831), piezas de teatro (*El amor en la Torre de San Nicolás*), poemas (*Fantasías y esbozos*) y

novelas (*El improvisador*, 1835. *Las dos baronesas*, 1848).

Aunque, sin duda, fueron los cuentos infantiles los que le proporcionaron el reconocimiento mundial. Su sello estuvo dado por la imaginación poética, el sentido moral y filosófico que se esconde detrás de cada anécdota. Mientras que los temas recurrentes en los relatos de Andersen son: la religión, Dios, la muerte, la confrontación entre la razón y el sentimiento, la consecución del éxito y el género femenino. Las mujeres, ciertamente, ocupan un lugar preponderante en sus cuentos, al punto que en algunos no encontramos casi presencia masculina, como en "La sirenita", "La reina de las nieves", "La historia de una madre" o "La Judía". En estas narraciones ellas tienen el poder, la fuerza y socorren a los hombres.

ANDERSEN Y LOS NIÑOS CHILENOS

¿Qué connotación tiene para Chile este acercamiento con el legado de Hans Christian Andersen a través de la serie de actividades organizadas en torno al bicentenario de su natalicio?: "Nosotros creemos que su obra literaria tiene el valor de estar todavía muy vigente. Y en ese contexto del gusto por la lectura, del goce con un buen cuento, puede estar el mayor aporte para los niños chilenos y de otros países. Él era muy moderno para su época. Estaba a favor de la educación libre, era un defensor feroz de la importancia de la fantasía. Fue un renovador de la imagen que la gente tenía acerca de la infancia, uno de los primeros en tomar en serio a los niños y hablarles de igual a igual", señala Trine Danklefsen, agregada cultural de la Embajada Real de Dinamarca. Y agrega: "En el fondo, invita, no sólo a perfeccionar la lectura y la gramáti-

ca, sino también a cuestionarse cuál es el significado de la vida, qué queremos al relacionarnos con otros seres humanos. Esta mentalidad de Andersen queda muy bien ilustrada en su cuento "La flor de la pequeña Ida", donde responde inteligentemente a quienes lo criticaban en la época, en un relato lleno de fantasía y pasión".

En nuestro país, esta conmemoración encaja muy bien en la campaña de fomento a la lectura, que viene impulsando el Gobierno a través del Ministerio de Educación, la Biblioteca Nacional y el Consejo Nacional del Libro y la Lectura. Y en su calidad de embajadores, promueven conocidas figuras nacionales como el ex futbolista Iván Zamorano y la escritora Isabel Allende.

En resumen, es un llamado a abrirse a la magia de la literatura, disfrutarla y aprender de ella desde todos los ángulos. Andersen contribuyó claramente a que así fuese. Como autor minucioso y dedicado, introdujo conocimientos de Física, Biología, Historia, Comunicaciones en sus relatos. Un buen ejemplo es su cuento "La gota de agua", donde presenta el microscopio para que los pequeños lectores "vean" todo lo que ocurre en una gota de agua estancada: cómo se mueven los diminutos seres, cómo los defectuosos son devorados por los otros, cómo están en lucha constante, todo comparable a un gran conglomerado humano, haciendo un símil con la ciudad de Copenhague.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN EN LAS ESCUELAS

Trine Danklefsen da algunas ideas a los profesores de cómo "atacar" el tema Andersen haciendo un trabajo transversal, donde Lenguaje y Comunicación se complementen con otras asignaturas.

Está claro que Andersen no es un escritor "light" para niños. Él disfraza su búsqueda existencialista con princesas sensibles, teteras con sentimientos, juguetes que se enamoran y agujas que se creen superiores; de esa manera nos invita a enfrentar temas profundos y relevantes para los alumnos, como la muerte, el amor no correspondido, la soledad y los prejuicios sociales.

Algunas sugerencias:

- Buenos resultados ha tenido leer juntos, estudiantes de básica y media. Se reúnen y luego cada grupo relata lo que rescató del cuento. Así, los más grandes ejercen su capacidad para explicarse en un lenguaje que los pequeños entienden.
- Se puede leer "La sirenita", ver la película de Walt Disney y discutir con los alumnos por qué Disney le cambió el final.
- "La niña vendedora de fósforos" sirve para trabajar en Ciencias Sociales el tema del trabajo infantil hoy en Chile. "La historia de una madre", "El niño en la tumba" y "El último día", pueden usarse como introducción en la clase de Religión para hablar de la muerte y el significado de la vida.
- En "El soldadito de plomo" y en "La pastora y el deshollinador", los protagonistas son objetos que actúan, pien-

san y hablan. Estos pueden ser utilizados para que los alumnos inventen sus propios relatos fantásticos, dando vida a las cosas y luego los compartan en lecturas grupales.

- En Ciencias Naturales se pueden utilizar "La gota de agua" y "Los verdecitos" para enseñar a los niños sobre microorganismos e insectos y, además, propiciar discusiones éticas y de protección del medio ambiente. Terminar el trabajo con los alumnos escribiendo una carta de un insecto a un ser humano.
- En Inglés se pueden bajar historietas de varios cuentos, desde la página web de la Fundación H.C. Andersen: link direkte. El lenguaje es sencillo, moderno y apto para los estudiantes.
- Las traducciones de los textos originales de Andersen históricamente han sufrido cambios e imprecisiones por parte de traductores, que han eliminado contenido y adecuando finales según sus creencias e intereses. Esta situación puede ser aprovechada en las aulas de enseñanza media. Ejemplo: leer un texto que sea la traducción fiel del danés al español y enseguida una traducción en inglés basada en versiones realizadas en alemán. A partir de esta lectura se puede tratar la problemática de la traducción en las clases de idiomas. ◆

MATERIAL EN LA RED

Para efectos de trabajo pedagógico con Andersen, se recomienda el sitio link direkte, donde los profesores pueden encontrar artículos, ejemplos de tareas con alumnos daneses, información sobre Dinamarca, biografía del escritor y mucho más. Mientras que en www.cuentosenpíxeles.cl están a disposición de alumnos y docentes, ocho cuentos de Andersen en español/chileno que se pueden bajar para imprimir o ver y escuchar directamente desde la pantalla. Estos son: "La niña vendedora de fósforos", "El traje nuevo del emperador", "El soldadito de plomo", "El sapo", "El patito feo", "El ruiseñor", "El compañero de viaje" y "La sirenita".

Alberto Hurtado s.j. y su Tesis Doctoral en Pedagogía



DR. JAIME CAICEO *GG

Alberto Hurtado Cruchaga es el segundo santo chileno a contar del 23 de octubre de 2005. Para la gran mayoría de sus compatriotas tal reconocimiento por parte de la Iglesia Católica se debe a que vivió su sacerdocio, tratando de ser fiel al Maestro y actuando como él mismo indicaba: "¡Qué haría hoy Cristo en mi lugar!" y, por lo mismo, su acción más reconocida fue su preocupación por los más necesitados, al fundar el Hogar de Cristo.

Sin embargo, este sacerdote jesuita que vivió durante la primera mitad del siglo pasado (22 de enero de 1901/18 de agosto de 1952) fue uno de los primeros chilenos que se doctoró en el extranjero en Pedagogía¹ y, al regresar a Chile se desempeñó como profesor en

la Universidad Católica, en el Seminario Pontificio, en el Hogar Catequístico y en el Colegio San Ignacio; a su vez, fue comisionado por el Ministerio de Educación para estudiar en Bélgica y Alemania "La Pedagogía en sus relaciones con la Enseñanza Secundaria"² y en 1938 integró la Comisión de Revisión de Programas de Enseñanza Secundaria, designado por el Ministerio de Educación.

Mientras realizaba sus estudios teológicos en la Universidad Católica de Lovaina -Bélgica-, paralelamente efectuó su doctorado en Pedagogía en la misma universidad. La principal razón de los estudios pedagógicos estaba en el deseo de su Superior General, el P. Llusá, quien quería que sus miembros hicieran estudios en Educación para que la

Compañía de Jesús estuviera a la vanguardia en esa área del saber³.

El propósito de este artículo es exponer las principales conclusiones, desde una perspectiva católica, a las cuales llegó el sacerdote jesuita respecto al pensamiento pedagógico del educador norteamericano John Dewey en el desarrollo de su tesis doctoral.

Entre 1933 y 1935, Alberto Hurtado s.j. realizó su tesis doctoral en la Universidad Católica de Lovaina; su director fue el profesor Raymond Buyse. Como en Chile estaba en boga, desde una perspectiva laicista, la pedagogía de la Escuela Nueva⁴, deseó en un primer momento analizar toda la pedagogía de ese pensamiento; textualmente señaló:

* Doctor en Ciencias de la Educación, académico de las Universidades de Santiago y Metropolitana de Ciencias de la Educación.

1 Entre otros, lo habían precedido dos destacados educadores de inspiración laicista: Darío Salas en 1907 y su hija Irma Salas en 1930; ambos se doctoraron en Estados Unidos. Lo anecdótico es que ambos tuvieron como profesor a John Dewey y Alberto Hurtado, por su parte, realizó su tesis doctoral en Lovaina, basado en el pensamiento pedagógico del educador norteamericano.

2 Ministerio de Educación de Chile. Decreto del 26 de septiembre de 1934.

3 Entre otra de las razones se encuentra la influencia que sobre él ejercía uno de sus confesores espirituales, Mons. Carlos Casanueva, rector de la Universidad Católica de Chile, quien deseaba iniciar cursos de Pedagogía en la universidad para, posteriormente, fundar la Escuela de Pedagogía. Esto último se concretó en 1943.

4 Los principales representantes de este movimiento pedagógico son: Férierre, Claparède y Piaget (suizos), Kerschensteiner (alemán), Montessori (Italiano), Decroly (belga), Tolstoi (ruso), Dewey, Kilpatrick y Stanley Hall (norteamericanos), Cousinet (francés), Sir Robert Baden Powell (inglés, padre del scoutismo) y varios más. Las ideas pedagógicas de estos educadores llegaron también a Sudamérica, influyendo en las reformas educacionales que en 1928 se iniciaron en algunos países, como Argentina (Rezzano influyó más directamente en ese país), Bolivia (Decroly influyó más allá) y Chile (el pensamiento de Dewey estará presente y Férierre supervisará el proceso). En 1904 se había fundado en Chile la Asociación de Educación Nacional, la cual se inspiró en su Declaración de Principios, entre otros en la *Declaración de Principios de la Asociación Norteamericana*; por lo mismo, se nota fuertemente la influencia de Dewey. En 1908, a su vez, Darío Salas publicó en el país en castellano *Mi Credo Pedagógico* del pensador norteamericano; el mismo Salas se inspiró en Dewey en su obra *El Problema Nacional* de 1917.

*"Mi primera intención al tomar este trabajo (la tesis) era estudiar los fundamentos filosóficos de la Escuela Nueva en general, pero me he dado cuenta de la amplitud de esta tarea y me he decidido a concentrar todos mis esfuerzos al estudio de la obra pedagógica de John Dewey que es, sin discusión, la primera figura del movimiento reformador, el verdadero filósofo de la Educación Nueva y aquél cuya influencia ha sido continua y la más profunda"*⁵.

Más adelante, determina el problema a investigar, reduciendo a algo preciso el objeto de su tesis:

*"Cuál debe ser para un católico como tal su actitud frente al sistema pedagógico de Dewey. No me pronuncio, pues, sobre el valor intrínseco de sus métodos, sobre su utilidad práctica, sobre su originalidad ni sobre las influencias que se han ejercido para llegar a esta teoría; considerando que esta pregunta constituye un problema, mi única meta es la de llevar un juicio doctrinal sobre la obra pedagógica de Dewey"*⁶.

En el caso chileno, la situación anterior cobraba una especial importancia, pues los planteamientos pedagógicos de la Escuela Nueva, en general, y de Dewey, en particular, habían sido resistidos hasta la fecha por los católicos. En 1930, a propósito de la *Encíclica Divini Illius Magistri*⁷, se realizó en la Universidad Católica de Chile una Semana de la Educación Católica, y en ella varios expositores criticaron con duras expresiones los planteamientos de la Escuela Nueva; por ejemplo, Mons. Óscar Larson se refirió a ella como escuela neutra y Mons. Gilberto Fuenzalida la identificó como pedagogía naturalista, que confunde la verdadera naturaleza del niño⁸. Sin embargo, en ese mismo evento, Luisa Joerissen distingue entre los principios filosóficos de la Escuela Nueva y sus prácticas pedagógicas, señalando al respecto:

*"Ante todo, queremos dejar constancia de que ella en su substancia no es anticristiana, como lo que es y lo fue la educación moderna oficial en muchos países. La Educación Nueva prescinde muchas veces, es cierto, de manifestaciones religiosas, pero no pone obstáculo a que sus innovaciones se reúnan con las bases más profundas del cristianismo"*⁹.

Por lo mismo, cobra mayor importancia el problema a investigar en su tesis doctoral por Alberto Hurtado s.j. En ella, realizó una buena y actualizada síntesis del pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, para lo cual no incluyó todas sus obras a esa fecha, pero sí las fundamentales. Hizo, a su vez, una investigación adecuada de los principales comentaristas del pensador norteamericano y de la Escuela Nueva -tanto católicos como no católicos-, como Arndt, Claparède, Devand, Feldman, Horne, De Hovre, Kilpatrick, Leroux, Raby, Ratner, Schneider y Tsuin-Chen.

Al exponer minuciosamente la filosofía y pedagogía de Dewey, concluyó que su filosofía osciló de un absolutismo hegeliano a un experimentalismo, y en ella existen serios reparos para un católico, especialmente por su agnosticismo. Sin embargo, su pedagogía la fue gestando independiente de su sistema pedagógico -la clave de todo su pensamiento pedagógico se encuentra en *Mi Credo Pedagógico*, el cual fue escrito antes de su posición filosófica experimentalista-, y, por lo mismo, hay muchos principios pedagógicos conciliables con el cristianismo. Esta conclusión de Alberto Hurtado s.j. está corroborada por comentaristas de Dewey, como los citados en el párrafo anterior. De la Hna. José María Raby reprodujo el siguiente texto:

*"... La Educación Nueva no está basada en la filosofía del experimentalismo, sino que se apoya sobre un sistema de verdades que la filosofía del experimentalismo o bien ignora, o sólo conoce fragmentariamente. Descansa sobre el fundamento de la verdadera naturaleza del niño...". "... Ha descubierto estas verdades (por medio de la experimentación) porque los niños con quienes estaba tratando -y dicho de paso, los educadores, también son lo que son y no lo que una filosofía experimentalista quisiese que fueran"*¹⁰.

Por lo mismo, respecto a su doctrina filosófico-pedagógica señaló que así como San Agustín "catolizó" a Platón y Santo Tomás a Aristóteles, es posible hacer lo mismo con Dewey, vale decir, estudiar el valor pedagógico intrínseco de su doctrina filosófico-pedagógica completada por la revelación y

5 Hurtado, A. *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica* (Texto traducido por Jaime Caiceo y publicado por la Universidad Católica Blas Carias, 2ª ed., Santiago, 1994), "Presentación de la Defensa de la Tesis Doctoral", pp. 55/56.

6 Hurtado, A. Op. cit., p. 56.

7 Promulgada por S.S. Pío XI el 31 de diciembre de 1929.

8 Cfr. Caiceo, J. "El Padre Hurtado y John Dewey: Presencia Educativa de sus Pensamientos en Chile", en Hurtado, A. Op. cit., pp. 41/44.

9 Joerissen, L. "Ideas Principales de la educación Nueva y su Influencia en la Escuela", en *Revista Universitaria*, N.º 8, Santiago, noviembre 1930, p. 1080.

10 Hurtado, A. Op. cit., Cap. XII: "Conclusiones Generales", pp. 289/290, reproducido de RABY, J.M. *A Critical Study of the New Education*, Washington, 1932, p. 83.

corregida por una filosofía natural más justa¹¹; esta es la labor y el aporte que el sacerdote jesuita piensa haber hecho en el desarrollo de su tesis doctoral. Textualmente, señaló:

"... las doctrinas filosófico-pedagógicas de Dewey, consideradas en relación mutua y en cuanto se refieren a una metafísica de la democracia, ofrecen consideraciones muy interesantes sobre los fines inmediatos de la educación, y pueden muy bien ser aceptadas en su aspecto práctico, siempre que sean interpretadas en función de otra metafísica"¹².

*"... El fin de nuestro trabajo no ha sido otro que el de buscar, dentro del sistema pedagógico de nuestro autor, los principios que no se oponen a la doctrina católica, para que los pedagogos cristianos, una vez despedido el camino desde el punto de vista doctrinal, puedan dedicarse a la tarea de estudiar el valor pedagógico intrínseco de estas doctrinas"*¹³.

Sobre los aspectos metodológicos de Dewey indicó que todos son conciliables con el cristianismo, aunque su aporte consiste en ofrecer sólo grandes líneas de conjunto, más que un método didáctico acotado; sus aportes son más bien fruto de sus largos años de estudio más que su práctica pedagógica¹⁴. Los resumió en 14 puntos, y que él asimiló para su labor posterior:

1. El fin inmediato de la educación no es ni exclusivamente individual ni puramente social, sino ambos aspectos; es decir, hay que preocuparse tanto de la formación del educando como ser individual y personal como en su aspecto social.

2. La concepción del niño como un todo -en contraposición a aquella concepción que lo considera como un simple agregado de acción y reacción- y la integración de la personalidad del educando por el pensamiento reflexivo.

3. El valor que atribuye a los intereses del niño como punto de partida en los estudios y como medio necesario para promover el desarrollo del mismo.

4. El maestro es el guía experimentado que ayuda al niño a adquirir más experiencias y lo conduce a descubrir la verdad por sí mismo y la transmite cuando sea necesario.

5. La actividad y la libertad ocupan un lugar prominente como medio de progreso, crecimiento y perfeccionamiento.

6. La consideración de la situación social en cuanto aporta condiciones favorables al aprendizaje, y la del desarrollo de cualidades deseables de convivencia social.

7. La vida escolar no debe ser conceptualizada como un período desprovisto de valor intrínseco, ni tam-

co como simple preparación para la vida del adulto.

8. El valor social de las diferentes materias de estudios y los intereses del niño constituirán el criterio de selección y correlación de las distintas ramas de la enseñanza.

9. Los principios metodológicos para la enseñanza de algunas asignaturas, como Historia, Geografía, Ciencias y Trabajos Manuales. Las teorías acerca de la continuidad entre el juego y el trabajo, entre el interés y el esfuerzo y el carácter realista y menos teórico de la enseñanza.

10. La educación moral realizada por medio de la vida social, junto con el trabajo y el pensamiento reflexivo; además, por medio del trabajo comunitario dirigido hacia un fin común, por el valor moral de las acciones ordinarias, por la unión íntima entre la vida intelectual y moral.

11. La educación de la voluntad del niño acostumbándolo, sobre todo, a que obre en virtud de motivos personales y alentándolo en toda actividad física, intelectual o afectiva que emprenda.

12. Una concepción más amplia de la disciplina escolar.

13. El colegio debe preparar para la vida democrática.

14. El colegio es un instrumento de reforma social.

11. Cfr. Hurtado, A. Op. cit., p. 292.

12. Hurtado, A. Op. cit., p. 291.

13. Ídem, p. 292.

14. Sólo tuvo experiencias aisladas en su Escuela-Laboratorio de Chicago. Cfr. HURTADO, A. Op. cit., p. 293.

Es importante agregar que el Alberto Hurtado s.j., en el sentido de cristianizar a Dewey, se aplicó en Chile de alguna forma cuando en 1963, a propósito del planeamiento integral de la educación, asumido por el Estado en la década anterior, el cardenal Raúl Silva Henríquez, como presidente de la Comisión Episcopal para la Educación, hizo una Declaración para hacer un aporte al debate que se estaba realizando desde el Ministerio de Educación, en la cual los principios educativos católicos estaban entrelazados y complementados con los de Dewey. A modo de ejemplo, se indican algunos conceptos: "actitud vital", "educación social", "educación funcional", "sistema escolar flexible", "atención de los intereses de los educandos", "incorporación de los progresos científicos y recursos técnicos", "énfasis en la educación técnico-profesional", etc.¹⁵ Ayudó a ello la amplia difusión que Alberto Hurtado s.j. hizo del pensamiento de Dewey en Chile, especialmente en sus artículos publicados sobre el educador norteamericano en la revista *Estudios* y la *Revista Católica* entre 1936 y 1939.

La pedagogía no ha efectuado grandes revoluciones sino cambios para responder a los requerimientos del ser humano y de su entorno. Por ello, lo que planteó Dewey, según el P. Hurtado, ya había sido planteado por otros educadores antes, por ejemplo, San Agustín en su obra *De Magistro* a los inicios de la época medieval, o por Montaigne,

Rousseau, Pestalozzi y Herbart en la época moderna¹⁶. Según nuestro santo, la importancia de la pedagogía de Dewey radica en dar una forma lógica a todos los postulados como un todo orgánico y la insistencia del mismo a través de todas sus obras¹⁷.

¿Estas afirmaciones no son válidas también hoy? Los planteamientos del constructivismo que están detrás de la actual Reforma Educacional ¿no enfatizan también la actividad del alumno, sus propios intereses y experiencias para iniciar el proceso pedagógico centrado en el aprendizaje? El énfasis en la educación técnico-profesional que ha habido desde la década pasada en Chile ¿no fue también un aspecto relevante de la pedagogía de John Dewey? El considerar a la educación como un instrumento eficaz de movilidad social y de disminución de la brecha económica entre ricos y pobres, como últimamente se ha insistido, ¿no estaba ya presente en el planteamiento de Dewey cuando consideraba a la educación como un instrumento de reforma social? En fin, la actualidad y vigencia de Dewey y el énfasis del análisis efectuado por Alberto Hurtado s.j. en su tesis doctoral hace sesenta años son innegables. Con estas reflexiones de nuestro pasado educacional se puede comprender mejor el presente y el futuro del sistema educacional chileno.

El aporte del San Alberto Hurtado en la educación chilena fue muy importante, pues logró que la pedagogía de Dewey, que venía influyendo en el sistema educacional chileno desde comienzos del siglo XX desde una perspectiva laicista, será a partir de la década del 60 asimilada y asumida por los educadores cristianos; ello se percibió específicamente en la Reforma Educacional de 1965 cuando se nota un predominio de valores humanista-cristianos -específicamente inspirados en la filosofía de Jacques Maritain-, pero con respeto y presencia de la raigambre laicista, expresada en los principios educacionales de la Escuela Nueva y los seguidores de la misma que en ese momento tenían influencia en el país, como fueron Tyler y Bloom, discípulos, a su vez, del pensador norteamericano. ◆

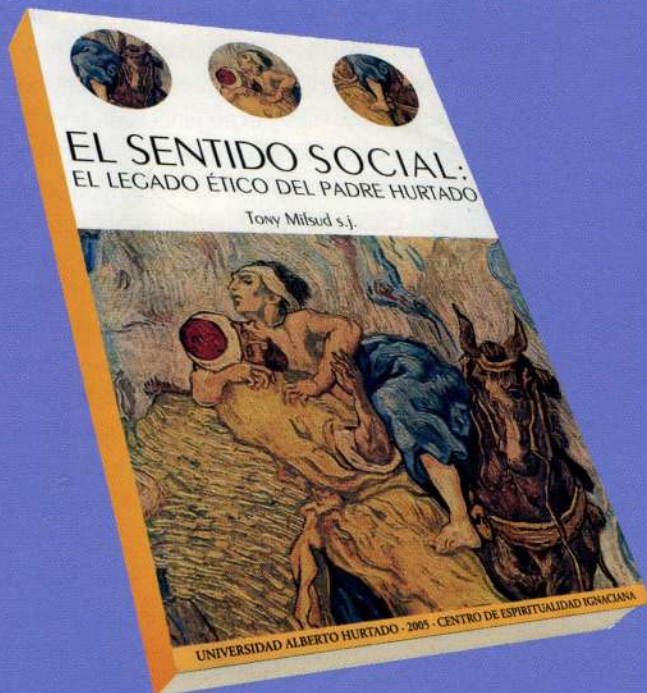
15 Declaración del 15 de septiembre de 1963, reproducida en Ministerio de Educación. *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación*, Santiago, 1964, pp. 135/141.

16 Cfr. Hurtado, A. Op. cit., p. 297.

17 Idem, pp. 297/298.

EL SENTIDO SOCIAL:

El legado ético del Padre Hurtado



Este sacerdote jesuita es reconocido como modelo de entrega y amor hacia los demás. Era aquel que conducía su camioneta verde en busca de niños vagos del Mapocho para alimentarlos y darles cobijo en aquella casa que él mismo fundara: el Hogar de Cristo. Es quien creó la Revista Mensaje, organizó la Asociación Sindical Chilena (ASICH), para ofrecer una formación cristiana a los trabajadores y defender la dignidad del trabajo. Escribió doce libros y varios artículos, demostrando una gran capacidad intelectual. Se recibió de abogado con nota sobresaliente. Pero sus estudios continúan al entrar en el Noviciado de los jesuitas en Chillán y después en España para proseguir estudios de Filosofía, y de Teología en Bélgica.

Como sacerdote, luchó por la justicia y derechos humanos. Se cuenta que trabajó de incógnito en un centro salitrero de Iquique entre mil quinientos obreros. Que

durante quince días realizó un trabajo durísimo y peligroso a pleno sol, hasta que fue reconocido. Y aprovechó la ocasión para dar conferencias sobre el sindicalismo. Pasado un tiempo, se supo que al menos dos dirigentes comunistas se convirtieron al catolicismo.

Esto es un brevísimo aspecto acerca de este libro editado recientemente por Ediciones Ignacianas-188 páginas-escrito por el jesuita Tony Milsud, director del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.

El texto enfoca en primer lugar el mundo de Hurtado: breve reseña biográfica y su marcado sentido de servicio a los demás. Se adentra en el pensamiento de este sacerdote, en su aspecto espiritual, en el sentido eclesial, en la fe de Cristo y en la prioridad del bien común.

Más adelante se entregan coordenadas de la formación ética de Hurtado: "El ideal supremo de una vida en Cristo sería éste: Obrar como obraría Cristo si estuviera en mi lugar". Consta la triste situación de la falta de sentido en la vida de tantas personas. Expresa: "Es la tragedia de vivir sin sentido". Y es su visión sobre la vida mundana, la riqueza y la pobreza, su preocupación por los problemas sociales, su concepto sobre la justicia en términos de respeto por los derechos y el cumplimiento de los deberes correspondientes y consecuentes, sus ideas sobre la justicia como verificadora de la caridad, su postura al exigir una reforma social en nombre de los marginados y excluidos de la sociedad.

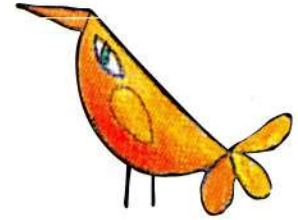
Entre las conclusiones, el autor expresa que el Padre Hurtado "Al reflexionar sobre los problemas sociales, queda evidente que escribe desde la experiencia, sin, por ello, desconocer la teoría. Sus ejemplos son de la vida cotidiana y muestra un conocimiento de las teorías predominantes de su tiempo. A la vez, testimonia un enorme cariño y profundo respeto hacia toda persona, pero muy especialmente hacia la persona del pobre y del doliente". (pág.155)

E-mail: vanguita@uahurtado.cl



Condiciones de educabilidad y política educativa





LUIS NAVARRO N.*

INTRODUCCIÓN

"Esto ha venido dándose con el progreso económico del país", decía un profesor. No era una disculpa por los bajos resultados de su escuela, sino un intento de explicar la complejidad creciente de educar con expectativas razonables de éxito en sectores pobres. Pues aun reconociendo que las condiciones materiales de vida en esos barrios han mejorado, esta idea no está conectada con el modo de vivirla. Los docentes y las familias de escuelas en barrios pobres no se acostumbran a lo que perciben como efectos no deseados del crecimiento: la droga, la delincuencia, la desconfianza e inseguridad. En concreto, para quienes participan de la experiencia escolar en sectores de pobreza, importa el barrio donde está la escuela, cómo se llega a ella, qué tipo de niños asisten, qué apoyos reciben, qué procesos de selección utilizan y qué peticiones o exigencias formales se hacen en la escuela. Así, día a día, los actores escolares (re)interpretan la experiencia de vivir y estudiar en un barrio pobre y, a la vez, recrean las condiciones para enseñar y aprender.

Y no sólo en el barrio la confianza es clave. En la escuela, las oportunidades para aprender están atravesadas por la con-

fianza docente en que los niños pueden aprender. Los recursos disponibles, el saber disciplinario y el apoyo directivo se ven condicionados por la disposición subjetiva del profesor frente a los niños. Incluso, estos últimos son capaces de advertir si un profesor quiere enseñar, porque saben que una clase donde se aprende es aquella donde se combina control, afecto y saber pedagógico.

"Para quienes participan de la experiencia escolar en sectores de pobreza, importa el barrio donde está la escuela, cómo se llega a ella, qué tipo de niños asisten, qué apoyos reciben, qué procesos de selección utilizan y qué peticiones o exigencias formales se hacen en la escuela"

Las afirmaciones previas resultan de un estudio exploratorio sobre las condiciones sociales y escolares para enseñar y aprender en escuelas urbanas pobres en Santiago de Chile, publicado en octubre de 2005 en Buenos Aires¹. Sus conclusiones se pueden resumir en tres afirmaciones. La primera es que la confianza necesaria para sostener la relación familia-escuela y la relación profesor-alumno se ha visto afectada por el deterioro de la confianza social que, al final, remite a la crisis de cohesión e identidad que informara el PNUD en 1998 y 2002. En el centro del problema de confianza de estudiantes y familias en la escuela parece estar la idea de

que, en el escenario actual, la escuela es incapaz de responder simultáneamente al desafío de formar buenas personas, generar capital humano y contribuir al fortalecimiento de la democracia.

La segunda afirmación es que la comunidad y la sociedad van más rápido que la escuela. Las familias han aprendido antes qué comportamientos y disposicio-

nes son socialmente relevantes y aquella se demora en responder; entonces, se produce un "déficit de institucionalidad escolar": la escuela no sabe bien qué hacer e insiste en pensar en niños y familias distintos a los que llegan y debe recibir². Como al recién amputado, le duele la extremidad que ya no tiene.

Y la tercera afirmación es que, pese a los beneficios evidentes de las políticas sociales –y sobre todo las educativas–, éstas no logran penetrar la capa de las creencias y expectativas de los actores. La matriz cultural donde el mercado juega un rol central –incluso– en la formación de identidades y disposiciones individuales

* Investigador Cide.

- 1 El estudio se titula "La escuela y las condiciones sociales para enseñar y aprender. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana" y forma parte del producto final del Proyecto "Educación, reformas y equidad en países andinos y del Cono Sur" que el IIPE / UNESCO Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación Ford, desarrolló entre 2001 y 2004. En Chile, el estudio se realizó desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). La investigación abarcó cuatro países (Argentina, Colombia, Chile y Perú) y postulaba la necesidad de revisar los supuestos y diagnósticos tradicionales y analizar el impacto que, sobre las prácticas y el desempeño de las escuelas, han tenido las transformaciones sociales, económicas y culturales que en la última década han experimentado estos países. Hay que señalar, sin embargo, que ante un contexto latinoamericano genérico de deterioro social que alcanzó dimensiones críticas en Argentina en 2001, Chile aparece como un país institucionalmente sólido y con políticas sociales y educativas que han sido perseverantes en sus fines a lo largo de estos últimos quince años.
- 2 Agrava este déficit la constatación preocupante de que muchas escuelas no alcanzan los mínimos de organización y gestión necesarios para su normal funcionamiento.

para encarar la realidad escolar, no es inocua. Los actores escolares padecen de un "exceso de socialización", porque cada vez más piensan y actúan con categorías de mercado y competencia, hasta en ámbitos no mercantiles. El problema es que quienes diseñan políticas no se han detenido a revisar si estos comportamientos y capacidades valoradas socialmente son compatibles con la experiencia escolar y, de paso, subestiman la importancia de los factores blandos o subjetivos en la escuela.

En el trabajo, basado en ese estudio, se argumenta que la discusión acerca de una educación de calidad no puede abstraerse del contexto social y cultural en que se mueven y habitan docentes, niños y familias. La exigencia de calidad supone responder previamente a la pregunta por los mínimos de equidad y cohesión en la sociedad, puesto que estos mínimos influyen en la configuración del portafolio de recursos y capacidades con los cuales niños, familias y docentes encaran las oportunidades para aprender y enseñar. Dicho de otro modo, las políticas no pueden ignorar la naturaleza situacional del proceso educativo: el escenario social configura una parte del escenario escolar. No sólo hay condiciones materiales, incentivos, recursos y normas en juego en la experiencia escolar; hay también creencias, hay un "saber de fondo", que remite al contexto donde se despliega la experiencia escolar y que, además, tiende a ser elusivo frente a las intervenciones y mejoras objetivas y visibles. Consecuentemente, las políticas educativas deberían reconocer la importancia de los "factores blandos" o "subjetivos" en su diseño e implementación.

EQUIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN

Los escenarios sociales en que ocurre la experiencia escolar son, obviamente, diversos. La cuestión es que su influencia en la efectividad de las políticas tal



vez haya sido descuidada: se ha apostado a que un buen conjunto de iniciativas asistenciales y habilitantes primero, exigentes y responsabilizantes después, resultan suficientes para mejorar los resultados escolares. Sin embargo, no es necesario explorar mucho para advertir que la ecuación no es tan simple: se avanza, pero con una gradualidad que incomoda e inquieta.

Así, y como en el resto de Latinoamérica, Chile inició en la década de 1990 un esfuerzo enorme por mejorar la calidad y equidad de la educación. A más de una década de este impulso, el balance resultó positivo, pero tuvo un dejo amargo: innegables cambios en los insumos, avances en los procesos, deudas pendientes en los resultados. Las explicaciones aún esgrimidas, sin embargo, no varían demasiado con el paso de los años: problemas de formación, incentivos y presión para los docentes, burocracia pesada y lenta, poca participación de la base (docentes, municipios y familias) en los diseños e implementación; mala calidad de recursos, como los textos escolares, y también

complacencia y cierta ingenuidad inicial de la autoridad acerca de las posibilidades de modificar rápidamente la fisonomía y fisiología del sistema escolar. En general, se trata de argumentos que se hacen desde dentro del sistema y que aluden a los actores, estructura, reglas, organización y funcionamiento del mismo sistema; son, de algún modo, autorreferentes. Otro grupo de explicaciones (generalmente provenientes de las escuelas) pone énfasis en las condiciones de entrada de los alumnos y en el bajo apoyo de la familia, endosándoles buena parte de la responsabilidad por los resultados (si son negativos).

El informe de la OECD sobre el sistema escolar chileno, a su turno, contribuye con nuevas razones: ha sido la propia naturaleza ambigua del sistema escolar chileno la que no ha favorecido el avance del proceso de reforma: un sistema de dos cabezas, donde una apunta hacia la consolidación de un mercado educacional y otra que se afana en morigerar los efectos de esta dinámica de competencia, libre elección y consumo, por medio de un Estado interventor activo en el desarrollo de políticas para que todos tengan más y mejores oportunidades para aprender. Lo anterior configura un sistema atravesado por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La consecuencia de este conflicto inmanente al sistema escolar es la débil conexión entre intenciones de reforma y práctica escolar real. Más aún, como bien advierte el Informe, ello acontece en un sistema educacional conscientemente estructurado por clases. Carlos Peña, a su vez, remata en la misma dirección, afirmando que el sistema escolar chileno se esmera en reproducir la pertenencia familiar en vez de corregirla. Hay, por tanto, limitaciones estructurales y tradiciones socioculturales subyacentes de las políticas,



que resulta recomendable analizar para superar la segmentación educativa que, queda claro, es primero social.

Con la excepción de pocos, hay una suerte de omisión en torno a la "responsabilidad orgánica" de la sociedad en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación: qué debe esperar la sociedad del sistema escolar y qué debe hacer ella misma para satisfacer sus propias expectativas es un asunto que parece resuelto. Pero lo que no está resuelto es si la sociedad hace todo lo que puede y debe hacer para que los resultados no sigan siendo insatisfactorios porque, si actualmente han mejorado, lo han hecho sin alterar sustantivamente el estado de desigualdad social y educativa entre niños y jóvenes de diferentes estratos.

Así, se puede afirmar que las políticas y estrategias educacionales implementadas en los últimos años en Chile se proponen mejorar la calidad y equidad en el sistema escolar y, desde la escuela, contribuir a una sociedad más justa, con mejor calidad de vida para todos. Sin embargo, no tienen referencias explícitas a mejorar la equidad social o reducir las desigualdades sociales pese a que existe el convencimiento de que muchos de los

problemas "educativos" también son "sociales" (o quizá primero, esto es, antes que "educativos", son "sociales"), es decir, problemas que se expresan en las aulas y patios escolares, pero cuya explicación causal y parte significativa de su so-

lución, están al otro lado de sus muros, fuera del campo de la política educacional. Ello parece tan obvio que es casi invisible en el diseño e implementación de las políticas educacionales, al punto que no es aventurado sostener que las políticas no se han interrogado suficientemente sobre cuáles son las condiciones de equidad social necesarias para que haya equidad educativa³.

Las desigualdades que se relacionan con la riqueza, el género, la ubicación geográfica, la raza o etnia, junto con otros elementos que ponen al individuo en desventaja, no operan nunca de manera aislada.

Ahora bien, la experiencia y los resultados escolares pueden ser comprendidos como el producto de la "estructura o campo de oportunidades", que resulta de la interacción entre las condiciones sociales y familiares y las oportunidades para aprender que la escuela y, sobre todo, los docentes en el aula generan. Ello configura ciertas "capacidades" para enseñar y aprender, esto es, ciertos

activos y recursos mínimos y la libertad para desplegarlos. Con todo, por debajo de ciertos niveles de equidad social, los esfuerzos educativos tienen mínimas posibilidades de efectividad, porque dichos esfuerzos requieren de condiciones de educabilidad. Con ello no se afirma que haya estudiantes que no puedan aprender ni docentes incapaces de enseñarles; se dice que la estructura social de oportunidades y activos a la que tienen acceso los estudiantes, sus familias y los docentes en escenarios de pobreza es, en buena medida, una estructura de desventajas acumuladas que, si bien no priva ni excluye radicalmente⁴, genera un escenario que obstaculiza el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Como anota el último Informe Mundial de Desarrollo Humano, las disparidades en las oportunidades de salud, educación, ingreso e influencia política existen en todos los países en mayor o menor envergadura. Las desigualdades que se relacionan con la riqueza, el género, la ubicación geográfica, la raza o etnia, junto con otros elementos que ponen al individuo en desventaja, no operan nunca de manera aislada, sino que interactúan para crear ciclos de desventaja dinámicos, que se refuerzan mutuamente y se transmiten de una generación a otra.

Todo lo anterior obliga a revisar el discurso dominante acerca de la relación entre equidad y educación. Esta relación ha sido tradicionalmente planteada en una sola dirección; es decir, en una dinámica en que más y mejor educación es promesa de mayor equidad en la sociedad. Como ya revelaba en los '90 el título de la publicación de CEPAL/OREALC "Educación y conocimiento: eje de

3 Por equidad social se entiende aquí la distribución justa de las oportunidades y recursos que generan, a su vez, las capacidades necesarias para alcanzar logros socialmente relevantes que no puedan ser atribuidos al origen social o nivel económico, sino al esfuerzo y mérito de cada uno. Esta noción, por tanto, sugiere un contrato social fundado en la justicia y la igualdad.

4 "La exclusión no designa una categoría social precisa, sino una situación compartida de diversos grados, en la medida en que no es necesario acumular todas las desventajas para sentirse excluido" (Dubet y Martucelli, 2000).

la transformación productiva con equidad”, la apuesta es que más educación y conocimiento impulsarán el cambio en las estructuras y formas de producción y, de paso, proveerán equidad. Sin embargo, a más de una década de la promesa, una revisión del mapa latinoamericano arroja un cuadro con avances ciertamente discutibles⁵. Con todo, la idea y estrategia central de esos años sigue vigente. La relación unidireccional “educación lleva a equidad” constituye un referente y un parámetro de pensamiento y acción pública de los gobiernos. En tanto parámetro, es también un doble límite: acota las formas de pensar e intervenir políticamente la relación.

Por tanto, sin perjuicio de la veracidad de la relación y de sus beneficios para la educación y la sociedad, es necesario preguntarse en qué condiciones es posible que se concrete y, además, si ella misma no es ideológica; es decir, si ella misma no porta implícitamente cierta forma precisa de educación y sociedad. Se tiene, entonces, dos interrogantes. La primera es qué condiciones sociales y educacionales son necesarias para que la educación lleve a más equidad social. La segunda es si es posible pensar e intervenir la relación desde otras formas de educación y sociedad.

Los estudios realizados desde IIFE Buenos Aires exploraron con mayor intensidad la primera de las interrogantes. En efecto, una de las ideas de base de ellos fue que hoy, comparada con dos o tres décadas atrás, América Latina es otra, que se vive en un escenario social nuevo. Hay, por lo menos tres fenómenos que dan pie a esta afirmación: la retirada o al menos reconceptualización del Estado en su rol de orientador y garante de procesos sociales

de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión. En este contexto, los cambios experimentados por los países latinoamericanos en los últimos quince años implicaron, al final del siglo XX, una complejidad creciente del escenario social en los países de América Latina, y más específicamente, la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, que terminó impactando en las condiciones de educabilidad. Es decir, hubo una precarización o radicalización de las condiciones de vida de los más pobres, potenciada por su situación ahora más desmejorada respecto de los otros grupos sociales.

Todo lo anterior conforma un cuadro general de deterioro de las condiciones de educabilidad. Esta tesis general, sin embargo, debe ser contrastada con la realidad de cada país. En principio, la idea de deterioro es problemática porque sugiere que antes hubo mejores condiciones de educabilidad. Tal afirmación puede ser válida para países que ayer disfrutaban de una situación social más favorable y que hoy están inmersos en crisis o saliendo de ella; pero no es igualmente persuasiva en escenarios donde quizá nunca ha habido una institucionalidad que garantice mínimos sociales.

En Chile, por ejemplo, se pone en tensión la tesis original del deterioro de las condiciones de educabilidad. En el caso chileno es difícil sostener globalmente que los pobres han empeorado sus condiciones de vida; es también discutible afirmar que se ha profundizado la exclusión, aunque es probable que ello aconteciera con una fracción de pobre-

za extrema que no accedió a los beneficios de la política social. En contraste, en los grupos beneficiarios de las políticas gubernamentales de los gobiernos de la Concertación, la tesis del deterioro de las condiciones de vida (y de educabilidad) choca con las evidencias empíricas y las estadísticas oficiales. Se puede sostener, incluso, que se ha logrado mejorar el piso de bienestar material de esta población, derivando de ello un progreso en la configuración de las condiciones objetivas de educabilidad.

Con todo, es necesario confrontar, además, esta mejora material con los cambios que se han vivido en Chile en el plano de las relaciones entre grupos sociales y entre individuos. Es decir, en el plano subjetivo y/o sociocultural. Aquí, en cambio, sí es posible hablar de debilitamiento de la cohesión o de la noción de un “nosotros” nacional que, además, se relaciona con la históricamente baja asociatividad en Chile y el continuo bombardeo de los medios que exacerbaban el consumo e individualismo (que parece estar relacionado con el incremento de la inseguridad y la delincuencia). Asimismo, los sectores pobres se han integrado, efectiva y simbólicamente, a las pautas de consumo mo-



5 Por ejemplo, Chile aparecería como un país con casi dos décadas de crecimiento sostenido, una fuerte reducción estadística de la pobreza y una porfiada desigualdad. Es decir, como un país que creció, pero que no se ha hecho más equitativo y sí más desintegrado (PNUD, 2002).



derno y a los valores asociados a ellas, y, al mismo tiempo, acceden a bienes y servicios de menor calidad. Se tiene, entonces, un panorama que refiere a estructuras e interacciones sociales centradas en intereses particulares de los individuos, lo cual tiende a impactar severamente en las oportunidades sociales de los más pobres, en tanto la potencialidad de aprovechamiento de estas oportunidades está medida por la situación de origen y trayectoria socioeducativa de cada uno.

CONDICIONES DE EDUCABILIDAD Y DE EQUIDAD

Parafraseando la reflexión de Fitoussi y Rosanvallon sobre la exclusión social, no puede hacerse como si los problemas o la complejización de las condiciones para enseñar y aprender en la escuela no fueran sino la suma de desdichas o malas decisiones individuales. Ella es más bien el resultado de un proceso, de un estado social dado que, al menos, actúa de telón de fondo en las decisiones de cada uno. De allí la imposibilidad de actuar sobre ella sin situarse por encima de la escuela y la familia. Para referirse a las condiciones de educabilidad, necesariamente hay que salir de la escuela y el hogar, hay que mirar sus transformaciones en el contexto de las mutaciones socioculturales (fenómenos de nueva precariedad, senti-



miento de inseguridad, fragilización del vínculo social) y de las reglas de juego para todos. Esta es la nueva realidad que informa a la educación.

A la comprensión de esta realidad puede contribuir la noción de condiciones de educabilidad. La misma puede ser pensada dentro de los límites paramétricos dominantes y, en dicho contexto, es posible intervenir hasta con relativo éxito en las condiciones de educabilidad⁶; o puede ser pensada a partir de la revisión crítica y propositiva de la educación y sociedad y de la relación entre ambas. Aquí cabe decir que el concepto implica también el reconocimiento de las posibilidades que la estructura social brinda (o niega) a los niños y jóvenes. Ello sugiere, incluso, replantear o complementar la pregunta sobre la equidad social y su correlato en educación. Entonces, ¿cuánta equidad social está dispuesta la sociedad a generar o promover para mejorar las oportunidades en educación? y ¿cómo se reparte la equidad social?

Existe amplio consenso sobre la demanda que la escuela debe hacer a la sociedad sobre su propia estructuración y cómo ésta afecta la posibilidad de una educación justa y de calidad para todos. Para "nombrar" esta demanda e interrogar a la sociedad y a la escuela,

se ha propuesto la noción de "condiciones de educabilidad". A la primera, la interpela sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades sociales para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. Y a la escuela, a su tiempo, la interroga sobre los supuestos y definiciones que orientan la experiencia de enseñar y que se traducen en resultados de aprendizaje, cuya relevancia social se ve cuestionada cuando esos niños egresan. En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas. Estas condiciones modulan e influyen pero no determinan los "activos" que despliegan niños y docentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela (saberes, esquemas de interpretación, aptitudes y predisposiciones). Se trata, sin duda, de un concepto que se entiende en la escuela, pero que no se explica sólo por ella, puesto que hace referencia a la construcción de la realidad social y escolar que los actores de la escuela entienden como "establecida" luego de procesar el contexto sociocultural de ella misma, de la familia, así como de las características del niño en cuanto tal y en cuanto alumno, y del profesor en tanto sujeto y profesional de la enseñanza (la "facticidad objetiva o evidente", según la denominación de Berger y Luckmann).

Sin embargo, se ha discutido con fuerza si esta noción es la apropiada para representar esta demanda⁷. En verdad, en la base de la resistencia a la expresión "condiciones de educabilidad" está la idea misma de educabilidad, de fácil desliza-

6 Los programas de discriminación positiva en educación y la política social pueden ser enmarcados en esta afirmación. Se trata de esfuerzos que se despliegan en el marco de un arreglo institucional que no es revisado. Lo que se hace es explorar y optimizar sus ventanas de oportunidad, sin alterar sustantivamente la matriz sociocultural y política en que aquellos programas educativos y sociales se desenvuelven.

7 La noción de educabilidad ha sido abordada en Tedesco (2000), Bello (2002), Navarro (2002) y, más recientemente, en López (2005). Una revisión de los principales argumentos a favor y en contra se encuentra en Navarro (2003, 2004).

miento semántico y cuya seducción lleva a plantearla de manera dicotómica; es decir, como si una traducción operativa de ella pudiera finalmente clasificar a niños en "educables" y "no educables" y, en otro plano, servir de excusa a las escuelas y las autoridades para señalar que hay escenarios donde infortunadamente "no hay pedagogía posible".

Por supuesto, ni el uno ni el otro son asertos correctos. Hay varias razones: por una parte, no es aceptable afirmar que alguien "no es educable", porque ello niega la condición humana de la educación. Todo niño es de suyo educable, pero lo que se puede afirmar es que una configuración singular de educabilidad, esto es, los recursos y predisposiciones con los cuales el niño –también singular– encara la tarea educativa, no resultan siempre compatibles con los recursos, requerimientos y expectativas que un profesor y una escuela en particular disponen. Hay aquí un espacio para señalar que la educabilidad es relativa o que se comporta como una gradiente. Con todo, ello no equivale a sostener que hay escenarios de ineducabilidad.

Desde una perspectiva sociológica, cuando se afirma que alguien es ineducable se dice, por un lado, que la dotación específica de recursos, disposiciones y aptitudes del estudiante no alcanzan para obtener aprendizajes de calidad y, por otro, que no hay condiciones sociales para asegurar el desarrollo de procesos de enseñanza que permitan esos aprendizajes socialmente relevantes. La pregunta aquí es quién y cómo se define lo relevante. Tiende a pensarse esta definición desde el cam-

po de la producción material y la participación en la vida democrática. En el primer caso es un enfoque demasiado estructuralista-funcional. En el segundo puede admitirse que alguien no logre las capacidades para participar en ciertas expresiones de la vida pública, pero –incluso– estos presuntos ineducables son relevantes para la sociedad, precisamente porque interpelan a los demás a imaginar modos de insertarlos en la sociedad desde su presunta ineducabilidad.

En otra perspectiva, la tarea educativa plantea a los docentes y escuela la necesidad de imaginar e inventar soluciones para ajustar y sintonizar dicho



capital del niño con sus propios recursos y activos. Ello se expresa de manera elocuente en el "postulado de la educabilidad" de Philippe Meirieu:

"Nada podrá garantizarle al pedagogo que ya agotó todos los recursos metodológicos; nada podrá asegurarle que no quede algún medio inexplorado que pudiera permitirle el éxito allí donde todo ha fallado hasta el momento".

Pero, además, si la educabilidad es un

concepto relacional, no queda sino interpelar con la misma fuerza a la sociedad: si nada puede garantizar al profesor que agotó las posibilidades y esfuerzos, tampoco es aceptable que los gobiernos y la sociedad señalen que se han hecho todos los esfuerzos posibles por mejorar las oportunidades y resultados educativos de los niños, cualquiera sea su condición y contexto vital⁸.

La noción "condiciones de educabilidad" debe ser comprendida siempre como una demanda política y ética a la sociedad y a la escuela. Ahora bien, esta demanda ético-política por "condiciones socio-culturales e institucionales mínimas para una escolarización exitosa" se puede

plantear de dos formas. Una posibilidad es considerar que un mínimo de equidad social y las condiciones de educabilidad implícitas en éste, constituirían parte de los "bienes primarios", es decir, las condiciones sociales o los medios de uso universal, que son necesarios para que los miembros de una sociedad puedan desarrollarse y ejercer plenamente sus facultades morales y para que pue-

dan promover sus concepciones específicas del bien. Una segunda forma es aceptar la anterior, pero ampliándola (o precisándola) con la perspectiva de Sen, según la cual el enfoque de "medios" no toma debida cuenta de la necesaria libertad para aprovechar e incluso alcanzar los bienes fundamentales o primarios. Estos bienes no son de suyo una ventaja, pues la ventaja depende de una relación entre las personas y los bienes; es decir, los bienes que para uno pueden ser ventajosos, no nece-

8. En una reunión reciente en Bogotá, Juan Carlos Tedesco advirtió lo anterior señalando que, de no exigir esta coherencia, se está privatizando la responsabilidad de educar.

sariamente lo son para otro. En consecuencia, en la línea argumentativa de Sen, el bienestar no se identifica con los bienes y servicios, ni con el ingreso, sino con la adecuación de los medios económicos en relación con la libertad o la propensión de las personas a convertirlos en capacidades⁹ para funcionar en ambientes sociales, económicos y culturales particulares: la capacidad real (lo que hace y la libertad para realizarse) de la que disponen las personas en un espacio específico permite valorar las condiciones sociales en las que se desenvuelven: el alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no puede deducirse inmediatamente de la magnitud de desigualdad de ingresos, porque lo que cada uno puede o no hacer no depende sólo de sus ingresos, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan y se imprimen en la vida de cada uno.

Existe, por tanto, una tensión entre disponibilidad de recursos a la mano (condiciones y recursos mínimos de educabilidad, en el caso de este trabajo) y propensión o potencialidad de los individuos para convertir dichos mínimos en capacidades. Es decir, la disponibilidad no implica necesariamente la actualización de una potencialidad en capacidad. De aquí se puede argumentar que una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que provee los recursos materiales y simbólicos, que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, el despliegue de sus potencialidades y el aprovechamiento de las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad justa debe igualar sobre un umbral no son las oportunidades sino las capacidades. En

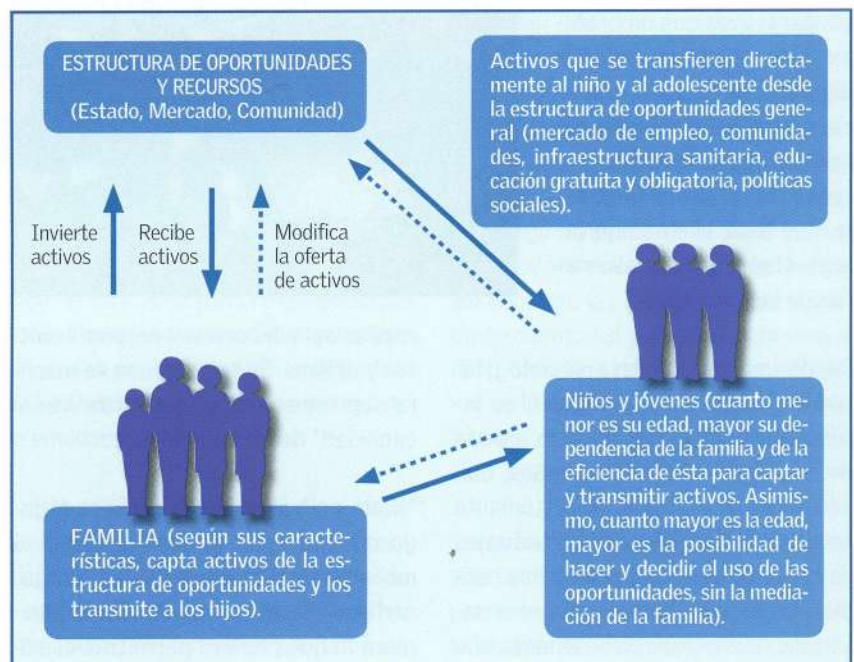
el terreno de la educación, ello implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en trayectorias escolares de calidad con reales oportunidades para aprender.

LA CONSTRUCCIÓN INICIAL

Desde que Coleman, hace ya cuatro décadas, afirmara que la escuela poco puede hacer frente a la fuerza de los factores extra-escuela, se ha planteado que la influencia de la familia y el hogar sobre el éxito escolar es decisiva. Pero, ciertamente, dicha influencia, a su vez, se ve influida o interactúa con la propia naturaleza del niño, pero más fuertemente con otras agencias de socialización que condicionan y/o configuran el desempeño escolar de los niños y jóvenes. Estas agencias son el tercer vértice del triángulo del esquema que sigue y que, en un senti-

do amplio, se puede denominar como la "estructura de oportunidades y recursos", que contiene tanto la comunidad, el mercado y el Estado. La dinámica multidireccional, que se plantea entre estas agencias y el niño, en definitiva, moldea en distinto grado la "posibilidad de ser educado". El "portafolio" o repertorio de disposiciones y habilidades que lleva el niño a la escuela es, en este marco, el resultado de la interacción con esta estructura de recursos y oportunidades.

El esquema anterior proporciona una buena síntesis de la dinámica de relaciones entre la familia, los hijos y la "estructura de oportunidades y recursos". Sin embargo, es necesario tener presente que en el caso de los jóvenes de 15 años y más, la dinámica de relaciones tiende a ser bidireccional y con



Fuente: Navarro, 2002, a partir de Filgueira, 2001.

⁹ La noción de "capacidad" según Sen admite dos versiones: "la 'capacidad' de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir; por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones" (Sen, 2000); pero también se refiere a las funciones realizadas (lo que una persona es capaz de hacer realmente). De este modo, la 'combinación de funciones' de una persona refleja sus logros reales y el 'conjunto de capacidades' representa la libertad para lograrlos (sus oportunidades reales). Ambas proporcionan diferentes tipos de información: la primera sobre las cosas que hace una persona y el segundo sobre las cosas que tiene libertad fundamental para hacer (Sen, 2000).

tendencia a prescindir de la familia (por ejemplo, en la relación "mercado-juventud" expresada en el trabajo juvenil, y en la relación "comunidad-juventud" graficada en las pandillas). Las flechas de línea discontinua quieren reflejar la influencia relativa que los jóvenes ejercen sobre la estructura de oportunidades y recursos y sobre las estrategias que las familias utilizan para captar los activos a su alcance. Asimismo, las características de la familia modifican parcialmente la oferta de activos, especialmente aquella que depende del Estado y la comunidad.

Desde la perspectiva de la familia, cada una de ellas "encara la vida" de distinta manera, haciendo uso de recursos materiales (capital físico), educativos y de trabajo (capital humano) y de redes, protección y apoyos comunitarios y familiares (capital social) que revelan la capacidad que los adultos tienen de transmitir activos a niños y jóvenes. Asimismo, la distribución y utilidad de dichos recursos depende de la forma en

que las "estructuras de oportunidades y recursos" del mercado, el Estado y la comunidad determinan el acceso y ofrecen retornos a dichos capitales.

Las situaciones de pobreza y marginalidad social se caracterizan, precisamente, no sólo por una muy baja dotación de activos de las familias y por una similar apropiación de estas familias de las oportunidades y recursos, sino también por su baja capacidad para transmitir los pocos activos con que cuenta a los hijos, aumentando el riesgo socioeducativo y afectando las oportunidades de acceso, permanencia y éxito escolar¹⁰; el riesgo socioeducativo, entonces, es inversamente proporcional a la calidad de los recursos y activos disponibles para los niños. Más claramente, la calidad y cantidad de los activos físicos (vivienda, alcantarillado, agua potable, caminos), humanos (salud, trabajo y educación) y sociales (redes), las características y organización de la familia, además de las pautas de comportamiento y actitudina-

les, tanto en el seno familiar como en los diversos espacios de interacción y convivencia (socialización) condicionan o modulan la contribución de la familia al desarrollo de los hijos y, en particular, su capacidad para aprovechar las oportunidades educativas. Al llegar a la escuela, los hijos tendrán un portafolio más o menos completo de recursos (nivel nutricional, motricidad, hábitos, valoraciones, aspiraciones, disposiciones). Según sea la calidad del aporte familiar, con el transcurso de los años, dicho portafolio se verá modificado por la dinámica de influencias recíprocas entre la escuela, la familia, la sociedad y el mismo niño o joven.

Como señala Filgueira, la mayoría de las familias pobres disponen de recursos de distinto tipo (por ejemplo, contactos de algunos de sus miembros con personas que controlan recursos que suelen ser escasos en ambientes pobres, conocimientos y destrezas laborales específicas, o valores y actitudes que suelen facilitar logros de mayor bienestar), pero algunos aspectos de su organización, como la falta de uno de los padres, la inestabilidad de la pareja o rigideces de la estructura familiar, afectan la capacidad de las familias para transmitir esos activos a los hijos. Asimismo, hay modelos de relaciones de género y modelos de relaciones entre padres e hijos (que los niños absorben a través de su experiencia familiar de todos los días) y que resulta más pertinente conceptualizar como "pasivos" que como "activos". Por ejemplo, la escasa valoración de la educación como vía de movilidad, la ausencia de una ética o disciplina de trabajo, la falta de respeto a normas mínimas de convivencia, la



¹⁰ He aquí una expresión concreta del carácter relacional de la educabilidad. El riesgo socioeducativo tiene su expresión más concreta en la baja calidad de los aprendizajes de los niños más pobres y en el rezago, repetición y abandono escolar, sobre todo en el nivel secundario. En el caso de los jóvenes, además, se expresa en el fenómeno de "emancipación precaria" –abandono del hogar–, el trabajo y el embarazo adolescente. Dicho riesgo socioeducativo tiene su origen parcial en la precariedad de las condiciones de educabilidad de los niños; sin embargo, se ve potenciada por la interacción con otra: la escuela cuya dinámica y características organizacionales (sus modos de operar, las expectativas y las prácticas docentes, los estilos de relación con las familias, etc.) en sí mismas ponen en riesgo educativo a la población escolar.

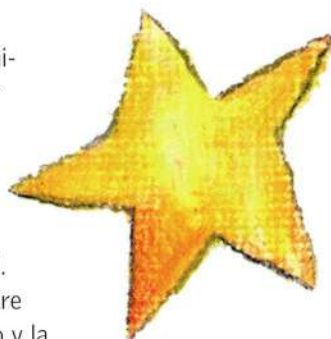
presencia de una concepción tradicional de la mujer vinculada a las tareas domésticas, así como las actitudes de resignación y fatalismo con respecto a un destino subordinado. Todo lo anterior permite postular que el "currículo del hogar", esto es, la presencia física de los padres o adultos responsables, el estilo de autoridad, las pautas de crianza por género, las rutinas al interior del hogar y las concepciones implícitas sobre cómo aprenden los niños, junto con las expectativas, el significado atribuido a la experiencia escolar y el proceso de acompañamiento adulto al trabajo escolar en el hogar, influyen en el desempeño escolar.

TRES FACTORES DE EDUCABILIDAD

La educabilidad resulta de la interacción entre factores o efectos del hogar y de la escuela en el niño, de suerte que analíticamente se podría hablar de un "efecto o factor hogar" y un "efecto o factor escuela" en la educabilidad. Hay ciertamente una dirección en ese diálogo: es la escuela la que señala qué se requiere para que los niños se desenvuelvan con expectativas razonables de éxito en la misma; es la escuela, también, la que diagnostica constantemente el "capital escolar" de cada niño y hace (o debiera hacer) los ajustes en su estructura y operar para maximizar dicho capital en sus procesos de "producción" de aprendizajes socialmente relevantes. Es también la escuela la que procesa y sanciona la validez o vigencia del portafolio de educabilidad. Para ello, la escuela procesa diversos efectos y/o factores que remiten a su exterior e interior.

Dichos factores y/o efectos son de dis-

tinto orden. En una mirada macro, el primer referente que se hace sentir en la configuración de la educabilidad es el "sistema" o la matriz sociocultural. Ella (las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad) delimita globalmente las posibilidades de configuración. En el orden micro o del "mundo de la vida", la primera expresión y condicionamiento de la educabilidad está la calidad del desarrollo cognitivo temprano y de la socialización primaria, que provee el marco inicial con el cual los niños se incorporan a una institución especializada distinta de la familia. Aquí ya se advierten las diferencias de condiciones de educabilidad, puesto que no todas las familias disponen de los mismos activos materiales y simbólicos que transmitir gradualmente a sus hijos. La relación se hace más compleja en tanto la familia modifica su dinámica por sus relaciones con otras agencias sociales, pero la escuela no hace lo propio y mantiene su oferta, con lo cual carece de la capacidad o plasticidad para compensar las diferencias entre la socialización, que ella concibe como las condiciones de entrada y permanencia para y en el mundo escolar, y las que "fabrica" la familia. De aquí en adelante, las condiciones de educabilidad comienzan a hacerse presentes de múltiples formas: una de ellas es la plasticidad de las culturas familiar y escolar y la posibilidad de diálogo entre ambas; la rigidez y/o distancia entre ambas pronostica el desarrollo de dimensiones clave. Una de ellas es la capacidad familiar para garantizar la "preparación"



para la escuela y la capacidad de esta última para asumir que su desempeño puede generar equidad; es decir, influir decisivamente en los resultados de los estudiantes, lo cual mitiga el impacto del contexto.

Con todo, hay otros "factores" y "efectos" en el mundo de la vida que modelan la educabilidad. Son ciertamente variables que circundan la relación "familia-escuela" en su expresión cotidiana, pero que adquieren cierto estatus propio. Ellos son la confianza, el efecto "vecindario" y la subjetividad.

a) La confianza y el capital social

La confianza puede ser entendida como la expectativa que ponen las personas sobre el comportamiento de los otros para considerar las alternativas y decidir el propio comportamiento en las relaciones sociales. Su importancia en las relaciones sociales ha sido destacada en los últimos años como un factor que puede ayudar a comprender el desarrollo económico de los países e, incluso, la estabilidad de los mismos. Así, está en la base del concepto de "capital social", que ha sido empleado para indicar las redes de relaciones familiares y sociales que pueden aumentar el capital humano¹¹.

En una perspectiva más próxima a la educación, luego de un estudio realizado en escuelas norteamericanas, Coleman concluyó que si hay debilidad en el «capital social» (en sus dos formas: familiar y de la comunidad) también habrá

11 En su momento, Bourdieu (1980) propuso el concepto de "capital social" para denotar la suma de los recursos, reales o virtuales, acumulados en un individuo o grupo en virtud de poseer y pertenecer a una red estable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, es decir, el capital social es la red de relaciones personales directamente empleables por un individuo para perseguir sus fines y mejorar su posición social. Putnam (1993) usa el concepto en un sentido amplio, similar al de "cultura cívica" y cierta conciencia individual del bien común. Desde su punto de vista, el capital social refiere a las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio mutuo. Coleman (1990), en cambio, sostiene que el capital social se constituye por las relaciones sociales que posee un individuo y que éste utiliza como un conjunto de recursos para la consecución de sus propios fines.

debilidad en el logro de aprendizajes escolares. Coleman distingue un capital social "familiar" y otro "de la comunidad". El primero alude a la fuerza de las relaciones de confianza al interior del hogar; el segundo, a las relaciones de confianza y las oportunidades y recursos que se despliegan de manera recíproca, formal e informalmente, en las interacciones comunitarias. Afirma que la falta de oportunidades que resulta de la debilidad de las relaciones al interior y fuera de la familia afecta el rendimiento, la asistencia y la permanencia en el sistema escolar de los alumnos/as. Coleman midió la "fuerza" y la "calidad" de las relaciones entre padres e hijos como una medida del capital social disponible para los niños en su hogar. Dicho capital social fue definido por cinco aspectos que operan complementándose: a) la presencia física de adultos en la familia; b) el nivel de atención dado por los padres a los niños; c) al apoyo que éstos dan al trabajo escolar de sus hijos (cognitivo y motivacional); d) la frecuencia de ese apoyo; y e) las normas que estructuran el estudio. Además, enfatizó el rol de la densidad de las conversaciones sobre las actividades y el rendimiento escolar. Dichas conversaciones sólo son provechosas si están "soldadas con fuerza simbólica y afectiva". Es decir, la confianza en la familia es un factor que afecta el desempeño escolar.

De modo complementario, se puede afirmar que en la relación "familia-escuela", la confianza es central, pero requiere ser permanentemente actualizada y fundamentada con evidencias. Ello es necesario, porque se trata de una relación entre instituciones y personas que, en sentido estricto, no saben o saben muy poco de la otra y a las que, por lo mismo, les debe resultar difícil predecir sus comportamientos recíprocos. En principio, la relación "familia-escuela" se funda en pre-jurios que rara vez tienen relación con la

escuela y familia concreta que inauguran esta relación: ambas suponen significados, intenciones y modos de actuar en el otro, de los cuales "carecen de pruebas". Por ello, recurren a garantías que les ayuden a prever las actuaciones del otro (certificados, informes, firma de "compromisos", etc.). Cuando "actualizan" esas evidencias advierten que hay una distancia entre lo declarado y lo observado. Consecuentemente, devalúan las garantías y ponen en entredicho la relación: han perdido o debilitado la confianza.

b) El efecto "vecindario" (o de la segregación residencial)

La propensión a "vivir entre iguales" y aislar a los otros parece tener sus raíces objetivas en las disparidades de ingreso, así como en la dinámica del mercado de suelos y las políticas de vivienda social. Estas raíces se abonan, además, por nutrientes subjetivos o culturales. Así, las diferencias y barreras territoriales no son inocuas y denotan diferencias y límites sociales. Ello tiene importantes consecuencias para la vida social y también para la escuela, como se aprecia en el cuadro siguiente:

SEGREGACIÓN	CAPITAL SOCIAL INDIVIDUAL	CAPITAL SOCIAL COMUNITARIO	CAPITAL CIUDADANO
Residencial	<ul style="list-style-type: none"> · Menor información y contactos que aumenten las oportunidades de empleo y superación personal. · Riesgo de menor eficiencia normativa y aumento de la tolerancia al uso de fuentes ilegítimas de ingreso. · Menor exposición a modelos de rol alternos y socialmente destacados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Riesgo de declinación de las instituciones vecinales por déficit de liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Debilitamiento del sentimiento de ciudadanía (pertenencia a un "nosotros") al no compartir problemas con otras clases, y riesgo de formación de subculturas marginales.
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> · Se debilita la formación de reciprocidad y solidaridad; y la posibilidad de aprender a convivir con niños de diferentes grupos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se reduce la participación en la escuela de padres de niños de otras clases en la educación pública. · Se reduce la capacidad de ejercer "voz" para demandar mejoras en la calidad de los servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se reducen las oportunidades de experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por mérito con pares de otras clases sociales.



Consecuentemente, el efecto vecindario da cuenta de las influencias del barrio en la construcción del capital escolar (o el portafolio de capacidades y disposiciones) del niño y en los significados que la escuela le atribuye, así como en las estrategias a las que recurre para su aprovechamiento. La educabilidad que resulta de vivir en un lugar u otro es evidentemente distinta. Ella se "incrusta" en un territorio (barrio, zona rural, periferia urbana) y se orienta hacia una escuela determinada. Más concretamente, algunos estudios muestran que el desempeño educativo varía de acuerdo con las características de los barrios y las ciudades y que la descentralización y la suburbanización han creado un ambiente desfavorable para la integración escolar; Katzman, en estudios realizados para Montevideo, mostró que la influencia de la composición social del barrio se relaciona con el rezago y abandono escolar, incluso luego de controlados los efectos de variables como el clima educativo del hogar.

Sin embargo, esta conclusión quizá esté atribuyendo a la pertenencia a un barrio una importancia excesiva, abonando hasta la tentación de pronosticar las trayectorias educacionales simplemente por el lugar de residencia y olvidando que también en barrios altamente segmentados es posible encontrar "contra-ejemplos" de éxito escolar. Por lo mismo, parece más apropiado analizar la posibilidad de que las dinámicas del vecindario, las relaciones entre sus integrantes y las estrategias que cada familia despliega cotidianamente, generen o influyan en la configuración de las disposiciones y recursos relevantes para la experiencia escolar. Dicho de otro modo, más que la locación y la homogeneidad de sus integrantes, interesa precisar cuáles son las disposiciones vitales y las interacciones que cada familia sostiene y cuáles de éstas tienen in-

Como resulta improbable que el individuo conozca directamente a las personas con las cuales debe compartir sentidos colectivos, es necesario que la sociedad toda construya sentidos, relatos e imaginarios.

fluencia en la vida escolar de los niños. A este respecto, el estudio de Navarro informa de diversos modos familiares de comprender y procesar el barrio en sectores urbanos pobres, prefigurando estrategias de convivencia "solidaria" o "atomística", complementadas con una disposición al repliegue o la exteriorización de las tensiones que implica vivir en dichos barrios. Se trata, en definitiva, de distintas formas de encarar el lugar donde se vive, algunas de las cuales incluyen decisiones para neutralizar el "peso" del vecindario y optimizar el desempeño escolar de los niños. Una de las decisiones más frecuentes es precisamente "aislar" al niño del barrio, sea regulando el uso del tiempo libre en el hogar y/o decidiendo que asista a una escuela fuera del barrio.

c) El factor "subjetividad"

La subjetividad puede ser entendida como los significados de las personas que dan cuenta de su comprensión de las estructuras soportantes, en particular, la familia, el trabajo y la comunidad. Como advierte Beck, hay una gran diferencia entre la individualización en la que existen recursos institucionales como derechos humanos, educación, Estado de Bienestar para hacer frente a la construcción de biografías modernas y su atomización, y en las que no lo hay. La subjetividad que de ellas resulta es inequívocamente distinta.

Esta conciencia de la dificultad de vivir una vida propia es la que adquiere relevancia desde la perspectiva de la educabilidad. La subjetividad de los actores es cada vez más relevante, al menos en dos planos. En primer plano es el de la implementación de las políticas. En efecto, el rechazo a no pocas acciones gubernamentales se puede explicar más por las representaciones subjetivas y expectativas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas. Si los individuos definen una política como "carente de sentido para sus fines", a la larga será "inviable". Las políticas no pueden dar, por supuesto, el compromiso de la subjetividad por el solo hecho de la racionalidad de los argumentos y abundancia de los beneficios; las personas necesitan seguridad, certidumbre y "sentido"; necesitan sentir que, de alguna manera, controlan/influyen los procesos de cambio en que se ven envueltas. Ello no depende de "lo material", sino del reconocimiento de los esfuerzos de cada uno, los vínculos de cooperación, que promueven y el "sentido de colectividad" que instalan.

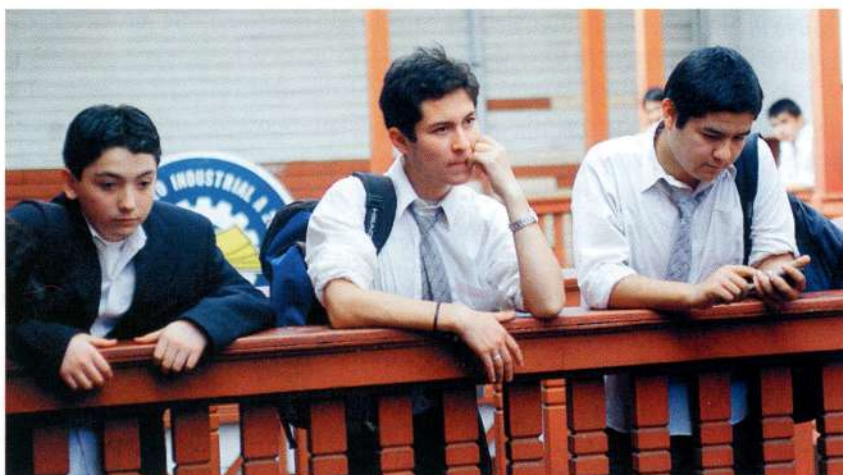
El segundo plano donde la subjetividad es central corresponde al de la "interacción profesor-alumno", porque los significados y representaciones de los docentes, por una parte, definen sus atribuciones de causa del éxito y fracaso escolar de los niños (basados en sus pronósticos de la calidad y cantidad de las aptitudes y disposiciones principalmente cognitivas de los estudiantes) y, por otra, porque las características de las experiencias y expectativas de los propios alumnos (especialmente los adolescentes) respecto de su futuro, generan una mayor o menor disposición al aprendizaje y actúan como un "capital", que primero es acumulado según la "exposición simbólica" en la escuela a valores y creencias que tensan

y eventualmente revierten las representaciones de origen que portan los mismos estudiantes y, después, puesto en juego en las interacciones de aprendizaje en el aula.

La subjetividad importa, además, porque las familias, a su vez, requieren ver que los esfuerzos limitados y parciales de cada uno tengan sentido (entre éstos, los que llevan a mantener a los hijos en la escuela), para lo cual es necesario confiar en otros actores y en que las acciones de éstos son coherentes con las de uno y que apuntan fines similares. Como resulta improbable que el individuo conozca directamente a las personas con las cuales debe compartir sentidos colectivos, es necesario que la sociedad toda construya sentidos, relatos e imaginarios. Es preciso una dimensión simbólica en los proyectos materiales o concretos (educación de calidad, salud para todos, etc.). Esta dimensión simbólica permite vincular las necesidades subjetivas de la vida cotidiana con las necesidades técnicas y políticas de las innovaciones públicas complejas. Sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada uno, es dificultoso creer que ella tenga sentido y eficacia.

CONSECUENCIAS

La educabilidad es una construcción social que, en cuanto tal, se ve afectada por intervenciones sociales. En concreto, las políticas sociales pueden alterar significativamente el contenido del portafolio de capacidades y disposiciones "para-la-escuela" de cada niño, especialmente en escenarios de pobreza urbana de alta segregación social. En éstos, las políticas sociales, en particular, y las políticas públicas, en general, pueden ser el instrumento que atenúe o neutralice los efectos perversos del aislamiento social. Hay evidencia al



respecto: los subsidios especiales de renovación urbana, que desincentivan el emplazamiento periférico de la vivienda social y estimulan el redoblamiento de zonas urbanas con ventajas en infraestructura e integradas a la ciudad; los programas focalizados territorialmente, que buscan mejorar la condición de barrios que concentran poblaciones pobres; la perspectiva europea de desarrollo espacial, que plantea explícitamente estrategias sensibles con la necesidad de diversidad social y funcional, para lo cual se estima necesario abordar las distintas dimensiones de exclusión que operan territorialmente.

Para Raczynsky, una política basada en el mejoramiento de las condiciones materiales de actuación tiene una alta probabilidad de ser pasajera, si no aborda simultáneamente aspectos no tangibles de las situaciones vitales ligadas a actitudes, valores y conductas de los segmentos pobres de la población. En otras palabras, el mejoramiento de las condiciones de actuación pasa necesariamente por las personas, adquiriendo relevancia para la política social y educativa, dimensiones como la autoestima y confianza en sí mismo; la capacidad de construir un relato explicativo acerca de la situación actual de cada uno; la capacidad de generar un proyecto y

visualizar un futuro, junto con la modificación de actitudes y conductas ordenadas por ese proyecto.

Hay aquí una advertencia a una parte de la política educativa en desarrollo: superada ya la capa "blanda" de acción (aquella que permitía mostrar progresos con estrategias basadas en la inversión en infraestructura, equipamiento y mejora de las condiciones institucionales de las escuelas, así como del trabajo docente), la Reforma está en medio de la capa "dura" que se caracteriza por el estancamiento y/o avance mínimo de los resultados, no obstante aquella inyección sistemática de recursos y esfuerzos. La estrategia de avance ha considerado que las condiciones de "habilitación objetiva" del sistema escolar (agentes y recursos) son suficientes y que lo que corresponde proveer apoyos para la implementación curricular, mejorar la calidad de los procesos de gestión escolar y responsabilizar a los agentes asociando su desempeño a los resultados. ¿Cuántas de las iniciativas hoy en curso han considerado elementos de "habilitación subjetiva" de los actores llamados a implementar estos cambios en las escuelas y el nivel local?

En este escenario, la noción de "condiciones de educabilidad" aparece como

una posibilidad para preguntar si dicha habilitación objetiva es suficiente o se requiere también analizar si es un déficit de "habilitación subjetiva" lo que está explicando los obstáculos para alcanzar logros educativos de calidad. Consecuentemente, si lo anterior es válido, es el momento de pensar en la construcción y el contenido de una plataforma de subjetividad necesaria o, si se prefiere, en políticas que intervengan en las categorías simbólicas (creencias, valores, marcos de sentido, esquemas de comprensión e interpretación de significados y relaciones) de los sujetos que hacen posible el cambio educacional.



Asimismo, la política educativa sigue partiendo de un supuesto, según el cual es posible influir desde el ápice del sistema escolar, en las decisiones y acciones de los actores escolares. Es decir, la gestión de políticas asume que con la (re)definición de normas e institucionalidad, la difusión de objetivos y expectativas, la provisión de insumos y recursos, la implementación de incentivos y castigos, y, en general, con la creación de condiciones favorables, se puede modificar procesos y resultados del sistema escolar. Esta tesis, sin embargo, ha sido cuestionada con frecuencia por los informes de resultados y por estudios de efectividad: los actores escolares, incluso, pese a reconocer la buena calidad de una política, no necesariamente se comportan de acuerdo con esos lineamientos. Hay otras razones por las que ellos se conducen. Razones subjetivas.

Todo lo anterior, además, sugiere un modelo distinto de desarrollo de política, se puede graficar como un carrito de dos ruedas unidas:

Según este modelo, las políticas deben dar cuenta de dos fases o ciclos: el primero es la rueda que generalmente movilizan los programas sociales y educativos. Es decir, los programas actúan sobre factores exógenos (equipamiento, subsidios, infraestructura, reglas, etc.) a las personas o colectivos de identidad fuerte (los docentes, por ejemplo), que facilitan o dificultan sus iniciativas de superación. Los programas así concebidos pueden generar las condiciones necesarias, pero no suficientes para superar los déficit (los bajos resultados escolares, en el ejemplo). Para ello necesitan mover la segunda rueda: la de las cualidades de las personas, familias, grupos y comunidades, que viven las situaciones de pobreza, vulnerabilidad o inequidad, y refiere a las decisiones y acciones que éstos despliegan para superar el problema. Estas cualidades son condiciones indispensables o esenciales para generar procesos sostenibles de superación de un déficit en contextos de pobreza, puesto que las personas - para construir sentido- necesitan "habitar" la política a su modo. Ello sugiere políticas con triple enfoque: a) diseños flexibles, que faciliten el empalme y ensamble local; b) que combinen dimensiones materiales-objetivas y simbólicas y c) fuertemente centradas en las características de los actores que influyen decisivamente en la implementación (es decir, docentes, gestores y familias). Cuando ello no ocurre, cuando las denominadas "condiciones esenciales" no son incluidas de manera estricta y sistemática, la experiencia muestra que las políticas pierden efectividad: sólo algunos alcanzan y se apropian de la meta, otros sólo temporalmente lo hacen y algunos nunca, desaprovechando los recursos y oportunidades que la política ofrecía¹².

La formulación de políticas a favor de la equidad en educación exige un cambio o quiebre en las racionalidades tradicionales para su formulación e implementación. Las fórmulas "arriba-abajo" han mostrado una eficacia relativa y, frecuentemente, se topan con contextos de una singularidad tal que desafía su lógica y sentido. Las políticas deben "girar hacia la comunidad", alentando su capacidad para diseñar soluciones ajustadas a su propia realidad, construir sentidos compartidos removiendo creencias arraigadas sobre cómo aprenden los niños y qué papel juega la escuela y la familia en este proceso; intencionar cambios en las rutinas escolares y en el currículo del hogar; generar espacios estructurados de participación de la familia en la escuela, etc. Por lo

¹² Lo anterior sirve, además, de argumento para insistir en la importancia estratégica y política de un sistema de acompañamiento -fuertemente vinculado al entorno inmediato de la escuela- a las acciones de mejora que impulsan los responsables de un sistema escolar, pero que implementan otros actores. Si a ello se agregan razones instrumentales, tales como la posibilidad de monitorear de cerca que los recursos se usen y que las acciones se implementen con fidelidad a la idea original o que sea posible introducir mejoras oportunas que cualifiquen la implementación, entonces se tiene un cúmulo de buenos argumentos para reiterar la necesidad de contar con este dispositivo. Un sistema de acompañamiento permite aprender de la implementación de una reforma y, sobre todo, permite aprender de las escuelas y los docentes. Apoyar, evaluar y servir de enlace son tareas esenciales para la efectividad de una reforma.

mismo, es necesario hacer visibles y legitimar los actores locales, recuperando sus rostros, sus creencias, esquemas de interpretación y mundo de la vida. Estos actores son los socios estratégicos de las políticas pro-equidad.

Pero lo anterior es casi impracticable con diseños de "arriba-abajo" y, además, sectoriales. Si las políticas educativas no alcanzan es porque su radio de acción sectorial deja fuera dimensiones que, de ser consideradas, coadyuvarían al objetivo de mejorar las condiciones

de vida de las familias y la calidad de la escuela. Dicho de otro modo: la contribución de las políticas también se ve limitada por la baja presencia de "componentes de sinergia" con otras iniciativas (sectoriales o no), que influyen decisivamente en la configuración de la educabilidad. Es necesario, por lo mismo, intencionar la intersectorialidad y sinergias con otras políticas.

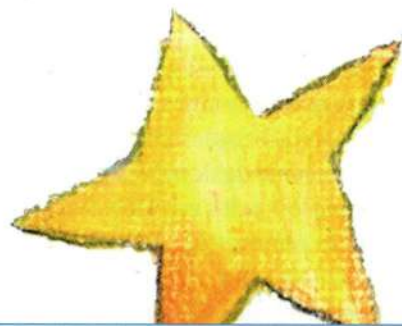
Junto con ello, es oportuno avanzar en una revisión de las políticas actuales y sus posibles efectos no deseados en la

equidad. No son indiferentes ni neutros los criterios que se utilizan para formular políticas: si el foco está en mejorar los resultados nacionales en pruebas estandarizadas, la "población objetivo" será aquella en que la intervención impacte más en los resultados y no necesariamente la más pobre o la más vulnerable. La población escolar rural, por ejemplo, puede ser irrelevante estadísticamente; pero desde una perspectiva de equidad social es uno de los focos obligados de un país que quiere una sociedad más justa y solidaria.

REFERENCIAS

- Astolfi, Jean-Pierre (1997), *Aprender en la escuela*, Santiago, Editorial Dolmen.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Cassasus, Juan (2003), *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago, LOM.
- Coleman, James (1988), "Social capital in the creation of human capital", en *American Journal of Sociology*, vol.94, pp.94-120.
- Filgueira, Fernando et al (2001), *Adolescencia y familia en el Cono Sur*, Montevideo, mimeo.
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Güell, Pedro (1998), *Subjetividad social y Desarrollo Humano: desafíos para el nuevo siglo*, ponencia en *Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global*, ID/PNUD, Barcelona, noviembre de 1998. Consultado el 29 de julio de 2003, en <http://www.desarrollohumano.cl/publicaciones.htm>.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (2000), *El gran eslabón*, Santiago, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, Norbert (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago, Editorial LOM.
- López, Ernesto y Tedesco, Juan Carlos (2003), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE UNESCO Buenos Aires, mimeo. Versión PDF disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.
- López, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE UNESCO, Buenos Aires.
- Navarro, Luis (2002), *Chile: equidad social y educación en los años 90*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE UNESCO Buenos Aires.
- Navarro, Luis (2003), "La noción de 'educabilidad' como expresión de la demanda por un mínimo de equidad para la educación. Notas para una discusión", en *Revista de Pedagogía Crítica* Paulo Freire, N.º 2, diciembre de 2003, pp.97-110, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Versión en formato electrónico disponible en <http://www.foroeducativo.org.pe>.
- Navarro, Luis (2004), *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE UNESCO, Buenos Aires.
- OECD (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*.
- Peña, Carlos, "Igualdad educativa y sociedad democrática", en García Huidobro, Juan Eduardo (editor), *Políticas educativas y equidad*, Santiago, Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, UNICEF, Fundación Ford.
- PNUD (2005), *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2005*, en <http://www.pnud.org> (consultado en 14 de marzo de 2005).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2002), *Desarrollo Humano en Chile 2002. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.
- Raczynsky, Dagmar (2002), *Equidad, inversión social y pobreza. Innovar en cómo se conciben, diseñan y gestionan las políticas y los programas sociales*, documento de trabajo preparado para el Seminario *Perspectivas Innovativas en Política Social. Desigualdades y Reducción de Brechas de Equidad*", MIDEPLAN-CEPAL, 23- 24 de mayo de 2002, Santiago, mimeo.
- Rodríguez, Jorge y Arriagada, Camilo (2004), "Segregación residencial en la ciudad latinoamericana", en *Revista EURE*, Vol. XXIX, N.º 89, mayo de 2004, pp.5-24, Santiago.
- Sen, Amartya (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan Carlos (2003), "Resiliencia y política educativa", documento de trabajo, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE UNESCO Buenos Aires, mimeo.

ESTUDIOS SOBRE EQUIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN PAÍSES LATINOAMERICANOS



En 2001, IIFE UNESCO Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación FORD, inició una serie de estudios sobre la problemática de la equidad y la educación. En una primera fase se realizó una búsqueda de antecedentes de análisis sobre educación y equidad en la década de 1990 en Argentina, Chile, Colombia y Perú, así como una revisión de las principales políticas de equidad desarrolladas en cada caso. El resultado de esta primera etapa quedó materializado en cuatro libros que constituyen, cada uno de ellos, un exhaustivo estado del arte sobre los temas señalados en cada país.

En una segunda fase se avanzó hacia el análisis de distintos escenarios sociales. Se optó por una aproximación por escenarios con la expectativa de proponer una mirada sobre los problemas de desigualdad educativa, que trascendiera a la especificidad de cada uno de los países en que se desarrolló la investigación. En este sentido, lo que se buscó fue obtener conclusiones que sirvieran para plantear hipótesis de aproximación a la realidad social y educativa del conjunto de los países de la región, más allá de los casos analizados. Así, el énfasis que se puso en el carácter situacional de los procesos educativos apunta a instalar una preocupación por la heterogeneidad de escenarios que conviven en cada una de nuestras sociedades, y la especificidad que cada una de ellos requiere desde la perspectiva de las políticas sociales y educativas.

Concretamente se trabajó en seis escenarios, que fueron los siguientes:

1. Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La particularidad de la escuela y el barrio en que se llevó a cabo la investigación es la de ser expresión de la nueva pobreza en la Argentina. Una escuela tradicional ubicada en el centro de la localidad se convierte en escenario de los efectos del profundo deterioro en las condiciones de vida de gran parte de la población de este país.

2. José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Más en los márgenes del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, se trabajó aquí en una escuela técnica ubicada en una zona que representa la pobreza estructural en el país. Un barrio que nunca logró una plena integración en el entramado urbano, y cuyos habitantes están bajo la permanente amenaza de la exclusión.

3. Santiago de Chile. El caso chileno enriquece el estudio por su carácter excepcional. Como es sabido, este país es uno de los únicos que pudo llevar adelante una fuerte reducción de la pobreza durante la década pasada. El objetivo planteado aquí fue ver si las políticas llevadas a cabo con el objeto de recomponer las condiciones materiales de vida de las familias recomponían -a su vez- las condiciones sociales para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

4. Lima, Perú. Se trabajó aquí con dos escuelas ubicadas en un barrio pobre de la periferia de Lima, en el cual su población es mayoritariamente mi-

grante proveniente de zonas rurales o pequeñas localidades del interior. Los procesos migratorios se han incrementado significativamente en la región durante la última década, por lo que el análisis en situaciones de estas características nos da algunas claves para analizar estos fenómenos.

5. Cusco, Perú. Este es el único escenario rural en el que se trabajó en estos estudios. Se trata de comunidades indígenas dispersas que habitan en las altas montañas del sur de Perú, y de los habitantes de una pequeña localidad, llamada Andahuailillas. La combinación de lo rural e indígena, y las características geográficas de la zona le dieron especial interés a este escenario.

6. Cartagena de Indias, Colombia. En esta ciudad se centró el estudio en familias desplazadas por los conflictos armados que aquejan a ese país. Provenientes, en su mayoría de zonas rurales del interior del país, estas familias se ubicaron en las zonas más pobres de esta ciudad, por lo que la combinación de pobreza extrema y desplazamiento dificultan severamente las posibilidades de acceso a una educación de calidad.

Tanto los textos que resultaron de la primera fase, como los que dan cuenta de los resultados de estos estudios exploratorios han sido publicados por IIFE UNESCO y se pueden obtener en <http://www.iife-buenosaires.org.ar>.

Fuente: López, 2005



DESDE AL AÑO 1997, GRADUALMENTE, LAS ESCUELAS Y LICEOS HAN VENIDO AMPLIANDO LA JORNADA ESCOLAR. ESTA INICIATIVA DE MAYOR TIEMPO PARA EL APRENDIZAJE ESTÁ ACOMPAÑADA DE UN PROCESO DE REFORMA CURRICULAR, QUE IMPLICA NUEVOS CONOCIMIENTOS, METODOLOGÍAS Y FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL HORARIO ESCOLAR.

Jornada Escolar Completa

La investigación internacional destaca el tiempo de trabajo educativo como un factor clave para la calidad de los aprendizajes escolares. Existe una estrecha relación entre el tiempo de trabajo escolar, el aprendizaje y la equidad. La evidencia muestra que, el mayor tiempo en la escuela conlleva otros beneficios en los sectores de mayor vulnerabilidad social, donde la escuela es un espacio que protege de riesgos y permite a los niños permanecer alejados de las calles, las drogas y el trabajo infantil.

Para extender la jornada escolar, el Estado se comprometió a financiar y asesorar técnicamente a los centros educativos en su incorporación al nuevo régimen. Para los gastos de operación se incrementó la subvención educacional. Asimismo, se financiarán las inversiones que se requieran para ampliar o adaptar la infraestructura arquitectónica de los establecimientos.

La Jornada Escolar Completa tiene características diferentes en cada establecimiento. El Ministerio ha fijado parámetros de funcionamiento. Las definiciones del uso del tiempo las hace cada comunidad escolar.

A fines del año 2004, la Pontificia Universidad Católica realizó un estudio encargado por el Ministerio de Educación a fin de contar con una evaluación actualizada de la implementación de la jornada escolar completa (JEC), obtener un diagnóstico y medición respecto del uso del tiempo de la jornada en los establecimientos que por más de un año funcionan en jornada completa, y determinar las percepciones y evaluaciones, que tanto directores, docentes de aula, jefes de UTP, padres y apoderados hacen sobre la implementación y efectos de la ampliación de jornada.

Para esto se trabajó con una muestra de representatividad nacional estratificada por dependencia y región, con proporcionalidad a la matrícula.

Evaluación de sus protagonistas

Se constata una percepción general positiva de los docentes sobre los alumnos y el desarrollo de sus capacidades, principalmente en las áreas artística, deportiva, manejo de tecnología y computación, formación valórica y capacidad de superación personal. Las áreas de desarrollo que se perciben relativamente más débiles son los conocimientos y habilidades en Matemáticas, Lenguaje y el dominio del inglés.

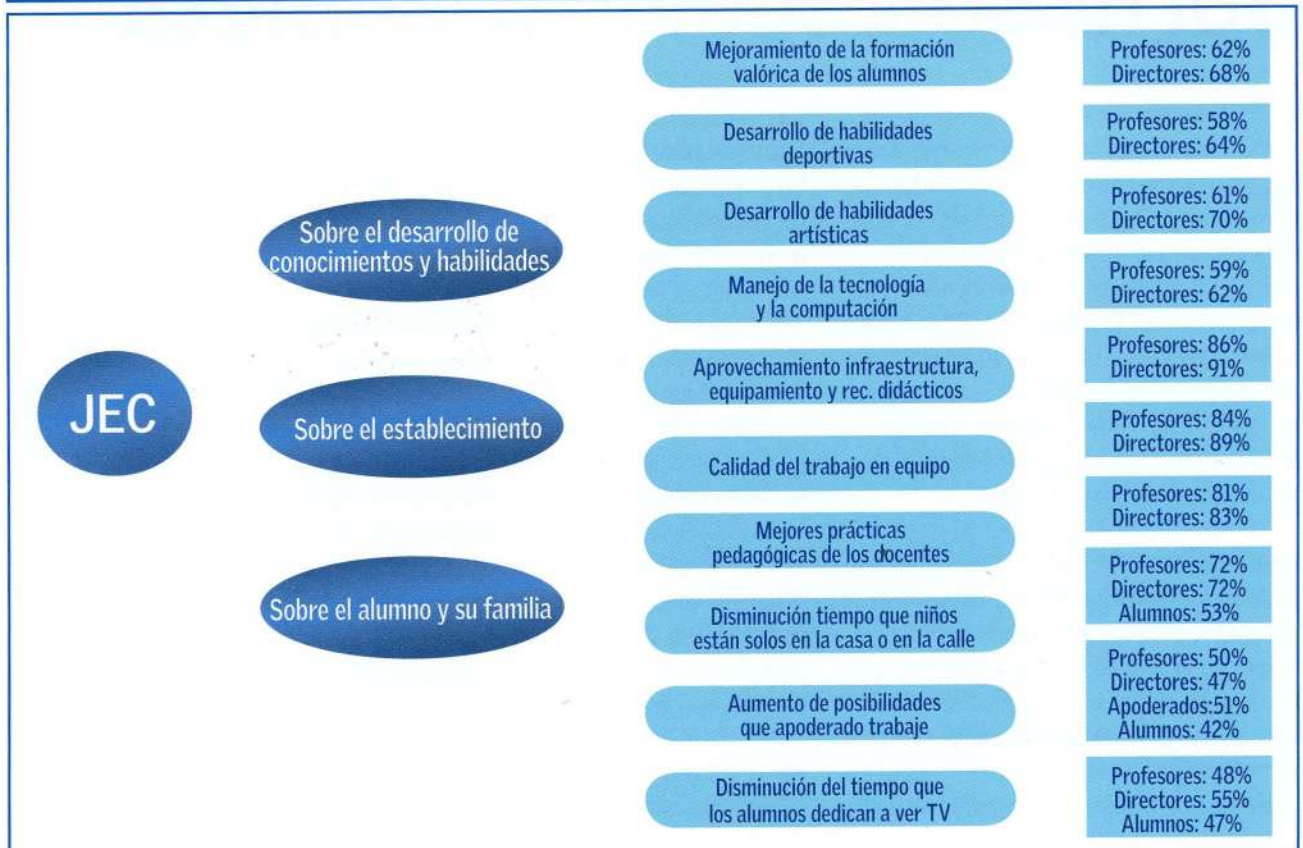
De acuerdo con los docentes, existe una variedad de factores que limitan el aprendizaje de los alumnos. Estos factores provienen de la familia (baja escolaridad, falta de compromiso y apoyo, mala situación económica), del entorno sociocultural que rodea a los alumnos, de características de los propios alumnos (insuficiente dedicación, bajo nivel de desarrollo

al ingresar al establecimiento), falta de tiempo e insuficientes incentivos para los profesores.

Los docentes evalúan positivamente la situación actual de los establecimientos en términos de calidad del cuerpo docente, gestión directiva, clima organizacional, condiciones de trabajo y motivación de los docentes. Los aspectos más débiles institucionalmente son la participación de los padres y la disciplina escolar.

Los docentes perciben abrumadoramente (88%) como buena o muy buena la calidad de la educación que se está brindando. También los padres poseen la misma opinión (74%). Sólo en el grupo de alumnos de educación media esta percepción es algo menor (58%).

Efectos positivos de la jornada completa, según docentes, directores y alumnos



Un 43% de los docentes estima que el SIMCE de su establecimiento es bueno o muy bueno; un 43 % lo estima como regular

LA JEC Y SU FUNCIONAMIENTO

Evaluación general

El grado de acuerdo con la JEC es alto: 77% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con ella.

Para los padres, la JEC significa más tiempo de su hijo en el colegio (50%) y más horas de clases para los ramos importantes (41%). Para los alumnos: estar más horas en el colegio (53%), un aumento de horas para los ramos más importantes y desarrollo de nuevas actividades (41%).

Los factores que más han influido a juicio de los jefes de UTPs en la definición de las actividades de la JEC son: las necesidades de aprendizaje de los alumnos (82%), la opinión del director o equipo directivo (80%), las demandas del nuevo currículo (80%) y lo que cada profesor puede ofrecer según su experiencia (76%).

Los alumnos mencionan los subsectores de Lenguaje (58%) y Matemáticas (64%), como principales actividades a que se dedica el tiempo adicional de clases. Otras actividades que los jóvenes señalan como importantes dentro de la distribución del tiempo adicional de la JEC, son: Ciencias y Ciencias Sociales (38%), idioma extranjero (32%) y actividades deportivas (30%).

Los alumnos evalúan como suficiente el tiempo destinado a aquellas actividades a las que señalan dedicar más tiempo, fundamentalmente las referidas a los sectores de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales.

En el caso de la enseñanza media se aprecia mayores porcentajes de insa-

En promedio, se califica el funcionamiento de la JEC con una nota 5,6.

tisfacción de los alumnos respecto al tiempo destinado a las siguientes actividades: preparación de PSU (73%), tecnología y computación (60%), actividades recreativas (57%), actividades deportivas (55%), formación valórica (52%), superación personal (51%)

Los actores institucionales (profesores, directores y jefes de UTP), tienen una evaluación positiva del funcionamiento de la JEC. El 59% de los profesores, 60% de los directores y 57% de los UTPs, la evalúan con notas 6 y 7. En promedio, se califica el funcionamiento de la JEC con una nota 5,6.

Almuerzo

El 32% de los directores señala que el tema del almuerzo está resuelto para la totalidad de los alumnos; el 50%,

que es un problema resuelto para la mitad o la mayoría de los alumnos; el 18% restante, que el almuerzo es un problema no resuelto, o resuelto sólo para una minoría.

El 12% de alumnos de enseñanza media y un 4.6% de alumnos de enseñanza expresan no almorzar, lo que traducido a número de alumnos son cifras preocupantes, en especial si consideramos las extensas jornadas que implica la JEC.

Entre los alumnos se aprecia una evaluación general positiva respecto del sistema de almuerzo que poseen, en especial entre los alumnos de enseñanza básica. Los niveles de insatisfacción en la enseñanza básica llegan al 20.4% y en la media al 26.7% de los alumnos.

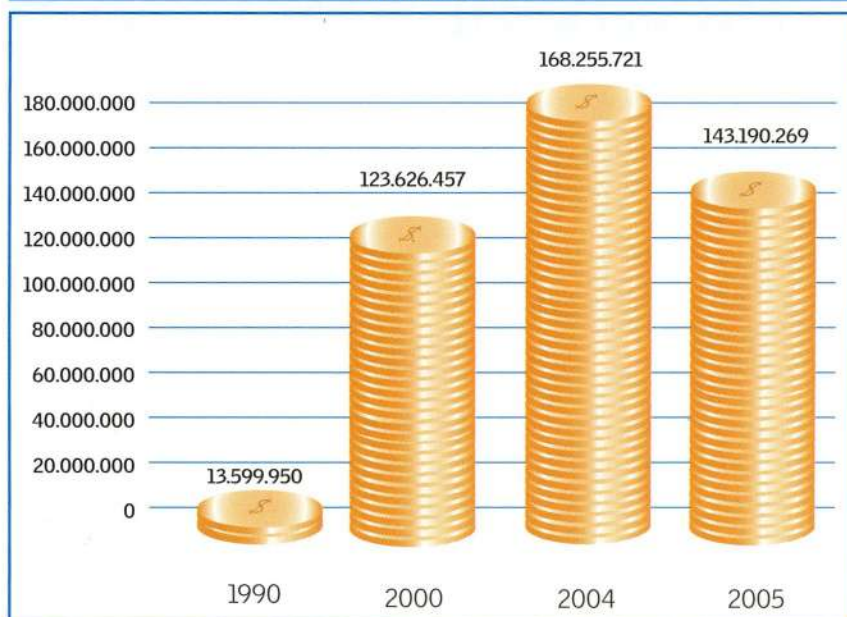
Consultados los padres, el 49% de ellos en educación básica y el 35% en media declaran que sus hijos reciben ración de la JUNAEB. Los niveles de satisfacción al respecto son altos (72% de los padres de enseñanza básica y el 71% de los padres de enseñanza media están satisfechos o muy satisfechos con la calidad de los almuerzos JUNAEB). En el caso de los alumnos, 67% de aquellos que reciben ración JUNAEB se encuentra satisfecho o muy satisfecho con la calidad del almuerzo recibido.

Infraestructura y equipamiento

Según la información entregada por los actores existe en los establecimientos una excelente dotación de infraestructura básica, y, además, porcentajes considerables de actores declaran la existencia de infraestructura y equipamiento más especializado, como sala multiuso, mencionada por el 66.7% de los profesores; talleres y laboratorios, por el 68.6% de los profesores, y gimnasio por el 45.5%. Los colegios con los mayores porcentajes en este tipo de infraestructura y equipamien-



Inversión en infraestructura educacional (En miles de pesos)



Hoy Chile invierte 11 veces más que en 1990 en construir nuevos liceos y escuelas o mejorar los que ya existen.

to más específico son los particulares subvencionados, los más grandes (mayor matrícula), y los urbanos.

El 62,3% de los padres y apoderados señala que la disposición de la Dirección del establecimiento para que la comunidad use la infraestructura y el equipamiento, es favorable o muy favorable. Consistentemente con lo anterior, 50,3% expresa que pueden usar efectivamente la infraestructura o equipamiento del colegio, incluso fuera de la jornada escolar o los fines de semana. Lo que efectivamente más declaran usar los apoderados son las salas de clases (32,5%) y los espacios de recreación y deporte (30%).

PROBLEMÁTICAS DE LA JEC

Los profesores, en su mayoría, identifican como problemático el agotamiento, tanto de los alumnos como de los profesores con 74% y 77% respectivamen-

te. Los UTPs y directores coinciden con este diagnóstico y también con porcentajes elevados, que identifican el agotamiento de profesores y alumnos como aspectos problemáticos.

El otro ámbito que los docentes catalogan como problemático, aunque con porcentajes mucho más bajos de mención, son los relacionados con los recursos pedagógicos y material didáctico (55%) y equipamiento (47%).

Se destaca que para el 45% de los profesores es problemático el hecho de que hayan alumnos que no almuerzan. Esta preocupación es más mencionada por profesores de establecimientos municipales y por aquellos de colegios más grandes (mayor matrícula). Además, en términos de gravedad de las problemáticas mencionadas, el hecho de que existan alumnos que no almuerzan es el proble-

ma con mayores porcentajes de docentes (44,6%) consideran "Muy grave".

EFFECTOS DE LA JEC

Se observan tres áreas en que, de acuerdo con la percepción de los actores, la JEC está teniendo efectos:

- Sobre el desarrollo de conocimientos y habilidades de los alumnos: fundamentalmente, en mejorar la formación valórica, la formación deportiva y el manejo de la tecnología y computación de los alumnos.
- Sobre el establecimiento: principalmente, en el aprovechamiento de la infraestructura, el equipamiento y recursos; la calidad del trabajo en equipo y las prácticas pedagógicas docentes.
- Sobre el alumno y su familia: en la disminución del tiempo en que los niños están solos en su casa o en la calle; en el aumento de posibilidades que el apoderado trabaje; en la disminución del tiempo destinado a ver TV.

No se constatan percepciones relevantes que conlleven como efecto de la JEC un mejoramiento específico en las áreas de aprendizaje, tales como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

Sistemáticamente, la percepción de efectos positivos de la JEC es superior en la enseñanza básica. Siendo esto válido para todos los actores.

Como efectos específicos de la JEC sobre la economía familiar, según la percepción de los padres, destaca la posibilidad de que la madre pueda trabajar remuneradamente (44% de menciones), el ahorro del costo de almuerzo de sus hijos (37%) y la posibilidad de evitar el costo de dejar el cuidado de los niños con terceros (35,7%).

Resultados sobre el uso del tiempo

ENSEÑANZA BÁSICA

En promedio, los establecimientos se ajustan fuertemente a la norma en cuanto al cumplimiento del tiempo global de la jornada y al cumplimiento del tiempo pedagógico (Plan de Estudios + Libre Disposición).

El promedio de tiempo destinado a almuerzo se ubica sobre lo esperado normativamente, y, a la inversa, el tiempo promedio destinado a recreos, se sitúa bajo la referencia normativa.

Cerca de la mitad de las escuelas en JEC (47,8%), tiene su tiempo pedagógico total muy cercano al esperado, según la normativa. Otro porcentaje no menor (26,9%) ocupa tiempos pedagógicos sobre la norma fijada. En contraste, existe un grupo de escuelas (25,3%) bajo el tiempo pedagógico esperado.

Si se observa específicamente el cumplimiento de horas del Plan de Estudios, se constata que el 83,2% de las escuelas está sobre el tiempo de dedicación semanal previsto. Sólo 6,7% de las escuelas muestra tiempos semanales dedicadas al Plan de Estudios bajo las 28 horas semanales.

En el caso de las horas de libre disposición, 17,1% de los establecimientos emplea más de las ocho horas semanales previstas por norma a este concepto. Más frecuentemente (47,8% de los casos), las escuelas se mantienen en el rango de seis a ocho horas semanales dispuestas para actividades de libre disposición. Cerca de un tercio de escuelas (35,1%), destina menos de seis horas semanales a este tipo de actividades.

PLAN DE ESTUDIOS.

En promedio, se ocupan 30,7 horas al Plan de Estudios (sectores y subsectores). Sin embargo, esta cifra se eleva a 31,64 horas, si se suman las 0,94 horas provenientes de libre disposición, que incrementan directamente la carga horaria de sectores.

En promedio, se destinan 5,7 horas pedagógicas semanales al sector Lenguaje y Comunicación, 5,51 horas a Matemáticas; 3,96 horas a Estudio y Comprensión de la Naturaleza y 3,87 horas a Estudio y Comprensión de la Sociedad.

En relación con los cumplimientos normativos del Plan de Estudios se comprueban los siguientes resultados:

- Existe un elevado cumplimiento de la norma para los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias. Los porcentajes de incumplimiento de la norma en estos sectores son reducidos; el mayor incumplimiento se observa en el

sector Estudio y Comprensión de la Naturaleza con el 5,2% de establecimientos que realizan menos horas de las esperadas.

- En los sectores Educación Física, Tecnológica y Religión, prima el cumplimiento exacto de las horas mínimas exigidas, con porcentajes superiores al 85% de establecimientos que realizan exactamente las horas de la norma.

- Las mayores variaciones se dan en el sector Educación Artística, donde existe un porcentaje considerable de establecimientos (33,9%) que realizan más de la norma, 51,4% que hacen exactamente las horas exigidas por normativa y 14,7% (el porcentaje más alto de los sectores) que hacen menos horas pedagógicas semanales que las exigidas.

- El caso del sector de idioma extranjero se aprecia que la mayoría de los establecimientos cumplen exac-

¿CUÁLES HAN SIDO LOS EFECTOS DE LA JEC EN LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN RELACIÓN AL PLAN DE ESTUDIO?

ENSEÑANZA BÁSICA		
Sectores del plan de estudio	Horas anuales obligatorias mínimas sin JEC	Horas anuales efectivas con JEC. (promedio)
Lenguaje y comunicación	160	287
Matemáticas	160	267
Estudio y Comprensión de la Naturaleza	120	176
Estudios y Comprensión de la Sociedad	80	155
Educación Artística	40*	204
Educación Física	40*	127
Educación Tecnológica	80	80
Idioma Extranjero	80	90
Religión	80	80
Orientación-Consejo de Curso	40	60

*Incluye tiempos destinados directamente al sector, actividades de apoyo y relacionadas.

tamente las horas exigidas (82.7%), existiendo 11.9% de establecimientos que hace más de las horas exigidas. El porcentaje de incumplimiento para este sector es bajo, con un 5.4%.

- Alrededor de 25% de los establecimientos no cumplen el mínimo de horas para uno de los sectores de aprendizaje y un 7.8% no cumplen los mínimos exigidos en dos sectores.

LIBRE DISPOSICIÓN.

Actividades relacionadas a principales sectores y subsectores

Según categorías comprensivas se observa que el tipo de actividades de libre disposición que concentra mayor cantidad de tiempo promedio son las relacionadas con Lenguaje y Comunicación, con 1,45 horas pedagógicas semanales. Le siguen aquellas actividades vinculadas a las Matemáticas, con promedio de 1,17 horas a la semana. Otro tipo de actividades con alta presencia son: Reforzamiento, en general, con 0,6 horas semanales y actividades relacionadas con el Estudio y Comprensión de la Naturaleza con 0,43 horas promedio a la semana.

Actividades no relacionadas a principales sectores y subsectores

Las principales actividades de libre disposición de los establecimientos, no relacionadas directamente con los principales sectores de aprendizaje son las siguientes:

- *Artísticas*, 59% de establecimientos las efectúan. Las principales ac-



tividades artísticas son talleres de manualidades-artesanía, taller de música, y artes plásticas (pintura, dibujo, grabado). Estas actividades representan un promedio de 1,98 horas pedagógicas semanales.

- *Deportivas*, 41,9% de establecimientos las implementan. La principal actividad deportiva que se realiza son taller de deportes (en general). La oferta de deportes más específicos es escasa. Las actividades deportivas representan un promedio semanal de 1,04 horas pedagógicas.

- *Tecnología y computación*, implementadas por el 41.2 % de los colegios. La actividad más común es taller de computación. Este tipo de actividades posee un promedio semanal de 0,92 horas pedagógicas.

ENSEÑANZA MEDIA

Categorías generales

- La tendencia predominante (73,6% de los establecimientos) es estar en o

sobre la norma de tiempo total de jornada. En promedio, los establecimientos de educación media en JEC tienen una jornada semanal de 39 horas y 23 minutos (horas cronológicas), tiempo superior en 38 minutos al previsto por normativa.

- En relación al tiempo efectivo que los establecimientos de educación media destinan a almuerzo, 47,6% de los establecimientos supera lo previsto en la normativa. El tiempo promedio dedicado al almuerzo, excede en 35 minutos la norma de referencia.

- Existe una tendencia a reducir los tiempos de recreo (63,2% de los establecimientos bajo el rango). En promedio, se hacen tres horas cronológicas semanales (30 minutos menos que lo que señala la norma).

Tiempo pedagógico

- En promedio, los establecimientos de educación media en JEC están imple-

mentando semanalmente 32 horas y 5 minutos de tiempo pedagógico (Plan de Estudios + Libre disposición). Esta cifra supera en 30 minutos la norma de referencia.

En la modalidad Científico-Humanística (C-H), se observan las siguientes tendencias:

- En promedio, los establecimientos se están ajustando a las normas previstas en cuanto a horas pedagógicas totales y aquellas destinadas a formación general y diferenciada.

- Si bien en promedio las horas destinadas al Plan de Estudios son similares a lo esperado por norma. Un 49,5% de los establecimientos ocupa más horas al Plan de Estudios que lo estipulado en la normativa.

- En promedio, los establecimientos C-H llevan a cabo 5,3 horas semanales a actividades en horario de libre disposición (la norma estipula seis horas), con 53 % de establecimientos bajo la norma esperada.

- En cuanto a la formación general, 77,7% de los establecimientos se encuentra en el rango o sobre él, con un tiempo promedio efectivo de 28,7 horas pedagógicas semanales.

- En la formación diferenciada encontramos que el porcentaje de establecimientos en o sobre el rango alcanza al 52,5%. y el tiempo promedio a este concepto es de 8,1 horas pedagógicas semanales.

En la modalidad técnico-profesional (TP) se observan las siguientes tendencias:

- En promedio, los establecimientos están dedicando más horas que las previstas por norma, tanto en el tiempo pedagógico total como en el destinado a Plan de Estudios. Esto último, básicamente como efecto de entregar más horas a formación general que las referidas en la norma. El tiempo promedio que destinan al Plan de Estudios es de 39,9 horas.

- Los establecimientos TP destinan en promedio 3,9 horas a libre disposición. Un 24,6% de ellos se encuentra bajo la norma definida.

- En promedio, los establecimientos TP emplean 14.1 horas a formación general, 2,1 horas más que la norma. Los establecimientos que están bajo la norma alcanzan 5,8%.

- Los establecimientos TP, ocupan en promedio 25,6 horas semanales a formación diferenciada, un 30,4% se encuentra bajo la norma definida.

PLAN DE ESTUDIOS

a) Establecimientos científico-humanistas

ENSEÑANZA MEDIA CIENTÍFICO HUMANISTA

Sectores del plan de estudio	Horas anuales mínimas plan de estudios (sin JEC)	Horas anuales efectivas con JEC (promedio)
Lenguaje y Comunicación	120	148
Matemáticas	120	148
Inglés	120	124
Historia y Ciencias Sociales	160	164
Ciencias*	160	204
Filosofía y Psicología	120	120
Artes Visuales o Musicales	80	88
Educación Física	80	84
Orientación-Consejo de Curso	40	56
Religión	80	60



En promedio, los establecimientos científico humanistas destinan 1,2 horas semanales del tiempo de libre disposición al aumento directo de horas de clases de sectores y subsectores.



Existe una alta concentración de horas del plan de estudio en los cuatro principales sectores: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias¹ (Biología, Física y Química). En general, se aprecia que la mayoría de los establecimientos tiende a cumplir la norma, ya que los mayores porcentajes se ubican en la categoría "cumplen exactamente la norma". Los sectores con mayor nivel de incumplimiento de la norma son Religión, Inglés, Filosofía y Psicología y el sector de las artes.

Hay porcentajes significativos de establecimientos con más horas semanales que las definidas por la norma en los sectores de Lenguaje y Comunica-

ción, Matemáticas y Ciencias. En promedio, los establecimientos científico humanistas destinan 1,2 horas semanales del tiempo de libre disposición al aumento directo de horas de clases de sectores y subsectores.

En relación al nivel de incumplimiento de las horas previstas para los diversos sectores, el porcentaje de establecimientos sin incumplimiento es bastante reducido con un 8,9%, en tanto, se eleva al 57,9% el porcentaje de establecimientos con incumplimiento en tres o más sectores. Un 33,2% de los establecimientos no cumplen en uno o dos sectores.

b) Establecimientos técnico-profesionales

ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Sectores del plan de estudio	Horas anuales mínimas plan de estudios (sin JEC)	Horas anuales efectivas con JEC (promedio)
Lenguaje y Comunicación	120	129
Matemáticas	120	129
Inglés	120	84
Historia y Ciencias Sociales	160	156
Ciencias*	-	6
Filosofía y Psicología	-	2
Educación Física	-	25
Orientación-Consejo de Curso	-	32
Religión	-	26

1 En el caso de Ciencias se deben elegir dos de las tres asignaturas científicas. Por este motivo se consideró el conjunto de ellas para el análisis.

En el caso de los establecimientos técnico-profesionales se aprecia una concentración de las horas del plan de estudio en aquellos sectores definidos normativamente: Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación y Matemáticas e Inglés.

En promedio, los establecimientos TP destinan 14,1 horas pedagógicas semanales a formación general. Esta cifra es superior a la establecida en la norma (12 horas). Los establecimientos técnico-profesionales utilizan en promedio 0,69 horas del tiempo de libre disposición para el aumento directo de horas de clases a sectores y subsectores.

En relación al cumplimiento de los mínimos normativos para cada uno de los sectores, se observa, en general, una tendencia al cumplimiento cabal de la norma. La mayoría de los establecimientos TP (57,2%) no presenta incumplimiento de horas en ningún sector, y un 21,4% no cumple en un sector.

TIEMPO DE LIBRE DISPOSICIÓN.

El 75,7% de los establecimientos de media en JEC realizan actividades de libre disposición no relacionadas con sectores o subsectores de aprendizaje. 62,5% ejecutan actividades complementarias a los principales sectores y subsectores, y un porcentaje menor (42,6%), utiliza horas de libre disposición para el aumento de la carga horaria de sectores o subsectores de aprendizaje.

Actividades complementarias a sectores y subsectores

Como ya se señaló, 62,5% de los establecimientos efectúan actividades complementarias a sectores y subsectores de aprendizaje. Al analizar la distribución de estas categorías se destacan en el análisis dos aspectos principales:

- Se ocupa parte importante de este tiempo en actividades de reforzamiento de los principales sectores y subsectores de aprendizaje, especialmente Lenguaje, Matemáticas y en menor medida Ciencias, Historia y Ciencias Sociales y reforzamiento en general. Este tipo de ac-

tividades, en conjunto, capturan un promedio de 1,1 horas pedagógicas semanales.

- Se destina parte importante de este tiempo a actividades de apoyo de sectores que no tienen asignación horaria definida normativamente en la educación técnico profesional o tienen una baja carga horaria definida por norma en el caso de la enseñanza científico-humanista. Estos sectores son: Educación Física, Orientación, Consejo de Curso y Religión, actividades que en conjunto capturan 0,55 horas pedagógicas semanales.



Actividades no relacionadas directamente con sectores y subsectores

Respecto a la distribución del tiempo de libre disposición destinado a actividades no vinculadas directamente a sectores específicos de aprendizaje, se destaca la relativa poca variedad de actividades que implementan los establecimientos. Los aspectos que sobresalen del análisis de esta distribución son los siguientes:

- Cerca del 30% de los establecimientos educacionales utilizan tiempo de libre disposición a la preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Esto es destacable además, si consideramos que el curso de referencia es 3º medio, por lo que se podría esperar que en

el nivel superior (4º medio) la frecuencia fuera aún mayor.

- Un elevado porcentaje de establecimientos ocupa tiempo de libre disposición a actividades de formación valórica (24,7%).
- Las actividades de carácter deportivo, también son un tipo de actividad implementada por un porcentaje importante de establecimientos, aunque en intensidad menor a las señaladas con anterioridad.
- Las actividades relacionadas con Tecnología y Computación son efectuadas por un 15,9% de los establecimientos de enseñanza media. ◆

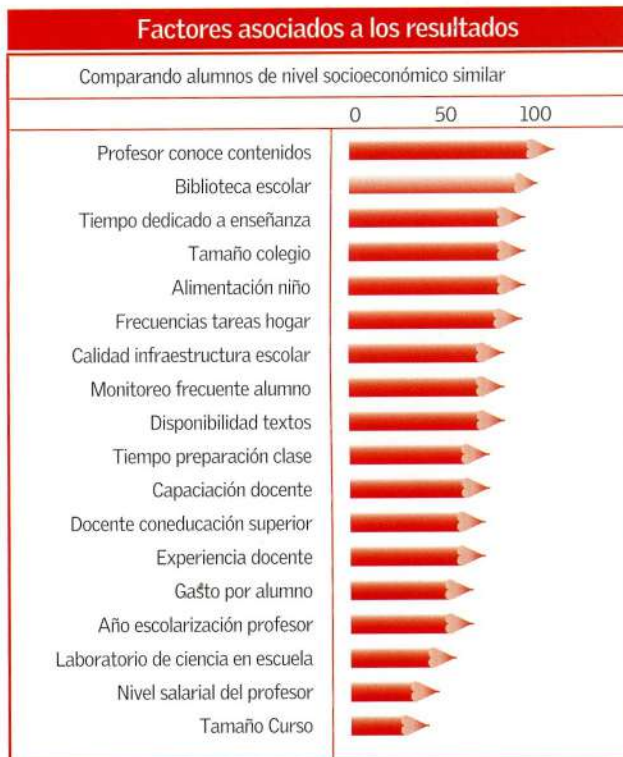


Bibliotecas CRA: Un nuevo concepto

ESTÁ COMPROBADO QUE LA BIBLIOTECA ESCOLAR DESEMPEÑA UN ROL FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN. ESTUDIOS HAN DEMOSTRADO QUE ES EL PRIMER INSUMO MÁS INFLUYENTE EN EL RESULTADO DE LAS METAS EDUCATIVAS. ES POR ESTO, QUE EN LOS ÚLTIMOS CATORCE AÑOS EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN HA DADO UNA ESPECIAL IMPORTANCIA A LAS BIBLIOTECAS, COMO UN MEDIO DE APOYO AL APRENDIZAJE.

En la década de los 90, el Ministerio de Educación diseñó dos caminos para las inversiones en bibliotecas. En el ámbito de las aproximadamente 6.300 escuelas completas (ocho grados) y 3.000 rurales incompletas (sólo hasta sexto grado) financiadas públicamente desde el nivel básico, la estrategia fue instalar Bibliotecas de Aula en cada una de sus salas de clases para fomentar hábitos lectores. Estas bibliotecas contenían alrededor de sesenta textos relacionados fundamentalmente con el área de Lenguaje y Comunicación: colecciones infantiles variadas con títulos seleccionados por académicos expertos, entre lo mejor de la producción editorial en lengua castellana. Paralelamente a estas entregas, ordenadas en el tiempo por grados –comenzando por el primer ciclo de la educación básica- el Ministerio de Educación distribuyó, con cobertura universal, entre 1992 y el presente, un conjunto de materiales didácticos y equipos audiovisuales.

Comparado al desarrollo en básica a comienzos de la década del 90, la situación en la enseñanza media de las bibliotecas escolares era de precariedad y abandono: materiales insuficientes, espacios inadecuados, y nivel administrativo de las bibliotecas muy bajo. La gran mayoría de las bibliotecas de los 1.341 liceos subvencionados eran espacios oscuros, incómodos, preca-



Fuente: Fuller, B. y P. Clarke (1994) "Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy". *Review of Educational Research*, Vol. 64, Nº1.

riamente dotados, con un rol tradicional de "bodega de libros", no permitiendo a los lectores la posibilidad de contacto directo con los materiales. Es así como nace la idea de crear un nuevo tipo de biblioteca: los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), como parte de un plan global de mejoramiento de estos recintos.

El potencial de los CRA radica en prestar servicios educativos y culturales más allá de la comunidad escolar en que están insertos. Con este fin se consiguió una serie de materiales relevantes, tales como libros, videos, casetes, láminas, CD ROM, diarios y revistas.

La transformación de la biblioteca en un Centro de Recursos para el Aprendizaje no sólo implica cambios en el lugar de estudio y en los materiales disponibles, sino que genera un nuevo concepto, con información actualizada y múltiples servicios a disposición de la comunidad. El CRA no sólo colabora ofreciendo fuentes de información, sino también apoyando a la planificación educativa, al incentivar la participación de todos los profesores en el proceso de selección de nuevos materiales, eligiendo los recursos más adecuados a sus necesidades pedagógicas.

En cuanto a los alumnos, el CRA permite que participen en un proceso de aprendizaje activo, donde los jóvenes aprenden mejor. Ofreciendo información, apoyando la investigación, brindando lectura variada, estimulando su imaginación y promoviendo la autonomía, estas "nuevas bibliotecas" enriquecen lo realizado en clases.

Las habilidades que el estudiante debiera desarrollar para "potenciar" el uso del CRA

- Seguridad en sí mismo, en sus capacidades.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Capacidad para buscar y seleccionar información.
- Habilidades sociales para trabajar en equipo.
- Satisfacer con su esfuerzo personal sus necesidades teóricas.
- Hablar, escuchar, leer y escribir.
- Desarrollo del pensamiento (O.F.T.)

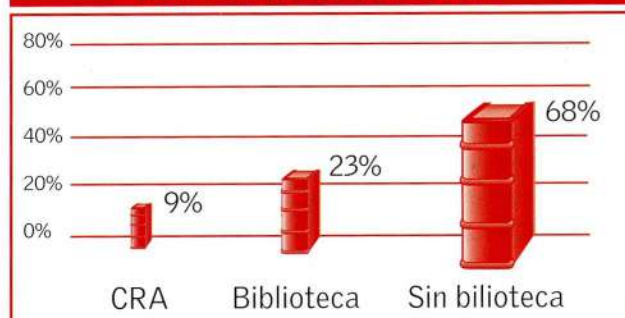
Las habilidades que el docente de aula debiera desarrollar para integrar el uso del CRA

- Planificar actividades que impliquen el uso de los diversos materiales: material didáctico específico, videos, libros, etc.
- Hacer preguntas motivadoras, plantear problemas desafiantes que estimulen a la búsqueda de respuestas.
- Enseñar a argumentar con datos y/o fuentes de información.
- Capacidad para trabajar en equipo.

Una serie importante de investigaciones desde 1990 demuestra una relación positiva entre las bibliotecas escolares y el rendimiento de los alumnos. Los estudios revelan que las bibliotecas escolares pueden tener un impacto positivo en el rendimiento de los niños, ya sea que dicho rendimiento se mida en términos de notas, comprensión de lectura o el aprendizaje en términos más amplios. Un programa de biblioteca escolar, que cuente con personal idóneo, recursos y financiamiento, puede conducir a un mejor rendimiento de los alumnos, cualquiera sea su condición socioeconómica a niveles de educación de la comunidad (Sholastic Foundation).h Las Bibliotecas escolares sirven, 2005, USA.

Un espacio amable de apoyo al currículo, a los aprendizajes, a la cultura, al esparcimiento, en general, y abierto a todos los subsectores, que contenga variedad de recursos y que acoja a cursos completos, a estudiantes, docentes y apoderados (Componente CRA, Mineduc).

Situación de escuelas año 2001



En el año 2001 el componente Centro de Recursos para el Aprendizaje -Biblioteca/CRA- dependiente de la Unidad de Currículum y Evaluación- realizó una encuesta con un 80% de escuelas que la contestaron (6.358). De este porcentaje, sólo el 32% dijo tener biblioteca. Frente a este grado de precariedad, el Mineduc trabajó un diseño participativo para generar bibliotecas CRA en las escuelas básicas.

En educación básica parece claro que las Bibliotecas de Aula no son suficientes como recurso de aprendizaje para la implementación del nuevo currículo. Las bibliotecas desarrolladas, en este caso, fueron diseñadas, fundamentalmente, en función del área de Lenguaje y Comunicación, para la formación y enriquecimiento de hábitos lectores y capacidades comunicativas e interpretativas de textos literarios. El nuevo currículo requiere que los alumnos puedan investigar bibliográficamente en el conjunto de las disciplinas, en especial en el segundo ciclo de educación básica (desde 5.º a 8.º básico).

El desafío desde la DEG y de la campaña LEM fue ir construyendo bibliotecas de establecimiento, de acuerdo con criterios similares a los aplicados con los CRA del nivel medio: máxima vinculación con el currículo y sus requerimientos en la selección de las colecciones y participación de la comunidad.

A partir del universo de escuelas focalizadas se elaboró un documento conjunto para convocar a los establecimientos y a sus respectivos sostenedores a postular para implementar una biblioteca escolar CRA. Habiéndose establecido el universo de las escuelas focalizadas desde la DEG, 1.304 escuelas se distribuyeron las Bases de Postulación, más un formulario que indagaba acerca del modo en que se trabajaría desde la escuela este nuevo espacio y sus recursos, además un Acta de Compromiso por parte del sostenedor.

Este es un proyecto nuevo en la enseñanza básica, en términos de abrir un espacio destinado a recursos de aprendizajes, que atienda a todos los niveles, desde NT2 hasta NB6 y otras dinámicas de aprendizaje. Ha constituido un gran impulso para cada uno de los establecimientos, ya que para ser beneficiado es vital trabajar alianzas, generar en conjunto un proyecto y contar con el apoyo y participación de la comunidad escolar. Es exigente, pero también es una posibilidad real de crecimiento como escuela.

Aportes del Sostenedor / escuela	Beneficios entregados por MINEDUC
Coordinador(a) Biblioteca Municipal; Coordinador(a) y/o Encargado(a) de la Biblioteca escolar/CRA	Colección de Recursos de Aprendizaje de NT2 a NB6
Computador con conexión a Internet	Publicaciones periódicas (\$140.000)
Espacio y mobiliario	Capacitación a distancia. Curso BiblioCra TELEDUC (Beca por un valor de \$80.000)
Asistencia semanal a Biblioteca (cursos)	Seguimiento y Monitoreo

Dentro de las obligaciones que deben contraer los establecimientos está la de contar con un espacio y mobiliario adecuados y con la contratación de la persona a cargo, informar sobre horarios y modalidades de uso de la biblioteca, además de instalar un punto de red y computador en el espacio Bibliotecas/ CRA.

Aportes MINEDUC

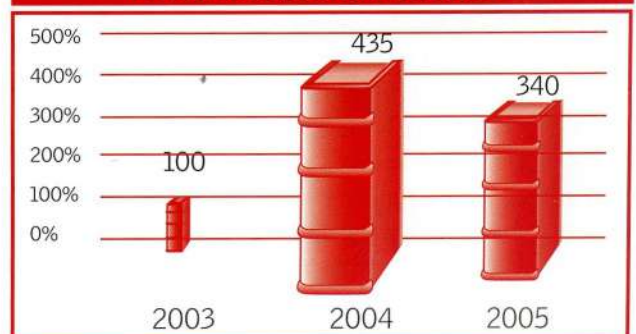
	Nivel	N° vols	Costo \$
Colecciones	NT2 (Kinder)	40	500.000
	1° y 2° Básico	180	1.000.000
	3° y 4° Básico	180	1.000.000
	5° Básico	90	625.000
	6° Básico	90	625.000
	7° Básico	90	625.000
	8° Básico	90	625.000
	Total (9 niveles)	760	\$5.000.000

CAPACITACIÓN E-LEARNING

El Mineduc se compromete a entregar capacitación a un docente, paradocente, administrativo(a) o bibliotecario(a) profesional, aportando materiales impresos para el uso pedagógico del CRA, una colección de recursos de más de mil materiales por establecimiento. Para la adquisición de publicaciones periódicas, las escuelas recibirán anualmente un fondo para suscribirse a un promedio de 4 a 7 diarios y/o revistas de interés. Corresponde a cada establecimiento definir las publicaciones que requiere. La suscripción a diarios ha facilitado un acercamiento periódico a la biblioteca, ya sea en busca de entretención o de información actualizada.

De esta manera, a la fecha, se han constituido 875 bibliotecas escolares.

Desarrollo Bibliotecas Escolares



DESAFÍO PARA LOS AÑOS VENIDEROS

Que todas las escuelas de Chile cuenten con un espacio dinámico para el aprendizaje, como un CRA.

El Ministerio de Educación debiera establecer con prioridad una política permanente de dotación de recursos de aprendizaje a las escuelas y liceos, cuya meta principal sea la instalación de Bibliotecas como Centros de Recursos para el Aprendizaje, modernos y activos para estudiantes y docentes del país, con el objetivo de tener acceso real a la lectura, información y comprensión de Chile y del mundo.

La implementación de la Jornada Escolar Completa en las escuelas básicas y liceos, hace necesaria la existencia en cada una de esas unidades de un Centro de Recursos para el Aprendizaje, que ofrezca un espacio de aprendizaje adaptado a los nuevos requerimientos del currículo.

Es también un desafío abrir la Biblioteca/ CRA de las escuelas y de los liceos a su uso por la comunidad externa, contribuyendo al establecimiento de bases para los procesos de educación y cultura permanente, que definen las relaciones entre sociedad y educación del futuro.

Fomentar Proyectos de estímulo a la lectura y formación de redes comunitarias escolares desde los espacios públicos comunales, generando, con creatividad y dinamismo, vínculos y mayor convergencia entre las políticas de Estado (DIBAM; Consejo del Libro, y otros), de modo que éstas potencien una alianza entre la cultura ciudadana y el mejoramiento de la educación escolar.

Trabajando en conjunto, contando con el apoyo de las autoridades, la comunidad y los medios de comunicación, será posible lograr el desafío de tener más y mejores bibliotecas para que nuestro país pueda ser una nación lectora.

¿Cómo se proyecta el funcionamiento de una Biblioteca Escolar/ CRA en la escuela básica?

¿Cómo se proyecta el funcionamiento de un CRA en la escuela básica?

- Un aporte para ellos.
- Informando periódicamente a la comunidad escolar acerca de los materiales que hay, sus contenidos y usos, también de los eventos culturales que ocurren dentro y fuera de la escuela, que pueden ser un aporte para todos.
- Que los alumnos puedan consultar en la sala, justo al momento en que surja la duda.

LA VENTANA MÁS AMPLIA (CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA)

"Había visitado esa escuela el invierno pasado. Mi idea era conocer su situación, soñar juntos en sus posibilidades y motivarla a hacerlas realidad.

Bien oscuros sus pasillos, pero con docenas de ojos vivaces que hacían de lazarillos para encaminarme a la oficina del Director, donde él, al escuchar la propuesta, se transformó -casi al instante- en un niño más de los que había dejado al otro lado de la puerta, al saber que sus alumnos podrían recibir una biblioteca hecha y derecha, con muchos libros, nuevos, bonitos, estimulantes, de esos libros que abren la mente y el corazón...

-¿Sabe una cosa? -me dijo convencido- lo que el Ministerio está ofreciendo me

recuerda una frase del científico Albert Einstein: él decía que consideraba más importante la imaginación que el conocimiento.

- *La imaginación. ¡Eso es lo que nos van a despertar esos libros. Ansioso y decidido agregé; ya, dígame qué tenemos que hacer en la escuela para recibir la biblioteca...*

Qué claridad, pensaba yo, la de este Director. Eso era lo que su escuela podría recibir, despertadores de la imaginación, ventanales grandes hacia el mundo del conocimiento...

Ha transcurrido un año desde que se selló el compromiso Escuela/ Mineduc y han pasado muchas cosas en esa comunidad escolar, en esos profesores y en esos niños. Don Fernando, el director, comenzó esa misma tarde de invierno a proyectar: biblioteca, libros, recursos para estudiar, preparar clases, investigar y también entretenerse. El primer desafío estaba en el sostenedor.

Este, al escuchar la propuesta del Director dejaba traslucir sus reacciones encontradas: son muchas las obligaciones económicas a las que tenemos que atender, sin duda nos hace falta construir...

Al ver que como el consejo directivo ya proponía soluciones, empezó a imaginar, a sumar cifras sin emitir palabra. Cuatro días después llegó la decisión, la Corporación Municipal aceptaba, con un enorme esfuerzo, ya que esto significaba asumir el compromiso de contratar a un encargado de biblioteca, poner la suma necesaria para la construcción y reparar el mobiliario. Todavía me acuerdo de la cara feliz del Director.

Y se logró crear un clima de solidaridad en la comunidad escolar. Se empezaron a preparar, y para ello debían responder con su parte; la persona que atendería la biblioteca, el espacio y el mobiliario. En cuanto al espacio no fue fácil, estaban todas las salas ocupadas por cursos, pero había terreno, se podía conseguir una platita, involucrar a un par de apoderados que trabajaban en la construcción, pero todo debía ser ágil, ya que los plazos eran limitados. En cuanto al mobiliario tenían suerte, contaban con mesas y sillas y un par de estanterías que estaban arrumbadas en una bodega.

Casi todos los profesores se entusiasmaron y sumaron a la construcción, y a la selección de los colores: algunos con latas de pintura, brochas, los más versados hablando con empresas del sector que podían cooperar. De diez empresarios que se contactaron tres estuvieron dispuestos a aportar dinero. Pero faltaba un pellizco de plata... hasta que se les ocurrió la infaltable completada, la que añadió el monto necesario.

En diez semanas y tres días se levantó el sueño de la biblioteca. La cantidad de albañiles fue incontable; pequeños alumnos de todos los cursos, auxiliares, por supuesto el director que no sólo lideraba el buen clima sino que también demostró una habilidad innata con los ladrillos...

Lo que no se entendía mucho era el nombre: CRA. Es una sigla usada por el Mineduc, que significa Centro de Recursos para el Aprendizaje. No se trata de puros libros, hay distintos recursos.

El Ministerio se aprontaba a enviar la segunda remesa de la colección. Si

mantenía el nivel de la primera, habría una Biblioteca / CRA de primerísima calidad. Paralelamente, Cecilia, profesora básica recién titulada, realizaba su capacitación a distancia para coordinadores de bibliotecas escolares, el curso "BiblioCRA". Este curso lo daba Teleduc y el Mineduc la becaba para realizarlo. Aprendió muchas cosas, tenía deseos de comenzar a aplicarlas. La escuela la había contratado con 40 horas y 22 horas a José, un paradocente bien querido por toda la comunidad, para que se encargara de secundarla en su labor.

El 12 de marzo se inauguró la flamante biblioteca. Todos eran cómplices de esta realidad. La comunidad estaba de fiesta y siguió de fiesta harto tiempo más. Los niños tímidamente se comenzaron a acercar, a pedir libros para la casa, los profesores solicitaban recursos para sus clases.

Y en esa etapa están hoy. Algunos docentes planifican sus clases ayudándose con los recursos de aprendizaje que componen la colección. El segundo ciclo tiene ya una hora de CRA y en el mes próximo los alumnos-amigos de la biblioteca van a realizar su primer curso de lectores.

La biblioteca permanece ocupada. El sistema está dando resultados..."

Todo suena a éxito, ¿nada malo?, se preguntarán ustedes. Muchas cosas no funcionaron, tanto a nivel de recursos económicos como humanos. No hay un presupuesto para gastos de la biblioteca. Una ampollita quemada no es tan rápida de reponer, el computador se cae a veces y un par de profesores alegan porque el uso de los recursos de aprendizaje les significa más pega...y cuando se acerque el verano va a hacer harto calor en la biblioteca, habrá que pensar en cortinas... pero estas cosas, las difíciles van a estar siempre presentes y no debemos dedicarle mucho tiempo ni espacio. Lo valioso es que estamos avanzando... Lo que nos importa a unos cuantos es avanzar y los obstáculos son parte de la vida misma. Sin ellos no podríamos contar cómo se forjaron los grandes y pequeños sueños.

¿Adivina a qué establecimiento pertenece esta biblioteca? Es la Escuela Chilena en Progreso.

Esta crónica surge de la experiencia de más de ochocientas escuelas que han abierto sus puertas a la nueva Biblioteca Escolar CRA: la Escuela D 36, de Loncoche; la E 22, de Tocopilla; la República Esperanza, de Porvenir, y tantas otras que se suman año a año a este proyecto, que busca mejores y más lectores en todas las escuelas básicas de nuestro país. ◆



Educación tarea de todos



Atención Ciudadana

600 MINEDUC



Una respuesta efectiva a la comunidad

ALEXIS RAMÍREZ ORELLANA O.*

La Oficina de Atención Ciudadana, 600 Mineduc, ha definido como su principal objetivo contribuir a que el Ministerio de Educación cuente con un servicio, cercano y eficaz, para la ciudadanía. Para lograrlo, nuestros esfuerzos se han orientado a fortalecer un área de atención ciudadana, que responda a los requerimientos que esa comunidad reclama, asegurando que los ciudadanos estén cada día más informados en el ámbito educacional.

Una tarea que, por cierto, no ha estado exenta de desafíos, y que ha contado con la dedicación de todos los funcionarios que se desempeñan en la Oficina 600 Mineduc.

DE LA "LÍNEA 600" A LA OFICINA DE ATENCIÓN CIUDADANA

Los esfuerzos del Gobierno en materia de modernización del Estado se

vieron en la necesidad de contar con un servicio que diera solución a las cada vez más numerosas y complejas demandas de la comunidad escolar y del público en general. Fue así como las Oficinas de Información Educativa y Cultural (OFIEC) dieron paso a la Línea 600 Mineduc., novedosa iniciativa que buscaba articular el trabajo de las OFIEC con el apoyo de un call center (central telefónica) y una página Web que canalizara las consultas a través de los más masivos correos electrónicos. Nació así la "Oficina 600".

Los acelerados cambios sociales y culturales que Chile ha vivido en las últimas décadas han significado para el Mineduc una ampliación de su oferta de programas y servicios, así como también fortalecer los mecanismos de acceso a la educación. Lo anterior es particularmente nítido a partir de la

* Jefe Nacional Oficina de Atención Ciudadana, 600 Mineduc.

reforma constitucional, que asegura 12 años de escolaridad obligatoria. Este escenario de mayor complejidad ha implicado también mayores niveles de conciencia respecto de los "derechos ciudadanos", lo que evidencia la necesidad de contar con un sistema de atención apto para satisfacer las necesidades de información, mediación o fiscalización. El Mineduc está en esa tarea, pero requiere de un esfuerzo sistemático y de largo plazo.

A partir de 2003 se registra un punto de inflexión en materia de atención al usuario. Así, la Oficina de Atención Ciudadana, 600 Mineduc, busca mayor transparencia y acogida a las demandas ciudadanas con estándares de buen trato y oportunidad, acelera sus procesos de modernización y define una estrategia, que apunta a "contar con un sistema de atención al ciudadano capaz de brindar una atención de calidad bajo el concepto de ventanilla única". Los primeros pasos ya se han dado, y prueba de ello es el giro en cuanto a información, a simplificar los trámites y dar paso a la información vía Internet, todo ello reforzado a nivel regional, por estrategias que rediseñan procesos de atención e incluyen soluciones tecnológicas a su quehacer.

El trabajo se ha organizado en tres áreas: gestión de calidad, resguardo de derechos y difusión. La atención se formalizó a través de tres canales de atención: una nueva página Web, más amigable y que recoge estas tres áreas de trabajo, un *call center* y 43 oficinas a lo largo del país, coordinadas desde el nivel central.

RESGUARDO DE DERECHOS Y DIFUSIÓN

Respecto al resguardo de los derechos educacionales nos proponemos erradicar toda forma de abuso y de discriminación en el sistema escolar, junto con promover formas pacíficas para resolver los conflictos en la escuela. En este sentido, fundamental ha sido la alianza que establecimos con Unicef.

Para ello hemos difundido diversos materiales informativos entre la comunidad escolar. Las temáticas abordadas han sido la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la participación de las familias en el quehacer de las escuelas y liceos, con énfasis en los Consejos Escolares; la libertad de enseñanza y de culto; procesos de selección escolar y criterios a tener en cuenta para la elección de



establecimientos; normativas asociadas a los cobros permitidos en el sistema escolar; normativas asociadas a exigencia de útiles y textos escolares; seguro escolar; reglamento interno y disciplina; expulsión y cancelación de matrícula, entre otros.

Lo anterior está apoyado con información complementaria en la Web de la Oficina 600 y por un equipo multidisciplinario para canalizar las denuncias sobre vulneración de derechos, recibidas de los tres canales de atención y buscarles una solución.

Todo lo anterior tuvo su reconocimiento en una publicación de la ONU respecto al acceso de la ciudadanía a la información pública, la que destacó a la Web de la Oficina 600 Mineduc junto a otros dos sitios gubernamentales (www.gobiernodechile.cl, www.chileangovernment.cl) por poner a disposición de la comunidad una variedad de servicios ciudadanos e información de manera fácil y accesible.

Seguimos atentos y ahora estamos próximos a entregar nuevos contenidos: de difusión (con apoyo en nuestra página Web) referidos a ayudas estudiantiles, cómo abordar el déficit atencional, el maltrato entre estudiantes, las agresiones sexuales al interior de los establecimientos, derechos del niño y regularización de estudios de niños inmigrantes, entre otros.

ALGUNOS TEMAS A DESTACAR:

- Derecho a retracto en matrículas universitarias, una anhelada solución

para los estudiantes. Durante 2003 y 2004 la Oficina de Atención Ciudadana recibió un importante número de reclamos en contra de algunas universidades privadas por la retención de documentos de crédito, letras de cambio y/o pagarés de aquellos alumnos que se desistían de ingresar a alguna de estas casas de estudios, luego de haber sido aceptados en una universidad del Consejo de Rectores.

Este hecho constituía, sin duda, un gran problema para miles de estudiantes y sus padres, sumando una gran presión al proceso de elección de una universidad, hecho que muchas veces se prestaba para

situaciones abusivas en contra de los estudiantes.

Por este motivo, la Oficina 600 Mineduc, conjuntamente con el Servicio Nacional del Consumidor, Sernac, trabajó en una modificación legal que, entró en vigencia a mediados del año pasado, permitiendo este año que miles de estudiantes pudieran hacer uso de su derecho a elegir qué estudiar y dónde estudiar, sin presiones económicas.

· **Consejos Escolares, una real instancia de participación.** Desde el momento de la promulgación de la ley que hacía obligatoria su constitución en todos los

establecimientos subvencionados del país, en 2003, la Oficina de Atención Ciudadana se dedicó a informar a la comunidad respecto a esta nueva instancia de participación. Fue así como se distribuyeron, a nivel nacional, un díptico y una serie de tres trípticos detallando cada uno de los aspectos a considerar en la implementación y funcionamiento de los Consejos Escolares.

Se creó, también, a comienzos de 2005, la Red de Usuarios de los Consejos Escolares, instrumento virtual que ha permitido estar en contacto y conocer experiencias de cada uno de los Consejos Escolares en funcionamiento. ◆

En la red de los Consejos Escolares

La ley 19.979, que modifica el régimen de Jornada Escolar Completa, crea los Consejos Escolares para todos los establecimientos subvencionados del país.

· **Los Consejos Escolares se han constituido en cada escuela o liceo subvencionado para mejorar la participación de la comunidad educativa, vinculando más estrechamente a la familia.**

· **El Ministerio de Educación ha dispuesto en Internet un espacio para apoyar la constitución de los Consejos Escolares. Se trata de la Red de Usuarios de los Consejos Escolares donde los interesados pueden conocer e intercambiar experiencias de funcionamiento de los Consejos y acceder a información de interés. Esta red se encuentra disponible en la página de la Oficina de Atención Ciudadana, 600 Mineduc: www.600mineduc.cl**

· **Entre junio, julio y agosto se implementó, a nivel nacional, el curso de perfeccionamiento "Fortaleciendo los Consejos Escolares", desarrollado por el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad y TELEDUC. El curso, dirigido a los presidentes o representantes de los Consejos Escolares, tuvo como objetivo apoyar la puesta en marcha de esta instancia de participación. Para la implementación de este curso, el MINEDUC puso a disposición de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (Secreduc) de cada región 2000 becas para los establecimientos participantes en todo el país. Cada establecimiento becado recibió un texto base para el trabajo del equipo de cada Consejo Escolar, apoyo audiovisual, apoyo de profesionales especialistas y acceso a una página Web con toda la información requerida.**

Educación tarea de todos



INFORMACIÓN DE CONTEXTO

¿Cuál es su objetivo?

Reunir a los distintos actores que componen una comunidad educativa para contribuir a su colegio, informándose, participando y opinando sobre materias relevantes para los establecimientos.

¿Quiénes lo integrarán?

El Consejo Escolar estará compuesto, a lo menos, por los siguientes integrantes: el director, el sostenedor o su representante, un docente elegido por sus pares, el presidente del Centro de Alumnos y el presidente del Centro de Padres.

¿Cuáles serán los principales temas que trabajarán los Consejos Escolares?

• Mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes:

La calidad de la educación depende, en gran medida, del aporte que las familias realizan en la formación de sus hijos. Los Consejos Escolares contribuirán con información a los padres para ayudar a sus hijos en sus estudios, acercando la familia a la escuela, promoviendo la armonía, la resolución pacífica de los conflictos, la tolerancia y también la disciplina.

• Colaborar con la gestión de las escuelas y liceos:

El Consejo Escolar debe transformarse en un espacio de participación, que permita renovar los compromisos asumidos por el establecimiento, proponer nuevas miradas que sirvan de orientación y respaldo a las decisiones directivas, mejorando las condiciones para el trabajo de padres, estudiantes, profesores y directivos.

• Trabajar por una mejor convivencia escolar y por una formación integral de los estudiantes:

La convivencia al interior de escuelas y liceos tiene múltiples facetas y muchas veces ocurren dificultades y conflictos. ¿Qué hacer para relacionarnos mejor, respetando nuestras diferencias, roles y atribuciones en la escuela y liceo? Esto será parte de los desafíos que el Consejo Escolar asumirá, proponiendo estrategias para avanzar en beneficio del bien común y de la comunidad escolar.

¿Qué atribuciones tendrán los Consejos Escolares?

Las atribuciones de los Consejos Escolares serán de carácter:

- Informativo.
- Consultivo.
- Propositivo.
- Resolutivo (sólo cuando el sostenedor así lo determine).

¿Tiene atribuciones el Consejo Escolar sobre materias técnico-pedagógicas?

El Consejo Escolar no tiene atribuciones sobre este tipo de materias. Éstas son de exclusiva responsabilidad del cuerpo docente y del equipo directivo o de gestión.

¿Sobre qué temas deben ser informados los Consejos Escolares?

- Logros de aprendizaje de los estudiantes.
- Informes de las visitas inspectivas del Ministerio de Educación.
- Conocer cada cuatro meses el informe de ingresos efectivamente

percibidos y gastos efectuados.

- El presupuesto anual de los ingresos y gastos del establecimiento (en los establecimientos municipales).
- Los resultados de los concursos de contratación de su personal (en los establecimientos municipales).

¿Sobre qué temas deben ser consultados los Consejos Escolares?

- El Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- El programa anual y las actividades extracurriculares.
- Las metas del establecimiento y sus proyectos de mejoramiento.
- El informe anual de la gestión educativa del establecimiento, antes de ser presentado por el director a la comunidad educativa.
- La elaboración y las modificaciones al Reglamento Interno, sin perjuicio de la aprobación del mismo, si se le hubiese otorgado esa atribución.

¿Deben tener Consejos Escolares todas las escuelas y liceos?

La formación de Consejos Escolares es obligatoria para todos los establecimientos particulares subvencionados y municipales.

En el caso de los colegios particulares, sin subvención estatal, la ley no los obliga a tener Consejos Escolares. Sin embargo, consideramos conveniente su formación para afianzar la comunidad educativa.

• Derecho a la educación de estudiantes madres y/o embarazadas:

Durante los últimos años para la Oficina 600 también ha sido frecuente re-

cibir denuncias sobre expulsiones arbitrarias en contra de alumnas madres o en condición de embarazo. La permanente política del Ministerio de Educación; a través de la Oficina 600, de resguardar su derecho a la educación se trajo, finalmente, en que en 2004 se incorporara a la LOCE una norma que sanciona con multas de hasta 50 UTM -pudiendo doblarse en caso de reincidencia- a aquellos sostenedores que no den cumplimiento a esta obligación y, luego, en 2005 se aprobara el reglamento para estudiantes en situación de embarazo y/o maternidad, el que establece claramente los derechos de las alumnas madres y/o embarazadas que asisten a los establecimientos educacionales del país.

Regularización de estudios de alumnos inmigrantes.

A comienzos de septiembre de 2005, el Ministerio de Educación dio a conocer la normativa que orienta a las autoridades educacionales del país sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos inmigrantes en los establecimientos educacionales del país. Entre las principales disposiciones se contempla que los(as) alumnos(as) inmigrantes deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos. Para ello será requisito suficiente que el postulante presente al establecimiento una autorización otorgada por el respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad.

Alumnos Inmigrantes

- Una normativa que orienta a las autoridades educacionales del país sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos y alumnas inmigrantes en los establecimientos educacionales del país, dada a conocer por el ministro de Educación, Sergio Bitar, en septiembre, ante la presencia de los cónsules de Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.
- Es prioridad del Gobierno chileno otorgar oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en nuestro país, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones. Y que es deber del Estado implementar los mecanismos idóneos y ágiles para la convalidación y validación de estudios que permitan la incorporación de estas personas al sistema educacional.
- También es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales no discriminen arbitrariamente a los alumnos inmigrantes y garanticen a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación.
- La idea es precaver que las autoridades educacionales, el personal docente y el personal no docente de los establecimientos no establezcan diferencias arbitrarias entre los alumnos en razón de su nacionalidad u origen. Asimismo, difundir en las comunidades escolares que cualquier forma de discriminación en contra de los alumnos e inmigrantes es contraria al principio de igualdad, debiendo promover siempre el respeto por aquellos alumnos que provienen de otros países.
- Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar.
- Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales, conforme lo dispone el proceso de validación contemplado en los artículos 7.º y 8.º del Decreto Supremo de Educación N.º 651, de 1995.
- Para estos efectos será suficiente requisito que el postulante presente al establecimiento una autorización dada por el respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad.
- Los Departamentos Provinciales de

Educación deberán otorgar en forma expedita la autorización para matrícula provisional al alumno que lo requiera, para lo cual será suficiente que acompañe la documentación que acredite su identidad, su edad y últimos estudios cursados en el país de origen, no pudiendo constituir impedimento el hecho de que estos documentos no cuenten con el trámite de legalización.

- Mientras el alumno se encuentre con "matrícula provisoria" se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia en condición de Estudiante Titular, conforme lo dispone la Circular N.º 1179, de 28 de enero de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior.

- Los establecimientos educacionales deberán cautelar que los alumnos inmigrantes tengan resuelta su situación escolar y estén matriculados en forma definitiva dentro del plazo establecido en el artículo 7.º del Decreto Supremo de Educación N.º 651, de 1995 y en todo caso antes del período de evaluaciones de fin de año.

- Matriculado provisionalmente un alumno(a) inmigrante, el sostenedor del establecimiento educacional subvencionado tendrá derecho a la subvención correspondiente, y para su pago deberá incluirlo en el boletín de asistencia a partir del momento en que se curse la matrícula provisoria.

- Sin perjuicio de lo anterior, los alumnos que cuenten con toda la documentación legalizada y deseen optar por el procedimiento de Convalidación de Estudios para acreditar estudios realizados en el extranjero, deberán presentar los antecedentes correspondientes ante la Oficina Exámenes y Colegios Particulares, ubicada en San Camilo N.º 262 de la ciudad de Santiago, procedimiento que se regirá según lo dispuesto en el Decreto Supremo N.º 651 del año 1993 de Educación.

- En relación con los alumnos que se encuentren en regiones y opten por el proceso de Convalidación de Estudios, cada Departamento Provincial de Educación y/o Secretaría Regional Ministerial de Educación se preocupará de hacer llegar, en el más breve plazo, la documentación al Nivel Central del Ministerio de Educación.



UNA MEJOR ATENCIÓN A LA CIUDADANÍA

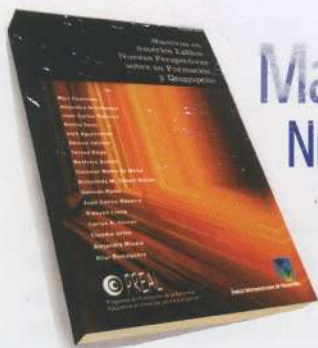
Finalmente, en pleno funcionamiento se encuentra, a nivel nacional, uno de los mayores avances del Ministerio de Educación en materia de atención ciudadana. Se trata de la reciente puesta en marcha del Sistema de Certificación en Línea que, desde agosto, permite a los usuarios obtener certificados de estudios al instante mismo de la solicitud, en cualquier Oficina 600 a lo largo del país.

El proyecto Certificación en Línea es el resultado de una acción coordinada de la **División de Educación General (DEG)**, del **Departamento de Informática (DIP-LAP)** y del la **Oficina de Atención Ciudadana 600** Mineduc. En esta etapa el

sistema permite entregar Licencias de Enseñanza Media del año 1995 en adelante y Certificados Anuales de Estudio del año 2002 a la fecha.

Esta modernización del servicio entregado a los usuarios por el Ministerio de Educación se suma a la implementación, durante 2004, del Sistema de Registro de Atenciones en Línea, y cuya nueva versión se implementará a fines de 2005. A través de este sistema es posible registrar y seguir en línea todas las consultas, trámites y denuncias que el público realiza al 600 Mineduc, a través de las 43 oficinas de atención ciudadana, Internet y call center, asegurando respuestas efectivas a los requerimientos de la ciudadanía.

Esperamos seguir avanzando en este camino de modernización, asegurando que todos los ciudadanos chilenos tengan un acceso justo e igualitario a la educación. ●



Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño

"(...) Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (...)." (pág. 26).

Selección de trabajos presentados en dos seminarios internacionales sobre la profesión docente, uno en Costa Rica y el otro en Brasilia. El primero, patrocinado por el BID, el Banco Mundial y PREAL, el segundo, además del BID y Banco Mundial, el Ministerio de Educación de Brasil y UNESCO. En estos eventos participaron académicos de reconocido prestigio, cuyas ponencias versan sobre la evaluación de la práctica profesional.

Se trataron temas de interés acerca de la docencia, los importantes recursos para perfeccionar la formación inicial docente y la capacitación en servicio, el avance en la materia y en innovaciones para ayudar a los maestros. Se exa-

minaron los sistemas de incentivos en algunos países en bien de los maestros y la evaluación de su desempeño.

Este volumen selecciona aquellos documentos que reflejan las tendencias de gran parte de los países de la región; otros referidos a temas como la efectividad de los docentes y su evaluación, la innovación en la formación inicial y perfeccionamiento de los maestros.

Esta edición de 407 páginas, julio 2004, está disponible en formato PDF en el portal de PREAL en:

<http://www.preal.org>

mail: infopreal@preal.org.

ACCIÓN AFIRMATIVA

Hacia democracias inclusivas

"(...) En el uso del concepto de acción afirmativa se pueden distinguir tres acepciones que, aunque relacionadas entre sí, son diferentes en sus significados específicos. Primero, se utiliza para designar medidas orientadas a defender derechos sociales; segundo, para referirse a acciones dirigidas a la defensa de derechos colectivos; y tercero, para hablar de un tipo particular de política pública (...)." (pág. 49).

Este proyecto surge ante la necesidad de promover la justicia social, dando oportunidades de educación superior a quienes puedan desarrollar sus talentos y aspirar a posiciones de liderazgo. Las universidades La Frontera en Chile y San Antonio Abad del Cusco en Perú elaboraron programas de apoyo académico para sus alumnos de origen mapuche, quechua y de etnias amazónicas, ampliando los cupos de ingreso, favoreciendo su participación en el ámbito universitario, mejorando su rendimiento académico, extendiendo sus vínculos culturales y elevando sus tasas de graduación de programas de pregrado. Son estudiantes que han sido discriminados en Argentina, Colombia, Chile y Perú.

Esta iniciativa –por parte de la Fundación Ford– constituye un compromiso histórico por impulsar la justicia social, que actualmente se implementa no sólo en América Latina sino también en África, Asia y Europa del Este, ayudando a instituciones de educación terciaria. Es lo que se ha denominado acción afirmativa.

Investigadora responsable: Magdalena Claro; editora: Pamela Díaz-Romero. Santiago, marzo 2005, 210 páginas.

Informaciones:

www.fundacionequitas.org

publicaciones@fundacionequitas.org



El Desafío de Diagnosticar
y Planificar con las
Bases Curriculares
de la Educación Parvularia



María Soledad Campo Herrera

"(...) Este libro pretende abrir la posibilidad de mirar críticamente, desde una perspectiva constructiva, las bases curriculares de la educación parvularia para que sean un efectivo instrumento orientador del trabajo de aula, sin perder la autonomía y creatividad que siempre ha caracterizado a las educadoras de párvulos (...)." Introducción, pág. 13.

El desafío de diagnosticar y planificar

La autora de este texto, educadora María Soledad Campo Herrera, tiene una destacada trayectoria profesional tanto en Chile como en el extranjero. Su finalidad al escribir este libro es ayudar a las educadoras de párvulos a implementar las bases del nuevo marco curricular del nivel de educación parvularia. Es una propuesta que no cree sea la única vía de trabajar el currículo en el aula. Partió de la experiencia de un grupo de profesionales y de alumnas que estudian la carrera de Educación Parvularia.

El libro de 105 páginas comprende tres capítulos relacionados con el enfoque curricular, los aprendizajes esperados y la planificación de aula.

Este volumen ha sido editado por el Centro de Estrategias Comunicacionales Ltda. (CEC):

centrodeestrategias@hotmail.com

"Hace mucho tiempo cuando la gente se trasladaba en carreta por caminos de tierra, largos y anchos, aparecía una mujer con luces en todo su cuerpo que asustaba a los animales impidiéndoles caminar, hasta que la gente arrancaba, dejando sus carretas con mercancías y ganancias, esto sucedía todos los días de feria al anochecer. Un día mi abuelo encontró que esto era muy extraño y decidió reunir un grupo de gente afectada por la supuesta mujer. Se reunieron al terminar las ventas y se dirigieron al bosque. Cuando llegaron, apareció la supuesta mujer, o simplemente la animita, y al ver que nadie escapaba decidió acercarse a las carretas; como esos caminos son oscuros, sólo se veían sus luces, mi abuelo decidió bajar y tomarla por sorpresa. Al sacarle su ropaje se descubrió su rostro y resultó ser un hombre que andaba en todos los pueblos robando. Esta historia me la contó mi abuelito, José Nativiero Burgos Medina".

(Mención honrosa: "la mujer de las luces" de Gabriela Margoth Burgos Mieres, 8.º básico. Escuela f 597, agua de la gloria, comuna: concepción).

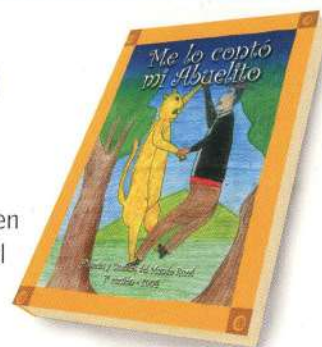
Me lo contó mi abuelito

HISTORIAS Y CUENTOS DEL MUNDO RURAL

Desde hace siete años, el Ministerio de Educación, en conjunto con la Fundación de Comunicaciones del Agro -FUCOA- del Ministerio de Agricultura, realizan el concurso Historias y Cuentos del Mundo Rural, el que recoge relatos, historias, leyendas y poemas rurales. El Concurso tiene una categoría infantil "Me lo contó mi abuelito", que cada año es editado en un libro, que no solo integra los textos premiados sino también ilustraciones hechas por los niños. El texto se distribuye a las escuelas rurales del país para difundir las tradiciones y leyendas del campo y estimular la creación literaria.

Esta séptima versión 2004 contiene -en narrativa- los Premios Nacionales y Regionales de las comunas desde el norte al sur de nuestro país, editada en enero de 2005. Algunos aparecen traducidos en versión aymara y mapudungun. Además, se destacan los premios en poesía y, finalmente, un breve glosario para la lectura del mapudungun.

Edición de 197 páginas, ilustradas por los mismos alumnos premiados de la educación básica y media.





POSTGRADOS

Magíster en Pedagogía Universitaria

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en:

- Administración y Gestión Educacional
- Currículum y Evaluación
- Orientación, Relaciones Humanas y Familia

Magíster en Administración y Gestión Deportiva y Recreativa.

Magíster en Actividad Física y Salud



Magíster

Magíster en Psicología con mención en Trastornos de la Comunicación

Magíster en Motricidad Infantil

Magíster en Educación Matemática

Magíster en Gerontología Social

POSTÍTULOS

Postítulo en Psicopedagogía

Postítulo en Deficiencia Mental

DIPLOMADOS

Diplomado en Integración Escolar en Educación Básica (Primer Ciclo)

Diplomado en Pedagogía Social

Diplomado en Integración Escolar en Educación Pre-escolar

Diplomado en Gerontología Social y Experto Profesional (Doble Titulación UNED España – Universidad Mayor)

Diplomado en Convivencia y Mediación Escolar

CARRERAS

Pedagogía en Educación Parvularia y Básica para Primer Ciclo

Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media

Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y Déficit Múltiples.

Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media

Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para Educación Básica y Media

Psicopedagogía

SEGUNDOS TÍTULOS

Pedagogía en Educación Básica con mención en:

- Lenguaje y Comunicación
- Educación Matemática
- Educación Tecnológica

(Destinatarios: Educadoras de Párvulos, Profesoras de Educación Diferencial, Media o Religión, Psicopedagogos)

Pedagogía en Educación Media Humanística Científica (Destinatarios: Licenciados o Profesionales en la especialidad respectiva)

Pedagogía en Educación Técnico Profesional (Destinatarios: Técnicos de Nivel Superior)

INGRESOS ESPECIALES

Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media

(Destinatarios: Personas con estudios musicales o pedagógico musicales (mínimo tres años))

Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media (Destinatarios: Personas nativas o que dominen el idioma Inglés) Egresados del último Nivel del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura

MENCIONES PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Educación Matemática / Educación Tecnológica / Lenguaje y Comunicación