

EDUCACIÓN

Nuestra  
Riqueza



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

EDICIÓN Nº321 / \$3.500

# Revista de EDUCACIÓN



DU  
21  
06  
ero

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

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

## Maestros de excelencia



## 1 EDITORIAL

## 2 ORDEN AL MÉRITO GABRIELA MISTRAL A 13 DOCENTES

## 3 MARTÍN ZILIC: MINISTRO DE EDUCACIÓN DEL NUEVO GOBIERNO

## 4 REFORMA

- En la carrera de la excelencia
- Propuestas de políticas de formación docente
- Hacia un sistema de Financiamiento Diferenciado
- Chile: un país multicultural y plurilingüe



## 38 ENTREVISTA

- Marigen Hornkohl: "La educación es vida, no preparación para la vida"

## 43 APUNTES

- Lectura, escritura y matemática: ¿Qué está pasando en las escuelas?

## 65 CULTURA

- La gran Biblioteca de Santiago
- Explosión musical en las escuelas



## 72 TENDENCIA

- Hacia las sociedades del conocimiento

## 80 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

- Guías orientadas a la calidad

## 84 CALIDOSCOPIO

Ilustración: Carolina Durán



**MINISTRA DE EDUCACIÓN:** Marigen Hornkohl V., Representante Legal • **SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN:** Pedro Montt L. • **CONSEJO EDITOR:** Beatrice Avalos; Carlos Eugenio Beca I.; Cristián Cox; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; M. Laura Postigo; Carmen Sotomayor E. • **DIRECTORA:** Cecilia Jara B. • **EDITORA:** María Teresa Escoffier D. • **REVISIÓN DE TEXTOS:** Liliana Yankovic N. • **DISEÑO:** Empresa Periodística La Nación S.A. • **IMPRESIÓN:** Gráfica Puerto Madero. Ministerio de Educación. SIN 0716-0534 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2ºPiso, Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: hada.molina@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N.º 321 - febrero 2006. Tiraje 12.000 ejemplares • Oficina de Atención Ciudadana: Tel. 600 600 2626.



# Necesitamos profesores más efectivos

**H**oy tenemos que insertarnos con fuerza en la estrategia global, que permitirá definir quiénes serán los países conductores de la nueva civilización por inaugurarse en este siglo. Chile tiene la oportunidad de ser parte de quienes liderarán este proceso, pero para que ello ocurra, debemos realizar ciertos ajustes internos aún no encarados con la firmeza y decisión que hubiésemos querido.

Uno de ellos es la educación de toda nuestra población, sin distinciones: ya no podemos seguir con ensayos o desarrollos piloto, que postergan los grandes cambios, principalmente porque conocemos los caminos a recorrer, y uno de ellos es el mejor desarrollo profesional de nuestros docentes. El país necesita profesores más efectivos.

Para que ello ocurra hay que tomar decisiones que permitan hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva, lo que, por ejemplo, exige mejorar la imagen y el prestigio de la carrera docente, así como "la competitividad de sus remuneraciones" y, sustantivamente, de sus condiciones de trabajo.

Es preciso reforzar los conocimientos y las competencias de nuestros docentes, lo que pasa por optimizar su formación inicial, adaptarla mejor a las necesidades de los establecimientos escolares y fortalecer su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera. Seleccionar y emplear a los mejores jóvenes. Para ello hay que aumentar las becas de estudio en pregrado y posgrado, flexibilizar sus condiciones de empleo y dar a las escuelas más responsabilidades en la selección y gestión del personal. Y también, mantener a los docentes de calidad. Esto pasa por la evaluación y recompensa de la eficacia pedagógica y por ofrecerles posibilidades de diversificar su trayectoria profesional.

Hemos encarando estos temas. Estamos avanzando, pero no al ritmo que quisiéramos: necesitamos nuevos profesores, que no vivan añorando un pasado que no volverá, pero



sí que ansíen con pasión ser miembros de los equipos constructores del futuro de los cuales pueden formar parte.

Por último, corresponde a los nuevos docentes participar en la elaboración de la política de educación descentralizada, en la comuna y en la escuela. Están los instrumentos, nos falta la voluntad, y ella no es posible decretarla. Se requiere decisión de los administradores locales y directores para que la construcción de estas oportunidades sea realidad, y así los docentes, junto a los miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias, puedan contribuir a definir lo que en cada centro escolar se necesita para mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes.

Sólo así estaremos contribuyendo al propósito compartido de ofrecer un país de oportunidades a nuestras futuras generaciones.

**PEDRO MONTT L.**  
Subsecretario de Educación

# Orden al mérito

## Gabriela Mistral a 13 docentes

Un público reconocimiento hizo la Ministra Marigen Hornkohl a destacados maestros y maestras. En representación de cada una de las regiones del país y dando cuenta de la diversidad del trabajo docente, recibieron este homenaje hombres y mujeres que han entregado gran parte de su vida a la enseñanza.

De manera especial, la Ministra destacó la vocación y compromiso profesional que cada uno de ellos tiene de su trabajo en el aula y del cariño entregado a sus alumnos. "Este selecto grupo ha entendido y aprovechado cada uno de los apoyos que le ha entregado la Reforma. No hay ninguno de ustedes que, luego de haber terminado sus estudios superiores, no haya seguido un largo camino de estudios sistemáticos y regulares para perfeccionarse. Es esa dedicación la que queremos se reproduzca en todo el sistema y en cada uno de los maestros y maestras de Chile".

Esta distinción honorífica encierra una connotación especial, porque a sesenta años de que Gabriela Mistral recibiera el Premio Nobel de Literatura, el Estado quiere resaltar la importancia de la insigne maestra en la vida de muchos docentes. Un ejemplo de esfuerzo, de amor hacia sus estudiantes, compromiso y búsqueda de excelencia, que está presente en la tradición del magisterio chileno. "Tal como Gabriela Mistral, para ustedes la vocación y la docencia han significado un camino de vida y dedicación a los demás".

### DOCENTES PREMIADOS

#### REGIÓN

Tarapacá	Oswaldo Acevedo
Antofagasta	Naróa Lemus
Atacama	Manuel Rocha
Coquimbo	Gonzalo Mateluna
Valparaíso	Mario Barraza
Libertador B. O'Higgins	Prosperina Quijada
El Maule	Mirthala Toledo
Bío -Bío	Ruth Opazo
La Araucanía	Sergio Guerrero
Los Lagos	Gabriel Venegas
Aysén	José Veas
Magallanes	Fulvio Molteni
Metropolitana	Silvia Ortiz



MARTÍN ZILIC

# Ministro de Educación del nuevo Gobierno

El lunes 30 de enero la presidenta electa, Michelle Bachelet, dio a conocer el Gabinete con que asumirá la conducción del país el próximo 11 de marzo, designando en la cartera de Educación al señor Martín Zilic Hrpic.

La Presidenta presentó a sus colaboradores directos en equipos de trabajo que organizó en torno a cuatro ejes: Protección Social, Economía, Infraestructura y Ciudad y Política.

El área de Protección Social está conformada por los ministerios de Educación, Salud, Trabajo y Previsión Social, Mideplan, Servicio Nacional de la Mujer y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Este ordenamiento representa una novedosa fórmula para abordar de manera integral los desafíos sociales del nuevo Gobierno.

Martín Zilic nació en Calama, médico cirujano de la Universidad de Chile, Master of Science en Cuidados Intensivos de la Universidad Católica de Lovaina y director del Centro Internacional de Biotecnología de la Universidad de Concepción. Fue Intendente de la Octava región entre los años 1994 y 2000. Se ha desatcado por su trayectoria académica y especial preocupación por generar capacidades científico-tecnológicas en las regiones y conectarlas con el desarrollo mundial.

En el Programa de Gobierno, la educación constituye una de las tareas fundamentales para construir una sociedad más equitativa, próspera y segura. La Presidenta ha fijado como metas para los primeros meses de gestión: la entrega de un subsidio que financie la atención preescolar para niños entre 0 y 3 años, de hogares pertenecientes al 40% más pobre de la población, la creación de 20 mil nuevos cupos en prekinder y la habilitación de 800 nuevas salas cuna en todo Chile.

En materia legislativa se dará suma urgencia al proyecto de ley de subvención diferenciada. Con ello se beneficiarán más de 400 mil niñas y niños entre prekinder y cuarto básico.

En educación superior se establece: el aumento de 110 a 160 mil el número de jóvenes beneficiados por créditos y becas, asegurando el ciento por ciento del financiamiento del arancel para el sesenta por ciento más pobre de los estudiantes. Además, la consolidación de los distintos programas de ayudas universitarias en un sistema nacional que contempla becas de arancel, manutención y alimentación. Se ofrecerá la oportunidad de pagar parcial o totalmente el crédito a través del servicio al país en regiones. ♦



# En la carrera de la excelencia

LA ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA (AEP) FUE CREADA PARA FORTALECER LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y, A LA VEZ, RECONOCER Y DESTACAR EL MÉRITO DE LOS Y LAS DOCENTES DE AULA, FAVORECIENDO SU PERMANENCIA EN EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN PROFESIONAL, E IDENTIFICANDO A QUIENES MANIFIESTAN CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y COMPETENCIAS DE EXCELENCIA.

RODOLFO BONIFAZ\*

Un protocolo de acuerdo, suscrito por el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores, sienta las bases para la creación de esta asignación, que se expresa jurídicamente en la Ley N° 19.715 y en el DFL N° 1, de Educación, del 15 de enero de 2002.

Así, ha sido instaurado un programa al que pueden postular voluntariamente los docentes de aula del sector subvencionado. Cada profesor interesado en participar debe cumplir con un proceso de evaluación que considera la presentación de un portafolio con evidencias de su trabajo profesional y de una prueba escrita. A través de estos instrumentos, se pueden identificar los conocimientos, habilidades y competencias de excelencia que poseen y que los habilitan para ser beneficiarios de esta distinción.

Como profesor de excelencia se define a "aquel que evidencia un desempeño profesional que de manera clara y consistente sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados que se encuentran contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, el cual suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores".

La postulación para percibir la AEP es un proceso de acreditación de carácter voluntario y explícito. Quienes



\* Coordinador Área de Acreditación y Evaluación Docente CPEIP.

postulan conocen de antemano los criterios que se utilizarán, ya que están contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, y en el caso de los conocimientos disciplinarios, éstos corresponden al marco curricular vigente y se explicitan para cada uno de los niveles y subsectores en que se imparte la prueba en la página web [www.aep.mineduc.cl](http://www.aep.mineduc.cl).

El proceso de acreditación se lleva a efecto anualmente, verificándose la etapa de inscripción en los meses de marzo a mayo de cada año. La distribución del portafolio AEP se realiza en junio y la rendición de la prueba AEP en noviembre. Los resultados se comunican personalmente a los docentes en marzo del año siguiente a su postulación y quienes obtienen la acreditación perciben la asignación con efecto retroactivo por los meses de marzo a diciembre del año correspondiente a la acreditación y de ahí en adelante en cuotas semestrales, hasta por un período máximo de diez años.

Los profesores que obtienen la Asignación de Excelencia Pedagógica:

- Son reconocidos como profesores de excelencia por el Ministerio de Educación, a través de un certificado;
- Obtienen reconocimiento público por sus méritos profesionales;
- Reciben una asignación económica especial, cuyo monto fluctúa entre \$ 444.000 y \$ 552.000 al año, conforme a los tramos de experiencia profesional en que se ubique el docente acreditado;

- Pueden postular a integrar la Red Maestros de Maestros.

Desde la Red pueden desarrollar proyectos de participación activa orientados a apoyar el desarrollo profesional de sus pares, lo que les da derecho a percibir hasta un monto aproximado de \$ 680.000 anuales como contraprestación de sus servicios profesionales.

### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El programa AEP cuenta con dos instrumentos de evaluación: portafolio y prueba escrita, basados en los estándares de desempeño profesional para la Asignación de Excelencia Pedagógica desarrollados por el Ministerio de Educación. Los estándares definen lo que los profesores debieran saber y saber hacer, y son el centro del sistema de acreditación.

### PORTAFOLIO

Es el instrumento de evaluación que reúne evidencias del quehacer profesional en una o más áreas. Su empleo responde a distintos fines: puede ser usado por el docente para evaluar procesos y resultados de aprendizaje de sus alumnos, como herramienta de autoevaluación o también como medio de evaluación de la labor docente. Tiene una ponderación del 70% del proceso de acreditación.

En particular, un portafolio referido a la labor docente es una colección de evidencias de los procesos de diseño, reflexión, toma de decisiones y resultados del trabajo en el aula, que permiten conocer y evaluar su práctica pedagógica.



El portafolio puede describirse como un procedimiento en el que los profesores se detienen a observar sus logros y detectar sus necesidades. Esto les posibilita comprender y evaluar la propia práctica, transformando la experiencia en un proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

El portafolio AEP correspondiente al año 2005 consta de cinco productos. El primero requiere el diseño e implementación de la planificación de una unidad de aprendizaje de 10 a 12 horas pedagógicas; el segundo implica la elaboración e implementación de una estrategia de evaluación; el tercero corresponde a la filmación de una clase; el cuarto, al análisis de la clase filmada, y el quinto demanda la reflexión sobre su labor pedagógica.

El portafolio AEP 2005 está compuesto de dos módulos y un total de cinco productos, cuya estructura se ilustra en el cuadro siguiente.

### PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS

Tienen derecho a rendir la prueba AEP todos los profesores que hayan entregado el portafolio una semana antes de la fecha establecida para dicha evaluación. La prueba AEP se aplica en noviembre de cada año, en 35 sedes que cubren el territorio nacional.

## CONTENIDOS PORTAFOLIO 2005

Módulo	Producto	Objetivo del producto	Subproductos
Módulo 1	1. Planificación de una unidad de aprendizaje de 12 a 15 horas pedagógicas	Evaluar la capacidad para diseñar una unidad de aprendizaje y fundamentar las decisiones que orientan su labor pedagógica, considerando las características de sus estudiantes.	1.1 Caracterización del grupo curso 1.2 Requerimientos para la planificación 1.3 Organización de la planificación 1.4 Reflexión sobre la planificación
	2. Estrategia de evaluación	Evaluar la capacidad para diseñar y justificar la implementación de una estrategia de evaluación al interior de una unidad de aprendizaje.	2.1 Instrumentos de evaluación 2.2 Descripción de la estrategia de evaluación 2.3 Propiedades de los instrumentos de evaluación 2.4 Uso de la información proporcionada por los instrumentos de evaluación 2.5 Reflexión sobre la estrategia de evaluación
Módulo 2	3. Filmación de una clase	Evaluar la rigurosidad conceptual, la calidad de las actividades, el uso del tiempo y la organización del ambiente de una de las clases planificadas en el producto 1.	
	4. Análisis de la clase filmada	Evaluar la calidad de la reflexión crítica acerca del trabajo realizado durante la clase filmada.	4.1 Descripción de la clase filmada 4.2 Análisis crítico de la clase filmada 4.3 Fotocopias de los recursos de aprendizaje utilizados
	5. Reflexión pedagógica a partir de la unidad de aprendizaje implementada	Evaluar la calidad de la reflexión y análisis crítico de su práctica pedagógica, a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la unidad implementada y la calidad de las medidas o acciones futuras derivadas de su reflexión.	

Esta evaluación contempla la medición de los conocimientos teóricos declarativos que todo docente debe manejar, asegurando que posee un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña. Su ponderación corresponde al 30% del proceso de acreditación.

La selección de los contenidos incluidos en cada una de las pruebas se ha hecho tomando como base el marco curricular vigente establecido por los Decretos 289 para educación parvularia, 232

para educación básica y 220 para educación media.

Este instrumento se compone de preguntas cerradas, con alternativas de respuesta, y preguntas abiertas, en las que se pide desarrollar la respuesta. La prueba que rindan los postulantes debe ser concordante con el tipo de portafolio desarrollado.

La decisión de combinar el uso de pruebas escritas y el desarrollo de un portafolio

se basa en la experiencia exitosa que han tenido otros países con sistemas de evaluación semejantes. El uso mixto de pruebas escritas y portafolios permite lograr altos niveles de confiabilidad y validez, lo que garantiza que las decisiones que se tomen a partir de estos instrumentos sean técnicamente más adecuadas y objetivas.

Ambos mecanismos han sido especialmente diseñados para el contexto de la educación chilena, contemplando



su diversidad regional y sociocultural. Este desarrollo lo han realizado equipos técnicos conformados por docentes, expertos en educación y en evaluación educacional. Adicionalmente, en la elaboración de los instrumentos se han contemplado experiencias internacionales similares.

## APLICACIÓN Y RESULTADOS

A la fecha, la incorporación de docentes al proceso de acreditación se ha ido acrecentando de forma progresiva y gradual, por nivel y subsectores de aprendizaje, conforme a lo que han dispuesto las leyes de presupuestos del sector público.

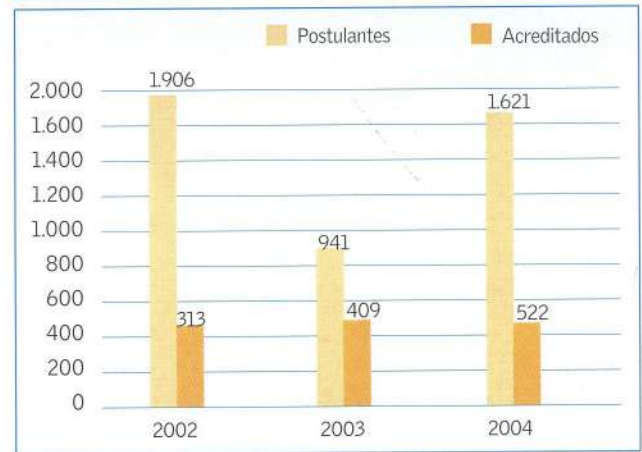
En 2002 pudieron postular solamente profesores generalistas de primer ciclo de educación básica.

**Actualmente existen 1.244 docentes que cuentan con acreditación vigente para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica.**

Al año siguiente se abrió la postulación a los de segundo ciclo de educación básica, que impartían los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza, y Estudio y Comprensión de la Sociedad. En 2004 accedieron los docentes de educación media, de los subsectores de Lengua Castellana, Educación Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Biología. Y en el año 2005 se incorporaron los docentes de educación parvularia y de educación media de los subsectores de Física y Química. Para el año 2006 el programa contempla la incorporación de los maestros de educación básica y educación media que imparten los subsectores de Educación Física, Inglés, Artes Visuales y Artes Musicales.

Actualmente existen 1.244 docentes que cuentan con acreditación vigente para

**CUADRO 1: ASIGNACIÓN DE EXCELENCIA PEDAGÓGICA**



percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica. En 2002 se acreditaron 313 docentes, lo que equivale a un 16% de los 1.906 postulantes efectivos que completaron el proceso de acreditación. En el 2003, 409 docentes obtuvieron su acreditación, un 44% de los postulantes efectivos. Y en el 2004, 522 docentes, equivalentes al 32% de los que completaron el proceso de acreditación, obtuvieron el beneficio (ver cuadro 1). La distribución por regiones y por niveles y subsectores de los docentes acreditados puede apreciarse en los cuadros 2 y 3.

En la acreditación del año 2005, un total de 1.832 postulantes hicieron entrega de su proceso de acreditación, y en marzo se conocerán los resultados de estas postulaciones. Respecto al logro de recepción de portafolios y rendición de la prueba escrita -según distribución geográfica- puede apreciarse que la región con mayor porcentaje de logro resultó ser la 2ª, en oposición al bajo porcentaje logrado en la 12ª Región.

**CUADRO 2: DOCENTES AEP SEGÚN NIVELES Y SUBSECTORES**

NIVELES Y SUBSECTORES	2002	2003	2004	TOTAL GENERAL
1er Ciclo Generalistas	313	189	161	633
2º Ciclo Lenguaje		113	70	183
2º Ciclo Matemática		48	46	94
2º Ciclo Naturaleza		46	20	66
2º Ciclo Sociedad		13	24	37
E.M. Biología			24	24
E.M. Historia			47	47
E.M. Lenguaje			90	90
E.M. Matemática			40	40
Total	313	409	522	1.244

**CUADRO 3: DOCENTES AEP 2005 SEGÚN DISTRIBUCIÓN REGIONAL**

REGIÓN	2002	2003	2004	TOTAL GENERAL
1	11	19	51	51
2	9	18	48	39
3	9	9	37	30
4	17	25	94	76
5	59	69	221	177
6	24	25	124	80
7	17	25	126	83
8	44	38	239	145
9	20	30	153	90
10	25	32	152	104
11	5	3	20	14
12	9	12	17	29
13	64	104	545	326
<b>Total</b>	<b>313</b>	<b>409</b>	<b>1.827</b>	<b>1.244</b>

**CUADRO 4: AEP 2005 % DE LOGRO RECEPCIÓN PORTAFOLIOS Y RENDICIÓN PRUEBA SEGÚN REGIONES**

REGIÓN	INSCRITOS	PORTAFOLIOS ENTREGADOS	RINDEN PRUEBA	% LOGRO
I	183	51	51	28 %
II	124	48	48	38 %
III	115	37	37	32 %
IV	250	95	94	38 %
V	598	222	221	37 %
VI	373	126	124	33 %
VII	396	126	126	32 %
VIII	625	239	239	38 %
IX	405	154	153	38 %
X	551	152	152	28 %
XI	59	20	20	34 %
XII	72	18	17	24 %
RM	1.622	545	545	34 %
<b>Total</b>	<b>5.373</b>	<b>1.833</b>	<b>1.827</b>	<b>34 %</b>

### PORTAFOLIOS Y RENDICIÓN DE PRUEBA SEGÚN REGIONES

Respecto al logro de recepción de portafolios y rendición de la prueba escrita según categoría de acreditación, puede apreciarse que los subsectores con mayor porcentaje de logro son los de Física y Química, que postulaban por primera vez, con un 50% y 49%, respectivamente. Resalta que las postulantes de educación parvularia, que también postulaban por primera vez, sólo alcanzaron un porcentaje de logro de 34%. A su vez, el subsector con menor porcentaje de logro en completar el proceso de postulación, con sólo un 28%, fue el correspondiente a los docentes generalistas de primer ciclo básico, quienes podían postular por cuarto año consecutivo.

### PORTAFOLIOS Y RENDICIÓN DE PRUEBA SEGÚN SUBSECTORES

El perfil de fortalezas y debilidades expresadas en el rendimiento en cada uno de los productos del portafolio para cada nivel y subsector de docentes, es bastante similar al del conjunto de los docentes. Aun cuando los docentes de segundo ciclo del subsector de sociedad, obtienen un perfil de rendimiento promedio por bajo el resto de los subsectores y los del segundo ciclo del subsector de lenguaje un perfil promedio por sobre el resto de los subsectores, lo más evidente es que el perfil de rendimiento es similar para cada grupo de docentes. En general, los docentes muestran su principal fortaleza en las siguientes dimensiones: estructura de la clase, organización del trabajo de los estudiantes, contribución de las actividades al logro del objetivo de la clase, y la calidad de la interacción del profesor con sus estudiantes. Las principales debilidades están referidas a la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica, así como respecto de sus fortalezas y debilidades y de cómo éstas afectan su desempeño profesional.

Por último, respecto al rendimiento de los postulantes efectivos, se percibe una clara diferencia en los puntajes promedio que aprueban la acreditación respecto de quienes no la aprueban. El puntaje promedio de los docentes que obtuvieron la acreditación en segundo ciclo básico en el subsector de Lenguaje alcanzó a 2,97 puntos y los que no la consiguieron llegó a 2,39 puntos, logrando la acreditación un 48% de los postulantes efectivos. En el subsector de Matemática, también de segundo ciclo básico, quienes obtuvieron la acreditación alcanzaron un puntaje promedio de 2,98 puntos y los que no la consiguieron 2,30 puntos, logrando la acreditación sólo un 30% de los postulantes efectivos. Si bien los puntajes promedio son similares, el porcentaje de docentes que obtienen la acreditación en cada uno de estos subsectores difiere ostensiblemente.

Los profesores de los subsectores de Lenguaje y Matemática que obtienen la acreditación alcanzan puntajes superiores en la prueba en comparación al portafolio. En el subsector de Lenguaje, los que obtienen la acreditación logran un puntaje promedio de 3,12 puntos en la prueba y 2,91 en el portafolio; y en el caso de los docentes del subsector Matemática, el puntaje promedio en la prueba es de 3,06 puntos y en el portafolio de 2,95 puntos.

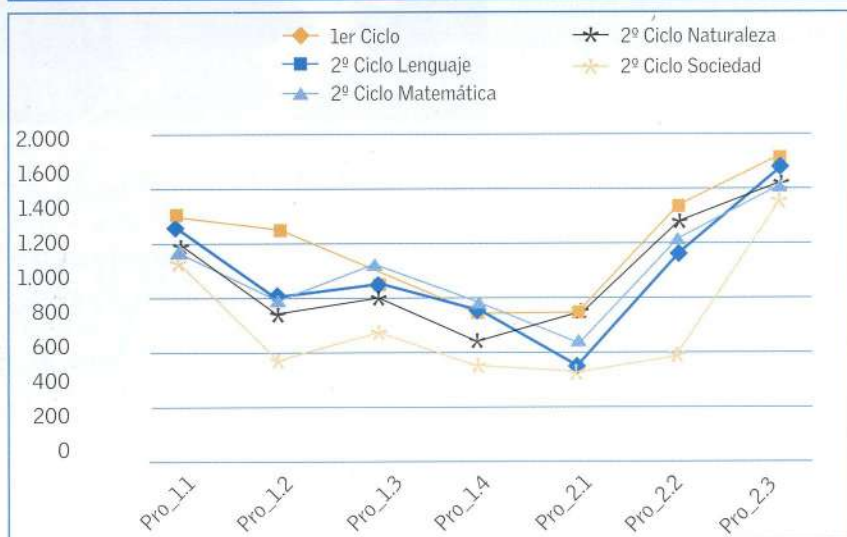
Al revés, aquellos que no obtienen la acreditación logran puntajes promedio superiores en el portafolio e inferiores en la prueba. En el subsector de Lenguaje, los docentes que no obtienen la acreditación logran un puntaje promedio de 2,43 puntos en la prueba y 2,30 en el portafolio; y en el caso de los del subsector Matemáticas, el puntaje promedio en la prueba es de 1,96 puntos y en el portafolio de 2,45 puntos. Adicionalmente, se puede apreciar que la brecha entre los puntajes promedio en ambos instrumentos se ensancha en el caso del subsector de Matemática, más que duplicando la diferencia existente entre ambos instrumentos para el promedio de los otros grupos de docentes.

De los resultados anteriores puede desprenderse que caracteriza a la excelencia pedagógica un rendimiento superior y equilibrado a nivel de las competencias pedagógicas y de los conocimientos disciplinarios, y que la brecha principal para los postulantes efectivos que no logran obtener la acreditación se manifiesta más a nivel de los conocimientos disciplinarios que de las competencias pedagógicas. ●

CUADRO 5: AEP 2005 % DE LOGRO RECEPCIÓN PORTAFOLIOS Y RENDICIÓN PRUEBA SEGÚN SUBSECTORES

CATEGORÍA DE ACREDITACIÓN	INSCRITOS	PORTAFOLIOS ENTREGADOS	RINDEN PRUEBA	% LOGRO
Ed. Parvularia	1.654	563	559	34 %
1er Ciclo	1.241	354	352	28 %
2º Ciclo Matemática	418	152	151	32 %
2º Ciclo Lenguaje	372	133	133	36 %
2º Ciclo Naturaleza	214	72	72	34 %
2º Ciclo Sociedad	226	77	77	34 %
EM Lenguaje	325	117	117	36 %
EM Matemática	244	82	82	34 %
EM Biología	143	58	58	41 %
EM Física	111	56	56	50 %
EM Química	132	65	65	49 %
EM Historia	294	105	105	36 %
<b>Total</b>	<b>5.374</b>	<b>1.834</b>	<b>1.827</b>	<b>34 %</b>

CUADRO 6: RENDIMIENTO EN PORTAFOLIO SEGÚN SUBSECTOR



# Historias en la escuela

El Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en conjunto con el Consejo Nacional de Televisión, han producido la serie "Historias en la Escuela ... Prácticas para la Buena Enseñanza".

El objetivo de realizar esta serie audiovisual es contar con un material formativo para los docentes, que está basado en el Marco para la Buena Enseñanza. La idea es motivar a la reflexión sobre la práctica pedagógica y para que los profesores puedan identificar las fortalezas y debilidades de su propio ejercicio.

Esta serie, además, será emitida a través de canales de televisión abierta y cable, lo que permitirá al público, en general valorar y conocer mejor la profesión docente. Ella muestra, en diez capítulos de quince minutos de duración cada uno, cómo diferentes profesores a lo largo del país implementan los dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza

Por su parte, el Marco describe el quehacer docente, permitiendo visualizar lo que los profesores saben hacer.

En las imágenes y los relatos de los docentes se puede ver la cotidianidad de su tarea, el trabajo con sus alumnos, la relación que se establece con sus colegas, parte de sus historias personales, su compromiso con la profesión docente y la realidad de las escuelas y localidades donde se desempeñan. También se aprecia cómo ellos hacen esfuerzos por perfeccionar su trabajo con el fin de lograr mejores aprendizajes de sus alumnos.

Cada capítulo centra la atención en uno de los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza y muestra en forma práctica cómo el profesor se hace cargo del dominio e implementa estrategias para desarrollar sus descriptores.

Además del video que contiene los capítulos, la serie se acompaña de un manual que orienta un trabajo de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, que puede realizarse en forma de autoaprendizaje o de aplicación de aprendizaje entre pares (taller) con la conducción de un facilitador.



La serie se filmó con la participación de los siguientes maestros:

- Miguel González, Escuela Las Mercedes de Chimbarongo
- Marcela Droguett, Escuela Básica de Doñihue,
- Marcia Castillo, Escuela Básica Municipal de Viluco
- Javier Urbina, Colegio Centro Bíblico de Melipilla
- Edith Tapia, Liceo Municipal C16 de Salamanca
- Guillermo Acuña, Liceo Polivalente de Colina
- Marco Arancibia, Escuela Básica de Putaendo
- Claudia González, Escuela Municipal de Puangue
- Pamela Jara, Escuela Patricio Lynch de Lirquén, y
- Nadia Provoste, Escuela Rural La Generala de Santa Juana.

En la elaboración de la serie ha participado un equipo conjunto del Área de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP y del Proyecto Novasur Televisión Educativa (CNTV) con aportes de la Fundación Andes.

Para mayores informaciones acerca de la serie y sus emisiones televisivas, consultar los sitios: [www.rmm.cl](http://www.rmm.cl) y [www.cntv.cl](http://www.cntv.cl)



## Propuestas de políticas de formación docente\*

**E**laborar un diagnóstico y anticipar tendencias en la formación de profesores, exige considerar los cambios en la sociedad contemporánea. Lo anterior implica analizarla con especial cautela, dado que buena parte de la producción de conocimientos sobre esos escenarios proviene de analistas que ponen su atención casi exclusivamente en la dinámica de los países más desarrollados. Es fundamental concebir que, si bien compartimos procesos de modernización cada vez más similares, los contextos específicos obligan a elaborar recomendaciones que recojan, en lo posible, evidencias específicas de la realidad local.

En este apartado se entregan algunos lineamientos y sugerencias para la formulación de políticas para la Formación Inicial de Docentes, que abarquen tanto los ámbitos del currículo como la gestión en las instituciones formadoras y sus actores. La Comisión aspira a que las siguientes recomendaciones sean acogidas por quienes tienen las atribuciones para implementar las líneas de acción que permitan

\* Tomado del Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente. Mineduc. Serie Bicentenario, Stgo. 2005.

concretarlas, con el objeto de ser la base de una *Agenda de Trabajo* para los próximos diez años, a saber: rectores, decanos, directores, académicos formadores del área pedagógica y de las disciplinas, Ministerio de Educación, sostenedores públicos y privados, organizaciones docentes, estudiantes de Pedagogía y otros actores.

Sin perjuicio de la autonomía de cada institución y dado el rol estratégico que el Estado le asigna a la Educación como herramienta básica de desarrollo del país, la Formación Inicial Docente debe contar con políticas de desarrollo específicas, concertadas entre el Ministerio de Educación y todos los actores que se involucren en el proceso educativo a través del tiempo, las cuales facultarían a establecer mecanismos de aseguramiento de la formación y del desempeño profesional.



### POSICIONAR LA PEDAGOGÍA EN EL DEBATE NACIONAL E INSTITUCIONAL

Los antecedentes recogidos por esta Comisión le permiten concluir, en primer lugar, que es necesario y urgente innovar y mejorar las propuestas actuales en la Formación Inicial Docente; y en segundo lugar, que la Pedagogía, en

tanto disciplina, no goza de una adecuada valoración y comprensión por parte de la opinión pública y otros actores relevantes de nuestra sociedad. En efecto, la complejidad de lo pedagógico se percibe tenuemente y predomina una mirada simplista e instrumental de ella. El desarrollo de esta disciplina, sin embargo, requiere de resignificaciones y actualizaciones conceptuales para hacerse presente de un modo distinto en el debate nacional y en el debate intra e interuniversitario. A juicio de la Comisión, se debe enfatizar en la centralidad de la Pedagogía, para que sea esta disciplina la que oriente y articule las innovaciones necesarias en la Formación Inicial Docente. En lo particular, esta Comisión propone:

- Implementar, fomentar y afianzar un programa de trabajo conjunto (Mineduc, instituciones formadoras, sostenedores, Colegio de Profesores) cuyo objetivo sea la articulación organizada de las carreras de Pedagogía en el país, como un sistema en sí mismo fundado en la disciplina pedagógica, para asegurar la calidad y pertinencia de la formación, la movilidad estudiantil y académica, la internacionalización de las instituciones formadoras y un mejor aprovechamiento de los recursos académicos, tecnológicos y de infraestructura de las instituciones. Este trabajo conjunto deberá establecer los lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los docentes que requiere la sociedad.

En consonancia con lo anterior, esta mirada sistémica, nacional y centrada en la relevancia de la Pedagogía deberá acompañarse de un fuerte desarrollo intrauniversitario, ya que para esta Comisión:

- Es necesario que la formación de profesores tenga la debida relevancia dentro de la estructura de las instituciones formadoras y que las distintas instancias académicas que intervienen en el proceso formativo se vinculen de manera orgánica y permanente. Las universidades deben articular en su interior todas las unidades que forman profesores bajo una misma orientación y coordinación institucional.

### CREAR CONDICIONES PARA QUE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ASUMAN UNA MAYOR RESPONSABILIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

El sistema educativo actual es muy dinámico y vive procesos de reformas e innovación permanentemente. La Pedagogía, por su parte, se encuentra con nuevas preguntas y originales aportes desde diversas disciplinas. Este dinamismo permanente requiere de instituciones y de políticas públicas audaces y en constante actualización. Lo que está sucediendo en el terreno de la Pedagogía y en el sistema educativo exige estudios e investigaciones. Las respuestas de ayer ya no son suficientes y las nuevas se demoran en aparecer.

En este contexto cambiante corresponde a las escuelas de Educación asumir las nuevas demandas pedagógicas y generar iniciativas para responder a los requerimientos emergentes del sistema educativo. Por ello, esta Comisión propone que:

- Las escuelas de Educación y las unidades formadoras de profesores deben hacerse cargo de una mayor responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales, asumiendo el lide-

razgo de la investigación en el área, creando así las condiciones para un nuevo conocimiento pedagógico y educacional, y favoreciendo el trabajo interdisciplinario respecto a problemáticas relevantes y pertinentes. Específicamente, impulsar y financiar investigaciones sobre los procesos de formación docente y sus resultados, en todas sus dimensiones: institucional, curricular, personal y en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula<sup>1</sup>.



didácticas para un determinado sector o subsector del currículo en el segundo ciclo básico. Igualmente, considerar una posible especialización para el primer ciclo básico y un dominio de la articulación con el nivel de Educación Parvularia.

Así como se impone progresivamente un manejo cada vez más especializado de los niveles educativos y de las disciplinas a enseñar, así también se hace indispensable la especialización en la complejidad propia de la enseñanza

En el terreno de las necesarias innovaciones curriculares en la Formación Inicial Docente, esta Comisión destaca las siguientes sugerencias:

media técnico-profesional y en los llamados objetivos transversales de las propuestas curriculares de la actual Reforma. Por ello, esta Comisión estima que:

- Lograr un adecuado equilibrio y articulación entre contenidos de formación general, de formación pedagógica y de la especialidad o dominio disciplinario correspondiente. Para ello es fundamental determinar qué y cuánto de la disciplina se ha de manejar para enseñar en los distintos niveles del sistema; se requiere que las instituciones colaboren entre sí para desarrollar un trabajo que permita tener una base común en este aspecto.

- Propiciar espacios de reflexión y de producción de conocimientos para consensuar ejes fundamentales que ayuden a superar la división actual entre la formación de especialidad y la formación pedagógica, y avanzar en la construcción de un currículo integrado que contemple la debida articulación entre teoría y práctica. Se requiere una comprensión cabal de la dimensión pedagógica y didáctica en la formación de especialidad del profesor.

- Para el caso de las carreras de Pedagogía Básica es recomendable la formación con menciones disciplinarias y

- Es necesario generar políticas de Formación Inicial y definición de perfiles para los docentes de enseñanza media técnico-profesional (EMTP), válidos para cualquier ámbito de la educación técnica y la capacitación, para aumentar las posibilidades de contratación de personal idóneo en los niveles medios, postmedios y para el desarrollo de la capacidad laboral. Las propuestas de pregrado existentes para la formación de los docentes de la EMPT es preciso complementarlas con nuevas propuestas en las que los futuros docentes técnicos procedan de una formación ligada al nivel técnico superior (centro de formación técnica o instituto profesional) y que, por ello, posean un conocimiento más amplio y actualizado del mundo productivo. Ambas estrategias deben cautelar el desarrollo de competencias de orden pedagógico. El profesor ideal para la educación media técnico-profesional, sin duda, es aquel que cuenta con formación técnica, experiencia en el mundo laboral y formación pedagógica.

- Las escuelas de Educación deben acoger, con apertura y responsabilidad, las demandas y llamados realizados

<sup>1</sup> Para esta tarea será un gran aporte el nuevo fondo para la investigación educacional anunciado por el Ministro de Educación. Los participantes en el Encuentro solicitaron que dicho fondo esté efectivamente disponible para facultades y escuelas de Educación, mediante licitaciones o convocatorias sobre temas pertinentes al informe, a cargo de una institución como el CPEIP.



por otras Comisiones consultivas en sus recientes informes (referidos más arriba). Las cuatro Comisiones apelan a la Formación Inicial Docente de distinta manera. La Comisión sobre Integración y Educación Especial propone un objetivo muy preciso al señalar que se debe: "Propiciar un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que imparten las carreras de Pedagogía para que éstas incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales".

En un sentido similar se pronuncia la Comisión sobre Formación Ciudadana, al invitar "... a las instituciones formadoras de profesores a hacer suyo el diagnóstico de este Informe y, a partir del mismo, examinar los currículos. La formación de los futuros docentes debiera tener, a juicio de la Comisión, un foco mucho mayor y explícito que en la actualidad, en el conocimiento y habilidades necesarias para dirigir con confianza e impacto, las oportunidades de formación ciudadana ofrecidas a los alumnos".

### CONSTRUIR UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE ARTICULADO CON EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

Esta Comisión estuvo permanentemente problematizada por el hecho de que, por una parte, para entender la Formación Inicial Docente en el país se debe mirar la situación general de los docentes; por otra parte, para hacer cambios sustantivos en la situación docente es fundamental focalizar la mirada en la Formación Inicial. Este informe es el reflejo de esta tensión, pero también hace un llamado a mirar sistemáticamente la Formación Inicial Docente y a instalar esta mirada en el conjunto de las nuevas iniciativas que se generen

en el corto y mediano plazo. Esta Comisión, por su parte, ha sido informada de la existencia de otros esfuerzos destinados a levantar programas de apoyo al profesor principiante, y destinados a generar las bases para una Carrera Profesional Docente. Por ello esta Comisión sugiere:

- Promover la coordinación de la Formación Inicial con la formación permanente de los docentes y con otras iniciativas innovadoras, relacionando el trabajo en Formación Inicial con las acciones de formación continua, mediante alianzas estratégicas con los diversos actores involucrados en el proceso educativo (Mineduc, instituciones formadoras, sostenedores, Colegio de Profesores).
- Levantar una propuesta de carrera profesional docente lo suficientemente sólida, coherente y atractiva para incentivar la permanencia de los educadores en el sistema y atraer a los mejores estudiantes de las nuevas generaciones hacia un estimulante camino para su desarrollo personal, laboral y profesional.
- Hacerse cargo sistémicamente de las diversas situaciones generadas durante los primeros años del ejercicio profesional docente, levantando programas de apoyo y normativas diseñadas para tal propósito. Ni los centros de formación docente, ni el Mineduc, ni las escuelas, pueden desentenderse de las complejidades de esta etapa, del impacto que ésta tiene en la calidad de la nueva docencia que se instala y del alto riesgo de deserción del profesor principiante que no es acogido por el sistema.

### AMPLIAR EL VÍNCULO ENTRE LA REALIDAD ESCOLAR Y LA FORMACIÓN INICIAL

La Formación Inicial Docente ha ido incorporando gradualmente un acercamiento hacia los establecimientos educacionales más allá de la tradicional práctica profesional. Se le reconoce al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente haber contribuido fuertemente en esta dirección. La relevancia de este vínculo ya no está en cuestión, por lo que corresponde ahora trabajar en él más en profundidad y sistémicamente. En este terreno, la Comisión releva las siguientes recomendaciones:

- Crear vínculos estrechos y permanentes entre las instituciones formadoras de docentes y los establecimientos educacionales de las respectivas regiones y localidades



con el fin de favorecer el desarrollo mutuo y contribuir específicamente a la formación continua de los docentes en ejercicio. Se pretende así concentrar las prácticas de los estudiantes y coordinar un adecuado seguimiento de ellas, estableciendo redes entre universidades y escuelas, con apoyo ministerial, que permitan prestar asesorías y contribuir a la formación continua de los docentes del sistema escolar.

- Estructurar una relación permanente con la realidad escolar a través de las prácticas de los estu-

stituciones escolares. Por parte de los establecimientos escolares, se requiere mejorar los mecanismos que favorezcan un mejor aprovechamiento de esta relación tanto para el perfeccionamiento de sus profesores como para la incorporación de innovaciones que estos procesos de práctica deberían generar.

- Evaluar críticamente las prácticas, las que en forma más o menos generalizada hoy en día contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Ellas son parte

- Es recomendable que entre los formadores de docentes exista una experiencia directa de práctica pedagógica en el ámbito escolar, pues ello facilita la orientación del proceso formativo de sus estudiantes de Pedagogía. Para el logro de lo anterior, se recomienda, primero, generar espacios de articulación entre centros formadores y escuelas en los que se involucren directamente los académicos; y segundo, incorporar en los equipos formadores a docentes de aula de excelencia, que aporten su conocimiento pedagógico y experiencia.

### CONTRIBUIR AL DESARROLLO DEL PROTAGONISMO DOCENTE Y DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Mirada la Formación Inicial Docente como parte de un prolongado proceso de formación continua y observando las expectativas de las escuelas hacia sus profesores, la Formación Inicial debe hacerse cargo, desde el primer año, de educar para el protagonismo docente y para el liderazgo pedagógico. Ambas cualidades profesionales se aprenden, se ejercen y se perfeccionan en el trabajo cotidiano. Poner el énfasis en la formación temprana de estas cualidades supone una cierta perspectiva curricular. Para esta Comisión una propuesta curricular de Formación Inicial debe hacerse cargo de tres dimensiones de la formación, expresadas en capacidades personales, de conocimientos y procedimentales.

Las capacidades personales hacen referencia al sí mismo, a la construcción de la identidad profesional, al trabajo con las creencias, con la vocación, en una dinámica de reflexión permanente sobre el propio proceso de constitución como profesional de la docencia.



diantes de Pedagogía, que en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y articulan la formación de la especialidad y la formación pedagógica. Del mismo modo, encauzan la relación universidad-escuela, por lo que es necesario, por parte de las instituciones formadoras, atender preferentemente la gestión de su supervisión, considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las in-

del desarrollo e integración de las dimensiones descritas, por lo que resulta necesario pensarlas en esa perspectiva; es decir, como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión guiado por los formadores de profesores y en estrecha relación con la base de conocimientos que cada institución entrega con su sello particular.

Las capacidades relacionadas con el conocimiento dicen relación con el fortalecimiento de dos grandes áreas del saber, que se deben articular e integrar de manera práctica en el desempeño profesional; nos referimos a la formación en una o más disciplinas vinculadas al currículo escolar; y la formación orientada a fortalecer el aspecto teórico sobre una epistemología del acto pedagógico, enriquecida por la reflexión y la investigación educativa, que permita sostener con la misma fuerza que en la formación de especialidad una arquitectura base del conocimiento del acto/relación pedagógica. La tercera dimensión se vincula con el saber hacer, con lo procedimental de la profesión. Ello implica identificar con mucha claridad qué es lo realmente necesario para ejercer la profesión desde el punto de vista de las destrezas profesionales. En relación con todos estos aspectos, la creatividad, el manejo emocional, el liderazgo y la capacidad de estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentales como herramientas de desempeño y desarrollo profesional.

- Que las carreras de Pedagogía focalicen en forma estratégica el fortalecimiento del protagonismo docente en el cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, incorporando en el proceso de formación inicial el desarrollo profesional y humano, como también otros factores que determinan su desempeño profesional.
- Ver diversas alternativas institucionales y curriculares que articulen la formación para el liderazgo docente en el cambio educativo con el protagonismo del estudiante de Pedagogía durante su período de Formación Inicial.
- Estimar en la planificación curricular el dinamismo de la realidad actual y los posibles escenarios en que se desempeñará el futuro profesional de la educación, especialmente los desafíos que implica el trabajo docente en áreas de pobreza y marginalidad, así como la diversidad de la población estudiantil de todas las edades y la atención educativa extraescolar. La

comprensión de la diversidad como distintas configuraciones del mundo de los estudiantes, debería ser un elemento transversal en todos los currículos de formación inicial.

Lo anterior tensiona a las escuelas de Educación en la medida en que no se está suficientemente preparado para hacerse cargo de formar estas competencias complejas en sus estudiantes. Dados los pocos semestres de Formación Inicial y la complejidad de esta tarea, así como su relevancia, esta Comisión sugiere:

- Establecer requisitos de ingreso más exigentes, ya que la calidad académica de los estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía es un factor importante para una formación docente de calidad. Se debe continuar otorgando estímulos a estudiantes destacados de enseñanza media que deseen ingresar a estudiar Pedagogía. Asimismo, durante la formación es indispensable desarrollar las habilidades básicas de los estudiantes, así como mayores capacidades investigativas que favorezcan la acción innovadora y la necesaria responsabilidad social y ética profesional del futuro educador o educadora.

### INSTALAR UNA CARRERA ACADÉMICA Y DOCENTE EN CONSONANCIA CON SU PROPUESTA CURRICULAR

Tal como se reconoce la relevancia del profesor en el logro (o en el no logro) de los aprendizajes de sus alumnos en la escuela y el liceo, así sucede con los formadores de formadores. Los docentes en las Escuelas de Formación Inicial tienen esa enorme responsabilidad. Las Escuelas de Educación y sus instituciones deben,



por tanto, considerar esta realidad en sus diseños institucionales. Para esta Comisión, los siguientes aspectos revisten capital importancia:

- Propiciar la formación de formadores orientada a conformar, en el más breve plazo posible, un mayor número de cuerpos docentes universitarios suficientemente preparados para conducir procesos formativos pertinentes a la realidad cambiante de nuestro tiempo, quienes deberán equilibrar las capacidades de interacción con grupos humanos diversos, con el dominio de saberes, que soporten y den sentido a la interacción entre profesores y alumnos/as en el aula. En un horizonte que dé cierta estabilidad a los proyectos formativos, es preciso conformar equipos de formadores con núcleos fuertes de investigación y estudio sobre las condiciones más adecuadas para producir aprendizajes profesionales sobre la docencia. Esto requiere la preparación académicos especializados, tanto en el conocimiento de los contextos reales de desempeño docente, como en el dominio de dispositivos necesarios para transformar a estudiantes, que en su mayoría recién finalizan su educa-



ción secundaria, en pedagogos profesionales.

- Las instituciones formadoras deberán promover una profunda renovación de sus cuerpos académicos con el objetivo de lograr una actualización acorde con la rápida evolución del conocimiento, tanto de las disciplinas del currículo escolar como de la Pedagogía. Ello implica ampliar las oportunidades de perfeccionamiento de los docentes universitarios, contar con un sistema de evaluación del desempeño de los formadores y facilitar el retiro de los docentes en edad de jubilar para abrir camino a nuevos académicos<sup>2</sup>. Asimismo, propiciar la contratación de académicos por jornadas completas para favore-

cer la existencia de una comunidad académica comprometida y la realización de otras actividades, además de la docencia, tales como tutorías, extensión e investigación.

- Actualizar o crear reglamentos internos que aseguren apoyo a los académicos noveles en su inserción a la tarea formativa, incorporándolos a actividades de investigación y extensión conducidos por académicos experimentados.
- Considerar que la opción de fortalecimiento de los cuerpos académicos de las facultades y escuelas de Educación no pasa solamente por la realización de posgrados sino que, además, por la generación de una masa crítica de conocimientos sobre el entorno en tres dimensiones: el sistema educativo, las dinámicas socioculturales y las dinámicas económico-laborales. Estas dimensiones del entorno deberían nutrir de informaciones y conocimientos que conduzcan los procesos de aprendizaje profesional.
- Las escuelas de Educación han de asumir que el fortalecimiento de las competencias de los académicos involucrados en la formación de profesores requiere del desarrollo de

2 La renovación académica en las carreras de Pedagogía hoy es posible en las 16 universidades estatales. De acuerdo con la Ley, ya aprobada, que les otorgó facultades financieras, estos planteles podrán dar un bono especial de un mes por año de servicio con tope de once meses, a los funcionarios a contrata o de carrera, que tengan más de 65 años (en el caso de ser hombre) y 60 años (en el caso de ser mujer), y que comuniquen su decisión de renunciar en forma voluntaria". Discurso del Ministro de Educación en el Encuentro Nacional Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile, realizado en la Universidad Metropolitana el 6 de octubre de 2005.

estrategias de diverso tipo para generar esa masa crítica de saberes necesarios para mejorar los procesos formativos. Para este efecto hay que considerar elementos como: a) el fortalecimiento de competencias para conducir procesos de reflexión personal y grupal sobre la identidad profesional, que se comienza a construir en el proceso de formación; b) la generación de núcleos de académicos que problematicen, desde la investigación y vinculados con las escuelas, los desafíos en la construcción de didácticas ligadas a los saberes curriculares vigentes; c) la transversalización de conocimientos sobre las múltiples dimensiones del aprendizaje de una profesión, promoviendo el trabajo interdisciplinario.

### EXPLORAR NUEVAS FORMAS ORIENTADAS AL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El Derecho a la Educación y los Derechos de la Infancia están en la base del sistema educativo. Todo lo que suceda en él, la evaluación de sus resultados, la responsabilidad de sus actores, la generación de innovaciones, debe ser jerarquizado y priorizado desde la perspectiva de estos derechos de los que el Estado es su principal garante. Por esta razón, al Estado le compete la máxima responsabilidad en la calidad de la educación que reciben nuestros niños, junto a otros actores (escuelas docentes, instituciones formadoras de profesores, etc.) que tienen, por cierto, altos grados de responsabilidad.

Los antecedentes expuestos en este informe explicitan la situación actual en



términos de responsabilidades y potestades de unos y otros actores. Para esta Comisión es estratégicamente relevante continuar con los instrumentos que se han ido instalando durante estos últimos años y explorar nuevas fórmulas que subordinen a los actores e instituciones como al Estado y los sostenedores, al derecho a una educación de calidad para todos. Por ello, esta Comisión propone lo siguiente:

- Que las instituciones formadoras desarrollen procesos de autoevaluación, considerando en su gestión institucional mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación que imparten, dando cuenta de los logros alcanzados en las instancias que corresponda y rindiendo, periódicamente, cuenta pública de ello.
- Que las instituciones formadoras apoyen decididamente la creación legal de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Supe-

rrior y, especialmente, la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, destinando recursos y medios para garantizar la superación de los problemas detectados y fortaleciendo los aspectos que inciden en la mejor calidad de la formación que ofrecen.

- Crear mecanismos de aseguramiento del desempeño de calidad docente de los formadores de formadores en períodos determinados, basados en la evaluación del formador y en evidencias de procesos efectivos de actualización, perfeccionamiento, producción e investigación.
- Considerar los Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco para la Buena Enseñanza como referentes para orientar el currículo de formación. Debiera ponerse especial atención en el desarrollo de habilidades básicas de cada estudiante al momento de su ingreso y a la inclusión transversal y evaluable del desarrollo de competen-

cias reflexivas, críticas, comunicativas y de creación e innovación.

- Abrir una discusión sobre la posibilidad de crear un mecanismo de habilitación o certificación de las competencias de los nuevos docentes como requisito para su contratación en el sistema escolar subvencionado. Un mecanismo de este tipo sería particularmente importante para el caso de egresados de programas especiales y para quienes quieran reinsertarse en la docencia. La discusión debe estimar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional de los docentes en ejercicio y los programas de inducción o apoyo a profesores principiantes.

Los requerimientos de profesionales de la educación por parte del sistema educativo conducen, a veces, a desequilibrios con relación a las ofertas de formación de calidad de esos profesionales. Generado este desequilibrio, se evidencia que la autonomía de las instituciones formadoras, así como el rol subsidiario del Estado en estos temas, tensiona el sistema e impone la búsqueda de regulaciones de

nuevo tipo que articulen ambos intereses. Por ello, esta Comisión sugiere:

- Terminar con los programas especiales para personas que sólo hayan cursado cuarto año de enseñanza media y no tengan experiencia docente prolongada y certificada. Ello no implica la eliminación de programas dirigidos a profesionales o licenciados en distintas áreas disciplinarias relacionadas con el currículo escolar, especialmente en los casos donde exista escasez de docentes como también en especialidades emergentes. Por el contrario, este tipo de programas deben ser estimulados, pero cautelando la adecuada profundidad, rigurosidad y pertinencia de la formación pedagógica.
- Para el caso de programas de regularización destinados a personas con experiencia docente previa, éstos deberán tender a reducirse, dada la superación del problema que los originó. Cuando excepcionalmente deba mantenerse un programa de este tipo deberá asegurarse la calidad académica, ofreciendo mallas curricula-

res equivalentes en su exigencia a las que rigen en los programas regulares. Asimismo, deberá definirse su modalidad, extensión y fecha de término, en relación con los propósitos para los cuales han sido creados.

Tanto los avances de la última década en Formación Inicial Docente, constatados en este informe, como los principales problemas que hemos visibilizado como nudos críticos para encarar en las propuestas de políticas, nos permiten augurar la apertura de una nueva etapa plena de innovaciones y mejoramientos en la calidad de las nuevas generaciones de docentes. Para que esto ocurra hay que renovar y reforzar los compromisos de cada uno de los actores responsables de la educación en Chile; en particular, se requiere del Mineduc un mayor protagonismo y proactividad para generar políticas públicas acordes a estas nuevas exigencias y posibilidades, haciendo uso de todas sus facultades de orientación y regulación; y de las instituciones formadoras, reposicionar con mayor fuerza su compromiso social con la Educación. ◆



## COMPROMISO POR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

El presente documento suscrito por representantes de las universidades del Consejo de Rectores, de universidades privadas e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía, por el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, tiene por objeto manifestar públicamente la voluntad de enfrentar en conjunto los desafíos de mejorar la formación docente en Chile, en tanto somos instituciones responsables de la formación y desarrollo profesional de los profesores que requiere el siglo XXI.

1º Consideramos la formación de profesores como un tema de alta importancia pública, pues es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece. En este contexto en que la formación de profesores se constituye en una importante función social, nos comprometemos a trabajar conjuntamente por mejorar su calidad, pertinencia y proyección.

2º Compartimos el diagnóstico presentado por el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente que se ha analizado en el presente encuentro, y del cual se derivan los principales desafíos para orientar los cambios necesarios para la formación de profesores que el país requiere.

3º Valoramos los avances en la construcción de una agenda de trabajo permanente que nos compromete, durante los próximos diez años, en la implementación de líneas de acción conducentes a enfrentar y resolver los principales problemas actuales en la formación de los docentes, los cuales han quedado descritos en el informe ya mencionado y que serán complementados con el análisis realizado durante esta jornada de encuentro.

4º Nos comprometemos a articular esfuerzos en forma sostenida para lograr las metas compartidas que emanen

de esta reunión y a realizar encuentros periódicos, a los cuales convocaría el Ministerio, donde se presenten y discutan avances, problemas y desafíos que van surgiendo, y se creen y consoliden redes de apoyo. Este es un compromiso abierto a otros actores del sistema educacional a quienes invitamos a contribuir en esta tarea desde sus propios ámbitos de responsabilidad.

Autoridades que firmaron el Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile:

**Ministerio de Educación**  
Ministra Marigen Hornkohl

**Colegio de Profesores de Chile**  
Presidente Subrogante Darío Vásquez Salazar

**Universidad de Chile**  
Rector Luis Riveros Cornejo

**Pontificia Universidad Católica de Chile**  
Rector Pedro Pablo Rosso R.

**Universidad de Concepción**  
Rector Sergio Lavanchy Merino

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**  
Rector Alfonso Muga Naredo

**Universidad de Santiago de Chile**  
Rector Ubaldo Zúñiga Quintanilla

**Universidad Austral de Chile**  
Rector Carlos Amtmann Moyano

**Universidad Católica del Norte**  
Rector Misael Camus Ibacache

**Universidad de Valparaíso**  
Rector Juan Riquelme Zucchet

**Universidad de Antofagasta**  
Rector Pedro Córdova Mena

**Universidad de La Serena**  
Rector Jaime Pozo Cisternas

**Universidad del Bío-Bío**  
Rector Hilario Hernández Gurruchaga

**Universidad de La Frontera**  
Rector Sergio Bravo Escobar

**Universidad de Magallanes**  
Rector Víctor Fajardo Morales

**Universidad de Atacama**  
Rector José Palacios Guzmán

**Universidad de Tarapacá**  
Rector Emilio Rodríguez Ponce

**Universidad Arturo Prat**  
Rector Carlos Merino Pinochet

**Universidad Metropolitana  
de Ciencias de la Educación**  
Rector Raúl Navarro Piñeiro

**Universidad de Playa Ancha  
de Ciencias de la Educación**  
Rector Óscar Quiroz Mejías

**Universidad Tecnológica Metropolitana**  
Rector Miguel Avendaño Berríos

**Universidad de Los Lagos**  
Rector Raúl Aguilar Gatica

**Universidad Católica del Maule**  
Rector Claudio Rojas Miño

**Universidad Católica  
de la Santísima Concepción**  
Rector Fernando Jiménez Larraín

**Universidad Católica de Temuco**  
Rectora Mónica Jiménez de la Jara

**Universidad Academia de Humanismo Cristiano**  
Rectora Cecilia Leiva Montenegro

**Universidad Alberto Hurtado**  
Rector R.P. Fernando Montes Matte, S.J.

**Universidad Católica Silva Henríquez**  
Rector Sergio Torres Pinto

**Universidad Central**  
Rector Luis Lucero Alday

**Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis**  
Rector Tomás Moulián Empananza

**Universidad Diego Portales**  
Rector Manuel Montt Balmaceda

**Universidad Andrés Bello**  
Rector Manuel Krauskopf

**Universidad Autónoma de Chile**  
Rector Teodoro Ribera

**Universidad Bernardo O'Higgins**  
Rector Jorge O'Ryan Balbontín

**Universidad Bolivariana**  
Rector Antonio Elizalde Hevia

**Universidad de Ciencias de la Informática**  
Rector Oscar Johansen Bertoglio

**Universidad Finis Terrae**  
Rector Roberto Guerrero del Río

**Universidad Internacional SEK**  
Rector Alejandro Ormeño Ortiz

**Universidad de la República**  
Rector Jorge Carvajal Muñoz

**Universidad Mayor**  
Rector Rubén Covarrubias Giordano

**Universidad Santo Tomás**  
Rector Aníbal Vial Echeverría

**Instituto Profesional Chileno Británico**  
Rector Anthony Adams Turner

**Instituto Profesional Diego Portales**  
Rector Miguel Oyarzún Parada

**Instituto Profesional ENAC**  
Rectora Magdalena Correa Sanfuentes

**Instituto Profesional Helen Keller**  
Rectora Julia Calderón Bordalí

**Instituto Profesional Hogar Catequístico**  
Rector Jorge Marticorena Zilleruelo

**Instituto Profesional INACAP**  
Rector José Pedro Undurraga Izquierdo

**Instituto Profesional Luis Galdames**  
Rector Joaquín Pernos de la Barra

**Instituto Profesional Los Leones**  
Rector Fernando Vicencio Silva

**Instituto Profesional de Providencia**  
Rector Álvaro Muñoz Jorquera

# Hacia un Sistema de Financiamiento Diferenciado



PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO\*

## ACTUAL SISTEMA DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

### La Reforma de los '80

Antes de la reforma de la década de los ochenta, la subvención se distribuía financiando la oferta educativa. Sin embargo, en el período posreforma se subvenciona la demanda. Esto implica una transformación del papel del Estado desde un rol principalmente "productor" de educación al de financista y regulador de la misma.

Esta premisa económica de la reforma suponía que al incorporar capitales privados a la educación, ésta tendría mejores logros y se resolvería el tema del financiamiento. Sin embargo, se redujo fuertemente el gasto público en Educación, lo que junto a la expansión del alumnado, produjo una reducción en los fondos disponibles por alumno, en la inversión y en los sueldos de los docentes, lo que afectó la calidad de la educación, especialmente de los sectores más postergados. Un reflejo claro de la ampliación de las brechas entre los sectores que tienen más recursos y los

\* Administrador Público, Magister © en Estudios Internacionales, Diplomado en Relaciones Económicas Internacionales de la Universidad de Chile, Jefe de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.



más pobres se observa en los resultados de los sistemas de medición de la calidad de la educación.

### La Reforma de los gobiernos democráticos

A partir del año 1990, los sucesivos gobiernos de la Concertación priorizan la educación bajo el lema de calidad y equidad, que en una primera etapa significó recuperar y mejorar los niveles de financiamiento de la educación perdidos en la década anterior, para posteriormente impulsar la reforma educacional que se inició en 1997, la cual, a su vez, requirió promulgar variadas leyes, la mayor parte de las cuales implicaban incrementos en el financiamiento educacional.

**Gasto público:** El gasto público en Educación creció a un promedio anual de 10,8% en términos reales. Esto, junto al incremento del gasto privado, ha elevado los niveles del gasto total en Educación al orden del 7,5% del PIB.

Desde 1990 se observa un importante aumento del gasto en Educación como porcentaje del PIB. En efecto, la participación del gasto en relación con el PIB crece de 4% en dicho año a 7,6% en 2003, para luego descender a 7,3% en 2004. Esta última cifra se explica por el fuerte acrecentamiento del PIB en el 2004, que causa una caída porcentual del gasto público y privado, aunque en montos absolutos se mantiene el desarrollo. El alza sostenida del gasto en Edu-

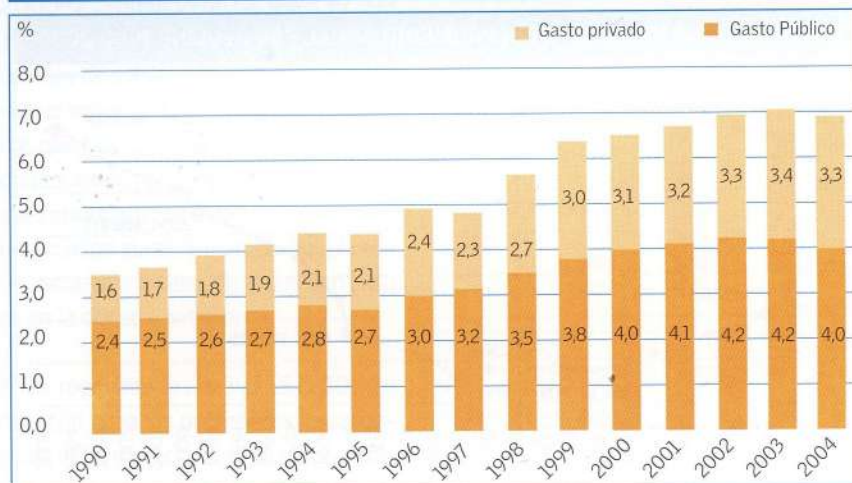
cación, en relación con el PIB, refleja el esfuerzo y compromiso, tanto del sector público como del privado, con la Educación del país.

El 7,3% del PIB se compone de un 4,0% de gasto público y un 3,3% de gasto privado. Si bien ambos sectores, público y privado, han incrementado sostenidamente su nivel de gasto, es necesario destacar el importante aumento del gasto del sector privado, desde un 1,6% del PIB en 1990 a un 3,3% del PIB en 2004 (ver gráfico 1).

**Gasto público por alumno:** Por otra parte, entre los años 1990 y 2004 el gasto público por alumno se elevó significativamente. En particular, el año 1995 se recupera el nivel de gasto por alumno matriculado de 1980. Este mismo gasto por alumno aproximadamente se triplica el año 2005 con respecto a 1990. En 2006 se dispone de un presupuesto de \$ 1,5 billones para la transferencia de recursos por concepto de subvención de escolaridad principalmente (ver gráfico 2).

**Subvención de escolaridad:** Más del 90% de los establecimientos educacionales chilenos se financian mediante la subvención educacional (monto por alumno asistente a clases diferenciado según nivel, grado y modalidad de enseñanza), incrementada con un equivalente a asignación de zona, que se determina por localidad.

**GRÁFICO 1: GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB (1990-2004)**  
Gasto total en educación como porcentaje del PIB, por fuente de financiamiento según período, 1990-2004



Fuente: Mineduc. Departamento de Recursos Financieros.  
Banco Central de Chile. Departamento de Cuentas Nacionales.  
Cálculos efectuados sobre la base de información proporcionada por las fuentes antes mencionadas.

Desde 1990, los gobiernos democráticos han realizado un esfuerzo por lograr, o acercarse a, un financiamiento más justo. En este sentido se han efectuado incrementos de dicha subvención por distintos conceptos, desde aumento de factores (adultos, especial diferencial, técnico-profesional), incorporación de ruralidad (según área geográfica y lejanía de centros urbanos), resultado (Sistema Nacional de Desempeño de Excelencia, SNED), más una línea de apoyo de procesos pedagógicos (refuerzo educativo, grupos diferenciales, mantenimiento de infraestructura, retención de alumnos vulnerables).

**Docentes:** Se han elevado las subvenciones con el fin de mejorar los sueldos de los docentes. Desde 1990 en adelante, la política sobre remuneraciones de los profesores se ha enfocado en el aumento de éstas, para equipararlas con el resto de los profesionales. No obstante, en los dos últimos acuerdos (del año 2000 y 2003, vigente hasta 2006 inclusive) se ha acentuado la tendencia

a ligar los aumentos de remuneraciones a desempeño.

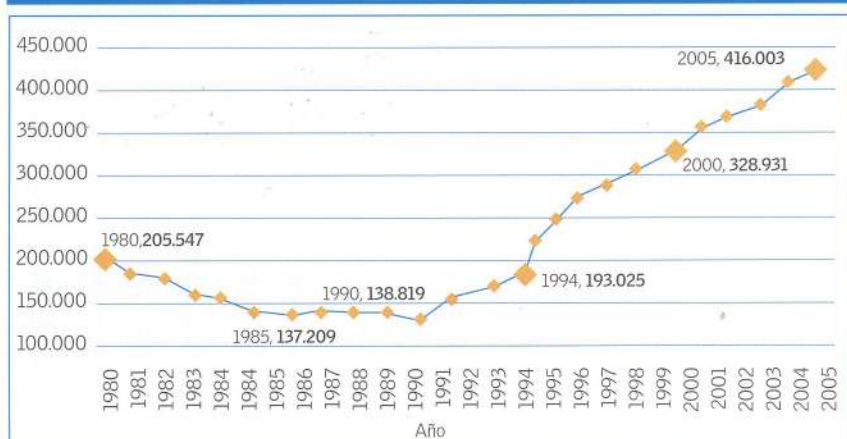
De esta manera, se han creado la asignación de excelencia pedagógica (AEP), la red Maestro de Maestros, la asignación variable de desempeño individual (para los profesores de aula del sector municipal) y la asignación de desempeño colectivo (para los docentes directivos de establecimientos subvencionados), las que se pagan con aportes directos.

En 1991 se creó la **asignación por desempeño en condiciones difíciles**, que busca compensar a los profesores que trabajan en condiciones más desventajosas y atraer a buenos profesores hacia las escuelas de zonas rurales aisladas y con una población de bajo nivel socioeconómico. En 2005, como promedio nacional, un docente con 30 horas de contrato percibe aproximadamente \$ 35.000 mensuales como asignación, valor que varía de acuerdo con el porcentaje de asignación obtenido.

Dentro del conjunto de iniciativas destinadas al fortalecimiento de la profesión docente, el Ministerio de Educación incorporó, en 1995, a través de la Ley N° 19.410, el **Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, SNED**, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, incentivando y reconociendo a los profesionales de la educación de los establecimientos de mejor desempeño.

En la quinta aplicación del SNED, correspondiente al período 2004-2005, el número de establecimientos seleccionados ascendió a 1.829, beneficiando a unos 34.380 docentes, los que recibieron un monto promedio anual de \$ 341.000 durante 2004. En la Ley N° 19.933, del 12 de febrero de 2004, que otorgó un mejoramiento especial en las remuneraciones a los profesores, se incorporaron importantes cambios al SNED, por ejemplo el incremento en el monto por alumno de

GRÁFICO 2: GASTO SUBVENCIÓN PROMEDIO ANUAL POR ALUMNO 1980-2005



Año 2005, preliminar.

Fuente: Mineduc. Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto.



la subvención por desempeño de excelencia, que se tradujo en que los docentes beneficiados recibieron un monto promedio anual de alrededor de \$ 550.000 en 2005. A partir de la siguiente aplicación del sistema, SNED 2006-2007, los docentes beneficiarios recibirán un monto promedio anual de unos \$ 650.000 en 2006, además de aumentar la cobertura desde un 25% a un 35% de la matrícula.

**Educación rural:** Varias leyes significaron mayores recursos financieros para la educación rural a través del sistema de subvenciones. En el período 1990 a 1994, mediante la Ley 19.138 (1992) se creó una subvención mínima, denominada **piso rural**, destinada a mejorar el financiamiento de escuelas rurales ubicadas en zonas limítrofes o de aislamiento geográfico, con escasa matrícula. Otro hito importante de esta ley fue que los recursos de subvenciones destinados a los establecimientos rurales dejaron de ser acotados.

Entre los años 1994 y 2000 se promulgaron las leyes 19.398 (1995), 19.410 (1995), 19.504 (1997) y 19.532 (1997) que modificaron el artículo 12 de la ley de subvenciones educacionales. Dicho artículo está referido al incremento de ruralidad contemplado en este cuerpo legal, que rige el financiamiento de los establecimientos educacionales. Principalmente, las leyes 19.398 y 19.532 significaron una importante alza de los recursos financieros destinados a educación rural. Sin embargo, el contexto general de ellas fue recuperar niveles de financiamiento de la educación perdidos en la década anterior.

En el período 2000 a 2005, mediante la Ley 19.715 (2001) se creó una **bonificación especial para los profesores encargados** de escuelas rurales, con el fin de reconocer su labor a través de este beneficio. Se trata de docentes de establecimien-

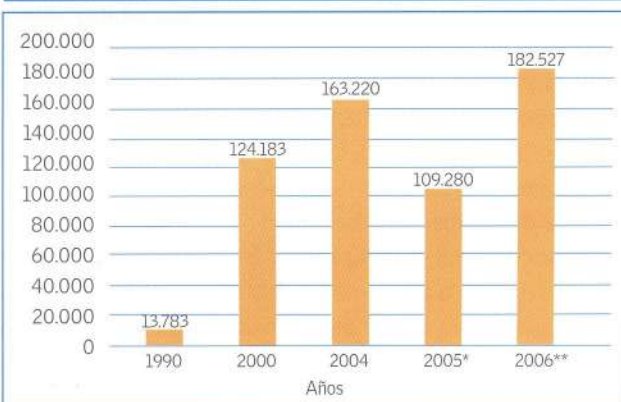
tos educacionales rurales subvencionados que cumplen una función equivalente a la de director, en la función de profesor encargado.

**Infraestructura:** Durante los años noventa, el gasto en infraestructura educativa creció significativamente, primero a través del énfasis dado al Fondo Nacional de Desarrollo Regional, FNDR, luego con la creación del Fondo de Infraestructura Educativa, FIE, y posteriormente con el aporte suplementario por costo de capital adicional. Estos recursos son distribuidos sobre la base de un concurso competitivo de proyectos, abierto a establecimientos municipales y particulares subvencionados. (ver gráfico 3)

La **Subvención Anual de Apoyo al Mantenimiento** fue creada en 1998 para los establecimientos subvencionados, municipales y particulares, con el objeto de contribuir al mantenimiento de los establecimientos educacionales y crear condiciones de infraestructura y equipamiento que faciliten un proceso educativo de calidad.

Dichos recursos son utilizados principalmente en la categoría terminaciones<sup>2</sup> (49%), seguido por mobiliario y equipamiento (33%) y, finalmente, por la categoría instalaciones<sup>3</sup> (18%). La mayor parte de ellos son administrados centralmente por el sos-

GRÁFICO 3: INVERSIÓN EN EL SECTOR EDUCACIÓN



Fuente: Departamento de Infraestructura Escolar

\* Preliminar

\*\* Presupuesto 2006

Estos recursos incluyen las siguientes fuentes de financiamiento:

- Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), Aporte de Capital JEC, Fondo de Infraestructura Educativa (FIE).

2 Categoría "terminaciones": pavimentos, cielos, pintura, cubiertas, evacuación aguas lluvia, puertas, etc.

3 Categoría "instalaciones": calefacción, iluminación, agua potable, alcantarillado, etc.



tenedor (56%), sigue la modalidad mixta (26%) y el menor porcentaje corresponde a administración delegada (18%).

**Programas de Mejoramiento:** Otra vía de aumento de los recursos para educación que inician los gobiernos de la Concertación, a partir de 1990, son los programas de mejoramiento que buscan impactar directamente en la calidad de la educación. Estos programas han entregado recursos a través de la distribución gratuita de textos de estudios, bibliotecas de aula, informática educativa en red, atención de salud, alimentación escolar internados para alumnos rurales, entre otros.

Estos programas han representado aproximadamente un 3% del presupuesto del Ministerio de Educación en los úl-

timos quince años. No obstante el peso relativo de estos programas sobre el gasto del Ministerio, constituyen elementos estratégicos clave para el mejoramiento de la calidad del sistema, en la medida en que sientan las bases para el intercambio de experiencias, la innovación, la incorporación de nuevos recursos de aprendizaje y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula.

**Financiamiento Compartido:** En 1993, sobre la base de una reforma tributaria, se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas y los liceos municipales y particulares subvencionados solicitar a las familias un pago, adicional a la subvención del Estado que recibe el establecimiento, como mecanismo de financiamiento compartido.

Al año 2004, el 43% de los establecimientos particulares subvencionados, que re-

presentan el 72% de su matrícula, tienen financiamiento compartido, en tanto el 2% de los establecimientos municipales con un 6% de la matrícula municipal, están adscritos al mismo sistema.

La modalidad de financiamiento compartido claramente introduce diferencias de recursos en el sector subvencionado. Es decir, se allegan más recursos privados a la educación. Sin embargo, actualmente existen dudas respecto a las dinámicas de segmentación que estaría generando en el sistema, afectando así su equidad.

**Focalización de la subvención en los más vulnerables:** En los últimos cinco años la preocupación ha estado centrada en incrementar el grado de equidad y de igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes de nuestro país.

En tal contexto, ha sido una permanente preocupación del actual Gobierno de la Concertación propender a mejorar la focalización del financiamiento de la educación y a optimizar el control y la fiscalización en el uso de los recursos que entrega el Estado.

**Subvención pro retención:** La Ley N°19.873 creó la subvención educacional anual pro retención que se paga a los sostenedores de establecimientos municipales, particulares subvencionados y a los regidos por el Decreto Ley N°3.166 de 1980, por haber logrado la permanencia de los alumnos que estén cursando entre 7° básico y 4° medio, y que pertenezcan a familias participantes en el programa Chile Solidario. Ha sido ejecutada consecutivamente los años 2004 y 2005, entre Mineduc y el Programa Chile Solidario del Ministerio de Planificación (Mideplan) (ver cifras globales en cuadro 1).

**CUADRO 1: PAGO SUBVENCIÓN PRO RETENCIÓN AÑOS 2004-2005**  
Montos en millones de pesos cada año

DEPENDENCIA		AÑO 2004	AÑO 2005
MUNICIPAL	Establecimientos	2.405	2.735
	Alumnos	15.197	26.309
	Monto	1.037	1.897
PARTICULAR SUBV.	Establecimientos	800	1.000
	Alumnos	3.828	7.059
	Monto	278	543
CORP. D.L. Nº3.166	Establecimientos	38	44
	Alumnos	274	696
	Monto	25	67
TOTAL	Establecimientos	3.243	3.779
	Alumnos	19.299	34.064
	Monto	1.339	2.506

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación.

La subvención proretención está orientada a desarrollar y promover prácticas de enseñanza pertinentes a las necesidades particulares de los alumnos, que comprometan a todos los estudiantes con el aprendizaje, a ofrecer alternativas de apoyo para evitar la repitencia y a fortalecer y consolidar las competencias y conocimientos básicos, sin los cuales no es posible avanzar hacia aprendizajes más complejos.

**Subvención preferencial:** El actual Gobierno envió al Congreso un proyecto de ley que crea una subvención especial por los niños vulnerables de kinder hasta cuarto año básico que asisten a los establecimientos educacionales. Esta subvención se diferencia según los resultados del establecimiento: si sus resultados son superiores al promedio de su grupo de referencia, la subvención es mayor. Los establecimientos que tienen resultados inferiores no reciben subvención, pero serán apoyados a través de programas ministeriales específicos. El objetivo principal es poner los recursos donde más se necesiten y compensar la diferencia de inversión educativa por alumno, según se trate del nivel socioeconómico de las familias.

**Conclusión:** Se ha avanzado. Los Gobiernos de la Concertación han hecho un gran esfuerzo en incorporar mayores recursos al sistema educativo y en mejorar la focalización y equidad de su financiamiento.

La evolución de la estructura del sistema de subvenciones ha buscado corregir diferencias de costos de funcionamiento entre los distintos tipos de establecimientos edu-

cacionales, ya sea debido a diferentes modalidades y niveles de enseñanza o ubicación geográfica.

Se han incorporado significativamente nuevos y mayores recursos al sistema de financiamiento de la educación. No obstante, ello no asegura por sí solo mejorar la brecha de inequidad que hoy tiene nuestro sistema.

El actual sistema de financiamiento debe contemplar el rol social de la educación y, por ende, el desafío futuro deberá estar centrado en abordar los problemas de discriminación y segmentación que presenta el sistema educativo, especialmente porque en el actual esquema de libre elección del sistema, en condiciones de desigualdad cultural y social, el esquema de financiamiento vía subvenciones puede profundizar las brechas existentes.

Por lo tanto, se requieren normas e incentivos que mejoren la calidad de los establecimientos educacionales, que desincentiven la discriminación, que fomenten la integración social, que asignen claramente las responsabilidades de los distintos agentes, y que se involucre e informe adecuadamente a los padres.

Debemos continuar la senda de incrementar la equidad del sistema de financiamiento de la educación subvencionada, incorporando la atención a la diversidad y a las inequidades resultantes de condiciones geográficas, situaciones socioeconómicas, demográficas y de vulnerabilidad escolar, y al mismo tiempo mejorar los sistemas de fiscalización para resguardar el buen uso de los recursos públicos que se destinan a la educación de todos los chilenos. ●



# Chile: un país multicultural y plurilingüe<sup>1</sup>

CAROLINA HUENCHULLÁN ARRÚE\*

En nuestro país converge una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que supone el desafío de convertir a la escuela en un espacio educativo donde se les garantice a las niñas y niños de culturas y lenguas diferentes la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

En este contexto, el Ministerio de Educación, en su política de asegurar igualdad de oportunidades, se ha propuesto

mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes indígenas, fortaleciendo su identidad étnica y ampliando la oferta educativa desde una concepción pluricultural, a fin de contribuir y favorecer las prácticas que fortalezcan las costumbres y formas de entender el mundo de un significativo sector de nuestra sociedad.

La educación intercultural bilingüe (EIB) se concibe como una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la concepción

del educando como el eje que orienta una labor pedagógica surgida de la participación de la familia y de las comunidades.

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la EIB es el modelo educativo que les permitirá ejercer el derecho natural de aprender su lengua y, a través de ella, conectarse con los elementos fundamentales de su cultura y, al mismo tiempo, aprender la lengua nacional, que les ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional.

\* Coordinadora Nacional Programa Intercultural Bilingüe.

1. El Estado chileno, a través de la promulgación de la ley N.º 19.253 en 1993, reconoce la existencia de 8 etnias; mapuche, aymara, rapa nui o pascuense, likan antai, quechua, colla, kawashkar o alacalufe y yamana o yagan.



En el desarrollo e implementación de esta política es posible identificar tres períodos importantes:

#### FASE 1996-2000:

Bajo el alero de la ley indígena de 1993, se dispone, tanto a la Conadi como al Mineduc, implementar un sistema de EIB "a fin de preparar a los educandos indígenas para que se desenvuelvan, en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global". A raíz de lo anterior, en 1996, el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) suscriben un convenio de cooperación<sup>2</sup> para desarrollar conjuntamente proyectos piloto en regiones con alta densidad de población indígena. A través de un concurso público se seleccionaron cinco universidades regionales, las cuales asistieron técnicamente a las escuelas focalizadas, con el objetivo de, por un lado, identificar estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos

y, por otro, otorgar orientaciones generales para el mejoramiento y contextualización de las prácticas pedagógicas de los profesores, los materiales didácticos utilizados por los estudiantes y el currículo propuesto a nivel nacional.

De allí que los resultados de estas experiencias permitieron realizar la primera inflexión de la política, ya que, a partir del año 2000, concluidos los pilotos, se comienza a implementar el PEIB como un Programa focalizado, lo que fue posibilitando una paulatina institucionalización y, en consecuencia, la construcción de una política focal y de incorporación de nuevos territorios y pueblos indígenas, por ejemplo, el pueblo rapa nui.

Las lecciones aprendidas se pueden resumir en dos ideas:

1) La totalidad de las intervenciones despertaron inquietud e interés en apropiarse de mejor manera de una propuesta

educativa para la EIB de acuerdo al contexto, de parte de profesores, familias, comunidades y alumnos.

2) Los docentes demandaron, para una siguiente fase, mayor asistencia técnica desde el ámbito pedagógico; es decir, desde la planificación curricular, con el apoyo de material didáctico, que respondiera a los contextos culturales específicos y con asesoría técnica del Mineduc, a manera de los programas de mejoramiento que se habían creado desde la década de los noventa.

Las autoridades de la época optaron por el modelo de institucionalización, asumiendo las limitaciones internas, las complejidades, oportunidades y el compromiso del Estado con la ley indígena. Mediante dicho modelo se crea un programa de mejoramiento al interior del Mineduc, que elaborará las orientaciones técnicas y operará la entrega del servicio educativo a escuelas con población escolar indígena, a través de las redes formales de las que dispone a lo largo del país; es decir, secretarías ministeriales y departamentos provinciales.

#### FASE: 2000-2001:

La constitución de la unidad de EIB como programa propio y separado del Programa de Educación Básica Rural ocurre, concretamente, en el año 2000. En esta etapa se definen importantes orientaciones programáticas<sup>3</sup> para el contexto andino

2 Para mayores antecedentes sobre el convenio y otros marcos legales suscritos ver: Cañulef, Eliséo: Introducción a la EIB. Institutos de Estudios Indígenas: Universidad de la Frontera. Segunda edición 1999.

3 Parte I: Aspectos generales acerca de la EIB y sus fundamentos.

Parte II: Orientaciones para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar.

Parte III: Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuche.

Parte IV: Guía didáctica para la enseñanza del mapudungun como segunda lengua.

Asimismo, para el contexto andino se utilizó la misma estrategia:

Parte I: Aspectos generales acerca de la EIB y sus fundamentos.

Parte II: Orientaciones para incorporar el saber aymara a la educación intercultural bilingüe en contextos andinos.

Parte III: Propuesta curricular para la educación intercultural bilingüe en la región andina.

Parte IV: Guía didáctica para la enseñanza de la lengua aymara como segunda lengua.

y mapuche, las cuales fueron construidas conjuntamente con algunos especialistas de los proyectos piloto y con profesores indígenas. Además, se elaboró -en conjunto con la Universidad de la Frontera- un software de enseñanza de la lengua aymara, material educativo que, más tarde, fue valorado altamente por la misión de la OECD realizada en 2003, definiéndolo como "una intervención interesante que la misión pudo identificar como ayuda explícita para que todos los estudiantes desarrollaran una apreciación por su herencia indígena"<sup>4</sup>.

Por otra parte, en el año 2001, se llama al concurso público de Aporte Suplementario para la Jornada Escolar Completa, el cual fue especialmente diseñado para escuelas con población indígena de la VIII, IX y X región, que implicó una inversión en infraestructura de \$ 6.155.622.000.



**Son pocas las escuelas en las que sus profesores logran mantener el bilingüismo y, en casi todas, la educación es, de hecho, en castellano.**

En el ámbito de la capacitación docente se continuó apoyando a la Universidad Católica de Temuco para la formación de noventa profesores bilingües mapuches, con una inversión de \$ 46.000.000; en 2002 se establece un convenio con la Universidad Arturo Prat de Iquique para formar treinta y cinco profesores bilingües aymara con un gasto aproximado de \$ 18.000.000.

Asimismo, se continuó con la entrega de becas para que docentes indígenas cursaran el magíster en EIB en convenio con el PROEIB Andes, en Cochabamba, Bolivia, inversión que para el Mineduc fue de \$ 70.000.000 entre los años 2000-2001. Hasta la fecha, este proceso continúa con cuatro profesores que finalizarán sus estudios en 2006.

Finalmente, un apoyo importante a destacar es el financiamiento, a nivel nacional, de fondos para establecer convenios de apoyo con municipalidades a fin de instalar iniciativas curriculares en las escuelas con población indígena, lo que significó una inversión de \$ 160.000.000 en 2001.

#### FASE 2001-2005:

Como parte de la política pública y de las acciones que ya se venían desarrollando desde el Ministerio de Educación, se incorpora, finalizando el año 2001, un nuevo

componente, el cual apunta a reforzar el mayor objetivo del PEIB, a saber, la creación de la propuesta pedagógica "Para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymaras, atacameños y mapuches"<sup>5</sup>.

Los 162 establecimientos focalizados por el Programa se ubicaron en las regiones I, II, VIII, IX y X, abarcando alumnos mapuches, aymaras y atacameños. Las escuelas se distribuyeron en un total de 10 provincias y 44 comunas.

Los estudios realizados directamente en estas escuelas,<sup>6</sup> como parte de la línea base del Programa, revelan tres cuestiones importantes:

a) Respecto del nivel de uso de las lenguas indígenas en la escuela: los niños ingresan a NB1 hablando la lengua indígena y también el castellano. En estas situaciones, son pocas las escuelas en las que sus profesores logran mantener el bilingüismo y, en casi todas, la educación es, de hecho, en castellano.

b) Respecto de la contextualización: se evidencian variadas formas de entender qué es la EIB y, más aún, distintas maneras de priorizar o tomar decisiones en torno a las formas de implementarla. Como resultado de esta situación, la mayor parte de los establecimientos no realiza las contextualizaciones necesarias al currículo.

4 OECD, 2004. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile.

5 Reglamento Operativo (2001), Componente de Educación, anexo Contrato de Préstamo firmado entre el Ministerio de Planificación y Cooperación del Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo.

6 Estudio Diagnóstico Curricular en 162 escuelas del Programa Orígenes. Publicación del Ministerio de Educación. Programa Educación Intercultural Bilingüe, Septiembre 2005.



c) Respecto de la participación: la opinión de más de un tercio de los docentes es el escaso protagonismo en las actividades de las escuelas lo que resulta preocupante ya que estrategias propuestas para el mejoramiento de los aprendizajes sólo son viables si las familias, comunidades y autoridades indígenas se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez recogidos estos datos se estructuraron las intervenciones a partir de

tres ejes: la contextualización de Planes y Programas de Estudio y apropiación de la educación intercultural bilingüe; el fortalecimiento de las lenguas indígenas y la participación comunitaria.

Paralelamente a la intervención del Programa en 2003, una misión de la OECD revisó un conjunto de aspectos vinculados a las acciones de la educación intercultural bilingüe en Chile. En cuanto a la prioridad del gasto que este Programa ha tenido, la misión cons-

tató que "una porción significativa del presupuesto educacional (es destinada) para mejorar la calidad de la educación de la población indígena, que ha estado considerablemente desatendida, mucha de la cual se encuentra en áreas urbanas. Este presupuesto es más alto que el que se está otorgando a los Programas de Educación Básica"<sup>7</sup>.

Entre las limitaciones, esta evaluación consideró que "las políticas para la educación intercultural bilingüe han sido una idea agregada más tarde a las reformas educacionales recientes y aún tienen que manifestarse como condiciones que han cambiado significativamente las oportunidades de aprendizaje de los niños indígenas. En efecto, no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe en el Ministerio, aunque un programa nacional para la EIB ha estado funcionando desde 1996".

Este cuestionamiento acerca de la falta de coherencia podría interpretarse de diversas maneras; sin embargo, una de las principales críticas en torno a la política fue la diversidad de criterios de focalización y, sobre todo, el hecho de que el Programa se concibiera como una política en construcción más que en expansión.

En cambio, un aspecto positivo, destacado por la misión, fue la mirada que se dio desde la sala de clases, ya que quedaron favorablemente impresionados por las conversaciones con los estudiantes de varios niveles del sistema educacional. "En las escuelas rurales de Nueva Imperial, al sur de Temuco, el equipo de revisión tuvo animadas

#### ALGUNOS RESULTADOS DEL ÚLTIMO PERÍODO

- En 2005 el 40,6% de las escuelas focalizadas cuenta con planes y programas propios, cifra considerablemente mayor a la de 2003, que registra sólo un 7% de los establecimientos.
- En 2003 se aprobó un 72% de los proyectos educativos institucionales; en 2005, el 100% de los PEI fueron aprobados. Tales proyectos se desarrollaron entre las escuelas y comunidades indígenas, lo que dio como resultado el "Proyecto Educativo Intercultural".
- Por primera vez en la historia del país se construyeron textos de estudios de NB1 y NB2 con imágenes, significados, símbolos y contenidos de los pueblos indígenas aymara, mapuche y likanantai, acordes con las exigencias y estándares descritos en el marco curricular vigente.
- Disminución de la brecha digital a través del equipamiento de medios audiovisuales e informáticos, de acuerdo

con las necesidades de los profesores y la comunidad.

- 80 establecimientos fueron conectados a Internet banda ancha, lo que permitirá explorar modelos de EIB acordes con la producción del conocimiento pasado, presente y futuro de las culturas indígenas del mundo.
- Consideración de la tecnología y aulas móviles al servicio del aprendizaje de la cultura y al fortalecimiento de las redes sociales de las comunidades indígenas.
- Televisión educativa intercultural y bilingüe como estrategia y fomento de la diversidad cultural.
- Replanteamiento de la importancia de la participación y el posicionamiento de la comunidad en la educación reflejado con la incorporación de asesores culturales, elegidos por las propias comunidades indígenas para que hicieran de puente con la escuela.

conversaciones con niños mapuches que estaban orgullosos de compartir su trabajo escolar en lenguaje y matemáticas, leer muestras de su propia escritura, contar historias de héroes mapuches, cantar canciones y recitar poesías que reflejan su herencia cultural y se entusiasman fácilmente con el aprendizaje de nuevos contenidos en estas materias”<sup>8</sup>.

### EL MODELO EN CONSTRUCCIÓN

Sin duda, son innumerables las limitaciones y los desafíos pendientes en materia de educación intercultural bilingüe, y si bien algunos de los antecedentes nos muestran que efectivamente en estos últimos nueve años se observan algunos cambios favorables, todavía hay una gran distancia entre el discurso de la política y la práctica pedagógica.

Este es uno de los nudos más críticos de la implementación de la EIB, ya que paulatinamente los marcos legales se han ido modificando, los presupuestos han crecido, el conocimiento se ha acumulado y transformado en orientaciones consistentes, que posibilitarían un



cambio en la visión y concepción de la escuela, cuestión altamente valorada por el tiempo transcurrido.

Sin embargo, todos los esfuerzos se concretan en la dinámica y en la convivencia que se da al interior del aula. Es decir, en la intimidad del docente y sus estudiantes, en el vínculo entre la enseñanza y aprendizaje, en la apertura de la escuela hacia la comunidad. Tal como lo señala Lucas Arribas. Las dificultades en los profesores antiguos para cambiar sus prácticas pedagógicas y adaptarse a las nuevas demandas no están limitadas a las nuevas formas de la educación intercultural bilingüe; éstas han sido documentadas a través de varios proyectos del Ministerio de Educación. La evaluación del sistema educacional chileno realizada por la OECD en 2004 lo afirma explícitamente<sup>9</sup>.

A lo anterior habría que agregar que sólo dos universidades forman profesores con competencias bilingües e intercul-

turales y, en general, el adiestramiento de las nuevas generaciones de docentes adolece todavía de falta de contenidos y metodologías que permitan afrontar la diversidad étnica, cultural y lingüística desde la oportunidad más que desde el prejuicio.

Otro obstáculo de la EIB es la focalización exclusiva en educación básica. Debido a esto, las autoridades del Ministerio de Educación se han propuesto que, para la siguiente fase del proyecto educativo se contemple la acción y puesta en marcha de niveles de educación parvularia, media y adultos.

Un desafío importante en torno a la educación básica es la continuidad en la construcción de modelos curriculares para los restantes niveles (actualmente se ha construido NB1 y NB2). Del mismo modo, se han de contemplar esfuerzos sustanciales de política de enseñanza de las lenguas indígenas. Por lo anterior, el Ministerio de Educación y la Conadi presentarán



<sup>8</sup> Ibid 269.

<sup>9</sup> Arribas Lucas, (2005). Educating the people of the earth: mapuche bilingual intercultural education in Chile. Stanford University School of Education, International Comparative Education Program.

al Consejo Superior de Educación (CSE), para su futura aprobación, una propuesta de OFCM (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) para la enseñanza de dichas lenguas. Este es, sin duda, el principal reto de la siguiente etapa de la EIB, ya que para implementar tal marco curricular se requiere la construcción de planes y programas, así como la articulación entre municipalidades y administradores de la educación, a fin de incorporar docentes bilingües con adecuados incentivos para que enseñen la lengua junto a los asesores culturales y las familias indígena-



nas en los establecimientos. De allí que la educación de adultos con pertinencia cultural y lingüística es estratégica para los propósitos de la EIB.

Congruente con lo anterior, la transformación de la interculturalidad, como paradigma que implica la inclusión de toda la sociedad, exhorta a las políticas educativas universales para que en sus intervenciones contemplen un adecuado tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística. Una de las medidas más significativas es la adecuada representación de los siste-

mas simbólicos de los pueblos indígenas en el marco curricular nacional, lo que supone una mirada que propicie el reconocimiento y no el desconocimiento. Como lo señalaron jóvenes en un reciente coloquio organizado por el Mineduc y el comité chileno de la Sociedad Civil Pro-forum Monterrey: "No se puede valorar lo que no se conoce".

### VISIÓN DE LOS ACTORES CON TECNOLOGÍA

César Castillo es un autodidacto en computación y trabaja hace cuatro años en la Escuela Vertientes del Saber, de la comuna de Pica, en la I Región. Allí, el 70% de sus estudiantes son aymaras.

"Mi trabajo comenzó cuando el PEIB llegó a esta escuela, apostando por las nuevas tecnologías. Desde ese momento tomé el cargo de asesor computacional y editor de "El Chasqui", revista mensual realizada por estudiantes de distintos cursos que participaron del taller de computación.

La escuela ya se encontraba en el programa Enlaces, y con la llegada del PEIB/ Orígenes pudimos obtener data show, cámaras de video y softwares permitiéndonos una forma más interactiva de acercar a los alumnos a la cultura aymara.

Poco a poco, estudiantes y profesores han ido adquiriendo los conocimientos necesarios para manejar estos sistemas. Hoy, los docentes han incorporado a sus clases diapositivas, power point, computación, fotografías y grabaciones de videos que representan las tradiciones de la comunidad de Pica. Con estos recursos se ha dejado a un lado el pizarrón, para dar cabida a un cons-

### CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA

El principal producto que se obtuvo al finalizar el año 2005, será un modelo de educación intercultural bilingüe pertinente a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas del país y acorde con las condiciones educativas, pedagógicas y sociales que presentan las comunidades escolares. La producción de este modelo, además de los antecedentes proporcionados por los estudios, la línea de base y las definiciones de política, se realizó sobre cuatro convicciones:

**Desde lo pedagógico:** Fortaleciendo la identidad se mejoran los resultados.

**Desde la innovación:** Las prácticas innovadoras de los docentes y aulas tecnológico-interculturales mejoran la calidad y la equidad de la educación.

**Desde lo social:** La importancia de las relaciones de colaboración entre la escuela y la comunidad en el proceso de construcción y revitalización del conocimiento.

**Desde lo ético y cultural:** El deber de formar ciudadanas y ciudadanos interculturales que afiancen los conocimientos propios y resignifiquen las prácticas ajenas.

tante diálogo entre los estudiantes a través del uso de la tecnología y la reflexión de su identidad.

Los alumnos –entusiasmados con este sistema– ya utilizan toda su imaginación a la hora de publicar “El Chasqui”. En la revista se conjuga uno de los principios fundamentales que sustentan a la EIB, esto es, la participación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: asesores culturales, docentes, familias y educandos construyen en conjunto, redactan noticias, recopilan cuentos y saberes de la fértil cultura aymara, estableciendo un puente entre el pasado, el presente y el futuro”.

### LA MACHI DE EL PANTANO

Al conversar con María Huenchunao, asesora cultural del Colegio Las Colinas de Malleco, se evidencia la importancia que ha tenido para las escuelas, el hecho de incorporar un actor que complementa los contenidos formales con los conocimientos indígenas y, a su vez, que sirva de puente entre los establecimientos y la comunidad.

María habla mezclando el mapudungun, su lengua materna, y el castellano, hecho

**María habla mezclando el mapudungun, su lengua materna, y el castellano, hecho que, en sí mismo, simboliza lo que esta mujer representa como asesora cultural.**

que, en sí mismo, simboliza lo que esta mujer representa como asesora cultural. La comunidad la ha definido como “la machi del sector de El Pantano”; ella, en cambio, se define como “médica”. En sus palabras no sólo se revela la lucha



por mantener y difundir los conocimientos de su pueblo, sino también el orgullo que siente por sus logros al interior de la comunidad educativa:

“Decidí trabajar en este colegio, del cual fui apoderada, como asesora cultural. Con el apoyo y el entusiasmo de los pro-

fesores de este establecimiento, comencé a enseñar la lengua que, paulatinamente, se estaba perdiendo en la comunidad. Me incorporé a las cla-

ses para apoyar a los docentes que se embarcaban en la gran misión de mantener y relevar los patrones culturales de las niñas y niños. No sólo he entregado la enseñanza del mapudungun, sino que he profundizado la visión de la

cultura mapuche, compartiendo mis conocimientos acerca de la comida tradicional y los secretos de las hierbas medicinales. Estos saberes, traspasados de generación en generación, son una parte fundamental en la identidad de mi pueblo.

Los profesores están felices aprendiendo el mapudungun, las tradiciones, las fiestas y el sentido de esta cultura, a la cual pertenecen por descendencia o por interés, logrando compatibilizar en las aulas sus conocimientos universitarios y los conocimientos indígenas. Finalmente, no puedo dejar de sentirme orgullosa al ver que los estudiantes de NB1 y NB2 ya manejan las palabras básicas de la lengua. Saben saludar, contar y hasta cantar. Pero lo más importante es que están aceptando y valorando su identidad”.

## HERMANA INÉS: DESDE ECUADOR A ALTO BÍO BÍO

La hermana Inés Ochoa llegó a nuestro país hace casi una década; viajó miles de kilómetros hasta llegar a la precordillera de la Octava región. Junto a sus ganas de trabajar en la comunidad mapuche, esta religiosa trajo consigo su vasta experiencia, producto de una labor de años en el Programa Intercultural Bilingüe de Ecuador.

Al llegar a Chile optó por el sur, transformándose en la pionera de la EIB en la comunidad de Butalelbun, comuna de Alto Bío Bío.

Su permanencia en la Escuela Básica de Trapa Trapa ya ha dado frutos. En diciembre de 2003 fueron aprobados los Planes y Programas en EIB para NB1 y NB2, cuyas principales innovaciones apuntaron al proceso de lectoescritura. La hermana Ochoa lo explica de la siguiente manera: "Se empieza la enseñanza en chedungun, la lengua pewenche, el idioma materno de nuestros alumnos. El castellano se enseña -con una metodología propia- como segunda lengua. Además, en todos los subsectores se parte del conocimiento que los menores traen de su vida, cultura, historia e identidad.

Los resultados fueron muy buenos, porque el nivel de aprendizaje ha mejorado, como también las evaluaciones. Y lo que más ha subido es el nivel de autoestima y valoración de la identidad. Al principio, la experiencia no fue muy bien acogida por la comunidad, pero desde hace dos años esta situación ha cambiado. Toda la gente, no sólo de la escuela, sino de la comunidad, está cada vez más motivada y consciente de la importancia de participar en este proceso.

El pueblo pewenche tiene definida su cultura y su idioma; por tanto, toda la enseñanza que se realiza en las aulas parte desde la esencia de la

comunidad: su identidad. Manejamos la premisa de que el niño pewenche, que recibe una educación descontextualizada y en un idioma diferente al suyo, queda sin posibilidades de obtener un óptimo rendimiento académico. Por el contrario, su rendimiento es bajo y muchas veces traumático; es por eso que en este proyecto veo plasmada una alternativa de enseñanza-aprendizaje para un mejor rendimiento académico, una mayor autoestima y valoración del ser pewenche".

## LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La implementación de la educación intercultural bilingüe ha demostrado que, al mejorar los aprendizajes de las niñas y niños indígenas de nuestro país, se fortalece la identidad étnica a través del reconocimiento e integración de su cultura de origen a las actividades curriculares, como también la participación de sus familias y las comunidades en los procesos educativos.

Una de las principales misiones del Programa ha sido apoyar la labor docente, dotando a los profesores de materiales y textos adecuados, diseñados en función de las orientaciones de la EIB.

Se han desarrollado iniciativas que permiten la adhesión a un conjunto de principios tales como: la significatividad de los textos, las situaciones comunicativas con sentido para los estudiantes y la valoración de la diversidad cultural y lingüística a través de la incorporación de las tradiciones orales, símbolos, costumbres y muchos otros elementos que conforman el mundo natural y cultural de los estudiantes en los libros y material didáctico.

## LOS TEXTOS DE ESTUDIO PARA NB1 Y NB2

Una de las formas más fértiles para difundir la EIB en las escuelas focalizadas por el Programa de Educación



Intercultural Bilingüe ha sido la elaboración de textos de estudio en contexto mapuche, aymara y likan antai de NB1<sup>10</sup> y NB2<sup>11</sup>.

Con la claridad de que la descontextualización del currículo, en relación con la cultura local, y la exclusión de la lengua indígena como primera o segunda lengua de enseñanza son factores que inciden directamente en los resultados académicos, el PEIB elaboró este proyecto sobre las siguientes premisas:

- Criterio de género en la producción de materiales didácticos y textos pertinentes a la educación intercultural

bilingüe, a fin de lograr que tanto las niñas como los niños tengan igualdad de oportunidades y derechos en su diversidad étnica para alcanzar su integración y no discriminación en el sistema educacional.

- Reforzamiento de los objetivos transversales de la educación intercultural bilingüe, a través del contacto directo y permanente de los educandos con material didáctico que entregue información y códigos culturales de manera amena y rigurosa. El conocimiento indígena se traspasó a los textos a través de una iconografía que respetó la visión de mundo aymara, mapuche y likan antai y de relatos, leyendas, canciones, cuentos, poesías y tradiciones culturales de dichos pueblos.
- Respeto, conocimiento y consideración de los aspectos formales de cómo aprenden las niñas y niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, su fertilidad imaginativa, sus estereotipos de género, entre otras cosas.

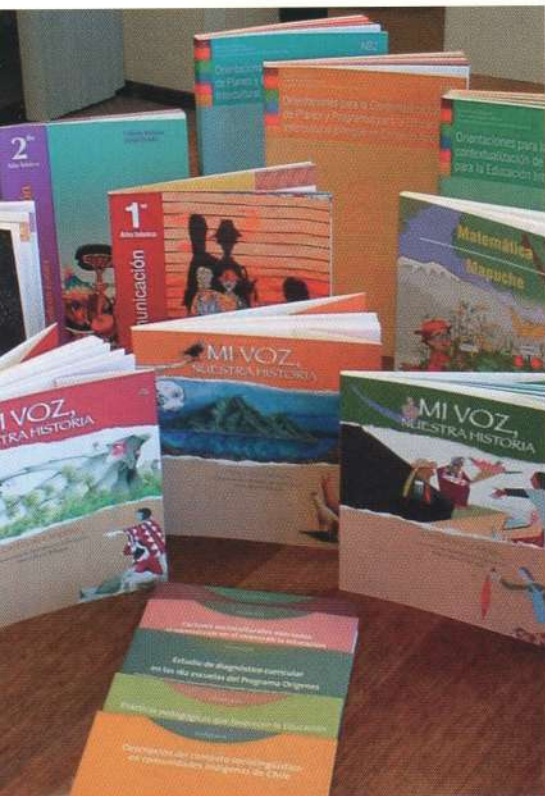
Los textos de Educación Matemática y de Lenguaje y Comunicación fueron acompañados de sus respectivas guías docentes, para que los profesores optimizaran el uso de los libros a través de la clara exposición de los objetivos, contenidos, aprendizajes esperados y actividades presentes en los mismos. En el caso de Lenguaje y Comunicación se incluyeron, además, cuadernillos de trabajo para los estudiantes, a fin de reforzar el proceso de lectoescritura.



## LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Con el fin de incorporar la cultura indígena en la escuela, de promover la participación comunitaria, el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales y los encuentros entre establecimientos, el PEIB implementó una serie de proyectos de contextualización, sobre la base del decreto 232 y de las orientaciones metodológicas propuestas desde el propio Programa.

Tales orientaciones, para NB1 y NB2, tienen como principal objetivo erigir un modelo educativo que reconozca la equidad entre los sexos, la realidad sociocultural de los educandos y la optimización en el uso de los textos de estudios en EIB a través de Planes y Programas contextualizados en las culturas mapuche y andina. Estas publicaciones complementan el currículo nacional a partir de la incorporación de contenidos culturales en cada subsector de aprendizaje.



10 En 2004, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe publicó y distribuyó a todos los establecimientos focalizados de la I, II, VIII, IX y X Región un set de textos de estudio de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática para NB1 en contexto aymara, likan antai y mapuche. Este proyecto se realizó mediante un trabajo conjunto con especialistas en cultura indígena, profesionales del PEIB, universidades, docentes de las escuelas focalizadas y asesores culturales indígenas.

11 Actualmente en proceso de diseño e impresión.

La metodología utilizada en la elaboración de las orientaciones no sólo se aboca a la contextualización de los contenidos mínimos a través de temáticas culturales, sino también intenta ampliar el universo del conocimiento de los escolares a partir de saberes que enriquecen sus horizontes educativos. En tal sentido, se ven favorecidos educandos indígenas como todas aquellas escuelas que deseen sumarse al desafío del proceso de enseñanza aprendizaje intercultural bilingüe.

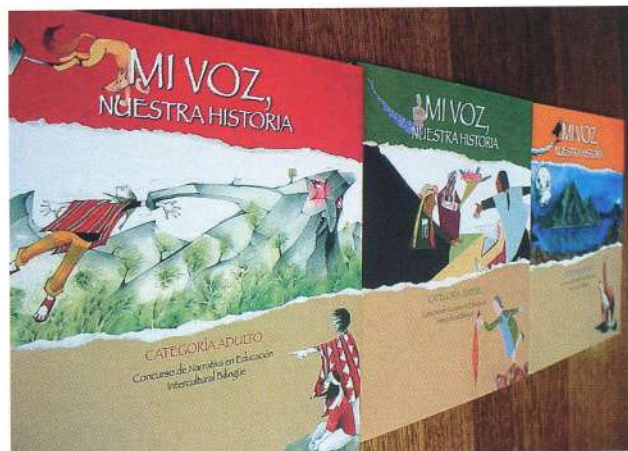
### TRADICIÓN ORAL Y CREACIÓN

En 2003, el PEIB organizó el Primer Concurso de Narrativa en temática intercultural bilingüe denominado "Mi voz, nuestra historia".

El principal objetivo de dicha actividad fue difundir los cuentos, historias, leyendas, fábulas, anécdotas, relatos y tradiciones provenientes del acervo cultural de los pueblos indígenas de Chile. La publicación de esta antología de relatos se suma al corpus de ediciones en EIB que pretende fortalecer la identidad étnica de las niñas y niños indígenas de nuestro país, a través del reconocimiento e integración de las creaciones de su cultura de origen a las actividades curriculares de las escuelas. A su vez, la realización del concurso permitió reflejar cuán viva está aún la tradición oral del pasado indígena y cuán fértil es también la capacidad de recrear la visión del mundo a través de la narrativa del presente.

### INVESTIGACIÓN EN TERRENO

Junto a la elaboración de material didáctico contextualizado y a la creación de Planes y Programas en Educación Intercultural Bilingüe, el PEIB consideró pertinente dotar de sustento teórico y de conocimientos sistematizados a las acciones emprendidas en las escuelas focalizadas. Por tal razón, en septiembre de 2005 salió a la luz la colección de cinco estudios en EIB, fruto de investigaciones realizadas en terreno. Las temáticas de dichos estudios convergen en diversos puntos, sin perder autonomía respecto de sus ideas centrales. Todas las investigaciones se abocaron a un área específica relacionada con la EIB y su implementación en las escuelas, y divergen en sus respectivas meto-



dologías e instrumentos de recolección de los datos; no obstante, todas intentan responder a la interrogante acerca de lo que implica hacer educación en contextos interculturales.

### LA TECNOLOGÍA LLEGÓ AL AULA

Las herramientas tecnológicas de información y comunicación son medios que no sólo permiten el acceso de la comunidad educativa a nuevos recursos didácticos y de construcción de conocimiento. También, la interacción de múltiples actores facilita los procesos de incorporación de las comunidades locales a una sociedad basada en la globalización y el rápido flujo de la información.

En este contexto, el PEIB se ha abocado a crear material audiovisual y digital para el quehacer en el aula y la integración de los saberes indígenas desde un lenguaje dinámico e interactivo. Así, los aprendizajes se refuerzan a partir de recursos que desde su especificidad comunicacional y estética complementan y motivan el proceso de enseñanza-aprendizaje. ●

EN MARZO DE 2003 LLEGA A ESTE MINISTERIO CON LA MISIÓN ENCOMENDADA POR EL PRESIDENTE LAGOS DE MEJORAR LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN Y OFRECER A TODOS IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. AL MOMENTO DE FINALIZAR SU GESTIÓN COMO MINISTRA, HACE UN BALANCE DE LO REALIZADO, RECONOCIENDO QUE LAS METAS CUMPLIDAS PERMITIRÁN PONERSE DESAFÍOS AÚN MAYORES. CONFIESA SENTIRSE MUY AGRADECIDA DEL APOYO RECIBIDO POR LOS PROFESORES Y PADRES DE FAMILIA. DECLARA CONMOVIDA, QUE LA POSIBILIDAD DE SUPERAR LA POBREZA MARCA PROFUNDAMENTE SU COMPROMISO CON EL SERVICIO PÚBLICO.

## Marigen Hornkohl: "La educación es vida, no preparación para la vida"

• **Cuáles son los principales hitos que usted destacaría de la política educacional del Presidente Lagos?**

Creo que durante el período del Presidente, Ricardo Lagos la Reforma ha dado, sin duda, grandes pasos hacia la consecución de un objetivo central, que es afianzar una educación de calidad para todos los chilenos.

En esa línea, el haber establecido doce años de escolaridad, obligatorios y gratuitos, es un tremendo avance en materia de desarrollo de nuestro capital humano, y aquí no hablo sólo en términos económicos sociales, sino también, y principalmente, en lo que se refiere al crecimiento de las personas como individuos. Hombres y mujeres con reales posibilidades de concretar sus esperanzas y anhelos en los planos material, afectivo y espiritual.

Otro impulso destacable, a mi juicio, es la Ley 19.532 sobre Jornada Escolar Completa (JEC) de octubre de 2004, que viene a reforzar puntos tan importantes como la igualdad de oportunidades, la participación de las comunidades educativas y la mejor gestión de las escuelas y liceos.

Y si hablamos de hitos, no puedo dejar de mencionar la culminación de la instalación de la reforma curricular. Hoy todos los niveles educativos, incluyendo parvularia, están funcionando con un currículo renovado, que recoge los contenidos y prioridades en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Personas capaces de sumarse a una dinámica distinta, marcada por la globalización, que puedan enfrentar la competitividad del mercado de manera creativa, que manejen las nuevas tecnologías, y que se atrevan a mirar el futuro con ojos constructivos.



Todo eso y mucho más queremos para nuestros niños y niñas, pero sin olvidar a nuestra población adulta, porque también es un hecho histórico la consolidación de un programa de educación permanente. Chile Califica ha sido creado para mejorar la formación de todas las personas, de quienes están en el colegio o en la enseñanza superior y los adultos. Esto es crucial, las cifras hablan por sí solas, casi la mitad de los chilenos y chilenas de entre 15 y 65 años no han terminado sus estudios básicos o medios, y, aproximadamente, un millón de ellos tienen menos de cuatro años de escolaridad o no saben leer ni escribir. Por eso organizar un sistema de educación y capacitación permanente, impulsado por los ministerios de Educación, Economía y Trabajo y Previsión Social, es clave.

También hay que destacar las transformaciones en educación superior, tanto en términos de calidad como en acceso, especialmente para los más pobres.

Otro elemento que no quiero dejar de mencionar son las políticas destinadas a los docentes, donde valoro de manera especial el esfuerzo y compromiso del Colegio de Profesores por avanzar hacia un sistema de evaluación docente.

**Con los doce años de escolaridad obligatoria y gratuita se da un paso trascendental en materia de igualdad social, ¿qué otras medidas se han tomado en esa misma línea?**

La reforma constitucional que aumenta los años de escolaridad, de ocho a doce, va acompañada de lo que se ha llamado el Plan de Escolaridad Completa, que consiste en la entrega de una subvención diferenciada prorrateada para los estudiantes de séptimo básico a cuarto medio de establecimientos educacionales



que atienden a estudiantes más pobres. Este es un aporte adicional que hace el Gobierno a la educación y apunta a que los alumnos y alumnas en riesgo de deserción permanezcan en el sistema durante los doce años.

La subvención consiste en el pago de entre 50 y 120 mil pesos adicionales a los sostenedores municipales o particulares, que demuestren tener matrícula y asistencia regular de los alumnos en alto riesgo. Estimamos que este beneficio llegará a cerca de 126 mil niños, niñas y jóvenes que pertenecen a más de 200 mil familias de extrema pobreza, focalizadas por el Programa Chile Solidario.

**Eso, en materia de enseñanza básica y media. ¿Qué avances se han registrado a nivel de educación parvularia?**

En parvularia, los esfuerzos se han concentrado en lograr mayor cobertura, porque

sabemos, a ciencia cierta, que los niños que reciben esta educación tienen mejores rendimientos que aquellos que nunca han asistido al parvulario. Los resultados del Simce lo demuestran, evidenciando una diferencia de casi diez puntos entre quienes pasaron por ese nivel y quienes no lo hicieron.

Y el impacto también se hace sentir en las oportunidades laborales femeninas. Según el censo de 2000, el 35,6% de las mujeres hoy forma parte de la fuerza de trabajo, aunque en los sectores más modestos el porcentaje baja ostensiblemente comparado con los de mayores ingresos. Muchas mujeres de hogares pobres no pueden sumarse al trabajo remunerado o tienen serias dificultades por la crianza de los hijos, una situación muy compleja, ya que las mujeres jefas de hogar representan uno de cada tres hogares en nuestro país. Queda claro entonces que a

la hora de decidir si participar o no en el mundo laboral, pesa en forma importante el hecho de que los niños pequeños puedan recibir una buena atención.

Sin embargo, aquí no sólo está en juego el tema económico y de superación de la pobreza. Desde el 2002 el nivel parvulario dispone de un nuevo currículo, actualizado y que ha sido reorientado para enriquecer los objetivos planteados en la formación de los menores de seis años.

Al Mineduc le preocupa el desarrollo de los niños desde los primeros meses hasta que ingresan a educación básica, porque pueden iniciar el primero básico en mejores condiciones. A través de sus aprendizajes previos han fortalecido la expresión y el lenguaje, su relación e interpretación con el entorno ha sido más estimulada, distinguen valores, son más autónomos, han adquirido identidad, autoestima y ciertos niveles de convivencia.

Como Ministerio podemos estar satisfechos. La meta propuesta por este Gobierno de abrir 120 mil nuevas vacantes en educación parvularia durante el periodo para niños de escasos recursos se verá superada al 2006, lo que representa un 11% de la cobertura. A esto se suma que en la actualidad el 93% de las escuelas subvencionadas ofrece kinder, y más de la mitad de ellas ya han puesto en funcionamiento el prekinder.

**Sabemos que a usted le preocupa el tema de la participación social. ¿Qué rol tiene la familia en el proceso educativo y cómo se concreta esa participación?**

Sin duda, la mayor importancia. La familia es el núcleo base para el desarrollo

de una sociedad y, por lo tanto, el sistema escolar debe ser un aliado leal e inseparable de ella. Familia y escuela tienen que constituir una alianza fundamental para propiciar los avances que nos hemos propuesto como nación.

Y en ese sentido, el Mineduc no se ha quedado atrás. A través de una modificación a la Ley de Jornada Escolar Completa, el año 2004, fueron creados los consejos escolares. Esta es una instancia que se suma a otros tipos de participación, como los centros de padres, las reuniones de apoderados, los programas especiales, los talleres de capacitación, la alfabetización digital y otros. Son espacios abiertos en cada escuela y liceo subvencionado, especialmente dedicados a mejorar la participación de la comunidad educativa y a estrechar los vínculos con las familias de los estudiantes.

Incluso, el año recién pasado, a instancias de la Oficina de Atención Ciudadana, 600 Mineduc, se formó la Red de Usuarios de los Consejos Escolares, que ha permitido el contacto e intercambio de experiencias entre ellos, dando buenos resultados. Con los consejos en acción, todos los componentes de una comunidad escolar (director, profesores, padres y alumnos) pueden mantenerse informados, participar y opinar sobre las materias consideradas relevantes para la escuela. Estos son un buen mecanismo para contribuir, por ejemplo, a que los padres ayuden a sus hijos en sus estudios o para promover la resolución pacífica de los conflictos. También, trabajar el tema de los valores y la educación emocional.

Finalmente nos interesa afianzar los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas, entregar con mayor eficacia

contenidos de formación democrática y desarrollo personal a los niños y adolescentes e ir instaurando una cultura de compromiso de todos los actores con la educación. Y en esto, por supuesto, la contribución de la familia es esencial.

**A su juicio, ¿cómo debe ejercer el Mineduc su responsabilidad en cuanto a las posibilidades de acceso a la educación superior de los estudiantes más pobres?**

La preocupación por la calidad de la educación superior ha estado presente con fuerza desde el retorno de la democracia en nuestro país, pero –claramente– hoy adquiere una connotación particular en el contexto de cambios que caracteriza al mundo actual.

Como lo ha dicho la Unesco: La educación superior enfrenta desafíos formidables y deberá emprender la renovación y el cambio más radical de su historia". Si bien esta declaración puede resultar inquietante, la realidad ha ido mucho más allá de lo que preveíamos hace sólo unos años.

En la sociedad del conocimiento que habitamos, la educación profesional no se hace de una vez y para siempre. Los cambios tecnológicos y los desafíos del mundo actual exigen a los profesionales actualizarse permanentemente.

Se estima que el conocimiento demoró 1.750 años en duplicarse desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años. Hacia el 2020, se cree que el conocimiento se duplicará cada 73 días.

Las cifras son impresionantes y revelan que hoy una comunidad académica de

excelencia debe estar conectada con los cambios científicos y tecnológicos a nivel mundial, para responder a las necesidades de desarrollo del país y de sus habitantes, para apoyar en este proceso a las universidades comprometidas con el progreso del país y con la investigación. Por ello –por ejemplo– el programa Mecesus ha invertido en los últimos cinco años más de 145 mil millones de pesos.

Es claro y patente nuestro compromiso con la educación superior, basta constatar que:

Entre 1990 y 2002 se produjo un salto en la cobertura de educación superior. Hay 2,3 veces más jóvenes que cursan estudios superiores.

Hace 14 años, 250 mil jóvenes estudiaban en planteles de educación superior. Hoy asisten a ellos más de 600 mil.

La cobertura ha venido aumentando a un ritmo de 6% anual.

Lo destacable es que entre los jóvenes del 40% de familias de menores recursos, este acceso a la educación superior se triplicó desde 1990 a la fecha.

Este es un sistema en fuerte expansión, lo que también se refleja en la oferta educativa disponible: en 1980 había 8 instituciones de educación superior; hoy son cerca de 230, entre ellas 60 universidades.

La universidad ya no forma sólo a la elite como sucedía hace 20 años. Y para asegurar que eso se mantenga esta-

mos destinando más recursos fiscales para apoyar económicamente los estudios superiores de los jóvenes más necesitados.

Como nunca antes, la asignación de fondos públicos se ha incrementado en forma notable. Sólo entre 2005 y 2006 pasamos de \$ 120 mil millones a \$ 150 mil millones en 2006 (lo que represen-



ta un aumento del orden de 24% real), para que ningún joven con talento quede fuera de la educación superior por falta de recursos.

De hecho, sólo este año 41.229 estudiantes recibirán los beneficios en be-

cas y créditos a través del sistema de ayudas estudiantiles del Ministerio de Educación. Esta cifra considera: Fondo Solidario, Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca Estudiantes de Pedagogía, Beca Hijos de Profesores y Crédito con Aval del Estado. Del total de alumnos, 20.791 contarán con Crédito con aval del Estado.

Ahora, no sólo tenemos que asegurarles la educación a los que son capaces, también hay que dar seguridad de que recibirán una educación óptima. Por eso se ha instaurado el sistema de acreditación. De modo de exigirles a las instituciones que ofrecen este nivel de enseñanza que tengan profesores bien preparados, que dispongan de infraestructura y tecnología adecuada, que fomenten la participación y la responsabilidad en sus alumnos y, por supuesto, que ejerzan plenamente su autonomía en función de la excelencia académica. Creo que de esa forma el Estado cumple con su responsabilidad social.

**Un punto central de las políticas educacionales son los profesores, ¿En qué pie deja usted la relación del Mineduc con los docentes?**

Sabemos que, al menos, tres factores relacionados están transformando la sociedad contem-

poránea, al punto que se habla de un cambio de época: la revolución en las tecnologías de la información, el crecimiento exponencial del conocimiento, y la internacionalización de la economía. Ello tiene un impacto directo en la educación.

Nuestro futuro como personas y como país depende de la capacidad que tenga nuestro sistema educativo de proyectarse ética y efectivamente en esta sociedad del conocimiento, que se está generando. Para ello necesitamos promover una cultura de excelencia. Y para el éxito de esa tarea, el compromiso, participación y la acción de los profesores y profesoras del país resulta fundamental.

Una de las conclusiones más patentes que se desprende de las distintas evaluaciones realizadas en los últimos años, es la importancia, más allá de los recursos materiales, tecnológicos e -incluso- financieros, del trabajo en el aula. Esta función articuladora, gatilladora, facilitadora, motivadora que le corresponde al docente.

Por ello, dentro de la Reforma Educacional hay muchas condiciones necesarias, pero hay una condición suficiente que es el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la didáctica docente.

En la aldea global requeriremos una actualización constante de nuestros conocimientos, una familiarización periódica con las nuevas tecnologías, una visión renovada del mundo que nos rodea.

Por ello, el Ministerio de Educación ha puesto especial énfasis en la formación docente y en la capacitación permanente. Mirada que quedó de manifiesto, por ejemplo, en la firma del Protocolo de Acuerdo 2004-2006, la que -por cierto- constituyó una importante lección democrática.

Como Subsecretaria me correspondió conducir este proceso, en el cual supimos escuchar y alcanzar -sin populismo- un acuerdo beneficioso para todos. Por otra parte, la dirección gremial que demandó con fuerza, actuó responsablemente de acuerdo a las posibilidades del país.

También es muy decidor que se haya logrado abrir paso, con mayor ponderación y legitimidad, a las remuneraciones ligadas a desempeño. En educación es posible incentivar la buena enseñanza, no tanto con la amenaza sino con el reconocimiento simbólico y salarial a la tarea bien hecha.

Quisiéramos destacar que con esta política de acuerdos gana el país. Una política que, pese a las complejidades, ha sido exitosa

contribuyendo al mejoramiento de la educación y de la profesión docente. Un proceso que también, ha aportado al fortalecimiento de la democracia y al desarrollo de relaciones constructivas entre sociedad civil y el sector público en Chile.

Es así como a partir de 1990, en el período de transición a la democracia, que terminó con 17 años de gobierno militar, Chile introdujo políticas destinadas a reformar su sistema educacional en un esfuerzo por mejorar sustancialmente su calidad y equidad.

Para alcanzar estas metas, los gobiernos democráticos reforzaron el papel del Estado, definiendo prioridades y demostrando liderazgo para el desarrollo de la educación.

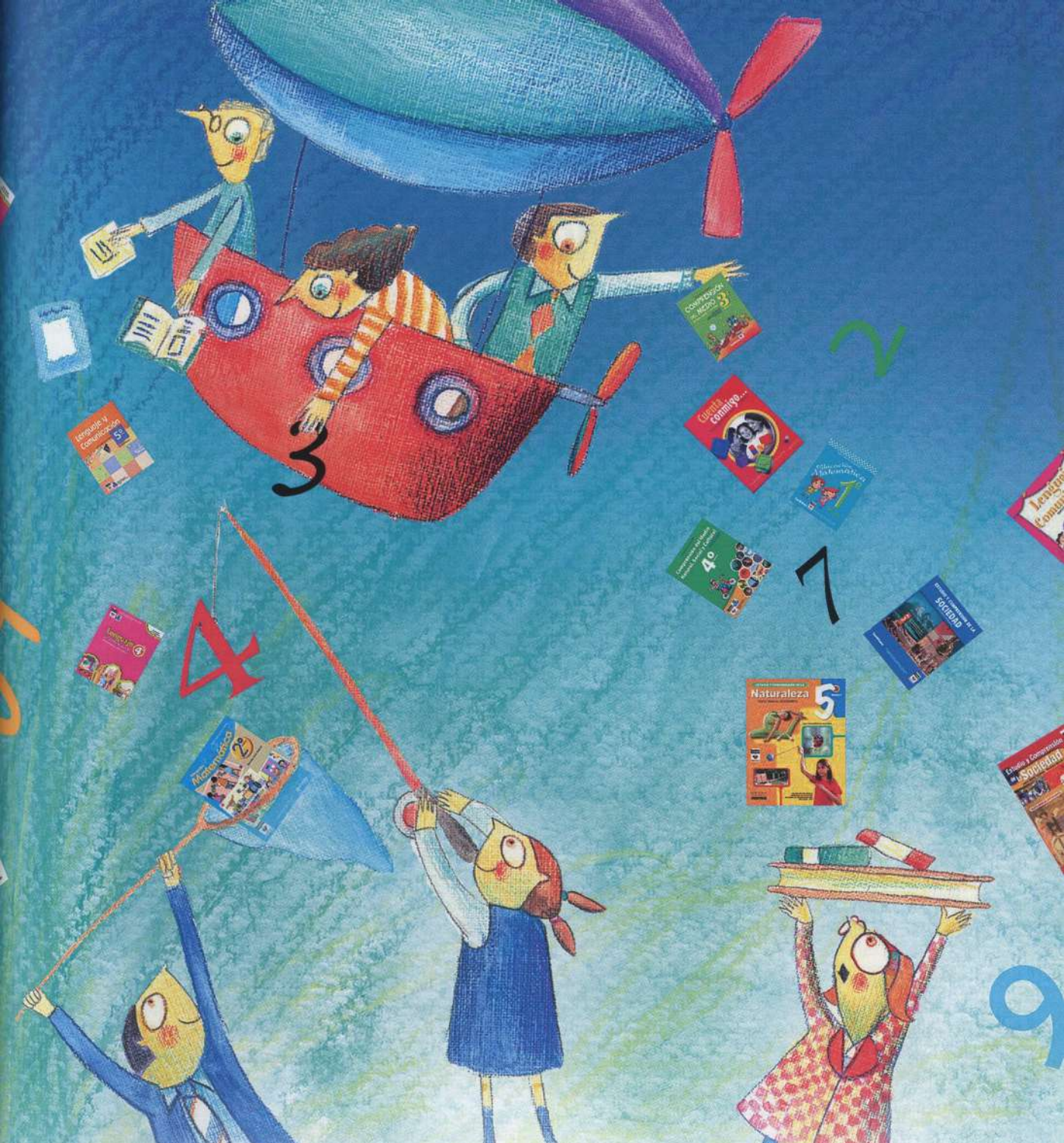
Y ello no ha sido casual. Los gobiernos de los presidentes Patricio Aylwin, Eduardo Frei y Ricardo Lagos han seguido una consistente política educacional que ha combinado recursos estatales y privados, lo que ha caracterizado el avance del sistema educacional del país.

Quiero decir que la población chilena tiene un sano sentido común: en medio de las críticas mordaces de las elites a la gestión educacional, la ciudadanía reconoce y valora hitos como la cobertura alcanzada, los niveles de inversión, la mejor infraestructura, el acceso a las nuevas tecnologías o reformas constitucionales como aquella que hace obligatorios 12 años de escolaridad.

Contrariando la imagen de profesores proletarizados, las familias y los jóvenes perciben que la docencia escolar es un campo en desarrollo, esperanzador en el mediano y largo plazo. Por eso las carreras de Pedagogía son cada año más demandadas, por postulantes cada vez mejor calificados.

**Ministra, estamos llegando al final de esta entrevista. Queremos agradecer su tiempo y dedicación.**

La que tiene que agradecer soy yo. La oportunidad de servir a mi país desde la educación es un gran privilegio. Quienes trabajamos en este ámbito sabemos que todos los esfuerzos son pocos cuando tenemos que responder a las expectativas de las familias y el futuro de los niños. Como dijo Dewey, uno de los educadores que fortaleció el pensamiento y acción del Padre Hurtado, "la educación es vida, no preparación para la vida". Y nosotros queremos eso, vida. ●



# Lectura, escritura y matemática: ¿Qué está pasando en las escuelas?

INFORME FINAL: "Evaluación integral de la estrategia de asesoría curricular en la escuela para la implementación curricular en LEM". Pontificia Universidad Católica de Chile. 2005.

En 2002 se inicia la campaña de lectura, escritura y matemática (lem), para mejorar los aprendizajes de base en lenguaje y matemática de niños desde el segundo nivel de transición hasta cuarto año básico de escuelas subvencionadas. Se ha diseñado una estrategia específica de asesoría a la escuela para la implementación curricular en lenguaje y matemática, que mejore las prácticas pedagógicas a través de una modalidad de perfeccionamiento a los docentes de primer ciclo.

Los propósitos centrales de esta estrategia son:

- Mejorar los aprendizajes en lenguaje y comunicación, y matemática de los alumnos de 2.º nivel de transición y primer ciclo de educación básica en las escuelas donde se implementa el proyecto.
- Transformar las prácticas pedagógicas de los profesores que participan en la estrategia, según los requerimientos del currículo y las necesidades de aprendizaje.
- Contribuir a mejorar las capacidades de gestión pedagógica de los sostenedores y directivos de los establecimientos involucrados en el proyecto, buscando incrementar los aprendizajes de sus alumnos en lenguaje y matemática.
- Contribuir a mejorar las competencias técnicas de los supervisores de los deprov para la asesoría y seguimiento de la estrategia en las escuelas involucradas.

Esta estrategia de asesoría a la escuela se compone de cinco elementos:

- Propuesta didáctica.
- Modelo de asesoría a la escuela.
- Generación de condiciones institucionales para la instalación de la estrategia y la sustentabilidad de los cambios iniciados a partir de ésta.
- Actores (profesores de aula profesores consultores, jefes de unidades técnicas pedagógicas, directores de escuelas, supervisores Provinciales, sostenedores).
- Alianza con universidades para su implementación.

## Monitoreo y evaluación

A principios de 2005, el Mineduc encargó a la Escuela de Psicología de la Universidad Católica un estudio de seguimiento de la implementación de la Estrategia LEM. Los objetivos generales del estudio consistieron en:

- Monitorear el proceso de implementación de la estrategia de asesoría a la escuela en sus dos modalidades (con profesor consultor y sin profesor consultor), con el fin de obtener lineamientos para mejorar su diseño y tomar decisiones respecto de la implementación durante el 2005 y para el año 2006.
- Obtener información sobre los resultados de aprendizajes alcanzados en la fase inicial de implementación de la Estrategia de Asesoría a la Escuela en LEM y de los resultados obtenidos en la implementación de Unidades Didácticas en escuelas asesoradas sólo por supervisores Deprov.

La estrategia metodológica para abordar este monitoreo fue la observación sistemática por parte de docentes especializados en los subsectores de Lenguaje y Matemática.

Otra información se obtuvo mediante la aplicación de cuestionarios de opinión a actores relevantes de escuelas que cuentan con profesores consultores y aquellas que sólo han trabajado con los supervisores Deprov. El impacto en el aprendizaje de los alumnos se midió a través de una prueba aplicada a alumnos expuestos a la Estrategia LEM con y sin profesor consultor, y ello se comparó con alumnos que no habían participado de la Estrategia (grupo de control).

Para llevar a cabo los objetivos ya descritos, la Escuela de Psicología UC desarrolló tres estudios:

- Estudio Diagnóstico de las Opiniones de los Actores acerca de la implementación de la Estrategia LEM.
- Estudio de Monitoreo de la Implementación LEM.
- Estudio de Análisis de los Resultados Iniciales de la Estrategia LEM.

Los resultados en estos tres estudios se presentan a continuación.

## ESTUDIO DE OPINIÓN DE LOS ACTORES

El estudio indagó las opiniones de los distintos actores que a nivel de la escuela estuvieron involucrados en el proceso de instalación de la Estrategia LEM. Esta estrategia asumió dos expresiones: una claramente institucionalizada por la cual el Mineduc estableció una alianza con universidades, y éstas capacitaron a profesores consultores para que permitieran la transferencia y la apropiación de la estrategia a los profesores de aula. Una segunda variante estuvo constituida por la presencia de los Departamentos Provinciales de Educación, quienes -a través de sus supervisores técnicos- capacitarían a los profesores de aula.

Los distintos actores tienen una buena impresión de la Estrategia LEM y de los beneficios que ésta puede traer a la escuela. Así se ve reflejado en la Tabla 1, donde la gran mayoría de los entrevistados tiene la impresión de que esta estrategia produce importantes cambios en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

A lo anterior se suma la expresión de motivación de la gran mayoría de los actores para seguir participando en la estrategia. Si ellos tomaran la decisión, un promedio de 98% de los entrevistados seguirían en la estrategia.

Son factores esenciales de la estrategia: el modelo de capacitación, referido a la secuencia de momentos de capacitación, acompañamiento y devoluciones realizadas por el profesor consultor al profesor de aula; y las unidades didácticas, como principal medio y soporte de organización del trabajo docente y de síntesis de la propuesta didáctica formalizada para cada subsector.

## MODELO DE CAPACITACIÓN

Los actores entrevistados destacan positivamente el modelo de capacitación en que se basa la Estrategia LEM.

Al referirse específicamente a la calidad de las capacitaciones, la mayoría de los docentes de aula evalúan positivamente la solidez, profundidad y utilidad de éstas. Sin embargo, las capacitaciones de Matemática son levemente mejor evaluadas.

No obstante lo anterior, el tiempo destinado a ellas es uno de los aspectos percibidos como más débiles en la evaluación que hacen de la estrategia los distintos entrevistados.

De la misma forma, el tiempo para el acompañamiento en el aula y la devolución que realiza el profesor consultor al profesor de aula de lo observado, también es evaluado

negativamente por un alto porcentaje de los profesores consultores.

Estos resultados indican que quienes están más directamente involucrados en el proceso de transferencia de la estrategia (profesores de aula y profesores consultores) perciben claramente que el tiempo establecido no es el adecuado para que los profesores de aula realmente puedan adquirir las herramientas necesarias para trabajar en el aula.

## UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades didácticas son muy bien evaluadas por todos los entrevistados, y son percibidas como una de las principales fortalezas de la Estrategia LEM (Tabla 2). Entre quienes están participando más directamente en ella (profesores de aula, profesores consultores, jefes de UTP y supervisores), la alta valoración de las Unidades se refleja en porcentajes superiores al 90% de aprobación en la mayoría de los aspectos evaluados, a saber: centralidad de contenidos, utilidad para el trabajo en sala, claridad de los contenidos e instrucciones, aporte e innovación, pertinencia y eficacia como medio para favorecer aprendizajes.

El aspecto peor evaluado por los profesores de aula se refiere a la pertinencia de las unidades didácticas, lo que revelaría las dificultades con las que se en-

TABLA 1: OPINIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA LEM

Usted cree que la Estrategia LEM	Nº	Otra iniciativa más del Mineduc y no cree que genere cambios en la escuela	Una buena idea, pero no existen condiciones adecuadas para implementarla	Una estrategia que produce importantes cambios en el quehacer de profesores y aprendizaje de alumnos
		%	%	%
Prof. Aula	98	3,1	16,3	80,6
Prof. consultor	46	2,2	13,0	84,8
Jefe UTP	25	0	16,0	84,0
Director	25	0	8,0	92,0
Promedio		1,3	13,3	85,3

TABLA 2: OPINIONES ACERCA DE LA ESTRATEGIA (MODELO DE CAPACITACIÓN Y UNIDADES DIDÁCTICAS)

Actores	Profesor de Aula	Profesor Consultor lenguaje	PC matemática	Jefe UTP	Supervisor
Modelo de capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúan positivamente la solidez, profundidad y utilidad de las capacitaciones.</li> <li>• Evalúan levemente mejor las capacitaciones de matemática que las de lenguaje, principalmente en relación con la profundidad (71% v/s 63%) y utilidad de éstas (78% v/s 86%).</li> <li>• Sin embargo, un 32% cree que el tiempo destinado a la capacitación es insuficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un porcentaje importante (38%) critica la falta de tiempo para la capacitación de los PA.</li> <li>• Un porcentaje aún mayor (42%) cree que el tiempo destinado al acompañamiento y devolución de los PA es insuficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son los más críticos en relación con el tiempo destinado en la Estrategia a la capacitación, acompañamiento y devolución de los PA.</li> <li>• 68% cree que el tiempo destinado a capacitación en contenidos es insuficiente y un 77% piensa lo mismo en relación a la capacitación en estrategias pedagógicas.</li> <li>• Un 59% cree también que el tiempo de acompañamiento tampoco es suficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque la falta de tiempo destinado a la capacitación también es lo más criticado por los JUTP, tienen una opinión menos negativa que el resto de los actores. Lo que más critican es la falta de tiempo para capacitar a los PA en estrategias pedagógicas (20%).</li> <li>• La mayoría (71%) destaca la utilidad y eficiencia de este modelo de capacitación en comparación con otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen una buena opinión de las capacitaciones, aunque evalúan levemente mejor la profundidad de las de matemática por sobre las de lenguaje (67% v/s 48%).</li> </ul>
Unidades Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque en general evalúan muy bien las UD, son los PA quienes tienen los porcentajes de acuerdo más bajos en comparación con el resto de los actores.</li> <li>• Evalúan levemente mejor la calidad de las UD de matemática (88% de aprobación) que las de lenguaje (80%).</li> <li>• La pertinencia de las UD, es decir, lo adecuado de las UD para ser usadas en sus escuelas fue el aspecto con la evaluación más baja por parte de los PA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen una muy buena opinión de las UD de su subsector. El aspecto mejor evaluado es la utilidad de las UD para el trabajo en sala con los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayoría de los PC de matemática en general evalúan levemente mejor las UD de su subsector que los PC de lenguaje en la mayoría de los factores considerados.</li> <li>• Si bien la gran mayoría de los actores (sobre 95%) evaluó positivamente el aporte y la innovación de las UD, fueron los PC de matemática quienes en mayor medida evaluaron esta característica en el extremo más positivo de la escala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena evaluación en general de las UD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena evaluación de las UD de lenguaje y matemática, sin establecer diferencias importantes entre ellas.</li> </ul>



cuentran algunos profesores de aula al utilizar las UD en el aula, ya que en ocasiones éstas pueden no responder a las necesidades de todos sus alumnos.

La mayoría de los profesores de aula califica de buena la calidad de las unidades didácticas de ambos subsectores, aunque un porcentaje levemente mayor de ellos (88% versus 80%) califica mejor las UD de Matemática.

En síntesis, los distintos actores tienen una muy buena opinión de las unidades didácticas en relación con los distintos factores evaluados. Sin embargo, al tratar de establecer diferencias dentro de los altos niveles de acuerdo existentes entre los actores, los profesores de aula y profesores consultores de ambos subsectores son más críticos que jefes de UTP y supervisores Deprov, probablemente porque profesores de aula y profesores consultores son quienes trabajan directamente con este soporte en el aula, por lo que experimentan de primera mano las dificultades de trabajar con tales materiales.

### OPINIÓN DE LOS ACTORES

En relación al compromiso de los profesores de aula con la estrategia, existe acuerdo entre los jefes de UTP y los profesores consultores de ambos subsectores en que los profesores de aula han cumplido con requisitos básicos, como asistencia a las distintas actividades de la estrategia (capacitaciones, devoluciones) y puntualidad.

Sin embargo, es revelador el poco tiempo que, según los entrevistados, algunos profesores de aula dedican al trabajo previo (a capacitaciones o trabajo en aula) con las unidades didácticas.

Las cifras indican (Tabla 3) que si bien gran parte de los profesores de aula están cumpliendo con los aspectos formales, como asistir a las distintas actividades, existe un porcentaje importante de ellos que, a juicio de los profesores consultores y UTP, no demuestra un compromiso activo con la estrategia y con las condiciones mínimas necesarias para aprovechar el trabajo en las capacitaciones y realizar clases en forma adecuada con las unidades didácticas.

Algo similar, aunque en menor medida, se observa en relación con el uso de las unidades didácticas en el aula.

Esto indica que en una proporción importante de casos los profesores de aula no usan las unidades didácticas cuando deben hacerlo, según lo programado en la estrategia, y ello es tanto más preocupante porque las unidades didácticas organizan el trabajo docente y sintetizan la propuesta didáctica del subsector.

Por ello, la ausencia del material didáctico en el aula atenta contra los objetivos nucleares de la Estrategia LEM.

Por otra parte, la preparación de los profesores de aula en las disciplinas abordadas por el LEM también es otro de los aspectos altamente cuestionados por algunos de los actores entrevistados.

La debilidad percibida por los distintos actores en cuanto a la preparación disciplinaria y didáctica de los profesores de aula en la implementación de la estrategia aparece como un obstáculo que puede estar afectando la calidad de la transferencia de la propuesta didáctica en el aula.

Además, en la apropiación de la propuesta didáctica LEM por parte de los profesores de aula, la capacidad de integrar al trabajo en el aula los contenidos y estrategias pedagógicas aprendidas es un aspecto fundamental. Al respecto, los profesores de aula tienen una autopercepción bastante positiva de la capacidad que han logrado para incorporar los contenidos y estrategias aprendidos, tanto en Lenguaje como en Matemática, y prueba de ello es que casi la totalidad afirma la existencia de tal logro.

Los supervisores Deprov plantean que uno de los problemas frecuentes con los que se encuentran en las escuelas, es la dificultad de los profesores de aula para incorporar los aprendizajes LEM a su trabajo en el aula.

Un aspecto central que da algunas luces sobre cómo los profesores de aula se han apropiado de la propuesta didáctica y de qué manera la están transfiriendo a su trabajo habitual en el aula, se observa en el hecho de si han logrado replicar en sus planificaciones, la estructura de las unidades didácticas o si han incorporado aprendizajes de las capacitaciones en sus clases.



ntes

TABLA 3: OPINIÓN DE LOS ACTORES EN RELACIÓN CON LOS PROFESORES DE AULA

Profesor de Aula	Profesor Consultor	Jefe UTP	Director	Supervisor Deprov
<ul style="list-style-type: none"> <li>Buena opinión de su propio desempeño.</li> <li>Mayoría dice estar comprometida con la estrategia, pero un 20% dice no haber leído las UD antes de la capacitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piensen que PA cumplen con aspectos formales (asistencia, puntualidad), pero que no están cumpliendo condiciones mínimas para un buen desempeño.</li> <li>Sólo 4% de PC de lenguaje y 9% de PC matemática cree que todos los PA leen las UD antes de hacer su clase con ellas.</li> <li>Sólo la mitad de los PC piensa que los PA usan las UD en el aula cuando deben hacerlo.</li> <li>Acuerdo en que gran parte tenía un bajo nivel de conocimiento de la disciplina antes de trabajar en la estrategia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creen que han cumplido con asistir a actividades de estrategia, pero sólo un 44% piensa que todos los PA leen las UD antes de la capacitación</li> <li>A diferencia de PC, 80% cree que los PA usan las UD en clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tienen una <b>opinión mayormente positiva</b> del quehacer de los PA. Sin embargo, alrededor de un tercio de ellos refiere que a algunos de los PA les ha costado trabajar de acuerdo a este modelo, algunos aducen el cansancio y otros la resistencia a implementar nuevas estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los supervisores señalan que es <b>frecuente que a los PA les falta preparación en las disciplinas</b> que enseñan: 32% indica que esto sucede en relación con lenguaje y 41% en relación con matemática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>90% cree que ha alcanzado un mayor dominio de contenidos y estrategias pedagógicas luego de trabajar en LEM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creen que ha habido cambios en nivel de dominio de contenidos y estrategias pedagógicas, aunque existen importantes deficiencias: 52% PC de lenguaje cree que la mitad de los PA ha alcanzado más dominio en contenidos; 59% de PC de matemática cree que la mayoría de los PA ha alcanzado más dominio en contenidos y 64% en estrategias pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>También son más optimistas en cuanto al dominio en contenidos y estrategias alcanzados por PA: 48% cree que todos tienen un mayor dominio de contenidos de la disciplina y 60% cree que dominan más estrategias pedagógicas.</li> </ul>		
<p>Asimismo, casi la totalidad de ellos señala que ha logrado integrar al trabajo en el aula los conocimientos aprendidos y que replica en sus planificaciones la estructura de las UD LEM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sin embargo, según los PC, una parte importante no ha logrado integrar nuevos conocimientos disciplinarios y didácticos al trabajo en aula: 42% de PC de lenguaje cree que la mayoría de PA ha logrado integrar nuevos conocimientos al aula. 55% de los PC de matemática cree que sólo la mitad de los PA ha integrado nuevos contenidos y 62% piensa lo mismo en relación con estrategias pedagógicas.</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>67% dice que al trabajar en la estrategia su carga de trabajo ha sido mayor.</li> <li>81,7% de los PA dice que sus alumnos han aprendido más y 89,6% que están más interesados en clases.</li> </ul>				<p>56% estima que es frecuente que a los PA les falta tiempo para trabajar adecuadamente con la estrategia.</p>



Al respecto, nuevamente la opinión de los PA sobre su propio desempeño es muy favorable y la gran mayoría afirma replicar en sus planificaciones la estructura de las unidades LEM (división de la clase en tres momentos: inicio-desarrollo-cierre), al mismo tiempo que señalan que han logrado articular las UD a su planificación semestral.

Se observa una divergencia importante entre la autopercepción de los profesores de aula en relación con la apropiación de la propuesta didáctica en relación a lo observado por otros actores al respecto. Mientras en la mayoría de los casos, los profesores de aula señalan que han aprendido exitosamente nuevos contenidos y estrategias pedagógicas que se traducen en cambios en sus prácticas docentes, la evaluación externa es bastante más matizada. Los profesores consultores creen que los profesores de aula han aprendido nuevos contenidos y estrategias pedagógicas de la disciplina, pero dudan que gran parte de los profesores de aula efectivamente estén integrando en el aula los nuevos elementos de la propuesta didáctica, particularmente en el subsector de Matemática.

La carga de trabajo que ha significado incorporarse a la estrategia, es un aspecto que también fue comentado por algunos de los actores. La mayoría de los profesores de aula (67%) tiene la percepción de que el trabajo con la estrategia LEM ha significado mayor carga de trabajo. Esta opinión es refrendada por más de la mitad de los supervisores Deprov, que estiman que es frecuente o muy frecuente que a los profesores de aula les falte tiempo para trabajar adecuadamente en la estrategia. Entre los profesores consultores, en cambio, no existe un claro acuer-

do al respecto y las opiniones se encuentran divididas.

En síntesis, se observa que los profesores de aula tienen una mejor opinión de su propio desempeño en la estrategia que la que poseen otros actores. Al respecto, tres puntos son particularmente preocupantes:

- Si bien existe acuerdo entre los profesores de aula y el resto de los actores, en que ellos están cumpliendo con los requisitos formales mínimos de la estrategia (como asistir a las capacitaciones), se percibe que un porcentaje de profesores de aula no tiene un compromiso activo con la estrategia: no lee las unidades didácticas antes de las capacitaciones ni de las clases, e incluso algunos no usan las unidades didácticas cuando deberían hacerlo.
- Un porcentaje importante de profesores de aula muestra una preparación deficiente en la didáctica de la disciplina antes de comenzar a trabajar en la Estrategia LEM.
- Si bien también hay acuerdo entre profesores de aula, profesor consultor y UTP en que los profesores de aula han adquirido nuevos aprendizajes por medio de su participación en la estrategia, se piensa que una proporción importante de ellos aún no se han apropiado realmente de ellos y no han logrado transferirlos al aula, lo que evidencia que el cambio en las prácticas docentes es aún escaso.

## OPINIONES SOBRE LOS PROFESORES CONSULTORES

Además de las UD, otro elemento transversalmente valorado por los distintos actores es la figura del profesor consultor. Fuera de señalar que ellos cumplen con los aspectos formales de la estrategia (asistencia y puntualidad en las actividades), la gran mayoría de los PA y UTP está de acuerdo en que los consultores se han preocupado de mantener una relación de respeto y apoyo con los profesores de aula. Este aspecto es particularmente importante, ya que el PC es considerado un interlocutor válido para la mayoría de los PA, en la medida en que han establecido una buena relación con ellos y valoran el hecho de que sea un par quien los esté apoyando. En ninguno de los dos aspectos mencionados se presentan diferencias importantes entre los PC de Lenguaje y Matemática (Tabla 4).

En cuanto a la preparación didáctica disciplinar de los PC existe un altísimo nivel de acuerdo entre los PA, los UTP y los directores de las escuelas en relación con que el PC es una figura competente y adecuadamente preparada para cumplir con la función de capacitar y otorgar un apoyo especializado a los docentes.

Se observa una buena evaluación de la labor realizada por los profesores consultores por parte de los distintos actores entrevistados. Al interior de esta evaluación es posible distinguir algunos elementos que pueden sugerir líneas de reflexión en relación con la labor de estos profesionales:

- Existe la percepción de que los PC son profesionales adecuadamente preparados en términos disciplinarios y didácticos para trabajar con los PA.

TABLA 4: OPINIÓN DE LOS ACTORES EN RELACIÓN A LOS PROFESORES CONSULTORES

Profesor de Aula	Jefe UTP	Director	Supervisor Deprov
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanto los PA como los UTP evalúan muy bien la labor realizada por los PC de ambos subsectores en la Estrategia. Esto se refleja en cifras sobre el 90% de acuerdo en casi la totalidad de los factores evaluados.</li> <li>• La gran mayoría señala que el PC cumple con asistencia y puntualidad en actividades de la estrategia.</li> <li>• Sobre 97% cree que los PC de ambos subsectores han mantenido una relación de apoyo y respeto con ellos.</li> <li>• Muy buena evaluación de la preparación técnico-pedagógica de los PC de ambos subsectores, sin existir diferencias importantes entre ellos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Del PC de lenguaje destacan principalmente su conocimiento de la Estrategia LEM y sus objetivos.</li> <li>- Del PC de matemática, lo más destacado es su conocimiento de la UD.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al igual que los PA, la gran mayoría de los UTP piensa que los PC cumplen con la asistencia y puntualidad requerida en la estrategia.</li> <li>• 96% cree que tanto PC de matemática como de lenguaje han mantenido una relación de respeto y apoyo con los PA.</li> <li>• También coinciden con los PA en relación con la buena preparación técnico-pedagógica de los PC. Sin embargo, los UTP evalúan levemente mejor a los PC de matemática.</li> <li>• Estas pequeñas diferencias se observan en relación con el dominio de contenidos y estrategias pedagógicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mientras un 76% está muy de acuerdo con que los PC de lenguaje dominan los contenidos que enseñan, un 87% opina lo mismo en relación con los PC de matemática.</li> </ul> </li> <li>• En cuanto al dominio de estrategias pedagógicas, 76% de los UTP está muy de acuerdo con respecto a la adecuada preparación de los PC de lenguaje al respecto, mientras un 87% se refiere de igual manera a los PC de matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy buena opinión de los PC.</li> <li>• Destacan su responsabilidad, preparación y la buena relación con los PA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más de un tercio de los supervisores señala que a los PC de ambos subsectores les falta tiempo para trabajar adecuadamente en la estrategia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cuanto a la capacidad para transferir la propuesta didáctica LEM a los PA, la evaluación también es favorable y presentan sobre 90% de acuerdo, sin diferencias importantes entre los PC de matemática y los de lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con respecto a la capacidad de los PC de transferir la propuesta didáctica LEM al aula, la evaluación es altamente positiva, aunque también aquí los UTP evalúan levemente mejor la labor realizada por los PC de matemática. Los UTP tienen una mejor opinión de la capacidad de transferir los conocimientos disciplinares y didácticos en relación a estos últimos que a los PC de lenguaje.</li> </ul>		

- Tanto PA como UTP perciben que los PC están realizando una buena transferencia de la propuesta didáctica de su subsector, aunque esta opinión es levemente más favorable en relación con lo realizado por los PC de Matemática.
- Los supervisores registran que un problema frecuente es la falta de tiempo de los PC para trabajar adecuadamente con los PA. Esto puede entenderse tanto desde la perspectiva del escaso tiempo destinado por la estrategia para esta dimensión, como desde la dificultad que pueden tener los PC para compatibilizar el trabajo en su escuela de origen y en las escuelas LEM que les toca asesorar.

### OPINIONES SOBRE LOS JEFES DE UTP

El UTP es el interlocutor más directo del PC dentro de la escuela y es el nexo entre éste y el PA, por lo que su apoyo es fundamental. Al respecto, la gran mayoría de los PA (84%) manifiestan haberse sentido apoyados por el UTP durante la implementación de la estrategia LEM en su escuela, percepción compartida por los supervisores.

Se observa que en general la labor del UTP ha sido correcta, aunque, al parecer, hay más participación en los temas administrativos relacionados con la estrategia que en los pedagógicos.

### OPINIONES SOBRE LOS DIRECTORES

Dentro de la escuela se observa que los PA, en general, se han sentido apoyados por los directores y que éstos han dado las facilidades para que puedan desarrollarse las distintas instancias y momentos de la estrategia en la escuela.

Además, según la percepción de los consultores, los directores están al tanto de las actividades relacionadas con el LEM que se están llevando al cabo en la escuela

(95%). Pese a ello, sólo la mitad lo considera un actor vital para desarrollar su trabajo en el establecimiento.

Por otra parte, aunque señalan que los directores conocen la estrategia, un 20% de ellos señala que los directores no han participado en las capacitaciones Mineduc-Universidades, y 12% dice no saber si éstos asistieron.

Así, existe la percepción de que los directores, aunque están apoyando la estrategia, no desempeñan un rol relevante para su implementación y muchos parecen no tener un gran conocimiento de ésta ni un compromiso más activo.

### OPINIONES SOBRE LOS SUPERVISORES DEPROV

Los supervisores de los Departamentos Provinciales, desde su rol asesor de las escuelas, tienen una función significativa en la implementación de la estrategia LEM.

Dentro de sus funciones se encuentran el favorecer la inserción de los PC en la escuela asignada, asesorar a los docentes y a la propia escuela en temas pedagógicos involucrados en la instalación, junto con articular las condiciones necesarias para facilitar el quehacer de los PC y PA y realizar un seguimiento del proceso de instalación de la estrategia en la escuela.

Todas las funciones anteriores requieren que el supervisor pueda seguir de cerca los procesos de instalación de las distintas escuelas asesoradas. Sin embargo, según la opinión de los propios supervisores Deprov, la frecuencia con que asisten a las escuelas que están implementando la estrategia es en un 44% de los casos mensual y en otro 44% dicha frecuencia se reporta como bimensual.

El escaso tiempo que el supervisor destina a las acciones de la Estrategia LEM impide que éste pueda mantener una relación más fluida con los PC y con los actores de la escuela, dificultando que efectivamente pueda tener una influencia relevante en mejorar la gestión pedagógica de la escuela y en colaborar en forma más directa con el PC.

Por lo general, se puede apreciar que el supervisor Deprov no tiene una clara función en la estrategia. El contacto más bien esporádico con las escuelas asesoradas y el hecho de que la Estrategia LEM no sea el único proyecto a su cargo, son factores que influyen negativamente en la disposición y en la calidad del compromiso que los supervisores puedan otorgar a la escuela y a los PC. De esta manera, el supervisor aparece con un rol bastante desdibujado en la implementación de la estrategia en la escuela.

### OPINIONES SOBRE LAS UNIVERSIDADES

Las universidades son otro de los elementos altamente valorados por la estrategia, especialmente por los PC, directos beneficiados por la preparación técnica y el apoyo otorgado en su labor de asesoría (Tabla 5).

Tanto los PC de Lenguaje como los de Matemática evalúan muy bien la labor realizada por las universidades, aunque estos últimos tienen una opinión aún mejor de la universidad a cargo de su subsector.

Un aspecto muy bien evaluado por los PC de Matemática son las capacitaciones quincenales realizadas por la Universidad y el apoyo otorgado por el equipo para las asesorías a los PA en las escuelas asignadas.

Los PC de Lenguaje, por su parte, destacan la buena comunicación que han tenido con el equipo de la universidad que los asesora.

TABLA 5: OPINIÓN DE LOS ACTORES EN RELACIÓN A JEFES

Actores	Profesor de Aula	Profesor Consultor
Dimensiones		
Jefes de UTP (JUTP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una mayoría de los PA (sobre 80%) dice sentirse apoyada por los UTP de su escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>87% trabaja en forma coordinada con el UTP y un porcentaje menor (70%) dice, además, preparar en conjunto las asesorías a los PA.</li> <li>Una gran mayoría señala que los UTP están al tanto de las actividades de la estrategia en su escuela, pero un 40% dice que éstos no participan en el seguimiento al aula.</li> <li>67% de ellos expresa que la presencia del PC ha sido muy importante para su trabajo en la estrategia.</li> </ul>
Directores de Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría de los PA (82%) señala que se sienten apoyada por el director de su escuela.</li> <li>93% indica que le han dado facilidades en la escuela para asistir a actividades de la estrategia (capacitaciones, devoluciones).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La gran mayoría de los PC (95%) manifiesta que el director está al tanto de las actividades de la estrategia que se llevan a cabo en su escuela.</li> <li>Sólo la mitad revela que el director ha sido muy importante para su trabajo como consultor en la escuela.</li> </ul>
Supervisores Deprov		<ul style="list-style-type: none"> <li>En general, prefieren tener una relación de trabajo distante con el supervisor Deprov: La mayoría (73%) señala que el supervisor facilitó su entrada a la escuela; sin embargo, sólo 34% de los PC dice que el apoyo del supervisor ha sido importante para su labor.</li> <li>Sólo la mitad de los PC cree que los supervisores están al tanto de las actividades que ellos realizan.</li> </ul>
Universidades		<ul style="list-style-type: none"> <li>Los PC tienen una buena opinión de la labor realizada por las universidades.</li> <li>Si bien la evaluación de los PC de ambos subsectores es muy positiva, los PC de matemática evalúan levemente mejor a la universidad a cargo de su subsector.</li> <li>Los PC de matemática valoran especialmente las capacitaciones quincenales de la universidad y el apoyo del equipo para las asesorías a la escuela.</li> <li>La mejor evaluación de los PC de lenguaje se relaciona con la buena comunicación con el equipo de la universidad.</li> <li>Dentro de la evaluación general que hacen de la Estrategia, es el actor más valorado por los PC en su desempeño.</li> <li>79% de los PC de lenguaje considera que la universidad fue importante en su desempeño.</li> <li>86% de los PC de matemática señala que la universidad fue muy importante.</li> </ul>

## DE UTP, DIRECTORES, SUPERVISORES DE PROV Y UNIVERSIDADES

Jefe de UTP	Director	Supervisor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los jefes de UTP (22) señala que su labor dentro de la estrategia era coordinar (distribución de materiales y organización de horarios entre PC y PA).</li> <li>• Un número menor se refirió al apoyo general otorgado a los PC y PA en la escuela. Sólo dos mencionaron el apoyo en la planificación a los PA y tres el seguimiento en aula como algunas de sus funciones.</li> </ul>	<p>Evalúan positivamente la participación de los jefes de UTP en la estrategia, atribuyéndoles un rol central en la coordinación de las actividades de la estrategia en la escuela y, en mucho menor medida, una participación en labores pedagógicas junto a los PC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría cree que los PA se han sentido apoyados por los UTP (84%).</li> <li>• 92% señala que los UTP conocen la estrategia y asisten a capacitaciones.</li> <li>• Alto porcentaje también dice que los UTP participan en las capacitaciones de su escuela (80%), pero sólo la mitad refiere que han participado en seguimiento al aula.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensan que los PA se han sentido apoyados por los directores.</li> <li>• Un alto porcentaje, aunque menor en relación a los UTP, cree que los directores conocen la estrategia (72%); sin embargo, un 20% dice que los directores asisten a las capacitaciones de las universidades y un 12% de los supervisores no están al tanto.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja asistencia a la escuela LEM asesorada: 44% señala que asiste 1 vez al mes y el mismo porcentaje refiere que va cada 15 días.</li> <li>• Los supervisores concuerdan con los PC en que su principal labor ha sido ayudarlos a insertarse en la escuela y a coordinar horarios con el establecimiento.</li> <li>• Su participación en actividades relacionadas con la asistencia pedagógica ha sido muy limitada.</li> </ul>



Esta positiva apreciación que hacen los PC del rol cumplido por las universidades, se refleja en que para ellos éstas han sido el principal apoyo dentro de todos los actores involucrados. Así, un 79% de los PC de Lenguaje cree que la universidad fue muy importante en su actividad como consultor y sin ella ésta se habría visto afectada. Lo mismo señala un 86% de los PC de Matemática.

Así, la alianza establecida con las universidades es valorada por los PC como una de las grandes fortalezas de la estrategia LEM.

## OPINIONES SOBRE LA GESTIÓN DE LA ESTRATEGIA

Por último, se recogieron algunas opiniones de la gestión de la estrategia. El aspecto más destacado por los actores fue la entrega del material didáctico a las escuelas y éste fue también uno de los aspectos más deficientemente evaluados. Existe la percepción generalizada entre los distintos actores entrevistados de que las UD, debido a problemas de gestión del Mineduc, se entregaron tarde a algunas escuelas. Al respecto, un 29% de los jefes de UTP opinó que la entrega de las UD no fue oportuna este año. Lo mismo señaló un 22% de los PA, un 24% de los PC y los supervisores.

Aparte del factor señalado, los supervisores opinaron sobre la gestión de los distintos actores del proceso de instalación (Tabla 6).

Llama la atención la mala evaluación que hacen del rol de los sostenedores. Un 33% señala que la gestión realizada por ellos ha sido regular, un 21% deficiente y un 4% la califica como muy deficiente. Esta opinión coincide con la que mantienen los PC y habla de una función vacía en la que el sostenedor no tiene incidencia en la estrategia, se mantienen más bien al margen y, aunque tiene una idea general de la propuesta, no parece estar realmente involucrado en el proceso.

Por otra parte, los supervisores, al igual que los profesores de aula, tienen una muy buena opinión de la gestión realizada por sí mismos y el Deprov al que pertenecen. Esta situación contrasta agudamente con la percepción de los PC acerca del apoyo recibido precisamente de los supervisores.

En síntesis, el estudio de opinión da cuenta de la buena aceptación de los distintos actores entrevistados de la estrategia LEM. Sin embargo, es necesario cualificar esta afirmación debido a que, como cualquier encuesta de opinión, el interés

social puede influir en la extrema buena evaluación realizada por los entrevistados. Adicionalmente, al ser los cuestionarios y entrevistas encargados por el propio Ministerio, podría haberse activado un sesgo en los actores encuestados tendiente a minimizar los riesgos percibidos asociados a respuestas críticas y negativas<sup>1</sup>.

Lo anterior puede haber incidido en la falta de matices en muchas de las dimensiones evaluadas. No obstante lo anterior, los resultados dan algunas luces sobre los aciertos y dificultades con las que aún se encuentra la estrategia.

Dentro de las fortalezas de la estrategia y en las que coincide gran parte de los distintos entrevistados podemos mencionar:

- Las unidades didácticas o la calidad y utilidad del material didáctico entregado por la estrategia es valorado ampliamente por todos los actores y no se observan opiniones disonantes al respecto.
- Los profesores consultores son muy valorados por los PA y UTP de las escuelas. Existe la percepción de que han

TABLA 6: EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN SEGÚN LOS SUPERVISORES

Supervisor Deprov	Muy Deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
Gestión de la implementación en las escuelas	0,0	4,0	20,0	60,0	16,0
Gestión de la implementación de los sostenedores	4,2	20,8	33,3	37,5	4,2
Gestión de la implementación de los Deprov	0,0	0,0	8,0	76,0	16,0
Gestión de la implementación del Mineduc-Nivel Central	0,0	0,0	24,0	68,0	8,0

1. Hay que considerar que el proceso de levantamiento de datos se realizó en un año donde las fricciones entre Ministerio de Educación y profesores fueron especialmente agudas debido al proceso de Evaluación Docente, lo que puede haber activado en estos últimos una actitud de especial cautela.



mantenido una buena relación con los PA y con los distintos estamentos de la escuela, además de estar adecuadamente preparados para capacitar a los PA en la implementación de la propuesta didáctica LEM.

- Las universidades o los PC realmente valoran la preparación y apoyo que han recibido de las universidades a cargo de los distintos subsectores, y para ellos es un elemento clave en la adecuada instalación de la estrategia.

Por otra parte, dentro de los aspectos considerados más débiles por los entrevistados se encuentran:

- El tiempo destinado a la capacitación, acompañamiento y devolución, distintos actores coinciden en que el tiempo resulta insuficiente para llevar a cabo de manera adecuada las instancias establecidas en el modelo de la estrategia.
- La preparación y participación de los PA: o según UTP y principalmente PC, algunas características de los PA son uno de los puntos débiles de la estrategia. Las críticas apuntan, por una parte, a la falta de compromiso con acciones clave de un proceso de capacitación (como leer las UD antes de las capacitaciones o antes de la clase), además señalan que a los profesores les falta preparación en las distintas disciplinas, y piensan que lo que han aprendido aún no logran integrarlo a su trabajo en el aula, lo que indicaría que no ven grandes cambios en las prácticas docentes. No obstante lo anterior, la propia buena valoración que los PA tienen de sí mismos y de su relación con la estrategia podrían ser utilizados positivamente para asumir las deficiencias anotadas.

- Los supervisores Deprov: sus principales críticos son los PC, que no se han sentido plenamente apoyados por los supervisores. La figura del supervisor, que en la definición conceptual de la estrategia tiene un conjunto de funciones clave, asociadas a la instalación de ésta en la escuela, aparece en la práctica en un rol claramente menor, más bien de introducción del PC en la escuela y sin capacidad y oportunidades de desarrollar la función teóricamente asignada.

- Los UTP: su principal participación en la estrategia es desde el punto de vista administrativo y no así en el ámbito didáctico-disciplinar. El UTP es un actor relevante en la transferencia y seguimiento de la estrategia LEM al interior de cada institución, por lo tanto sería fundamental reorientar su función.

- Por último, la gestión en la entrega del material didáctico en las escuela: es un tema en el que existe coincidencia. Si bien hay acuerdo en que los problemas se han ido superando, la entrega fuera de tiempo de las UD afectó a un número importante de escuelas de una manera no menor.

### PROCESO DE TRANSFERENCIA

A través de una metodología de observación sistemática se realizó un seguimiento del proceso de transferencia al aula de la

Estrategia LEM. Para ello, se observaron los distintos momentos de instalación de la estrategia, a saber:

- el taller de capacitación de los profesores de aula,
- el trabajo en sala de los PA con y sin uso de las unidades didácticas, y
- las devoluciones realizadas por los profesores consultores a los docentes luego del acompañamiento al aula.

### INSTANCIA DE CAPACITACIÓN

Al analizar los resultados generales de los indicadores relacionados con la participación del profesor consultor en la capacitación, el taller de Lenguaje obtiene un 76% de evaluaciones positivas frente a un 60% de los talleres de Matemática.

Para examinar estos resultados, se distinguieron tres categorías de análisis:

- a) Características formales y situacionales del taller.
- b) Transferencia de la propuesta didáctica
- c) Dominio conceptual del profesor consultor.

En cuanto a las características tomadas del taller se observa una buena evaluación de ambos subsectores, siendo algo

TABLA 7: CARACTERÍSTICAS FORMALES Y SITUACIONES DEL TALLER DE CAPACITACIÓN

	Lenguaje %	Matemática %	Total Promedio
Situación y condiciones materiales	93,8	85,4	89,6
Planificación del taller de capacitación	83,5	73,8	78,7
Tipo de interacción	88,6	69,8	79,2
Promedio	88,6	76,3	82,5

TABLA 8: TRANSFERENCIA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA LEM

	Lenguaje %	Matemática %	Promedio %
Lenguaje compartido	83,3	50,0	66,7
Estructuración y programación de la capacitación	68,1	47,6	57,9
Apropiación y transmisión de la UD	66,7	50,0	58,3
Transferencia al aula	52,1	43,8	47,9
Promedio	67,5	47,8	57,7

mejor los resultados de las capacitaciones de Lenguaje (88,6%) que los de Matemática (76,3%). (Ver Tabla 7)

### TRANSFERENCIA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA LEM

En relación con las tres grandes categorías de análisis de la instancia de capacitación, la "Transferencia de la propuesta didáctica LEM" es la que, como hemos dicho, presenta las evaluaciones más bajas. En nuestro análisis de esta dimensión se distinguieron cuatro subcategorías. Éstas son:

- a) existencia de un lenguaje compartido,
- b) estructuración y programación de la sesión de capacitación,
- c) apropiación y transmisión de la UD por parte de los PC, y

d) transferencia al aula de la propuesta LEM.

Se observa una apreciación homogénea respecto de la deficiencia de todos los ítems componentes de esta categoría (Tabla 8). La única excepción la constituye la existencia de un lenguaje compartido en el subsector de Lenguaje (83,3). Esto es preocupante, ya que es aquí donde se pone en juego la calidad de la transferencia de la propuesta didáctica y, sin embargo, se aprecia que aspectos clave en el proceso no están siendo abordados adecuadamente en ninguno de los dos subsectores. Si bien estas dificultades son aún mayores en Matemática, son igualmente preocupantes en Lenguaje. A continuación se detallan los resultados más relevantes.

Respecto de la transferencia de la propuesta didáctica al aula, los promedios generales de esta subdimensión son los

TABLA 9: TRANSFERENCIA DE LA PROPUESTA AL AULA

	Lenguaje %	Matemática %
El PC promueve la discusión entre los PA en relación con la ejecución de las actividades	58,3	58,3
PC indaga respecto de cómo PA transferirán a la sala de clases lo visto en la capacitación	33,3	25,0
PC orienta a PA respecto de la forma en que pueden ser transferidas a la sala de clases las temáticas y estrategias estudiadas en la sesión	66,7	50,0
PC genera instancias que permitan evaluar la transferencia de la propuesta didáctica	50,0	41,7
Promedio	52,1	43,8

más bajos de la categoría "transferencia de la propuesta didáctica LEM". Esta baja evaluación indicaría poca reflexión acerca de cómo los PA pueden transferir a la sala de clases lo aprendido durante las capacitaciones (Tabla 9).

El indagar acerca de cómo los PA piensan transferir lo analizado durante la sesión de capacitación al aula permitiría, por una parte, reflexionar con los PA sobre la puesta en práctica de los nuevos conocimientos adquiridos, pero, además, le da al PC la posibilidad de una retroalimentación de cómo los PA están aprehendiendo la propuesta didáctica. Por esto, llama la atención el bajo porcentaje de PC que realiza este proceso en ambos subsectores (33% en Lenguaje y 25% en Matemática). Asimismo, sólo un 66,7% de los PC de Lenguaje y un 50% de los PC de Matemática orienta a los PA acerca de cómo transferir al aula las temáticas y estrategias didácticas estudiadas durante la sesión.

Al mismo tiempo, en un 58% de las capacitaciones de ambos subsectores, el PC activamente incentivó la discusión acerca de cómo ejecutar las distintas actividades de las UD y, en un porcentaje menor, generó instancias para evaluar la transferencia de la propuesta didáctica.

Estos resultados sugieren que un punto fundamental de los objetivos de la capacitación, como es la reflexión y orientación del trabajo en el aula con la propuesta didáctica, está siendo desatendido. Esto puede influir negativamente en la calidad de este proceso, favoreciendo, por ejemplo, la ejecución mecánica y sin sentido de las actividades propuestas en las UD por desconocimiento o falta de preparación de los PA.

## DOMINIO CONCEPTUAL DEL PROFESOR CONSULTOR

Finalmente, hemos considerado el dominio conceptual y la claridad que demuestran los PC como un aspecto distinto de las características formales en que se desarrolla la capacitación y de la transferencia de la propuesta didáctica.

Según lo observado, los PC de Lenguaje manifiestan mayor dominio y claridad en el tratamiento de los contenidos conceptuales de la UD que los PC de Matemática.

### SÍNTESIS

Después de la presentación de estos datos podemos estructurar dos grandes conclusiones.

- 1) Los subsectores presentan notorias diferencias, siendo los resultados de Lenguaje mejores que los de Matemática en casi la totalidad de los factores observados.
- 2) Ambos subsectores no satisfacen un nivel de requerimientos mínimos para la transferencia de la propuesta didáctica. Analizaremos cada uno de estos puntos a continuación:

- Las capacitaciones de Lenguaje fueron mejor evaluadas que las capacitaciones de Matemática.
- La existencia de un lenguaje compartido muestra una nítida diferencia entre el subsector de Lenguaje y el de Matemática. En el primero, este factor se logra de manera exitosa (83%), mientras en Matemática esto sólo ocurre en la mitad de las capacitaciones.
- Los Consultores de Lenguaje demuestran mayor dominio de las temáticas abordadas en las capacitaciones que los de Matemática. Por otra parte, en Matemática parecen tener mayores dificultades para trabajar con aspectos específicos de la propuesta de subsector, como la problematización.

Lo anterior sugiere que la complejidad didáctica que puede representar la propuesta del subsector de Matemática para los PC (y PA), podría estar respaldada por la antigua discusión acerca de las distancias entre especialistas y profesores de aula en sus apropiaciones conceptuales, tanto en el dominio específico o contenido que se enseña, como en la didáctica, en tanto ciencia, que explicita el cómo enseñarlo. Tal vez, en Ma-

temática, la construcción de una didáctica desde el punto de vista teórico se manifieste más potente y explícito. En el caso de este subsector, las distancias son más significativas que en el de Lenguaje, cuestión que se corresponde con la percepción baja de los PA respecto de poder compartir un lenguaje común con los PC. A esto se suma la novedad teórica de la propuesta de Matemática en comparación con la de Lenguaje. Esta última se ha instalado en el currículo desde hace un tiempo, mientras en Matemática el modelo de enseñanza es profundamente novedoso, por lo que el quiebre inicial con las prácticas docentes instaladas puede dar lugar a dificultades normales en un proceso inicial de aprendizaje. Más aún, se podría esperar que el paso de un modelo tradicional de enseñanza de la Matemática a otro caracterizado por la problematización de situaciones y una indagación exploratoria por parte de los estudiantes, conlleve por parte del docente una etapa inicial en la que exista una aprehensión más bien mecánica y formal de la nueva propuesta didáctica. A medida que los docentes se vayan familiarizando con los esquemas formales que sustentan la propuesta didáctica de Matemática podrán ir integrando los fundamentos teórico-conceptuales que promuevan cambios más profundos y permanentes de sus prácticas pedagógicas.

También se observó que los aspectos relacionados con las características formales de los talleres de capacitación fueron mejor evaluados, en ambos subsectores, que los relacionados con la transferencia de la propuesta didáctica.

Sin embargo, aspectos fundamentales de la transferencia y que forman parte del núcleo sustancial de ésta, como son:

- Sintetizar los aspectos centrales de las unidades.
- Relevar la importancia de las ideas centrales en el logro de los aprendizajes esperados.
- La indagación y orientación acerca de cómo trabajar en el aula lo aprendido, no están siendo abordados adecuadamente en un número importante de capacitaciones de ambos subsectores.

Lo anterior afecta negativamente la preparación de los PA, puesto que dificulta las posibilidades de que adquieran real y efectivamente nuevos conocimientos a nivel disciplinar y didáctico,



lo que a su vez incide en una deficiente apropiación de la propuesta y en la calidad de su transferencia al aula.

### OBSERVACIÓN DE AULA

El trabajo en sala se observó desde dos perspectivas. Por una parte, se ocupó la Pauta de Observación de Prácticas Docentes, que evalúa la calidad del ambiente educativo en que se desarrolla la clase y la interacción profesor-alumnos. Los ítemes de esta pauta se agrupan en tres áreas: ambiente didáctico, y manejo grupal, apoyo al desarrollo afectivo y social y apoyo al desarrollo cognitivo y verbal. Junto con lo anterior, se aplicó una pauta específicamente diseñada para observar el proceso de transferencia de la Estrategia LEM. Esta pauta evaluó cuatro áreas de la transferencia:

- la estructuración de la clase,
- la participación de los alumnos,
- los procesos reflexivos de la práctica docente y la facilitación de los procesos metacognitivos en los alumnos, y
- el dominio conceptual demostrado por el PA.

### ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE

La estructuración de la clase hace referencia a cómo se organizan y guían la clase en los distintos momentos observados, según las orientaciones de la propuesta didáctica de la Estrategia LEM para cada subsector.

En la Tabla 10: Se han agrupado los indicadores relacionados con la estructuración de la clase observados en Lenguaje. En gene-

ral, las clases obtienen una buena evaluación en la mayoría de los indicadores, la que mejora en la observación del momento B. Dentro de los resultados que llaman la atención, se observa que la mayoría de los PA en Lenguaje ha incorporado la lógica de los Momentos de la Clase (inicio, desarrollo y cierre), situación que es más notoria cuando se trabaja con la UD que sin ella (91,7% versus 72,7%). Esto revela que la UD proporciona una estructuración de la clase que el PA es capaz de seguir, aunque este principio de estructuración se debilita sin dicho soporte.

Por otra parte, alrededor de la mitad de los docentes suele realizar las actividades en forma más bien mecánica, independientemente de si están o no trabajando con UD. Esta réplica mecánica de las actividades propuestas en las UD, es parte del proceso inicial de apropiación de la propuesta didáctica.

Finalmente, se aprecia que aunque en la observación de los momentos A y B los PA respetaban el diseño de la clase propuesto por la UD, sólo un 16% y un 33% de ellos, respectivamente, alcanzó a aplicar las actividades planificadas. Esta situación coincide con la opinión de algunos actores entrevistados, que señalan que las UD de Lenguaje son muy extensas.

En la Tabla 11 están los resultados de la estructuración de la clase en las observaciones realizadas durante las sesiones de Matemática. Si bien los resultados generales no difieren mucho de los obtenidos por los profesores en Lenguaje, aquí es levemente más alto el promedio logrado en la observación del momento A; es decir, usando UD y con la presencia del PC.

Al revisar los ítemes se aprecia que la lógica de inicio, desarrollo y cierre se ha incorporado en menor medida que en Lenguaje.

TABLA 10: ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE (LENGUAJE)

Lenguaje	Con UD y PC (Momento A)	Con UD y sin PC (Momento B)	Sin UD y sin PC (Momento C)	Promedio
Clase se desarrolla de acuerdo con la lógica de estructuración de inicio, desarrollo y cierre.	91,7	91,7	72,7	91,7
Implementación de actividades no es superficial ni mecánica.	58,3	50,0	54,5	54,2
El profesor respeta el diseño básico de la clase propuesto para la unidad.	83,3	91,7	---	87,5
El profesor alcanza a aplicar las actividades planificadas para la clase.	16,7	33,3	---	25,0
Promedio	67,7	72,9	63,6	70,3

Nota: En la columna de la observación del momento C, el que haya porcentajes que no aparecen se debe a que no fueron observados en esa instancia.

TABLA 11: ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE (MATEMÁTICA)

Matemática	Con UD y PC (Observación A)	Con UD y sin PC (Observación B)	Sin UD y sin PC (Observación C)	Promedio observaciones
La clase se desarrolla según la lógica de estructuración de inicio, desarrollo y cierre.	63,6	75	58,3	65,6
La clase se orienta en relación con el desarrollo de ideas centrales fijadas para la unidad.	72,7	75	---	73,9
La clase orienta en todo momento hacia el logro de aprendizajes esperados de la unidad.	100	83	---	91,5
Guía convenientemente para los aprendizajes esperados del objetivo de la clase.	81,8	75	66,7	74,5
En el desarrollo de la clase distingue lo esencial de lo secundario del conocimiento.	54,5	58,3	---	56,4
Implementación de actividades no es superficial ni mecánica.	45,5	41,7	83,3	56,8
(Matemática) Desarrollo de la clase apunta al logro de OFT.	54,5	50	---	52,3
El profesor respeta el diseño básico de la clase propuesto para la unidad.	81,8	83,3	---	82,6
El profesor alcanza a aplicar las actividades planificadas para la clase	100	83,3	---	91,7
Promedio	72,7	69,4	69,4	71,7

Según los datos, la mayor cantidad de PA son capaces de estructurar la clase de esta manera cuando están con UD y sin la presencia del PC (75%). Pero disminuye notablemente el número de PA que estructuran la clase cuando están sin UD (58%).

Estos datos sugieren que en Matemática a los PA les es más difícil estructurar la clase que durante las de Lenguaje, probablemente por la complejidad de la propuesta didáctica o de la misma disciplina enseñada. Sin embargo, la UD sí les ayuda a los PA a organizar de mejor manera el trabajo en el aula.

Por otra parte, al igual que lo observado en Lenguaje, un alto porcentaje de PA implementa las actividades de manera mecánica cuando trabaja con las UD. Sin embargo, en Matemática, cuando el profesor no usa la UD, esta mecanicidad disminuye.

Lo anterior sugiere que probablemente para los PA la aprehensión de la propuesta didáctica de Matemática es aún incipiente y, como ya hemos mencionado, la diferencia de esta propuesta con su práctica pedagógica habitual es mayor que en Lenguaje, por lo que es posible que al no trabajar con la UD vuelven a sus antiguos métodos de enseñanza demostrando mayor manejo y flexibilidad. Sin embargo, es esperable que a medida que los profesores se familiaricen con la nueva propuesta didáctica y comprendan sus fundamentos en el quehacer pedagógico, comiencen a ser más flexibles y creativos en su práctica docente.

Finalmente, una gran mayoría de los PA respeta el diseño básico de la clase y, a diferencia de lo que ocurre en las clases de Lenguaje, todos alcanzan a aplicar las actividades planificadas para el momento A y un gran porcentaje lo logra para el momento B.

Esto indicaría que el diseño de las UD de Matemática es adecuado para los tiempos de trabajo de los alumnos.

TABLA 12: PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS (LENGUAJE)

Lenguaje	Con UD y PC (Observación A)	Con UD y sin PC (Observación B)	Sin UD y sin PC (Observación C)	Promedio observaciones
Permite que alumnos intervengan y participen	83,3	91,7	100,0	91,7

### PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

En relación con las posibilidades que el PA ofrece a los alumnos de participar durante las clases hay algunas diferencias en-

tre las tres observaciones realizadas y entre los dos subsectores.

En la Tabla 12 se observa que en Lengua-je los PA, en general, permiten constantemente la participación de los alumnos, aunque esto ocurre en mayor medida cuando trabajan sin UD.

En Matemática -en cambio- ocurre exactamente lo contrario. Se aprecia que es con la UD cuando un mayor porcentaje de PA permiten la participación de los alumnos durante la clase, siendo en la observación del momento C cuando menos participación de los alumnos permiten. Lo anterior sugiere que las UD de Matemática favorecen la participación de los alumnos en la clase y que esa lógica no existe "naturalmente" cuando los profesores enseñan la disciplina. (Tabla 13)

### PROCESOS REFLEXIVOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y FACILITACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS DE LOS ESTUDIANTES

En esta categoría se han agrupado los indicadores que señalan cómo el docente promueve un proceso reflexivo en los niños acerca

**TABLA 13: PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS (MATEMÁTICA)**

Matemática	Con UD y PC (Observación A)	Con UD y sin PC (Observación B)	Sin UD y sin PC (Observación C)	Promedio observaciones
Permite que alumnos intervengan y participen	90,9	83,3	66,7	80,3

de su propia forma de aprender y que, por lo tanto, resultan fundamentales en la forma de enfrentar nuevos aprendizajes.

La exploración de estrategias de producción escrita y comunicativa, la generación de espacios para sistematizar el conocimiento emergente y la sistematización de éste, las realiza un mayor número de docentes cuando trabaja con unidades didácticas, pero sin consultor, y los porcentajes más bajos, en cambio, se dan con la presencia del consultor. Esto sugiere que, si bien las UD de Lengua-je parecen favorecer el desarrollo de las estrategias metacognitivas, el PA asume un rol más activo cuando no está presente el PC del subsector.

Por otra parte, llama la atención el bajo porcentaje de PA que evalúa con los alumnos las estrategias utilizadas por ellos en el desarrollo de las actividades de apren-

dizaje. El promedio de las tres observaciones es sólo de un 28,5%, sin existir importantes diferencias entre los tres momentos observados. (Ver tabla 14)

La poca importancia que se les puede estar dando a estos procesos o la dificultad que puede representar para los profesores, favorece la aplicación mecánica de actividades, impidiendo que los niños puedan aprender a reflexionar acerca de qué y cómo están aprendiendo.

Claramente, el dato anterior muestra lo incipiente de la transformación de las prácticas docentes y se explica en parte por el contexto de introducción de una estrategia pedagógica y disciplinaria distinta.

En la Tabla 15 se observan los indicadores relacionados con la facilitación de los procesos metacognitivos en Matemática. Una primera mirada da cuenta de que en

**TABLA 14: PROCESOS REFLEXIVOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y FACILITACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS EN LOS ESTUDIANTES (LENGUAJE)**

Lenguaje	Con UD y PC (Observación A)	Con UD y sin PC (Observación B)	Sin UD y sin PC (Observación C)	Promedio observaciones
PA promueve que exploren, descubran y compartan estrategias de producción escrita/estrategias comunicativas.	41,7	66,7	54,5	54,3
PA utiliza equívocos y errores de alumnos en sus estrategias comunicativas como un medio para generar conocimiento.	50,0	50,0	54,5	51,5
PA evalúa con alumnos estrategias utilizadas por ellos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	33,3	25,0	27,3	28,5
PA facilita apropiación del conocimiento generando espacios para sistematizarlo, ejercitarlo y reforzarlo.	58,3	75,0	63,6	65,6
PA sistematiza el conocimiento emergente.	41,7	75,0	54,5	57,1
Promedio.	45,0	58,3	50,9	51,4

este subsector no existen diferencias importantes entre los tres momentos observados, aunque la evaluación más alta los PA la obtienen cuando trabajan sin UD y sin PC.

Se aprecia un factor clave de la propuesta didáctica de Matemática como es la problematización, que se está instalando fuertemente dentro del quehacer pedagógico de los PA. Según lo observado, un 83,3 % de los PA logró problematizar convenientemente a sus alumnos cuando trabajó con la UD y estuvo sin el acompañamiento del PC. Esto indicaría que las UD de Matemática facilitan que los profesores puedan trabajar sobre la base de la problematización y que un mayor número de PA incorpora adecuadamente esta práctica pedagógica cuando es él quien está a cargo del curso.

Sin embargo, no ocurre lo mismo en relación con el uso de los errores cometidos por los niños como un medio para generar conocimiento. Si bien la mayoría de los profesores aprovechaba los equívocos

de los niños en los momentos A y C, un porcentaje minoritario de ellos lo hace al trabajar sólo con la UD.

Asimismo, un bajo porcentaje de PA sistematizan el conocimiento emergente de las situaciones de aprendizaje. Sólo la mitad de ellos lo hace cuando está solo, y esto disminuye a un tercio cuando está presente el PC. Esto es preocupante, ya que la sistematización es parte fundamental de la adquisición de nuevos conocimientos para los alumnos y este proceso aporta claridad y sentido al proceso de aprendizaje.

Al analizar los datos en los procesos metacognitivos en ambos subsectores, se observa que esta dimensión es la que obtiene los promedios generales más bajos de todas las categorías analizadas, siendo aún más bajos en Lenguaje (51,4 %) que en Matemática (58,5%). Exceptuando el uso de la problematización en Matemática, la mayoría de los indicadores se mantiene bajo lo esperable para realmente favorecer en los niños un aprendi-

zaje que vaya más allá de los contenidos e incorpore una reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje.

### DOMINIO CONCEPTUAL

Por último, hemos considerado como una categoría en sí misma el ítem que evalúa el dominio conceptual que demuestra el PA en cada disciplina durante las tres observaciones realizadas.

En Lenguaje, la mayoría de los PA domina los contenidos del subsector, aunque esta característica aumenta cuando trabajan sin las UD. Esto puede deberse a que al planificar sus propias clases los PA seleccionan los temas y contenidos que dominan, a diferencia de lo que ocurre cuando trabajan con las UD, ya que deben ajustarse a una planificación externa de contenidos.

En Matemática, la diferencia la marca la presencia del PC y no la UD. Probablemente, el tener que ajustarse a la UD y, además, ser observado por el PC del subsector puede afectar el dominio de la disciplina

**TABLA 15: PROCESOS REFLEXIVOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y FACILITACIÓN DE PROCESOS METACOGNITIVOS EN LOS ESTUDIANTES (MATEMÁTICA)**

Matemática	Con UD y PC (Observación A)	Con UD y sin PC (Observación B)	Sin UD y sin PC (Observación C)	Promedio observaciones
PA problematiza convenientemente a los alumnos.	72,7	83,3	66,7	74,2
Promueve que alumnos exploren, descubran y compartan las estrategias y procedimientos empleados en la resolución de problemas.	45,5	58,3	66,7	56,8
Utiliza equívocos y errores de alumnos en sus estrategias de resolución de problemas como un medio para generar conocimiento.	63,6	41,7	75	60,1
Evalúa con alumnos estrategias utilizadas por ellos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	54,5	50	50	51,5
Facilita apropiación del conocimiento generando espacios para sistematizarlo, ejercitarlo y reforzarlo.	54,5	66,7	66,7	62,6
Sistematiza el conocimiento emergente.	36,4	50	50	45,5
Promedio	54,5	58,3	62,5	58,5

que puedan mostrar los PA. Un dato importante es que el dominio y claridad en el tratamiento de los contenidos conceptuales de Matemática no mejora al estar sin la UD. Esto indicaría que hasta este momento -en general- los PA manejan menos los contenidos de Matemática que los de Lenguaje, independiente de si trabajan con o sin UD.

## SÍNTESIS

Al observar el proceso de transferencia en el aula se desprenden algunas conclusiones relevantes:

- La mayoría de los profesores ha logrado incorporar a su práctica pedagógica algunos elementos relacionados con la estructuración de la clase, fuertemente incentivados por las UD de ambos subsectores. Destaca positivamente en este punto, la incorporación de los momentos de la clase (secuencia de inicio desarrollo y cierre), principalmente en el subsector de Lenguaje.
- Sin embargo, la estructuración que probablemente favorecen las UD y que los profesores parecen estar incorporando, va de la mano con la ejecución mecánica y superficial de las actividades de aprendizaje en una gran parte de los PA, situación que se mantiene sin grandes variaciones independientemente del subsector en que estén trabajando. La causa de este tipo de comportamiento dice relación con el tiempo y ritmo que requieren los actores sociales, en este caso los relacionados con el sistema escolar, para apropiarse de nuevos estilos de acción.
- A lo anterior se suma la baja evaluación que obtienen los PA en la facilitación de procesos metacognitivos en sus alumnos en ambos subsectores. A excepción de la problematización que los PA están realizando adecuadamente en Matemática, especialmente cuando trabajan con UD, el resto de los indicadores relacionados con el desarrollo de procesos reflexivos en los alumnos son inquietantemente bajos.

Los docentes han incorporado con mayor fuerza aquellos elementos más mecánicos y externos para estructurar el trabajo en el aula y, probablemente, ello ha sido facilitado por las UD. Queda aún pendiente la emergencia de cambios más profundos en las prácticas pedagógicas de los docentes en aquellos aspectos relacionados con los procesos reflexivos de esta práctica. Esta dimensión tiene su contrapartida en la facilitación de los procesos metacognitivos de los alumnos. Tal vez, este tipo de apropiación ocurrirá con un despliegue sistemático de la es-

trategia, durante un período lo suficientemente largo de tiempo para hacer el quiebre de las prácticas consagradas y la introducción de los nuevos paradigmas de enseñanza.

## RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Se evaluó el impacto de la Estrategia LEM en los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación y Matemática en 1.507 alumnos de 2.º año básico. Para ello se aplicó una prueba escrita de cada disciplina en las regiones Metropolitana, Quinta y Octava a tres grupos de niños:

- Estudiantes de escuelas con Estrategia LEM (N: 853).
- Estudiantes de escuelas P900, que -sin participar en la estrategia- habían utilizado las UD (N: 302).
- Estudiantes de escuelas P 900 que no participaban en la Estrategia LEM ni usaron UD (grupo de control) (N: 352).

Las pruebas aplicadas evaluaron los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación y Matemática, esperados al término de primer año básico y el 1er semestre de 2º año básico.

La prueba de Matemática consistió en un instrumento de evaluación de 8 preguntas que totalizaban 18 puntos, mientras que la prueba de Lenguaje constó de 7 preguntas con un total de 20 puntos.

En la Tabla 16 se observa que los resultados obtenidos por los escolares en las pruebas de Lenguaje y Matemática dan cuenta de una diferencia significativa a favor de los niños de escuelas que participan en la estrategia LEM, en comparación con niños del grupo de control (escuelas P-900 sin LEM).

En los resultados generales, los escolares de las escuelas con estrategia obtienen un 60% de logros en la prueba de Lenguaje y un 68,3% en la de Matemática, frente a un 54,5% y 61,1% respectivamente, de los del grupo de control (escuelas sin LEM).

Esta diferencia de más de 5,5% y 7,2% en Lenguaje y Matemática, respectivamente, son un resultado auspicioso y dan cuenta de un efecto positivo de la estrategia en los aprendizajes escolares. Ello sugiere que la propuesta didáctica del LEM va en la dirección correcta y refuerza los aprendizajes básicos esperados.

Se observa, además, una diferencia importante en resultados de ambos subsectores evaluados: Matemática tiene mayores porcentajes de logro que Lenguaje en todas las regiones y en los



TABLA 16: RESULTADOS PRUEBAS DE APRENDIZAJE

Tipo de Escuela	Región	Lenguaje %	Matemática%
Escuelas LEM con PC	Región Metropolitana	53,5	65,6
		309	309
	5a Región	25,7	21,6
		67	71,1
		292	292
		26,1	21,5
	8a Región	59,5	68,9
		252	252
	Total	23,7	20
		60	68,3
853		853	
25,8		21,2	
Escuelas con UD y sin PC	Región Metropolitana	49,5	60,0
		130	130
	5a Región	26,8	21,3
		61	62,2
		40	40
		24,5	20,8
	8a Región	61	66,1
		132	132
	Total	25,3	21,5
		56	62,8
302		302	
26,4		21,4	
Escuelas Grupo de Control	Región Metropolitana	46,5	60,0
		132	132
	5a Región	27,1	22,2
		58,3	61,7
		127	126
		25,5	21
	8a Región	61	62,8
		93	93
	Total	24,8	21,2
		54,5	61,1
352		351	
26,6		21,5	

tres tipos de escuelas evaluadas y esta diferencia va desde un +6,6% en el grupo de control a un +8,3% en el grupo de escuelas LEM.

Al analizar los resultados obtenidos en las tres regiones, la V Región es la que obtiene los mejores tanto en Lenguaje como en Matemática en el grupo sometido a la Estrategia LEM. Por el contrario, la región que exhibe los menores puntajes

en los tres grupos observados y en ambos subsectores es la Metropolitana. En el universo de alumnos sometidos a la estrategia LEM, la diferencia entre ambas regiones es de 9,5% promedio a favor de la V Región y en Lenguaje existe una diferencia de más de 13 puntos porcentuales. En Matemática, en cambio, si bien la Quinta también obtiene mejores resultados, la diferencia es sólo de 5,5 puntos porcentuales más que la Metropolitana.

En el grupo de control y en las escuelas con UD y sin PC, por su parte, los mejores resultados en ambos subsectores los presenta la VIII Región.

A partir de los datos presentados por la prueba APRE se constata que si bien la Estrategia LEM produce impactos positivos que mejoran el nivel de aprendizaje de los escolares, existe aún un amplio espacio para perfeccionarla a fin de que la brecha anotada en el párrafo precedente se estreche de manera sustancial.

### PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

#### Fortalezas de la Estrategia LEM

La UD se percibe como una de las dos más grandes fortalezas de la Estrategia LEM. La UD es altamente valorada como una construcción compleja que:

- condensa una propuesta didáctica fundada teóricamente para implementar el currículo en el aula,
- organiza el trabajo docente estructurándolo en una secuencia de aprendizajes,
- sirve de soporte didáctico para el trabajo escolar,
- promueve el proceso de aprendizaje y el interés de los niños en el aula,
- contribuye a transformar las prácticas docentes,

La segunda gran fortaleza de la estrategia dentro del modelo de asesoría a la escuela es la figura y el desempeño del profesor consultor.

- Los PC son reconocidos por los PA como profesionales competentes con una adecuada preparación didáctica disciplinar.



- Los PA perciben apoyo del PC en el marco de una relación de respeto profesional.

El papel desempeñado por las universidades es evaluado positivamente por los PCs en términos de la capacitación que entrega y el apoyo para permitir la asesoría a la escuela.

- Los PA logran mediante el uso de las UD una mejor estructuración de la clase en términos de distinguir los momentos de inicio-desarrollo-cierre.
- Finalmente, los resultados de las pruebas aplicadas dan cuenta de que los escolares mejoran significativamente sus aprendizajes al participar en la Estrategia LEM.

### Debilidades de la Estrategia

#### Estructura de gestión y apoyo logístico

- No se detecta una estructura de soporte y seguimiento administrativo específicamente responsable de la Estrategia LEM, que opere en los niveles regionales y provinciales.

Como consecuencia de ello, aspectos vitales de la instalación de la estrategia han experimentado falencias críticas.

El Mineduc no cuenta con un registro actualizado del estado de instalación de la estrategia en las escuelas.

### Instalación

#### de la Estrategia en la escuela

- Se percibe que los tiempos asignados a las labores que tiene que desempeñar el PC en la escuela son insuficientes para los propósitos de una adecuada transferencia de la estrategia.

- No se aprecia un involucramiento efectivo de directores y jefes de UTP en la instalación de la estrategia.

- El proceso de devolución carece de estructura formal (normas y directrices) que estandarice prácticas y procedimientos.

### TRANSFERENCIA DE LA PROPUESTA LEM

- La transferencia de la propuesta desde los PC a los PA se detecta como más débil en los aspectos didácticos; los aspectos mejor evaluados son los formales. Esto puede influir en la observada debilidad didáctica disciplinar de los PA en la sala de clases.

### EL IMPACTO DE LEM DESDE UNA PARTICIPACIÓN DE ACTORES

La Estrategia LEM, de una manera indirecta, pero muy clara, ha generado algunas interacciones virtuosas entre actores y materiales didácticos que explican un cambio genuino en la efectividad de los docentes, lo que redundará, en definitiva, en mejores aprendizajes escolares. Es revelador el que un 82% de los PA cree que sus alumnos han aprendido más desde que participan en la estrategia, y un 90% señala que estos alumnos están más interesados en clases que antes. Ello apunta a que la estrategia podría tener impacto en las expectativas que los profesores tienen acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, generándose así un círculo virtuoso por el cual mayores expectativas se traducen en mejores prácticas docentes<sup>2</sup>.

Por otra parte, un 90% de los PA señalan que al participar en la estrategia han alcanzado un mayor dominio en contenidos y estrategias pedagógicas y casi la totali-

dad refiere haber integrado estos nuevos conocimientos en su práctica docente.

Aquí entonces hay un indicio, leve pero promisorio, de que una tendencia habitual en la valoración que se tiene de estudiantes de escasos recursos acerca de que no pueden aprender tan exitosamente como niños de otros niveles socioeconómicos, podría empezar a cambiar.

Al mismo tiempo, el grupo focal de profesores evaluadores indica que este cambio se experimenta por un desplazamiento de los significados atribuidos por el profesor de aula a sus alumnos. Así, uno de los evaluadores dice:

*"...los profesores cambian su representación del alumno. Lo ven como un sujeto capaz de aprender y cambiar."*

Probablemente, esta modificación surge del hecho que mediante la Estrategia LEM se instala en la escuela un espacio destinado a reflexionar sobre la práctica docente; específicamente sobre sus aspectos didáctico-disciplinarios. Ello conlleva una dinámica de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y la percepción de que los alumnos efectivamente pueden aprender. Dos párrafos del focus group muestran la apertura de este espacio:

*"La Estrategia LEM permite la realización de talleres didácticos en la escuela. Esto genera un espacio de discusión y un trabajo en equipo que de otra manera no se da".*

*"(La estrategia) LEM eleva la educación. Esta metodología ayuda a hacer mejor educación. Obliga a planificar y reflexionar. Hay más conciencia de las partes y objetivos de la clase".* ◆



# La gran Biblioteca de Santiago

SE TRATA DE UN PROYECTO BICENTENARIO CONCEBIDO EL 2001 E INAUGURADO A FINES DEL 2005. IRRUMPE EN LA CULTURA NACIONAL CON UN NUEVO CONCEPTO QUE ABRE A LOS USUARIOS SALAS ILUMINADAS, LIBROS A LA VISTA, QUE SE PUEDEN TOCAR, REVISAR, HOJEAR. Y EN DONDE EL SILENCIO NO ES REQUISITO DE PERMANENCIA NI TAMPOCO LOS LIBRES DESPLAZAMIENTOS POR SUS SIETE AMPLIAS SALAS, GALERÍAS Y TERRAZAS. "NOS INTERESA QUE LOS LIBROS SE OCUPEN. OJALÁ PODAMOS DARLOS DE BAJA TODOS LOS AÑOS, QUE QUEDEN DESTRUIDOS DE TANTO USARLOS", DICE SU DIRECTOR. A TODO ELLO SE SUMA MATERIAL DIGITAL Y AUDIOVISUAL. EL ACCESO ES GRATUITO Y HACERSE SOCIO PARA PRÉSTAMOS DOMICILIARIOS TIENE UN VALOR ÍNFIMO.

Llegó a completar el tradicional barrio cívico que rodea la Quinta Normal. La "biblioteca pública para el siglo XXI", como rezan sus lienzos y folletos de invitación, partió a toda máquina emplazada en el recinto de 22 mil metros cuadrados que desde los años 30 ocupó la Dirección de Aprovechamiento del Estado (DAE) y que se ubica en plena avenida Matucana esquina Agustinas.

El impacto se dejó sentir de inmediato. Al momento de abrir sus puertas, el público repletó el gigantesco centro de lectura y no bajó el "rating" durante varias semanas. Tanto fue el interés de la gente por conocer esta "megabiblioteca", que sus funcionarios temieron no dar abasto con la demanda: "Fue como una avalancha desde el primer día. Tuvimos que atender a familias completas. Adultos, adolescentes, niños y hasta guaguas. Cientos de personas entusiasmadas por entretenerse y probar el material a disposición", confiesan aún asombrados.



Pero nadie desconoce que la idea original fue justamente esa: una biblioteca muy sui generis, en que se pudieran poner en juego los cinco sentidos, en donde, además, se accediera a un servicio moderno, muy libre, y en el que el usuario, apenas ingresara, se convirtiera en verdadero protagonista. Se puede acceder a 60 mil libros, cientos de revistas, diarios, cómics e historietas, además de 400 películas y documentales y 200 grabaciones de música. Y se dispone de modernas máquinas de autopréstamo, conexión gratuita a Internet, reproductores de audio, video y formatos digitales, sistemas para discapacitados y también café y restorán para instalarse cómodamente a leer y departir.

Ellos querían ser un referente en bibliotecas pú-

blicas. Así fue que comenzaron a buscar un lugar en Santiago y luego de ensayar algunas alternativas (edificios nuevos, viejos, en el centro de la ciudad o en la periferia) dieron con el adecuado. Un edificio que la DAE estaba dejando y que, según su director, Gonzalo Oyarzún, al principio daba susto, porque eran unas oscuras e interminables bodegas donde se guardaba el material de las oficinas estatales. Miedo que se ha disipado totalmente, porque ahora en su interior reinan la luz, la gente, la vida.

Luego vino el concurso de arquitectura, que definió el aporte artístico y creativo para unirlo a la idea de un servicio que fortaleciera el ejercicio democrático y facilitara la permanente vinculación con los vecinos: "Una biblioteca donde el ser humano es el eje articulador y el sentido

de sus acciones". Concepto extraído de la visita a más de cincuenta grandes y modernas bibliotecas en el mundo.

### LA CULTURA EN MARCHA

Para cumplir el cometido se formó un equipo de 45 funcionarios permanentes, además de una treintena de voluntarios que apoyan en las horas "punta", en las tardes y fines de semana. Ellos orientan a los usuarios. Les enseñan a usar las máquinas de autopréstamos, ayudan



"Los malls son espacios de ocio comercial y este es un espacio de ocio cultural".

con los horarios, atienden algunas salas en las que falta personal. Nadie imaginaba el acelerado ritmo del rodaje que se venía: "Nosotros pensamos que sería mucho más tranquila. No sabíamos que se convertiría en una especie de mall. La gente viene a pasear aquí. Ven películas, videos, leen libros, usan los computadores, pololean en la plaza. Las tres imágenes que más me han gustado son una pareja besándose en la plaza, otra besándose dentro de la biblioteca y un matrimonio recostado sobre un pouf gigante leyendo sendos libros", señala Gonzalo Oyarzún, y luego aclara: "Los malls son espacios de ocio comercial y este es un espacio de ocio cultural".

El éxito obtenido es considerado por su Dirección como un golpe a la cátedra. Sirve para decirles a los alcaldes, a las

autoridades, que la cultura vende y vende muy bien. Público masivo y desfile de actores, actrices, cantantes, músicos encantados con el proyecto lo avalan. Más de alguien se preguntó qué sentido tenía levantar un proyecto de esa envergadura hoy, cuando los promedios de lectura de la población son bajísimos y el mercado editorial muestra su decadencia. Oyarzún refuta: "Creo que hay mitos al respecto, como que a la gente le da lata leer. Pero eso tiene que ver con nuestra formación

escolar. Cuando uno estaba en el colegio lo mandaban "castigado" a la biblioteca, lo hacían leer libros por obligación y dar pruebas de comprensión lectora. Pero si se abre una ventana en que la lectura, el conocimiento, la información está asociada a la recreación, al encuentro con la familia, con la pareja, con la sociedad, entonces la historia cambia".

Quizás ahí radique el impacto de la televisión y el cine. Son medios capaces de hacernos ejercitar la simple y llana recreación, una virtud que también podría ser devuelta a los libros y que se ha convertido en el objetivo central de la Biblioteca de Santiago.

Gonzalo Oyarzún es bibliotecólogo de profesión. Hace un buen tiempo que viene codeándose con los libros en todas sus formas, es decir, no sólo degustando sus contenidos, sino clasificándolos, ordenándolos, propiciándolos para otros. Por ello está convencido de que la lectura siempre debe tener algo lúdico. Sobre su escritorio mantiene un libro de cabecera: *El pájaro del alma*. Dice estar fascinado con la narración que habla de un pájaro que habita en el interior de todos los seres humanos y que cuando abre la



caja de la alegría nos ponemos felices, si es la caja de la pena nos invade la tristeza y si destapa la caja del odio nos viene el enojo. Cobijado en esa metáfora, explica que para él esta nueva biblioteca es "el pájaro del alma de la comunidad, que abrió la caja de la cultura y permitió que la gente entrara volando".

Este centro de lectura fue diseñado para que respondiera a un sistema moderno de bibliotecas públicas, donde la lectura se integrara con la música, el arte, el teatro y la computación. Ya que, como ha señalado la directora de Bibliotecas Archivos y Museos (DIBAM), Clara Budnick, el objetivo central es que "la gente tenga en un mismo lugar cercanía con todas esas manifestaciones. Que tal vez descubra su primer libro y que esa biblioteca sea su primer encuentro con un mundo distinto".

Para que ello se cumpla las colecciones de la biblioteca han sido agrupadas de acuerdo con la demanda y la edad de los usuarios, esperando cubrir un número aproximado de tres millones de personas al año. Entre otras, hay una sala destinada a niños de 0 a 8 años, pintada de llamativos colores, mobiliario a la medida de los pequeños, libros de material resistente, grandes cojines y hasta una

suerte de buhardilla donde se programa a diario la lectura de cuentos a cargo de una educadora. Se suman baños especiales y mudadores.

El sistema también contempla estanterías abiertas. Los contenedores son bajos y muestran las portadas, no el lomo de los libros como es tradicional, lo que ayuda a establecer una relación más amable con el lugar, al estilo librería. Una vez que el usuario elige el volumen, se lo entrega a un funcionario para su registro o lo pasa por la máquina de autopréstamo.

Mediante un convenio con la Cámara Chilena del Libro, los adultos tienen un área especial de literatura donde pueden encontrar textos recién editados y novedades, además de una hemeroteca con revistas y con los diarios del país. Y aunque toda la biblioteca está habilitada para ser utilizada por discapacita-

Este centro de lectura fue diseñado para que respondiera a un sistema moderno de bibliotecas públicas, donde la lectura se integrara con la música, el arte, el teatro y la computación

dos, los no videntes disponen de una colección de textos con escritura Braille y libros hablados.

Otros servicios prestados son las visitas guiadas, las exposiciones abiertas, conferencias, seminarios y variados eventos culturales, talleres artísticos, ensayos y encuentros comunitarios que hablan de una "biblioteca viva".

Consultado Gonzalo Oyarzún acerca del costo de este proyecto, señala que cuatro mil millones de pesos fueron aportados por el Estado y diez millones de dólares constituyen el aporte de privados, como la Fundación Andes, Fundación Bill Gates, editoriales y fondos concursables. La idea es que esta inversión sirva para apoyar principalmente el proceso de alfabetización digital del país y cubra, en forma especial, los sectores de la población con menos acceso. Y que su concepto medular, es decir, que el centro principal sean las personas, más que los libros o las tecnologías, sirva para ser imitado: "Estoy cierto de que este sistema abierto es más difícil para quienes estamos a cargo, pero creo que es la única forma que se puede hacer, de lo contrario se cae en restricciones de horarios, volvemos a amarrar los diarios en palos de escoba, prohibimos la libre circulación interna y terminamos otra vez convirtiendo la lectura en una actividad fastidiosa y la biblioteca en un lugar lúgubre, sin atractivo", concluye.

Por último, cabe señalar que la Biblioteca de Santiago permanece abierta de martes a viernes, de 11 a 20 horas. Sábados y domingos, de 11 a 17 horas. Las consultas son gratuitas y para préstamos domiciliarios hay que obtener el carné de socio por un valor de \$3.000 y para estudiantes y tercera edad, sólo \$1.000. ◆

# Explosión musical en las escuelas



EL ESFUERZO Y EL TIEMPO DAN LA RAZÓN: LAS ORQUESTAS ESCOLARES SON UN APORTE CULTURAL INNEGABLE A LA SOCIEDAD Y EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN, UNA ALTERNATIVA REAL DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL, ADEMÁS DE UN ACICATE POTENTE PARA LA VOCACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS JÓVENES MÚSICOS QUE NO RESISTEN LA TENTACIÓN DE TRANSMITIR A OTROS SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS. HOY MILES DE ESTUDIANTES CHILENOS, DE ENSEÑANZA BÁSICA, MEDIA Y PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CONFORMAN MÁS DE DOSCIENTAS ORQUESTAS A LO LARGO DEL PAÍS. ORGANIZADOS Y RESPALDADOS POR LA FUNDACIÓN DE ORQUESTAS JUVENILES E INFANTILES DE CHILE, YA VAN EN EL SEXTO ENCUENTRO A NIVEL NACIONAL.

En los años veinte y treinta, algunos programas de ceremonias escolares anunciaban la actuación de la "orquesta del liceo", y en las Escuelas Normales a los futuros profesores se les enseñaba "instrumento", especialmente violín. Sin embargo, todos reconocen como verdadero iniciador de las orquestas juveniles en Chile al notable músico serenense Jorge Peña Henn, muerto trágicamente durante la dictadura.

Décadas después, siguiendo la inspiración de Peña y en honor a él, otros músicos han querido reavivar esa iniciativa y ponerla al servicio del país en todo su esplendor. De allí que quienes asistieron al cierre del último Encuentro Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles en la Estación Mapocho, vivieron una experiencia difícil de explicar con palabras. Dos



mil niños y niñas con sus instrumentos y sus voces inundaron el amplio espacio abriendo el concierto con la Novena Sinfonía de Beethoven, dirigida por José Luis Domínguez.

El recinto estaba repleto de público, niños, jóvenes, adultos, gente mayor. Todos escuchando, como suspendidos por una emoción que calaba hondo. Un tiempo robado al cotidiano para entregarse enteramente a la música que brotaba del escenario. Ovaciones luego de cada interpretación. Aplausos mezclados con vítores y lágrimas. Realmente un festín para el alma.

En las primeras filas las autoridades, encabezadas por el Presidente de la República y su esposa, Luisa Durán, directora y gran impulsora del quehacer de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Y a un costado, discretamente, el principal responsable de aquella jornada fantástica contemplaba el poderoso espectáculo que daban sus incipientes "discípulos": Fernando Rosas, quien tuvo que romper su anonimato para brindarse a los homenajes que lo reconocieron como un "apóstol de

la música" por su aporte permanente y generoso que ha permitido la masificación de orquestas juveniles e infantiles, con tremendo impacto en la educación; y escuchar los largos aplausos y muestras de cariño de los asistentes, haciendo pública una íntima meta cumplida: "Hace tiempo le dije al Presidente Lagos que llegaríamos a tener una enorme orquesta de niños y niñas tocando la Novena Sinfonía...".

Más adelante, la fiesta ofreció una suite de la famosa ópera Carmen, de Bizet, y un malambo de la Suite Estancia, dirigido por Felipe Hidalgo. Se entregaron distinciones y el magnífico concierto siguió con temas populares como "Todos juntos", de Los Jaivas, dirigido por la profesora Ximena García, para cerrar, apoteósicamente, con el "Aleluya" del oratorio El Mesías de Handel, bajo la dirección del maestro Rosas.

### LOS INICIOS EN LA SERENA

En los sesenta, Jorge Peña se fue a trabajar a su ciudad natal, La Serena. Allí organizó la Sociedad Bach, después fundó un Conservatorio de Música, con el amparo de la Universidad

de Chile. Viajó a Estados Unidos invitado por el Departamento de Estado de ese país y ahí constató que en los colegios había orquestas de niños. Entonces la reconstrucción que hizo fue simple: "Si tengo niños que tocan en las escuelas, éstos van a crecer y con ellos voy a formar la Orquesta Sinfónica de La Serena". De ese modo evitaría que los músicos profesionales emigraran a la Sinfónica de Santiago en busca de mejores sueldos.

La fórmula resultó. Durante muchos años los músicos de la escuela de Peña Henn alimentaron las orquestas de todo Chile. Y el modelo de tener escuelas de enseñanza básica y media con estudios regulares en la jornada matinal y clases de música en las tardes, fue copiado en Ovalle, Copiapó y Antofagasta. De allí salieron varias orquestas y bandas en cada ciudad. El maestro vivió hasta el 16 de octubre de 1973, cuando hizo su fatídica "escala" en La Serena la llamada "Caravana de la muerte".

Tras el fallecimiento de Jorge Peña, el proyecto quedó semiabandonado hasta que en 1991, José Antonio Abreu, mi-



nistro de la Cultura de Venezuela, invitó a su homólogo chileno Ricardo Lagos acompañado de cinco personas, entre las que se contaba Fernando Rosas. Éste había dado conciertos en ese país y recordaba el escaso público que asistía; sin embargo, en esa ocasión se encontró con que en Venezuela había un tremendo movimiento de orquestas juveniles.

"Esa experiencia fue lo que yo llamo la reconversión de San Pablo, y apenas regresamos me lancé con todo. Varios dijeron que estaba loco, que era una chifladura de viejo. El primero que creyó fue Claudio Pavez (actual coordinador de la organización). Tuvimos una partida en pequeño, con el respaldo del Mineduc y de la Presidencia de la República", relata el maestro Rosas.

En adelante ha sido mucho tesón y mística de quienes han construido los caminos, hasta erigir, el año 2000, la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, de la cual hoy es su director ejecutivo: "Con el apoyo de la señora Luisa, más lo que se había hecho antes, se produjo una explosión y pasamos de las

cinco orquestas que existían en 1992 a las 204 actuales. Y el 80% de ellas son de escuelas o de centros culturales municipales", explica.

Quienes se han ido sumando a las tareas de la Fundación reconocen hoy que el tiempo les ha dado interesantes lecciones, como que los chicos que tocan en orquestas se desarrollan no sólo en música sino en muchas otras áreas. El tocar juntos implica aprender técnicas de instrumentos, y también escuchar a los otros que están tocando. Es como el arte de conversar, que va produciendo un crecimiento intelectual importante. Incluso, se sabe que en algunas regiones se detectan mejoras en los puntajes de las pruebas Simce y PSU, y aunque no han sido medidos científicamente todavía, los antecedentes que se manejan hablan de cambios académicos muy favorables en los estudiantes.

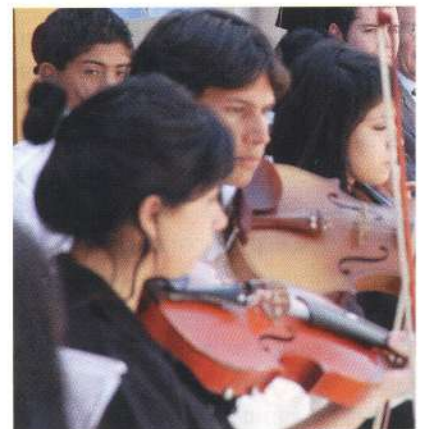
Comprometidos a hacer una evaluación prontamente, los ejecutivos y profesores de la Fundación quieren medir el impacto de las orquestas sobre niños y jóvenes. Mientras, señalan complacidos los beneficios que ya se notan:

- **Propician el uso positivo del tiempo libre.** En los grupos socioeconómicos más vulnerables la participación en un programa de esta naturaleza se convierte en la posibilidad de aprovechar el tiempo libre. Así se frena la incursión de los niños y jóvenes en drogas, violencia, prostitución, vagancia y alcoholismo.
- **Desarrollan el sentido del trabajo colectivo** y con ello valores como la solidaridad, la amistad, el compromiso y liderazgo.

- **Fortalecen el desarrollo personal y afectivo**, a través de la paciencia, la perseverancia y el reconocimiento de logros.
- **Aumentan el rendimiento escolar.** La enseñanza de la música implica la exposición a diversos estímulos que ejercitan la atención y la concentración de los niños.
- **Acercan la cultura a la comunidad.** En la medida en que los padres y familiares asisten a conciertos y clases de sus hijos, van apreciando y disfrutando la música orquestal.
- **Brindan oportunidades para la adquisición de un oficio.** Los jóvenes músicos pueden formarse en un nivel técnico requerido para pertenecer a orquestas profesionales, gracias a las becas entregadas para ese fin.

### LA SIEMBRA CONTINÚA

Durante el 2004 se realizaron más de mil quinientos conciertos en Chile a cargo de orquestas juveniles, con un promedio de ochocientos mil asistentes, y el 2005 las cifras son similares. Paralelamente están las actividades gene-







radas por los fondos concursables que propicia la Fundación: "Tenemos cuatrocientas becas anuales disponibles para que concursen orquestas nuevas o de perfeccionamiento para las antiguas. También, en conjunto con la Fundación Andes, damos clases en las regiones para profesores y estudiantes. Porque el gran problema no sólo es el numérico sino el cualitativo. Hace 50 años una orquesta podía sonar mal y la gente la encontraba buena, pero hoy la música tiene que sonar muy bien, porque cualquier persona tiene un equipo estéreo para oír hasta la Filarmónica de Viena", relata Fernando Rosas.

Al tiempo, el maestro hace mención a una desmitificación: "Hemos terminado con esa cosa absurda de la música docta. Aquí no hay docto ni indocto. La música de las orquestas juveniles es chilena y extranjera, de origen folclórico o popular, y a veces de origen más clásico. El término docto no existe para noso-

tros, porque los que no lo practican quedan excluidos".

"Tocar y luchar" es el lema de los venezolanos y esa es la inspiración que también está moviendo a los chilenos. Algunos preocupados dicen ¿y qué van a hacer tantos niños cesantes? Sin embargo, en la Fundación están convencidos de que no habrá cesantes, porque la necesidad de los músicos sumada a las necesidades culturales de las ciudades van a ir generando orquestas. En otros países ha sido así. Aseguran que ciudades como Valparaíso o La Serena van a llegar a tener orquestas profesionales nacidas de las juveniles, porque allí hay gente dotada, talentosa. Al menos, un 10 ó 15% puede abrazar la música como profesión.

La organización de festivales, encuentros, concursos se propaga por las regiones del país. Se van sumando San Fernando, Concepción, Antofagasta, Pailhuano, San

Antonio y muchas otras ciudades con sus propios eventos musicales, involucrando a cerca de ocho mil niños y niñas. En tanto, se incentiva la luthería, y la Fundación envía a un joven artesano a perfeccionarse en Cremona -Italia- para brindar los mejores servicios de construcción y reparación de instrumentos musicales a las orquestas. Mientras, siguen fluyendo por la puerta ancha las invitaciones al intercambio profesional y artístico desde instituciones y academias de Alemania, Brasil, Estados Unidos, Venezuela, España, Canadá, Argentina y otros.

Según Fernando Rosas, a diferencia de la musicalidad de los países tropicales como Cuba o Panamá, cuyos habitantes nacen con el baile en el cuerpo, y de Europa, donde hay pueblos extrovertidos, que han sido cuna de connotados músicos, como Checoslovaquia y Hungría, los chilenos somos de los países silenciosos, esos que llevamos la música en el alma... ◆



# Hacia las sociedades del conocimiento\*

¿ Tiene sentido el propósito de construir sociedades del conocimiento cuando la historia y la antropología nos enseñan que, desde tiempos antiguos, todas las sociedades han sido, cada una a su modo, sociedades del conocimiento?

Hoy día, como en el pasado, el control del conocimiento puede ir mano a mano con una seria desigualdad, exclusión y conflicto social. Desde siempre, el conocimiento ha sido exclusivo dominio de estrechos círculos cerrados de unos pocos hombres sabios e iniciados. El secreto fue el principio organizador detrás de estas exclusivas sociedades del conocimiento. En la Edad de la Ilustración, la demanda por democracia, el concepto de apertura y la gradual emergencia de un foro público para el conocimiento, fomentó la expansión de las ideas de uni-

versalidad, libertad e igualdad. La difusión del conocimiento a través del libro y la imprenta, así como la extensión de una educación para todos a través de escuelas y universidades, acompañó este desarrollo histórico. Pero el ideal de un foro público del conocimiento, que está en la base de la Unesco y su Constitución, no puede darse por sentado.

La presente difusión de nuevas tecnologías y la emergencia de Internet como una red pública parece estar labrando nuevas oportunidades para ampliar el foro público del conocimiento. ¿Podemos ahora tener los medios para lograr un acceso equitativo y universal al conocimiento y compartirlo genuinamente? Esto debería ser la piedra de tope de verdaderas sociedades del conocimiento que sean fuentes de un desarrollo humanizador y sostenible.

\* Hacia las sociedades del conocimiento (Towards Knowledge Societies). Informe Unesco, páginas 17-23, París 2005. Traducción al español: Iván Núñez P.

## ¿QUÉ SON LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO?

### Una sociedad que se nutre de su diversidad y de sus capacidades

Cada sociedad tiene sus propios recursos. Por consiguiente, es necesario trabajar para conectar las formas de conocimiento que las sociedades ya poseen y las nuevas formas de desarrollo, adquisición y difusión del conocimiento valorizadas por el modelo de economías del conocimiento.

La idea de la sociedad de la información está basada en los grandes avances tecnológicos. El concepto de sociedades del conocimiento incluye dimensiones sociales, éticas y políticas más amplias. Hay tal multiplicidad de dimensiones que se descarta la idea de un solo y fabricado modelo, porque tal modelo no daría suficiente cuenta de la diversidad cultural y lingüística, vital si los individuos van a sentirse como en su casa en un mundo cambiante. Las diversas formas de conocimiento y cultura siempre entran en la construcción de cualquier sociedad, incluyendo aquellas fuertemente influenciadas por el progreso científico y la moderna tecnología. Sería inconcebible imaginarse la revolución de la información y la comunicación dirigiendo o conduciendo, a través de un estrecho y fatalista determinismo tecnológico, hacia una forma única de sociedad posible.

La importancia de la educación y el pensamiento crítico subraya que, en la construcción de verdaderas sociedades del conocimiento, las nuevas perspectivas abiertas por Internet y las herramientas multimedia no deben llevarnos a perder interés por las fuentes tradicionales de conocimiento como la prensa,

radio, televisión y, sobre todo, la escuela. La mayoría de la gente en el mundo necesita libros, textos de estudio y maestros antes que computadores y acceso a Internet.

Es imposible separar el problema de los contenidos de los lenguajes y diferentes formas de conocimiento. Esto no significa que deberíamos limitar nuestro alcance a los debates sobre la creciente importancia del inglés en relación con los otros idiomas principales o al destino de las lenguas amenazadas con la extinción. Lo que está en juego es el espacio que deberíamos asignar a las formas locales o indígenas de conocimiento dentro de las sociedades del conocimiento, cuyos modelos de desarrollo valorizan altamente las formas específicas de conocimiento científico. La creciente importancia de la diversidad cultural y lingüística subraya la medida en que los problemas de acceso al conocimiento están vinculados con la producción de conocimiento. Fomentar la diversidad también significa nutrir la creatividad de las emergentes sociedades del

conocimiento. Tal perspectiva responde no sólo a un imperativo ético; sobre todo, se dirige a levantar en cada sociedad una preocupación por la riqueza de formas de conocimiento que ellas poseen, incrementando su valor y aprovechando lo que éstas tienen que ofrecer. Hecho esto, cada sociedad estará probablemente mejor armada para enfrentar el siempre creciente ritmo de cambio que caracteriza al mundo de hoy.

## FOMENTAR EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO

Una sociedad del conocimiento debiera ser capaz de integrar a todos sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad, que incluyan tanto generaciones presentes como futuras. Nadie debiera ser excluido de las sociedades del conocimiento, en donde el conocimiento es un bien público, disponible para todos y cada uno de los individuos.

La gente joven está obligada a jugar un rol principal, porque ella frecuentemente está entre los primeros en usar la nueva tecnología y ayudar a establecerla



como un rasgo familiar de la vida cotidiana. Pero la gente de más edad también tiene un importante rol que jugar. Ella posee la experiencia requerida para contrarrestar la relativa superficialidad de la comunicación en "tiempo real" y para recordarnos que el conocimiento no es sino un camino a la sabiduría. Cada sociedad posee un enorme potencial de conocimiento que debería convertirse en un bien contable.

Más aún, puesto que en la "edad de la información" las sociedades del conocimiento difieren de las viejas sociedades del conocimiento en los derechos humanos y el carácter participativo que ellas heredaron de la Ilustración, la importancia de los derechos básicos se traducen en un particular énfasis en:

- libertad de opinión y expresión (artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) así como libertad de información, pluralismo de los medios y libertad académica;
- el derecho a la educación y su corolario, educación básica gratuita y progreso hacia el libre acceso a los otros niveles de educación (artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y artículo 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales), y
- el derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir el avance científico y sus beneficios (Artículo 27, párrafo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).



### LA DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

El crecimiento simultáneo de Internet, telefonía móvil y tecnologías digitales con la Tercera Revolución Industrial – que, primeramente en los países desarrollados, ha visto migrar a gran parte de la población ocupada hacia el sector servicios– ha revolucionado el rol del conocimiento en nuestras sociedades.

Dichas tecnologías juegan un importante rol<sup>1</sup> no sólo en el desarrollo económico (a través de la ampliación de la innovación y los incrementos de productividad que las traen), sino también en el desarrollo humano.<sup>2</sup> En algunas de las economías de desarrollo estancado, de finales de los 70, el crecimiento de las nuevas tecnologías pareció una panacea para sus persistentes problemas domésticos, tales como la educación y atención de salud de la mayoría de los no privilegiados en los Estados Unidos, las recurrentes crisis monetaria e industrial en Japón y el desempleo estructural en Europa. Para los países en

desarrollo, la promesa de un "salto tecnológico", de ser capaz de saltarse las etapas del desarrollo industrial adoptando directamente las tecnologías más avanzadas y capitalizar su tremendo potencial, tuvo un especial atractivo.

En las sociedades del conocimiento emergentes hay también un círculo virtuoso en el cual el progreso del conocimiento y la innovación tecnológica en el largo plazo produce más conocimiento. Estamos presenciando una aceleración de la producción de conocimiento. La nueva revolución de la tecnología marca la entrada de la información y el conocimiento en una lógica acumulativa, que Manuel Castells describe como "la aplicación de tal conocimiento a la generación de conocimiento y del procesamiento de la información y de los instrumentos de comunicación. En una acumulativa curva de retroalimentación entre innovación y los usos de la innovación."<sup>3</sup>

Los valores y prácticas de la creatividad y la innovación jugarán un rol principal en las sociedades del conocimiento, sólo a través de su habilidad para desafiar a los modelos existentes para enfrentar mejor las nuevas necesidades de las sociedades. Creatividad e innovación también se dirigen a la promoción de nuevos tipos de procesos colaborativos que ya han estado probándose como particularmente fructíferos.

### LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO NO ESTÁN LIMITADAS A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El crecimiento de la sociedad global de la información engendrado por la nueva

1 UNDP, Human Development Report 2001, Making New Technologies Work for Human Development, New-York/Oxford, Oxford University Press.

2 Como lo ilustra, por ejemplo, la declinación de la desnutrición en el Sur de Asia a consecuencia de la Revolución Verde de los años '60 y la aparición de nuevas vacunas (como la vacuna contra la hepatitis B, a comienzos de los '90).

3 Cfr. Manuel Castells, The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 1, The rise of the network society, Malden, Mass/Oxford, Blackwell, 1996.

revolución tecnológica no debe dejar en la sombra el hecho de que es válido sólo como un medio para lograr genuinas sociedades del conocimiento. El crecimiento de redes por sí solo no será capaz de echar los cimientos de la sociedad del conocimiento.

Aunque la información es una herramienta generadora de conocimiento, no es conocimiento en sí misma.<sup>4</sup>

Emergiendo del deseo de intercambiar conocimiento, haciendo que su transmisión sea más eficiente, la información permanece como una fijamente estabilizada forma de conocimiento, clavada al tiempo y al usuario de la novedad, ya sea fresca o no lo sea. Así, la información en muchos casos es una mercadería que es comprada o vendida, mientras que el conocimiento, a pesar de ciertas restricciones (secretos de defensa, propiedad intelectual, formas tradicionales de conocimiento esotérico, por ejemplo), pertenece de derecho a cualquier mente racional. El excesivo foco en la información comparada con el conocimiento revela la medida en que los modelos de economía del conocimiento han cambiado nuestra relación con el conocimiento.

Hoy día, mientras somos testigos del advenimiento de una sociedad global de la información en que la tecnología ha incrementado el monto de la información disponible y la velocidad de su transmisión más allá de todo lo esperado, hay un largo camino que recorrer antes que logremos genuinas sociedades del cono-

cimiento. Un trozo de información por mejorado que sea (por ejemplo, para borrar ruidos o errores de transmisión), no necesariamente hace sentido. Una larga y vasta franja de la población del globo carece de iguales oportunidades de acceso a la educación - en cuanto a dominar la información disponible con juicio crítico y pensamiento, y analizar, seleccionar e incorporar los ítems que considere más interesante para basar conocimiento - y la información no será más que una masa de datos indistintos. En vez de controlarlos, mucha gente comprenderá que es controlada por ellos.

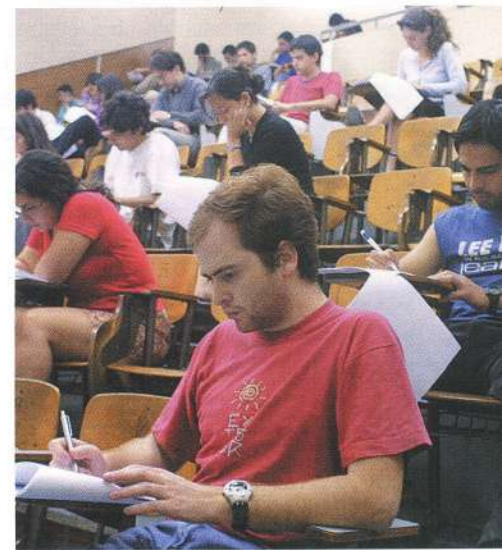
Un exceso de información no es necesariamente fuente de conocimiento adicional. Es más, las herramientas que pueden usarse para "procesar" tal información, no siempre están disponibles para la tarea. En las sociedades del conocimiento todos y cada uno debe ser capaz de moverse fácilmente a través del flujo de información en que nos sumergimos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico para distinguir entre información "útil" e "inútil": El conocimiento útil no es simplemente el conocimiento que puede inmediatamente ser convertido en ganancias en la economía del conocimiento -el conocimiento "humanista" y el conocimiento "científico"- respectivamente, obedecen a diferentes estrategias de uso.

### NUEVO ENFOQUE PARA LOS PAÍSES DEL SUR

Sobre todo, la reflexión acerca de las so-

ciedades del conocimiento y cómo construirlas, hace posible repensar el desarrollo mismo. El nuevo valor asignado al "capital humano" sugiere que los tradicionales modelos de desarrollo predicados sobre los enormes sacrificios necesarios para el logro de un crecimiento de largo plazo (al costo de muy grandes desigualdades y posiblemente un alto grado de autoritarismo), están dando paso a modelos centrados en la ayuda mutua y el rol de los servicios públicos. Hacen que mucho del conocimiento se dirija a imaginar un nuevo y colaborativo modelo de desarrollo basado en la garantía, por los gobiernos, de "propiedad pública", donde el conocimiento ya no es más visto como un fin en sí mismo, sino como medio para alcanzar el objetivo.

Dando al conocimiento una accesibilidad sin precedentes y empeñándose en la construcción de capacidades para to-



4 Manuel Castells da la siguiente definición de información: "Datos que han sido organizados y comunicados". Él retoma la definición simple pero relativamente abierta dada por Daniel Bell: "Un conjunto de declaraciones organizadas de hechos o ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que es transmitido a los otros a través de algún medio de comunicación en una forma sistemática". Información y conocimiento son, en consecuencia, dos ideas muy diferentes, aunque comparten rasgos comunes, como la organización y comunicación de datos. Una sociedad del conocimiento pone más énfasis en la habilidad de producir e integrar nuevo conocimiento y acceder a información, conocimiento, datos y un amplio rango de saber-hacer." Ver Manuel Castells, op. cit., p. 38, Nota 28.

dos, la revolución tecnológica puede ayudar a redefinir la meta final del desarrollo humano. Amartya Sen cree que ésta debe encontrarse en la búsqueda de las libertades elementales llamadas "sustanciales", libertades empíricamente verificables y no solamente bajo la forma de derechos. Éstas, argumenta, son, a la vez, el fin y la principal herramienta del desarrollo. Coinciden con la elemental habilidad de obtener acceso al mercado de trabajo, a la educación y los servicios de salud (particularmente para las niñas y mujeres), a los bienes, a tomar parte en la generación de políticas, gozar de igual acceso a la información y el derecho a la seguridad colectiva.<sup>5</sup> ¿Coinciden o no estas libertades sustanciales con los sellos de las sociedades del conocimiento, basadas en la educación permanente para todos, y en la promoción del conocimiento, todas las formas de conocimiento tomadas en su pluralidad, como valores?

Las sociedades de redes, como sociedades del conocimiento, necesariamente fomentan una realzada preocupación por los problemas globales. El daño ambiental, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza son algunas de las áreas en las cuales se puede esperar cooperación y colaboración para lograr beneficios.<sup>6</sup> El conocimiento es una poderosa herramienta en la lucha contra la pobreza, en tanto esta lucha no se limita a edificar infraestructura, lan-

zar microproyectos (cuya sostenibilidad depende grandemente del financiamiento externo, sobre una base caso a caso), o promover mecanismos institucionales, cuya utilidad en los países menos desarrollados puede ser cuestionada. Infestructura (sic) y construcción de capacidades son muy importantes. Los éxitos logrados por un cierto número de paí-



ses de Asia Oriental y Sudoriental en la lucha contra la pobreza es ampliamente explicada por el masivo incremento que han hecho en la educación y en investigación y desarrollo a lo largo de varias décadas. Este es un posible ejemplo para muchos países en desarrollo, que deberían disponerse a ganar obteniendo inspiración de experiencias que han

ayudado a rebajar la pobreza absoluta. En esta perspectiva, la idea de sociedades del conocimiento no puede reducirse a una visión del Norte, sino que también constituye un nuevo y relevante enfoque para los países del Sur.

### ¿EN QUÉ CONTEXTO?

El término "sociedad del conocimiento", que usó por primera vez el académico Peter Drucker en 1969<sup>7</sup>, se generalizó en los '90, en particular con los detallados estudios de investigadores como Robin Mansell<sup>8</sup> y Nico Stehr.<sup>9</sup> Como veremos, la idea emergió en los finales de los '60 y comienzos de los '70, al mismo tiempo que la noción de "sociedades de aprendizaje" y educación permanente para todos, lo que no es seguramente una coincidencia. Unesco jugó su parte, aunque modesta, en este cambio como es ejemplificado por la publicación del informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, *Learning to be*.

Adicionalmente, la idea de sociedad del conocimiento es inseparable de los estudios sobre sociedad de la información, cuyas premisas aparecieron con el crecimiento de la cibernética. Desde 1960 hasta la publicación de la trilogía de Manuel Castells sobre la "edad de la información" a fines de los '90<sup>10</sup>, la noción de sociedad de la información en cierto modo subsumió los cambios y tendencias que los tempranos precursores describían o pronosticaban: penetración tecnológica

5 Amartya Sen, *Development as Freedom*, New York, Alfred Knopf, 1999.

6 Desde la primera Conferencia de Naciones Unidas, en 1963, sobre la producción de ciencia y tecnología para el desarrollo, ha habido escaso progreso en la integración de la ciencia al desarrollo, en la perspectiva del conocimiento compartido. Esperanzadoramente, esta integración se alcanzará tan pronto sea posible, después de los urgentes llamados de la Conferencia de 1996 sobre Ciencia en Budapest y la publicación en 2005 de diversos informes sobre el tema como, por ejemplo, el informe del Banco Mundial y la Fuerza de Tarea del Proyecto Milenio de las Naciones Unidas sobre Ciencia, Tecnología e Innovación, todos los cuales refuerzan la urgente necesidad de actuar, que es hacia donde las agencias de desarrollo de países como el Reino Unido, Holanda y Canadá parecen haber orientado su actividad.

7 Ver Peter Drucker, *The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Society*, New York, Harper & Row, 1969.

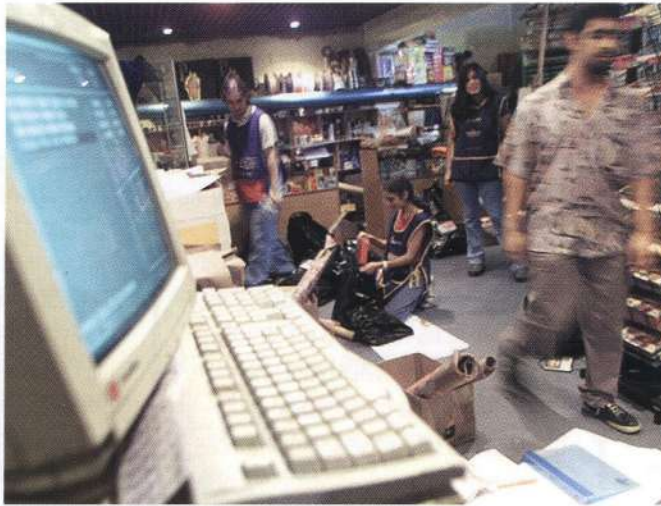
8 Ver Robin Mansell y Ulrich Wehn, *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*, New York, United Nations Commission on Science and Technology for Development, Oxford University Press, 1998.

9 Ver Nico Stehr, *Knowledge Societies: the Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*, London, Sage, 1994.

de la estructura de poder, nueva economía basada en el conocimiento científico, cambios en los puestos de trabajo, etc.

Las consecuencias del auge de los temas de información y sociedad del conocimiento en el nivel institucional son importantes para definir las políticas de investigación, educación e innovación. Aun antes de la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra 10-12 de diciembre de 2003), las reflexiones de la comunidad internacional en esta área han sido seguidas por una cantidad de iniciativas, tales como la Conferencia Mundial sobre Educación Superior<sup>11</sup>, la Conferencia Mundial sobre Ciencia en Budapest, "Ciencia para el Siglo XXI: ¿un Nuevo Compromiso?"<sup>12</sup> y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible.<sup>13</sup> Este interés sobre el tema también se tradujo, durante la preparación de la Cumbre de Ginebra, en la organización de cumbres regionales y otras iniciativas en niveles gubernamentales y no gubernamentales. Las comunidades intelectual y científica y la sociedad civil, en general, estuvieron involucradas en este esfuerzo, como lo ilustran las muchas obras sobre los nuevos métodos de producción científica, innovación, sociedades de aprendizaje y los lazos que unen las sociedades del conocimiento, la investigación científica y la educación permanente para todos. Adicionalmente a las iniciativas de los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil y la emergencia de iniciativas mixtas que integran a estos tres actores, tales como la Iniciativa del Banco Mundial sobre el Conocimiento Global y la Fuerza de Tarea de las Naciones Unidas sobre Información y Comunicación, son también dignas de ser mencionadas.

Está lejos de ser el caso, entonces, que los gobiernos se hayan despreocupado de la transición hacia un nuevo paradig-



ma tecnológico y social. Hoy día, el concepto de sociedad del conocimiento ha llegado a ser un marco esencial de la reflexión no sólo de la mayoría de los países miembros de la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación (OECD), sino también para muchas economías y países emergentes, especialmente en Asia Oriental y Sudoriental, América Latina, el Caribe, África subsahariana, Europa Central y Oriental y los Estados Árabes.

### LOS LÍMITES DE LAS INICIATIVAS EXISTENTES

La investigación que se ha estado llevando a cabo, especialmente en las áreas de educación, investigación científica y nuevas tecnologías, es todavía masivamente dependiente de una visión fragmentada de las interacciones existentes y de un fuerte determinismo tecnológico. Los intereses de corto plazo en el impacto de la introducción de nuevas tecnologías en la educación y el aprendizaje, pueden llevar a desatender un estudio profundo de los nuevos contenidos de la educación, su calidad y sus formatos. Este proceso puede convertirse en alarmante en un tiempo en que la educación a menudo tiende a dar alta importancia a la gestión de una información preformateada por los proveedores de contenidos "on line", a expensas del desarrollo de habilidades analíticas y el juicio crítico. Pero no sólo constituye una ruptura revolucionaria el dinámico crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como Internet y la telefonía móvil: lo es también el uso de estas herramientas por los proveedores de contenidos informacionales, educativos y culturales, entre los cuales los medios juegan un rol crecientemente importante.

En este contexto es crucial tener una perspectiva histórica. En vez de ofrecer a los países en desarrollo un "modelo único" de sociedades del conocimiento, es válido recordar que los saltos adelante logrados en muchas naciones se deben am-

10 Cfr. Manuel Castells, op. cit., y Vol. 2, *The Power of the Identity* (1997), y Vol. 3, *End of Millenium* (1998), Malden, Mass/Oxfor, Blackell.

11 Unesco, París, 5-9 de octubre, 1998.

12 Unesco/ICSU, 26 de junio-1º de julio, 1999.

13 Johannesburg, 26 de agosto-4 de septiembre, de 2002.

pliamente a esfuerzos pacientes y concertados en áreas como educación en todos sus niveles, puestas al día tecnológicas en sectores estratégicos de la investigación científica y la implementación de efectivos sistemas de innovación.<sup>14</sup> La liberalización del intercambio ha alterado considerablemente la verdadera naturaleza de la competitividad económica, la que requiere rápidos y profundos cambios en las políticas nacionales de educación e investigación científica, transformaciones, cuyo futuro es difícil de pronosticar, pero al menos el intento debe hacerse para evaluarlos más cuidadosamente, en la medida en que ellos ya están drásticamente desafiando la real naturaleza de las instituciones de educación superior y los sectores públicos de investigación. Muchos países están ya en este camino. Tarde o temprano estos cambios afectarán a todos los sistemas educacionales y a la verdadera definición de las metas de la educación en todos los niveles.

El firme paso de la innovación tecnológica requiere actualización periódica. El acceso de alta velocidad a Internet a través de líneas de energía (y no más mediante líneas telefónicas), televisión interactiva por teléfonos móviles y la venta de nuevos softwares que rebajan el costo de las llamadas telefónicas, están desplazando los términos del debate no sólo sobre el acceso a las tecnologías sino también el acceso a diversificados contenidos. Mientras tanto, Internet mismo en el corto plazo se diversifica en una variedad de Internets de primera, segunda y tercera clase, no sólo debido a los esfuerzos para controlar los mecanismos de registro de nombre de dominios, sino también a causa de cambios provenientes del desarrollo de una Internet de segunda generación, cuyos costos serán altos, limitarán el circuito de usuarios a las instituciones más ricas. Un caso en cuestión es el establecimiento de infraestructuras nacionales o subregionales accesibles sólo a actores institucionales que paguen, asociadas con una red

en un número limitado de regiones, de las cuales la extensión del proyecto Abilene es el ejemplo más notable.<sup>15</sup>

### ¿QUÉ DESAFÍOS?

Sin embargo, muchos expertos piensan que el dinámico crecimiento de nuevas tecnologías puede ayudar a vencer una cantidad de limitaciones que hasta ahora han impedido la emergencia de sociedades del conocimiento, tales como la distancia geográfica y los límites inherentes a los medios de comunicación. Por supuesto, las redes ayudan a abrir todos los dominios del conocimiento, como el científico y tecnológico, que hasta ahora eran frecuentemente guardados con celo por razones estratégicas o militares.<sup>16</sup> No obstante, un cierto número de viejos obstáculos dificultan el acceso al conocimiento, mientras que han aparecido otros nuevos.

¿Cómo podríamos aceptar que las futuras sociedades del conocimiento operen como muy exclusivos clubes sólo para unos pocos felices?

### ¿HACIA UNA SOCIEDAD DISOCIADA?

Las sociedades del conocimiento ¿serán sociedades basadas en el conocimiento compartido por todos o en el reparto del conocimiento? En la era de la información y en el tiempo en que el advenimiento de las sociedades del conocimiento está listo para convertirse en realidad, estamos, paradójicamente, viendo que emergen brechas y exclusiones entre Norte y Sur y dentro de cada sociedad.

No hay duda de que el número de usuarios de Internet crece a un paso rápido, alzándose desde el 3% de la población mundial en 1995 hasta más del 11% en 2003, más de 600 millones de personas. Ya estamos viviendo en la "sociedad de un quinto" en la cual el 20% de la población mundial monopoliza el 80% de los recursos del planeta.<sup>17</sup> La brecha digi-

**El acceso al conocimiento útil o relevante es más que un simple asunto de infraestructura: depende de la capacitación, las habilidades cognitivas y los marcos regulatorios adoptados para el acceso a los contenidos.**

14 Las agencias de desarrollo ponen foco en las áreas de las tecnologías de la información y las biotecnologías, mediante la creación de polos de excelencia, sin tener suficientemente en cuenta el hecho que hay exitosos polos de excelencia como Silicon Valley, en los Estados Unidos, Singapur y Bangalore, India -para mencionar los ejemplos más comúnmente citados- que tienen una larga historia que se remonta no sólo a años sino a décadas.

15 Abilene es una iniciativa norteamericana, lanzada en 1998, sobre "redes avanzadas para orientar Investigación de punta y educación". Ver <http://abilene.internet2.edu>

16 La importancia del sector defensa en la creación de nuevas formas de conocimiento es ilustrada por la Red de Agencias de Proyectos de Investigación Avanzada (Arpanet), precursora de Internet.

17 Ver PNUD World Human Development Report 2003



tal, o las brechas, por lo multifacéticas de sus formas, es un motivo de alarma. Hay una fuerte chance de que el acelerado crecimiento en el número de usuarios de Internet se haga más lento cuando las cifras se acerquen al 20%.

Como veremos, la brecha digital amplifica una más alarmante brecha, la brecha del conocimiento, que se suma a las diversas fallas observadas en las principales áreas que componen el conocimiento (acceso a la información, educación, investigación científica y diversidad cultural y lingüística), y que es el real desafío que enfrenta la construcción de sociedades del conocimiento.<sup>18</sup> Esta brecha del conocimiento está enraizada en las dinámicas inherentes a las lagunas del conocimiento, sean ellas las desigualdades globales en la distribución del potencial cognitivo (brechas entre las diversas formas de conocimiento) o el desigual valor asignado a los diferentes tipos de conocimiento en la economía del conocimiento (brechas entre las diferentes clases de conocimiento). La brecha del conocimiento es particularmente manifiesta entre los países del Norte y los del Sur, pero es también un problema dentro de una sociedad dada, puesto que es altamente improbable que igual exposición al conocimiento resulte en igual maestría o dominio.<sup>19</sup> Cerrar la brecha digital no bastará para cerrar la brecha del conocimiento, porque el acceso al conocimiento útil o relevante es más que un simple asunto de infraestructura: depende de la capacitación, las habilidades cognitivas y los marcos regulatorios adoptados para el acceso a

los contenidos. No se saca nada con unir poblaciones con fibra óptica sin el desarrollo de habilidades y esfuerzos para producir contenidos apropiados y que se acompañen con dicha "conectividad". Las tecnologías de información y comunicación requieren el desenvolvimiento de nuevos instrumentos cognitivos y legales para realizar su pleno potencial.

### LOS PELIGROS DE UNA EXCESIVA MERCANTILIZACIÓN

Las promesas económicas y sociales que la sociedad de la información parece sostener, incluyendo el pleno empleo, la "nueva economía" y el boom de la competitividad, han producido preocupaciones sobre los límites de la "edad de la información". Algunos expertos han hecho notar que lejos de confirmar la hipótesis de "desmaterialización" del trabajo, nuestras sociedades, por el contrario, parecen estar en medio de un proceso de "hiper-industrialización" debido a que el conocimiento mismo se ha "mercantilizado" en forma de intercambiable y codificable información. No es escasa la crítica y la preocupación por el conocimiento que puede terminar autodestruyéndose como conocimiento al ser manipulado en banco de datos y máquinas de búsqueda, integrado al proceso de producción como un accesorio "tecnológico-científico" y transformado en una condición del desarrollo: un hito en la lucha por el poder o una herramienta de supervigilancia.

Una excesiva apropiación o mercantilización del conocimiento en la sociedad global de la información, sería una amenaza

sería a la diversidad cognitiva de las culturas. En una economía donde el foco es el conocimiento científico y tecnológico, ¿qué rol pueden jugar ciertas formas de "know how" local o indígena? Ellas ya son frecuentemente subestimadas frente al conocimiento científico y tecnológico. ¿Es probable que ellas puedan simplemente desaparecer, aun cuando son una herencia sin precio y una preciosa herramienta para el desarrollo sustentable?

El conocimiento no puede considerarse una ordinaria mercadería transable. La actual tendencia hacia la privatización de los sistemas de educación superior y su internacionalización merece la atención de los responsables de políticas y debería ser examinada en el marco del debate público en los niveles nacional, regional e internacional. El conocimiento es un bien común. El problema de su mercantilización en consecuencia, debería ser muy seriamente examinado.

El informe mundial de Unesco sobre las sociedades del conocimiento para todos ha sido entregado en un momento crucial. Después de los avances de la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, hay un nuevo interés internacional sobre el paradigma de crecimiento y desarrollo que descansa en la idea de "sociedades del conocimiento". Somos testigos de la emergencia de una necesidad de clarificación de sus propósitos como un proyecto de sociedad. Este es el desafío que el informe mundial de Unesco intenta dirigir o difundir en la víspera de estas decisivas reuniones internacionales. ◆

18 Ver Capítulo 10 de este Informe para más información sobre la brecha del conocimiento.

19 Esta es la hipótesis de la brecha del conocimiento. Los estudios muestran que el impacto de los mismos contenidos de conocimiento sobre ciertos tipos de público puede variar de acuerdo a la clase de medios usados ( como la televisión o los medios impresos).



# Guías orientadas a la calidad

¿CÓMO SABER LO QUE PASA EN LA SALA?

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE UNA CLASE ORIENTADA AL APRENDIZAJE?

LA UNICEF Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DESARROLLARON TRES GUÍAS DE APOYO DESTINADAS A DIRECTIVOS, PROFESORES Y FAMILIA. ESTE MATERIAL SE BASA EN UNA INVESTIGACIÓN DE ESCUELAS EFECTIVAS Y MUESTRA CÓMO LOS DISTINTOS ACTORES PUEDEN CONTRIBUIR A MEJORAR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE. A CONTINUACIÓN PRESENTAMOS UN ACÁPITE DE LA GUÍA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA NUESTROS HIJOS, PARA SER COMPARTIDA CON LOS APODERADOS.

## 1. Exigencia académica y énfasis en los aprendizajes del currículo

- Las clases son exigentes en lo académico: los profesores tienen altas expectativas en los alumnos, y esto se nota en las tareas y trabajos que les asignan.
- Aunque se considera muy importante la formación integral, en el espacio concreto del aula y el uso del tiempo de clases, los profesores muestran una clara prioridad y concentración por los aprendizajes del currículo. Se entiende que la principal tarea de la escuela es que los niños aprendan.
- Se realiza un muy buen trabajo en lectura, escritura y matemática en los primeros años. Hay una especial

preocupación por lograr que los niños aprendan a escribir y leer, y dominen las operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación y división). Se considera que son la base para la enseñanza de las demás asignaturas en los años siguientes.

### Mirando la escuela de mis hijos...

- Fíjese en las tareas que les envían a sus hijos. ¿Cuál es el nivel de exigencia que tienen? ¿Considera que su hijo o hija podría responder a tareas o trabajos más desafiantes? ¿Siente que las tareas que les mandan muestran bajas expectativas en relación con lo que ellos serían capaces de hacer?

## 2. Clases para que TODOS aprendan

- Los profesores de estas escuelas saben que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. Por eso, utilizan una gran variedad de metodologías de trabajo y materiales de enseñanza. Así, se busca:
  - Que todos los alumnos se motiven.
  - Poder adaptarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño.
  - Tomar en cuenta los conocimientos que cada uno trae a la sala de clases.
- Los profesores ponen todo de su parte por entregar una educación de excelencia. Están dispuestos a utilizar cualquier metodología, innovadora o tradicional, que sea efectiva para lograr que todos aprendan.
- Se intenta relacionar lo que se enseña con experiencias de la vida diaria y del contexto en que viven los niños, para que así lo sientan más cercano a su realidad.
- Los profesores se preocupan de conectar los nuevos contenidos con lo que los alumnos ya saben. De esta manera, se busca que lo nuevo tenga más sentido y sea significativo.
- Los profesores se preocupan, en la medida de lo posible, de dar libertad para que los alumnos elijan entre distintos temas o alternativas, y así se sientan más motivados.
- Los alumnos con más dificultades reciben apoyo extra a través de clases de reforzamiento y con mayor tiempo para aprender. No se les exige que aprendan al mismo ritmo que sus compañeros, pero sí se espera que aprendan lo mismo en más tiempo.
- En casos de extrema dificultad se utilizan métodos más especializados, como grupos diferenciales o apoyo de otros profesionales (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos).

### Mirando la escuela de mis hijos...

¿Existe algún tipo de apoyo para niños con problemas de aprendizaje? ¿Existen clases de reforzamiento, grupos diferenciales o apoyo de especialistas para estos niños?

## 3. Clases planificadas y que tienen un orden

- Al comenzar cada clase, el profesor hace un breve resumen o realiza preguntas para que los alumnos recuerden lo que vieron en la clase anterior.
- Luego, da a conocer a los alumnos los objetivos de la clase de ese día, para que así puedan saber lo que se espera de ellos y comprendan para qué realizan cada una de las actividades. De esta manera, lo que hacen durante la clase tiene más sentido para los niños.
- Antes de comenzar cada actividad se explica qué y cómo lo harán. También se dice cuánto tiempo tendrán para terminarla.
- Durante la clase se aprovecha muy bien el tiempo, y el profesor supervisa constantemente el trabajo de los alumnos, para orientarlos cuando es necesario.
- Al finalizar la clase se sacan conclusiones, destacándose lo más importante y resumiendo las ideas centrales de lo que se aprendió durante la lección.
- ¿Les dice el profesor lo que aprenderán durante la clase y les explica para qué hacen cada actividad?
- ¿Les explica el profesor cómo hacer cada una de las actividades y cuánto tiempo tendrán para terminirlas?
- ¿Los ayuda el profesor y les explica si tienen dudas?
- Al finalizar, ¿les vuelve a repetir las ideas más importantes que vieron durante la clase?

### Preguntemos a nuestros hijos...

- Al comenzar la clase, ¿les recuerda el profesor lo que vieron en la clase anterior?

#### 4. Constante supervisión y apoyo a los alumnos

- En estas clases, el maestro está completamente involucrado con sus alumnos. No existe un abismo entre el mundo del profesor y el de los alumnos, sino una relación de comunicación constante.
- Si el profesor expone un tema, está siempre pendiente y atento a sus alumnos. Se preocupa de que todos pongan atención y que estén interesados y motivados por la clase. Está atento a sus dudas y les hace preguntas para mantenerlos involucrados en la clase.
- Si los alumnos trabajan en grupo, el profesor se pasea por la sala supervisando el trabajo, dando apoyo si lo necesitan y preocupándose de que todos estén trabajando. Estos profesores no se dedican a hacer otras actividades,

tales como corregir pruebas o preparar la lección del día siguiente durante las horas de clases.

##### Preguntemos a nuestros hijos...

- ¿Responde el profesor tus preguntas y dudas cuando no entiendes algo?
- ¿Se preocupa de que ustedes pongan atención o hace la clase aunque nadie esté interesado?
- ¿Crees que al profesor le importa si te interesas o no por lo que se está enseñando?
- Cuando trabajan en grupo, ¿se preocupa el profesor de ver si están trabajando y de ayudarlos si lo necesitan, o más bien trabajan solos mientras el profesor hace otras cosas?



#### 5. El tiempo es oro: las clases se aprovechan al máximo

- Las clases comienzan de inmediato y se aprovechan hasta el final.
- Los profesores y los alumnos mantienen un ritmo intenso de trabajo, evitando discontinuidades, pausas o tiempos muertos.
- Los profesores están bien preparados para sus clases y tienen distintas actividades planificadas. De esta manera, si alguna actividad no resulta, termina antes de lo previsto o los alumnos se aburren, siempre tienen algo preparado para que los niños se mantengan trabajando y no pierdan el tiempo.

- Los profesores se preocupan de que todos los alumnos estén trabajando, que se mantengan involucrados y atentos a la clase.

##### Preguntemos a nuestros hijos...

- ¿Empiezan tus clases inmediatamente después de los recreos?
- ¿Realizan distintas actividades durante las clases? Cuéntame... ¿qué hacen la mayor parte del tiempo?
- ¿Están trabajando y aprendiendo cosas casi todo el tiempo o se pasan conversando y jugando?

## 6. Buena relación entre el profesor y sus alumnos

- Estos profesores son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

- Los profesores son cariñosos y muestran afecto hacia sus alumnos, pero también son muy exigentes en lo académico.

- Los profesores refuerzan y felicitan a sus alumnos, tanto por su esfuerzo como por los buenos resultados. El hecho de estar siempre felicitando y celebrando los avances de los niños, les permite criticar y exigir un esfuerzo adicional cuando es necesario. Si sólo exigieran y criticaran, probablemente los alumnos los rechazarían.

- El hecho de que exista una buena relación entre el profesor y sus alumnos favorece la buena disciplina en el aula.

Los alumnos se sienten motivados e involucrados en la clase, por lo que prácticamente no hay problemas de disciplina.

Tanto afecto como exigencia son necesarios, y no sólo por parte de los profesores.

Diversos estudios demuestran que los padres que son exigentes y establecen reglas, y que a la vez dan apoyo y son afectuosos, tienen hijos con mejor rendimiento en la escuela.

### Preguntemos a nuestros hijos...

- ¿Te trata el profesor(a) con respeto y cariño? ¿Sientes que puedes confiar en él/ella?

- ¿Te felicita cuando te esfuerzas o cuando haces un buen trabajo en clases?



# De la escuela expansiva a la escuela competitiva

## Dos modos de modernización en América Latina



Lo que Alberto Martínez pretende en este libro es algo tan simple y tan complicado como pensar la realidad educativa latinoamericana desde otra perspectiva, renunciando a la lógica que le ha sido impuesta y representándola de otro modo. Y esa es una tarea apasionante..." (Alejandro Tiana Ferrer, Prólogo, pág. XI).

En este libro surgen tres escenarios de investigación con las problemáticas educativas en Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX: la escuela expansiva, de masificación, que trata de incluir en las aulas al mayor número de sectores sociales.

La segunda parte, denominada giro estratégico, orienta la enseñan-

za en torno al desarrollo y a las necesidades humanas básicas del aprendizaje.

El último bloque, llamado escuela competitiva, converge hacia el conocimiento, a la calidad de los sistemas educativos.

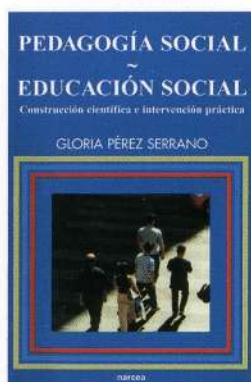
En resumen, se analizan las transformaciones de la educación en su ansiado proceso de modernización de la sociedad latinoamericana.

Autor: Alberto Martínez Boom, presidente la Sociedad Colombiana de Historiadores de la Educación. Coedición con el Convenio Andrés Bello (Bogotá, Colombia). Edita Anthropos Editorial. Rubí (Barcelona), 2004, 459 páginas.

[www.anthropos-editorial.com](http://www.anthropos-editorial.com)

## PEDAGOGÍA SOCIAL - EDUCACIÓN SOCIAL

# Construcción científica e intervención práctica



"El futuro no es un lugar a donde vamos, sino que estamos creándolo, y sus caminos cambian tanto al que los hace como a los que se destinan" (UNESCO).

Esta obra se enmarca en el desarrollo histórico de dos vertientes: Pedagogía Social, como nueva ciencia, y Educación Social, como práctica. Emprende una reflexión teórico-práctica con el fin de dar luces que impulsen el avance de la ciencia pedagógico-social y de su que-hacer en el siglo XXI. En su contenido se advierte el deseo de abrir el debate hacia la creación de nuevos caminos, promover la formación integral del sujeto mejorando sus condiciones de vida. Para esto se requiere la participación de todos los sectores sociales.

Sus páginas abarcan el origen, evolución, estudio de la Pedagogía Social, su carácter científico, académico, sus perspectivas y otras consideraciones dedicadas a esta importante materia.

Su autora, Gloria Pérez Serrano, catedrática de Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, es reconocida por su accionar en la investigación.

Publicación Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid. España, 2003, 308 páginas.

[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

### EDUCACIÓN SUPERIOR Y MUNDO ESCOLAR

## Calidad en la Educación

Los documentos de este número constituyen un apoyo al debate en el medio universitario, técnico-profesional y escolar en cuanto a dar respuesta a las numerosas interrogantes que surgen en quienes postulan a la educación superior.

Esta publicación enfoca el tema de los alumnos que ingresan a la educación superior; la formación de profesores; la relación entre instituciones de educación superior y la enseñanza escolar.

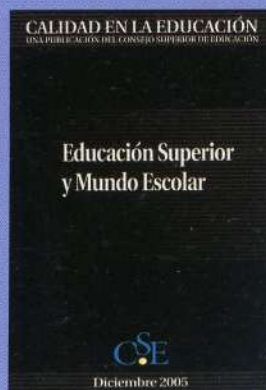
Además, se incluyen estudios útiles, como el realizado por la Secretaría Técnica del Consejo Superior de Educación acerca de la evolución de la oferta y matrícula de carreras impartidas por universidades e institutos profesionales en Chile entre 1999 y 2004.

En el aspecto internacional, académicos de la Universidad de Warwick en el Reino Unido examinan la educación superior a partir de la década de 1980, cuando debido a presiones gubernamentales las universidades se inclinaron hacia lo comercial-empresarial, adoptando formas similares a las corporaciones de negocios. Así, el "capitalismo académico" ha provocado reacciones críticas en variadas escalas.

Otros estudios dan a conocer la producción editorial de las universidades chilenas entre 2002 y 2004; el sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico; selección de tesis de pre y posgrado 2004 y 2005.

Ediciones CSE (Consejo Superior de Educación), Revista N° 23 Santiago, diciembre 2005, 381 páginas.

[www.cse.cl](http://www.cse.cl)



# Museo de la Educación

Gabriela Mistral

Biblioteca Mineduc



00025281



*Del recreo al reencuentro  
... de letras, juegos, y otros sueños*

*Ex Museo Pedagógico  
de Chile*