



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REVISTA DE educación

CALIDAD:

50 liceos se suman voluntariamente
al proceso de intervención

ENSEÑANZA DEL INGLÉS:

hacia un Chile bilingüe



Es un gusto poder acercarme a ustedes para decirles que debemos - los educadores y estudiantes de Pedagogía, los que servimos en este Ministerio de Educación, y por qué no, las familias que nos pueden leer- aprender a crear vínculos que nos permitan no sólo conocernos sino, sobre todo, configurar juntos nuevas realidades, que apunten a lo que todos queremos: la calidad en la educación de nuestros estudiantes. En este sentido, esta publicación, que ha estado presente por más de 76 años en este país, es una buena oportunidad para este objetivo.

Podremos profundizar y analizar en este número de la Revista de Educación dos iniciativas que dan cuenta de los esfuerzos actuales por mejorar la equidad y la calidad de la educación: "Liceos Prioritarios" y "Programa Inglés Abre Puertas".

En el último discurso del 21 de mayo, ante el Congreso pleno, la Presidenta de la República anunció que este año iniciaríamos programas de mejoramiento y optimización de gestión interna en establecimientos educacionales, cuyos resultados académicos presentan grandes desafíos. La idea, en una primera etapa, es trabajar con 50 "Liceos Prioritarios" municipales, de un total de 170; liceos que, a su vez, actuarán de cabecera de comuna o provincia en las regiones Metropolitana, Quinta y Octava. En este sentido, pretendemos establecer una política educativa para el conjunto de los liceos subvencionados del país, a fin de incrementar el nivel de calidad de los aprendizajes y lograr la equidad en su distribución.

Por otra parte, hemos renovado nuestros esfuerzos por propiciar el conocimiento y manejo del idioma inglés. ¿Por qué lo hacemos? Lo hacemos porque en Chile tenemos urgencia por aprender inglés. Manejar o no este idioma marcará crecientemente la diferencia entre quienes podrán y quienes no podrán aprovechar las oportunidades de la globalización. En este sentido, con sólo prestar atención a un par de datos podemos darnos cuenta de su creciente importancia para el desarrollo futuro: primero, según el Institute of Scientific Information, el 95% de las publicaciones científicas se reproducen en inglés; y segundo, en materia de acceso a la información, el 90% de lo que circula en Internet también es, de acuerdo al British Council, en inglés. Por esta razón, crecientemente más universidades en el mundo, cuya lengua nativa no es el inglés, están dictando cátedras en ese idioma y exigiendo el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), el mismo solicitado para ingresar a universidades norteamericanas. ¡No debemos quedarnos atrás! Hoy, muchos chilenos egresan cada año de las escuelas y liceos públicos, sabiendo que a otros les enseñaron secretos que a ellos les negaron. No saber inglés, en este sentido, es otra variable que profundiza nuestra brecha de inequidad.

Es a estos desafíos a los que apunta el "Programa Inglés Abre Puertas" para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en Chile y así alcanzar estándares internacionales de dominio según las necesidades del mundo actual.

Una educación de calidad para todos, cuidando garantizar, además del acceso, la permanencia y el egreso en cada uno de los niveles educacionales, nos puede ayudar en el gran desafío de igualar las oportunidades para todas y todos los estudiantes de nuestro país. ¿Qué oportunidades? Entre muchas, la oportunidad para hacer de este país, una promesa de futuro en el que convivamos responsablemente y con menores índices de pobreza, desigualdad de ingresos y distorsión de capital cultural.

Yasna Provoste C.
Ministra de Educación

MINISTRA DE EDUCACIÓN
REPRESENTANTE LEGAL:
Yasna Provoste C.

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN:
Pilar Romaguera G.

COMITÉ EDITORIAL:
Mónica Reyes F.
Blanca Hermosilla M.
Carlos Concha A.
Manuel Francisco Daniel B.

DIRECTORA:
María Teresa Escoffier S.

PERIODISTAS:
Ana María Molina G.
Walter Parraguez D.

COLABORADORES:
Fabiola Pasten
Elisa Araya

REVISIÓN DE TEXTOS:
Liliana Yankovic N.

DISEÑO, CORRECCIÓN DE ESTILO
E IMPRESIÓN:
Litografía Valente

Ministerio de Educación.
SIN 0716-0534
Avda. Libertador Bernardo
O'Higgins 1381, 2.º Piso.
Tel. 3904104. Fax: 3800316.

CORREO ELECTRÓNICO:
hada.molina@mineduc.cl

SITIO WEB:
www.mineduc.cl/revista

Edición N.º 323.
Tiraje 12.000 ejemplares
OFICINA DE ATENCIÓN CIUDADANA:
Tel. 600 600 2626

Sumario

FOTO PORTADA:
Rodrigo Navarrete D.



■ AVANCES:	
50 liceos se suman voluntariamente al proceso de intervención	pág. 3
Hacia un Chile bilingüe	pág. 7
■ TENDENCIAS:	
Para un buen comienzo	pág. 11
■ ENTREVISTA:	
Isidora Mena: Los colegios organizados no son violentos	pág. 16
■ APUNTES:	
Investigación: Poder y autoridad en el espacio escolar	pág. 20
■ INNOVACIONES:	
Los diálogos de Conchalí	pág. 27
■ SINOPSIS	pág. 30
■ EDUCACIÓN SUPERIOR:	
Chile experimenta con energía verde	pág. 32
Académicos de la UMCE se capacitan en programas a distancia	pág. 35
■ ÁREA PEDAGÓGICA:	
El color y la música pueden ampliar la inteligencia	pág. 36
■ TECNOCIENCIA:	
La escuela puede reducir la brecha digital	pág. 39
■ CULTURA:	
Sewel: la ciudad derramada en el cerro	pág. 42
■ CONVIVENCIA:	
La deuda de enseñar a vivir con los demás	pág. 45
■ EDUCOMUNICACIÓN:	
Nuevas tecnologías, nuevas responsabilidades	pág. 48
■ MAESTROS:	
Abdolomira Urrutia: Una preceptora valiente y precursora	pág. 51
■ CALIDOSCOPIO	pág. 54
■ CORREO	pág. 56

50 liceos se suman voluntariamente al proceso de intervención



ALUMNOS DE ESCASOS RECURSOS, MALOS RESULTADOS SOSTENIDOS EN LAS MEDICIONES NACIONALES Y UNA DEFICITARIA GESTIÓN INSTITUCIONAL, CARACTERIZAN A ESTOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LAS REGIONES METROPOLITANA, QUINTA Y OCTAVA.



Nos recibe en su despacho en medio de un ajetreado día, con una agenda que incluye un viaje a Montevideo, donde Carlos Concha, Jefe de la División de Educación General, representando al Mineduc, participará en una reunión de ministros de Iberoamérica.

Sin embargo, el personero se ha hecho un tiempo para contarnos qué pasará con uno de los anuncios educacionales hechos por la presidenta Bachelet en su discurso del pasado 21 de mayo: trabajar en 50 liceos, cuyos resultados académicos están muy por debajo de la media, manteniéndose en una situación de desmedro respecto al resto de los establecimientos educacionales.

Se trata de revertir el estancamiento en los test de medición de alumnos de segundos medios de bajos recursos e incorporar programas de mejoramiento y optimizar la gestión interna. Hasta el momento, todo indica que la partida de esta iniciativa será en el mes de octubre, contemplando sólo liceos municipales, en su primera fase.

LICEOS DE CABECERA DE COMUNA O PROVINCIA

Carlos Concha explica que inicialmente se intervendrán 50 de un total de 170 liceos. Los 120 restantes se incorporarán el próximo año de acuerdo al presupuesto 2007. "Vamos a partir con liceos de tamaño mediano, liceos de cabecera de comuna o de provincia. Estamos dejando para una segunda etapa aquellos con más de 1.200 estudiantes, y también a los más pequeños, que generalmente son escuelas básicas rurales que han ido subiendo de nivel y se han constituido en establecimientos educacionales con enseñanza media".

Esta iniciativa no sólo es resorte de la región Metropolitana, también se incorporarán planteles educacionales de las regiones Quinta y Octava, que concentran cerca del 60% de los 170 liceos.

Es una tarea que se suma a las diversas estra-

tegias que el Mineduc ha implementado en el marco del programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media Humanista-Científico y Técnico-Profesional, instancia que recoge la experiencia acumulada por el Programa Mece Media y la proyecta en nuevos desafíos y necesidades de la educación chilena.

El norte es establecer una política educativa para el conjunto de los liceos subvencionados del país, a fin de subir el nivel de calidad de los aprendizajes y conseguir la equidad en su distribución.

Urgen los cambios que permitan mejores resultados educativos y aseguren la sustentabilidad de ellos. También, el compromiso del conjunto de actores del sistema educacional, particularmente de los liceos, directivos, profesores y alumnos. Cada paso que se dé debe ser planificado y perfectamente coordinado, pues se trata de mejorar efectivamente la calidad de la educación que se les entrega a los jóvenes.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Los establecimientos se sumarán voluntariamente a este programa, que hoy maneja una lista de 65 liceos a los que se les propondrá la iniciativa. Cada proyecto tendrá tres años de plazo para ejecutarse y la institución que realice la intervención recibirá \$10 millones por establecimiento, perfeccionándose con mayor seguimiento del Ministerio a las instituciones privadas que asesoraron a las escuelas.

Imposible no recordar la experiencia previa que se hizo en la Región Metropolitana entre 2001 y 2005 en 60 establecimientos, en las entonces llamadas *escuelas críticas* en donde se incorporó por primera vez asistencia técnica externa en forma sistemática por espacio de cuatro años.

El Jefe de la División de Educación General re-





conoce esta intervención en los liceos y comparte con esa experiencia el hecho de que se trata de establecimientos educacionales con bajos resultados de aprendizaje y que necesitan el apoyo a través de asistencia técnica externa. "La experiencia en la región Metropolitana ha sido bastante valiosa para el diseño estratégico y, sin embargo, para ampliarla a más regiones y abrirla a los liceos, estamos estructurando procesos que mejoren esa primera iniciativa".

Agrega que hay una red de instituciones equivalente a las que trabajaron con educación básica, pero, en este caso, se está apostando a más universidades para que asuman la tarea. "De hecho, en las tres regiones consideradas, existe un conjunto de entidades de educación superior relevantes a las que estamos invitando para que se incorporen a esta actividad".

El servicio de asistencia técnica se circunscribe a términos de referencia, que el Mineduc establece mediante una convocatoria. Lo interesante es que las universidades presentan propuestas frente a las tareas que la Cartera solici-

ta y a la descripción sobre los establecimientos educacionales. En función de la evaluación realizada, en este caso, el Mineduc asigna un grupo de liceos, para que sean apoyados por una institución externa. El requisito para acceder a la propuesta es que las instituciones -ya sean fundaciones, organizaciones no gubernamentales o universidades- tengan experiencia en el área educacional.

DOS TAREAS

Quienes se adjudiquen la licitación deberán hacer un diagnóstico de cada liceo y preparar un plan de mejoramiento de resultados. "Tanto el diagnóstico como el Plan de Mejoramiento que se proponga debe tener el acuerdo y el compromiso de los sostenedores y del Consejo Escolar, porque es la manera de dar viabilidad a cualquier acción de apoyo externo, como es lo que va a ocurrir en estos liceos en los tres años", sostiene el profesional.

Desde la partida se instalará un sistema de seguimiento y monitoreo externo en las tres regiones. Para tales efectos se contratará a una institución, que no esté trabajando en asistencia técnica, para un seguimiento de todo el proceso.

"Se irá teniendo información relevante desde la partida y acompañamiento en lo que el Ministerio quiere sobre los establecimientos educacionales, y evitar así eventuales dificultades", subraya Carlos Concha.

Lo otro importante es la relación con el sistema de supervisión del Mineduc. Se prevé una conexión estrecha entre el sistema de supervisión y la institución externa, de manera que no se pro-



duzca un vacío en la información de los procesos que ocurren en los liceos. "Lo que aquí hay es una apuesta que deseamos contribuya también al mejoramiento de las capacidades de nuestro sistema de supervisión de poder asesorar, acompañar y dar asistencia técnica a las escuelas", precisa el directivo ministerial.

EXPECTATIVAS DE LA ASESORÍA EXTERNA

Con este proyecto se espera iniciar procesos de mejoramiento con un piso institucional y así asegurar que esos procesos se sostengan en el tiempo. Se habla de tres ámbitos de mejoramiento. Uno, es el foco de aprendizaje a través de la implementación curricular. Esto significa trabajar subsectores, las clases, optimizar lo que pasa en el aula. Un segundo ámbito está referido a la gestión, en términos no sólo de normalización, sino también de capacitar a los equipos directivos, es-



pecialmente en el aspecto técnico pedagógico y de gestión curricular.

Un tercer foco es asegurar los temas de retención, trabajo y desarrollo sicosocial a nivel de estudiante, porque son liceos que atienden a sectores de alta vulnerabilidad: "Por lo tanto, los temas de deserción, becas y apoyos especiales a estudiantes, actividades de libre elección, desarrollo de autoestima, atención sicosocial, son factores que vamos a tener presentes en el proceso de trabajo con los liceos", anticipa Carlos Concha.

ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

"Aquí hay un trabajo que venía desde el año pasado, en que se hizo una acuciosa revisión de lo que podría denominarse la "focalización" de los esfuerzos del Mineduc, concluye Carlos Concha.

Con la Universidad de Chile se trabajó una nueva mirada para revisar el tema de la focalización, originándose un estudio cuantitativo y cualitativo que ordenó y clasificó los liceos en función de ciertos elementos. En ese informe se detectaron 235 de los 1.800 liceos -municipales o particulares subvencionados del país-, los cuales registraban bajos rendimientos persistentes en pruebas nacionales. De ese grupo, el Ministerio seleccionó 170 liceos con mayores necesidades, con bajos resultados en niveles de logro en el Simce en forma reiterada, niveles de fragilidad institucional en términos de capacidades de dirección y bajos niveles de asistencia y de regularidad de horarios, entre otras falencias. Entonces, de esos 170, se les está dando prioridad a 50.

Los resultados del Simce 2003 revelan una fuerte brecha entre los establecimientos que, sin lugar a dudas, amerita una intervención como la planteada. 

HACIA UN CHILE bilingüe



Rodrigo Fábrega
Director Programa Inglés Abre Puertas

Mariano Egaña y su ayudante José Miguel de la Barra llegaron a Londres en 1824 para hacerse cargo de la Representación chilena. Entre otras cosas, debían pedirle cuentas al ministro Irisarri y despedir al secretario de la Embajada.

El Senado había enviado a sus mejores hombres, aunque olvidó un detalle, ni Egaña ni De la Barra sabían inglés. Egaña informó a Irisarri que ya no seguiría a cargo de la Embajada, pero cuando iba a despedir al secretario se dio cuenta de que era muy inteligente y hablaba inglés. Asistido por una notable intuición, no lo despidió. El secretario era Andrés Bello. Así, ingresó Bello en nuestra historia y, probablemente, no exista otro momento en el pasado de Chile —ni en el futuro— en el que no dominar el inglés haya sido tan beneficioso para el país. En nuestros tiempos, claro está, Egaña no podría ser embajador en Inglaterra, ni acceder a muchos otros empleos en Chile o a fuentes de información e investigación, a perfeccionamiento profesional, etc.

¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO PARA MEJORAR EL NIVEL DE INGLÉS EN CHILE?

El programa que lleva adelante el Ministerio de Educación se enmarca en una política de anticipación y en un esquema de reforma educacional de alto impacto, focalizando todos los esfuerzos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en general. El dominio del idioma inglés es concebido como una habilidad para la comunicación, por lo que no se trata aquí de dejar de aprender matemáticas por aprender inglés.

Revisemos en qué pie estamos. Dígase lo que se diga, los resultados del último Simce son alentadores. Aunque los buenos resultados no han evitado que los algebristas de la educación repitan el mantra "igual estamos estancados". Es curioso ver

cómo ciertos líderes de opinión recitan frases como "en el Timms nos va mal", "Pisa demostró que estamos mal", "Civics dice que no somos buenos ciudadanos" y otros estudios señalan que no sabemos leer. ¡Lecturas tan simples como equivocadas!

¿Qué hemos aprendido luego de cuarenta años de investigación acerca del efecto de la escuela en el logro de los alumnos? Para hacer las cosas simples, suponemos que el resultado de un alumno se produce por una interacción de sus propias características con recursos de la escuela. Pues bien, desde hace algunos años los padres reciben una noticia difícil de comprender; se les explica que los resultados de sus hijos en las pruebas como Simce, Timms o Pisa, dependen más del nivel socioeconómico de la familia que de la calidad de la escuela. Esto, en otros países ha producido una desazón tal que algunos han sentenciado "la escuela no importa".

Vale la pena preguntarse ¿ha sido siempre esto así? Es decir, no importa lo que pase en la escuela, ¿es el nivel socioeconómico el factor decisivo? Lamentablemente una lectura equivocada de los estudios internacionales ha llevado a esa conclusión. Entonces, ¿es posible que la calidad de la escuela explique una proporción mayor de los resultados que el origen social de los alumnos?

Ahora bien, a nuestro juicio el gran triunfo de la educación pública en Chile ha sido precisamente pasar a formar parte del selecto grupo de países donde la escuela ha mejorado a tal nivel que ya la partición de la varianza (familia-escuela) es dominada sólo por el nivel socioeconómico. No se





trata de simples promedios, tan apreciados por los medios de comunicación, sino del

porcentaje de los resultados que son atribuibles a la escuela.

Tenemos muchas cosas por hacer para mejorar la calidad de la educación, pero estamos lejos de tener una mala educación. Si la educación fuera tan mala, sería imposible alcanzar los niveles de crecimiento que tenemos, y la evidencia es suficiente y contundente, aunque para algunos sigue siendo cómodo echarle la culpa a la educación de todos los males conocidos.

Estamos preparados para seguir avanzando por múltiples canales. Hace unos quince años se comenzó con la Informática Educativa y recién hace tres, partimos con Inglés.

Razones no faltan, el Inglés está en pleno desarrollo de su ciclo de poder. Hay 53 países que lo tienen como lengua oficial. Saber o no saber este idioma marcará crecientemente la diferencia entre quienes podrán y quienes no podrán aprovechar las oportunidades de la globalización. Los países ya no se clasificarán en pobres o ricos, en desarrollo o en vías de desarrollo del primer o tercer mundo... también se dirá si los países son rápidos o lentos para reaccionar!!!

TOMEMOS NOTA:

- (a) **Acceso al conocimiento:** el 95% de las publicaciones científicas son escritas en inglés (fuente: Institute of Scientific Information, ISI)
- (b) **Acceso a información:** el 90% de la información de Internet está en inglés (fuente: British Council).

(c) **Acceso a perfeccionamiento:** crecientemente universidades en España, Bélgica, Japón, Corea y otros países, donde la lengua nativa no es el inglés están dictando cátedras en ese idioma y exigiendo el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), el mismo exigido para ingresar a universidades norteamericanas.

(d) **Ingresos:** un estudio sobre bilingüismo e ingresos en varios países ha demostrado que los que invirtieron en aprender inglés incrementaron sustantivamente sus ingresos en relación con quienes no lo hicieron.

Nuestra meta como país es formar la primera generación egresada de enseñanza media que hacia el 2018 sea autónoma en inglés.

La presidenta Bachelet ha incorporado dos de las 36 medidas prioritarias de los primeros 100 días de su gobierno a reforzar el programa de fortalecimiento del aprendizaje del inglés en el sistema escolar.

La primera de esas medidas se refiere a la formación de una nueva generación de profesores de Inglés para Chile. En efecto, los estudiantes de pedagogía en Inglés tendrán la oportunidad de estudiar un semestre en un país de habla inglesa. De esta manera, los docentes podrán tener la experiencia de la inmersión y así trabajar mejor con sus estudiantes.

Hoy es ampliamente reconocido y compartido por los jefes de carreras de pedagogía en Inglés, que estudiar un semestre en un país de habla inglesa eleva el piso en el manejo del idioma. Los estudiantes pueden acceder a un alto estándar en el manejo de todas las habilidades involucradas en el uso de la lengua al desarrollar parte de su formación de pregrado en el contexto de una universidad angloparlante.

La segunda medida presidencial es igualmente





te relevante. Se trata de dar a las escuelas del sector subvencionado del país la opción de contar con la presencia de hablantes nativos del idioma inglés, que apoyen la labor del docente y brinden la oportunidad a los alumnos de interactuar con estos hablantes nativos, permitiendo espacios de inmersión en el idioma, hoy inexistentes, al menos para la gran mayoría de nuestros educandos.

La expansión del Programa Centro Nacional de Voluntarios fomenta, junto al apoyo a la labor docente que desempeña el hablante nativo en el aula, la equidad en el acceso para los niños chilenos de interactuar con personas de habla inglesa en contextos reales. Junto al fortalecimiento de los aprendizajes asociados a la dimensión vertical de las actuales definiciones curriculares, la presencia de voluntarios angloparlantes potencia objetivos transversales en la formación de niños y jóvenes.

Valores como la tolerancia, el respeto de los derechos humanos, la vocación hacia el intercam-

bio y convivencia intercultural. La integración y cooperación entre países y regiones están en una visión constructiva del fenómeno de la globalización. Por lo tanto, no basta con tener buenos profesores de Inglés en escuelas y liceos; se requiere de una población escolar receptiva y motivada en la búsqueda de una comunicación que se mueva desde lo local a lo planetario; concretándose en el intercambio directo reflejado en el turismo y los procesos migratorios o de integración económica o educacional, o a través de las redes digitales que generan un mundo sin distancias, pero con barreras: la más importante de ellas es el lenguaje.

Muchos chilenos egresan cada año de las escuelas y liceos públicos, sabiendo que a otros le enseñaron secretos que a ellos no. No saber inglés añade un elemento más a esa brecha.

Chile cuenta con el capital humano, la infraestructura, y con la voluntad -cosas que no tenía en la época de don Mariano Egaña- para que todos los alumnos de las escuelas de Chile puedan aprender inglés. 

CONVENIO CON FULBRIGHT CHILE

Un intercambio educacional de profesores de enseñanza básica y media para enriquecer el conocimiento del idioma inglés en Chile y del español en Estados Unidos, permitirá el Convenio de Cooperación entre el Mineduc y la Comisión Fulbright Chile.

Esta avenencia busca fomentar la innovación e investigación de estudiantes de doctorado, académicos, investigadores y administradores.

Mediante este nuevo convenio se busca promover también el desarrollo del personal académico de las universidades chilenas, para aumentar la cantidad de becados y sus beneficios, así como la cantidad de académicos estadounidenses que podrán venir a Chile.

Habrá asesoría académica individual para la postulación, tramitación de visa y seguimiento académico de los estudiantes en Estados Unidos.

El Programa Fulbright fue creado en 1946 para lograr el intercambio educacional y cultural y aumentar la mutua comprensión y entendimiento entre las naciones.

La Comisión Fulbright Chile es una organización de intercambio educativo autónoma y sin fines de lucro, creada por un tratado firmado por ambos países en marzo de 1955.





Para un buen comienzo

Síntesis: Blanca Hermosilla
Asesora Ministra de Educación

La educación parvularia del país enfrenta actualmente el desafío de construir una política de educación de calidad para la infancia - que rompa las desigualdades que surgen entre los niños y niñas desde la cuna -, con miras a la construcción de una sociedad más democrática. Para ello, es necesario plantearse múltiples preguntas que orienten la construcción de esta política.

Una primera inquietud se refiere al rol que le corresponde asumir a la educación parvularia respecto a la familia: ¿es una compensación a las madres trabajadoras?, ¿es una motivación para que las madres trabajen?, ¿una reivindicación de género?, ¿o más bien debe apuntar a ofrecer oportunidades a los niños y niñas para la construcción de su ciudadanía desde los primeros años y un espacio para construir significados, asumir sus propias opiniones, relacionarse con otros?

Una segunda inquietud tiene que

ver con la conveniencia o inconveniencia de incorporar a los niños de 0 a 2 años a las salas cunas: ¿qué efectos tiene la escolarización temprana de los niños?, ¿qué condiciones se requiere para que este servicio responda a sus necesidades?

Un tercera inquietud se refiere a la calidad del servicio: ¿qué factores es necesario controlar para mejorar la calidad de la educación de niños a partir de 0 años?, ¿qué enfoques y prácticas pedagógicas apuntan a desarrollar los aprendizajes esperados?, ¿qué formación inicial requieren las educadoras para contribuir a garantizar el derecho a una educación de calidad?

Estos y otros temas se abordaron en el seminario "Educación de calidad para un buen comienzo", organizado por el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Har-

DURANTE UNA SEMANA, DESTACADOS PROFESIONALES DE AUSTRALIA, CANADÁ, COLOMBIA, ESPAÑA, ESTADOS UNIDOS, FRANCIA, NUEVA ZELANDA, SUECIA Y CHILE SE REUNIERON EN SANTIAGO PARA DEBATIR SOBRE EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA CUNA.



vard y la Fundación Educacional Oportunidad. El evento se realizó en julio y contó con una amplia participación de académicos, especialistas y profesionales del área, tanto de Chile como del extranjero.

Entre los especialistas extranjeros, participaron la Directora de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, la Directora de la División de Medicina Pediátrica del Hospital de niños de Boston, el creador de los Servicios de Atención a la Infancia Temprana de Suecia, expertos australianos de la Facultad de Educación y de la Escuela de Educación de la Infancia Temprana de la Universidad de Western Sydney, el Director del Departamento de Gestión Educacional y Política del Minis-



terio de Educación de Nueva Zelanda, un investigador en Didáctica del Lenguaje, del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de Francia, la Directora del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid y la Coordinadora de la Formulación de la Política

para la Infancia de Colombia.

Sus valiosos aportes están siendo sistematizados por el Ministerio de Educación, y servirán para apoyar la reflexión que apuntará al diseño de políticas centradas en la calidad de la atención a los niños de 0 a 8 años.

A continuación, las presentaciones de dos de los expertos: Harold Gothson, creador de los Servicios Suecos de Atención a la Infancia Temprana, y la de Gérard Chauveau, investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de Francia (INRP).

DESARROLLO PREESCOLAR EN SUECIA: LOGROS Y DESAFÍOS

Harold Gothson

"Suecia y Dinamarca son países definidos como sistemas construidos sobre lo que se denomina políticas de Bienestar General. Esto significa que todos los niños y niñas participan de un mismo sistema, financiado básicamente a través de impuestos y garantías de calidad similar."

Suecia, con 9 millones de habitantes, hoy es considerado uno de los países con los mejores servicios de bienestar del mundo. Su crecimiento está basado en las exportaciones y en la producción de alta tecnología. En los últimos 50 años, la globalización lo ha transformado en un país multiétnico, multirreligioso y políticamente pluralista. De ser un país históricamente distinto -especialmente por sus patrones familiares, su independencia, sus decisiones políticas y la división de roles entre sexos-, la política de inmigración ha cambiado su identidad. Hoy se enfrenta a una población inmigrante con actitudes que no representan a la mayoría de la población país. Esta situación ha llevado a los suecos a reflexionar sobre la ciudadanía, la relación con la diversidad en un mundo globalizado y en permanente cambio, el rol de la educación y los tipos de aprendizaje válidos para

los niños y sus familias en una sociedad democrática y diversa.

El sistema escolar sueco está inspirado en el pragmatismo y en el pensamiento de John Dewey, quien concibe a la educación como herramienta para fomentar una ciudadanía democrática de cooperación, que incluye el respeto por los pensamientos y las ambiciones individuales y apoya la construcción de una sociedad que admira el conocimiento y la investigación. Esta concepción, asumida localmente en muchas comunidades, se debilitó a nivel nacional. Por ello, para fortalecer las bases ideológicas y pedagógicas de la educación y, en particular, para la expansión de la educación preescolar, el Instituto Sueco Reggio Emilia desarrolló una experiencia que permitió a los expertos suecos conocer una sociedad local que vivía una experiencia de educación preescolar como una fuerza que inspiraba el desarrollo de la ciudad a través del empoderamiento ciudadano.

Esta experiencia les enseñó que no era suficiente una política nacional y una legislación que promoviera solamente el acceso a la educación, estándares de calidad y currículo, sino que era necesario encontrar los

apoyos que involucran a los participantes locales, a los políticos, administradores, educadores y padres. Es decir, sensibilizar al país sobre la necesidad de desarrollar estrategias participativas para educar a los niños desde la cuna.

Otro aspecto destacable de la política educativa de Suecia es la concepción de la escuela como punto de encuentro democrático, construida sobre la diversidad y la participación como valores que cada generación tiene que descubrir y revitalizar. Un lugar donde los estudiantes formulan sus propias opiniones y construyen significados en confrontación con diversas expectativas, representadas por sus pares y por las diferentes teorías introducidas por el profesor, que han sido formuladas fuera de las experiencias que pertenecen al mundo de los alumnos.

LA ERA DE LA CALIDAD

Harold Gothson destaca la discusión actual sobre el tema de la calidad en educación preescolar, señalando que, la mayoría de las veces, estas discusiones se refieren a cómo ésta debe ser definida, medida y asegurada, asu-



miendo que la calidad es una entidad universal y conocida, que nos espera "allá afuera", para ser descubierta y medida generalmente por expertos. Esta postura ha sido cuestionada en el campo de la infancia temprana, dado que ignora el contexto, la complejidad, la pluralidad y la subjetividad. Por tanto, si la calidad no es una cuestión esencialmente técnica ¿qué deberíamos hacer al respecto?

El autor postula que la idea de un proceso democrático basado en valores, construido sobre la diversidad y la participación, es el mejor punto de partida para avanzar hacia la calidad del proceso educativo.

SISTEMA DE CUIDADO INFANTIL "EDUCUIDADO"

Al final de los años 50 y comienzo de los 60, la rama feminista de los sindicatos laborales, argumentaba fuertemente la necesidad de un sistema general de cuidado infantil basado en una pedagogía democrática. Esta discusión se vio avalada por una investigación que visibilizó la necesidad del

cuidado infantil, lo que llevó al parlamento a aprobar una legislación que desde 1975 entrega la responsabilidad de planificar en estas materias a las comunidades. Como producto de esta legislación, Estocolmo desarrolló un proceso que significó abrir un jardín infantil a la semana durante un período, generándose un movimiento nacional en torno a la primera infancia.

En 1975 se crea el fuero maternal, que garantiza a todas las madres 9 meses de permiso con salario completo desde que el niño nace. Este derecho se extendió a los padres y, en 1978, fue ampliado a 12 meses. Dado que sólo el 20 % de los padres usaba este derecho, en 1994 se incrementó en un mes adicional, para el caso de que fuera el padre el que lo ejerciera.

Con el fin de entregar a las comunidades la responsabilidad de ofrecer un espacio para el cuidado infantil desde los 3 meses, en 1992 se estableció una nueva legislación. De acuerdo a ella, actualmente todos

los padres gozan de este derecho, siendo gratuito hasta los 4 años. Los niños pueden estar en el preescolar sin importar si los padres estudian, trabajan o están desempleados. Los padres tienen el derecho a quedarse en su casa cuando los niños están enfermos y tienen, además, días especiales a usar cuando los niños comienzan la escuela.

Respecto a la relación cantidad de niños por adulto, no hay un criterio para la organización de los grupos en los centros preescolares. La mayoría tiene un educador cada seis niños y las recomendaciones son grupos no mayores de 12 niños menores de tres años y de 15 para mayores de tres años.

El profesor Gothson concluyó su presentación, enfatizando en la necesidad de seguir reforzando la idea de que los niños deben ser concebidos como personas activas que construyen significados a través del juego, y que el centro educativo juega el rol de ser un espacio de construcción de la democracia.

LENGUAJE ORAL AL CENTRO DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Gérard Chauveau

Durante largas décadas, el desarrollo del "saber hablar" fue un pariente pobre en los programas y actividades de la escuela preelemental francesa. Entre los años 1980-1990, numerosas investigaciones mostraron que la calidad del lenguaje oral del niño hacia los 5/6 años condiciona el éxito de los aprendizajes escolares posteriores. El "saber hablar" es probablemente el factor número uno -la

clave- del éxito en la escuela elemental, desde el primer año. Esta es la razón por la cual el aprendizaje del lenguaje oral debería ser el primer ámbito -el corazón- de las actividades de la escuela preelemental (entre 3 y 6 años).

Pero, ¿qué es "saber hablar"?, ¿cuáles son los principales componentes del desarrollo del lenguaje ha-

blado en el niño? Las respuestas a estas preguntas permitirán establecer los elementos de base de un programa de "dominio del lenguaje y de la lengua" para la escuela infantil.

Para ello es útil recordar que las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en los niños estuvieron antiguamente centradas sólo en el dominio de "la herramienta lengua"; es de-





cir, en el sistema fonológico, el sistema lexical y el sistema sintáctico. Sin embargo, estos tres sistemas son necesarios pero insuficientes, dado que, primeramente, hay que distinguir dos tipos de competencias (o de "saber-hablar"): las competencias lingüísticas (el dominio de la herramienta) y las competencias comunicativas (el dominio de situaciones de comunicación verbal, los intercambios verbales con otros).

En segundo lugar, conviene interesarse por dos tipos de lenguas (o de hablas): la lengua para comunicar y expresarse y la lengua de la escuela, la lengua para pensar y para aprender "las cosas de la escuela". En tercer lugar, es importante tomar en cuenta el vínculo entre actividades y competencias lingüísticas y comunicativas y las actividades culturales: utilizar el lenguaje es también descubrir las culturas orales, abrirse a la cultura de los cuentos y de las leyendas y descubrir y hablar acerca de los libros y de la literatura infantil.

A partir de ciertos puntos de referencia, que constituyen el esbozo de un enfoque sociocultural del desarrollo del lenguaje infantil, se puede afirmar que aprender a hablar y saber hablar en la escuela (preelemental y luego elemental) es:

TOMAR LA PALABRA EN CLASES DENTRO DE ACTIVIDADES ORGANIZADAS Y GUIADAS POR EL PROFESOR.

HABLAR -INTERVENIR DE MANERA PERTINENTE Y EFICAZ- EN DIFERENTES TIPOS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS:

- **Utilizar el lenguaje de la acción:** para acompañar "el hacer", parti-

cipar en intercambios verbales durante/alrededor de una experiencia, de una acción que se está realizando.

- **Utilizar el lenguaje en situación:** comprender los enunciados directamente ligados a un acontecimiento que está ocurriendo ("en situación"); darse a comprender en las mismas condiciones.
- **Utilizar el lenguaje de evocación:** para evocar –hacer revivir a través de la palabra- un acontecimiento pasado, para evocar –describir, presentar- un proyecto (acontecimientos próximos) o para evocar acontecimientos imaginarios (imaginar).
- **Es ser capaz de o llegar a ser capaz de:** relatar, utilizar el lenguaje de la narración; describir; pedir, preguntar; responder a preguntas; dialogar, conversar; es decir, escuchar al otro, tomar en cuenta la palabra y el punto de vista del otro; influenciar, convencer, es decir, actuar sobre el otro.

HABLAR EN DIFERENTES CONTEXTOS SOCIALES DE COMUNICACIÓN:

- Hablar a alguien cercano/hablar a un "extranjero".
- Hablar en clases durante una actividad escolar de aprendizaje/hablar en una situación informal (recreo, juego libre...).
- Hablar a una sola persona/hablar a un grupo.
- Hablar a la profesora/hablar a los compañeros.

HABLAR (HABLARSE) PARA GESTIONAR LA VIDA COLECTIVA ("EL VIVIR JUNTOS"):

- Utilizar el lenguaje como herramienta de socialización, de orga-

nización de las relaciones en el seno del grupo (por ejemplo, el grupo curso).

- Hablar (hablarse) para construir relaciones con otros, organizar las actividades de grupo, resolver conflictos o desacuerdos, establecer las "leyes" (las reglas del juego) de la clase o de la escuela.

Estas cuatro modalidades de la comunicación verbal comprenden competencias comunicativas (el dominio de situaciones de comunicación). Las siguientes actividades sobre/con el lenguaje oral, involucran más a las competencias lingüísticas (el dominio de las herramientas de la lengua).

HABLAR PARA ENRIQUECER SU PROPIO LENGUAJE. APRENDER A "HABLAR MEJOR", A AFINAR, A PRECISAR SUS FORMAS DE DECIR:

- Expandir su vocabulario (el léxico).
- Estructurar sus enunciados, articularlos entre ellos.
- Reformular un enunciado (decir de otra forma, "decir mejor lo que quiero decir".)
- Utilizar, cada vez más y mejor:
 - Las marcas verbales de la temporalidad: ahora, hoy, ayer, el mes pasado, la semana próxima, el 1º de julio de 2006..."
 - Las marcas verbales de la organización espacial: "aquí, allá, cerca de..., lejos de..., a la derecha, a la izquierda, delante de mí, detrás de mí..."

RECURRIR AL LENGUAJE EXPLÍCITO. APRENDER A HABLAR EN SITUACIONES DESCONTEXTUALIZADAS ("FUERA DE SITUACIÓN"):





- Narrar un acontecimiento (o una película, un relato, el contenido de un libro) a alguien que no ha vivido dicho acontecimiento (o que no conoce el libro o la película).
- Comunicar con un emisor o un destinatario físicamente ausente (por medio del teléfono o de la grabadora).
- Grabar un mensaje verbal (el informe de una salida escolar, de un acontecimiento extra-ordinario...), destinado a niños con quienes se escriben cartas (por medio de la grabadora).

JUGAR CON EL LENGUAJE. UTILIZAR EL LENGUAJE CON FINES LÚDICOS Y POÉTICOS:

- Practicar (o descubrir) los juegos de palabras, las adivinanzas, las charadas, las bromas.
- Memorizar y decir (o inventar) canciones, juegos, poesías.

Por último, un lugar importante debe ser consagrado al lenguaje (a la actividad lingüística) en tanto herramienta intelectual, en tanto soporte de la actividad intelectual del niño.

HABLAR PARA PENSAR MEJOR, PARA APRENDER MEJOR "LAS COSAS DE LA ESCUELA". UTILIZAR EL LENGUAJE CON FINES INTELECTUALES:

- Definir (por ejemplo, una palabra, una expresión).
- Rendir cuenta (por ejemplo, de una observación, de un experimento, de una salida pedagógica).
- Explicar (por ejemplo, una conducta, una solución).
- Argumentar (justificar -o comenzar a justificar- su punto de vista, su manera de actuar).
- Reflexionar, razonar (reflexionar o

razonar en alta voz).

- Discutir (por ejemplo, participar en conversaciones filosóficas).

Todas estas actividades y estas competencias comunicativas y lingüísticas no son el "monopolio" de la escuela infantil. Por cierto, ellas deben continuarse ejercitando y profundizando en la escuela elemental. Ellas constituyen el corazón -el ámbito central- de la escuela infantil. En una palabra, la escuela infantil debería ser primero, una escuela de lenguaje, una escuela de la palabra.

Finalmente, un último argumento para justificar la decisión de privilegiar el lenguaje hablado en la formación de los educadores de preescolar: muchos estudios constatan que la preescolarización tiene un efecto positivo significativo sobre la progresión de los

niños pequeños y sobre su éxito al comienzo de la escuela elemental. Este "plus" aportado por la educación preescolar, es válido para todos los niños y para todos los grupos sociales.

Pero los mismos estudios destacan también que las escuelas preelementales -como la escuela maternal francesa-, por ejemplo, tienen dificultades para reducir las diferencias o las desigualdades iniciales existentes en el ámbito del lenguaje hablado. La cuestión del "saber hablar" y, más precisamente, de "saber hablar para todos", de "saber hablar para todos los niños", llamados desfavorecidos, debería estar en el corazón de la formación de los maestros de educación preescolar. 

Traducción: Alejandra Medina
Unidad de Parvularia, Mineduc



Isidora Mena:

LOS COLEGIOS ORGANIZADOS NO SON VIOLENTOS

Psicóloga, docente universitaria y doctorada en Educación, Isidora Mena Edwards, en su actual rol de investigadora, dirige la Fundación Valores, que se dedica al diagnóstico, investigación y realización de programas de convivencia democrática escolar. La comprobada deficiencia a nivel nacional de los valores propios de una convivencia democrática es, desde su experta mirada, el eje de los malos aprendizajes y del escaso logro de metas en los establecimientos educacionales que están poco habituados a dejar las costumbres autoritarias. Declara estar convencida de que la reeducación de aquello pasa por la urgencia de una formación más ligada a lo afectivo y ético, cuyos principales gestores son los docentes.

¿QUÉ SIGNIFICA REALMENTE UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA?

Estamos tan acostumbrados a hablar de democracia, que no nos detenemos a pensar qué es, en concreto, operar democráticamente.

En el contexto escolar, o en cualquier otro, la convivencia democrática significa que todos estamos participando

en determinado evento, por ejemplo: en un colegio tenemos derecho a saber por qué y cómo estamos ahí; y cómo lograr los resultados que todos queremos, y también el derecho, por la dignidad de toda persona, a ser participe en la toma de decisiones. En educación esto es muy importante, porque el aprendizaje es una determinación personal. Entonces, sin convivencia democrática, es muy difícil aprender. Para ello se necesita explicarle al alumno por qué es bueno aprender, consensuar en conjunto de qué modo aprender, con qué metodología y qué sistema de evaluación, para ayudar al alumno a darse cuenta de sus logros. Así, el aprendizaje se convierte en una meta que el joven quiere alcanzar, no retrata lo que desea el colegio que alcance. Eso es el contrato democrático.

¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES NACIONALES O INTERNACIONALES RESPECTO AL TEMA?

La cultura escolar ha sido tradicionalmente autoritaria. Los alumnos suelen no saber el programa de estudio de determinada asignatura, y casi nunca tienen la oportunidad de



decir si algo no les gusta. En la cultura escolar se establece que el profesor sabe qué metodología va a usar y los alumnos no tienen derecho a voz ni a voto al respecto, cuando finalmente son ellos los que aprenden. Esta es una cultura escolar nada de democrática con respecto al aprendizaje, situación que va en contra del aprendizaje mismo.

No quiere decir que los niños vayan a decidir los planes y programas o los marcos curriculares, pueden resolver el cómo lo vamos a lograr y si esa decisión se hace democráticamente, no cabe duda de que mejorarán los aprendizajes. Es un contrato pedagógico que incluye también el marco disciplinario, que es el cómo vamos a convenir el respeto mutuo y con qué normativas vamos a convivir para conseguir las metas de aprendizaje.

¿QUÉ OFRECE LA ESCUELA AL RESPETO?

La escuela podría invitar a los alumnos a participar en una comunidad democrática con una meta común, que es el aprendizaje y el bienestar de todos; si junto ambas metas logra la formación académica y socioafectiva de todos. Para lograr ese propósito tienen que aparecer los temas valóricos de la democracia: la solidaridad, el respeto. De esa manera, la escuela convierte en un acto explícito la construcción de un contrato pedagógico en donde la gran meta es el aprendizaje y el bienestar.

La escuela está obligada a generar un contexto de comunidad democrática en función del logro de los aprendizajes, que involucre tanto a la escuela misma como a los alumnos y apoderados. Así trabajan todos para el mismo lado.

¿CUÁLES SON LAS TRANSFORMACIONES NECESARIAS PARA QUE LA ESCUELA PUEDA ASUMIR UN ROL FORMADOR EN ESTE ASPECTO?

Hay tres tipos de condiciones, la primera es que la escuela se proponga como parte de su misión la formación de convivencia y socioafectividad. Hoy en día no la tienen, se debe establecer en el Proyecto Educativo Institucional como una prioridad tan importante como la académica, la formación de un ámbito de convivencia y socioafectiva, tema que, por lo demás, es una obligación constitucional, ya que la LOCE, en su artículo n° 2 plantea que lo que entrega la escuela es la formación integral de las personas.

Pero mientras el país no ponga el tema como comuni-

dad, la escuela no lo priorizará. Los seguimientos a las escuelas que han trabajado con Valores, muestran que, exceptuando un interés particular y personal de alguna gestión, las escuelas no lo hacen.

Segundo, hay que fijar los tiempos para desarrollar esto, por ejemplo la hora de Orientación y Consejo de Curso son apropiadas, ya que los profesores jefes son actores fundamentales cuando se trata de hacer comunidad, pero ¿cómo lo van a lograr con tan pocas horas? Nosotros proponemos que deberían aumentar a cinco. Para lograr que quepa una formación socioafectiva y ética, se requiere de una transformación cultural de la escuela y ¿dónde debería ocurrir esto?: en las reuniones de profesores. Sin embargo, tienen sólo dos horas en las que deben hacer una serie de coordinaciones. No queda tiempo para una reflexión, por lo que también se necesita de un cambio estructural en ese aspecto.

Tercero, las instancias de capacitación, actualmente no constituyen un tema prioritario. Ni siquiera en las universidades se da formación a los profesores en convivencia escolar formativa. En este sentido, falta asistencia.

CONSIDERANDO ESO, ¿POR DÓNDE HAY QUE PARTIR PARA QUE SE PRODUZCAN LAS TRANSFORMACIONES?

Deben echarse a andar varias cosas paralelamente. Un tema es la evaluación, el tener estándares concretos. También, generar algún instrumento para incentivar el que esto se haga. Elaborar instrumentos de medición que permitan decir: "en este colegio se está formado en determinada línea", esto ayudaría a que los padres puedan decidir, ya que para ellos este tema es central, porque hoy la sociedad pide muchas competencias socioafectivas en los trabajos. Además, de la extensión horaria y capacitación docente, antes mencionadas.

DADA LA EVIDENTE CARENCIA DE ESTE TIPO DE FORMACIÓN EN NUESTRA SOCIEDAD, ¿SE PODRÍA HABLAR DE UNA CIERTA DESAFECCIÓN DEMOCRÁTICA?

Sí, y eso es grave si se mira desde el punto de vista de una empresa, el ponerse la camiseta, ser correcto, honesto, hacer bien el trabajo, son fundamentales y surgen del sentido de responsabilidad y de comunidad. También es cierto que eso se demuestra cuando, efectivamente, la empresa





se organiza en forma comunitaria y eso requiere de formación de los empresarios, lo que parte desde cómo se distribuyen los bienes.

Obviamente, una empresa no puede ser una comunidad, si hay una diferencia de uno es a cuarenta, como se está dando en Chile. Otra urgencia que se desprende de lo anterior es que los índices de maltrato y violencia en los colegios van subiendo, porque hay menos tolerancia y más dificultades.

Si no reorganizamos la convivencia en la escuela no se pueden lograr las grandes metas, y eso origina problemas internos. Los colegios no suben sus niveles y los profesores y directores están bajo una presión emocional constante.

Hemos visto que las escuelas organizadas en la convivencia escolar y en la formación de un estilo democrático, dan lugar a buenos resultados; esas son las que están funcionando bien. Superar esto es urgente, por el lado formativo y por el éxito de los aprendizajes.

¿HAY EFECTIVAMENTE MAYORES NIVELES DE VIOLENCIA INTRAESCOLAR?

Las encuestas demuestran que sí, pero no hay suficientes comparaciones con la realidad de antes. Cabe destacar que hay diversos tipos de violencia escolar; uno, es el maltrato entre pares, de profesores hacia los estudiantes, y de los estudiantes hacia los profesores. Los últimos trabajos de investigación que se han hecho detectan estas sutilezas de la violencia.

¿Y CUÁL ES LA RAÍZ DE ESA VIOLENCIA?

Hay una mezcla de varios factores, pero se ha visto que los niños violentos provienen de familias violentas y que son de todos los estratos sociales. En los estratos pobres, las carencias producen estrés y esto deriva en angustia y conductas violentas, pero en los niveles altos las problemáticas familiares son las que generan violencia.

También hay violencias externas, de la comunidad, como en los lugares en donde hay droga. Es importante destacar esa violencia que viene de afuera, aunque existe otra que tiene su raíz dentro de la convivencia escolar; cuando el colegio no está organizado, cuando no hay buenos equipos de gestión, se genera un caos que deviene en violencia. Ejemplo de esto es que hay colegios no violentos aun

cuando están en sectores violentos. Eso ocurre porque están organizados.

¿ESTÁ DE ACUERDO CON LA IDEA DE QUE LA ESCUELA CHILENA ES DISCRIMINADORA?

Nuestra escuela es una de las más discriminadoras. Aunque no han subido los índices, se han mantenido los niveles, yo diría que es más bien autoritaria, cosa que no se aprecia fácilmente. Chile es conocido por su autoritarismo, y la escuela es una caja de resonancia de aquello que ocurre en la sociedad. Pero, además, la escuela produce autoritarismo, ya que su concepción es autoritaria y eso no se ha modificado.

Sin embargo, es posible un cambio, porque los docentes tienen dentro de sus ideales muy arraigada la democracia. Cuando se dan cuenta de que sus actitudes son autoritarias, esto choca con sus valores, por lo que les es posible modificarlo. Los profesores no son valóricamente autoritarios, pero la estructura que los forma sí lo es. Esto puede ser distinto en otros gremios, pero nuestros profesores tienen una profunda vocación de ayudar y son personas que advierten que la escuela es una posibilidad de movilización social, aunque no siempre traducen esa apreciación en acción. Si llegan a tomar conciencia la situación cambia.

¿QUÉ IMPORTANCIA LE DA USTED A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?

Cuando hablamos de una formación socioafectiva y ética, nos referimos a una formación para comprender las emociones y los sentimientos y para regular lo que nos producen en la interacción con los otros.

La emoción es el motor de lo que hacemos los seres humanos, es el cómo resonamos afectivamente con lo que ocurre. Esa resonancia afectiva necesitamos conocerla y usarla. Si la rabia se expresa con golpes, entonces no hay formación socioafectiva. Se es capaz de operar con aquello donde se tiene la formación adecuada. Esto es educable en el sentido de aprender a saber qué hacer con las emociones y entender por qué surgen.

¿DEBERÍA ESTAR INCORPORADA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES?

Creo que es mejor la educación socioafectiva y ética.





Lo primero se refiere a entender que los afectos y las emociones son parte de ese todo mayor llamado afecto.

Lo afectivo es entender también lo que respecta al otro, cómo se interactúa tomando en cuenta los afectos y todo lo que corresponde a uno y al otro, se relaciona con el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de conflictos. Por su parte, lo ético es aprender a revisar lo que uno hace a la luz de los propios valores. Se debe educar en la formación inicial docente en este sentido, para que el profesor sepa hacerlo consigo mismo y educarlo en otros.

¿QUÉ SON LAS COMUNIDADES DE CURSO?

La idea de hacer comunidades de curso para el logro de metas de aprendizaje, surge en nuestras investigaciones con el PíEE, donde tuvimos una serie de reflexiones y nos preguntamos por qué no tenemos los valores del respeto y cuidado del otro y de la democracia.

Estos valores y sus habilidades asociadas se producen cuando se han tenido experiencias valorables. La experiencia de comunidad genera el valor de tratarnos como iguales, donde es importante el diálogo democrático y el respeto, y cuando lo usamos, nos damos cuenta de que es útil. En Chile hemos tenido pocas experiencias de necesidad de hacer comunidad. El planteamiento nuestro es que si como país lo necesitamos, debemos crear esa cultura que no tenemos. Uno de los lugares en donde es preciso hacer comunidad para lograr metas, es la escuela.

¿QUÉ ROL JUEGAN LOS PADRES?

Los que modelan los comportamientos son: la familia, en primer término y luego el colegio, si a ambas instancias les importa una formación social y afectiva, lo lógico es formar alianzas. Para que se produzca la ayuda mutua, la familia debe pedir colaboración al colegio, y viceversa, y si los dos concuerdan en la formación, se darán cuenta de que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) sirve para lograr una meta, y actuarán en alianza.

SI SE LOGRARA UNA BUENA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, ¿CREE USTED QUE BAJARÍA LA ANSIEDAD POR EL ÉXITO ACADÉMICO?

Sí, porque empezarían a conseguir metas y eso bajaría



la ansiedad que se produce por no tener logros ni subir estándares. Cuando se alcanzan objetivos, baja la ansiedad, porque se empieza a sentir el control que da el éxito. Además, las investigaciones muestran que subirían los aprendizajes.

¿CÓMO SERÍA EL PERFIL DE UN JOVEN EGRESADO DE UNA ESCUELA CON FORMACIÓN DEMOCRÁTICA?

A partir del segundo año de egreso suelen ser líderes colectivos y constructivos, tienen buenas relaciones laborales, poseen un proyecto de vida personal, porque comprenden y respetan al otro en sus profundas diferencias y a la vez en su similitud en dignidad humana. Saben trabajar en equipo, que es distribuir el trabajo y coordinar esa distribución, ser responsables y aprender que el otro puede corregirlo, porque hay una meta en común. En Chile, el individualismo inhibe el desarrollo y se cree falsamente que la responsabilidad es sólo un hábito familiar, cuando en realidad es un valor de la conciencia. RE

Investigación:

PODER Y AUTORIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR

Leticia Arancibia Martínez
*Licenciada en Trabajo Social,
Master en Sociología y candidata a
Doctor en Sociología de la Université
Catholique de Louvain de Bélgica.*

EL PRESENTE DOCUMENTO DA
CUENTA DE ALGUNOS DE LOS
HALLAZGOS Y REFLEXIONES A LA
LUZ DE LA INVESTIGACIÓN REALI-
ZADA POR LA AUTORA ENTRE LOS
AÑOS 2000 Y 2005 EN
ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA
MEDIA DE LA QUINTA REGIÓN.





El objetivo era conocer y analizar los imaginarios presentes entre profesores y estudiantes de enseñanza media, identificando lo que significa esa relación específica y las lógicas que cruzan sus prácticas -ya sean de legitimación de formas autoritarias de ejercicio del poder y la autoridad en el espacio escolar, ya sean de impugnación de estas mismas- reconociendo la relación existente entre estos imaginarios presentes en la escuela y el contexto de mutaciones en el campo educativo y sociocultural más amplio del país.

Para el desarrollo de la investigación, hemos tenido presente el marco global del proceso de cambio y transición a la democracia en la sociedad chilena, especialmente considerando los elementos que participan de la construcción cultural de un sistema democrático que muestra grandes paradojas y tensiones. Teniendo en cuenta el vínculo entre sistema escolar y sistema político, en el análisis del campo educativo y su relación con el contexto global de la transición chilena, el punto de partida del análisis revela la existencia de un sistema que diciéndose democrático, preserva diferentes elementos autoritarios.

Nuestra primera constatación refiere la existencia de resistencias de algunos profesores frente a los cambios que han ido operando con la puesta en marcha de la reforma educacional, en cuya aplicación aparecen nuevas exigencias, tanto en los aspectos de tipo curricular y de gestión educativa, como pedagógicos. Algunas de estas resistencias prácticas radican también en el nivel simbólico, en las formas en que se concibe la relación entre profesores y estudiantes.

Gracias a nuestra inserción en el campo de los liceos municipalizados y privados y el conocimiento de distintos actores del sistema educativo, se observa, por una parte, la

existencia de rasgos autoritarios en las relaciones en la escuela que da continuidad a formas tradicionales o disciplinarias, que se pretenden superar con la reforma educacional. Pero, por otra parte, también aparecen nuevas visiones que se confrontan y se disputan en el espacio escolar, generando conflictos manifiestos y latentes en los establecimientos. Por esto, quisimos preguntarnos por la relación entre democratización en relaciones concretas, como las que se dan en el espacio escolar y democratización de la sociedad, sin querer realizar generalizaciones, pero sí generando cuestionamientos en una revisión crítica de estas conexiones.

Hemos examinado aspectos ligados al ámbito de la vida cotidiana (Heller, 1994) de los individuos, considerando las relaciones de poder bajo una concepción amplia del término que no excluye la dimensión política de las relaciones microsociales. Aunque el poder no es una dimensión privativa de las relaciones a nivel político-global, sin embargo, refiere el universo socio-histórico específico donde los actores desarrollan su experiencia cotidiana. Poner atención a los procesos de legitimación y ejercicio concreto del poder por parte de cada actor en la sociedad, significa reconocerles ese poder que transita transversalmente, aunque, de manera desigual en cada uno de los individuos (Foucault, 1992).

La escuela conforma un espacio y una experiencia de transmisión y construcción cultural de los jóvenes, que mantiene una relación de autonomía relativa (Bourdieu, 1988) con el marco social más amplio. En ella se dan elementos de dependencia y reproducción del orden social y el contexto en el cual se da el proceso educativo, pero, a la vez, constituye un espacio autónomo, o microcosmos escolar, donde se generan relaciones específicas, que no se limitan a la reproducción, sino que producen, construyen





(y re-construyen) relaciones y procesos específicos y propios de ese espacio. La experiencia escolar es también una experiencia de las relaciones de poder más allá del espacio familiar y local. Por esto, la problemática se concentra en la base simbólica de las prácticas en el espacio escolar donde hemos identificado algunas de las formas culturales que se legitiman o deslegitiman al nivel simbólico y relacional, dimensión capital e indivisible de la forma en que se forma un sistema social.

ALGUNOS DE LOS CONTENIDOS Y HALLAZGOS

A grandes rasgos, en la construcción de relaciones donde están presentes imaginarios autoritarios aparecen como contenidos y debates: La importancia asignada a la disciplina por la institución escolar y las formas para enfrentar la construcción de las diferencias intentando su homogeneización; una disociación entre la norma y los derechos humanos; la visión negativa del conflicto, el temor a su expresión y las distintas estrategias a las que recurren los actores para evadirlo u ocultarlo; las aprensiones y la desconfianza respecto de la autonomía de los estudiantes; la moratoria que se les asigna a éstos en el proceso de convertirse en ciudadanos, el paternalismo o el control ejercido en algunos casos para la participación y organización estudiantil, pero, a la vez, la negación de la política y una suerte de jubilación ciudadana de los profesores, así como la visión y la práctica de los derechos humanos en las relaciones en la escuela.

Desarrollando estos puntos, en primer lugar, podemos analizar el impacto simbólico que tienen algunos cambios en los conceptos del Ministerio de Educación donde, por ejemplo, los derechos de los estudiantes que se enuncian, ejercen una presión a la construcción del significado de la relación entre profesor y estudiante, que muchos docentes

critican en tanto representan una amenaza a su autoridad. Este imaginario es de pugna entre significados y prácticas. Así, por ejemplo, cuando se trata de liceos de niñas, los problemas de convivencia con sus profesores y profesoras, pueden estar en las tensiones entre las distintas formas en que se da la construcción simbólica de su posición de género en el espacio del aula. Contenidos como la importancia del respeto por sobre la autoridad, el mayor poder de las mujeres, la lucha por la igualdad. O la visión de derechos sexuales, producen un imaginario reconocible en el discurso de las estudiantes, que se confronta con el de algunos de sus profesores.

Las posturas de los docentes son diversas frente a la autoridad. Algunos reivindicarán la necesidad de una relación con rasgos autoritarios en la medida en que asegure el orden tradicional existente en el sistema educativo. En este imaginario, el ejercicio de un poder fuerte e inflexible será significado como garantía de una relación ordenada y estructurada. A su vez, la mayor atención y preocupación de algunos profesores por su autoridad, opacan en su discurso el propio ejercicio del poder en la relación profesor-estudiante. Aquí sus expectativas sociales se apegan a un modelo tradicional donde el profesor se erige como una autoridad indiscutible, y cuya posición resulta incontestable (cuestión que también está presente en estudiantes). Así, lo que estaría en juego en esa relación es su autoridad, mientras que el poder aparece referido a un ámbito abstracto, desde la escuela hasta el contexto político global del país, o bien representado por quienes poseen y ejercen más poder.

Aquí se ve como más importante la defensa y mantenimiento de la legitimidad que tendrían en tanto profesores en el espacio de la escuela, más que la capacidad de acción concreta que se actualiza permanentemente en su





práctica cotidiana. Prima una forma de concebir la autoridad como preexistente a la relación. En este a priori, el profesor encarnaría o sería la representación de la institución escolar que le concede un poder. Esta visión será abiertamente cuestionada por un segundo imaginario, el de una autoridad razonada al que hacen referencia otro grupo de profesores y estudiantes, quienes reivindican la importancia de considerar la interacción concreta -y la verificación de su tipo y calidad- para que esta autoridad se defina de manera legítima. Así, la autoridad es práctica, se construye en la interacción y es la que permite un reconocimiento y aceptación del poder del otro.

También encontramos un tercer imaginario -especialmente en los grupo de discusión con las estudiantes de los liceos de niñas- que plantea un reemplazo o superación del concepto de autoridad. Se pone al centro como significados, el reconocimiento mutuo y reivindica más el respeto que la autoridad, la que es criticada en su asociación con la jerarquía sociocultural.

Este elemento nos ayuda a comprender el discurso general de los estudiantes, donde el poder y la autoridad aparecen en su práctica a medida que las relaciones en la escuela están definidas por una estructura jerárquica que los deja en una posición de no poder. Esto se aprecia en la negación, minimización o no-reconocimiento del poder que ejercen o pudieran ejercer en la relación con sus profesores. También en una conceptualización negativa del poder donde se refieren a él como el ejercicio de la dominación, del aplacamiento, del logro del sometimiento a una autoridad; la imposición material y simbólica, más que la negociación o el diálogo entre actores.

En este imaginario se naturaliza la violencia ejercida para asegurar la superioridad política o económica de

unos individuos o grupos; sobre otros, y reconoce la existencia de abusos de poder. Esta cuestión se acepta en función de un orden social existente que, a su juicio, divide a poderosos de débiles, a ricos de pobres y donde la construcción del poder hegemónico radica en el ámbito económico político, ambas dimensiones estrechamente conectadas en la construcción del imaginario de los jóvenes entrevistados. Así, por ejemplo, en el caso de los y las jóvenes estudiantes de liceos para todos, hacen alusión a la condición de pobreza y de dominación donde se expresa el poder que se genera a través del mantenimiento de un sistema desigual del que se sienten parte afectada y que, por la forma en que se estructura el sistema educativo chileno, significa, en lo concreto, una calidad inferior de educación para ellos.

Esto coincide con una baja valoración del sistema democrático de parte de algunos jóvenes, quienes desvalorizan la acción colectiva de los sectores subordinados y reconocen limitaciones culturales, políticas y económicas, que los deja en desventaja.

Para algunos docentes, el ejercicio de coacción o el intento de control excesivo de los estudiantes en el aula, representarán rezagos autoritarios de la relación tradicional y tendrán efectos en el aprendizaje. Según ellos, las nuevas expectativas y características de los estudiantes actuales demandan poner en práctica formas pedagógicas que activen procesos de aprendizaje bajo una lógica de mayor autonomía y participación. Sin embargo, para los estudiantes, estos contenidos no se encontrarían asentados mayormente en su experiencia, predominando una definición negativa del poder.

Pero así como los estudiantes viven situaciones arbitrarias y violentas, que los hace definir el poder como fuer-





za física, también encontramos diversas formas de resistencias y contestación a las que ellos recurren. En primer lugar, la expresión directa de los estudiantes que reconocen como una fuente de poder el recurso del agrupamiento o la asociación colectiva para presentar sus demandas o para enfrentar el poder del docente o de otros actores en el espacio escolar. Si bien se admite el efecto positivo que puede tener la defensa, la lucha o la disputa desde el grupo para lograr lo que se quiere, éstas aparecen connotadas negativamente en sí y sólo algunos estudiantes se muestran dispuestos a participar. La desesperanza aprendida respecto de no conseguir sus objetivos, el temor a las represalias, o el miedo a ser estigmatizado, desalientan en ocasiones la expresión de sus demandas. En segundo lugar, también están presentes otras estrategias de resistencia o evasivas ante el ejercicio del poder en el espacio escolar. Uno que llama nuestra atención es el recurso al humor. Como una estrategia práctica que ayuda a contener tensiones, desviar la atención o realizar una crítica velada al sistema de relaciones que lo afecta. Este rasgo no es lejano de formas instituidas en la sociedad chilena para evitar, soportar o persistir ante el atropello y el conflicto.

Por otra parte, la segmentación social, económica y cultural que existe en el sistema educativo haría que las diferencias de clase y estatus de las familias de origen de los estudiantes incidieran en la forma en que se ejerce el poder y la autoridad de parte de los profesores. Según ellos, las diferencias no sólo de recursos económicos, sino también de capital cultural que exhiben los estudiantes de uno y otro sistema: municipalizado y privado, incidirá directamente en la forma en que estos enfrentan el conflicto. Asimismo, en cómo los profesores realizan su práctica educativa -y se construye su autoridad- conforme al tipo de establecimiento del que se trate: municipal, privado.

Los profesores observan dos polos en los estudiantes

en su manera de enfrentar el conflicto: el pasivo, correspondiente a aquel estudiante que permanece en silencio sin expresar su propia opinión, que muestra obediencia. El otro: el activo, quien reclama sus derechos y trata de negociar. La argumentación para la defensa de premisas e intereses propios de parte del estudiante es interpretada en muchas ocasiones como conflicto por parte de los actores, y muchos de estos estudiantes son vistos como conflictivos. Tal visión negativa del conflicto o la inutilidad de la disputa estará presente, tanto en profesores como en estudiantes donde el reclamo y la expresión del desacuerdo representará el agravamiento de las dificultades existentes. Esto implicará un riesgo mayor, pues el individuo afectado se vuelve más vulnerable ante la expresión de las dificultades. La actitud pasiva será, por lo tanto, una de las formas de responder ante éste.

En el caso de colegios privados, la aparición e inclusión progresiva en la relación pedagógica de la idea de servicios educativos -cuestiones que se incorporan ya desde las transformaciones educacionales durante el régimen militar (Núñez, 1984)- muestran su anclaje en el cambio del concepto de estudiante por el de cliente. Bajo esta redefinición de la relación, los profesores de estos colegios, ven mermada su autoridad que deja de ser absoluta, frente a un sistema económico donde sus conocimientos son un valor de cambio y su poder relativo de acuerdo a su rendimiento y eficiencia. Por otra parte, en el caso de liceos municipalizados, la posición social y cultural desfavorecida de los estudiantes, los volvería más vulnerables frente al ejercicio de poderes abusivos o injusticias de parte de algunos de los actores. Las resistencias ante los procesos de masificación de la educación media son patentes en un imaginario de educación elitista que observamos en algunos docentes de este sistema y que, según los estudiantes, genera discriminación en el aula.





Respecto de la organización y participación estudiantil, en varios de los profesores entrevistados está presente una visión paternalista de la participación de los estudiantes. En este imaginario se atribuye gran responsabilidad a la contribución docente para canalizar las demandas dentro del marco regulatorio y normativo existente en cada liceo. Se aprecia una preocupación por la formalidad de la participación y se les reconoce un limitado poder o capacidad efectiva de responsabilización y compromiso a los estudiantes. La idea de necesidad de protección, así como la de una supuesta incapacidad estudiantil para regularse de manera autónoma, pone en jaque a las distintas expresiones y organizaciones estudiantiles al interior del establecimiento. Según esta visión, los estudiantes no estarían preparados para decidir solos; el centro de alumnos no sería apto para sesionar sin la presencia de los adultos y, según algunos de los profesores entrevistados, existiría el riesgo de confusión entre autonomía y libertinaje.

Si lo vemos desde el punto de vista simbólico de la transición democrática en Chile, podemos señalar algunas coincidencias con la realidad del liceo. Así, la "autonomía protegida" de los estudiantes nos hace recordar el concepto de democracia protegida, que se utilizó en Chile en los años noventa, donde se consideraba a la sociedad chilena no apta para la democracia y se insistió en la dimensión político-administrativa-estatal, dejando postergado el eje ético-político de democratización de las relaciones sociales que hoy en día se pone al centro en el nuevo escenario.

Concentra nuestro interés la justificación de prácticas históricamente aceptadas o soportadas, pese a sus contenidos no-democráticos, en particular lo vemos en la importancia que se le atribuye a la disciplina en el espacio escolar, aspecto generalmente aludido en las normas de convivencia escolar de los establecimientos. Para afirmar una

autoridad recurren y apelan a un componente normativo-administrativo del establecimiento, que tolera o instala formas de injusticia en las relaciones. Así, es posible encontrar reglamentos internos de convivencia escolar que pueden llegar a respaldar arbitrariedades, pese a las normativas de la reforma educacional respecto de la convivencia escolar, la participación de los actores y los derechos humanos en la escuela.

En efecto, resulta curioso que un imperativo ético de derechos de los estudiantes o de la infancia y la juventud, pase a segundo lugar respecto de una disposición interna de un establecimiento escolar. Bajo una lógica declarada de apego a las normas escritas de nuestros entrevistados y su apelación a la necesidad de las reglas, se pueden imponer voluntades que generan una enorme violencia simbólica en los estudiantes. Vemos presente el apego -y la nostalgia- en los docentes a la tradición de las formas bajo las cuales se fue construyendo el liceo decimonónico, selectivo meritocrático, con componentes de clase asociados y sin acceso para todos los y las jóvenes. Todos estos elementos merecen nuestra atención para ver la forma en que se constituye un imaginar autoritario.

Este imaginario tiene fuertes connotaciones disciplinarias, bajo la justificación de la necesidad de regulación externa del sujeto se insiste en las reglas -representadas en la norma del colegio- que se sienten compelidos a hacer obedecer. Pero se enfrentan a estudiantes que relativizan la relación con esas normas o bien las resisten, las consideran injustas o las repudian. Así una forma convencional de relación con la norma (Verhoeven, 1997) del establecimiento se enfrenta a la propia regulación interna de los actores. Pero como ese marco se desintegra con el de derechos humanos, los profesores consideran su autoridad amenazada. Estos profesores hablan desde una po-





sición defensiva frente a un sistema educacional que pone en riesgo las prácticas y los contenidos -los valores de la institución escolar- de la que estuvieron acostumbrados a sostener y que, incluso, no había sido amenazada pese a las transformaciones educacionales del período autoritario.

Finalmente, en la pregunta referida a los contenidos para los que formaría la escuela y teniendo en cuenta la construcción de los imaginarios por parte de actores concretos implicados en la relación profesor/estudiante, cabe interrogarse también por cómo se ven los propios docentes en tanto ciudadanos, sujetos de derechos o actores políticos. Ellos desarrollan fuertemente la queja, pero también la autocrítica por su actitud pasiva, en tanto su condición de ciudadanos evadiendo en su práctica la dimensión abiertamente política. Este imaginario está estructurado en base a una des-responsabilización de su tarea política que, a la vez, entrega esta responsabilidad a otro actor: los estudiantes, los jóvenes, las nuevas generaciones.

Resulta interesante ver el mecanismo de externalización de las obligaciones al que recurren algunos profesores frente a la construcción social y del sistema político-económico, al enrostrarles a los estudiantes el deber-que se niegan a asumir- de la formación de la sociedad, criticándoles sus acciones y actitudes evasivas al respecto, sin considerar la propia participación que tienen como docentes o adultos del sistema político. Con esto, se establece en el imaginario de los docentes una suerte de jubilación ciudadana, en la que ellos claudican respecto del ejercicio de derechos o de construcción de cambios y transformaciones, que ven como necesarias.

Este imaginario está constituido de una paradoja, ya

que esta atribución de responsabilidad política a los jóvenes, se aplaza en su ejecución concreta en el espacio escolar cuando no les son reconocidos sus derechos como estudiantes. Este aprendizaje de postergación consiste en considerar a los jóvenes siempre en proceso de constituirse como ciudadanos, pero con dificultad o nunca llegando a serlo. Resulta, pues, no sólo contradictorio su discurso, sino que fija una estructura circular en que se reproduce una situación en la que aquellos que debieran asumir la responsabilidad de acción política aún no estarían habilitados en calidad de ciudadanos plenos. Pero, al mismo tiempo, los ciudadanos por derecho (con mayoría de edad y/o adultos) no asumen las responsabilidades políticas y muestran pasividad y desidia en este ámbito, sin que se fije una salida del círculo cerrado que se establece.

Como corolario, la forma en que se significan los derechos humanos representa un aspecto estructural de los imaginarios del poder y la autoridad. Los efectos que puede tener la formación en la escuela para la participación ciudadana de los jóvenes, es un ámbito importante a la hora de preguntar para qué prepara la escuela. Se forma para la democracia, para vivir en un sistema democrático con una conceptualización integral de los derechos humanos o se prepara para aceptar primero el autoritarismo en la escuela y luego en la política. Así, si nos preguntamos: ¿se educa para la ciudadanía? Nos encontramos con la paradójica construcción donde, en defensa de esa misma formación ciudadana de los jóvenes, el concepto de derechos humanos se reduce a una cuestión meramente formal o normativa. En un imaginario autoritario se ponen en una balanza los deberes sobre los derechos, negando una definición sustantiva de derechos humanos como la que ha sido defendida desde una perspectiva de educación para la paz y la democracia, que pone al centro lógicas de justicia, respeto, igualdad y dignidad. 





Los diálogos de CONCHALÍ

EL ÁREA DE EDUCACIÓN DE LA CORPORACIÓN DE EDUCACIÓN, SALUD Y MENORES DE CONCHALÍ (CORESAM) HA IMPULSADO DIÁLOGOS AL INTERIOR DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS DE SU JURISDICCIÓN, EN LA PERSPECTIVA DE MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE SUS ALUMNOS Y FORTALECER LA JEC.



Fue meditarlo, analizarlo y llevarlo a la práctica. La idea estaba, era buena y había que aprovechar el interés que había germinado en la comunidad educativa para hacer de los diálogos una instancia efectiva de participación y compromiso. Nada debía quedar al azar, se debía planificar de tal forma que todos sintieran que efectivamente estaban contribuyendo a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Con una población escolar municipalizada estimada en 10 mil estudiantes, tanto de enseñanza básica como media, para nadie es un misterio que Conchalí es una comuna donde el ingreso per cápita es bajo, donde el grueso de su población estudiantil proviene de hogares en que "el pan de cada día" cuesta materializarlo y donde el Estado está interesado

en invertir más y mejor para elevar los estándares de vida de sus habitantes.

Una educación buena debe estar al alcance de todos sin ningún tipo de discriminación, y es precisamente lo que busca el Área de Educación de la Corporación de Educación, Salud y Menores de Conchalí (CORESAM), que se las está jugando muy fuertemente para mejorar la calidad educativa de sus escuelas y liceos.

El primer paso se dio el año pasado con la realización del Debate sobre Educación 2005, en el que participaron profesores, padres y apoderados, no docentes y estudiantes. Se formaron grupos de conversación por estamentos, los que -a partir de una pauta- levantaron propuestas y estrategias para concretarlas.

Fueron diálogos en que hubo aceptaciones, rechazos y cuestionamientos de propuestas. Sin embargo, el producto de este debate -al decir de sus participantes- fue positivo. De él surgieron iniciativas tendientes a afianzar los vínculos y relaciones entre estudiantes, docentes y padres; generar condiciones más adecuadas para el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo curricular, y fortalecer la atención de niños y niñas con necesidades sico y socio pedagógicas.

¿CÓMO POTENCIAR LA JEC?

En una segunda instancia y basándose en la anterior experiencia, las conversaciones de este año se han enfocado a generar espacios de comunicación donde los representantes de las escuelas y liceos pueden hacer propuestas en la perspectiva de forta-



lecer y aprovechar la instancia de la Jornada Escolar Completa (JEC).

Dicen que segundas partes no siempre son buenas. Había que derrotar ese mito y lograr que las nuevas jornadas fueran más exitosas que sus predecesoras. Para lograr este propósito se contó con la asesoría del profesional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Rodrigo Vera, quien puso su sello al diseño de la jornada.

Los principales objetivos propuestos para el debate 2006 fueron:

- Desarrollar la capacidad de auto-gestión de los diferentes estamentos de la unidad educativa.
- Potenciar en los diferentes grupos de conversación la capacidad de formular iniciativas y adquirir compromisos que permitiesen enriquecer la JEC y reunir un banco de iniciativas y propuestas para ello.
- Desarrollar una jornada alegre, de

convivencia, que facilitara la formulación de propuestas y formas de llevar a cabo las iniciativas que los grupos se propusieron.

El éxito de cualquier jornada requiere de una meticulosa preparación, y ésta no fue la excepción. En la gestación de los debates en las escuelas y liceos, se hizo una jornada de capacitación a los Equipos de Gestión de cada establecimiento, constituido por dos estudiantes, un docente directivo, un padre o apoderado, un docente y un co-docente.

Las etapas a considerar en el trabajo estuvieron circunscritas a la:

Capacitación

El Equipo de Gestión replicó en cada escuela o liceo la capacitación recibida con docentes, estudiantes, padres y no docentes, de modo que el día del Debate la constitución de los

grupos y su trabajo se desarrollara de buena forma.

Preparación

Con el fin de tomar los acuerdos operativos para la realización de las actividades el día del Debate, se efectuaron reuniones de coordinación del Equipo de Gestión con los directivos de los respectivos establecimientos.

Realización

Tuvo lugar un acto de inauguración, luego se desarrolló el trabajo de los grupos y se concluyó con un festejo de cierre.

Evaluación

A partir de la convocatoria de los Equipos de Gestión a los coordinadores, cada establecimiento evaluó la jornada y diseñó una estrategia para sistematizar y dar a conocer el material producido a la comunidad escolar y local.

ALGUNOS PRODUCTOS

Aunque la sistematización de la información recogida en los distintos establecimientos aún está en proceso, a modo de ejemplo, mostramos presentaciones de los grupos en plenaria.

Grupo: Amigos de la Biblioteca (docentes)

Actividad: Creación de un grupo de amigos de la Biblioteca destinado a realizar diversas acciones para estimular el uso intensivo de los recursos disponibles en cada establecimiento.

Objetivos: Reforzar hábitos de lectura.
Usar de mejor forma el tiempo libre.
Mejorar la comprensión lectora.

Metodología: Formación de monitores en los distintos niveles.

Responsable: Profesora Roxana.

Evaluación: Base estadística (registro de usuarios/bitácora de uso diario/incremento de número de usuarios).

Grupo: Mejoremos la Convivencia (docentes)

Actividad: Utilizar la JEC para realizar talleres transversales de acuerdo a intereses de niños y niñas y aptitudes de los docentes.

Objetivo: Mejorar el comportamiento de los estudiantes y reducir los niveles de agresividad.
Desarrollar el trabajo en equipo.

Metodología: Formación de alumnos monitores.

Responsable: Equipo Directivo y docentes.

Evaluación: Listas de cotejo, evaluación





permanente, autoevaluación, coevaluación.

Grupo: Luchando por una Mejor Educación (apoderados)

Actividad: Creación de grupo de trabajo de educadores con participación activa de apoderados sobre el tema educación, que posibilite el aprendizaje mutuo y el ejercicio de la crítica.

Objetivos: Mejorar la calidad de la formación de los y las docentes.
Mejorar las relaciones entre padres y apoderados y la escuela.
Mejorar la calidad de la educación de nuestros hijos e hijas.
Mejorar las relaciones entre estudiantes y docentes.

Responsables: Dirección, docentes, no docentes, estudiantes, padres y apoderados.

Evaluación: Resultados de los estudiantes a fin de año.

Grupo: Esperanza (apoderados)

Actividad: Grupo de trabajo para abordar temas de aprendizaje y de relación entre escuela y familia.

Objetivos: Asegurar una educación equitativa y de calidad.
Fomentar aprendizajes informales.
Hacer de la JEC una experiencia entretenida.
Integración de padres y apoderados en el proceso escolar.

Responsable: Comunidad escolar.

Evaluación: Instrumentos creados para medir el cambio.

Grupo: Sintetizador Educativo (estudiantes)

Actividad: Conformación de grupos de trabajo entre estudiantes y docentes.

Objetivos: Incentivar a los alumnos a estudiar y aprender con alegría.
Facilitar el conocimiento de los estudiantes de las reglas y normas de

comportamiento del colegio.

Responsable: Todo el grupo de trabajo.

Evaluación: Pauta específica.

Grupo: Pingüinos por la Cultura (estudiantes)

Actividad: Jornadas de culturización estudiantil para promover aprendizajes informales.

Objetivos: Ampliar la visión del aprendizaje.
Aprender en un contexto de alegría y entretenimiento.

Metodología: Actividades extra programáticas que incluyan teatro, música, arte, pintura, etc.

Responsable: Comité con participación de estudiantes.

Evaluación: Medición de interés por participar.

Grupo: El Mapu (co-docentes)

Actividad: Boletín para la comunidad escolar con una frecuencia mensual o trimestral.

Objetivos: Integrar a los distintos subsectores en cada establecimiento.
Fomentar la transversalidad.

Responsable: Jefes de Departamentos.

Evaluación: Instrumento específico que evalúe calidad.

DESAFÍOS

Lo novedoso es que las conclusiones se darán a conocer en un acto cívico comunal, donde las escuelas y liceos deberán contar a la comunidad el resultado de sus conversaciones. Mientras que la evaluación general de los logros obtenidos, las iniciativas impulsadas y los aprendizajes alcanzados como fruto de los compromisos adquiridos, se sabrán entre noviembre y diciembre.

Para el Área de Educación de la CORESAM -organismo responsable de la administración y conducción de las escuelas en Conchalí- las Jornadas de Debate les está permitiendo conocer el sentir de los distintos actores respecto al proceso enseñanza/aprendizaje, obtener información actualizada e impulsar iniciativas en la perspectiva de entregar un mejor servicio educativo. 





■ **ALTERNANCIA ENTRE TIMMS Y PISA**

La decisión de Chile de no participar en el Timms 2007 pasa por un diseño que establece la alternancia entre este test y Pisa, otra medición internacional referida a lenguaje. El jefe de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, Pedro Montt, precisó que el 2003 nuestro país intervino en la prueba Timms y no en Pisa. La idea es participar el 2011 en el próximo Timms y el 2009 en la prueba Pisa. "Las modificaciones en los sistemas educacionales se dan sobre los ocho años. Difícil es verlas cada cuatro", subrayó Montt.

■ **FUTURO LABORAL.CL**

Creado el año 2003, este sitio web entrega información sobre los ingresos y campo educacional de egresados recientes de 68 carreras profesionales y 44 carreras técnicas, que representan el 75% de la oferta académica de las instituciones de educación superior chilenas. El portal es una herramienta que apoya la decisión que año a año deben tomar miles de estudiantes que desean ingresar a la educación superior. Es un servicio de información pública conjunto del Mineduc, la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez y el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, que cuenta con el apoyo del MECESUP.

■ **CAPITAL HUMANO EMPRENDEDOR**

El Gobierno anunció la firma del Instructivo Presidencial que crea el Comité de Ministros para la administración y adjudicación de becas de postgrado. Este tiene como objetivo promover la coordinación y articulación de los distintos organismos gubernamentales que otorgan financiamiento para estos beneficios, a fin de emprender una política nacional de becas para formar capital humano con fuerte capacidad de innovación. El Comité de estará integrado por el titular de Educación, quien lo preside, los ministros de Planificación, de Relaciones Exteriores, Hacienda y Cultura. La presidenta de Conicyt, Vivian Heyl, será la Secretaria Ejecutiva, prestando el apoyo administrativo para su funcionamiento y proveyendo instancias de coordinación técnica.

■ **BECAS PRACTICANTES**

Un total de 25 mil becas, de 60 mil pesos cada una, otorgará este año el Mineduc a estudiantes que realicen su práctica técnico-profesional. Al comienzo de su práctica el alumno recibirá 20 mil pesos, y el resto al término de ella. Para el año 2007 está el compromiso de dotar de 70 mil becas del mismo tipo, de manera de cubrir casi la totalidad de la demanda de alumnos que deben cumplir con su práctica profesional.

■ **DOCENTES: FOCO DE UNESCO**

Tres completos estudios en el área docente acaba de editar la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago), publicaciones presentadas en el contexto del Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente que se realizó en la capital en julio, en conjunto con la Univer-





sidad Católica Cardenal Silva Henríquez y la Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS. Los textos son "Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente", "Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente" y "Formación Docente y Prevención del VIH y SIDA", y están disponibles en formato pdf en la web de UNESCO Santiago, www.unesco.cl y en la Red KIPUS, www.unesco.cl/kipus

■ NUEVAS SALAS EN EL MUSEO DE HISTORIA NATURAL

"El uso de los recursos naturales y el Impacto Humano sobre ellos" es la temática general que abordan las dos nuevas salas. La primera tiene como objetivo mostrar, a través de las distintas áreas geográficas y ecológicas de Chile, la relación que el hombre estableció con el entorno natural para su supervivencia... La segunda sala corresponde al Archipiélago de Juan Fernández, y aborda el impacto que ha significado la presencia del ser humano a lo largo de la evolución histórica del país, haciendo uso de los recursos naturales. La nueva construcción se enmarca en el proyecto "Término del Circuito Exhibición III Nivel del Museo de Historia Natural".

■ PREVENCIÓN TEMPRANA DEL TABAQUISMO

Con la campaña, "El cigarro te consume, te hace adicto, te mata", los ministerios de Educación y Salud pretenden sensibilizar a padres y apoderados, profesores y estudiantes sobre el daño que provoca el hábito de fumar y la necesidad de proteger la salud de niños y jóvenes. El lanzamiento de esta iniciativa -que es parte de la nueva Ley de Tabaco que entró en vigencia el pasado 14 de agosto- se efectuó ante cientos de escolares del Liceo Eduardo Frei Montalva, en la comuna de Ñuñoa, con la presencia de la subsecretaria de Educación, Pilar Romaguera, y la ministra de Salud (s), Lidia Amarales. "En Chile, hemos detectado casos de niños de 10 años que empiezan a fumar. Por eso hay que empezar la prevención desde pequeños. Además, muchas veces son ellos los que ayudan a los padres a dejar este nocivo hábito", afirmó la subsecretaria Romaguera. Destacó que el Ministerio de Educación fortalecerá, en conjunto con el Ministerio de Salud, los programas para prevenir el consumo de tabaco, desde la educación parvularia.

■ PROFESORES MANEJAN TICS

La Ministra de Educación, Yasna Provoste, asistió al lanzamiento del programa Chile@prende, Tecnologías para el Profesor, de la Fundación País Digital, que busca entregar mejores herramientas a los docentes para que desarrollen sus clases. La actividad se efectuó en el Centro Educacional Escritores de Chile de la comuna de Recoleta, uno de los seis colegios de la Región Metropolitana en que ya se ha implementado un plan piloto, en los cursos de primero básico, que incluye la entrega del equipamiento y el comienzo de los talleres con docentes y directivos. "Esperamos que estas herramientas para la globalización permitan que nuestras niñas y niños, no sólo tengan acceso a un computador sino que sepan manejar las técnicas de información y comunicación, y puedan estar conectados con el mundo", dijo la titular de Educación.



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN:

Chile experimenta con energía verde

Carolina Parra F., Jaime Baeza H.

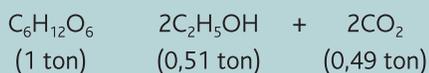
Centro de Biotecnología, Universidad de Concepción.

Nuestro país es totalmente dependiente de los mercados mundiales de petróleo (importa 95% del crudo) y la situación de esta industria en los últimos años ha conducido a un incremento en el precio del barril y consecuentemente de sus derivados. Ello hace necesario generar nuevas fuentes de energía que permitan al país estar preparado para el punto en el cual, el precio del petróleo llegue a un nivel que ponga en riesgo nuestro crecimiento económico. Una alternativa es la producción de etanol y su uso como combustible automotriz.

El BIOETANOL es un alcohol líquido compuesto de carbono, hidrógeno y oxígeno que resulta de la fermentación de azúcar o de almidón convertido en azúcar (Fig. 1), ambos extraídos de biomasa.

Figura 1. Conversión de azúcar a etanol

AZÚCARES SIMPLES → ETANOL + DIÓXIDO DE CARBONO



Se ha demostrado que este alcohol ofrece un gran potencial para utilización como combustible puro o como componente de la gasolina reformada, en reemplazo de compuestos oxigenados. En países industrializados como EE.UU., los miembros de la Unión Europea (UE) y recientemente naciones en desarrollo como Chile existen políticas que determinan la obligatoriedad del uso de estos compuestos oxigenados, fundamentalmente por sus efectos económicos y ambientales. En Norte América y en parte de la UE ya es común el uso de la gasolina a la cual se le ha agregado etanol entre un 5% - 10%. Los Estados Unidos han avanzado rápidamente en los últimos años en la producción de este elemento, el que alcanzó un volumen de 4,2 mil millones de galones en 2005, generados casi exclusivamente a partir del maíz. Por otro lado, Brasil hace muchos años produce etanol desde caña de azúcar y lo utiliza como combustible puro hidratado (95%) o en mezclas con la gasolina (25% de etanol). Este país lideró la producción mundial en 2004, destilando 4 mil millones de galones (15 mil millones de litros).

La UE definió recientemente la ambiciosa meta de sustituir en un 20% hacia el año 2020, la gasolina y el diésel por combustibles alternativos, entre los cuales están los provenientes de biomasa vegetal. De allí la urgencia de que países dependientes energéticamente, como Chile, establezcan políticas y acciones para aprovechar la oportunidad que presenta este nuevo escenario, donde surge con fuerza el uso de energías renovables, en las que el país tiene un gran potencial. En este contexto el desarrollo de tecnologías para la obtención de etanol desde un recurso natural ampliamente disponible en Chile, permitiría una disminución en la dependencia del país en términos energéticos, principalmente en lo relacionado con los combustibles fósiles. La implementación de esta tecnología tendrá, además, un fuerte impacto en los sectores forestal y agrícola nacionales (económico y social), esto sin mencionar las ventajas de tipo ambiental que





conlleva el uso del bioetanol.

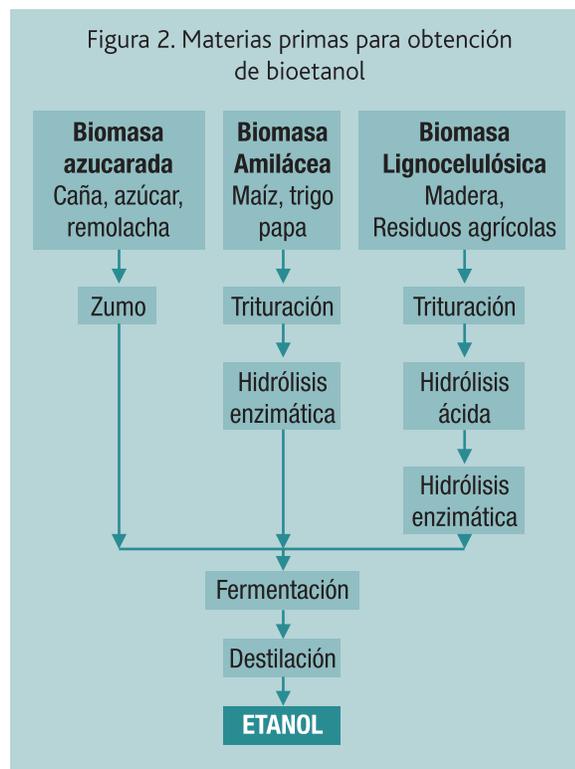
LAS VENTAJAS AMBIENTALES DEL ETANOL

Los esfuerzos por sustituir el petróleo por combustibles alternativos están ganando la atención en un mundo amenazado por el cambio del clima, la declinación económica rural, y la inestabilidad en importantes países productores de petróleo. Las cosechas de biocombustibles capturan dióxido de carbono (CO_2) de la atmósfera mientras están creciendo, compensando los gases de efecto invernadero lanzados cuando el combustible se quema posteriormente. Sustituir el petróleo por biocombustibles puede reducir la contaminación atmosférica, incluyendo emisiones de partículas finas y de monóxido de carbono.

La producción de biocombustibles también puede mejorar ciertas economías rurales creando nuevos trabajos y levantando las rentas agrícolas. Como combustible localmente producido y renovable, el etanol tiene el potencial de diversificar el muestrario de las fuentes de energía, hacer disminuir la dependencia del petróleo extranjero y mejorar los balances comerciales en las naciones importadoras de petróleo. En el caso de la Región del Biobío se evaluará materias primas consideradas un desecho de la producción agrícola.

Caña de azúcar, maíz y cereales son las principales materias primas para la obtención de etanol. No obstante, si éste debe convertirse en una parte importante de las fuentes de combustible del mundo, sin competir con el alimento y los bosques, su fuente primaria no será el maíz ni las cosechas de azúcar; sino materias primas de base celulósica, más abundantes y eficientes en su cultivo, tales como residuos agrícolas y del bosque, hierbas, y árboles de crecimiento rápido (Fig. 2).

En la zona centro sur de Chile se dan recursos de este tipo, tanto primarios (bosques), como secundarios (desechos forestales, agroindustriales y urbanos) que podrían sustentar, además de los ya



existentes para obtener madera y papel, procesos como el descrito para la obtención de bioetanol. La disponibilidad actual de recursos madereros, de desechos agroindustriales y de residuos urbanos, es de 10^6 , $2 \cdot 10^6$ y 10^7 toneladas anuales, respectivamente. Los principales componentes de estos recursos son celulosa, hemicelulosa y lignina. Los dos primeros están constituidos por azúcares susceptibles de ser fermentados a alcohol, para lo que se requiere de una etapa de hidrólisis, que presenta mayores dificultades en comparación con el uso de almidón de granos.

Los residuos agrícolas, tales como tallos del maíz, paja del trigo, y rastrojos de cereales en general, normalmente se dejan en el campo y son arados, o quemados. Recolectar apenas una tercera parte de estos residuos agrícolas para la producción de biocombustibles permitiría que los agricultores aprovecharan una clase de segunda cosecha, aumentando su renta agrícola mientras

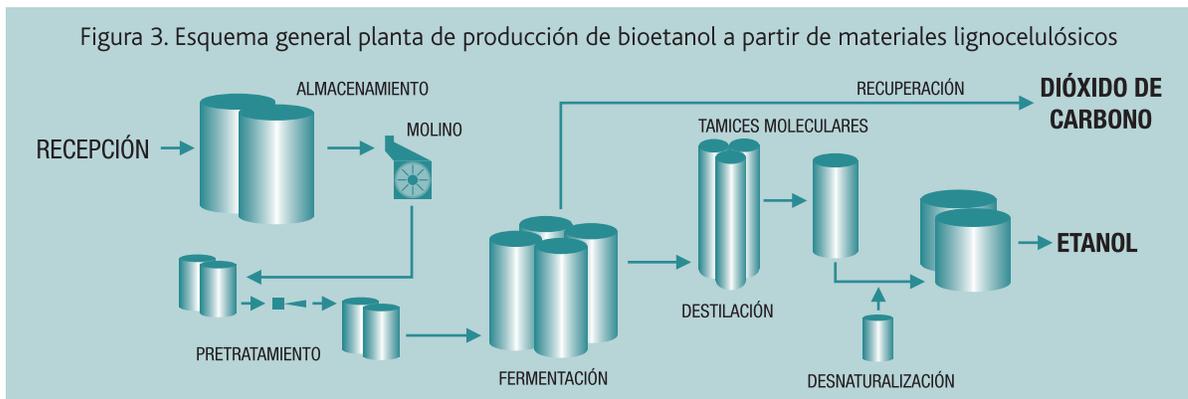




dejan suficiente materia orgánica para mantener la fertilidad del suelo y prevenir la erosión. Los residuos agrícolas que se podrían cosechar sosteniblemente en Estados Unidos hoy, por ejemplo, podrían rendir 14,5 mil millones galones de etanol, cuatro veces la producción actual, sin demandas adicionales de superficie de tierra.

En la Figura 3 se muestra un esquema gene-

ral de una planta para producción de bioetanol a partir de materiales lignocelulósicos. Existen aún desafíos en relación con la utilización de estos materiales desde el punto de vista de los pretratamientos, pero en el ámbito mundial se desarrolla una intensa investigación en el área, incluyendo algunas tecnologías con distintos grados de avance, como los procesos IOGEN, BCI y ACOS.



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

El grupo de investigación del Laboratorio de Recursos Renovables del Centro de Biotecnología de la Universidad de Concepción, trabaja desde hace cinco años en esta área. El objetivo es crear una plataforma destinada al desarrollo del sector bio-energético de Chile y mejorar su posición en términos de dependencia y seguridad energética, además de potenciar la realización de trabajos de investigación cooperativa de excelencia, adopción de tecnologías y formación de recursos humanos en el área de la Bioenergía.

Para lograr estas metas se evalúa el uso de recursos agrícolas y forestales para la producción de bioetanol, definir las tecnologías más factibles de implementar, desarrollar el concepto de Biorrefinería, que considera la conversión de los diversos componentes de las materias primas en subproductos con valor agregado y generar una red entre las universidades y el sector productivo, lo que se refleja en algunos de los proyectos que el Laboratorio de Recursos Renovables lidera:

- **Fondecyt (2004 / 07).** "Método organosolv para la obtención de etanol a partir de madera".
- **Innova Biobío (2003 / 05).** "Desarrollo de Bioetanol: estudio de variables claves del proceso de hidrólisis y fermentación".
- **Innova Biobío (2006 / 09).** "Desarrollo y adaptación de tecnologías para la producción de bioetanol: utilización de residuos agrícolas lignocelulósicos".
- **CORFO (2006).** Perfiles Fortalecimiento de Capacidades Regionales. "Bioenergía: producción de biocombustibles".

El aumento del protagonismo del etanol en satisfacer la demanda de combustible, requerirá investigación y el desarrollo de mejores tecnologías para la conversión de biomasa-etanol, junto con una ayuda legislativa constante que sirva de soporte a la producción del biocombustible y a una mayor eficacia en el uso del combustible por parte de la industria del automóvil.





PROYECTO MECESUP

Académicos de la UMCE se capacitan en programas a distancia



"Fortalecimiento de cuadros académicos para la implementación de la formación inicial docente en entorno virtual y a distancia", que desarrolló la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

PRINCIPALES HITOS

Claudio Pérez, director del Proyecto y director del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Básicas de la UMCE, destaca tres hitos que formaron parte de las asistencias técnicas contempladas en el proyecto que culminó en junio pasado: capacitación en el uso de nuevas tecnologías, desarrollado por el Centro de Informática Educativa de la Pontificia Universidad Católica; capacitación en implementación de plataformas informáticas, por especialistas de la Academia Digital de la Universidad de Texas, Estados Unidos, y un Diplomado a cargo de especialistas de Islas Baleares, España, que incluyó, entre otros temas, planificación estratégica.

"En la universidad ya había un trabajo en educación a distancia -añade Pérez- pero parecía necesario sistematizar conocimientos y profundizar en el marco teórico, metodologías y avances que ofrece esta modalidad de enseñanza. Estos conocimientos logrados por docentes de las cuatro facultades (Ciencias Básicas, Filosofía y Educación, Artes y Educación Física e Historia, Geografía y Letras) se verán reflejados en una nueva oferta educativa que, seguramente, se desarrollará a partir del próximo año".

LA CAPACITACIÓN A DISTANCIA ES UNA MODALIDAD QUE SE HA INSTALADO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS A NIVEL MUNDIAL. TIENE SU PROPIO DESARROLLO, MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍAS.

Los desafíos que plantea un sistema de educación masiva lleva a desarrollar estrategias innovadoras de enseñanza, con el fin de dar respuestas efectivas a las demandas sociales. Hoy, el avance tecnológico permite la proliferación y diversificación de la educación a distancia. Doctorados, postítulos y cursos de pregrado son impartidos a nivel mundial utilizando esta modalidad.

Para elevar la calidad del sistema de educación superior, el Programa Mecesusup, Educación Tercia-ria para la Sociedad del Conocimiento, promueve diversas actividades orientadas a proveer de competencias necesarias a quienes tienen la gran responsabilidad de formar a los cuadros profesionales en institutos y universidades del país.

En este marco, el Mecesusup apoyó el proyecto





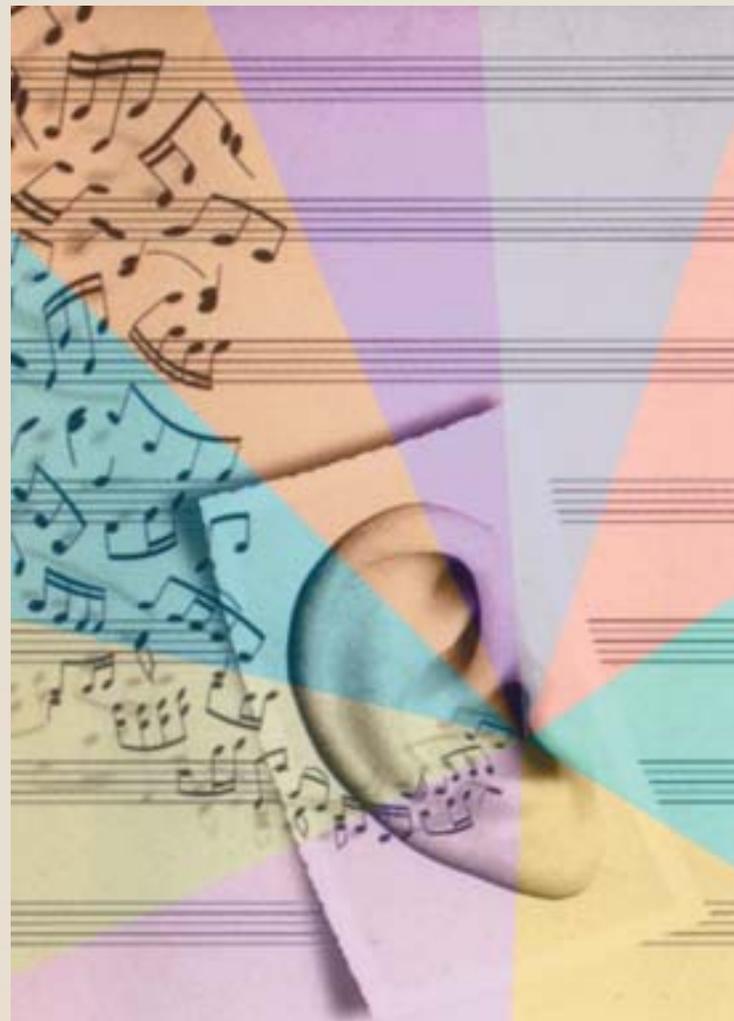
El **color** y la **música** pueden ampliar la **inteligencia**

- MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL DE NIÑOS PERMITE LA INICIACIÓN EN ESTE ARTE A TEMPRANA EDAD, RELACIONANDO EL COLOR Y LA FORMA CON EL SONIDO Y LA DURACIÓN DE LAS NOTAS.
- ADEMÁS DE DESPERTAR EL INTERÉS Y EL AMOR POR LA MÚSICA, EL MÉTODO CONTRIBUYE AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS.

“ Mi, re, do, cada nota es un color...”

Las voces infantiles y el ronco sonido de sus cellos llena de música y alegría la sala abarrotada de público que asiste a la presentación de "Música en colores", método que permite iniciar a niños y niñas en el conocimiento musical en forma efectiva y amena. En los respectivos atriles descansan las partituras que, mediante pequeños cuadrados de colores, les facilita a las voces e instrumentos, dar vida a este arte que combina sonidos según los principios de la melodía, la armonía y el ritmo.

El método fue creado por la pianista y compositora chilena Estela Cabezas a principios de los años '60. Sin embargo, la presentación pública oficial tuvo lugar más de 30 años después, a fines de junio de este año. "Si la metodología no se había difundido en un acto como este, fue sólo



por falta de recursos. En su época Estela hizo lo que pudo, pero recién hoy tenemos la posibilidad de mostrar y difundir lo que hemos impulsado. Nuestro desafío es revitalizar la Educación Musical, proporcionando a los docentes herramientas que faciliten su trabajo, explica Joan Zambrano, hija de Estela Cabezas y actual directora del proyecto "Música en colores".

El proyecto ha desarrollado siete niveles graduados para niños desde los cuatro años. Cada uno ofrece una selección de canciones para cantar, pintar y tocar en el metalófono, instrumento básico de aprendizaje escolar. También se incluyen CDs y juegos, como *Pequeño Compositor*, *Lotería Musical* y *Naipes*.

Su correcta aplicación requiere de capacitación del profesor. Al respecto, afirma Joan Zambrano: "El proyecto



ofrece periódicamente cursos de perfeccionamiento con código SENCE en Santiago y regiones. Existe un grupo de docentes autorizados para realizar estas capacitaciones. Nuestro interés es enfocarnos en los niveles de prebásica y básica. Hemos construido una propuesta para una clase de música interesante, que sea valorada por todos y no vista como un tiempo perdido, utilizado como recreo u hora libre, lo que muchas veces ocurre. Una diferencia con iniciativas maravillosas, como la de las orquestas infantiles, es que "Música en colores" involucra a los cursos completos. Es una puerta de entrada, un primer paso, para que luego aquel que tenga condiciones e interés siga el camino tradicional de aprendizaje musical".

El método - que se ha aplicado en establecimientos de Arica, Antofagasta, Calama, La Serena y Santiago - facilita la iniciación musical infantil, la comprensión de la abstracción simbología de la notación tradicional, transformando los elementos abstractos de la música en elementos concretos para la lectura y práctica musical. Su creadora asignó a cada nota musical un color determinado y relacionó la duración del sonido con medidas proporcionales al cuadrado. Así, los pequeños aprendices comprenden conceptos de altura y duración del sonido en forma visual y proporcional, adquieren las bases del aprendizaje musical y se inician en la lectura musical de manera lúdica.

Además de difundirse entre docentes y educadoras de párvulos, de modo de llegar a más escuelas y jardines infantiles del país, sus impulsores buscan formas de sostener el proyecto en el tiempo y conseguir los apoyos necesarios para continuar y profundizar la creación de nuevos materiales que refuercen lo avanzado hasta ahora.

PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Pero más allá de constituir una metodología innovadora, "Música en colores" ha sido vista por algunos como un aporte que, sin duda, no estaba en la intención de su creadora. Estela Cabezas intuyó de forma notable algo que las neurociencias confirman hoy por hoy: la música, junto a otras expresiones artísticas, son valiosos aportes en el desarrollo del cerebro y de la inteligencia, especialmente en los primeros 5 a 8 años de vida. Pero no se trata de tomar una guitarra y cantar con ellos, sino de despertar en cada niño y niña un germen musical que anide

en su interior. Y para ello se necesita de una estrategia pedagógica que surja de la sabia armonía entre sensibilidad y conocimiento, elementos que están en la base de "Música en colores".

Formas palpables, colores, sonidos y ritmos entrelazados en la poderosa trama del juego y la creación no sólo llevan a despertar el interés y facilitar la iniciación musical, sino a estimular la conectividad neuronal y a plantar una buena simiente en lo que será a futuro capaz de desarrollar ese cerebro. Señala la neuropsiquiatra Amanda Céspedes: "La música, síntesis perfecta de la sensibilidad e inteligencia humana, es, junto a otras expresiones del arte, una vía privilegiada para ingresar a la esencia biológica, psicológica y social de un niño pequeño. La música conecta sus neuronas y potencia sus talentos, los ayuda a expresarse, sentirse valorados y felices, les conforta y les lleva a percibir lo trascendente".

La doctora tiene la convicción de que el estudio sistemático de la música por parte de niños menores de siete años contribuye de forma importante a desarrollar su inteligencia. Sostiene que, por desconocimiento, muchos profesores desaprovechan la fuerte capacidad del cerebro infantil en esa etapa de la vida: "El cerebro de un preescolar es único, irreplicable. No será igual en ninguna de las siguientes etapas de la vida. Captura información a través de los cinco órganos de los sentidos, es un cerebro esencialmente perceptivo. A un niño en sus primeros siete años de vida no sacamos nada con explicarle conceptualmente lo que es el firmamento, él necesita mirar las estrellas y asombrarse. Su mundo de imágenes se asocia al movimiento; el cerebro del preescolar es rítmico y melódico. Lo más maravilloso del párvulo es que no se rige por ninguna lógica, es completamente libre: los locos, los enamorados, los poetas y preescolares son iguales.

SUPERÁVIT DE NEURONAS

Según la profesional, todas las modalidades de aprendizaje del preescolar se resumen en una sola: el juego. Aprende explorando, en íntimo contacto con su entorno: con el barro, la tierra, el agua. Necesita experiencia. Es un asombrado permanente, ojos gigantes, enormemente abiertos y una avidez por saber, algo que muchas veces el adulto se encarga de aplastar. Al no haber una lógica que





ponga límites, para él la magia y el juego son espacios habituales.

Durante los primeros 20 años de vida se habla de plasticidad neuronal, o cerebral. Desde el punto de vista cognitivo, los primeros cinco años son claves. En ellos se siembra la simiente del intelecto. Por eso, la doctora Céspedes sostiene que la profesión más compleja, delicada y de mayor responsabilidad, es la de educadora de párvulos.

Aparentemente, el cerebro de un preescolar es igual a cualquier otro. Sin embargo, tiene sus particularidades. La primera y más asombrosa: posee un hemisferio derecho con un superávit de neuronas. Entre un 25% y un 30% más de las de un niño de 10 años o un adulto. Esas neuronas están haciendo sinapsis; es decir, conectándose de una manera intensísima y muy veloz, amplificando el procesamiento perceptivo. Establecen memorias que son perdurables y versátiles.

Las memorias que se fijan en esta etapa van a ser el sustrato de todos los aprendizajes posteriores. Lo más importante es que son las neuronas del hemisferio derecho las que darán el impulso a la maduración del hemisferio izquierdo.

Finalmente, establecen conexiones muy sólidas con un órgano llamado cerebelo, al que, por mucho tiempo, se le dio una importancia mínima, porque se pensaba que sólo coordinaba los movimientos; en cambio, hoy se sabe que cumple funciones fundamentales.

Pero, ¿quién es el hemisferio izquierdo? La doctora Céspedes responde con un consejo: "es el que nunca hay que dejar de llevar en la mochila. Si van a clases sin él no aprenderán nada. Es el asiento de los talentos lingüístico, y lógico simbólico y de la capacidad reflexiva. El talento lingüístico, el pensamiento lógico simbólico, la capacidad reflexiva y el autoconocimiento van a desarrollarse esencialmente en la edad adolescente, pero para que ello ocurra en forma sólida se requiere que el proceso haya comenzado en la edad preescolar. Mientras mejor es la estimulación preescolar, mayor será el desarrollo posterior de la inteligencia.

Este pequeño órgano -de hecho significa cerebritito- es

un gran asistente emocional, intelectual y social. Facilita las funciones del hemisferio izquierdo, vale decir, en la medida en que se estimule mejor el cerebelo se va a tener un mejor desarrollo del talento lingüístico, del matemático, mayor capacidad reflexiva y mejor autoconocimiento. También regula las emociones, especialmente la ansiedad, y coordina los movimientos".

La doctora Amanda Céspedes advierte:

"Si eres profesor de educación inicial, ejerce tu praxis docente, de tal modo que los estímulos a los niños ingresen por el hemisferio derecho, nunca entres por el hemisferio izquierdo. Muchas veces esto es un problema en la educación parvularia, que tiende a escolarizar a los niños prematuramente; demasiado cuaderno, lápiz, letras, números. Hay que entrar del lado de los colores, del sonido, la melodía, el ritmo, la magia y de juego".

¿Es posible observar y cuantificar los efectos de estímulos como el del aprendizaje musical en el desarrollo del cerebro? De acuerdo con la doctora Céspedes, gracias a las llamadas técnicas de neuroimagen -que dejan ver el cerebro en acción- "se puede sostener que todo lo dicho anteriormente es verdadero".

"Hay un instrumento que actualmente reemplaza el famoso test de coeficiente intelectual. En vez de pasar el test de CI, se puede ir a una máquina que toma una resonancia nuclear magnética y observar un elemento denominado cuerpo calloso. Este es un paquete muy poderoso de fibras que interconectan los dos hemisferios cerebrales. Mientras más desarrollados estén los dos hemisferios, más grueso será el cuerpo calloso", explica.

Y agrega que con las técnicas de resonancia nuclear magnética, es posible observar y comparar cuerpos callosos de adolescentes que han tenido una estimulación adecuada. "Por ejemplo, aquellos que aprendieron música tempranamente de forma sistemática, con otros que no tuvieron esa oportunidad. Las diferencias se pueden apreciar claramente. Los primeros presentan mayor grosor. En consecuencia, puede decirse que la música aumenta la inteligencia, la que se puede medir en forma objetiva a través del grosor del cuerpo calloso que conecta ambos hemisferios".





INFORME PNUD SOBRE DESARROLLO HUMANO 2006

La escuela puede reducir la brecha digital

A PESAR DE LA ALTA PENETRACIÓN DE COMPUTADORES E INTERNET, LA MITAD DE LOS CHILENOS SE SIENTEN FUERA DEL MUNDO DIGITAL.

PROGRAMA ENLACES, DEL MINEDUC CUMPLE UN ROL FUNDAMENTAL EN EL ACCESO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.



Con la frase "me gusta, pero me asusta", los chilenos y chilenas reflejan la forma en que se sienten frente a los cambios tecnológicos: descolocados. Perciben que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTIC) pueden traer tanto oportunidades como amenazas para sus vidas y para el desarrollo de Chile.

Los datos de la Encuesta sobre Desarrollo Humano 2005 que el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) entregó en julio de este año, muestran que el 59 % de la población estima que pueden producir desempleo y, frente a la disyuntiva que éstas imponen, las personas levantan una demanda compleja: más libertad individual junto con mayor regulación social.

El sexto Informe publicado por el PNUD afirma que hoy en Chile las NTIC son vistas como los signos de una nueva época que ha surgido abruptamente, que señala oportunidades y amenazas, y que aún no termina de definir sus contornos.

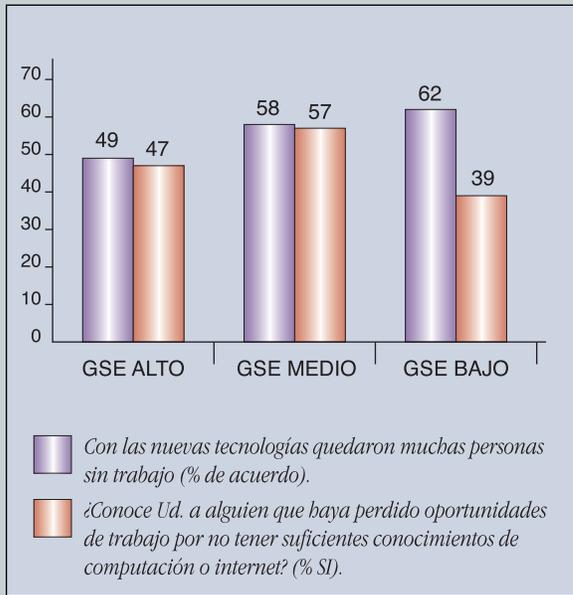
En este contexto, las personas valoran de ellas su capacidad para solucionar problemas prácticos en el trabajo o en el hogar, así como la facilidad que brindan para establecer contactos con otros. Pero, al mismo tiempo, volverse dependientes de su uso o que avancen tan rápido que queden excluidos de los cambios.

Se plantea también con fuerza el miedo al reemplazo





del hombre por la máquina. Los datos de la Encuesta sobre Desarrollo Humano 2005, muestran que el 59% de la población cree que las nuevas tecnologías pueden producir desempleo (ver gráfico). Este temor está ampliamente extendido independiente del nivel de ingresos del entrevistado.



Dentro de todos los fenómenos estudiados en este informe, la impotencia frente al avance de las NTIC y la incertidumbre sobre su futuro es el hecho que provoca más temor y que más predispone negativamente a las personas hacia aquellas.

Frente a esto, las personas levantan una demanda compleja: quieren libertad para usar las tecnologías y aprovechar sus ventajas, pero también un aliado fuerte que controle las posibles consecuencias adversas de su uso.

Pareciera que la sociedad chilena se encuentra en un punto intermedio en su transición del autoritarismo a la mayoría de edad social, y esto se refleja también en el modo ambivalente, como las personas se relacionan con las NTIC, concluye el Informe del PNUD.

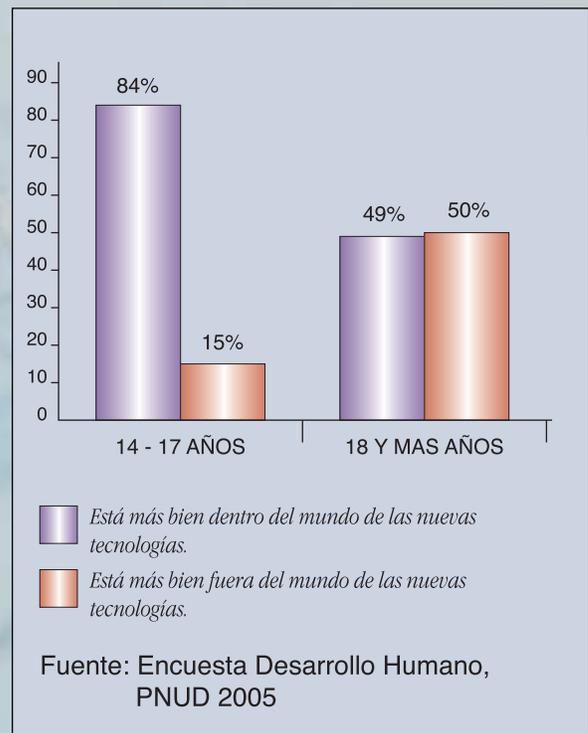
¿UN SALTO AL FUTURO?

El Informe sobre Desarrollo Humano en Chile presen-

tado por el PNUD concluye que el uso masivo del celular, la televisión, la computación e Internet no producirán un salto cualitativo hacia el desarrollo humano si, al mismo tiempo, no se crean las condiciones que permitan ponerlas al servicio de los fines de la sociedad y las personas.

El texto afirma que muchos chilenos creen que las NTIC ayudarán al país a dar un salto al desarrollo. Pero como muestra la encuesta nacional del PNUD, al mismo tiempo que las valoran también les tienen temor. De hecho, según el estudio, la mitad de los chilenos piensa que esa expansión no es controlada por la propia sociedad y, aunque puede reducir las desigualdades, también puede crear brechas de nuevo tipo. Y eso explica entonces que una buena parte de los chilenos y chilenas no se sientan plenamente integrados a esos cambios.

A pesar de la masiva presencia de la computación y de Internet en la vida cotidiana de los chilenos, la mitad de la población encuestada dice sentirse fuera del mundo de las nuevas tecnologías. Esta relación cambia notoriamente cuando se refiere a los adolescentes (14-17 años): un 84% se siente dentro y sólo un 15% fuera.





El Informe del PNUD constata, sobre la base de diversos análisis empíricos, que las NTIC no producirán, por sí solas, un salto cualitativo hacia el desarrollo humano. Un análisis de las transformaciones que han protagonizado en la educación, en el trabajo y en el acercamiento de los ciudadanos a sus representantes políticos, muestra que en estos tres ámbitos las promesas hechas por la incorporación de la tecnología no se han cumplido a cabalidad.

El principal desafío que tiene Chile para aprovechar mejor las potencialidades de las NTIC es avanzar desde una promoción centrada en el acceso a los aparatos y conexiones hacia una política centrada en las formas, condiciones y sentidos en que se usan éstos. Acceder a las tecnologías es cada vez menos un desafío, y lo es cada vez más tener capacidades para usarlas provechosamente.

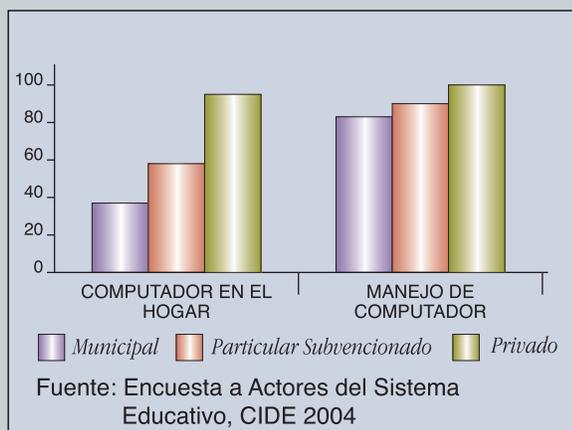
El PNUD plantea la necesidad de disponer de condiciones socioculturales, que no se desprenden de la expansión de las tecnologías mismas, sino que deben ser creadas intencionalmente por la sociedad: No hay atajos tecnológicos para alcanzar el Desarrollo Humano.

REDUCCIÓN DE LA BRECHA

El Informe sobre Desarrollo Humano muestra que la escuela se ha transformado en un elemento central para disminuir la brecha digital, pues representa la principal fuente de acceso gratuito a las NTIC. El gran logro del Programa Enlaces, del Ministerio de Educación, ha sido otorgar acceso a infraestructura computacional casi universal al sistema público de educación en Chile. Ese logro es ampliamente valorado, incluso por aquellos que se sitúan fuera del mundo de las nuevas tecnologías.

Efectivamente, los datos dicen que si bien las diferencias de acceso a tecnologías en el hogar entre los alumnos del sistema escolar subvencionado y los del privado son marcadas, las diferencias en el manejo de las tecnologías, como el computador e Internet, no lo son tanto. Es decir, el acceso a estas tecnologías en la escuela permite que aquellos que no disponen de computador en el hogar igual puedan aprender a usarlo y sentirse parte de ese mundo

Disponibilidad y manejo de computador en alumnos, según dependencia de la escuela a la que asisten:



A partir del análisis de los rendimientos en Matemáticas y Ciencias de alumnos de 8° básico, medido por la prueba internacional TIMMS 2003, el PNUD concluyó que el uso y acceso a la tecnología tiene un papel ambiguo en el aprendizaje de los estudiantes en materias específicas. En consecuencia, no se puede esperar que la tecnología por sí sola logre equiparar o mejorar los rendimientos de nuestros jóvenes.

Es posible que estas tecnologías afecten otras capacidades más generales, de indudable valor, como el desarrollo de destrezas sociales, habilidades de colaboración y toma de decisiones, pero esas dimensiones aún no son parte del corazón de las promesas en esta área.

El Informe del PNUD concluye que el acceso a computadores e Internet en el sistema escolar ha permitido nivelar un "primer piso", que es la oportunidad de conocer y usar estas herramientas. Pero para pasar a un "segundo piso" en que se extrae todo el potencial de las NTIC se requiere de ciertas condiciones de contexto, recursos y una base subjetiva fuerte.

La existencia de claros sentidos pedagógicos, de un entorno de hábitos de aprendizaje y de docentes que usan la computación con fines didácticos y de aprendizaje son los elementos que, en conjunto, podrían potenciar el impacto de las tecnologías en los aprendizajes. No basta pues con introducir los "fierros" sin criterios y sin acompañamiento. 

SEWELL:

La ciudad derramada en el cerro

EL OTRORA PUJANTE COMPLEJO INDUSTRIAL GUARDA SILENCIOSOS RECUERDOS DE ESE ESPLENDOR QUE LO HIZO LIDERAR LA EXPLOTACIÓN CUPRÍFERA A NIVEL MUNDIAL. HOY, ABIERTO AL PÚBLICO, EXHIBE SU TÍTULO DE "PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD".



“ Cuatrocientas veces he llorado y cuatrocientas heridas hay en mi corazón: son los muertos de Sewell, los muertos, nuestros muertos, Muñoz, Pérez, Rodríguez...”, escribía Pablo Neruda en 1945, dando inicio al poema que dedicó a los cientos de obreros, que murieron en la llamada "tragedia del humo".

El poeta no hizo más que retratar el dolor de Chile ante tamaño desastre humano. Ese 19 de junio se mantuvo frío y extraño en la base minera, ubicada a 60 kilómetros al oriente de Rancagua. Poco a poco se iban develando las consecuencias del voraz incendio que se había desatado en el centro de las faenas extractivas que bullían a diario a medio cerro, agitando la parte alta del Campamento.

Ricardo Escobar, empleado de la mina, extendió órdenes telefónicas para la compra de ataúdes, que llegaban de Santiago a Talca y de allí a las bodegas receptoras en Rancagua. Mientras, un contingente ferroviario los echaba en los vagones, con la misión de subir a la cordillera y bajar luego con su carga de muerte.

Al caer la tarde se supo más. En una entrada del mineral se había producido un siniestro que inundó de humo las galerías. Una estampida humana huyó despavorida escaleras arriba y abajo, buscando un mínimo de aire descontaminado para salvarse. Finalmente, se constataron 355 víctimas fatales, cuyas identificaciones fueron escribiéndose en cartones pegados a la pila de ataúdes y dispuestas en un viaje mortuario anunciado por los pi-

tazos del tren: "Saliendo de Sachina y un llanto general de miles de personas, humildes y resignadas, apretujadas en la última calle del pueblo por donde debía arribar aquella preciosa carga del deudo caído, minero corajudo y violento, ahora lánguido y silencioso..." anota, René Leiva, en su ensayo "Tragedia en las relaciones laborales".

Este episodio dramático dio impulso a la revisión de las leyes en materia de accidentes del trabajo en Chile y, a la vez, dejó al descubierto el escaso control del Estado sobre la operación de la Braden Copper Company. La empresa, entonces, respondió con una potente reforma que imprimió una "cultura de la seguridad" en sus trabajadores y que aún tiene vigencia.





Museo del Cobre en Sewell.

PATRIMONIO DEL MUNDO

Aparte de sus dolores históricos y de su tremenda importancia en la producción de cobre, el Campamento Minero Sewell, instalado, desde 1905, a 2.200 metros de altura, en plena Cordillera Central, tiene hoy algo más que contarle al mundo. El 13 de julio pasado, el Comité de Patrimonio Mundial de Unesco, reunido en Lituania, lo declaró "patrimonio de la humanidad" y fue agregado a la lista de sitios culturales o naturales de valor universal.

En el documento oficial se argumenta que el Campamento es un ejemplo excepcional del fenómeno de las company towns (ciudades industriales) establecidas en lugares remotos del mundo. Que se abocó a la extracción y procesamiento de cobre de alta pureza en un ambiente hostil, que supo combinar eficientemente trabajadores locales con recursos nacionales ya industrializados. Y que, innegablemente, contribuyó a la difusión global de tecnología minera a gran escala.

El paulatino desarrollo de Sewell alcanzó su más alto grado de complejidad entre 1940 y 1960, convirtién-

dose en una verdadera "ciudad del cobre" con cerca de 15 mil habitantes.

A fines de los años sesenta, la empresa comenzó a desalojar el asentamiento, trasladando a las familias al valle. Desde entonces, sólo fue lugar de residencia de los contratistas. Sin embargo, en 1998, el sitio fue declarado Monumento Nacional y, además, se formalizó el Plan de Descontaminación de la zona que, junto a otros aspectos, puso fin a la condición de recinto de alojamiento.

Actualmente, la "ciudad de las escaleras" o "la ciudad derramada", es propiedad de la empresa estatal Codelco-Chile, la que, a través de su División El Teniente, conserva el 40% del entramado urbano original (que se salvó de las demoliciones de los años 70 y 80) y lo ha convertido en un centro turístico y cultural. Allí todavía se cumplen labores de apoyo a la producción, al mantener operativo el emblemático Concentrador, que conserva intactas sus instalaciones para

chancado y molienda del cobre.

LA VIDA EN EL ENCLAVE

Hay registros de que el yacimiento de cobre de El Teniente ya era explotado en tiempos prehispánicos bajo el nombre de "Fortuna". En 1897, los hacendados propietarios de la mina comprendieron que para su explotación se necesitaban grandes capitales, y lograron interesar a los norteamericanos, E.W. Nash y Barton Sewell, quienes crearon la Braden Copper Company.

En 1905, sorteando innumerables obstáculos como: desconocimiento del medio, problemas financieros, clima adverso, rodados y avalanchas; con rapidez y eficiencia, se levantó la infraestructura suficiente para la explotación a gran escala de la mina. Y con ello se consolida una próspera empresa, dentro del país y en Latinoamérica.

El intenso bullir de esta original y desafiante urbe industrial, dio paso a

Bajando con material desde la mina.





una nueva cultura. Su población estaba compuesta por un pequeño porcentaje de directivos norteamericanos y extranjeros y un gran número de trabajadores criollos provenientes de sectores rurales muy marginados del progreso material, los avances tecnológicos y las tendencias mundiales. La relación entre el personal norteamericano y los trabajadores chilenos fue, sin duda, rica pero compleja.

¿Quiénes llegaban a trabajar a Sewell? El sistema de "enganche" más usado para reclutar hombres rudos, capaces de hundirse en la tierra en busca del mineral, fue por contacto directo. Los "enganchadores" le echaban el ojo a campesinos pobres, analfabetos y que tenían las manos callosas, ya que esto era signo de experiencia. Los elegidos gozaban el privilegio de contar con un trabajo que, no sólo era mejor pagado (cinco pesos diarios, cuando la media eran 70 centavos) sino también consideraba casa, comida, salud y educación para los hijos.

A poco andar se corrió la voz en Rancagua y los alrededores. Los interesados eran miles. Sin embargo, la permanencia arriba exigía duras condiciones. El trabajo era peligroso, pesado y continuo. Se debía mante-



Profesores y alumnos en el complejo educacional de la ciudad.

ner una férrea disciplina, acatar órdenes y reglas, de lo contrario la producción se ponía en riesgo. Los solteros dormían en pabellones apartados de los casados, para no perturbar con su vida nocturna, que consistía en jugar a las cartas y conversar y, por supuesto, estaba prohibido ingerir alcohol. Tampoco podían "pololear" y hasta había "serenos" con atribuciones para descerrajar la puerta de alguna casa si tenían sospechas de que adentro pasaba algo raro.

IMPORTANCIA A LA EDUCACIÓN

La articulación urbana se organizaba en torno a una gran escalera central. Ese fue el principal espacio público desde donde salía toda la circulación interior, la que se hacía exclusivamente a pie, y que enlazaba las plazuelas, escaleras secundarias, edificios y casas. Había un teatro, siete clubes sociales, un gimnasio con piscinas temperadas, canchas de fútbol, tenis, palitroque y rayuela. Además de servicio del Registro Civil, Carabineros, Iglesia, Bomberos y Hospital. No era necesario bajar a la ciudad, pues todo estaba cubierto por la empresa.

Para los trabajadores sewellinos, en especial sus esposas, la educación de sus hijos era un bien muy aprecia-

do, identificando en ella el nexo que les permitiría superar la condición social de sus padres. De allí que al interior del complejo industrial se formó un centro educacional importante, con seis escuelas primarias, un liceo vespertino, una escuela americana, otra particular y una industrial.

La atención escolar estaba a cargo de profesores del Estado de Chile, es decir, empleados públicos, que también recibían una subvención de la empresa. Y la enseñanza se basaba en los planes y programas de estudio oficiales.

En una primera época, la Compañía contrató docentes auxiliares. Esto provocó ciertos conflictos con el Estado, en temas como el monto de las subvenciones, la falta de otorgamiento de viviendas a los docentes casados o el rechazo de algunos nombramientos.

Los sewellinos, en general, gozaban de un excelente estándar de vida. Y la calidad de la educación no fue excepción, pero sí un punto que hizo notar, muchas veces, la marcada estratificación sociocultural: "Había gente con mentalidad tonta, porque decía que los hijos de empleados no tenían que estar en el mismo colegio con niños hijos de obreros, pero había otros que les daba lo mismo, eran todos iguales. Y entre nosotros, los jóvenes, no nos interesaba el rol, éramos todos amigos". (testimonio de una hija de familia obrera)

Al fundirse los roles laborales con los roles ciudadanos, las personas crean, a partir de las condiciones dadas, un constructo que trasciende. Eso sucedió un día en la ladera de la montaña... así nació esta gran ciudad llamada Sewell... 



“Si se quiere que las antiguas formas de participación democrática y las nuevas formas de compromiso se fortalezcan, que se descubran nuevas vías de institucionalización y que se instalen en espacios apropiados, las personas deberán disponer para este propósito de conocimientos, capacidades y valores adecuados, que requieren de más tiempo para su formación y para el desarrollo de nuevos conceptos. ¿Qué puede y debe hacer la educación? ¿De qué manera se puede aprovechar la escuela como espacio privilegiado en donde todos los individuos pasan varios años constituyendo una micro sociedad?” (46ª CIE, UNESCO 2001).

UN DIAGNÓSTICO SOCIAL EN EL QUE LOS NIÑOS SIEMPRE SON LAS VÍCTIMAS

Al conocer las cifras de nuestra realidad social, sea ésta global o local, comprendemos lo mal que hemos hecho el bien que pretendíamos. Comenzamos el siglo XX alardeando sobre cómo los adelantos científicos y técnicos terminarían con la pobreza, las enfermedades, el hambre, el analfabetismo y hasta las guerras, y a poco de transitar el siglo XXI, sólo observamos un irresponsable fracaso.

Si bien en nuestra región tenemos la percepción de un incremento de las violencias, no las hemos medido como corresponde, pero las cifras parciales indican que América Latina y el Caribe están entre las regiones más violentas del mundo. En su estudio "Violencia, miedo, inseguridad y los pobres" (2004), el Banco Mundial señala que, desde principios de la década de los 80, las tasas de homicidio intencional en la región aumentaron

La deuda de enseñar a vivir con los demás

Alejandro Castro
Académico Universidad Católica Argentina



un 50% y las principales víctimas de estos crímenes han sido varones jóvenes, la mayoría entre 15 y 20 años.

Otras violencias, como la intrafamiliar, que sufren los niños de nuestra región, muestran a más de seis millones de ellos padeciéndola y a ochenta mil que mueren anualmente en el lugar donde tendrían que estar más protegidos (OPS). Por si quedaban dudas, le preguntamos a los mismos niños y adolescentes (Estudio mundial sobre violencia contra la infancia, Buenos Aires, 2005) y una de las conclusiones para Latinoamérica fue que perciben los hogares y las familias co-

mo el entorno en el que, contradictoriamente, se violan más sus derechos bajo distintas formas de violencia (maltrato físico, verbal y abuso sexual, exposición cotidiana a expresiones de violencia entre padres y madres, etc.).

Si a este desalentador cuadro de viejas y nuevas pobreza, agregamos que la mujer corre más riesgo de morir a manos de su pareja que por cualquier otro agresor, la familia en esta situación se quiebra, siendo el ámbito en el cual deben desarrollarse en el niño la dimensión afectiva y psicológica, el equilibrio emocional, la formación en valores, la adquisición de una





cultura de salud preventiva y el desarrollo de las capacidades intelectuales básicas.

"LA AMENAZA QUE PESA SOBRE MUCHOS NIÑOS Y NIÑAS COMPROMETE NUESTRO FUTURO COLECTIVO. SOLAMENTE A MEDIDA QUE NOS ACERQUEMOS A LA REALIZACIÓN DE LOS DERECHOS DE TODA LA INFANCIA, LOS PAÍSES SE ACERCARÁN A LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO Y DE LA PAZ" (KOFI A. ANNAN, ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2005).

APRENDER A VIVIR MEJOR JUNTOS

La escuela acusa el impacto social y cada vez son más frecuentes los acontecimientos que alteran la buena convivencia en las aulas y patios. Los aprendizajes violentos adquiridos en la familia, el barrio y a través de los medios de comunicación, se traducen en indisciplina y violencias que dejan poco lugar al aprendizaje de las competencias básicas. Los docentes no puedan enseñar ni los alumnos aprender.

Sabemos que la violencia es una conducta aprendida y también que existe consenso mundial acerca de la urgencia de prevenir conflictos y construir una paz duradera, pero cuando se analizan las prioridades en las "agendas de acción" de los estados y muchos organismos internacionales, se puede observar que la educación en general y la escuela principalmente, no ocupan el espacio estratégico que deberían tener.

Estamos convencidos de que las formas más eficaces de prevención de las futuras conductas violentas, deberían iniciarse ya en la educación integral de la primera infancia, a través de la alfabetización emocional, pero esta dimensión del ser humano no es prio-

ridad de las políticas públicas en nuestra región y por lo tanto, no existe en los diseños curriculares o aparece desdibujada en proyectos aislados, descontextualizados y sin persistencia. ¿Debe entonces la escuela resignarse solamente a "controlar" la indisciplina y las violencias para poder desarrollar su propuesta educativa, o acepta el desafío de ofrecer una formación superadora?

Hoy poseemos suficiente información como para fundamentar la importancia de que los niños y niñas, a la edad de 6 años, hayan adquirido la habilidad de socializarse, y que la adaptación emocional-social de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de ciudadanía deben ser estimulados en diversas oportunidades durante la niñez y la adolescencia.

Unos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en los niños y que contribuye al desarrollo cognitivo y social y al grado de efectividad con que actuamos luego como adultos, es el de las relaciones entre iguales. Hartup insiste que: "[...] el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños. Los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, que son identificados como agresivos o destructores, que son incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros, corren serios riesgos" (Hartup, 1992).

Estos riesgos pueden ser: salud

mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos, indisciplina, violencia y luego, historial laboral limitado, delincuencia, y otros.

EL "APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS" EN EL CURRÍCULO

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal. De la misma forma, los niños que tienen déficit o problemas en sus comportamientos sociales no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles. Para que esto se produzca se necesita una intervención directa, deliberada y metódica.

Para alcanzar la competencia social, es necesario que a las habilidades sociales, se les otorgue su horario, se las planifique y evalúe como a otras áreas curriculares. Pretender que estas propuestas que deben converger en una "educación para la ciudadanía", sean sólo transversales, nos obligan a recordar que en muchas oportunidades se transforman en currículo diluido o nulo.

Es necesario que en la escuela las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Hay que buscar un lugar dentro del currículo escolar, ya que es preciso hacer explícitas las intenciones educativas al respecto. Todo esto implica asumirlo y desarrollar acciones concretas en:

a) PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI), donde se debe reflejar el tipo de persona y de ciudadano





que queremos formar.

b) **PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)**, donde la dimensión emocional (personal y social) debe ocupar un espacio curricular prioritario.

c) **ORGANIZACIÓN ESCOLAR**, favoreciendo el clima escolar, delimitando y señalando tiempos, espacios; construyendo o ajustando normas, acuerdos, etc.

d) **PROGRAMACIÓN**, estableciendo expectativas de logro y contenidos; planificando las actividades a realizar; delimitando estrategias de evaluación y diseñando actividades y materiales para los alumnos, que potencien y favorezcan la promoción de la adecuada conducta.

e) **CONTAR CON LAS FAMILIAS**, ya que es fundamental establecer sistemas de comunicación, coordinación, formación y trabajo compartido con respecto al desarrollo de las conductas prosociales.

APRENDER A GESTIONAR LA CONVIVENCIA

¿Cómo se sienten hoy los educadores frente a la creciente conflictividad en las aulas? El porcentaje de niños disruptivos, indisciplinados y violentos parece crecer, modificando el clima escolar y transformándose en una de las causas por la cual algunos docentes desertan de las escuelas o se enferman.

Junto al cuidado que merecen los docentes, éstos necesitan de una renovada formación inicial y continua en competencias para gestionar la nueva convivencia en las aulas:

a) Crear un clima social escolar positivo

b) Incorporar nuevas estrategias

El fenómeno de la violencia es multicausal y por ese motivo insistimos que la escuela no puede sola acerca cargo de la doble tarea preventivo-formativa. Las intervenciones individuales no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en donde se aprende la conducta violenta.

Muchos continuamos creyendo que la educación es el camino más propicio para prevenir y desaprender la violencia porque, por inverosímil que hoy parezca para la sociedad ante el enorme menoscabo que han sufrido las instituciones educativas en las últimas décadas, todavía hay en ellas miles de docentes inquietos buscando a través de la formación de los niños un mejor futuro para nuestros pueblos. Recordamos por esto a André Malraux cuando lo interrogaron si en

el futuro sería necesaria la escuela, y el ministro respondió: "Sí y no: Si la escuela es el lugar que convoca a los niños y adolescentes para instruirles y darles datos sobre distintas materias, es probable que en el año 2000, se haya encontrado un sistema más eficiente y económico. Pero si la escuela es la prolongación de la familia, donde los educadores forman a los niños en los valores que les preparen para la vida y les hagan más personas, en el año 2000, la escuela será más necesaria que hoy".

Enseñar a la mente y al corazón es el nuevo desafío de la familia, de la escuela y de los medios de comunicación, todos apoyados por las políticas públicas. Aprender a estar bien con el otro, respetar al otro, compartir con el otro, son aprendizajes prioritarios que se convierten en una urgencia para la actual y futura convivencia. No atender a este reto, nos mostrará en poco tiempo el tipo de sociedad que resultará de nuestra negligencia. 





Nuevas tecnologías, nuevas responsabilidades

Víctor Amar

Académico Universidad de Cádiz, España

Ecuanto a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación... tal vez sería más coherente referirse a ellas como las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Lo cierto es que median en el proceso y hacen que se adquiera una dimensión diferente en lo relacionado con la enseñanza y al aprendizaje.

Quizás el mero tecnicismo y la contemporaneidad hacen que consumamos, al igual que cualquier otro producto mercantil, la propia tecnología. Está bien visto y resulta diferenciador valerse de los aparatos tecnológicos para impartir clases, o bien puede llegar a ser un gesto de lucidez referirnos a un determinado programa informático o invitar a navegar en Internet para que los alumnos puedan continuar formándose. El proceso de enseñanza-aprendizaje no acaba cuando termina la clase. El alumnado puede estar en disposición de continuar accediendo a la información, a los datos y, con ello, al conocimiento... Pero ¿somos conscientes de la importancia que ha tenido el advenimiento de las tecnologías en nuestra cotidianeidad y en nuestro quehacer educativo?

Sería difícil encontrar una sola respuesta y, sería más pertinente hallar explicaciones a situaciones muy concretas. Hemos de abrazar a las tecnologías de la información y la comunicación en su justa medida y sin exageraciones





esnobistas (o en su defecto con planteamientos tecnofóbicos). Pero ¿somos sabedores que las nuevas tecnologías en la educación no es más de lo mismo... sino más y diferente?

No obstante, no podemos ser fruto de la precipitación y obviar en los muchos riesgos que se derivan del uso, abuso y mal uso de las tecnologías en la educación. Con ello, las TICs necesitan una reescritura de los planteamientos más elementales y, por ende, más elaborados con respecto a la enseñanza y al aprendizaje.

Estamos ante las nuevas coordenadas de la educación en el siglo XXI, que requieren del profesorado la admisión de nuevas responsabilidades en este cambiante territorio de la tecnología y la educación. Compartir el protagonismo con las TICs es en sí mismo una nueva responsabilidad. No vale con dejar al alumnado a merced de un mar de información, que puede llegar a ser una práctica sin fundamento.

Después del acercamiento a la alfabetización digital, que irá estableciéndose alrededor de niveles madurativos, es necesario enseñar a entrar en los buscadores, restringiendo el campo de búsqueda o, simplemente, mostrándoles metabuscadores. Asimismo, la invitación a recorrer la información se ha de llevar a cabo con alguna finalidad educativa, como por descubrimiento... pero sin olvidar que el alumnado debe seleccionar y evaluar la información... además de desarrollar, crear y compartir el conocimiento en red (o de modo semipresencial) con los demás... así como desarrollar una actitud responsable, activa y crítica.

Igualmente, el profesorado ha de seguir las innovaciones y cambios (pedagógicos y didácticos) que se generan con las nuevas herramientas tecnológicas en el siglo XXI.

ALGUNAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Comencemos con los wikis, que se centran sobre el principio de construcción colectiva del conocimiento (desde el momento en que a partir de una aplicación informática podemos añadir o modificar contenidos), compartir del saber (anclado al concepto de una nueva ética pedagógica) y, además, aunando los parámetros de la rapidez y de

libertad. Un saber flexible y reflexivo que está en continua construcción y el "espíritu wiki" de la participación lo invade todo y el saber se muestra como algo nada definitivo, mientras que las aportaciones se realizan desde el "anonimato", llevados por el simple hecho de aportar (con sentido). La emancipación del medio y del proceso pasaría por los wikis, que contribuyen a la construcción del conocimiento.

En cuanto a las weblog, se trata de una nueva manera de organizar la memoria. Es decir, estamos ante un espacio web de escritura; probablemente lo más parecido a un diario en línea. Un cuaderno web, que se puede actualizar a diario y los contenidos, incidencias o simples apreciaciones quedan recogidos y organizados.

Igualmente, la webquest es un modelo de integración de las diferentes estrategias didácticas en el amplio territorio de Internet. Es una propuesta didáctica de investigación que emana, principalmente, de Internet. Estamos ante una unidad didáctica hipervinculada a la web, en la cual al alumnado se le presenta la necesidad de resolver un problema, o bien, un proyecto a realizar. Un modelo que conjuga las habilidades para buscar, seleccionar y evaluar la información, así como el desarrollo de la necesidad de sintetizar y compartir sus soluciones creativas.

Por último, el portafolio es una herramienta para manifestar ideas, compartir experiencias, expresar necesidades, o bien narrar situaciones. Es por ello, que cabría otorgarle dos responsabilidades: una, en cuanto a que se trata de un recurso para recopilar ordenadamente información (potenciando la comunicación con la información y los diferentes agentes educativos, además de motivar, facilitar la colaboración y flexibilizando o propiciando situaciones de aprendizaje). Y, la otra, a propósito de la evaluación, ya que atesora reflexiones, explicaciones, interpretaciones o meras observaciones (permitiendo un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje).

POR UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Ciertamente, estamos ante continuas exigencias que nos llevan a admitir la necesidad de quedar alfabetizados en estas nuevas herramientas educativas; que suman y si-





guen... contribuyendo a acercarnos y construir el conocimiento como un bien patrimonial en pro de mejorar los modelos sociales y educativos existentes. Un llamamiento de atención a la manera de producir y distribuir contenidos a través de entornos de comunicación y de información en red, además de una forma nueva de evaluarlos. En definitiva, son herramientas que contribuyen a un mejor y mayor enriquecimiento del quehacer formativo, motivadoras y seductoras (Amar, 2006b).

"Lo que no podemos admitir es adquirir la última tecnología y después preguntarnos para qué sirve. La cuestión es de ámbito pedagógico, ¿qué problemas, limitaciones, dificultades, necesidades... tengo en mi enseñanza, y cómo pueden ayudarme las TIC? Y una vez que las estemos utilizando, necesitaremos estar constantemente revisando y analizando qué enseñanza estamos realizando y qué aprendizaje está produciendo" (Cebrián de la Serna, 2003: 38).

Hemos de aprender la nueva alfabetización digital para seguir enseñando en tiempo presente. Con todo, los ismos son nuevas maneras que emergen ante la necesidad de asumir el cambio pedagógico y didáctico. No se trata de sustituir el papel por la pantalla, o el texto por el hipertexto... es una nueva manera de generar, presentar y compartir el conocimiento... pero, además, se trata de un nuevo modo de zambullirnos en lo nuevo que es, a la vez, diferente. Estamos ante un alegato para que al alumnado se le posibilite herramientas (con orientación) para que sea él quien cree sus contenidos (en el amplio sentido del verbo crear... y no tan sólo elabore que puede tener una acepción instrumental); organizándolos y compartiéndolos.

La posibilidad de trabajar en red, compartir en red... son acicates para una educación que se torna más activa y participativa, aunándose al principio de responsabilidad. Toda una experiencia que crece y hace crecer. Esto exige conocer el nuevo lenguaje tecnológico-educativo para poder expresarse y participar con propiedad.

Unos tiempos que coinciden con otros ismos en esto de la educación, por ejemplo, todo lo relacionado con la formación móvil -en anglosajón *mobile learning* (o *e-mobilismo*)- que en castellano podría ser traducido como el

aprendizaje móvil a partir de dispositivos portátiles. O sea con la PDA, la tablet PC, el Wifi, el blue tooth... Sin duda, habrá que estar preparado y con disposición para abrazar a los nuevos tiempos que se nos avecinan... y es la alfabetización tecnológica el soporte donde poder anclar la idoneidad de su utilización.

"Si el GSM masificó la telefonía móvil entre la población, la nueva tecnología de red HSDPA cumplirá un papel similar: extender definitivamente la telefonía de tercera generación entre unos usuarios que, al menos en Europa, no han sido demasiado receptivos con adoptarla.

El nuevo protocolo de telefonía móvil HSDPA (High-Speed Downlink Packet Access o, en castellano, acceso a descarga de paquetes a alta velocidad), que está en boca de toda la industria, incrementará la capacidad y funcionalidad del 3G" (Ambrojo, 2006: 6).

Estamos ante un camino por recorrer que suma adeptos entre la comunidad socioeducativa. Y posiblemente, sea una nueva manera de contribuir a la construcción y distribución del conocimiento. Pese a las brechas que aún nos dividen en inforricos e infopobres, hemos de admitir que las nuevas tecnologías exigen nuevas responsabilidades de todas las personas implicadas en esto de la educación. 

REFERENCIAS

- AMAR, V. (2006a): "Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación", en *Píxel-bit*, 27; 79-87.
- AMAR, V. (2006b): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- AMBROJO, J.C. (2006): "La tecnología HSDPA extenderá la banda ancha móvil", en *El País (Ciberpaís)*, 13 de abril de 2006.
- BARBA, C. (2002): "La investigación en Internet con las Web-Quest", en *Comunicación y Pedagogía*, 185; 62-66.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2003): "¿Para qué utilizan los profesores Internet en la docencia?", en MANUEL DE LA SERNA, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, Narcea; 37-47.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2005): "La informática en el aula", en CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coord.): *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid, Pirámide; 103-110.



ABDOLOMIRA URRUTIA: Una preceptora valiente y precursora

Iván Núñez Prieto
Historiador

Entre 1922 y 1928, se desarrolló en Chile la memorable Asociación General de Profesores de Chile. Esta agrupación llegó a representar a la gran mayoría de los preceptores y preceptoras de educación primaria. Inicialmente fue un sindicato que reivindicó mejores salarios. Pero supo evolucionar hacia un movimiento cultural y pedagógico, que propició la renombrada reforma "integral" de 1928. La Asociación fue también un ámbito de aprendizaje y formación de líderes sociales y pedagógicos, muchos de ellos destacados en las décadas siguientes. Cada verano de los referidos años, la Asociación realizaba convenciones en las que maestros y maestras de todo el país debatían temas trascendentes.

La "señorita Abdolomira" era una joven preceptora provinciana, participante fundadora de la Asociación. Ella pronunció un histórico discurso en la Convención de la Asociación, celebrada en Talca, en enero de 1927. En dicha reunión, Abdolomira Urrutia, como delegada de la agrupación del Departamento de Bulnes, *"formuló diversos cargos hacia la poca actividad gestada por la Junta Ejecutiva (de la Asociación) en beneficio del profesorado femenino, que había sido objeto de numerosos atropellos de parte de las*

A FINES DE LOS AÑOS 50 CONOCÍ A UNA DIRECTORA DE ESCUELA PRIMARIA, VECINA Y AMIGA DE MIS PADRES, QUE LA QUERÍAN Y RESPETABAN MUCHO. SUPE MEJOR DE SU GENEROSIDAD Y DE SU VALENTÍA CUANDO, EN LOS DÍAS DEL GOLPE Y DE LAS QUEMAS DE LIBROS, LA "SEÑORITA ABDOLOMIRA" SE PRESTÓ SIN VACILACIÓN A ESCONDER MI PELIGROSA BIBLIOTECA. DESGRACIADAMENTE, MIS PADRES NO ME CONTARON ENTONCES QUIÉN HABÍA SIDO ABDOLOMIRA URRUTIA EN SU JUVENTUD. SÓLO DESPUÉS QUE LA MAESTRA ABDOLOMIRA HABÍA MUERTO, ME REENCONTRÉ CON ELLA EN FUENTES ESCRITAS SOBRE SU VIDA.



Grupo de preceptores de la Asociación de Profesores de Chile.



PERO LO MÁS SIGNIFICATIVO FUE QUE LA JOVEN PRECEPTORA TAMBIÉN SE REFIRIÓ DRAMÁTICAMENTE A UN TEMA TABÚ: LAS MADRES SOLTERAS Y EL DERECHO A LA MATERNIDAD Y A LA VIDA.

*autoridades educacionales*¹. Pero lo más significativo fue que la joven preceptora también se refirió dramáticamente a un tema tabú: las madres solteras y el derecho a la maternidad y a la vida.

Las fuentes históricas recogen dos miradas sobre el mismo evento. Los periódicos obreros y de avanzada social, defendieron el paso dado por la preceptora y rechazaron los ataques que recayeron sobre ella, sobre la Convención y sobre el movimiento magisterial. Así, "Defensa Obrera"², periódico de la FOCH y el PC de Tocopilla, publicó un editorial con el título "Solidarizamos con los profesores", argumentando que "nosotros aun cuando en el fondo no comulgamos con muchos de los acuerdos tomados en esa Convención, solidarizamos con los profesores y advertimos al proletariado que necesita una educación que se aparte de los convencionalismos"². Por su parte, un periódico anarquista denunciaba que "...la misma prensa reaccionaria que ha combatido sistemáticamente a la Asocia-

ción General de Profesores ha formado una alharaca a raíz de los acuerdos de Talca... Han tomado los acuerdos referentes a la maternidad de la mujer soltera y los han comentado a su sabor y poniendo en ella toda esa intención malévolamente con que miran estos asuntos ..."³.

Mientras, "Defensa Obrera" destaca el discurso pronunciado en la misma Convención de Talca por la maestra Noemí Mourgues, en torno a la liberación de la mujer, lo que indica que la intervención de Abdolomira Urrutia no fue un acto aislado ni personalista⁴.

Por su parte, "La Acción", de Punta Arenas, destacaba la "valiente actitud de la educacionista Srta. Abdolomira Urrutia", al mismo tiempo que reproducía algunos acuerdos tomados en la Convención celebrada en Talca.

La prensa oficial o ignoró el evento o destacó como escandalosa la Convención y especialmente el discurso de Abdolomira Urrutia. Una carta pastoral del Obispo de Talca lo rechazó con duros conceptos.

No se dispone de una versión

textual del discurso de Abdolomira Urrutia. El historiador Gonzalo Vial se refiere a la Convención de Talca como sigue, desgraciadamente sin más detalle ni indicar fuentes:

*"...Arrojó conclusiones más bien moderadas, pero ciertos discursos allí escuchados hicieron erizar el cabello de la gente timorata...Una profesora aseguró que en Chile la madre soltera era mirada cual leprosa, mientras París le erigía estatuas. Un tercer docente condenó los matrimonios hechos por los padres y recomendó limitar las familias. Si añadimos que la Asociación auspiciaba la escuela mixta, no nos asombrará tanto que sus críticos afirmasen ser partidaria aquella del 'amor libre', idea anarquista"*⁵.

Pero hay una fuente no convencional al respecto. El escritor Carlos Sepúlveda Leyton, que estuvo en la Convención, hizo una versión novelada del discurso de Abdolomira Urrutia, con trazos que son compatibles con los indicios dados por la prensa:

"La Convención va a conocer el sentir de nuestras compañeras, por intermedio de la camarada Abdolo-

¹ *La Nación*, Santiago, 5 de enero de 1927; p. 8.

² *Defensa Obrera*, Tocopilla, 3 de febrero de 1927.

³ *Verba Roja*, Santiago, febrero de 1927; p. 3.

⁴ *Defensa Obrera*, Tocopilla, 19 de febrero de 1927.

⁵ Gonzalo Vial Correa, *Historia de Chile (1891 - 1973), Volumen IV, La Dictadura de Ibáñez (1925 - 1931)*, Santiago, Editorial Fundación, pp. 407-412.





mira ... Tiene la palabra, compañera. Sírvase pasar al proscenio... Mecida por los aplausos. Se levanta una mujercita sencilla, lisa, morena, de cabellos azabache, abundosos. La guían unos ojos grandes y tranquilos, cobijadores de la noche. Tiene el aspecto de una colegiala pobre, acostumbrada a que no la miren ... Sus compañeras más cercanas murmuran:

-¡Mire qué zapatos!

En realidad los zapatos de cuero sin lustre le quedan un poco grandes. Al subir al proscenio, no se ve otra cosa de la mujer que sus medias sin sexo. Frente al público, se ve toda azorada y pareciera que intentara huir ...

-Tenía algo pensado ...quería decir ... Por primera vez en Indoamérica, camaradas, un Congreso de Educadores ... y tenía que ser de los de primera enseñanza, ha vinculado la educación, integralmente, al servicio exclusivo y totalitario de la sociedad, armonizadas en el ensueño ... quizás muy lejano, de la exclusión de castas: la escuela común, la educación activa y la unidad de la función educacional. ... Por primera vez, que nosotras sepamos, se ha levantado por sobre todos los intereses y beligerancias actuales, el interés permanente y eterno, de lo que es y será permanente y eterno: el niño...

...Entonces, camaradas, hay ra-

zón para que las maestras de Chile y de América, y del mundo, doblemente madres por razón de su sexo y de su profesión ... abracen decididas y para siempre el postulado de defensa del niño ... y nosotras decimos que hay que defenderlo desde la posibilidad de su gestación hasta su pleno desarrollo. Ya no se puede, camaradas, defender al niño sin defender a la mujer...

...Refugiada en el terreno sentimental -¡qué más ni qué menos se podría esperar de nosotras!- yo venía preparada para hablar de algo que he visto, y que es dolorosa, y que encierra -me parece a mí- una grave situación ..."

POR PRIMERA VEZ, QUE NOSOTRAS SEPAMOS, SE HA LEVANTADO POR SOBRE TODOS LOS INTERESES Y BELIGERANCIAS ACTUALES, EL INTERÉS PERMANENTE Y ETERNO, DE LO QUE ES Y SERÁ PERMANENTE Y ETERNO: EL NIÑO...

Luego, en la reconstrucción novelesca, Abdolomira Urrutia relata a la asamblea el caso de una alumna suya, de escuela rural, que ha tenido una hija.

"La Convención se ríe abiertamente. ¡Buena cosa con el cuento de la camarada!

-Yo no traigo este hecho a modo de cuento, y si es para la risa, a mí no

me sorprende. No me admiro de nada. Pero es un hecho ... ¿Es para la risa? ... Y yo, entonces, vi pasar un cortejo fúnebre... Y todos los hombres, hasta los revolucionarios, se sacaron el sombrero respetuosamente..Con mucho respeto los hombres saludaron a la muerte. Las mujeres rezaron. Las mujeres rezamos ... Nadie se rió. Y la muerte es un hecho. Un hecho real y sencillo. Pero la vida es también un hecho... Pero yo digo que la muerte ... no debe impresionarnos tanto como la vida ... Por eso, camaradas, las mujeres queremos decir que lo que nos importa es la suerte de la vida que nace ... El destino del hijo, camaradas... Un voto de amparo, de respe-

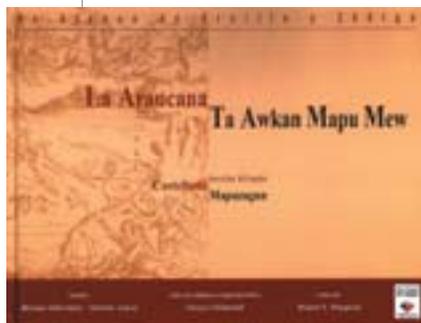
to social a la madre soltera es el que yo traigo ... No por la mujer que se hace madre así no más, camaradas ... sino por la vida que nace."

Abdolomira Urrutia fue valiente cuando joven y en sus años maduros. Es más: fue anticipada defensora de principios que sólo en estos últimos años la sociedad chilena se ha atrevido a reconocer. Como muchos otros educadores, merece ser rememorada. 

⁶ Carlos Sepúlveda Leytón, *Camarada*, Santiago, Editorial Nacimiento, 1938; pp. 158-168.



LA ARAUCANA - TA AWKAN MAPU MEW (VERSIÓN BILINGÜE)



"(...) Como frenéticos arribistas, nos avergonzamos de los araucanos. Contribuimos los unos, a extirparlos y, los otros, a sepultarlos en el abandono y en el olvido. Entre todos hemos ido borrando La Araucana, apagando los diamantes del español Ercilla (...)"

Cuidadosa selección, enriquecida por su versión en mapuzugun, guía al estudiante a un conocimiento más profundo de tan impactante pasado, como la guerra de Arauco. Ercilla, sabio poeta humanista, constató en terreno y, aun siendo español, reconoció, no sólo la lucha, la fortaleza, sino, además, el valor, el dolor y la nobleza de los nativos.

Selección: Herman Schwember y Adriana Azócar. Traducción, comentario y adaptación poética: Elicura Chihuailaf. Traducción: Manuel Manquepi. Coordinadora Programa Educación Intercultural Bilingüe: Carolina Huenchullán, Mineduc, Santiago, junio 2006, 285 páginas.

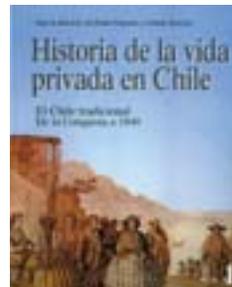
HISTORIA DE LA VIDA PRIVADA EN CHILE

"(...) El abandono infantil era una práctica bastante común, que afectaba tanto a hijos legítimos como ilegítimos (...)" (tomo 1, pág, 39).

En tres tomos se revelan los rasgos distintivos de la vida social, económica, cultural y política, que caracterizaron a Chile entre 1840 y el año 2000, esto es: de la Conquista a 1840; período moderno, de 1840 a 1925, y, el tercer volumen, entre 1925 y 2000.

El hacer historia de la vida privada es uno de los primeros

intentos en Chile, y su valor radica en su carácter precursor, importante camino para entender la evolución de una sociedad.

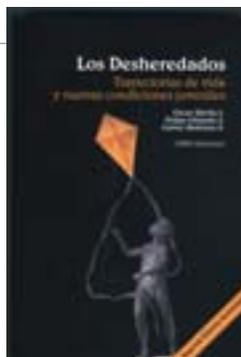


Dirección: Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri . Primer tomo, tercera edición; segundo tomo, segunda edición, Taurus, Santiago, mayo 2006.

LOS DESHEREDADOS TRAYECTORIAS DE VIDA Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES

"(...) La dinámica de la enseñanza actual no logra involucrar y considerar a la totalidad de los alumnos en las situaciones de enseñanza aprendizaje de aula (...)" . Presentación, pág. 16.

En este estudio los temas se concentran en las clases desfavorecidas, con bajos niveles culturales, los roles que debe cumplir la Educación, los vaivenes en torno al



sistema municipalizado, la estrategia de investigación, criterios empleados, hallazgos empíricos del estudio, entre otras dinámicas del trabajo. Estos grupos con bajos niveles culturales, sociales y económicos son los actores de cambios culturales importantes que se están produciendo en el proceso de escolarización.

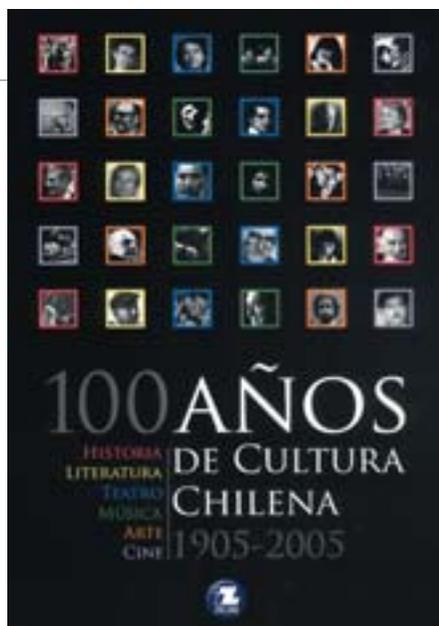
Publicación del Centro de Estudios Sociales; autores Óscar Dávila L., Felipe Ghiardo S. y Carlos Medrano S. Segunda edición aumentada, Santiago, marzo 2006, 292 páginas. www.cidpa.org E-mail: cidpa@cidpa.cl



100 AÑOS DE CULTURA CHILENA 1905-2005

"(...) pienso que el siglo XX es el de la hegemonía de la clase media, pero que este no es el único sector incorporado al universo social chileno como actor activo (...). También ha existido una notoria mejoría del nivel de vida de los sectores bajos (...)" (pág. 9).

Visión sobre el desarrollo de nuestra cultura hacia los inicios del siglo veinte. Los contenidos y sus autores abarcan: Historia: *Tendencias de la historia de Chile durante*



el siglo XX, Cristián Gazmuri; Literatura: *La fructífera producción de un siglo*, María Inés Zaldívar; Teatro: *Fundación, renovación y compromiso en la escena nacional*, Juan Andrés Piña; Música: *De la partitura al disco*, Juan Pablo González; Arte: *De la crisis del arte moderno a las vanguardias del nuevo siglo*, Guillermo Machuca; Cine: *Un largo camino de ilusiones*, Jacqueline Mouesca. Dirección editorial: Juan Andrés Piña.

Editora Zig-Zag, Santiago, abril 2006, 382 páginas.
E mail: zigzag@zigzag.cl

NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS 2003- 2005 REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

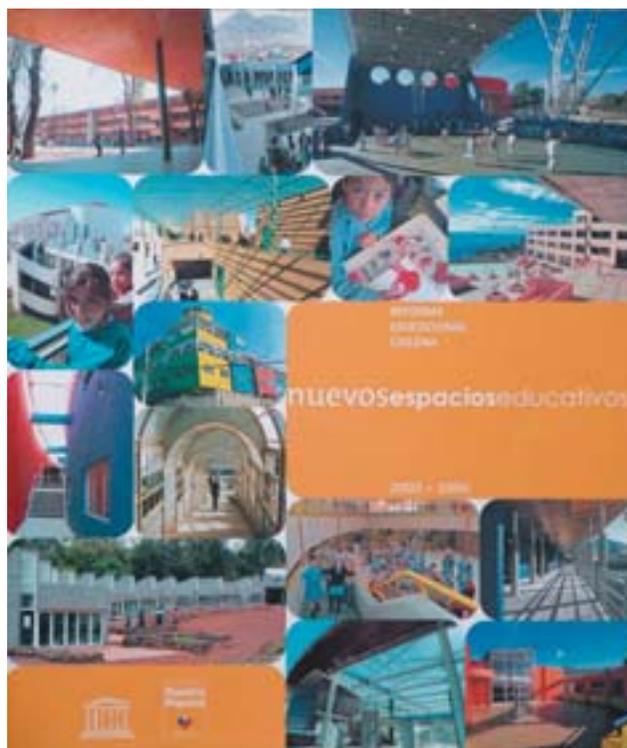
En Coquimbo, la Escuela Padre Alberto Hurtado es "(...) una innovadora construcción con las características de haber sido concebida junto a la comunidad, de crear espacios educativos frente al mar... Salas con cúpulas y pasillos con cielo curvo, juegos de espacios y colores al interior de las aulas. (...)" (pág. 56).

La nueva tendencia de la edificación escolar es diseñar planteles armónicos con la naturaleza, amplios, luminosos, que estimulen el aprendizaje.

Este volumen, de gran formato, en colores, 235 páginas, editado en diciembre de 2005, obedece a un proyecto entre Mineduc y UNESCO. Entrega una selección de establecimientos construidos en las zonas norte, centro y sur, con detalles relativos a la construcción, superficie, empresa constructora, materiales empleados, financiamiento, planos, etc.

Coordinación General: Marcelo Avilés C. (UNESCO).
Edición: María Eugenia Meza B.

www.mineduc.cl
www.unesco.cl



CONSULTA POR MANUAL

Señora Directora:

Con grata sorpresa recibí en estos días la *Revista de Educación*, y por ella me informé sobre un manual llamado "Proceso de Planificación de Educación Física". Como profesora de Educación Física me gustaría saber cómo poder adquirirlo. Ojalá tenga a bien contestar a mi petición.

Sylvia Igor Vargas

Colegio Domingo Santa María, Puerto Montt

NOTA DE LA REDACCIÓN: Pasamos sus datos y la petición a la Unidad de Deportes Mineduc.

EDUCACIÓN PARVULARIA

Señora Directora:

Recibo siempre la *Revista de Educación*, la que encuentro muy entretenida e informativa. Estoy terminando mi tesis, relacionada con las bases curriculares, por lo cual me gustaría saber si tienen información acerca de los propósitos de la educación parvularia, capacitación de las educadoras y asistentes de párvulos y criterios de selección de los objetivos y contenidos de las bases curriculares. Le agradecería que me hicieran llegar la información lo antes posible.

Lilian Berríos Quezada

NOTA DE LA REDACCIÓN: Pasamos sus datos y la petición a la Unidad de Educación Parvularia del Mineduc.

ACLARACIÓN

Aludiendo al artículo "Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica: Una Mirada Crítica", publicada en la *Revista de Educación* N°322, el director de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Patricio Donoso Fernández, solicita aclarar que este establecimiento ha resuelto no continuar con el programa "Formación inicial para docentes en ejercicio" a contar de mayo de este año. Ello, atendiendo las expresas sugerencias de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente. "Compartimos -expresa- la idea de que, resuelta la provisional demanda por más profesores para el sistema educativo, es necesario focalizar los esfuerzos por las vías regulares de la Formación Inicial Docente".

Revista de Educación

Sra. Directora:

Le agradezco el envío de ejemplares de la *Revista Educación* para los becarios del Caribe anglófono. Este programa es muy importante, ya que, a solicitud expresa de la Sra. Presidenta de la República, se desarrolló en el ámbito de la cooperación internacional, y se relaciona con la medida N° 27 que promueve el aprendizaje del idioma inglés entre los estudiantes.

Envío archivo adjunto, que resume el programa, y, obviamente, puede ser utilizado si usted lo estima conveniente para su tan prestigiada *Revista Educación*.

Patricia Figueroa Garfias

Jefa Depto. Provincial de Educación, Santiago Centro.