

REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Volume 9 (1) - 2007

ISSN 0717 - 3229

Directora

Ethel Escudero Burrows

COMITÉ EDITOR

José Amar Amar
Universidad del Norte de Barranquilla
Colombia

Dina Alarcón Quezada
Consejo Mundial de la OMEP
Chile

María Raquel da Costa
University of London
Reino Unido

Elliot W. Eisner
University of Stanford
U.S.A.

José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia
España

Mónica Llaña Mena
Universidad de Chile
Chile

María Angélica Palavicino Vatsky
Universidad de Chile
Chile

Manuel Silva Águila
Universidad de Chile
Chile

Editing: M. Eleonora Ramos Vera

Secretaria: Mónica Pavez Pin

Logo: Gabriel Flores Abarca

CORRESPONDENCIA, CANJE Y SUBSCRIPCIONES

Departamento de Educación, Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile
Fonos: (56-2) 978 7868, 978 7879 Fax: (56-2) 978 7730
Casilla 10115 - Santiago - Chile
E-mail: dptoeduc@uchile.cl

Volumen anual nacional (1) \$ 6.000 cada número (envío incluido)
Volumen anual internacional (1) US\$ 15 cada número (envío incluido)

INFORMACIÓN BÁSICA

La REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES es editada por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Difunde tanto los resultados obtenidos en investigaciones científicas y tecnológicas en el área de las Ciencias Sociales y la Educación, como las perspectivas y discusiones del conocimiento especializado en ellas. Los principales tópicos incluidos en este órgano de difusión corresponden a la educación en todos sus niveles y campos de implicancia. Se da preferencia a aquéllos trabajos realizados en Chile y América Latina. Los artículos e investigaciones pueden ser publicados en idioma español e inglés.

El primer número apareció en 1998. Desde su creación, se ha editado en forma ininterrumpida con un volumen anual y con posibilidades de publicar un número extra conforme a las contribuciones recibidas o la emergencia de algún tópico que requiera una pronta difusión. Es así como en los años 1998 y 2001 la revista se editó con una periodicidad semestral.

Representante legal:
Decano Facultad de Ciencias Sociales
Marcelo Arnold Cathalifauld

Directora del Departamento de Educación:
Mónica Llaña Mena

BASIC INFORMATION

This periodical publication is intended to divulge results on scientific and technological research in Social Sciences, specially in Education, as well as references and outlet of specialized knowledge in the field. The main topics refer to education in all its levels and related fields; preference is given to works originated in or referring to Chile and Latin America, whether in Spanish or English.

Founded in 1998, the journal publishes one volume a year with one or two numbers. A second number is issued when collaborations received and accepted make it possible, or when there is a need for a prompt diffusion or an important emerging topic in the area; two numbers were edited the years 1998 and 2001.

Legal representation:
Dean of Faculty of Social Sciences
Marcelo Arnold Cathalifauld

Head of Department of Education:
Mónica Llaña Mena

INDICE

Editorial	5
-----------------	---

Sección I: Enfoques

La infancia desde una perspectiva post-moderna: (re) conceptuando la educación preescolar	11
<i>María Raquel da Costa</i>	
Cómo formar a los periodistas	33
<i>Juan Pablo Cárdenas Squella</i>	

Sección II: Hablando de...

El desafío de la educación en una sociedad democrática	45
<i>Mónica Llaña Mena</i>	
Sociedad plural, escuela y cooperativismo	63
<i>Manuel Silva Águila</i>	

Sección III: Investigaciones

Diagnosticar para implementar en educación matemática	73
<i>Oscar Alemany Llanos</i>	
Universidades y diversidad cultural en América Latina: aproximación cualitativa a sus experiencias, aprendizajes y desafíos	89
<i>Andrés Donoso Romo</i>	
Instrucciones a los autores	113
Instructions to authors	119
Nómina de revistas recibidas en canje	125
Colaboradores	129



EDITORIAL

El sistema de educación formal en Chile está pasando por varias crisis simultáneas que están íntimamente relacionadas entre sí y que requieren, en mayor o menor medida, cambios sustantivos en relación a organización escolar, estructura del mismo, gestión y misión.

Actualmente parece haber un acuerdo crucial en nuestro país: llevar a cabo reexaminaciones continuas y concienzudas en los aspectos mencionados, como también análisis críticos sobre su concreción en la práctica profesional.

Es así que conviven problemas cuya solución no puede posponerse indefinidamente, tales como la adecuación de las redes curriculares instaladas tradicionalmente; importancia indiscutible que tiene el tipo de formación y perfeccionamiento de los pedagogos que se desempeñan en los tres niveles escolares previos al ingreso de los jóvenes a instituciones profesionalizantes, como también de los académicos que ejercen en el nivel de enseñanza superior en tanto docentes e investigadores.

Igualmente, se debate sobre políticas de admisión liberales versus la mantención de niveles académicos altos, y se discuten cuáles serían los factores conducentes a mejores aprendizajes al combinarlos en gestiones y acciones que permitan cumplir con los propósitos de preparar a las nuevas generaciones social, intelectual, ética y profesionalmente.

Hoy en día, el número de niños y jóvenes que ingresan aquí al sistema es sustancialmente mayor que antes y se observa un aumento paulatino de su diversidad cultural. Esta situación presenta a las unidades educativas nuevos desafíos que surgen de la comunidad y que están encadenados a problemas de gran envergadura, complejidad y asociados a los rápidos giros de las costumbres sociales y culturales en la actualidad y sometidos, a veces, a sanciones morales.

Por otra parte, el aumento explosivo de los conocimientos conjuntamente con la creación de nuevos procedimientos y técnicas para su validación y desarrollo, ha redundado en la necesidad de crear nuevas profesiones y especializaciones. Estas carreras han estado adquiriendo identidad, en su mayoría, en la educación superior y, en particular, en la universidad, acorde a requerimientos del campo laboral.

Por último, cabe mencionar un problema dual que es motivo de preocupación y discusión: los nuevos roles y funciones que deben cumplir tanto los pedagogos en su desempeño profesional como otros docentes. Por una parte, han debido asumir responsabilidades transferidas de la familia a la escuela, y por otra, hacer frente a exigencias de la cultura de la imagen, como nuevas demandas socioculturales.

Este es un breve esbozo del entorno en que tienen lugar las acciones educativas y de las preocupaciones del conjunto de actores y agencias involucrados directa e indirectamente en esta tarea de todos nosotros referente al hombre y su mundo, ahora y en el futuro.

Consecuente con lo expuesto, el presente volumen recoge trabajos sobre cuestiones actuales y de relevancia en ámbitos en los cuales se desarrolla el fenómeno social del educar. Incluye tópicos que ocupan lugares destacados en los debates actuales en el área. Toman forma de planteamientos teóricos, de investigaciones que utilizan distintos paradigmas y de intervenciones programáticas y/o metodológicas en terreno.

Estos artículos trasuntan cuestiones que han sido insuficientemente tratadas o que han estado sujetas a supuestos no validados y que, a veces, suelen ser un punto de partida para avalar actitudes y acciones desafortunadas que ralentizan, entorpecen o, peor aún, desvían la toma de decisiones importantes para el país, en el campo educacional.

Los aportes proceden de diversos contextos, diferentes geografías y abarcan disciplinas afines que convergen en el núcleo central de la educación.

Se advierte en ellos planteamientos convergentes respecto a la tarea educativa en tanto disciplina, proceso y/o sistema como un todo orientado a formar al educando, personalizarlo a partir de su *personidad* (Xavier Zubiri), al mismo tiempo que se le introduce –en forma crítica– al acervo cultural existente en el mundo de hoy.

Convergentes, a su vez, en la priorización de temas emergentes así como en temas que reemergen al unísono con los vuelcos propios de la dinámica intrínseca al desarrollo histórico del hombre y la sociedad de la cual forma parte.

Acorde a la orientación de esta revista, se difunden artículos e investigaciones que den paso a la reflexión y debate; aportan elementos de juicio en el campo científico y tecnológico, y constituyan un estímulo en la búsqueda de nuevas y mejores concepciones, innovaciones y cambios en la teoría y la praxis de la educación.

Sección I
ENFOQUES



LA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA POST-MODERNA: (RE) CONCEPTUANDO LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

EARLY CHILDHOOD FROM A POST-MODERN PERSPECTIVE:
(RE) CONCEPTUALISING EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria da Costa
Especialista en
School of Early Childhood & Primary Education
The University of London
20 Bedford Way
London WC1H 0AL
m.da-costa@ioe.ac.uk

Recibido: 15 de mayo, 2007. Aceptado: 30 de mayo, 2007

Resumen: Este artículo tiene como propósito examinar críticamente cómo el pensamiento post moderno ha influenciado la formación de un nuevo concepto de niño y niña y la manera como entendemos hoy en día la infancia. Tomando en cuenta este marco de referencia, el artículo examina la educación pre-escolar chilena y hasta qué punto refleja el concepto de infancia, como construcción social, propuesta por el pensamiento post-moderno. Asimismo analiza los discursos y prácticas en esta fase educativa. Con este propósito, el artículo adopta una línea de análisis crítico, aplicando ideas de pensamiento post-estructurales (Foucault, 1980) y, en particular, los discursos que intentan re-conceptuar la educación pre-escolar, a través de las contribuciones de teorías Feministas y Post coloniales (De Lair & Erwin 2000; Viruru & Cannella, 2001). El argumento sugiere la de-construcción de conceptos y discursos tradicionales que aún están presentes en lo que significa ser 'niño' en contraposición con lo que es el 'adulto', sugiriendo que interfieren en la comprensión del concepto 'nuevo' de niños y niñas, sobre lo que es la infancia de la era post-moderna y plantea los desafíos que enfrenta el campo de la educación pre-escolar en el nuevo milenio.

Palabras clave: Post-modernidad; infancia; sociología de la infancia; educación inicial y pre-escolar.

Abstract: This paper critically examines how post modern thought influences the concepts of children and childhood and the ways in which such concepts are understood. Taking this framework into consideration, the paper examines Chilean pre-school education and the extent to which it reflects childhood as a social construction, as proposed in post modern thought. In so doing, it analyses discourses and practice in early years' education. The paper thus, engages with a critical analysis applying post structural ideas (Foucault, 1980), with special reference to Feminists and Post Colonial discourses (De Lair & Erwin 2000; Viruru & Cannella, 2001). The central tenet of the argument suggests the need to de-construct traditional

concepts and discourses still present in the notion of 'being a child' as opposed to 'being the adult' suggesting that such distance interferes with the new concept of children, of childhood in post modernity and poses challenges for the field of early childhood education in the new millennium.

Key words: Post modernity, children and childhood, sociology of childhood, pre-school education.

INTRODUCCIÓN

La era de la Post Modernidad que caracteriza al nuevo milenio, ha puesto en evidencia las grandes transformaciones sociales que ocurren en el mundo y en particular en las sociedades en desarrollo (Giddens, 1991). A modo de ejemplo, se hace referencia al fenómeno de la globalización, que ha cambiado de modo radical y vertiginoso los sistemas económicos y de la comunicación, incorporando tecnologías avanzadas y de modos expeditos. Como resultado, han dado paso a sistemas de intercambio de información y conocimiento instantáneos entre dos puntos que anteriormente habría sido imposible de conseguir. Este rápido flujo de información y conocimiento, además de facilitar el intercambio, ha abierto posibilidades, desafíos e interrogantes y modos diversos de aprender y de conocer. Asimismo, ha surgido la necesidad de buscar nuevas respuestas y alternativas a modo de restaurar el balance necesario luego de la desestabilización del orden social producido como consecuencia del proceso de cambio.

Esta transformación también ha alcanzado el campo de la educación y de cómo buscamos respuestas para explicar la transformación del orden social a través de posibilidades ofrecidas por los paradigmas naturalistas en la investigación y utilizando un tipo de pensamiento crítico para (de)-construir conocimiento y crear discursos que explican y construyen el nuevo orden social (Prout, 2005), especialmente las condiciones de desigualdad (Cannella & Grieshaber, 2001) que han sido puestas en evidencia por el proceso de globalización y el cambio.

Este artículo tiene como propósito examinar críticamente cómo el pensamiento post moderno ha influenciado el concepto de niño y niña y la manera como entendemos hoy en día la infancia. Dentro de este marco de referencia, el artículo examina la educación pre-escolar chilena y hasta qué punto refleja el concepto de infancia, como construcción social, propuesta por el pensamiento post-moderno contenido en las nuevas directrices educativas.

I. INFANCIA Y POST MODERNIDAD: UN MARCO DE REFERENCIA

Un tema que ha sido considerado importante en la discusión de la transformación de la vida social es la situación de la infancia y de como entendemos y estudiamos la vida de los niños y niñas en la era de la post modernidad (Prout, 2000). La importancia atribuida a este grupo social reside en la premisa de que ellos representan un grupo clave del capital cultural de la sociedad (Jenks, 2005).

Al respecto, resulta importante destacar el status prominente que ha adquirido la infancia, como resultado de la fragmentación y cuestionamiento de las instituciones sociales en la era de la post modernidad (Beck, 1992). La infancia, actualmente considerada en las ciencias sociales como una unidad de análisis, ha sido el foco de atención de los efectos de las grandes transformaciones, especialmente desde el punto de vista de cómo cada sociedad construye un concepto particular de infancia (Prout, 2000) y la influencia de las condiciones sociales, políticas y culturales en que viven los niños y niñas y por ende la promoción de iniciativas y políticas para asegurar la participación activa de este grupo en dar forma a sus vidas y experiencias sociales (Kincheloe, 2005).

En el ámbito de la educación, siguiendo las recomendaciones de la conferencia mundial de Educación para Todos, realizada en Dakar en 2000, la atención y prioridades de inversión en educación han sido dirigidas hacia la primera infancia, con especial atención en aquellos/as niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad y desventaja social. Un aspecto también importante para el argumento de este artículo, es la referencia y consideración del constructo de género con una definición específica de la prioridad de atención en la inserción en el sistema educativo de la *niña-mujer* (énfasis personal). El mensaje contenido sugiere que la inversión en la infancia constituye una inversión a largo plazo la cual beneficia a toda sociedad que invierte en sus niños con equidad, asegurándoles un buen comienzo en la vida. Las prioridades mencionadas anteriormente han sido evaluadas y reiteradas en el reciente estudio de monitoreo (EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2007) en donde la atención se concentra en el progreso observado, especialmente en los países en desarrollo y de cómo éstos adoptan estrategias para reducir las desventajas que afectan a la infancia en un clima de equidad.

En consecuencia, los gobiernos de los países del mundo, teniendo en consideración el discurso de inversión en el 'capital humano' y las ventajas que éste representa, en términos de inversión social, al asegurar el futuro de la infancia a través de servicios de calidad, han comenzado a promover el

tema de los niños y niñas en la agenda social. Sin embargo, algunos autores señalan (i.e. Olmeck, 2000) que este principio de inversión, de acuerdo a las leyes de la oferta y demanda en que parecen operar, no lograría los mismos resultados en todos los niños y niñas, sugiriendo que se debe considerar sus diferencias de infancias (contextos y tipos de experiencias). Penn (2005) presenta aún una crítica más radical expresando que el problema con la aplicación de la teoría de capital humano, como una razón para invertir en la infancia, radica en su asociación con la implementación de ajustes estructurales promovidos por entidades financieras internacionales, especialmente en los países en desarrollo en donde se han implementado reformas de descentralización de los servicios sociales. Según Penn, la lógica de esto se encuentra en los principios económicos donde se originó la idea. De modo que un simple programa o una intervención no sostenida, no lograrían contrarrestar los efectos de desventaja creados por los ajustes estructurales de políticas macroeconómicas, especialmente en los mencionados países.

Junto al argumento anterior de las ventajas de inversión en la infancia, se han señalado, además, los avances alcanzados por la bio-tecnología y las neurociencias, que promueven, con un persuasivo mensaje, la necesidad de priorizar la inversión en la primera infancia. El argumento propone intervenir positivamente y con calidad en puntos críticos del desarrollo humano (Young, 2002), de modo que niños y niñas puedan realizar las conexiones sinápticas resultantes de la estimulación temprana y alcanzar el desenvolvimiento neurológico para optimizar el potencial de cada individuo. Es importante destacar la relevancia atribuida a este proceso de estimulación y al tipo de experiencias que producen dichos resultados positivos. Sin embargo, autores señalan que este argumento necesita además considerar las variables culturales de crianza y de estimulación que reciben los niños y las niñas (Bruer, 1999) y que éstas constituyen características particulares de cada sociedad. Otros autores, como Rose (1998), señalan que hasta el momento resulta casi imposible medir la conectividad sináptica en bebés sin recurrir a métodos tecnológicos intrusivos lo que en la práctica limita el acceso a la evidencia científica que el argumento propone. Sin embargo, en un análisis exhaustivo de las respuestas dadas por los gobiernos, se puede observar claramente que las respuestas generadas en los servicios a la infancia han adoptado incuestionablemente estos argumentos. El análisis pone en evidencia la premisa asumida en estas respuestas: que todos los niños y las niñas son iguales y que las respuestas deben apuntar a intervenciones en la primera infancia.

Un tema que ha quedado en evidencia en estas respuestas y que resulta algo problemático cuando se proponen intervenciones, es la idea de la 'universalidad de la infancia'. En la discusión post modernista éste representa

un constructo controvertido, tomando en consideración la gran diversidad de infancias que existen en lo local y en lo global y que ha sido puesta en evidencia a través de la globalización. Hoy podemos observar las imágenes de cómo los niños y las niñas viven en diversas partes del mundo y en muchas situaciones muy diferentes a la idea 'romántica' de ser niño y niña en un mundo de inocencia y sin problemas.

En la época de la modernidad el concepto de infancia se postulaba como una idea universal con una atención muy limitada a las características o determinantes dadas por las condiciones ambientales, sociales, políticas o económicas. En consecuencia se atribuían ciertas características prefijadas, distribuidas homogéneamente a todos los niños y niñas del mundo (i.e. la caracterización universal de la infancia como estado de pureza e inocencia cuya actividad primordial es el juego).

Actualmente la infancia como fase de vida (en lo biológico) puede constituir una fase común para los miembros de un grupo determinado de la sociedad. Sin embargo se debe asimismo considerar un concepto de diversidad, que ha puesto en evidencia las significativas transformaciones sociales, y que son presentadas en la gran variación de experiencias de infancias, en donde residen las diferencias que cuestionan la 'universalidad' y la uniformidad (Kincheloe, 2005; Montgomery, 2003). A modo de ejemplo, se puede destacar la realidad de la vida de los niños y las niñas en los países en desarrollo en donde el trabajo infantil (criticado en los países desarrollados, pero donde también se practica, Human Rights Watch, 2000) constituye una fuente de ingresos para el grupo familiar, o el caso de los niños y las niñas en situaciones de orfandades múltiples como consecuencia de la epidemia de SIDA, convirtiéndolos en jefes de familias y responsables por un grupo familiar siendo aún niños y niñas (UNICEF, 2005).

En suma, una visión muy distante de aquella de inocencia propuesta por el pensamiento de la modernidad.

Actualmente, investigadores sociales han expresado que el proceso de cambios en el orden social está haciendo cada vez más borrosa la distinción de lo que es ser niño y ser adulto (Prout, 2005). De acuerdo a lo propuesto por Prout, las diferencias y las relaciones con el contexto deben ser tomadas en consideración para asegurar la participación efectiva en las experiencias sociales de todos los niños y niñas.

Estos aspectos son especialmente importantes de considerar en la investigación y generación del conocimiento para entender la vida de los

niños y niñas (Díaz-Soto y Swadener, 2005). El planteamiento supone que además de las diferencias de experiencias, éstas también suelen ser más heterogéneas si se toman en consideración otros factores, como por ejemplo, el género, la etnia y el lenguaje, por nombrar algunas categorías sociales, que se intersectan y que afectan significativamente las experiencias de vida de los niños y las niñas en el mundo post-moderno (McNaughton, 2005).

Si se toman en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, cabe preguntar entonces cuáles son las orientaciones que sustentan la educación de la primera infancia y hasta qué punto las experiencias educativas locales de los niños y niñas tienen relación con los supuestos del mundo post-moderno.

El tema de la atención a la primera infancia en Chile no ha estado al margen de estas preguntas (da Costa, 2005; Peralta, 2002) y es así como la búsqueda de opciones y de otorgar una educación de calidad y con equidad para todos los niños y niñas es considerado un tema clave en la agenda social y política nacional (Ministerio de Educación, República de Chile, 1998; Ministerio de Educación 2002). En el ámbito global, el campo de la educación infantil, a través del trabajo de investigación y reflexión sobre la práctica y las acciones docentes ha continuado explorando alternativas, abriendo caminos, produciendo discursos diferentes y reconfigurando el estudio del niño y de la niña en la educación de la primera infancia en lo teórico, metodológico y lo ideológico (Díaz-Soto & Swadener, 2005).

Resulta entonces relevante examinar cómo el campo de la educación de la infancia actualmente se reconfigura, especialmente a través de la literatura de los países del norte y de modo especial en aquellos de habla inglesa. Las discusiones recientes se han concentrado en analizar críticamente los importantes supuestos teóricos que sustentan a la educación de la infancia y los principios aplicados a la práctica actual. Uno de ellos es la orientación del paradigma del pensamiento estructuralista y el concepto de 'niño universal' contenido en el discurso que identifica a la educación infantil. Siguiendo la línea crítica de este artículo, la sección siguiente considera y discute estas proposiciones.

II. EL CONCEPTO DE 'NIÑO UNIVERSAL' Y LOS PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS QUE SUSTENTA

El estudio del 'niño' y de la infancia ha sido realizado exhaustivamente durante décadas de investigación en las más variadas disciplinas con una

marcada orientación positivista. En relación a la educación infantil, sin duda, la contribución de la teoría del desarrollo evolutivo y sus modelos ocupan un lugar clave en los principios de aprendizaje y orientaciones pedagógicas de este campo educativo, ofrecida por la psicología y la biología humana.

Esta visión ha servido para entender cómo aprenden los niños y las niñas durante las diferentes fases del desarrollo que se han aplicado a los principios pedagógicos tanto para aprender como para enseñar.

Es así como se han configurado hipótesis y paradigmas sustentados por cuantificaciones de conductas basadas en lo empírico, lo mensurable, en otras palabras, lo que puede someterse a juicio científico. Vale destacar que este artículo no intenta dar un balance exhaustivo de todos los estudios existentes, eso sería casi imposible. Mas bien se concentra en dos puntos importantes en relación a la forma: (i) como ha sido hasta ahora universalizado el concepto y (ii) la necesidad de re-conceptuarlo sobre la base de la evidencia de la diversidad de infancias que existen actualmente en el mundo y en particular en Chile.

Las teorías de desarrollo evolutivo han favorecido la idea de la infancia como un peldaño hacia un fin, que es la adultez. Este proceso ha sido caracterizado con un carácter incremental, ya que el desarrollo evolutivo ocurre desde lo simple a lo complejo, y por ser un proceso continuo y permanente, es decir, supone que no termina en un punto determinado, abre múltiples posibilidades, que pueden o no ser alcanzadas por el 'sujeto'.

El otro punto importante y relevante en esta discusión es el concepto de 'niño' universal que es promovido a través de la propuesta del desarrollo evolutivo. Esto es sugerido en el principio de que todos los niños pasan por fases o estadios similares, por supuesto, guardando las relaciones y las diferencias de cómo los procesos de interacción entre niño y el medio ocurren.

Entre los proponentes de las teorías de desarrollo evolutivo encontramos variadas propuestas en las cuales se pueden observar los dos principios discutidos anteriormente. Charles Darwin (1809-82), por ejemplo, quien define el desarrollo en un contexto evolutivo amplio y de cómo las especies vivas se adaptan y modifican de modo de asegurar la supervivencia de los más fuertes, a través de un proceso de selección natural; Sigmund Freud (1856-1939) y la evolución de la libido; John Locke (1632-1704) quien propone la idea del niño como una *tabula rasa* y el conocido debate entre la naturaleza y el medio. Una de las contribuciones más destacadas del pensamiento del desarrollo evolutivo es sin duda la contribución de Jean Piaget (1896-1980) y

la teoría de la Epistemología Genética. Sin duda su teoría ha estado presente por décadas en el funcionamiento de los currículos pre-escolares, con aplicaciones notables, especialmente en situaciones donde se quiere revertir los efectos de la deprivación social (i.e. el programa Head Star en la década de 1970 basado en el modelo del Ypsilati Perry Schools in Michigan: High Scope). Otra distinguida contribución al campo de la infancia la ofrece Bronfenbrenner (1979) con la teoría de los círculos concéntricos de influencia en donde se reconoce la interacción con los contextos donde transcurre la vida de los niños. La idea del 'niño universal' es aceptada y adoptada para entender las opciones de facilitar el desarrollo evolutivo en un sistema ecológico en donde las relaciones entre los círculos de influencia juegan un papel relevante. Kesnner (1979) propone la 'teoría de los conos inversos de influencia' en donde se argumenta que 'las circunstancias hacen al niño'. Sin duda estos ejemplos constituyen contribuciones muy significativas del desarrollo evolutivo que han sido de utilidad para entender y dar respuestas a la educación de la infancia.

Sin la intención de rechazar estas contribuciones, argumentos de contrapartida (Prout, 2005; Penn, 2005; Cannella, 1997; MacNaughton, 2005; Moss & Dahlberg, 2005) han comenzado a emerger cuestionando primeramente el carácter universal de la infancia y segundo, la manera como los principios teóricos se han posicionado con características de *discursos dominantes* o *regimenes de verdad* (Foucault, 1980) en el quehacer educativo de la infancia.

A través del análisis crítico, estos estudios de-construyen y examinan los riesgos y desventajas (para los niños y las niñas del mundo) que supone asumir la universalización de la infancia en la era de la post modernidad y, por lo tanto, los supuestos de universalización de lo que constituye una 'práctica efectiva o de una apropiada calidad' en educación infantil o lo que se denomina y presenta como una 'práctica apropiada al estado de desarrollo' del niño.

Este argumento de contrapartida ha puesto en evidencia la existencia de una profunda distinción en el discurso de las teorías de desarrollo entre *el mundo del niño* y *el mundo del adulto*, que aunque físicamente no están separados si se encuentran regidos por un discurso que posiciona al adulto en situación de ventaja por sobre el niño. Esta connotación está claramente enunciada en la distinción entre lo que se denomina infancia y lo que constituye la adultez y obviamente siendo la última el fin para el cual el niño se desarrolla o evoluciona.

Sin embargo, como lo enunciaba en la introducción de este artículo, el modo de pensar de la post-modernidad ha comenzado a cuestionar estas *verdades* establecidas y llevado la discusión a un punto de desafío al pensamiento tradicional. En el área de la educación pre-escolar esta tendencia ha sido denominada *re-conceptualista* y, como su nombre lo indica, busca discursos alternativos, que puedan explicar la complejidad del mundo post-moderno y, por ende, lo que es el concepto de la nueva infancia.

III. DE-CONSTRUYENDO LOS DISCURSOS TRADICIONALES: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

“...Cada sociedad tiene sus propios regímenes de verdad...que son los tipos de discursos que acepta y que hace funcionar como verdad; los mecanismos e instancias que permiten distinguir entre los enunciados verdaderos y falsos, los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos acordados como de valor en la adquisición de la verdad; la categoría de aquellos que están a cargo de decir lo que cuenta como la verdad” (Foucault, 1983, p. 212) [traducción personal].

Un número significativo de investigadores provenientes de variadas disciplinas ha comenzado a centrar su atención en la educación pre-escolar y más recientemente de una manera más amplia en el estudio de la infancia. Los re-conceptualistas han centrado su quehacer en el estudio y el análisis de las conexiones entre la teoría y la práctica de la educación pre-escolar desde una perspectiva post moderna y moviendo la discusión dentro del discurso post-estructural (Cannella, 2001; Mc Naughton, 2005; Díaz-Soto y Swadener, 2005). Estos autores argumentan que el conocimiento sobre la infancia y su estudio se genera día a día y no es sólo un asunto que se observa y mide desde fuera, sino que es un tema que se genera en el lenguaje diario de los profesores y los niños y niñas, en la ética de trabajo, en las rutinas, los rituales, procesos, las expectativas y, en suma, en todo lo que hacemos en la práctica diaria en el aula como parte del quehacer con los alumnos (Mc Naughton, 2005).

Con este propósito, utiliza un método de análisis crítico marcado por discursos de identidades múltiples que se sobreponen y complementan (Cannella, 2001). La intención es estudiar las relaciones entre conocimiento, regímenes de verdad y poder y las relaciones que éstas generan y de cómo afectan la vida de los niños y niñas. La visión post-moderna de la infancia ha propuesto que se debe reconsiderar la idea de lo que son los niños y las niñas y la forma como ellos son educados y de cómo participan activamente

en la educación. Esto supone que la fase de la educación de la primera infancia no es una preparación para la fase siguiente, sino que una fase en sí misma en donde los niños aprenden de sí mismos y del mundo en que viven.

Las ideas de **poder disciplinario, regímenes de verdad y cuerpos dóciles** (Foucault, 1980) son los 'lentes' para examinar las prácticas en la educación pre-escolar. Esto resulta una postura muy radical en comparación con las proposiciones contenidas en el discurso positivista. Sin embargo, en un clima de reforma educativa como es el caso de Chile, donde se promueve ampliamente la participación de los niños en el proceso educativo, el pensamiento crítico, la reflexión y la apertura resultan muy oportunos de ser considerados bajo este prisma.

Estos cuestionamientos sirven para explicar y entender la gran diversidad de infancias que existe en el país, como asimismo dentro de una misma región y ciudad; en las ilimitadas ideas y respuestas de los adultos sobre qué son los niños y niñas y cuál es su rol y estado en la sociedad, en el tiempo y lugar donde les corresponde vivir. En suma, cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar.

Retomando la cita de Foucault (1980) sobre los discursos dominantes, que Browne (2004) alude que son también relevantes para estudiar e interpretar el campo de la primera infancia; esto porque es especialmente en este campo donde los discursos dominantes han servido para inhibir y consecuentemente demorar la exploración de nuevos saberes para así abrir nuevas avenidas de acción.

Esto se puede explicar por la naturaleza misma de la profesión en Chile que tradicionalmente ha sido asociada con connotaciones estereotipadas como femeninas (i.e. paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación, ternura, amor, gusto por los niños y niñas). En cierto modo, esto resulta razonable, siendo característica de una sociedad de orientación 'matriarcal/marianista' (Montecino, 1996). Como también lo es el hecho que los niños y las niñas sean definidos oficialmente como '*menores*' y esta misma connotación se extienda a los educadores pre-escolares conocidos en discurso local común como *la tía* o *la parvulita* y la *estudiante de parvularia*. Este lenguaje de *infantilización* permanece sin mucho cuestionamiento. Desde un análisis post-modernista, se deja en evidencia la desigual relación de poder y la feminización estereotipada que no sólo minimiza el profesionalismo del educador de la primera infancia sino también el de la escuela pre-escolar, referida como el *Jardín Infantil* (tomado de su connotación original Froebeliana de cultivar al niño como una planta o una flor).

Desde el punto de vista del discurso feminista, otra avenida de análisis en el universo post-moderno, estos ejemplos de discurso contenidos en el lenguaje diario muestran el lugar de la mujer y de los niños y niñas en la sociedad donde viven y sin duda la opresión que los afecta (Burman, 2001). A pesar de que las ideas del discurso feminista han sido muy relevantes dentro del campo de las ciencias sociales, resulta sorprendente que en un campo profesional formado especialmente por mujeres no haya tenido el mismo impacto (De Lair y Erwin, 2000). Bloch (1992) ha sugerido que la estrecha relación entre la educación pre-escolar y las teorías del desarrollo, profundamente influenciada por la tradición positivista, puede explicar la situación.

IV. EMERGENCIA DE LOS DISCURSOS POST ESTRUCTURALES: LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Dentro de las ideas post estructurales existen dos corrientes importantes. La primera se centra en el lenguaje y el uso de las interacciones. La segunda se posiciona en el foco de la macro lingüística y en las estructuras existentes en la sociedad para enmarcar la vida social. Burr (2003) argumenta que el poder constructivo del lenguaje se deriva o está interconectado con las relaciones sociales y las prácticas institucionalizadas, como por ejemplo la 'feminización del espacio educativo'. Esta autora también señala que el concepto de poder es lo más relevante y que el realismo crítico muestra cómo las nociones de 'ciencia' e 'individuo' han sido construidas socialmente a través de variados discursos.

Danziger (1997) destaca el rol importante del lenguaje en el discurso crítico y Burman (2001) argumenta que el lenguaje es una expresión clave de la práctica cultural y que éste es un aspecto relevante que ha sido poco explorado por la teoría del desarrollo en sus constructos sobre el 'niño'. Esta autora señala que las descripciones aparentemente generalizables con respecto a la infancia, presentadas en la teoría del desarrollo, no serían del todo así. Ella señala que este discurso dominante no logra explicar totalmente la complejidad, diversidad y multiplicidad de las determinantes culturales que el discurso crítico considera como requisito primordial para explicar y entender la construcción de la infancia.

En una mirada retrospectiva a las primeras experiencias chilenas de formación de docentes pre-escolares, al analizar el discurso sobre la infancia se pueden observar marcadas diferencias con los discursos actuales. Entonces se pensaba en *el niño*, porque se le sobrevaloraba como el eje de acción, con un lenguaje de pronunciada identidad masculina (Davies y Banks, 1992), sin

ninguna connotación sobre la diferenciación de género, aunque en realidad cuando se hablaba de *niño* se hacía referencia a niños y niñas; y sin ninguna connotación de etnia o de clase y, quizás dado su estado de inmadurez, ni siquiera se pensaba en sus condiciones de agencia y de protagonismo. Mucho de lo contenido en las acciones de aprendizaje era, sin ningún cuestionamiento, gestionado y decidido por los adultos actuando para asegurar el *mejor interés del menor*.

En términos de planificar la educación de los niños y niñas y la progresión en los niveles de atención pre-escolar, se hacía referencia a *capacidades, habilidades y destrezas* como una forma de observar y medir paso a paso cómo esta *entidad bio-psico-social*, llamada *niño*, avanzaba (bajo el control de la *tía*) desde un estado de inmadurez hacia la madurez progresiva.

Actualmente se habla de *competencias* que tampoco están ausentes de las connotaciones indicadas anteriormente. Esto porque al juzgar los niveles de competencia entre los niños y las niñas, se está sin duda juzgando las diferencias y posicionándoles de acuerdo a un modelo de estándares.

Sin embargo, la incorporación de nuevas disciplinas al análisis de la educación de la infancia, ha puesto en evidencia que ha sido la visión de los adultos hacia niños y niñas lo que ha sido necesario cambiar. Aquí entonces parece apropiado utilizar en el análisis la propuesta de las ideas post-estructurales con respecto a la visión tradicional de la infancia como un *cuervo dócil* y la participación social de niños y niñas en la categoría de *voces silenciadas* y bajo las reglas de una relación dominante y supeditada al mundo del adulto (Mac Naughton, 2005).

Actualmente el nuevo paradigma propuesto por la Sociología de la Infancia ha contribuido a problematizar lo aceptado tradicionalmente, cambiando dramáticamente la forma de ver la infancia esencialmente basada en las circunstancias presentes de la vida de los niños y niñas, proponiendo un doble paradigma con los siguientes elementos principales:

Paradigma 1

- La infancia es una construcción social que varía a través del tiempo y del espacio.
- La infancia es una variable de análisis social (como lo son clase, género, etnia) y, como forma social, varía entre sociedades.
- Las relaciones sociales de los niños y las niñas deben ser estudiadas en la investigación considerándolos de acuerdo a su naturaleza propia.

Paradigma 2

- Los niños y las niñas son actores activos en la construcción de sus vidas.
- La etnografía es una herramienta útil para apreciar las experiencias y la cosmovisión de niños y niñas.
- La infancia forma parte de una 'doble hermenéutica social'.
- Los niños y niñas son actores sociales (Prout, 2000).

Este doble paradigma ha cuestionado la concepción universalista del 'niño' (*género masculino*) propuesta por el discurso del desarrollo que sugiere que los niños y las niñas avanzan desde un estado de inmadurez (*la infancia*) hasta un estado de racionalidad (*la adultez*) y que mientras están en la etapa de *inmadurez* se encuentran espacialmente separados del *otro* que es el adulto. Esta separación espacial sugiere además una relación dominante por parte de quien es *racional y adulto* con respecto al *otro* y que por lo general se justifica con la expresión: *en el mejor interés del menor*.

Este discurso ha prevalecido por cierto en el campo de la educación pre-escolar ya que ésta ha sido específicamente construida sobre estos principios. La Sociología de la Infancia ha cuestionado las nociones 'pre-determinadas' (*fases, estadios, periodos*) sobre los niños y las niñas, como así mismo la idea de la *universalidad de la infancia* que promueve una forma única y particular de experiencia educativa dictada por estados y fases sin considerar de igual forma la localidad y focalidad de la experiencia de aprender y conocer. Sin embargo, Burman (2001) argumenta que las características singulares y masculinizadas del niño en los discursos de las disciplinas tradicionales, no desaparecen en los discursos modernistas sino que están encubiertos por la *dominación* que normaliza lo que se presume son los niños y las niñas. La autora también señala, a modo de ejemplo, cómo la teoría de Epistemología Genética ha tenido una notable influencia en el campo de la educación pre-escolar durante los últimos treinta años en los países de habla inglesa (y del hemisferio norte), como también y de manera más preocupante, en los países en desarrollo donde la infancia no tiene paralelos con aquella donde se originó la teoría.

V. RE-VALORIZACIÓN DE LAS IDENTIDADES, EL GÉNERO, LA CULTURA LOCAL Y GLOBAL, EL LENGUAJE Y EL DISCURSO

James y James (2004) presentan un sólido argumento sobre la necesidad de entender las determinantes culturales de la infancia. Estas determinantes incluyen el rol social de los niños y las niñas como también el nivel de

influencia que ellos tienen en el ejercicio de su rol social dentro la sociedad en que viven. En relación al argumento que proponen, estos autores sostienen que la importancia reside en examinar las maneras en que ellos, niños y niñas, viven estas determinantes culturales. Es por lo tanto, a través de la exploración e investigación de niños y niñas en variados contextos, que se puede entender cómo la infancia está unida por un conjunto de experiencias comunes y compartidas. Sin embargo, a través de la investigación de estas similitudes, se debe prestar atención al tema del discurso vigente y examinar su dominio dentro de sociedades específicas y la influencia que puede tener en la diversidad de experiencias de infancia.

Esto significa que es la diversidad la que debe ser reconocida y valorada de manera prioritaria ya que frecuentemente no ha sido motivo de atención de las disciplinas tradicionales que sin lugar a dudas han influenciado el campo de la educación y de las políticas sociales.

En el mismo sentido es importante mencionar el impacto internacional de esta nueva visión de niño y niña y al mismo tiempo un incremento en el interés en promover la *representación* y dar *voz* (Deetz, 1998), en este caso a la infancia. Indicadores de cambio han aparecido en la formulación de nuevos programas de estudio de formación profesional tanto a nivel de pre-grado como de postgrado. Sin embargo, se debe también mencionar que los marcos tradicionales aún existen, dejando en evidencia la necesidad de crear nuevos debates y nuevos marcos de referencia para el estudio de la infancia. Es importante destacar que estos programas se basan fuertemente en la revalorización de las identidades y el lenguajes de los niños y niñas produciendo un efecto de de-colonización del campo de la educación pre-escolar para la infancia, alejados de la 'santidad del racionalismo único de la modernidad' que ha caracterizado este espacio educativo (Díaz-Soto y Swadener, 2005). Es en este avance que se incorporan nuevas formas de saber y de conocer hacia lo diverso, el diálogo, lo femenino y lo masculino, lo personal, lo silenciado y en solidaridad con todos los niños y niñas. Es sin duda en estas circunstancias que oportunidades de acción se abren para promover una pedagogía de posibilidades ilimitadas que evidentemente nos acercan al terreno de la equidad y de la justicia social contenida en el significado de la educación.

En una sección anterior de este artículo se mencionan los aportes del discurso feminista y es relevante en este punto retomar este tópico dando atención al tema del *dualismo* del vínculo *niño/madre* enraizado en el discurso actual sobre los niños y las niñas y los educadores pre-escolares. Esta crítica promueve a la reflexión sobre las formas en que podemos avanzar en la

discusión en términos de *profesionalismo* sin reproducir los efectos dominantes e inadecuados de los discursos tradicionales. Usando la perspectiva post-colonial, es necesario revertir el efecto que ejerce el llamado *idioma de la comunicación universal* que muchas veces nos ha llevado a aceptar que posee un poder de 'acceso privilegiado a la auténtica verdad' y a aceptar sus proposiciones sin mayores cuestionamientos.

De la misma forma, los educadores pre-escolares críticos (en el hemisferio Norte) han comenzado a *de-colonizar* el campo de la educación pre-escolar al realizar cuestionamientos sobre el discurso de lo que se practica, para lo cual es necesario revalorar las formas de la conexión profesional, a través de cambios en las relaciones y emocionalidad con respecto a niños y niñas. Resulta familiar la expresión del discurso común que los niños y niñas pueden *tocar el corazón* de los adultos. Sin embargo estas visiones paternalistas continúan la relación dualística de los profesionales con los niños y las niñas. En la época actual, cuando la infancia se considera como una categoría de variable de análisis social, esta consideración se debe reflejar en la relación entre educadores y educandos y por eso es que el rol activo en el proceso de los niños y las niñas adquiere una vital importancia. Como lo propone Greene (1995):

Para nosotros que enseñamos a los más pequeños en este tiempo particular y amenazante... Quizás podríamos comenzar por dar rienda suelta a nuestra imaginación y volver a adoptar la tradición de libertad en que la mayoría crecimos. Quizás podríamos tratar de hacer de nuevo audible el llamado continuo por justicia e igualdad (p. 29) [Traducción personal].

Es en este punto que los educadores de la primera infancia adquieren un rol importante de *actores* en el proceso de cambio que promueve la reforma educativa actual. Es necesario explicar la opción de 'actores' en vez de *agentes*. El ser actores posiciona al educador como un miembro más del proceso en vez de otorgarle el status y *poder* por sobre los educandos. Desde esta perspectiva se plantea la participación con equidad en el proceso educativo donde se puede promover pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos. Adoptando la alternativa tradicional de pensar y educar se corren riesgos de reproducir presunciones hegemónicas que podrían resultar en el mantenimiento del *status quo* en la educación pre-escolar.

CONCLUSIÓN

En la época de la post modernidad, los investigadores del campo de la educación pre-escolar han comenzado a centrar su quehacer de un modo que refleja un distanciamiento de epistemologías gobernadas por principios objetivistas para informar la educación de la infancia, centrando la atención en el estudio de proyectos educativos liberadores, democráticos y participativos, entre otras características, movidos por la acción, lo político, las relaciones de género y de las identidades múltiples. En suma, una orientación que promueve integrar un entendimiento crítico de lo teórico y una acción transformativa que contribuyan a dar posibilidades a la educación de los niños y niñas en el mundo post-moderno. A modo de conclusión se destacan algunos aspectos, que son pertinentes de potenciar. Es importante destacar y empoderar los aspectos que son clave en el medio educacional local y convertirlos en interrogadores críticos de la teoría y la práctica en que se basa la formación y acción pedagógica de la educación pre-escolar chilena. Del mismo modo como se analiza críticamente la realidad del profesionalismo y la racionalidad de lo pedagógico en el mundo post-moderno, podemos también notar los imperativos morales y de la ética situacional en relación al modo de educar a niños y niñas.

Finalmente, es importante destacar que existe la posibilidad de dejar atrás la retórica de los discursos tradicionales que han gobernado lo pre-escolar por espacios 'equitativos' y 'humanizados' para los niños y niñas de Chile que promueven las nuevas directrices educacionales.

La base de estas oportunidades reside en que cada educador, en forma colectiva e individual, puede contribuir al cambio para reconocer las formas alternativas de mirar el mundo de los niños y las niñas. La intención de este artículo ha sido presentar un argumento de-construyendo lo asumido y aceptado, cuestionando lo que se practica y acepta para construir espacios para la infancia, re-conceptualizando a los niños y niñas utilizando las formas, alternativas y posibilidades que ofrece la educación pre-escolar desde una perspectiva crítica del pensamiento post-moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baez, M., 1987.** El Rincón Intelectual: Un área para aprender a pensar. En: *Revista de Educación*, Sept-Octubre N° 24 y 25.
- Baez, M., 1988.** The Development of Cultural Identity in Pre-school children in Chile. En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. IX. Universidad del Norte, Chile.
- Beck, U., 1992.** *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage, London.
- Bloch, M., 1992.** Critical Perspectives on the Relationship between Child Development and Early Childhood Education Research. En: Kessler, S. and Blue-Swander, B.(eds.) *Reconceptualising Early Childhood Curriculum: Beginning the Dialogue* pp.3-20 Teachers College Press, New York.
- Bronfenbrenner, E., 1979.** *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Browne, N., 2004.** *Gender Equity in the Early Years*. Open University Press. Buckinghamshire.
- Bruer, J., 1999.** *The Myths of the First Three Years*, The Free Press, New York.
- Burman, E., 2001.** Beyond the Baby and the Bathwater. Postdualistic Developmental Psychologies for Diverse Childhoods, En: *European Early Childhood Education Research Journal*, 9 (1).
- Burr, V., 2003.** *Social Constructionism*. 2a. Ed. Routledge East Sussex.

- Cannella, G., 1997.** *Decosntructing Early Childhood Education Social Justice and revolution* Peter Lang Publishing. Nueva York.
- Cannella, G., 2001.** Natural born curriculum; Popular culture and the representation of childhood. En: Jipson, J y R. Johnson (eds.), *Resistance and Representation: Rethinking Childhood Education*, pp. 13-22. Peter Lang Publishers, NuevaYork.
- Cannella, G. y S. Grieshaber, 2001.** *Embracing identities in Early Childhood Education Diversity and possibilities.* Teachers College Press, Teachers College Columbia University, NuevaYork y Londres.
- Da Costa, M., 2005.** Construcción de saberes pedagógicos desde la implementación de la Reforma de Educación Parvularia, MINEDUC/CPEIP. pp. 25-42 Santiago, Chile.
- Davies, B y Banks, C., 1992.** The gender trap – a feminist post-structuralist analysis of primary school children’s talk about gender. En: *Journal of Curriculum Studies* 24(1):1-25.
- Danziger, L., 1997.** The Varieties of Social Construction. En: *Theory and Psychology*, 7(3), pp. 339-416.
- De Lair, H. y E. Erwin, 2000.** Working Perspectives within Feminism and Early Childhood Education. En: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1, No. 2 pp.153-170.
- Deetz, S., 1998.** Discursive formations, strategised subordinations and self surveillance. En: Mckinlay, A & Starkey, K (Eds.), *Foucault, management and organisation theory.* Sage Publications. Londres.

- Díaz-Soto, L. y B. Swadener, 2005.** *Power and Voice in Research with Children.* Peter Lang, Nueva York.
- Díaz-Soto, L., 2002.** Towards Liberatory Early Childhood Theory Research and Praxis. Decolonizing a Field. En: *Contemporary Issues in Early Childhood Research* Vo11 No, 2, pp. 38-66.
- Foucault, M., 1983.** The subject and power: afterward to H. Dreyfus & P. Rainbow (Eds), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.* pp. 208-264.: Chicago University Press, Chicago.
- **1980.** *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977,* Routledge, Londres.
- **1978.** *The History of Sexuality.* Volumes I-III. Pantheon, Nueva York.
- **1979.** *Discipline and Punish: the birth of the prison:* Penguin, Harmondsworth.
- **1972.** *The Archaeology of Knowledge* Translated by Sheridan, A. Tavistock. Londres.
- Giddens, A., 1991.** *Modernity and self-Identity.* Polity Press, Cambridge.
- Greene, M., 1995.** *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change.* Jossey-Bass, San Francisco.
- Human Rights Watch , 2000.** *Fingers to the Bone,* Human Rights Watch, USA.
- James, A. and James A. L., 2004.** *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice.* Palgrave MacMillan. Cambridge, Polity Press. Nueva York.
- Jenks, C., 1996.** *Childhood,* Routledge Londres.
- Jenks, 2005.** *Childhood* (2a Edición). Routledge, Londres.

- Kincheloe, J., 2005.** Prólogo en Diaz-Soto, L. y B. Swadener, *Power and Voice in Research with Children*. Peter. Lang, Nueva York.
- MacNaughton, G. 2005.** *Doing Foucault in Early Childhood. Studies applying post structural ideas*. Routledge Falmer, Londres y Nueva York.
- Ministerio de Educación, 1998.** Reform in Progress. Quality Education for All. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación, 2002.** Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Montgomery, H. 2003.** Childhood in Time and Place. En: Woodhead, M y H. Montgomery (Eds), *Understanding Childhood, an Interdisciplinary Approach* Wiley & OPU Press Chichester and Milton Keynes.
- Montecino, S., 1996.** *Madres y Huachos. Alegorías del Mestizaje Chileno*, Editorial Sudamericana, Santiago, Chile.
- Moss, P. and G Dahlberg, 2005.** *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge Falmer, Londres y Nueva York.
- Nsamenang, A., 1992.** *Human Development in Cultural Context. A Third World Perspective*. Sage, California.
- Olmeck, 2000.** Can multicultural Education change what counts as cultural capital? En: *American Educational Research Journal*, Vol. 37 (2) pp. 317- 42.
- Peralta, M., 2002.** *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

- Penn, H., 2005.** *Unequal childhoods. Young children's lives in poor countries.* Routledge, Londres.
- Prout, A., 2000.** Control and Self Realization in Late Modern childhood. En: *Special Millennium Edition of Child and Society.* 14 (4). pp. 303-15.
- Prout, A., 2005.** *The Future of Childhood.* Routledge/Falmer, Londres.
- Prout, A., 2001.** *The body, Childhood and Society.* (Ed.) MacMillan Press, Hampshire.
- Rose, S., 1998 (Ed.)** *From Brains to Consciousness? Essay on the New Society of Mind.* Penguin, Londres.
- UNESCO, 2007** *EFA Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations Early Childhood Care and Education.*
- UNICEF, 2005.** *Updated Situation. Analysis of women and children in Botswana, 2001-2005.* Botswana: UNICEF Monitoring and Evaluation Unit.
- Viruru, R. y G. Cannella, 2001.** Post Colonial Ethnography, Young Children and Voice. En: Cannella, G. y S. Grieshaber (Eds), *Embracing identities in Early Childhood Education. Diversity and possibilities.* Teachers College Press, Teachers College Columbia University. Nueva York y Londres.
- Young, M.E., 2002 (Ed.)** *From Early Childhood Development to Human Development: Investing in Our Children's Future.* Banco Mundial. Nueva York.



CÓMO FORMAR A LOS PERIODISTAS

HOW TO TRAIN JOURNALISTS

Juan Pablo Cárdenas Squella *
Especialista en Periodismo
Instituto de Comunicación e Imagen
Ignacio Carrera Pinto 1045 Santiago
Universidad de Chile
cardenas@uchile.cl

Recibido: 3 de agosto, 2007. Aceptado: 20 de agosto, 2007

Resumen: La formación de los periodistas difiere mucho entre las múltiples universidades del país. La malla curricular, además, ha sufrido constantes modificaciones desde que se fundara la primera Escuela de Periodismo hace más de 50 años. ¿En qué poner el acento? ¿En la formación de las destrezas técnicas o en la formación de un periodista culto, conciente de su responsabilidad ética y educacional?

Palabras clave: periodismo, educación, escuelas, ética, objetividad, honestidad.

Abstract: Journalists' education is very different from one university to another in Chile. Also, the curricular planning has suffered many changes since the first Journalist School was founded 50 years ago. What should be emphasized? Educating journalists in their technical skills or developing educated journalists and conscious about their ethical and educational responsibilities?

Key words: Journalism, education, universities, ethics, objectivity, honesty.

INTRODUCCIÓN

Desde que se fundaron las primeras escuelas de periodismo se discute respecto de su sentido y orientación. Con su creación se asumía la necesidad de formar profesionales capaces de mejorar el nivel de la profesión y enfrentar los nuevos desafíos que el progreso científico y tecnológico le imponía a la comunicación masiva, especialmente con la irrupción de la radio y, luego, la televisión.

Se formuló entonces la idea de darles un buen *barniz cultural* a los nuevos periodistas. Los profesores nos instaban a 'ser un océano de cultura con un centímetro de profundidad'. De allí que los primeros programas de estudios le dieran tanta importancia a los cursos introductorios. Se trataba de que en

* Premio Nacional de Periodismo 2005. Profesor titular del Instituto de Comunicación e Imagen, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

poco tiempo aprendiéramos algo de historia, economía, sociología y relaciones internacionales. Se propiciaron, además, una cantidad de cursos destinados a apreciar el arte, conocer nuestro sistema institucional y los aportes del desarrollo científico. Desde el comienzo, se le asignó importancia a los cursos de publicidad y relaciones públicas apostando a un campo ocupacional que tendía a desarrollarse notablemente. Los nuevos periodistas tendríamos, también, que redactar bien, hablar con soltura e, incluso, vestir tan adecuadamente como los abogados para encarar nuestra actividad y *dignificarla*.

Lo cierto es que en los años de universidad conocimos más científicos sociales, filósofos y artistas que periodistas. Quienes ejercían la profesión, en un buen número y por mucho tiempo, desconfiarían de las escuelas de periodismo. “Esta es una actividad que se aprende más en los talleres, incluso en la bohemia, más que en las universidades”, se nos espetaba. Y en todo el mundo, y en especial en América Latina, se empezó a distinguir entre periodistas *empíricos* o *universitarios*, es decir, formados en las redacciones de los periódicos o en la cátedra. En rigor, se pensaba entonces que los editores de los medios seguirían siendo los mejores maestros, con el derecho de humillarnos hasta la grosería cuando no hacíamos bien las cosas. ¡Vaya con qué epítetos destrozaban nuestras primeras carillas para arrojarlas luego en el cesto de la basura con una puntería que me sorprende hasta hoy! Pero la renuencia de muchos periodistas para officiar de profesores universitarios favoreció, en definitiva, que sólo se avinieran a esta posibilidad los más lúcidos y progresistas. Así es como tuvimos la oportunidad de intimar con profesores de la talla de Mario Planet, Hernández Parker, Andrés Sabella y otros mitos vivientes, cuya experiencia, cultura y sencillez superó largamente su inexperiencia pedagógica.

A decir verdad, las primeras escuelas se preocuparon bastante de infundirnos valores y un sentido misional. Sacerdotes, filósofos y periodistas reconocidos por su solvencia ética y prestigio nos hablaron de la falacia de la ‘objetividad’ patrocinada por los primeros manuales de periodismo estadounidenses. Nos convencieron de que en esta profesión nunca ganaríamos dinero y que la vocación cuando mejor se probaba era en los tiempos difíciles, es decir, en la dictadura y en la guerra. Nos dieron luces, además, sobre nuestra incompatibilidad esencial con los políticos y el poder, la necesidad de desconfiar hasta de las instituciones más veneradas, tanto como de los propios medios informativos. Todo lo cual pudimos probar bajo el oscurantismo de la Dictadura Militar y lo que le siguió. En el salto brutal de nuestro país de la modernidad al post modernismo. Desde la época en que gravitaban espesamente ideologías a la realidad actual regida por el exitismo personal.

CAMBIOS EN LA MALLA CURRICULAR

Con la reforma universitaria de fines de los 60, los estudiantes nos cuestionamos también nuestra formación tan general y las escuelas dieron un razonable giro hacia una formación más práctica. Las cátedras de Estética, de Historia Nacional y Universal tuvieron que ceder horas de clase a los nuevos ramos de fotografía, radio y televisión. Las mallas curriculares se propusieron adiestrarnos para realizar buenos libretos radiales y televisivos, aunque en estos cambios tuvimos que soportar profesores tan pedantes que se burlaban de las reglas gramaticales, como de la necesidad de distinguir el sujeto y predicado de una oración. En la coloquialidad propiciada por algunos de ellos (escritores jóvenes e irreverentes, por supuesto) quien se burlara más de las normas de puntuación o pusiera más garabatos en un texto, corrientemente, se ganaba la mejor nota. En lo relativo a la formación ética, no obstante, se mantuvo preocupación por infundirle a los nuevos periodistas consonancia con la honestidad para enfrentar los acontecimientos que debíamos convertir en noticia, sin embargo, poco a poco se empezó a asentir con el periodismo militante y la legitimidad de un ejercicio profesional partidista y sectario. Las propias escuelas de periodismo fueron alineándose con las posiciones irreconciliables de la política y de la Guerra Fría, hasta que vino el Quiebre Institucional de 1973, donde la exacerbación de los ánimos transmitidos por la prensa derrumbó nuestra República, la libertad y el sentido crítico de nuestras universidades.

De allí en adelante, las carreras de periodismo derivaron en entidades asépticas, destinadas a formar reporteros mecánicos cuyos mandamientos fueran la pirámide invertida y las interrogantes del periodismo definidas por aquellos manuales de estilo de los grandes periódicos y agencias informativas. Los nuevos periodistas debían prepararse para asistir a las conferencias de prensa, registrar sin cuestionarse lo que se les decía que pasaba y, por cierto, aprender a transmitir las noticias sin implicarse o conmovirse para nada con los más terribles episodios de la realidad. Desde entonces es que se identifica tanto nuestro quehacer con el de los relacionadores públicos, por lo que una gran cantidad de periodistas languidece como voceros, correctores y porta documentos de los políticos, empresarios y otros que deben cuidar su imagen personal o corporativa. De paso digamos que la grabadora se consolidó como el recurso fundamental del ejercicio profesional, de tal forma que el micrófono es todavía el fálco distintivo de nuestro quehacer, así como antes lo fueron las máquinas de escribir.

Por varias décadas lo que ha preocupado a las escuelas de periodismo es desarrollar destrezas técnicas entre los estudiantes. Se redujeron al extremo

las clases destinadas a la formación integral. Los controles de actualidad constituyen todavía el método más recurrido para que los futuros periodistas aprendan algo de política, economía, arte, deporte y espectáculos. En el propósito, además, que identifiquen a las autoridades, ubiquen a los países en el mapa y reconozcan, por ejemplo, las jerarquías castrenses, todavía tan presentes en la noticias nacionales. Los profesores más antiguos y, tal vez, más críticos nos quejamos hasta hoy de la escasa disciplina de los futuros periodistas en la lectura, de su pobrísimo maletín literario e incluso de su desprecio por la prensa de papel. Cuando indagamos sobre las fuentes de conocimiento que tienen los estudiantes quienes se inician en el ejercicio profesional concluimos que los noticiarios de televisión y los portales electrónicos de los grandes diarios son su principal derrotero. Lo que es, sin duda, francamente pavoroso en un país en que la televisión abierta se ha vulgarizado a extremos tales que poco o, más bien, nada aportan al *derecho humano de comprender y transformar el mundo*, condición indispensable para el ejercicio de la soberanía popular y la profundización de la democracia.

Hay más de sesenta escuelas de periodismo de norte a sur del país, algunas de las cuales casi únicamente tienen *profesores hora* y el pizarrón sigue siendo el recurso pedagógico principal. Carreras que reclutan docentes entre los periodistas más 'exitosos' y renombrados de la TV, lo que les sirve para venderse en el mercado, ganar puntos en la competencia por obtener alumnos, ojalá ABC 1, que paguen rigurosamente y no se cuestionen mucho la vida. En una evaluación realizada a una escuela de periodismo en Antofagasta, pude comprobar el pobrísimo nivel de sus docentes a través de los flagrantes errores teóricos y de ortografía que evidenciaban sus apuntes de clases. Siempre recuerdo que al término de la Dictadura, el Decano de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile me invitó a reanudar mi actividad docente en "una Escuela en que el nivel de los alumnos era superior al de sus profesores".

Hay otras escuelas en que el desplazamiento técnico es envidiable. En que los alumnos se la pasan con cámaras, talleres de radio y otros recursos sin que sus profesores manifiesten el mínimo interés por su formación cultural y ética. Establecimientos que quieren ganar puntos con niñas bien dotadas físicamente que luego sean reclutadas por los canales y la farándula comunicacional. Muchachos que son adiestrados para transmitir de fútbol y que difícilmente como periodistas deportivos se muestran siquiera capaces, después, de distinguir las manifestaciones olímpicas y tantas otras disciplinas físicas incorporadas al quehacer deportivo y las competencias mundiales.

Hay que reconocer que en la Dictadura e, incluso, en la Transición hay excepciones importantes al diagnóstico anterior. Escuelas de periodismo que

procuraron siempre compatibilizar la capacitación técnica con la formación cultural y ética. Con todo, éstas se observaron sesgadas en lo ideológico, extremadamente confesionales y poco tolerantes, con lo cual muchos maestros y alumnos tuvieron que someterse a la censura y la autocensura, práctica que hasta hoy marca tanto el desempeño profesional. Al mismo tiempo que a los estudiantes se les prohibió organizarse en centros de alumnos y federaciones, se los desincentivaba para integrar el Colegio de Periodistas y toda forma de organización gremial o sindical. De allí que pocos profesionales en Chile sean tan competitivos y reacios a formar asociaciones que velen por el respeto a su dignidad laboral.

DIFERENCIAS PROFUNDAS

La situación actual de las escuelas de periodismo difiere mucho caso a caso. Existen algunas que han corregido notablemente sus programas de estudio y recuperado sus propósitos de impartir una formación que le entregue a la sociedad un periodista tan sólido en conocimientos, como en valores y destrezas. Escuelas que manifiestan tanto interés por ofrecer infraestructura, equipos y talleres como por enriquecer sus bibliotecas, actividades de reflexión y extensión e, incluso, desarrollar especialización y post grado. El Programa de Libertad de Expresión del Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile es uno de los aportes más encomiables al desarrollo de un periodismo libre y que desde las propias aulas vigila la dramática realidad de la comunicación social en nuestro país. Dramáticamente marcada, como se sabe, por la falta de diversidad y el sometimiento a las directrices definidas por los avisadores y los poderes fácticos.

Pero lo que prevalece es un número absurdo de escuelas de periodismo de pésimo nivel y funcionales al negocio de la educación superior. Escuelas de bajo costo operacional, que compiten por la matrícula pagada y sin posibilidad y disposición alguna de someterse a cualquier calificación o supervisión académica. Organizaciones que entregan, sin embargo, la mayor cantidad de títulos y grados en el periodismo chileno y que han llegado al descaro de organizar programas de rápido trámite, livianísima cobertura curricular y que lanzan al mercado cantidades de ineptos como tantas veces podemos comprobar en los medios informativos. Reporteros que apenas sirven para sostener micrófonos o como *anda, coge y trae* comunicados de prensa que llenan los noticiarios; a quienes se les puede pagar muy poco, valiéndose de la necesidad de realizar prácticas profesionales para obtener sus títulos, y despedir sin miramiento alguno de las leyes laborales.

Y AHORA, ¿QUÉ?

Han transcurrido más de 50 años desde que se fundara la primera escuela de periodismo y lo cierto es que la situación es de dulce y agraz. Por un lado, los egresados lograron demostrar que era necesario que esta actividad tuviera sitio como disciplina universitaria. Más allá de los todavía emblemáticos periodistas *empíricos*, varias generaciones universitarias justificaron su paso por la universidad por la solvencia ética demostrada para desafiar la censura y llevar la noticia a un país paralogizado por la represión. Los egresados universitarios son, asimismo, los que han podido cultivar con mejor talento el Periodismo Interpretativo (el que explica la noticia), como el de Opinión (que consolida postura y compromiso con el acontecer). Sin duda, los dos géneros del periodismo que exigen mayor formación general, metodología y, ahora, nivel de especialización. Objetivos a los cuales el paso por la universidad puede contribuir y formar hábito mejor que el estrés y la vorágine de las redacciones de los medios. El reportaje, el informe especial, la columna y el ensayo periodístico exigen de cultores bien informados, eficientes en la capacidad de comunicar y, por supuesto, rigurosos, libres y honestos. Rebeldes, incluso, a las pautas digitadas por sus editores. La propia labor del periodismo informativo se ha de enriquecer por la acción de reporteros más cultos y metódicos, cuando se demuestran capaces de relacionar los hechos y darle valor agregado a sus despachos considerando que las noticias de la política, la economía, la religión, las relaciones internacionales, el desarrollo científico y tecnológico, el deporte, la educación, el arte y la vida social necesariamente se interrelacionan y se explican unas con otras en la globalización del mundo y la preservación de las idiosincrasias de cada cultura.

Es imprescindible, sin embargo, hacer algo para detener la titulación masiva de periodistas y el descaro tan generalizado de escuelas de precario nivel y que en el afán de lucrar cometen despropósitos que se constituyen en una burla para sus educandos y la misión social del periodismo. Es necesario que las propias universidades velen por sus planes de estudio, por el nivel de sus docentes y la calidad de sus instalaciones. Es preciso, además, que el Estado, su institucionalidad educacional, el Colegio de Periodistas y, de ser posible, la comunidad, intervengan, frenen la proliferación de escuelas deficitarias, clausuren establecimientos o exijan su calificación. La autonomía universitaria no puede presentarse como excusa para tolerar el engaño o la estafa educacional, sobre todo cuando ha quedado de manifiesto que, en este caso, el mercado no regula nada o, más bien fomenta o favorece el progresivo empobrecimiento de una actividad fundamental en la conciencia y formación de los pueblos y, por ende, de su progreso.

Prácticamente todas las carreras universitarias se cuestionan sus programas de estudio, su sentido y los cambios que necesariamente hay que implementar. ¿Será necesario estudiar tantos años de Medicina para ejercer después en labores tan específicas o auxiliares? ¿No pasa lo mismo con el Derecho y los abogados? ¿No sería mejor reconocer la multiplicidad de funciones y generar distintas carreras como en un momento se decidió con la Odontología como, asimismo, las carreras que se han derivado de la Agronomía? ¿No ocurre algo similar con el periodismo? ¿No es público y notorio que bajo el distintivo de periodista se ejercen actividades tan diversas y a través de medios de comunicación tan diversos como la radio, la televisión, los periódicos escritos y los diarios electrónicos?

Soy de los que piensa que el periodista es uno solo y que su competencia debe desafiar los distintos estilos que exigen los distintos medios. Jamás aceptaré que un periodista radial no sepa escribir o que en la televisión lo que más importa es ahorrar palabras e ideas en beneficio de la imagen y el *rating*. El oficio de transmitir informaciones, explicar las noticias, desentrañar sus causas y consecuencias debe ejercerse a través de todos los medios al alcance de la sociedad. Al mismo tiempo que el periodismo tiene intención – informa, explica u opina – tiene un sentido misional y una enorme responsabilidad ética. Demostrado está que en el mundo actual son los medios los que más contribuyen a enseñar, asumir posiciones y promover actitudes: mucho más que el colegio y la propia universidad. De allí que el autoritarismo siempre busque someter brutalmente a los medios. Por esto que las democracias de mentira proclaman la libertad de expresión, pero en los hechos sutilmente la reprimen con impuestos que gravan e inhiben la lectura, con arreglos publicitarios entre la política, los editores y los avisadores. Con la pasividad con que actúan para evitar la concentración mediática y otras triquiñuelas destinadas finalmente a crear pueblos pasivos, adormecidos en sus derechos e, incluso, engañados por una prosperidad que no es tal o no les toca. ¿En el ejercicio de un periodismo indolente o servil no es que se alimentan los despropósitos contra el medio ambiente, el consumismo febril, la corrupción política y la concentración escandalosa de la riqueza?

Definitivamente, lo que hay que consolidar son escuelas que cumplan con el cometido de formar intelectualmente a los futuros periodistas, entregarles las herramientas para que puedan cuestionar la realidad, servir al progreso humano y hacerlo lo más eficientemente posible. Profesionales comprometidos con la honestidad, más que con la objetividad, término completamente vacío cuanto se ha probado que un mismo hecho se puede percibir de muchas formas y dependiendo si quien lo observa es joven o anciano, hombre o mujer, católico o musulmán, pobre o rico. En este sentido, pienso que en la

formación del periodista deben concurrir las ciencias sociales, las artes y los aportes de la biología, la química, la astronomía y todas las ramas científicas que nos permitan explicarnos la vida y el destino humano. Por supuesto que, además, la filosofía y la teología.

Lo que puede quedar para el aprendizaje en talleres son justamente los ramos más frecuentes en las escuelas de periodismo, como la fotografía, la radio y la televisión. Especificidades del ejercicio profesional que en otros países se aprenden en los propios medios, con directores, productores frescos y adiestrados en las enormes innovaciones que se producen en el campo ocupacional del periodismo. Al respecto, de estas modalidades del periodismo debieran hacerse los cursos generales o introductorios de las escuelas.

Finalmente, en la capacitación de los futuros periodistas es preciso avanzar a la especialización y el post grado. A la formación integral, es necesario agregar la posibilidad de que los periodistas se especialicen en los distintos ámbitos de la actividad que les marque su vocación, interés y posibilidades laborales. Es un lugar común decir que sobran periodistas y que las escuelas debieran reducir o suspender la admisión de alumnos. Ello es cierto pero no tanto si consideramos que hay actividades del periodismo que no pueden ser cubiertas con solvencia por los recién egresados y que, habitualmente, son afrontadas por otro tipo de personas. Me refiero, por ejemplo, a la ausencia de periodistas políticos, económicos o científicos capaces de entender y procurar entendimiento entre los lectores, auditores o telespectadores. Pienso en la lamentable ausencia de críticos literarios, de cine, teatro, artes plásticas y otras manifestaciones creativas. Espacios que en los medios de comunicación son habitualmente cubiertos por artistas, gestores 'culturales' y otros que son parte del sesgado y competitivo mundo de la creación y producción de eventos. Es cuestión de conversar con los editores de medios para comprobar las dificultades que tienen a la hora de asignarle espacios o programas más exigentes a quienes recién ostentan su título de periodista. La crónica periodística que otrora enriqueciera tanto las páginas de redacción hoy tiene poquísimos cultores, justamente porque para hacer esta tarea se necesita saber observar, escribir con estilo y tener idea qué transmitir.

Hay escuelas en Europa que ya resolvieron estos temas impartiendo docencia técnica y especializada sólo a los que ya están licenciados en otras disciplinas, donde se les entrega algo de teoría comunicacional, se les capacita para redactar adecuadamente y se los somete a una disciplina de investigación y reflexión. Otras escuelas prefieren tomar a sus alumnos después de aprobar un bachillerato común para ofrecerles un intenso programa de capacitación en las particularidades de los distintos medios. Existen, sin duda, distintas

estrategias pedagógicas para favorecer la formación de periodistas cultos y responsables, pero lo que parece imposible es meter en una malla de 4 ó 5 años formación integral, capacitación mediática y especialización. Porque lo que está resultando, de ello, es un periodista océano de un milímetro de profundidad. Que sólo puede darnos cuenta de la farándula de la política y el deporte; capacitado únicamente para entregar los indicadores económicos, los resultados de las encuestas y el parte policial de los crímenes y corrupciones que consumen nuestros noticiarios. Que no sabe, en definitiva, qué sentido darle a *la más bella de todas las profesiones*.

Sección II

HABLANDO DE...



EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA*

THE CHALLENGE OF EDUCATION IN A DEMOCRATIC SOCIETY

Mónica Llaña Mena
Especialista en Investigación Cualitativa
Universidad de Chile
Ignacia Carrera Pinto 1045, Santiago, Chile
mllana@uhcile.cl

Recibido: 18 de octubre, 2007. Aceptado: 25 de octubre, 2007

Resumen: La escuela contemporánea enfrenta inéditos desafíos. Asume inesperadas tensiones y debe resolver conflictos que impiden la consecución de sus fines potenciadores del desarrollo humano. Por ello, se sostiene en el texto la urgencia de fortalecer en los procesos formadores, las ciencias de la educación que apoyen en las nuevas generaciones de profesores, la comprensión de la compleja realidad en que se insertan los sistemas educativos en la sociedad contemporánea. Comprensión que los lleve a articular marcos teóricos multidisciplinares con la acción educativa en aula. Es decir, lograr la recurrente e indispensable conexión teoría-práctica.

En ese marco se analizan las profundas transformaciones socioculturales que constituyen el gran desafío para la educación y que afectan a sus actores principales: profesores y alumnos. Estos actores, al otorgar significados opuestos a su experiencia educativa, alimentan tensiones y conflictos que impiden el logro de una imprescindible y real equidad.

Palabras clave: Escuela democrática, procesos de socialización, centros de socialización, habitus, cultura docente, cultura juvenil.

Abstract: The contemporary school faces new challenges. Unexpected tensions are assumed, and conflicts which hinder the attainment of ends with potential to impel human development must be solved. Therefore, it is sustained here the urgency to strengthen in the formative processes the sciences of education that will favor -in the new generation of teachers- the understanding of the complex reality in which the educational systems are inserted, in the contemporary society. Such understanding will lead them to articulate multidisciplinary theoretical frames with action in the classroom. That is to say, to reach a recurrent and indispensable connection: theory-practice.

This is the frame in which the profound sociocultural transformations are analyzed; they constitute the great challenge for education and they affect their main actors: teachers and students. These actors, when giving meanings opposite

* Invitada a exponer en el *Segundo Encuentro Internacional, Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo* con el tema de este artículo y panelista en el cierre del Congreso. Septiembre 2007. Puebla, México.

to their educative experience feed such tensions and conflicts which hinder the accomplishment of an imperative and actual equity.

Keywords: Democratic schools, socialization processes, centers of socialization, habitus, teaching culture, youngsters' culture.

INTRODUCCIÓN

La concepción de escuela democrática, legitimada en muchos de los discursos oficiales, se afirma con la intención de superar las desigualdades sociales pero negando las complejidades del mundo social y cultural. En otras palabras, opera a través de la reducción de la realidad en la cual se sustentan los sistemas educativos, de manera simplista y unidimensional. Al sostenerse básicamente en la ideología del sentido común, dichas complejidades se sustentan en el ámbito de lo invisible.

Es difícil superar las desigualdades si se niega el contexto histórico, el complejo de relaciones que se entremezclan en determinados espacios sociales y simbólicos y en los cuales los sujetos se insertan, ya adscritos a diferentes capitales culturales.

Indicadores como tasas de deserción, analfabetismo, resultados de pruebas estandarizadas y otros, utilizados recurrentemente para evaluar la eficiencia del sistema escolar, ocultan no sólo la complejidad de las prácticas escolares, sino que la complejidad de las relaciones que se establecen en el espacio educativo y sociocultural.

Desde esta perspectiva, se alude más bien a la productividad del sistema escolar, reduciendo los fines de la educación a "la medida tecnocrática del rendimiento escolar". (Bourdieu y Passeron, 2001).

Desde esta lógica, el sistema educativo, debería responder de manera funcional a las demandas del mercado laboral. Por lo tanto, el sistema más eficiente sería aquel que formará al menor costo y con un alto nivel de eficacia a las personas que la sociedad del conocimiento requiere.

Para ello debe contar con personal especializado en el manejo de estrategias pedagógicas adecuadas, sin requerir de una mayor competencia profesional en áreas disciplinarias consideradas débiles, es decir, las llamadas ciencias "blandas". Y son precisamente las ciencias de la educación, cuyo desarrollo disciplinario reviste el carácter de urgente, las que deberían apoyar a los educadores, para poder develar, comprender, y desarrollar su acción

pedagógica ante situaciones como diferencias étnicas, de clase, de género, especialmente relevantes en una sociedad como la nuestra que ha experimentado un significativo proceso de masificación de la enseñanza. Y que pasa a enfrentar desafíos más complejos que requieren de perspectivas comprensivas, multidisciplinarias para actuar, como señala Giddens (2003), en esos verdaderos contenedores de poder que son las escuelas.

TENSIONES E INCERTIDUMBRES: SU IMPACTO EN LA EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA

La sociedad contemporánea observa un debilitamiento de las instituciones tradicionales, escuela, iglesia, familia, y es esta última –enraizado eje institucional básico de la sociedad humana– la que marca para las nuevas generaciones, las señales de las incertidumbres.

La incorporación masiva de la mujer al campo laboral está impactando de manera estructural las tradicionales asignaciones de roles según género. Su ubicación exclusiva en los espacios interiores, el mundo doméstico, el hogar, ha dado lugar a su irrupción en los espacios exteriores, el mundo, generando conflictos y tensiones inevitables que trastornan el espacio familiar. Se presenta, por otra parte, una gran heterogeneidad en la estructura básica encargada de la socialización de las nuevas generaciones puesto que se ha incrementado el porcentaje de mujeres, jefas de hogar, de familias uniparentales, de convivencia sucesiva de precaria estabilidad, de separaciones de hecho y otras formas emergentes de estructuras y dinámicas familiares.

La manera en que el mundo que los otros significativos –padres y madres fundamentalmente– filtran a sus hijos, proceso complejo de fuertes aristas afectivas, los lleva casi inexorablemente a asumir una cosmovisión definida, no sólo por la posición social de la familia de adscripción, sino que también por su dinámica interactiva, por su estructura, por la distribución del poder en su interior, por sus valores, normas y, en última instancia, por su visión de mundo.

La pregunta entonces surge inevitable, ¿en qué espacio social y simbólico se están socializando las nuevas generaciones?

En esa perspectiva, el rol socializador de una familia sometida a cambios estructurales, se diluye y la persona vive experiencias que no se coordinan entre si, ni se unifican en un principio integrador. La escuela, los pares, los medios de comunicación masivos y la propia familia, transmiten normas y

valores muchas veces en oposición; de manera que la constitución de “la personalidad en una sociedad que tiende a organizarse a partir del consumo, no tiene principio de integración” (Touraine, 2001).

La socialización en contextos históricos previos, permitía la constitución de identidades primarias en tiempos y espacios definidos, reconociendo y valorando los significados de las memorias históricas, familiares y sociales; en su lugar, la televisión y la comunicación vía Internet unen tiempo y espacio y difuminan las tradiciones, las normas y los valores culturalmente compartidos por generaciones. En otras palabras, tradicionalmente existía una simetría entre las normas, los valores externos al individuo y su apropiación subjetiva e individual. Esa simetría hoy se ha roto.

Un riesgo y una amenaza para la conformación de identidades en las nuevas generaciones, residiría en que en esta sociedad de masas, el individuo se convierte en un ser de deseo, en una reiterada búsqueda de placer y satisfacciones personales. Se enfrenta a la tentadora posibilidad, presente en los espacios simbólicos, de adherir a valores que legitiman la consecución del placer y a la adaptación de las instituciones a las aspiraciones individuales. (Lipovetsky, 2001).

Los jóvenes se socializan, en estos nuevos escenarios, enfrentando las incertidumbres, deambulando entre subculturas, centrados en el presente, adoptando conductas transgresoras, conformistas o de marginación según sus experiencias y su entorno vital y social. Movidos por lógicas heterogéneas, competir para uno, ganar, sólo yo y no el otro, ser alguien en la sociedad, disfrutar al máximo de la vida, marginándose y sin formular un proyecto de vida, acumulando energías sólo para proyectos futuros, entre otras posibles lógicas que enmarañan las redes de los complejos capitales simbólicos disponibles en un mundo globalizado.

En ese plano cobra especial relevancia la necesidad de generar acciones educativas que desarrollen climas socioafectivos que apoyen un desarrollo cognitivo y afectivo a nivel profundo. El entorno educativo debería favorecer en los estudiantes la toma de conciencia de si mismos, de los otros, del entorno próximo y de todos los espacios de la sociedad red.

La educación como sistema debería asumir que nos encontramos frente a procesos de socialización insertos en sociedades más flexibles, centradas en la información, sociedades del conocimiento y del consumo que generan, en procesos interactivos y atractivos, permanentes nuevas necesidades a satisfacer, ojalá sin demora, y en ese plano los jóvenes son especialmente vulnerables.

En síntesis, los viejos centros de socialización se han desplazado hacia otros espacios a través de los cuales han canalizado e internalizado estructuras de necesidades diferentes a las compartidas por las generaciones anteriores: centros de diversión, grupos de onda, musicales y otros, que han contribuido a la generación de nuevas formas de expresividad y sensibilidad en los grupos de jóvenes.

La difusión enorme y penetrante de productos y tecnologías de la comunicación de imágenes atractivas, como otras modalidades de producción cultural propias de una cultura de masas, han contribuido a la gestación de nuevas formas de valoración estéticas y también éticas.

Los medios de comunicación, en especial la televisión, han permitido la extensión de estas nuevas pautas culturales originando, dada la segmentación de los mensajes, nuevos guiones, verdaderos circuitos culturales alternos. La música es, a manera de ejemplo, una instancia a través de la cual se socializan conductas colectivas, estilos de participación, lenguaje, pautas de relaciones sociales, gustos que diferencian a jóvenes de adultos y los acercan a los pares.

Investigaciones realizadas (Llaña y Escudero, 2001, 2003, 2005), muestran que los principales elementos que caracterizan a los estudiantes contemporáneos y que es preciso considerar para generar una educación democrática, está en la comprensión de estas nuevas pautas culturales que se proyectan a las problemáticas del sistema escolar, como representaciones conflictivas y autoritarias de dicha realidad, ya que constituyen obstáculos significativos para una educación para la democracia.

Los estudiantes de estas nuevas generaciones visualizan la escuela como un espacio de poder, de directivos y profesores, y desde su propia mirada, como una institución definitivamente poco democrática. Normas que afectan más bien a modas que los unen como grupos étareo, prohibidas en el espacio escolar y sancionadas rigurosamente, son rechazadas y resistidas con una variabilidad de estrategias que tensionan todo tipo de convivencia y que muestran cuan lejos estamos de alcanzar una educación en y para la democracia.

En estos nuevos, inéditos y emergentes contextos, es fácil inferir que tanto la familia como la escuela han ido perdiendo su peso como agencias tradicionales de socialización, viéndose sobrepasadas por otras subculturas que, como universos simbólicos, están generando verdaderas mutaciones culturales, colocando en oposición al mundo juvenil con el mundo adulto y,

en el sistema escolar, a profesores con alumnos. Tal vez una dimensión relevante a destacar por sus proyecciones educativas, estaría en una mayor liberalización de las relaciones humanas en diferentes planos, afectivos, eróticos, comunicacionales, más directas y abiertas que antaño, más permisivas en especial al interior del grupo familiar.

En otras palabras estaríamos ante la presencia de *habitus* construidos en nuevas realidades, que explicarían no sólo las maneras de percibir el entorno sino que gustos y formas de interactuar en los espacios sociales.

Estos *habitus*, estructurados como principios generadores de prácticas distintas y distintivas (Bourdieu y Passeron, 20001), configuran visiones de mundo, universos de significado que se integran en una totalidad simbólica que se experimenta en la vida cotidiana, en la familia, en el grupo de pares, en la escuela, en los espacios de diversión y otros, y que inciden en los comportamientos y actitudes. Son marcos de referencia general en los cuales se inserta la experiencia acumulada, las prácticas recurrentes, opiniones sobre la sociedad, la familia, la educación, la amistad, expectativas presentes y futuras que otorgan un sentido a su existencia como seres humanos.

Las formas de expresar esas opiniones difieren de las estructuras estructuradas del mundo adulto, a pesar de las diferencias según capital económico y social inscritas en el espacio social. Es importante reconocer que dichas diferencias condicionan la adquisición de diferentes capitales culturales, que obviamente impactan la calidad y la equidad de la educación.

El imaginario social que subyace a este *ethos* cultural inédito como hemos señalado, se manifiesta en lo simbólico a través de heterogéneas prácticas sociales y que en el ámbito educacional distancia a las generaciones, adultos-profesores versus jóvenes-estudiantes, más profundamente, y se instala en las instituciones para influir en todas las instancias.

En ese marco y sus impredecibles impactos, se inscriben los postulados de una educación orientada hacia la democracia.

Las consecuencias de estas múltiples transformaciones que inevitablemente significan un desafío para la educación en sociedades que buscan fortalecer y perfeccionar formas democráticas de convivencia, se expresan de variadas formas, desde repliegues hacia el yo y aislamiento o marginación, hasta formas de resistencia, entre las cuales se puede destacar la emergencia de movimientos estudiantiles con una visión crítica y propuestas de alto poder de reflexión en demanda de una educación para la participación real, equidad y calidad.

Surge en muchos estudiantes como grupo, la urgencia de coherencia entre una identidad sentida y la asignada socialmente, y desde sus expectativas como sujetos, la presión de una realidad exigente en vertiginosa transformación. Por lo tanto, la educación debería apoyar el desarrollo de la capacidad de unificar expectativas muchas veces contradictorias y entregarles competencias para que adquieran herramientas cognitivas y afectivas que les ayuden a mantener su estabilidad y desarrollar proyectos de vida.

Esta es parte de la complejidad de los retos que enfrentan los sistemas educativos en la sociedad contemporánea, conformada en la dinámica de procesos complejos marcados por los cambios y su constante aceleración.

No es posible ignorar que la identidad construida como ha sido reiteradamente señalado, conforma una identidad que opone generaciones étareas que conviven en el mismo espacio y tiempo, pero cuyo proceso de socialización y mundo sociocultural internalizado fue muy diferente.

A partir de lo expuesto, se puede señalar que el ethos de la postmodernidad se caracteriza por el peso creciente que han adquirido el individualismo, el narcisismo, el hedonismo como valores predominantes de las identidades construidas e internalizadas, en el marco de las contradicciones que generan esferas sociales como la tecnológica-económica y su racionalidad basada en la eficacia, la productividad, tensionadas por exigencias sociales de mayor igualdad y participación.

Como síntesis es posible afirmar que el ethos cultural imprime un sello inédito a la sociedad contemporánea en varias dimensiones, entre ellas:

- La pérdida de preocupación por las tradiciones acumuladas históricamente.
- Crisis de confianza hacia los líderes políticos (apatía, especialmente en las nuevas generaciones).
- Pesimismo ante un futuro percibido como amenazador e inquieto.
- Énfasis en la realización personal y entusiasmo por el conocimiento, en especial el tecnológico.
- Narcisismo traducido como una verdadera mutación antropológica, un nuevo estadio del individualismo, "...perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, emancipado de cualquier marco trascendental" (Lipovetsky , 2001).
- Abandono de los grandes sistemas de sentido y fuerte acento en el yo.

En otras palabras el ethos de la sociedad postmoderna muestra una valoración exagerada del sujeto, en medio de un materialismo exacerbado en sociedades tecnológicas.

En términos globales, se observa una dicotomía entre una economía globalizada y las culturas internalizadas y compartidas por las personas, situación que tendría insospechadas repercusiones en la conformación de la personalidad y en la construcción de las identidades.

Desde la proyección que estos cambios tendrían en los procesos educativos, convendría destacar, por su impacto en la formación de las nuevas generaciones, la desvalorización de la disciplina y su reemplazo por el deseo y su inmediata realización; el esfuerzo pierde importancia, se estimula la dispersión. Esta situación explicaría, entre otros fenómenos, la falta de interés, de atención, estudiantes sobresaturados de informaciones, telespectadores del mundo que se les presenta multifacético y contradictorio.

Las múltiples y disímiles experiencias a que se ven sometidas las nuevas generaciones, entran la unidad de su personalidad, problema a asumir por la educación si opta por una convivencia democrática, en especial y reafirmando lo ya expuesto, sin dejar de considerar la emergencia de otra agencia de socialización muy potente, los medios de comunicación en un mundo en red, que ofrecen diversos discursos valóricos y formas de vida heterogéneas que otorgan importancia y validez a otras dimensiones de la realidad, de manera masiva y penetrante. Situación que requiere del desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico para mantener una inestable unidad en ese ámbito.

La educación debe comprometerse de acuerdo a los nuevos procesos de personalización que enfrentan los aprendices de esta era –inmersos en escenarios complejos como los enunciados– a favorecer la gestación de proyectos de vida que los conviertan en actores, en ciudadanos capaces de influir, participar y ejercer su ciudadanía como sujetos significativos.

LA EDUCACION Y DEMOCRACIA

La complejidad de los contextos sucintamente presentados, nos conduce a plantear dimensiones fundamentales a defender por una educación que contribuya a la permanente reconfiguración de la democracia, esto es, a la defensa de la pluralidad y tolerancia frente a una forma unívoca y totalitaria

de pensar y ser. El ser humano es un ser inacabado en constante interacción con el mundo el que a su vez es producto de su actividad.

Los sistemas educativos tienen la responsabilidad histórica de apoyar la formación de personas en pleno desarrollo, de ayudarlos a sustentar sus proyectos de vida; a que sean apoyados socialmente y que potencien formas de convivencia que signifiquen el respeto al otro y a las inevitables diferencias entre los seres humanos; apoyando valores de solidaridad, participación en el diálogo constructivo, todo ello desde la más temprana inserción en el sistema escolar.

Por ello se hace imprescindible penetrar en la cultura de los profesores, agentes significativos del proceso educativo. Comprendida ésta como un fenómeno complejo, constituye un ámbito de significatividades, un espacio simbólico en que interactúan con su propio capital cultural, en un espacio que los tensiona al llevarlos, en su acción, a la encrucijada de tener que enfrentar las exigencias de un medio social incierto y cambiante, marcado por una creciente complejidad tecnológica y por una pluralidad cultural, expresión recurrente de un mundo globalizado. La paradoja de esta situación la constituye la aún monolítica estructura de la institución educativa, esencialmente burocrática, jerárquica y, por lo mismo conservadora y reacia a los cambios. Los profesores, en ese escenario, aplican estrategias metodológicas que se insertan inevitablemente en interacciones en aula que nunca son homogéneas; por el contrario, si aceptamos las transformaciones socioculturales de un mundo globalizado, podremos comprender que son heterogéneas y de altos niveles de tensión. Deben además compartir estilos de gestión y responsabilidades administrativas, establecer relaciones con pares, directivos y familias de los estudiantes, lo que configura un conjunto de situaciones que deben interpretar, evaluar, y además, ante las cuales decidir profesionalmente cursos de acción, pero que a partir de lo expuesto y de la experiencia acumulada en investigaciones en esta área, les tornan inseguros y muchas veces amenazados.

La cultura docente entonces enmarañada en una totalidad de acciones, representaciones de la realidad escolar, en estrategias pedagógicas específicas, expectativas, rutinas, relaciones interpersonales con una pluralidad de actores, entraña juegos de poder, grupos formales e informales, que es fundamental conocer en profundidad para generar proyectos innovadores que conduzcan a una educación democrática. Es necesario combatir, desde esta comprensión la inercia, la apatía y la peligrosa desvalorización del rol profesional. (Pérez gómez, 1998).

La carencia de una comprensión profunda de la cultura docente y escolar en general, inhibe todo proceso renovador y democratizador. No basta con poseer diagnósticos profundos de la acción de los sujetos que participan en la institución, sino que es fundamental analizar la estructura organizacional, los estilos de gestión y el clima global presente en ella como una construcción humana permanente.

Otro aspecto importante de abordar para el análisis de las reales posibilidades de construir una educación democrática, reside en la defensa de la autonomía profesional y la profesionalización real y efectiva del rol. Es inquietante la contradicción entre la importancia otorgada a la educación por la sociedad global y la desvalorización que la misma sociedad asigna al rol docente. Nudo tensional complejo que debería abordarse, a nuestro juicio, con una formación de primer nivel que capacite en una conexión siempre actualizada entre la teoría y la práctica, entre la acción y la teoría. Gran desafío, pero imprescindible paso para negar al técnico y reconocer integralmente al profesional.

Un profesional autónomo será capaz de formar seres autónomos, porque posee confianza en sus competencias y capacidades, seguridad en su forma de abordar su acción profesional y porque la estructura organizacional y los estilos de gestión lo reconocen y confían en su desempeño. Para ello la gestión debe ser efectivamente una comunidad de aprendizaje, de reflexión sistemática de la práctica y de la acción en general, pero siempre orientada por la cultura institucional y las subculturas específicas desde una perspectiva sistémica.

Los tiempos aconsejan una reflexión colectiva que conduzca al análisis profundo de las acciones a emprender para encarar los desafíos planteados, entre ellas y de mayor relevancia para el ejercicio del rol docente, llegar a instalar en el comportamiento cotidiano actitudes de respeto al otro, a sus opiniones, de aceptar la divergencia, evitar las tipificaciones negativas o discriminatorias. En síntesis, se espera que los profesores logren evaluar comportamientos y actitudes sin velos ni prejuicios, lo que entraña una visión profesional y multidisciplinaria que los lleve a convertirse en actores significativos en una educación democrática para la democracia.

Proponemos, a manera de sugerencias, capacidades y valores orientados a un comportamiento democrático que podrían ser incorporados al currículo (Romeo y Llaña, 2005):

- Develar profundamente la visión del otro a objeto de clarificar las demandas presentadas.
- Discutir las razones que provocan los comportamientos colectivos explícitos y ocultos.
- Reconocer las motivaciones que inspiran las acciones comunitarias democráticas y no democráticas.
- Traducir con fidelidad el sentido que involucran los distintos mensajes que respaldan las acciones democráticas a emprender.

Entre las sugerencias propuestas, importa enfatizar la importancia del uso del conocimiento disponible al servicio de una democracia sustentable, por consiguiente, se propone:

- Manejar información sustancial para argumentar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se observan en los contextos a cambiar o por mantener.
- Dialogar con múltiples exponentes de distintas tendencias a objeto de compartir criterios disonantes y consonantes con la propia posición.
- Ofrecer a la comunidad educativa, opciones de mejoramiento de los procesos en que se está comprometido por el bien común.
- Plantear y replantear proposiciones de acuerdo a los contextos desde donde se sitúa.

Complementariamente, se propone el análisis de los ejes que intervienen en un desarrollo democrático, para ello se recomienda:

- Demostrar autonomía en consonancia con la etapa evolutiva del educando, ofreciendo una participación comprometida en acciones comunes.
- Mantener una postura crítica frente a ideas y comportamientos de acuerdo al sentido profundo de los proyectos educativos.

Básicamente, a partir de lo sugerido, importa identificar los principios sustentadores de la democracia, difundir su valor en el marco de la comunidad de pertenencia, a través de ejercicios para la práctica de ella.

Respecto a valores, ejes para una propuesta a este nivel, se sugiere:

- Hacer conciencia de la situación de desventaja de distintas comunidades y personas demostrando proactividad hacia la superación de debilidades y amenazas reconocidas como tales.

- Manifestar actitudes cooperativas frente a la satisfacción de necesidades de los otros desarrollando empatía activa y el hábito de hacer el bien.
- Expresar consistencia entre pensamiento, palabra y conducta, mantener la reflexión y la prudencia ante cualquier situación que signifique tomar una decisión.
- Tener conciencia de las limitaciones propias y ajenas con propósito de superación o manejo adecuado de ellas.
- Asumirse como responsable de su propio aprendizaje, ser honesto y consistente con lo que se sostiene, sin lesionar a otro gratuitamente.

Si consideráramos las proposiciones sugeridas, y las vinculáramos con la situación actual, no podríamos dejar de manifestar nuestra preocupación. Cabe la pregunta, ¿qué ocurre con una educación democrática para las democracias precarias y en construcción permanente? ¿Si de hecho se mantienen las rigurosas planificaciones de la actividad curricular, las puestas en marcha y la evaluación, sin consideración ni menos comprensión de las subculturas de pertenencia y hasta de la opinión de los propios miembros de la comunidad educativa?

Aún, en la mayoría de las escuelas, no se comparten decisiones ni criterios a adoptar o principios subyacentes; los estilos de gestión continúan en la mayoría de las instituciones educativas siendo autoritarios y no hay claridad ni transparencia en las decisiones.

En consecuencia, emergen múltiples urgencias para construir espacios democráticos que favorezcan una educación en consonancia. En primer lugar, no olvidar que la cultura de cada comunidad educativa tiene su dinámica propia, lo que implica cambios, tensiones, resistencias y significados que, como construcciones simbólicas muchas veces disímiles, cruzan el espacio escolar, escenario que por lo tanto todas las decisiones curriculares deben cautelar, para instalarse en ese espacio poseedor de una realidad concreta.

En esa lógica, también se debe involucrar a los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de aprender a ser consecuentes con las elecciones sugeridas por ellos, pero dando cuenta de las fortalezas y debilidades inevitables, en el marco de una formación democrática.

La escuela es una agencia pluricultural que debe apoyar el perfeccionamiento permanente de cada miembro de la comunidad, de quienes en el ejercicio de una participación democrática deberán poner al servicio de la unidad educativa sus fortalezas, expresadas en acciones concretas en programas de desarrollo comunitario.

El pensamiento de Jaime Sarramona (1993) explicita muy claramente los desafíos que la urgencia de los tiempos demanda a la educación para la democracia: “Educar en y para la democracia no se resuelve por el simple hecho de vivir en una estructura política democrática, por el simple hecho de estar en ella. Significa ser agente activo de su realización, implicarse personalmente en ella como marco idóneo para luego conseguir logros personales y de grupo. Educar en y para la democracias significa, por tanto, crear en los medios y centros educativos las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de los valores que caracterizan a la democracia” (citado en *Chile País Solidario*, Romeo y Llaña, 2005).

A MANERA DE SINTESIS: ¿QUÉ HACER?

A los pies del tercer milenio, somos parte del reino de las incertidumbres. De alguna forma intuimos que progreso económico y material no significa necesariamente desarrollo, y que la vida plena e integral pierde espacios en el mundo moderno.

Entre los posibles ejes que alimentan el desencanto está la relativización de la verdad y la esquizofrenia entre discurso y acción que nutren la desconfianza y, por qué no decirlo, la apatía de las generaciones más jóvenes.

Ha sido reiteradamente señalado que los jóvenes deben encontrar sentido a su experiencia como actores sociales, cuando el mundo vive en medio de una coyuntura histórica en que las agencias tradicionales han debilitado su rol socializador, y la escuela ha dejado de constituir el lugar único y legitimado del conocimiento.

Las inacabadas y profundas transformaciones experimentadas por la sociedad actual, han atravesado la sociedad de nuevas experiencias, ante las cuales los sujetos, especialmente los jóvenes, deben encontrar sentido.

Los cambios culturales han generado una mayor libertad individual, la esfera privada se ha desinstitucionalizado ya que de forma progresiva las instituciones modernas se han ido apoderando de las otrora áreas tradicionales de la vida social.

Vivimos una coyuntura histórica en que ni la familia constituye el eje socializador ni la escuela es el único lugar legitimado del conocimiento.

Hemos insistido en que los jóvenes como grupo de edad necesitan definir sus proyectos de vida, que deben ser apoyados por marcos de condiciones sociales colectivas y favorables, sin embargo, para muchos de los estudiantes que hoy integran nuestras aulas, esos marcos sociales son excluyentes.

Su subjetividad, es decir, el ámbito donde se conforman sus percepciones, motivaciones, representaciones, valores, se torna difícil de aprehender comprensivamente al interior de la complejidad del mundo moderno, considerando además su inserción en una organización burocrática que aún mantiene rasgos tradicionales, como es la escuela.

De acuerdo a la información obtenida de variadas investigaciones (Romeo, 2001; Llaña y Escudero, 2003; Romeo y Llaña, 2005), los jóvenes manifiestan una fuerte necesidad básica de encontrarse con personas en las cuales fiarse, pero carecen de las redes indispensables en una sociedad en la cual el tejido y la forma de la vida cotidiana se reconfiguran recurrentemente, en respuesta a los cambios sociales y culturales de un mundo globalizado.

Nos encontramos, por consiguiente, con otro tipo de identidades, más precarias y flexibles que funden elementos de mundos culturales cambiantes y disímiles. La existencia de grupos de onda o de estilo, por ejemplo, es ilustrativa de los cambios por los que atraviesa la identidad de los jóvenes. Tanto punks como raperos, thrashers y otros, delimitan un territorio, muestran una propuesta estética. Ante las imágenes asimiladas de la sociedad contemporánea con sus estridencias, ruidos, expresiones de violencia, su desarraigo, exteriorizan otros gustos, estilos, lenguaje, actitudes generalmente desafiantes ante el mundo adulto.

Es así como ante nuestro desconcierto vemos profundizarse el abismo entre generaciones y entre culturas juveniles y escolares. Los jóvenes de nuestra época, insertos en otros espacios comunicacionales, en el torbellino de la comunicación e información instantáneas, logran una extraordinaria facilidad para manejarse en la complejidad de las redes informáticas e insertarse en las heterogéneas comunidades virtuales.

Entonces, y en medio de tantas, múltiples y complejas interrogantes, la gran pregunta que agobia a muchos educadores es, **¿a dónde va la educación?**

Como una forma de aproximarnos a ese laberíntico mundo, creemos fundamental hurgar en sus profundidades, tratando de conocer por qué resisten

a él sus actores principales y develar el significado que le otorgan, así como sus proyectos, sus utopías.

Pensamos que estamos ante el riesgo de presenciar la incubación, en escuelas y liceos, de formas arcaicas de rebelión, peligrosas, pues al parecer *se rebelan contra el sistema sin discursos propositivos, sin organización estructurada ni liderazgo formal, y sin embargo erosionándolo lentamente.*

En ese contexto, percibimos que la vieja escuela no es el único lugar de legitimación del saber, ya que múltiples saberes provenientes de los más recónditos espacios del mundo social cultural impactan a los estudiantes. La escuela contemporánea enfrenta inéditos desafíos, debe asumir tensiones inesperadas e intentar resolver conflictos que perturban un siempre precario equilibrio. El reto mayor quizás sea la confrontación entre un viejo profesor competente y un alumno asertivamente empapado de saberes fragmentados y lenguaje críptico.

De allí la importancia estratégica de una escuela capaz de formar en la solidaridad, el respeto al otro, que constituya una agencia de un desarrollo humano pleno e integral.

Es decir, una escuela que potencie el desarrollo humano. Para ello sostenemos que el currículo debe concebirse como facilitador de ese desarrollo, lo que implica que intencional y sistemáticamente contribuya a desarrollar valores democráticos y en perfeccionamiento permanente. Siempre en un clima humanizado, generando ambientes de aprendizaje que potencien la sensibilización en el respeto, en la participación, en la apertura efectiva y coherente a nuevas realidades y desafíos (Romeo, 2001).

Sin embargo, no puede de ninguna forma desvincularse el currículo de la gestión ni ambos de la evaluación participativa, como tampoco obviarse la constante consideración de los contextos tanto a nivel macro como comunitario o propios de la institución educativa misma.

Para el logro de cambios efectivos, es fundamental además que la unidad educativa asuma otras formas de gestión, revirtiendo estructuras burocráticas que entran las innovaciones, adscritas a una lógica instrumental pero definitivamente fuera de las demandas de los nuevos contextos históricos.

Estos planteamientos involucran dificultades, riesgos y conflictos, pero constituyen un gran y urgente desafío para posicionar los cambios profundos que requiere una educación democrática para la democracia.

Sostenemos que toda acción en estos marcos nos permitirá acercarnos a la tan anhelada utopía: la equidad, condición ineludible para la regeneración de espacios auténticamente democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bourdieu, P. y J. C. Passeron, 2001** *La Reproducción*. Editorial Popular, Madrid.
- Lipovetsky, G., 2001** *La era del vacío*. Editorial Anagrama, Madrid.
- Giddens, A., 2003** *La Constitución de la Sociedad*. Amorrortu., Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J., 2005** *La Educación que aún es posible*. Ediciones Morata. Madrid.
- Llaña, M. y E. Escudero, 2003** *Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro*. Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. EMEGE Comunicaciones
- Pérez Gómez, A.I, 1998** *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Ediciones Morata. Madrid.
- Romeo, J., 2001** La transversalidad en búsqueda de un currículo holístico. En: *Estudios Pedagógicos*, N° 27. Universidad Austral de Chile.

- Romeo, J. y M. Llaña, 2005** *Chile ¿ País Solidario?* Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Sarramona, J., 1993** *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*, CEAC. Barcelona.
- Savater, F., 2002** Todo pensamiento es un alejamiento de la realidad. En: *Docencia*, N° 5, Santiago de Chile.
- Touraine, A, 2001** *¿ Podremos vivir juntos?*. Fondo de Cultura Económica. México.



SOCIEDAD PLURAL, ESCUELA Y COOPERATIVISMO *

PLURAL SOCIETY, SCHOOL AND COOPERATIVISM

Manuel Silva Águila
Especialista en Currículo
Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago
msilvaag@uchile.cl

Recibido: 22 de noviembre, 2007. Aceptado: 3 de diciembre, 2007

Resumen: Esta presentación en el Seminario se refiere a la búsqueda de establecer interconexiones entre la sociedad actual, de naturaleza plural; la denominada segunda modernidad, como contexto histórico; la escuela como espacio de lo público; la nostalgia de la comunidad que agobia a los entes virtuales y el espíritu cooperativo que puede aglutinar y dar sentido a la existencia actual.

Palabras clave: cooperativismo, capital social, comunidad, escuela, sociedad.

Abstract: This presentation in the Seminar refers to the search of interconnections between: society at present, of a plural nature; the so-called second modernity, as a historic context; the school, as a public space; the nostalgia of the community, which overwhelms the virtual entities; and the cooperative spirit that can agglutinate and give sense to existence nowadays.

Keywords: cooperativism, social capital, community, school, society.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por una pérdida progresiva de lazos de sociabilidad. Las relaciones virtuales que se desarrollan en el marco de la red Internet dificultan cada vez más los contactos directos y el despliegue de interacciones afectivas tan necesarias desde el punto de vista del desarrollo humano integral. Se ha pasado de la fisicidad de las relaciones humanas a la virtualidad de las mismas (Pérez, 2000).

El proceso de modernización conduce a un progresivo deterioro de los vínculos al interior de las comunidades. Así, el estudioso Bauman (1999) destaca el estado de inseguridad, incertidumbre y desprotección que inevitablemente conlleva la extensión de los mecanismos de mercado. Esta experiencia se vive en soledad, y aísla y divide a las personas entre sí. Al mismo tiempo plantea que estos procesos engendran un *enfriamiento de las*

* Presentada en el *X Seminario Internacional Red UNIRCOOP, LA INTERCOOPERACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA*, Copan Ruinas, Honduras, 2 de noviembre de 2006.

relaciones humanas. Las relaciones interpersonales, los contactos cara a cara se debilitan y distancian, con lo que aumenta la desconfianza.

Este fenómeno alcanza a la familia, en donde los vínculos son cada vez menos exigentes. La aceleración del tiempo histórico y los crecientes compromisos laborales que absorben cada vez más tiempo a los progenitores, hace que los momentos de estar juntos compartiendo espacios y tiempos de conversación y afecto se distancien y sean ocupados por artefactos que distancian las comunicaciones interpersonales directas tales como la televisión, el chat o el celular.

También se observa un deterioro de las relaciones de amistad, porque éstas no son capaces de aportar ayuda frente a los nuevos problemas que agobian a los individuos.

En esta misma dirección Bauman afirma que el mundo moderno se basa en el trabajo, entendido como vocación y misión en la vida. No obstante, con la irrupción de lo que denomina *segunda modernidad*, este fundamento colapsa. Así, el trabajo deja de ser una forma de integración estable y válida, y lo que emerge es lo que Bauman denomina un *orden líquido*.

De esta forma, los comienzos de este nuevo siglo nos exhiben una flexibilización constante de las estructuras, lo que conduce a que las paredes de las mismas dejen de ser sólidas, permanentes, inmóviles. Los límites se vuelven difusos y dejan de ser fuentes de seguridad. Se pierde aquel orden que permitía moverse en un mundo establecido, claro y sólido; reflejo de una sociedad fundada en el orden racional propio del espíritu de la modernidad (Touraine, 1994).

Todo lo expuesto anteriormente hace nacer un sentimiento generalizado de desarraigo, donde los problemas se sufren aisladamente, y agresiones que asedian a los individuos se viven como asuntos sólo personales.

De acuerdo con el pensamiento del sociólogo Eugenio Tironi (2005), planteamos que, frente a esta realidad que constriñe a los habitantes de la sociedad actual, aflora una emoción que mira con trémula emoción el pasado. En palabras del autor, "el sentimiento de nostalgia hacia la comunidad se explica en que actualmente se extraña la sensación de seguridad que ella otorga, lo cual es un requisito fundamental para una vida feliz. Inmersos en un mundo fluido, líquido, desregulado, flexible, competitivo y endémicamente inseguro, donde las fuentes de inseguridad están escondidas y no pueden ser localizadas en un mapa, la inseguridad afecta a todos por igual. En un mundo

individualista y privatizado como el actual, cada cual sufre esta angustia aisladamente. La seguridad se ha transformado en un problema personal que cada uno busca resolver por sí mismo. Pero todos necesitan obtener mayor control sobre las incertidumbres que les atañen, y la gran mayoría aspira a tenerlo colectiva o comunitariamente, toda vez que el estado moderno es incapaz de responder a esta demanda. Así, la comunidad es mirada como un refugio ante la inseguridad del mundo moderno” (pp. 65-66).

SOCIEDAD PLURAL Y ESCUELA

La búsqueda de los vínculos entre sociedad y escuela proveen antecedentes substantivos a la hora de hurgar en la indagación de los sentidos y significados de la educación escolar en un mundo complejo, distante, casi ajeno.

Si examinamos más finamente los elementos que conforman el contexto social a nivel internacional y nacional, podemos distinguir algunos que tienen relevancia central:

La diversidad étnica y cultural. Las sociedades actuales se caracterizan por una elevada dinámica demográfica, que multiplica los procesos de emigración e inmigración. De esta forma las sociedades contemporáneas se transforman en verdaderos mosaicos que reflejan la heterogeneidad cultural, religiosa, lingüística, nacional. El paisaje urbano refleja este encuentro cotidiano de múltiples raigambres.

Cambios en los valores y la moralidad. El influjo masivo de los medios de comunicación hace que sus mensajes exporten modelos de convivencia que muchas veces entran en colisión con costumbres arraigadas en las comunidades nacionales. Estos impactan directamente en las jóvenes generaciones quienes protagonizan cambios sutiles, graduales pero profundos en el tejido de las relaciones sociales. Ello genera roces y tensiones entre generaciones que a veces no encuentran puntos de contacto y de mutua comprensión.

La revolución microelectrónica. La informática y las telecomunicaciones han transformado cualitativamente los procesos de intercambio de bienes físicos y simbólicos. También los procesos de enseñanza y aprendizaje. La capacidad de los nuevos dispositivos para almacenar, procesar y transferir información y conocimiento genera nuevos espacios virtuales que se transforman en escenarios de las nuevas formas de los complejos procesos de transmisión cultural. Los notebooks, los MP3, los MP4, los IPOD, los móviles han modificado nuestras formas de existencia y de comunicación.

El medio ambiente. Producto de la visión de la modernidad respecto a la relación entre el individuo y el entorno, inspirada en Bacon, que atribuía a la ciencia un papel central en la generación de conocimientos acerca de los fenómenos naturales y físicos, se otorgó a aquellos un carácter pragmático. De esta forma el conocimiento era considerado útil para transformar la naturaleza en beneficio de los individuos. Ello ha derivado, en una interpretación inicial, al deterioro progresivo del entorno, que se expresa en el cambio climático, la lluvia ácida, el calentamiento global de la atmósfera y los océanos, la deforestación de gran parte de las superficies boscosas, la contaminación. Esto impacta centralmente en la salud física y mental de los ciudadanos que deben sufrir los efectos del *progreso*, ilusión de la modernidad.

La familia. Como apreciábamos anteriormente, esta institución se ve asediada y debilitada por las nuevas condiciones que impone la nueva economía al trabajo. Este adquiere una condición de incertidumbre y de demandas crecientes de tiempo abocado a las tareas específicas. Ello conduce a la conformación de diversos tipos de familia que ofrecen un horizonte de inestabilidad a los hijos. Los roles de entregar afecto y apoyo se comienzan a diluir.

La interdependencia global. Los intercambios entre países que en un comienzo tuvieron un carácter comercial, progresivamente se abrieron a otros campos como el político, el científico, el económico y finalmente el cultural. Vivimos en lo que McLuhan denominó *aldea global*. La noción de que todos necesitamos de todos está presente en esta perspectiva, lo que abre un espacio para deliberar acerca de los contenidos de los intercambios y la relación que se establece entre globalización y estados nacionales, entre homogeneización planetaria e identidad, entre volatilidad y raigambre.

Cambios en el mundo del trabajo. El traslado histórico desde la sociedad industrial a la sociedad de la información (Castells, 1997) está implicando nuevas relaciones contractuales, empleos más inestables y la necesidad de poseer un conjunto de competencias que les habiliten para una inserción funcional a las nuevas demandas que se desprenden de las nuevas tecnologías y los nuevos puestos de trabajo tanto físicos como virtuales.

Falta de propósitos y significados. Ello porque en la realidad actual se percibe una aguda falta de proyectos colectivos que convoquen, aglutinen y comprometan al conjunto de la población. Hoy es el sitio de los proyectos personales. Se respira un vacío respecto de contenidos que añadan sentido a múltiples acciones. Tal vez el fútbol sea uno de los escasos fenómenos que logra reunir en un entusiasmo colectivo.

Crimen y violencia. La vida cotidiana es sacudida con informaciones que despliegan amenazas a las normas de convivencia compartidas. Las manifestaciones de agresividad y de atentados al bien común reflejan un desasosiego y una falta de apego a lo establecido. Estas expresiones se viven tanto a nivel macrosocial como a nivel microsociales (barrio, escuela, trabajo).

Igualdad de derechos. La presión por el reconocimiento de los múltiples grupos de heterogénea proveniencia al interior de las sociedades es un signo del presente. Ello ha permitido que progresivamente diversos grupos accedan al ejercicio de derechos que antes les eran restringidos.

El conjunto de estos elementos genera una presión a la escuela, institución que debe entrar en diálogo, y atender los múltiples requerimientos del contexto descrito.

Si examinamos los retos de la escuela en el momento actual, observaremos que ésta asume una misión moral. Así se inscribe el educador canadiense Michael Fullan (2002) quien, citando a Goodlad, define cuatro imperativos morales:

- *Facilitar una enculturación crítica:*

La escuela es la única institución de nuestra nación que se encarga específicamente de la enculturación de los jóvenes en una democracia política. Las escuelas son las protagonistas principales del desarrollo de personas educadas que adquieren un concepto de la verdad, la belleza y la justicia, con el que poder juzgar sus propias virtudes e imperfecciones y las de la sociedad. Esta es una responsabilidad moral.

- *Proporcionar acceso al conocimiento:*

La escuela es la única institución de nuestra sociedad encargada específicamente de proporcionar a los jóvenes un contacto disciplinado con todas las materias del diálogo humano: el mundo concebido como un sistema físico y biológico, sistema de valores y creencias, sistemas de comunicación, los sistemas sociales, políticos y económicos que componen la aldea global, y la propia especie humana... (los profesores) diligentes deben asegurarse de que ninguna actitud, creencia o práctica impida a los alumnos tener acceso al conocimiento necesario.

- *Construir una conexión efectiva profesor-alumno:*

La responsabilidad moral de los educadores se hace especialmente evidente en el momento en que se cruzan las vidas de los profesores con las de los alumnos. La epistemología de la educación debe englobar

una pedagogía que vaya más allá de la mecánica de la enseñanza. Debe combinar principios de enseñanza generalizables, una instrucción específica de materias, sensibilidad hacia los siempre omnipresentes potenciales y cualidades humanos.

- *Tener una buena dirección:*

Si las escuelas tienen que llegar a ser instituciones sensibles y en renovación, su profesorado debe comprometerse resueltamente en el proceso de renovación.

Frente a estos imperativos morales podemos hacer un ejercicio de diálogo entre la escuela y los elementos del contexto que la asedian y buscan en ella una respuesta y una atención a sus demandas sentidas.

En esta dirección, la diversidad étnica y cultural presenta un desafío mayor a la escuela tanto en relación a su estructura organizacional como a las formas que adquiere el currículo para atender con el respeto que corresponde a un alumnado de heterogéneo origen. Las adecuaciones de los contenidos, las metodologías, las formas de evaluación son asuntos prioritarios de la agenda escolar actual.

En el mismo sentido se debe hacer cargo del examen crítico de las múltiples fuentes del entorno que influyen a través de modelos de conducta de proveniencias culturales ajenas que tienden a debilitar formas de convivencia arraigadas y sentidas por la comunidad. Estas afectan a los valores y la moralidad que estructura la vida de la comunidad.

La revolución microelectrónica y sus artefactos aportan nuevos medios de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe buscar las formas adecuadas para un uso intensivo de los mismos (Area, 2001) porque las jóvenes generaciones tienen una familiaridad natural con estos elementos. Su uso los motiva y capta su atención.

Respecto del medio ambiente, engendrar actitudes proactivas y de anticipación en las jóvenes generaciones es una tarea inmediata. La escuela debe proveerles de competencias, conocimientos y valores que orienten su mirada y su acción frente a un medio ambiente sano y preservarlo para las generaciones que vienen.

En el mismo plano se sitúan sus acciones frente a la familia, que toma cierta distancia de sus responsabilidades escolares; la interdependencia global, que exige el aprendizaje de capacidades tales como aprender a aprender y

aprender a emprender; los cambios en el mundo del trabajo que exigen una mirada nueva frente a un futuro incierto y a un orden inestable y volátil; la falta de propósitos y significados, que angustia por lo inasible de los marcos de referencia orientadores de la existencia; el crimen y la violencia se inhiben si encontramos un orden social más justo y con mejor calidad de vida para todos; y la igualdad de derechos encuentra su espacio en un mundo donde anida la apertura y la comprensión, actitudes que se aprenden.

SOCIEDAD PLURAL, ESCUELA Y COOPERATIVISMO

La idea cooperativa se vincula con tareas entre personas que tienen contacto directo, cara a cara, y que se involucran en esfuerzos cuyos fines van en beneficio del grupo y de la comunidad. Esto rompe con la dirección que impone la segunda modernidad.

Al interior del grupo cooperativo es posible construir y amplificar el denominado capital social. Éste se entiende como el conjunto de conexiones sociales entre individuos, que proveen beneficios tanto a sus portadores – cuyas vidas particulares se vuelven más productivas y adquieren mayor valor al estar conectadas con otras a través de redes y vínculos sociales– como a la sociedad en su conjunto, la cual se beneficia de estas externalidades, como son la formación de redes portadoras de normas de conducta, obligaciones mutuas y reciprocidad (Putnam, 2000).

El capital social supone estar inserto en una estructura de asociación, expectativas, reciprocidad y mutualidad con otras personas. Pero a diferencia del capital económico, que está en el patrimonio de cada individuo, “éste se localiza en la estructura de relaciones sociales. Para poseer capital social una persona debe estar relacionada con otros, y son éstos los que se constituyen en la fuente de su ventaja, de su valor” (Tironi, 2005, p. 59).

En este momento podemos tejer puntos de intersección entre los ámbitos de esta sociedad plural, producto de la segunda modernidad, que condena a sus ciudadanos a la soledad, al desarraigo, a la incertidumbre, al enfriamiento de las relaciones humanas, a la nostalgia de la comunidad; la escuela, que tiene imperativos morales y cuya misión es contribuir a la integración social y a la movilidad social, a instalar redes de conversación y de convivencia que enseñan a vivir y a convivir en una sociedad plural; y el cooperativismo, que tiene en su esencia la idea del compartir, del asumir tareas colectivas vinculadas al bien del grupo y de la comunidad.

Es posible pensar, y soñar, que el espíritu cooperativo, instalado en la escuela, puede contribuir a humanizar la convivencia, a llenar de sentido las conversaciones y los esfuerzos, a recuperar en lo micro, como anticipación, un mundo donde las personas se encuentran y construyen un futuro mejor, más solidario, fraterno y justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M., 2001** *Educación en la sociedad de la información.* Bilbao. Desclée De Brouwer.
- Castells, M., 1997** *La era de la información. La sociedad red.* Madrid. Alianza Editorial.
- Bauman, Z., 1999** *Globalización: las consecuencias humanas.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M., 2002** *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa.* Madrid. Akal.
- Perez, J. M., 2000** *Comunicación y educación en la sociedad de la información.* Barcelona. Paidós.
- Putnam, R., 2000** *Bowling alone: the collapse and revival of American Community.* New York: Simon & Schuster.
- Tironi, E., 2005** *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el bicentenario.* Santiago. Taurus.
- Touraine, A., 1994** *Crítica de la modernidad.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Sección III
INVESTIGACIONES



DIAGNOSTICAR PARA IMPLEMENTAR EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

DIAGNOSING TO IMPLEMENT IN MATHEMATICAL EDUCATION

Oscar Alemany Llanos
Especialista en Metodología Matemática
Colegio Alcántara La Florida
Vicuña Mackenna Oriente 6081, La Florida
oscaralemany@yahoo.es

Recibido: 26 de julio, 2007. Aceptado: 28 de agosto, 2007

Resumen: El trabajo que se presenta muestra una propuesta de asistencia en el área de educación matemática para alumnos de enseñanza media. Para su implementación se consideró, por una parte, la aplicación de técnicas de naturaleza cualitativa como medio para diagnosticar en profundidad la situación que ellos presentan en esta asignatura; por otra, los datos recogidos de talleres realizados con la población de alumnos que en el estudio se diagnosticó en situación de riesgo, centrandó el trabajo en aula en la definición y construcción de conceptos y de aquellos subyacentes a ellos asociados a los temas tratados, y en el uso de metodologías que enfatizan la noción de significado y la negociación de significados de las materias tratadas.

Palabras clave: Conceptos matemáticos, negociación de significados, diagnosticar en profundidad, desesperanza aprendida, entrevista matemática.

Abstract: The present work is a proposal of pedagogical assistance in the field of mathematical education for students in secondary education. Its implementation considered, on one hand, the application of techniques of a qualitative nature as a way to diagnose in depth the situation they present in this subject; on the other hand, the information gathered from workshops with the students diagnosed in the study in situation of risk, centring the classroom work on the definition and construction of concepts and of those sublying them associated with the topics treated, and on the use of methodologies that emphasize the notion of meaning and the negotiation of meanings on the issues treated.

Key words: Mathematical concepts, negotiation of meanings, diagnose in depth, learned despair, mathematical interview.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la enseñanza de la matemática en nuestros colegios es concebida como una transmisión de contenidos que se trabajan, usualmente,

a partir de la definición y de la ejercitación mecánica de los conceptos asociados a ellos desde la perspectiva del profesor y de los equipos técnicos del que forma parte; omiten en sus exposiciones los conceptos que sustentan los conceptos definidos y la construcción exhaustiva de éstos; sin considerar, en este proceso, el significado que los alumnos les asignan. Por tanto, se desconoce la situación en profundidad presentada por ellos en esta asignatura.

Esto tiene como consecuencia, en primer lugar, que estos equipos planifiquen la enseñanza de la matemática a partir de datos parciales acerca del nivel que tienen los alumnos, usualmente obtenidos a raíz de pruebas, que son tomadas como diagnóstico, donde se mide el conocimiento que tienen de determinadas materias; y en segundo lugar, que los alumnos se vean en la imposibilidad de comprender los temas expuestos cuando los conceptos que forman parte de la cadena del concepto que define el tema no estén plenamente incorporados a su sistema cognitivo.

Este es un estudio de casos realizado con alumnos de enseñanza media de colegios subvencionados de la Región Metropolitana en el que se investigó el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El significado que estos alumnos le dan a este proceso, y la noción de significado que se estudió desde la perspectiva de la educación matemática, permitieron diagnosticar en profundidad la situación que ellos presentan en esta área. Sobre la base de los datos obtenidos se estructuró una metodología centrada en la noción y negociación de significados matemáticos que se aplicó en talleres dirigidos a la población de alumnos diagnosticados en situación de riesgo. La información que emanó de estos talleres permitió elaborar planes de asistencia pedagógica en educación matemática destinados a este tipo de alumnos, donde se enfatiza la construcción en profundidad de los conceptos asociados a los temas tratados y la revisión de la cadena de conceptos del que forman parte.

APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este estudio abarcó un universo de aproximadamente 800 alumnos con rendimiento alto, medio y bajo en la asignatura de matemática de siete primeros medios, siete segundos medios, y seis terceros medios de dos colegios subvencionados de la Región Metropolitana clasificados en el grupo socioeconómico medio alto.

Para conocer el significado que los alumnos del estudio dan al proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, la investigación se diseñó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa, utilizando como técnicas para la recolección de datos, la observación, el grupo focal, la entrevista, y la observación participante.

Se convocó a 60 grupos focales constituidos por 8 alumnos de rendimiento bajo, medio y alto de cada uno de los cursos del estudio, en total 480 alumnos. Para saturar el universo simbólico de significados en relación al fenómeno en estudio, se hizo una serie de entrevistas a alumnos de estos cursos, algunas de ellas en profundidad, observaciones de clases, y se dictó clases de matemática a cada uno de estos cursos con el propósito de conocer el significado que, para el conjunto de los alumnos tenían los conceptos matemáticos asociados a los contenidos que están dentro del marco curricular de esta asignatura.

El proceso de triangulación se realizó mediante entrevistas individuales a profesores jefes de los cursos del estudio y profesores de matemática, no todos de los cursos estudiados, y a directivos.

El análisis de los datos obtenidos, tendiente a develar el significado que tenía para los alumnos del estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, no mostró el problema matemático que gatilla la *situación de desesperanza* que experimentan los alumnos sobre su fracaso escolar.

En consecuencia, en el transcurso de la investigación, se hizo necesario buscar una técnica investigativa que permitiera conocer qué elementos matemáticos gatillaban esta situación. Al entrevistar sobre problemas matemáticos a algunos alumnos de rendimiento bajo del estudio, se obtuvo una herramienta que podía dar respuesta acerca de qué aspectos de la matemática producían esa situación de frustración, y más aún, si era posible revertirla y cómo.

Esta técnica que denominamos Entrevista Matemática se utilizó también en alumnos del estudio con otros niveles de rendimiento, y al conocer la interpretación que alumnos de altas calificaciones hicieron de su nivel de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis de conceptos matemáticos, se constató que sus discursos no coincidieron con el nivel de las habilidades que exhibieron ante distintas situaciones matemáticas que se les propusieron resolver. La entrevista matemática se aplicó a los 60 grupos de alumnos que integraron los grupos focales, cuyos datos permitieron conocer el significado

que para estos alumnos tiene el proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática y que, específicamente, midió el nivel:

- a) que estos alumnos tienen para operar con representaciones materiales ostensivas;
- b) que estos alumnos tienen para aplicar conceptos matemáticos a situaciones–problema en contextos matemáticos y de la vida cotidiana;
- c) de logro que estos alumnos tienen en cuanto a alcanzar generalizaciones, abstracciones e ideas matemáticas.

Los datos obtenidos a través de esta técnica permitieron diagnosticar la situación que presentan estos alumnos en la asignatura de matemática, y en particular, conocer la población de alumnos en situación de riesgo que formaría parte de los talleres. En talleres se trabajó el significado del conocimiento matemático a través de la relación entre los signos usados para codificarlo y los contextos que lo establecen. Dado que en el trabajo matemático tanto las ideas matemáticas, sus abstracciones, como las situaciones–problema están representadas por sistemas notacionales que las describen, el trabajo de la parte conceptual realizado se relaciona con la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1982), en la que un concepto es la unión del conjunto de situaciones que lo hacen significativo, así como el conjunto de invariantes que lo constituyen y el conjunto de representaciones simbólicas que se usan para presentarlo, para dar sus propiedades y las situaciones a las que se refiere.

Para construir los conceptos matemáticos se utilizó la perspectiva teórica de Duval (1995), que señala que la construcción de conceptos matemáticos no basta hacerla dentro de un solo sistema de representación, dado que cada representación es parcial con respecto al concepto que representa, sino que se debe considerar como absolutamente necesaria la interacción entre diferentes representaciones del objeto matemático para su formación, debiendo realizarse las tareas de conversión de una representación a otra, y viceversa. Son éstas las que propiciarían la construcción de conceptos matemáticos.

El conocimiento matemático se modeló a partir del esquema de Steinbring (1997), quien incluye los conceptos, los signos/símbolos y los objetos/contexto de referencia como elementos que lo interpretan; la construcción individual de los significados matemáticos se hizo desde la perspectiva del interaccionismo simbólico.

Según Cobb y Bauersfeld (1995), en este enfoque de investigación, esta construcción tiene lugar en la interacción con la cultura de la clase, y al

mismo tiempo contribuye a la constitución de esta cultura. Así, el aprendizaje matemático es un proceso personal, por una parte, y por otra, un proceso de adaptación a una cultura de manera interactiva, más que una internalización de normas y conocimiento objetivado. Según Bauersfeld (1994), la práctica matemática en el aula es un proceso de matematización compartida que define una subcultura específica para ese profesor, esos alumnos y esa aula.

La negociación de los significados matemáticos es relevante en el proceso de formación del concepto en el aula, relevancia que se manifiesta al observar cuidadosamente los microprocesos que ocurren en una clase.

De esta manera la negociación de los significados matemáticos es una forma de describir el modo en que los estudiantes desarrollan la comprensión de los conceptos matemáticos, obteniendo creencias y actitudes acordes con el sentido que tienen las matemáticas.

RESULTADOS

1. Significado que dan los alumnos del estudio al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas

1.1. Alumnos de nivel bajo

A los alumnos de bajo rendimiento en matemática no les gusta la matemática, la encuentran complicada, les es difícil, la estudian por obligación. Estos alumnos sienten inseguridad frente a las pruebas y desmotivación constante.

Tienen profesores que utilizan una metodología que no considera la presentación de los conceptos que subyacen al concepto que se está enseñando, y que no consideran las distintas combinaciones entre ellos, que los obligan a poner atención a la resolución de ejercicios centrados en la sintaxis del lenguaje simbólico matemático más que en la semántica de la actividad matemática.

Para estos alumnos, la clase de matemática significa una obligación que deben cumplir, teniendo que soportar a un profesor que dirige la clase hacia los mejores alumnos, que los ignora sólo por tener un ritmo de aprendizaje más lento; esto les significa un estado de tensión constante con el profesor, lo que se agudiza cuando le piden que repase los conceptos que tienen olvidados o que nunca internalizaron.

Todas las situaciones anteriores por las que atraviesan los alumnos con fracaso escolar producen en ellos un estado que el psicólogo Martín Seligman (1975) denominó como *desesperanza aprendida* (DA). El estudiante que está en este estado siente que cualquier esfuerzo que haga por revertir su bajo nivel en matemática, de nada servirá. Él plantea que la indefensión de las personas deprimidas (caracterizada por no tratar de evitar los acontecimientos negativos) es un factor primario de la depresión, en sí misma, es un modelo aprendido de conducta. Denomina a este modelo de condicionamiento operante inefectivo, desesperanza aprendida o indefensión aprendida.

El sugestivo paralelismo con el estado de DA que guarda la percepción de los alumnos en situación de fracaso escolar en la asignatura de matemática sobre las circunstancias y vicisitudes por las que atraviesan, permite comprender las distorsiones cognitivas que le impiden ver la salida a su problema para lograr un afrontamiento más positivo de su situación, siendo éste el significado que dan al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

1.2. Alumnos de nivel medio y de nivel avanzado

A los alumnos de rendimiento medio, la clase de matemática les significa el tener que ocupar parte de sus vidas en desarrollar actividades vinculadas a contenidos que no entienden de dónde vienen y dónde se aplican. Actividades que tienen que realizar para alcanzar una nota que, por una parte, les evite las molestias ocasionadas por las constantes discusiones que sobre su rendimiento tienen con sus padres, y por otra, contribuyan a alcanzar un NEM (notas de la enseñanza media) que les permita postular a una carrera de su preferencia en la universidad.

A los alumnos de rendimiento alto, la clase de matemática les significa el realizar actividades centradas en el trabajo con representaciones materiales ostensivas de manera mecánica, teniendo que poner atención a un profesor estructurado, que repite el mismo tipo de explicaciones de manera frecuente, y donde las situaciones-problema y las aplicaciones se limitan al contexto de fórmulas y teoremas de los que no explica su origen y sus generalizaciones, no existiendo, de esta manera, la posibilidad de que estos alumnos conozcan la génesis y las abstracciones del conocimiento matemático, y su aplicación en contextos de la vida cotidiana.

2. Nivel Matemático que presentan los alumnos del estudio y factores principales que inciden en él

De las entidades básicas medidas, los alumnos de nivel matemático bajo sólo logran parte de la notacional, es decir, operan en cierto grado con términos, expresiones, gráficos, símbolos, etc.

Los alumnos de nivel matemático medio logran, en parte, resolver actividades que involucran notaciones, haciendo aplicaciones básicas en contextos matemáticos y de la vida cotidiana, pero no logran generalizar resultados obtenidos en situaciones particulares, hacer abstracciones, y generar ideas matemáticas como resultado de su trabajo.

Aquellos de alto rendimiento operan de manera satisfactoria todo tipo de representaciones materiales ostensivas, logran hacer aplicaciones de niveles básicos y medios en contextos matemáticos y cotidianos y sólo generalizan situaciones particulares elementales asociadas al lenguaje algebraico, no logrando hacer abstracciones ni concebir ideas matemáticas.

TALLERES REALIZADOS CON ALUMNOS DE RENDIMIENTO BAJO Y ALTO EN MATEMÁTICA

Los datos obtenidos del proceso anteriormente descrito permitieron diagnosticar en profundidad la situación que presentan estos alumnos en la asignatura. En particular, permitieron detectar que las poblaciones en situación de riesgo en este ramo son las que congregan a los alumnos de niveles de bajo y alto rendimiento.

Se desarrollaron dos talleres con alumnos de nivel bajo y un taller con alumnos de nivel alto.

Los seis alumnos de nivel bajo que integraron los talleres, fueron seleccionados por tener los rendimientos más bajos en la asignatura de matemática en sus cursos de segundos medios en los dos colegios estudiados; los de nivel alto, y cuyo número fue también de seis, correspondieron a los alumnos de más alto rendimiento seleccionados de los segundos y terceros medios de uno de los colegios del estudio.

Antes de iniciar la investigación partimos del supuesto de que la población de mayor rendimiento en matemática sólo necesitaba un mínimo de esfuerzo para ingresar a carreras de su preferencia en la universidad; pero este estudio

mostró que el nivel que ellos dicen tener no corresponde al que se necesita para cumplir su objetivo, más aún, no tienen las conductas intensivas básicas para entender las materias de los ramos matemáticos de los primeros cursos universitarios; de esta manera, se pueden considerar en situación de riesgo si postulan su ingreso a este tipo de carreras y si pretenden permanecer en ellas.

Respecto a los alumnos de rendimiento bajo, el estudio ratifica su situación de riesgo con respecto a su ingreso a la universidad, pues el nivel básico que tienen les impediría obtener el puntaje necesario en la prueba de selección universitaria (PSU) matemática para alcanzar su meta.

En cambio, el análisis de los datos obtenidos de los alumnos de rendimiento medio, devela, por una parte, que la mayoría de ellos tiene intereses que se orientan hacia carreras de exigencia menor en esta área; y por otra, que el nivel que presentan en la operatoria con representaciones materiales ostensivas y en las entidades extensionales que inducen la actividad matemática, les permitiría obtener en la PSU matemática el puntaje necesario para ingresar a carreras con ese nivel de exigencia.

Talleres con alumnos de nivel bajo

El contenido trabajado, en quince sesiones de una hora y media cada una, fue la ecuación de la recta en el plano cartesiano.

Después de diagnosticar la situación que presentan estos alumnos respecto de los elementos que constituyen esta ecuación, se trabaja este concepto utilizando la tripleta que propone la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud. Al respecto, los alumnos lograron, a partir de una serie de actividades a las que se enfrentaron, conocer el origen y las utilidades que tiene este objeto en contextos que son de su interés, es decir, trabajaron en el conjunto de situaciones que lo hacen significativo.

La construcción de los invariantes que constituyen este concepto se hace a partir de la definición de éstos. Se realiza teniendo presente que lo importante de esta etapa es que el alumno adquiriera el concepto que se está definiendo y que se logra cuando una imagen de él se ha incorporado a su bagaje mental. Los alumnos lograron construir este concepto cuando los elementos que forman parte de la cadena asociada a él, como lo son los ejes coordenados, pendiente, coeficiente de posición y otros que intervienen en la ecuación de la recta, los trabajaron desde diferentes sistemas de representación. La interacción que establecieron entre estos sistemas, por ejemplo, las de algunas

visualizaciones con sus representaciones algebraicas, facilitaron la comprensión de esta ecuación. Es así como la construcción que hicieron de las imágenes de triángulos rectángulos que tenían como vértices a puntos pertenecientes a rectas en un computador, les permitieron la visualización de sus pendientes, las que contrastadas con las fórmulas que las definieron, produjeron la plena internalización del concepto.

El trabajo de los alumnos con las representaciones simbólicas usadas para presentar el concepto les permitió adquirir técnicas de cálculo para operar con los términos, expresiones y símbolos que le dan corporeidad. Las situaciones-problema y las abstracciones matemáticas a que los alumnos se enfrentaron, en particular los problemas de aplicación resueltos y propuestos en el taller, sólo se pudieron concretar cuando ellos exhibieron cierta destreza en la operatoria con las representaciones materiales ostensivas que les dan forma.

Una parte fundamental en la metodología usada fue la negociación de los significados de los conceptos involucrados en el tema tratado que hicieron los alumnos y el profesor de los talleres. Cuando se introdujeron esos conceptos, se dio una situación plurisemántica, es decir, el significado que el profesor les otorgaba era distinto de lo que estos objetos significaban para cada uno de los estudiantes.

La metodología en referencia dio lugar a que los alumnos aunaran los significados que cada uno de ellos le atribuía a los conceptos vinculados a la ecuación de la recta, obteniendo un significado compartido de pendiente, coeficiente de posición, etc.

Otro aspecto trabajado fue la 'reparación' de aquellos conceptos y técnicas que los estudiantes no tenían claros y de repasar aquello que ellos no recordaban, por ejemplo, el concepto de variable independiente y dependiente, el concepto triángulos semejantes, la técnica de despejar una incógnita en una ecuación, etc. De hecho, en todas las actividades planteadas, se colocó a disposición de los alumnos los conceptos que se necesitaban para trabajarlos.

La metodología anterior fue un elemento que facilitó el trabajo de los alumnos, en efecto, los conceptos que aparecieron en los enunciados de las situaciones-problema a los que se vieron enfrentados no fueron un obstáculo en el modelamiento y posterior resolución de la ecuación resultante de este proceso, incluso del análisis y de la proyección de los resultados obtenidos, pues siempre los tuvieron a mano.

La satisfacción que produjo en ellos el saber de qué se trata un problema y de tener a su disposición los conceptos necesarios para resolverlo, fueron un elemento clave para que estos alumnos terminaran con su estado de *desesperanza aprendida*, pues se enfrentaron con éxito a problemas que antes les era impensado resolver; es más, algunos de ellos decidieron tomar electivos matemáticos cuando cursaran el tercer año medio, pues sentían que la matemática ya no les era esquiva. Este es el principal resultado del trabajo realizado con estos alumnos.

Todo este proceso se facilitó por la manera en que se estructuraron las clases. Al inicio de cada sesión, profesor y alumnos discutieron las actividades propuestas para la casa y las actividades de la clase anterior que no fueron resueltas por la totalidad de los estudiantes; a continuación se presentaron las situaciones, no más de tres, que debían ser trabajadas en el taller. Éstas fueron, en un comienzo, intentadas resolver por cada estudiante de manera individual para posteriormente, después de una discusión en la que se negociaban los significados y se daban a conocer las posturas de cada uno de ellos, resolverlas por el conjunto de los alumnos. En todo este proceso el profesor fue un mediador del aprendizaje que puso a disposición de los estudiantes los conceptos que se necesitaban para entender estas situaciones. Estos problemas requirieron del alumno el trabajo con conceptos, con signos/símbolos y con objetos/contexto de referencia, lo que permitió que ellos lograran, en niveles básicos y medios, técnicas con representaciones materiales ostensivas, realizar aplicaciones en contextos cotidianos y obtener generalizaciones y abstracciones matemáticas.

Talleres con alumnos de nivel alto

Con estos alumnos se trabajó en la resolución de 200 problemas de geometría plana durante doce sesiones de una hora y media cada una. Estos problemas exigen del estudiante un manejo notacional elevado, un grado de nivel medio-avanzado de aplicación de la geometría en contextos matemáticos, y un grado de nivel medio en las entidades intensionales en geometría.

Una vez conocido el significado, a través de entrevistas matemáticas, que estos alumnos le dan a la geometría y el nivel que ellos presentan en esta área, se les propone la resolución de estos problemas.

El trabajo en el taller se inició con la exhibición de los teoremas asociados a los contenidos involucrados en la geometría plana.

La primera tarea que tuvieron que realizar los alumnos fue la construcción de los conceptos geométricos que dan forma a estos teoremas; a continuación se les pidió la demostración de estos últimos.

Después de trabajar diferentes representaciones del objeto matemático para su formación, realizando las tareas de conversión de una representación a otra, y viceversa, los alumnos lograron la construcción de estos conceptos.

El trabajo que hicieron con los sistemas notacionales que dan forma a estas estructuras matemáticas, les permitió organizar los elementos de manera adecuada para lograr la segunda meta. A modo de ejemplo, los alumnos demostraron la relación que existe entre el ángulo comprendido entre dos cuerdas de una circunferencia con sus arcos, es decir, demostraron que el ángulo pedido corresponde a la semisuma de los arcos comprendidos entre esas cuerdas, luego de construir los conceptos de circunferencia, de cuerda y de arco de una circunferencia, y trabajar con las notaciones que los representan.

Realizadas las tareas anteriores los alumnos trabajaron los problemas propuestos. A diferencia de los talleres efectuados con los alumnos de bajo rendimiento, estos alumnos trabajaron individualmente los problemas, consultándose algunas veces entre ellos, pero sin establecer una comunicación con el profesor del taller para hacer alguna pregunta relativa a las situaciones que resolvieron.

Revisadas las resoluciones de los problemas propuestos se concluyó que estos alumnos modelan el conocimiento geométrico a través del esquema que incluye los conceptos, los signos/símbolos y los objetos/contexto de referencia como elementos que lo interpretan.

Estos estudiantes expresan que los problemas que les ocasionaron mayor dificultad fueron aquellos en los que su resolución pasaba por representar la situación propuesta en otro contexto matemático. Que para lograr la meta tuvieron que recurrir de manera constante a distintos sistemas de representación y a la interacción entre ellos. Y que la construcción de los conceptos y de aquellos que subyacen a ellos y que estaban relacionados con el problema en cuestión, más la demostración detallada de los teoremas relacionados con las situaciones planteadas, se convirtieron en elementos determinantes para alcanzar la meta propuesta.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

1.- Para asistir a alumnos con bajo rendimiento matemático

La propuesta que se presenta a continuación se basa en los talleres realizados con este tipo de alumnos. Consta de las siguientes actividades:

- a) Desarrollar talleres de asistencia donde el número de alumnos que participen en ellos no exceda de seis; en lo posible, en lugares que no sean sus salas de clases; donde se trabajen temas específicos de manera completa de acuerdo al nivel al que pertenecen; y por un período que no exceda a los dos meses.
- b) Diagnosticar la situación que presentan estos alumnos respecto de los temas que se van a tratar, utilizando para ello grupos focales y *entrevistas matemáticas* relativas a dichos temas.
- c) Asesorar a los alumnos para que construyan los conceptos asociados a los temas que se traten a partir de distintas representaciones y a la interacción constante entre ellas.
- d) Proponer a lo más tres situaciones-problema de aplicaciones en contextos cotidianos y matemáticos a desarrollar por sesión, e igual número para que sea realizado en casa, que implique un trabajo consistente en modelar estas situaciones y en manipular las entidades notacionales que surgen del proceso de modelamiento.
- e) Emplear una metodología centrada en la *negociación de significados*, donde el profesor sea un mediador del aprendizaje y donde las soluciones de los problemas planteados sean trabajadas por el conjunto de los alumnos.
- f) Poner a disposición de los estudiantes los conceptos que se necesitan para modelar y resolver las situaciones propuestas cada vez que sea necesario, revisando y clarificando aquellos que les son confusos o que no conocen relativos al tema planteado.

2.-Para asistir a alumnos con alto rendimiento matemático

La propuesta para alumnos de este rendimiento matemático incluye:

- a) Realización de talleres de asistencia con cualquier número de alumnos de este nivel y en lugares que pueden ser sus salas de clases, donde se trabajen temas específicos completos de nivel avanzado, y sin límite de duración.

- b) Diagnóstico de la situación que presentan estos alumnos respecto de los temas que se van a tratar, utilizando para ello grupos focales y *entrevistas matemáticas* relativas a dichos temas.

El profesor, como mediador, debe asesorar las siguientes actividades para que los alumnos, proveyéndoles los conceptos y teoremas necesarios para desarrollarlas:

- c) Construyan los conceptos asociados a los temas que se traten a partir de las distintas representaciones que admiten y a la interacción constante entre ellas.
- d) Trabajen en las demostraciones de los teoremas asociados a los contenidos tratados.
- e) Generalicen fórmulas y propiedades que surgen del modelamiento de situaciones dadas en contextos cotidianos y matemáticos.
- f) Realicen actividades tendientes a desarrollar la creación y abstracción matemática.
- g) Representen las situaciones propuestas en distintos marcos de referencia.

EN SÍNTESIS

Entre los factores que inciden negativamente en el desempeño de los alumnos en su actividad matemática, el estudio muestra lo siguiente:

La falta de claridad, o el desconocimiento de los conceptos involucrados en las situaciones matemáticas que se les plantean, impide a los alumnos de rendimiento bajo tener la posibilidad de hacer las relaciones necesarias para su resolución.

La falta de trabajo sistemático determina, en parte, el bajo nivel que los alumnos de rendimiento medio presentan para manipular los conceptos matemáticos relacionados con los problemas a los que tienen que enfrentarse, resolviendo sólo aquellos que requieren de técnicas básicas.

El mayor inconveniente al que se ven enfrentados los alumnos de alto rendimiento escolar en el área de matemática de acuerdo al estudio, es la cantidad insuficiente de situaciones-problema que se les han propuesto durante

la enseñanza básica y media en esta área, que impliquen aplicaciones y generalizaciones matemáticas; esto se ve reflejado en el mal rendimiento que exhiben, por ejemplo, cuando se les proponen problemas que, para ser resueltos, requieren de su presentación en más de un marco de referencia.

El estudio realizado pretende ser un aporte y arroja como resultado que, en el caso de la educación media, una posibilidad de solución al problema de la enseñanza y aprendizaje de la matemática es:

- Diagnosticar en profundidad la situación de los alumnos de enseñanza media en el área de matemática; esto se puede hacer utilizando metodologías de naturaleza cualitativa para conocer el significado que el alumno le da a este proceso y el nivel matemático que presenta.
- Realizar talleres con la población de alumnos que estén categorizados en situación de riesgo de acuerdo al diagnóstico anterior.
- Utilizar en el aula metodologías que consideren la perspectiva del alumno en la construcción del conocimiento matemático. En el estudio se empleó la negociación de significados donde el rol del profesor es mediar el aprendizaje, y donde las soluciones de los problemas propuestos en la clase son un producto del trabajo realizado en conjunto por los alumnos.

De las entidades medidas se infiere que los alumnos del estudio resuelven situaciones problemáticas en contextos cotidianos y matemáticos sólo cuando logran establecer relaciones entre los conceptos asociados a ellas; esto implica, en primer lugar, el conocerlos, y en segundo lugar, tener las técnicas que les permita vincularlos.

Se propone que el profesor de la asignatura trabaje con estos alumnos en la clase, y de manera paralela, se propongan problemas que requieran para su resolución más trabajo con entidades intensionales que entidades notacionales, estas últimas ya adquiridas por los alumnos.

Se concluye, además, que:

El estado de *desesperanza aprendida* que afecta a los alumnos de bajo rendimiento escolar en el área de matemática se puede revertir. Para ello se debe trabajar desde la perspectiva de los conceptos y, específicamente, se requiere que las situaciones-problema que se les pidan resolver estén acompañadas de la presentación de los conceptos asociados a ellas, aclarando aquellos que les sean confusos, y volviendo a tratar los que subyacen a ellos y que tienen olvidados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauersfeld, H., 1994** Theoretical perspectives on interaction in the mathematics classroom. En: R. Biehler; R. Scholz; R. Strässer y B. Winkelmann (Eds.). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Pb. pp. 133-146.
- Coob, P. y H. Bauersfeld, 1995** *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Hillsdale, N. Y. Lawrence Earlbaum A.P.
- Duval, R., 1995** *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter lang. Berna.
- Seligman, M., 1975** *Helplessness: On depression, Development, and Death*. W. H. Freeman. San Francisco, California.
- Steinbring, H., 1997** Epistemological investigation of classroom interaction in elementary mathematics teaching. En: *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 32, pp. 49-52.
- Vergnaud, G., 1982** Cognitive and development psychology and research in mathematics education: some theoretical and methodological issues. En: *For the learning of mathematics*, Vol. 3, N° 2, pp 31-41.



UNIVERSIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA: APROXIMACIÓN CUALITATIVA A SUS EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

UNIVERSITIES AND CULTURAL DIVERSITY IN LATIN AMERICA: A QUALITATIVE
APPROACH TO THEIR EXPERIENCES, LEARNINGS AND CHALLENGES

Andrés Donoso Romo
Especialista en Educación y Cultura
Universidad de Chile
andresadr@esfera.cl

Recibido: 13 de agosto, 2007. *Aceptado:* 16 de septiembre, 2007

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre el estado del arte de la educación y la diversidad cultural en Chile y América Latina, con especial interés en lo realizado por las universidades. Una investigación que se prolongó por casi tres meses, que incluyó revisión bibliográfica actualizada, entrevistas a especialistas en Chile, Bolivia y Perú y un grupo focal con estudiantes de postgrado sensibilizados y que logró determinar cuáles son y han sido las experiencias más significativas al respecto, cómo son analizadas e interpretadas por las voces más autorizadas en la materia y cómo se estima que deberían proyectarse en los próximos años. El estudio debió despejar dudas sobre las diferencias entre educación intercultural, etnoeducación y educación intercultural bilingüe, optando por incluirlas bajo la denominación "educación y diversidad cultural", asumiéndolas como herederas de la tradición indigenista latinoamericana y analizando, luego, sus convergencias y divergencias en tanto prácticas y comprensiones. Finalmente, las recetas recogidas para impulsar, profundizar y proyectar estos temas estribaron entre mayor militancia y mayor investigación.

Palabras clave: Educación, universidad, diversidad cultural, Chile, América Latina.

Abstract: The paper presents the results of a qualitative investigation over the state of art of education and cultural diversity in Chile and Latin America, with a special emphasis on what universities have done. The investigation lasted for almost three months, included an updated bibliographic review, interviews to specialists in Chile, Bolivia and Peru, and a focus group with sensitized post graduate students who determined which are and which have been the most significant experiences related to this matter, how they are analyzed and interpreted by the most authorized specialists and how it is estimated they should project themselves in the coming years. The study had to clear the doubts over the differences between intercultural education, ethnoeducation and bilingual intercultural education; it was decided to

include them under the denomination of “education and cultural diversity” as heirs of indigenous Latin American tradition and analyzing the convergences and divergences in practice and comprehension. Finally, the recipes picked to impulse, study in depth and project these issues resulted in more militancy and more investigation.

Key words: Education, university, cultural diversity, Chile, Latin America.

INTRODUCCIÓN

El artículo presenta los resultados del estudio “Estado del arte de la educación intercultural en Chile en perspectiva latinoamericana”, dirigido por quien suscribe, implementado entre los meses de mayo y julio de 2007 en Chile, Bolivia y Perú y financiado por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

A través de una metodología cualitativa que descansó en entrevistas a especialistas y un grupo focal con estudiantes de postgrado de la misma universidad, se exploraron las distintas percepciones que actualmente existen sobre los temas asociados a la educación y la diversidad cultural. Analizándose especialmente aquellos aspectos relacionados con el papel que han desempeñado y podrían desempeñar las universidades.

Al tiempo que se presentan los resultados de la investigación se exponen las principales líneas de desarrollo que han adquirido estas temáticas en Chile y el continente, integrando, a su vez, las voces de personas que han hecho de estos temas una cuestión de vida, de pasión y de fe.

Para satisfacer estos objetivos el artículo consta de cuatro secciones. Se inicia con un breve acercamiento al tema y al problema que constituye la carencia de informaciones y análisis respecto a la labor que han desempeñado las universidades. Luego se expone la metodología y las técnicas utilizadas para recoger y analizar información. A continuación se da paso a la exposición de los resultados, un panorama general de las experiencias impulsadas en educación y diversidad cultural por universidades chilenas y latinoamericanas y una evaluación de las mismas hecha por el conjunto de personas consultadas. Se concluye incorporando las sugerencias que deberían ser tomadas en consideración por cualquiera universidad que quiera emprender un trabajo innovador, eficaz y en armonía con lo que actualmente se realiza.

EL PROBLEMA A INVESTIGAR

Hoy en América Latina las acciones y reflexiones que vinculan con mayor fuerza y claridad las nociones de educación y diversidad cultural son las que se conocen como educación intercultural, educación intercultural bilingüe o etnoeducación. Aunque distintas, todas son herederas de la tradición indigenista desarrollada en el continente durante todo el siglo XX.

En Chile, pese a registrarse tempranos exponentes en el indigenismo educacional, es sólo a principios de la década de 1990 que éste logra materializarse en prácticas sistemáticas. Fue la Ley Indígena N° 19.253, promulgada en 1993, la que le dio su impulso inicial, indicando en sus artículos fundamentales (28 y 32) el establecimiento de un sistema educativo nacional que posibilite el conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas, la promoción y el establecimiento de cátedras de historia y cultura indígenas en la enseñanza superior y la creación de organismos estatales encargados de velar por su consecución: la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que tiene el mandato específico de atender a los indígenas y lo indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB-MINEDUC), que hace lo propio pero con alcance nacional.

Tanto en Chile como en el resto de América Latina ha sido una constante que el financiamiento de las experiencias en educación y diversidad cultural haya sido otorgado por agencias de cooperación internacional (Ford, Kellogg's, Terra Nuova, GTZ, entre otras), por organismos multilaterales (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.) y, en menor medida, por arcas fiscales. Asimismo, tanto en Chile como en el continente, las experiencias han tendido a concentrarse en los niveles de educación primaria en aquellos establecimientos que, asentados en zonas rurales, atienden números proporcionalmente significativos de estudiantes indígenas.

Hoy como ayer los objetivos de fondo que han guiado estas iniciativas son dos. El primero es afrontar los problemas de convivencia que se suceden al interior de nuestras sociedades en pos de evitar el incremento paulatino de conflictos culturales, sociales, políticos y económicos que puedan desestabilizar integralmente a los países, afectar su gobernabilidad y/o alejar a los inversores. Así lo entiende Sergio González Miranda, académico de la Universidad Arturo Prat, al especificar que el estudio y fomento de estas iniciativas tiene "un rol súper importante, [y que no se reduce] solamente a rescatar una lengua, rescatar una cultura, rescatar una comunidad, sino que incluso puede ser – léase el caso boliviano– conservar un país, evitar guerras civiles, generar

nuevas oportunidades de desarrollo, es decir, un papel bastante más amplio, que excede con mucho a una comunidad específica que nos interesa estudiar” (entrevista). Para la tradición indigenista latinoamericana los problemas de convivencia serían provocados por falencias en la integración de las poblaciones indígenas a las sociedades mayores, lo que las mantendría invariablemente en condiciones de marginalidad y pobreza y presta a iniciar acciones desestabilizadoras.

El segundo objetivo es acabar con la discriminación que sufren los estudiantes indígenas en los contextos educacionales. A sabiendas que son muy variadas las formas y los grados que alcanza este tipo de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1995), ella redundaría en que obtengan bajo rendimiento escolar y presenten altas tasas de repetición y abandono. Gladis Ancalaf, estudiante del Magister en Educación de la Universidad de Chile, señaló al respecto:

“...hay cosas en la educación escolar que a mí me marcaron, por ejemplo, al trabajar principalmente en las áreas de historia, cuando se pasaba algún contenido relacionado con la historia de Chile, siempre estaba el prejuicio ahí presente, explícitamente, ‘los indios, el cacique, los flojos’, muchas tipificaciones hacia ciertos personajes que representaban a los míos. Yo me sentía estereotipada así. Entonces yo decía, ‘yo soy mapuche, entonces soy floja, entonces soy fea, entonces no soy inteligente...’ empieza el cuestionamiento ahí en la educación básica. No es cuestionamiento sino sufrimiento, porque el cuestionamiento viene después, cuando de alguna manera uno toma conciencia...” (grupo focal).

La violencia simbólica no sólo se vivencia en los niveles primarios del sistema educacional, también en las instancias superiores, inclusive en las de postgrado. Así dan fe los testimonios de la estudiante de Chiapas-México del Magister en Educación de la Universidad de Chile, María Elena Ballinas, cuando explica que en clases “tú no puedes compartir tus saberes porque no te entienden” (grupo focal) y también Carmen Gloria Ñancuvil, estudiante mapuche del Magister en Antropología y Desarrollo de la misma universidad, quien señala: “a mí me pasa que yo no sé si opinar o no, porque estoy pensando de otra manera y yo siempre digo como broma que *yo pienso al revés*” (grupo focal).

La violencia simbólica la reciben sólo por ser indígenas, no por ser mapuches, aimaras o quechuas, por ser indígenas. Así lo ha comprendido la antropología contemporánea que sostiene, en sus variantes más progresistas, que la categoría *indio* o *indígena* sólo tiene sentido en un orden colonial

pues no denota particularidades simbólicas o culturales compartidas por las personas o pueblos a quienes distingue, sino más bien les aúna en su condición de subordinados (Bonfil, 1995). Es por ello que, paradójicamente, situaciones que comúnmente son valoradas como positivas, como lo es desenvolverse bien en dos idiomas, es motivo de desprecio cuando uno de ellos es indígena. Así lo evocó Álvaro Bello, académico de la Universidad Católica de Temuco:

“Me recuerdo de un testimonio de un niño mapuche que hablaba mapudungún pero que no deseaba hablar en la escuela porque sus compañeros se burlaban de él diciéndole que hablaba inglés. Entonces a él le avergonzaba mucho porque, primero, sabía que no era inglés lo que hablaba, sino otra lengua. Y ahí se daba una relación muy particular, porque en el fondo él manejaba otra lengua, cosa que sus compañeros no hacían, lo cual en otros contextos debiera tener un valor; o sea ‘yo manejo otra lengua y tú no’, en este caso es causal de desvalorización porque lo que tú hablas es una lengua extraña y distinta, de una cultura subordinada...” (entrevista).

En la práctica estos objetivos de fondo han impulsado tres tipos de acercamientos distintos al tema de educación y diversidad cultural. Aquellos que se inclinan por la *educación intercultural* a secas y que priorizan el objetivo asociado a la convivencia. Los que optan por la modalidad *etnoeducación* y que destacan lo concerniente al menoscabo escolar que sufren los indígenas. Y aquellos que defienden la *educación intercultural bilingüe* y que otorgan similar preponderancia a ambos objetivos.

Las universidades de la región, pese a que no han tenido roles protagónicos en el desarrollo de experiencias y reflexiones sobre la educación y la diversidad cultural, sí han impulsado, apoyado y/o mantenido distintas iniciativas asociadas a estos temas y, en los últimos años, han comenzado a ubicarse en lugares más centrales de los debates a raíz de los intentos por determinar el grado de responsabilidad que han tenido en la persistente insatisfacción de los objetivos de fondo o, desde otro ángulo, observar qué es lo que las universidades pueden aportar para que sean éstos satisfechos. Las opiniones, análisis e interpretaciones son muy diversas y sobre ellas tratarán los resultados y conclusiones que se presentan a continuación.

Para el caso puntual de esta investigación es nuevamente la cooperación internacional la que insta a agudizar los análisis y profundizar en lo obrado, particularizada ahora en la Fundación Ford y sus becarias indígenas. El Departamento de Educación de la Universidad de Chile recogió la inquietud que manifestaron dichas estudiantes, sopesó el desafío y solicitó insumos para poder ver de qué manera se podrían emprender trabajos fértiles en la

materia. Este estudio buscó proveérselos, acudió a los especialistas y universidades que más experiencia han tenido en estos temas para recoger de primera fuente sus aprendizajes. Aquí se presenta una sistematización de lo obtenido.

METODOLOGÍA

El carácter emergente de esta área problemática requirió una metodología cualitativa para abordarle por permitir un acercamiento comprensivo a situaciones inicialmente desconocidas, posibilitar la recolección de una amplia gama de puntos de vista sobre las mismas, dar espacio para profundizar en aquellos aspectos que se van revelando como los más fundamentales según los propios objetivos y por tornar viable la consecución de resultados interpretativos. En términos teóricos y sustentando la metodología que guió el estudio, se utilizó una epistemología constructivista, dialógica e interpretativa, que tiene exponentes destacados en los sociólogos Berger y Luckman (1999), en el educador Paulo Freire (1972) y en el antropólogo Clifford Geertz (1997) respectivamente.

Las técnicas principales fueron entrevistas a especialistas, diecisiete en total, y un grupo focal que incluyó a seis estudiantes, un profesor y una moderadora (todos referenciados al final del artículo). Los especialistas tienen una reconocida trayectoria y pertenecen a universidades, centros de estudios, organismos estatales e internacionales de Chile, Bolivia y Perú. El grupo focal incluyó estudiantes de postgrado de la Universidad de Chile sensibilizados con la temática, invitándose expresamente a becarias Ford, quienes fueron además las que en un primer momento acusaron la necesidad de abrir líneas de trabajo en estas perspectivas en la universidad.

Las pautas que orientaron las entrevistas y el grupo focal se construyeron sobre la base de los objetivos y de la lectura pormenorizada de un corpus bibliográfico pertinente y actualizado. Ellas se orientaron en lo medular a obtener respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se ha hecho en materia de educación y diversidad cultural? ¿Cómo evalúa usted dichas experiencias? y ¿Qué proyecciones y/o sugerencias se desprenden del análisis de las mismas?

El conjunto de la información obtenida fue analizada en sus contenidos. Proceso sistemático que implicó "...la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable" (García et al., 1999, p. 205). El análisis se realizó con la ayuda de un programa computacional idóneo,

Atlas.ti, el cual cooperó en la reducción, organización, clasificación e interpretación de la información, proceso previo a la elaboración de los resultados.

RESULTADOS

La información que se expone a continuación constituye una sistematización y reelaboración interpretativa de las respuestas obtenidas a las primeras dos preguntas mencionadas anteriormente.

Lo primero a consignar es que tanto en Chile como en el resto de América Latina se están impulsando muchas iniciativas en los ámbitos de la educación y la diversidad cultural. Ello como resultado de la incesante búsqueda por satisfacer sus objetivos de fondo, porque existen distintas perspectivas que intentan alcanzarles y porque son muchos también los agentes y agencias involucrados en su desarrollo (Estado, cooperación internacional, organizaciones indígenas, entre otras).

En un rápido recorrido por el continente se pudo recopilar información de algunas experiencias en marcha que ayudaron a conformar, con fines ilustrativos mas no exhaustivos, una imagen integral de lo que se está realizando actualmente en la región. En México ya están en funcionamiento cuatro universidades interculturales, la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y la Universidad Veracruzana Intercultural, las que presentan un estado de avance maduro producto también de la rica tradición indigenista que poseen. Sus experiencias no siguen patrones o modelos predefinidos pero sí orientaciones de principios explícitos, entre ellos: “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones” (Schmelkes, 2006). En Nicaragua existe una universidad muy reconocida por sus pares, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – URACCAN, la cual cuenta con un desarrollo profundo, sistemático y excepcional en áreas como salud y educación intercultural.

En Perú, nos informamos de la existencia de RIDEI, la Red Internacional de Estudios Interculturales, liderada por la Pontificia Universidad Católica del Perú y que articula a más de veinte universidades latinoamericanas y europeas. Ésta es una iniciativa financiada por la Fundación Ford que ha cumplido cuatro años de existencia y que en estos momentos cierra su ciclo inicial y evalúa su continuidad. Sus temas de interés son variados, sin embargo destaca

la profundidad que han alcanzado en las reflexiones sobre ciudadanía intercultural (varios autores, 2007). En Bolivia, más específicamente en Cochabamba, en la Universidad Mayor de San Simón, se instala hace diez años uno de los más reconocidos programas universitarios en el abordaje de la educación y la diversidad cultural: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), que coordina a universidades e instituciones públicas de seis países de la región y que mantiene una maestría para estudiantes indígenas que ya va en su quinta promoción. Este programa también está cerrando su ciclo inicial, en el cual contó con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana GTZ y actualmente está en vías de ser totalmente sustentado por la misma universidad. Desde Bolivia, y como parte de los aprendizajes y proyecciones que posee el PROEIB Andes, comienza a funcionar el año 2006 la Universidad Indígena Intercultural, flamante institución que opta por la formación semi-presencial y que descansa su funcionamiento práctico en estamentos de varias universidades de la región. Ésta se proyecta como una universidad de y para indígenas y es apoyada por el Fondo Indígena (que se constituye con aportes de los estados iberoamericanos, entre otros).

En Chile también se cuenta con experiencias relevantes. Actualmente es el Estado el principal impulsor de estas temáticas a través de la CONADI, del PEIB-MINEDUC y del Programa Orígenes. Tanto la CONADI como el PEIB-MINEDUC desarrollan políticas neoliberales tradicionales apoyando a las escuelas que se les acercan o abriendo concursos para impulsar iniciativas específicas con fondos públicos. El Programa Orígenes, proyectado entre 2001 y 2010, es el que tiene la mayor envergadura: se ha estado desarrollando desde 2001 con alrededor de 160 escuelas primarias asentadas en áreas de alta densidad de población indígena, siendo financiado por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo al Estado chileno.

Dentro de las universidades que en Chile han trabajado estos temas se cuentan la Universidad Arturo Prat, ubicada en Iquique, que desarrolló durante la década de 1990 un programa pionero de formación de profesores interculturales bilingües que contó con el apoyo financiero de la Agencia de Cooperación Italiana Terra Nuova. En esta universidad funciona actualmente el Instituto de Estudios Andinos "Isluga", que se orienta entre otras cosas a investigar en temas relativos a la educación intercultural bilingüe. En el sur del país, en Temuco, hay dos universidades que destacan por lo obrado, la Universidad Católica de Temuco, que posee una carrera de pedagogía básica intercultural y una maestría en relaciones interétnicas e interculturales, ambas para contextos mapuches, y la Universidad de La Frontera, que tiene un Instituto de Estudios Indígenas dedicado a actividades de extensión,

investigación y docencia y muchos académicos de distintas áreas impulsando iniciativas variadas en la materia.

Antes de reseñar las últimas dos experiencias significativas en el país, planteamos una discusión vigente sobre la existencia y conveniencia de distinguir entre población indígena rural e indígena urbana. Hay quienes piensan que no habría tal distinción y todos serían indígenas solamente. Detrás de esta idea/controversia se halla la comprensión/idea de que esta separación redundaría a corto y mediano plazo en el fomento de políticas y acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de los sectores urbanos y, aunque sea indirectamente, se estimularía aún más al éxodo de esta población a las ciudades, lo que es apreciado como inconveniente pues afectaría sus reivindicaciones territoriales. A continuación consignamos una de las variantes más taxativas en el entendimiento de esta disyuntiva, expresada por el académico de la Universidad de La Frontera, Guillermo Williamson:

“... al hablar de Educación Intercultural Bilingüe [EIB] urbana, primero vas a terminar separando, dividiendo los territorios [...] tiene una connotación política complicada [...] las empresas queriendo ocupar los territorios rurales van a encontrar una debilidad y van a empezar a fortalecer la EIB y a poner plata en la EIB urbana y jugársela por la EIB urbana, van a presionar al Estado por la EIB, van a debilitar las zonas rurales; y {hay} un elemento un elemento más: se va debilitando la conciencia política que existe en torno a la defensa de los territorios, [sobre todo] cuando hay gente que está con unas ganas de pegarle una mascada a un tercio de esta región que es mapuche, para ‘meterle árboles lo más posible’. Entonces hay que tener cuidado porque una cosa son los principios, las concepciones más idealistas, en el sentido de abstractas, colocadas en genérico, y otra cosa son las consecuencias políticas que las conceptualizaciones tienen...” (entrevista).

A sabiendas de ello, y asumiendo que más allá de estos criterios la población indígena en las ciudades es numéricamente muy significativa y posee carencias apremiantes, hay dos universidades que contemplan de manera protagónica los contextos urbanos en su actuar y reflexionar. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, emplazada y orientada a atender a la población indígena de Santiago, cuenta con una mención en multiculturalismo en su Magíster en Educación y posee un núcleo de investigación en temas étnicos y multiculturales. La Universidad de Valparaíso, por su parte, mantiene el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio desde donde se realiza investigación, capacitación y se edita, además, una revista académica de proyecciones internacionales que lleva por nombre *Cuadernos Interculturales*.

A la hora de evaluar estas experiencias, tanto en planos generales como en lo específicamente referido a la educación superior, los aspectos positivos son escasamente destacados. Cabe la posibilidad de que el planteamiento metodológico fuese incapaz de recogerles o tal vez que sea un aspecto transversal en nuestra forma de ver el mundo; cuestión que no es el caso resolver aquí. Lo que sí se afirma con propiedad es que todas las personas consultadas manifestaron gran lealtad hacia la temática pues señalaron que en último término prefieren que estas iniciativas existan a no tenerlas, pues constituyen un aporte sustantivo a los objetivos de fondo ya planteados, restando mejorarles o enrumbarles pero no acabarles.

La valoración positiva de estas experiencias estaría dada porque habrían ayudado a que estos temas tengan grados de visibilización pública considerables. Al decir de Francesca Uccelli, investigadora del Instituto de Estudios Peruanos, “la gente reconoce la diversidad, es un tema que se habla. Antes, cuando tú nombrabas estos temas, había que explicar. Ahora no, ya no hay que explicar, se reconoce: ‘sí, somos un país diverso, somos un país multilingüe, somos un país pluricultural’” (entrevista). Pese a que hoy en día hablar de estos temas es algo más cotidiano, la misma investigadora advierte que ellos no se encuentran en la agenda de las autoridades públicas, empresariales o universitarias del Perú; ni tampoco de Bolivia y Chile, agregamos nosotros.

En el mismo sentido, aunque expresado con otros matices, el Oficial de Educación de UNICEF Bolivia, el intelectual quechua Adán Pari, así como también Guillermo Williamson, entregan elementos para interpretar que lo realizado en educación y diversidad cultural no necesariamente tiene que evaluarse por la consecución de los objetivos concretos que cada iniciativa se impone, aspecto en que probablemente, y por razones que escapan muchas veces al control de las mismas, no serían del todo satisfactorios. Lo que habría que sopesar es que ha habido avances desde el punto de vista de la historia larga, pues se ha logrado distinguir, efectivamente, mayores grados de sensibilidad o apertura con respecto a estos temas (entrevistas).

Otro de los aspectos positivos con que se juzga a estas iniciativas tiene que ver con que los estudiantes indígenas que se han visto involucrados en ellas han fortalecido su autoestima, estando más “alegres, libres y expresivos”, tal y como lo expresan Xavier Albó y Amalia Anaya (2003) en el título de su libro a propósito de la situación boliviana. Así pudo vivenciarse, también, en el grupo focal realizado en el marco de la investigación, pues los estudiantes se mostraron agradecidos por la instancia de conversación y dieron a entender, a la vez que sugirieron, que éstas deberían repetirse, prolongarse, proyectarse.

SITUACIÓN OBSERVADA ACTUALMENTE

Se apunta como desafío el determinar, con más precisión, cuáles han sido los avances o aspectos positivos en las temáticas asociadas a la educación y la diversidad cultural tanto en Chile como en América Latina. A continuación se procede a presentar aquellos aspectos que se observan como dificultades o errores.

Los especialistas y estudiantes consultados se refirieron con mucha acuciosidad a las falencias o problemas que afectarían a estas iniciativas. Indicativo de esto es que un mismo fenómeno, pese a ser interpretado de maneras diametralmente distintas, fue relatado siempre desde una posición de carencia o inconformidad al ser consultada la opinión a tres personas que conocían de cerca la experiencia de la reinserción laboral que tenían los egresados del PROEIB Andes, en Cochabamba, Bolivia. Por un lado José Antonio Arrueta, académico de dicho programa desde 1997, señaló: “Mira, tú preparas un profesional determinado que tiene determinados niveles de impacto esperado, pero el marco institucional del Estado o del Gobierno no tiene lugar para el perfil de esta persona, entonces lo incorpora como administrador de ramas o vuelve en muchos casos a la escuela de donde salió, por ejemplo,... cosa que ya es una pérdida en sí misma” (entrevista). Precizando inmediatamente que lo que se consideraba una pérdida lo era en función de los objetivos del PROEIB Andes, no en el sentido de que sea trabajo perdido desempeñarse como profesor de aula.

Por otro lado, Alejandro Herrera, Director del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, institución colaboradora del PROEIB Andes y José Calfuqueo, ex - alumno del mismo y actual Jefe de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI, interpretaron lo contrario, es decir, veían que los egresados se incorporaban en la estructura estatal y por ello restaban sus competencias en el trabajo directo con los estudiantes, lo que evaluaban como un resultado no previsto y como falencia. Herrera sostuvo,

“...uno de los objetivos fundamentales de la maestría en Bolivia, a la cual contribuimos nosotros junto con otros seis países, era formar docentes que retornaran a transformar el sistema educacional de sus países, pero desde la base, desde el aula. Y lo que ha pasado es que nosotros enviamos cerca de veinte estudiantes indígenas a Bolivia, en su mayoría mapuches, también aimaras, atacameños, todos ellos han vuelto y todos han sido contratados por el Estado, un gran número de ellos trabaja en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, otros son lo que ocupan cargos a nivel nacional o de jefatura en la CONADI, en lo que es educación

y cultura, otros están contratados a través de Orígenes, incluso algunos de ellos son directores de liceos en el caso de la VIII región, del liceo de Cañete, la directora es una ex-alumna nuestra. Lo que quiero decir es que ese objetivo de lograr que gente con alto nivel de preparación volviera al aula, no resultó así, terminaron siendo parte del sistema, generando el sistema educacional, fortaleciéndolo fuertemente [...] no esperábamos que llegaran ahí y ahí están, yo no sé si eso es bueno o malo, yo creo que para las personas probablemente es bueno, me imagino que les da mejor estabilidad laboral, etc. pero no era la filosofía del programa” (entrevista).

Concordando con lo expuesto, José Calfuqueo afirma:

“Hay una cuestión desde el punto de vista del estatus, no lo sé, estos estudiantes no tienen muchas ganas de irse a las [escuelas de] comunidades, sino buscarse un trabajo en alguna ONG, o en algún lado, entonces se pierde un poco esta idea de crear recursos humanos para poder hacer cosas, entonces se opta por una cuestión en que los proyectos asignados permitan [a los involucrados] autoformarse con pequeñas orientaciones de estos pseudo especialistas que bajan, de algún modo, a la escuela” (entrevista).

Es lógico pensar que cada agente, por desempeñar roles distintos al interior del PROEIB Andes, posea expectativas particulares sobre el tema. Es distinta la visión que puede tener Arrueta, desde el corazón del programa e incorporando a los seis países que participan de él, a la de Herrera y Calfuqueo, que poseen acercamientos más nacionales. Lo que interesa subrayar es el ambiente de crítica, el cual se debería en gran medida a la percepción de que la temática, pese a todos los esfuerzos, ‘no prende’, no moviliza, no seduce, no se propaga más allá de las posibilidades que otorgan los recursos financieros de cada iniciativa. En términos concretos, lo más sensible a ojos de los especialistas, es la incertidumbre sobre su continuidad y/o proyección, sobre todo atendiendo a la baja cobertura que alcanzan estas iniciativas, a que son escasos inclusive los encuentros que alienten la conversación, el análisis y/o el aprendizaje sobre estos temas y, además, a que las condiciones estructurales del sistema educacional no son siempre favorables, no pudiéndose intervenir, por ejemplo en el caso de Chile, los currículos de las instituciones educacionales pues ellos están determinados por sistemas de medición muy rígidos y exigentes.

Las razones dadas para explicar este desinterés son de tres tipos, unas de carácter general, ampliamente compartidas por los colaboradores de esta investigación, otras más específicas y que dependen de la perspectiva con que se comprende el tema y una más de fondo, de orden ideológico si se

quiere, que no se aprecia tan claramente en los discursos pero que de todas maneras se enuncia a modo de hipótesis.

Las críticas de orden general hacen notar las falencias que existirían en el compromiso de los agentes involucrados: profesores-magisterio, estudiantes-familia, universidades y organizaciones indígenas. Ellas se presentarán de manera pormenorizada.

Amplio consenso hay en que el número de profesores formados en la temática de la diversidad cultural ha estado muy por debajo de las estimaciones deseables para conseguir logros duraderos. Detrás de esta apreciación se encuentra la idea de que no sólo sería necesario que los docentes sean proclives a sumarse a estos procesos, se requeriría además que sean nutridos con elementos técnicos que hasta el momento no se han provisto masivamente. Esta crítica se profundiza al apreciarse una profunda escasez de personas que podrían, eventualmente, oficiar como formadores de formadores.

La crítica hacia el profesorado es exacerbada por quienes sostienen que muchos de ellos, si no la mayoría, serían indiferentes hacia estas temáticas porque las apreciarían como mera sobrecarga laboral. Siendo temáticas que no logran adquirir pleno sentido para ellos. Adán Pari clarifica esta situación al señalar:

“Entonces, un profesor mismo dice, ‘pero si a mí como quechua me costó mucho entrar en el ámbito del profesorado, en la ciudad, este proceso de mestizaje, que ha sido una pelea muy dura de aprender a hablar bien el castellano para no ser discriminado, tratar de hablar bien el castellano, haber dejado aquello que se consideraba de indio, lo negativo, estereotipados con cosas de sucios y flojos y todas esas cosas’. Entonces, para él fue bastante difícil luego promover aquello que ha dejado o aquello con lo que peleó, con lo que le costó pasar su proceso educativo y con los mismos niños. Si antes él había rechazado el que los niños hablasen quechua en las escuelas y promover más la enseñanza del castellano. Iba en contradicción con lo que ahora se le estaba pidiendo, aquello que se le había prohibido y había sido parte para poder aprender en la escuela el habla de la lengua indígena, que él lo promoviera, le parecía contradictorio y obviamente tenía razón, desde su autoestima, desde su percepción personal le parecía un contrasentido hacer eso, entonces hubo mucha oposición...” (entrevista).

Los especialistas peruanos y bolivianos consultados, Albó, Arrieta y Pari, esgrimieron, además, que el profesorado no sólo era indiferente sino que se oponía explícitamente a este tipo de iniciativas porque consideraban que

cambiaba los modos de ser profesor y de hacer docencia, lo que significaba, en cierta medida, desplazarlos (entrevistas). También se identificó que su negativa obedecía a que tenían preceptos civilizadores profundamente arraigados que ven en lo indio un símil de barbaridad que es preciso domesticar. En este sentido, Xavier Albó, Director del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado-CIPCA, señaló: “Los maestros, el magisterio siempre ha sido... ahora son distintos los maestros, ya se va notando un cambio, pero siempre habían tenido esta idea de que su sagrada vocación era la de civilizar a los incivilizados” (entrevista).

Sobre los estudiantes y sus familias, se expresó que ellos muchas veces se oponían a estas iniciativas porque, al igual que en el caso del profesorado, ellas no lograban tener sentido para ellos. Sobre todo en consideración a que promoverían aspectos diametralmente distintos a los impulsados por la educación tradicional y hegemónica, encontrándose opiniones como éstas: “¿Para qué vamos a volver a aprender lo que nos obligaron a dejar atrás?” (Calfuqueo, entrevista). El mismo razonamiento, pero visto desde otro ángulo, entiende que dicha resistencia se basaría en la demanda por una educación tradicional, que enseñe a los estudiantes a leer y escribir en castellano, que se enseñe lo que se enseña en las escuelas consideradas como las más prestigiosas, las que se ubican en Lima, en Santiago o en La Paz, en fin, se entiende a estas iniciativas como una especie de educación para pobres. Juan Ansión, académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú, enriquece el análisis al afirmar:

“Porque la gente muchas veces no percibe el por qué es necesario: ‘y yo quiero que mi hijo aprenda castellano’, a veces los padres de familia piensan que [aprender una lengua indígena en la escuela] compite con que aprendan castellano, entonces ‘que no hable quechua en la escuela, porque la mejor forma es la inmersión total, etc.’ Sabemos técnicamente que esto no es cierto, que así no van a aprender mejor. [Pero] son creencias que tienen ciertas bases en la medida que no se hace una buena educación intercultural bilingüe. También tú pones el nombre y lo haces mal, entonces la gente dice que no funciona. O dicen. ‘¿Por qué no lo hacen en Lima? Yo quiero lo mejor y quiero lo que hay en Lima’, la gente de los pueblos en Puno dice ‘yo quiero como en Puno, en la ciudad’ o dicen ‘no queremos una educación para pobres’ dicho de otro modo. Y yo creo que de hecho tienen razón, pero entonces tiene que ser una educación bien hecha, de calidad, etc. Cuando la gente ve que hay recursos, te la acepta. Entonces, hay toda una discusión” (entrevista).

Se evaluó también que las universidades tampoco habían desarrollado cometidos muy alentadores. Xavier Albó afirma que si bien hay universidades que han realizado trabajos profundos y sistemáticos en la materia, “si no fuera por este insumo externo que se daba desde la cooperación internacional, es probable que no hubiera pasado mucho” (entrevista). José Antonio Arrueta (entrevista) apoya lo expuesto al afirmar que las universidades serían “un aparato burocrático pesado” que cuesta que se plantee siquiera la posibilidad de cambiar o adaptarse. Maribel Mora, en su calidad de estudiante del Magíster en Literatura de la Universidad de Chile, confirma lo expuesto al señalar que las universidades no entregan contenidos pertinentes a los interesados en estos temas y agrega que tampoco proveen de los insumos necesarios para que los otros niveles del sistema educacional desempeñen adecuadamente labores en estos ámbitos (grupo focal). Otro aspecto que les fue muy criticado a las universidades fue el que tendieran a desentenderse de estos temas y que, al menos en el caso de Chile, hayan dejado una y otra vez solo al Estado funcionando en la materia (Calfuqueo, Campos y Millacura, entrevistas).

El último conjunto de críticas de carácter general dice relación con que las mismas organizaciones e intelectuales indígenas no siempre se han sumado a reflexionar y/o emprender iniciativas de esta índole básicamente porque estarían en desacuerdo con aspectos de forma o de fondo en los planteamientos más extendidos de las mismas, lo que incidiría, por último, en que la temática pierda fuerza y parte importante de sus posibilidades de ser eficaz en la consecución de sus objetivos. Álvaro Bello (entrevista) insiste en que ellos, antes que alejarse, deberían trabajar por perspectivas más acordes a sus intereses.

Las críticas más específicas se sustentan en la insatisfacción de una aspiración fundamental, no siempre verbalizada, pero omnipresente, que dice relación con que todos los que se inmiscuyen en estos temas depositan en ellos anhelos de transformación y justicia social. La constatación de que estos cambios no se estén produciendo y que ni siquiera estuviesen cerca de propiciarse, estaría en la base de las distintas críticas específicas que se procederá a presentar.

Desde aquellos que defienden o promueven la perspectiva de la *etnoeducación*, que buscan que “los mismos actores [indígenas] definan y decidan qué es lo que se va a enseñar y para qué y cómo” (Abarca, entrevista), se critica fuertemente al Estado, pues éste implementaría políticas de cooptación de los líderes indígenas, comprándolos, dividiéndolos. Guillermo Williamson, otrora Coordinador Nacional del PEIB-MINEDUC, observa lo mismo pero desde otro ángulo: el problema estaría en que “no hay poder de decisión de

los pueblos en las decisiones curriculares y pedagógicas, ni [tampoco] en la gestión de los establecimientos” (entrevista).

Entre quienes impulsan una perspectiva de *educación intercultural bilingüe* al modo más tradicional, es decir, que en cierta medida esperan que ella mejore, mas no necesariamente que cambie de orientación, se considera que hay ciertas anomalías en las concepciones de cultura utilizadas, entendiéndoles en su mayoría como folclóricas, estereotipadas y empobrecedoras de la realidad indígena. Hans Gundermann, Director del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige S.J. de la Universidad Católica del Norte, desarrolla este aspecto a partir del análisis crítico de lo que ha sido la Escuela Andina, experiencia impulsada por dicha casa de estudios y que tiene como objetivo, entre otras cosas, otorgar elementos históricos y antropológicos a los operadores turísticos de la zona atacameña:

“No se trabaja sobre la cultura de los atacameños, cualquiera que ésta sea. Se trabaja sobre estereotipos de cultura. Y eso para mi gusto es tradicionalizante, es regresivo, es conservador y a largo plazo es inconducente, porque por un lado se habla de la cultura tradicional y de la necesidad de compromiso y fidelidad cultural, etc., pero en el mismo momento hay algo que está presente extensivamente en la gente, hay una perspectiva de sujeto y visión de sujeto en función de la educación, de la modernización, de la movilidad social, de la proletarianización, de... suma y sigue. Entonces, es una especie de... yo no le llamaría diálogo de sordos, no hay ni siquiera diálogo. Hay una esquizofrenia más bien, porque son un conjunto de contenidos que quedan bastante aislados, como una especie de testimonio fósil de lo que fue alguna vez la gente que hoy día es vista por la población ahí, por lo demás una población bastante mestiza, vista como la cultura de los antepasados. Y los antepasados, en realidad, algo de eso tenían, pero tenían mucho más también” (Gundermann, entrevista).

Desde quienes postulan la *interculturalidad para todos* se desprende una crítica ampliamente compartida, y que expresa medularmente Sergio González: “yo creo que el gran error estuvo en pensar que esto era un problema indígena, y por lo tanto de los indígenas, y lo que es peor, para los indígenas” (entrevista). En el mismo sentido pero un paso más allá están quienes afirman que lo problemático no sólo es su concentración en los indígenas, sino que además que al interior de los mismos se *focalice* a los beneficiarios, propiciando quiebres al interior de dichas colectividades (Abarca, Castro, Donoso y otros, entrevistas, 2006). En lo profundo de esta crítica se piensa que se han perdido de vista los objetivos que tienen que ver con la convivencia y se genera con ello resistencias que reducen consecuentemente el campo de posibilidades

de lograr más que el reconocimiento de la diversidad cultural. A propósito de la experiencia peruana, Uccelli sostiene que la educación y la diversidad cultural “en realidad sólo se circunscriben a un grupo muy pequeño y se vincula mucho lo intercultural con lo bilingüe, con lo indígena. No ha logrado trascender el tema de que necesitamos una convivencia más respetuosa en todos lados. Y no sólo en relación a grupos indígenas. Pero entonces, hasta ahí hemos llegado y creo que es bueno reconocerlo, pero falta mucho por andar” (Uccelli, entrevista).

La última crítica tiene que ver con aspectos ideológicos no siempre explícitos, pues cada participante tiende a mostrar su modo de entender la situación como el único o más adecuado. En el escenario boliviano contemporáneo se vive un proceso de replanteamiento de lo avanzado en los ámbitos de nuestro interés porque unos sostienen que la educación intercultural bilingüe ha privilegiado los aspectos técnicos, como los lingüísticos, por ejemplo, y ha descuidado los intereses políticos de los pueblos indígenas, los que tienen que ver, entre otros, con territorios y procesos productivos. Ello evidencia un conflicto profundo en la forma de entender y proyectar esta educación en la que distinguiremos, sin ánimo de ser originales, posturas culturalistas y materialistas. Mientras los primeros afirman que se está al debe en los aspectos simbólico-culturales, donde entrarían gran parte de las críticas relacionadas con que los distintos agentes implicados no estarían cumpliendo a cabalidad sus papeles. Los segundos, sin mayor visibilidad pública, critican lo realizado precisamente porque se descuidan los aspectos que tienen que ver directamente con lo político y económico.

CONCLUSIONES

Cuando se consultó a especialistas y estudiantes por cuáles serían las *sugerencias* que darían a una universidad que quisiera abrir una línea de trabajo original y fecunda en las temáticas de la educación y la diversidad cultural, las respuestas fueron variadas y estribaron entre los dos polos del eje: militancia – investigación.

La apuesta por la militancia, es decir, por emprender iniciativas con una convicción total, cualesquiera que ellas sean, era observada como el único camino para doblegar las dificultades, difundir eficazmente estas perspectivas y seducir a quienes están o podrían estar en su contra. Al mismo tiempo se sugirió que se generasen experiencias con un máximo de calidad para que se transformen así en ejemplo o inspiración para otros grupos o universidades. Se sugirió emprender experiencias pilotos que incluyan las variables

consideradas más significativas, que sean replicables y que den testimonio de los beneficios pregonados. También se recomendó iniciar procesos de intervención de los currículos educacionales con contenidos afines a la materia, aunque se asumió que aún no se consensuaban fórmulas para ello. Al respecto José Antonio Arrueta señala:

“El currículum tiene que ser pensado desde la interculturalidad, o sea, la interculturalidad es el tema para situarse en las universidades. Pensar un currículum que deje de ser tan exclusivamente positivista; que es una herencia que la tenemos y no la podemos cambiar. Hasta el día de hoy se sigue enseñando Derecho con los mismos cánones que se establecieron cuando se creó la universidad, por ejemplo. Entonces eso hay que cambiar un poco, hay que darle flexibilidad. Hay que evitar el temor a cambiar, a probar cosas nuevas, a innovar. Creo que eso es importante pensar. Y ése es un punto que yo lo pondría. Y la interculturalidad tiene que ser explicitada no como tema, sino como aspecto transversal” (entrevista).

Cuando se pesquisaron los aspectos considerados con mayor *vigencia y proyección* en la materia, aquellos que aunque no estuviesen zanjados sí permitirían profundizar y mejorar lo realizado, se comentaron tres problemáticas-desafíos tanto para la realidad chilena como latinoamericana: profundizar la reflexión epistemológica, distinguir indígena de pobre y atender aquellos *olvidos raros*.

Con mucha fuerza fue planteada la necesidad de propiciar reflexiones epistemológicas que permitan incluir legitimados los conocimientos indígenas dentro del sistema educacional, universidades incluidas. Esto implica concretamente que en las universidades se promueva, entre otras cosas, la instalación de cátedras que reflexionen sobre esta relación en el ámbito teórico y otras que incluyan contenidos culturales indígenas en particular. Unos especialistas como Adán Pari (entrevista) no sólo esperan un reconocimiento de la legitimidad y el valor que tienen los distintos conocimientos indígenas, sino que aspiran a poder potenciarlos también desde las universidades.

Un segundo aspecto desafiante para el entendimiento y proyección de esta materia es deslindar las nociones de indígena y pobre, intentar presentar estos temas de manera positiva, a partir de sus riquezas y no como acciones remediales o caritativas.

En tercer lugar se aúna una serie de aspectos paradójales que no han tenido la oportunidad de investigarse acuciosamente y que se entienden como *olvidos raros*, cosas que se verifican en la realidad pero que no están siendo

abordadas. Como la sugerencia que hiciese Sergio González de que se utilice la distinción de Bourdieu (2002) entre campo y aparato, dando a entender que las relaciones de poder que se dan entre los agentes y las agencias involucradas no son estáticas ni polares. Sus palabras terminan de dar claridad al punto:

“Dentro de esa identidad, por supuesto, hay heterogeneidad, hay conflicto y hay diferencias, ¿o acaso las comunidades andinas son todas iguales? Perdón, en las comunidades andinas la mayor explotación que se produce al indígena la hacen otros indígenas. Aquí como son explotados los chipallas por los aimaras es una cuestión que no tiene nombre. Y la gente de las comunidades, el dinero que reciben a través de todas estas cadenas de comercialización que hace la burguesía aimara de La Paz, evidentemente es una vergüenza. Por lo tanto, estas miradas un poco generales no dan cuenta de la filigrana del problema” (entrevista).

Otro aspecto visto como irresoluto es el que planteó adecuadamente Maribel Mora: “Hay un elemento en que me parece que se contradice la cultura occidental, esta cultura letrada que se interesa por el conocimiento y el saber. Porque en la investigación de estos mismos sistemas de números, en la investigación de estos mismos conocimientos que producen las culturas indígenas, se podría ampliar el mismo conocimiento occidental al tratar de entender estas otras culturas que producen de una manera distinta el conocimiento, sería un avance bastante mayor para la cultura occidental misma, pero eso ni siquiera se ha considerado. Entonces creo que hay una contradicción de esta cultura que se supone que lo que busca es conocer” (grupo focal).

Olvido raro ha sido el analizar el papel que desempeña el idioma inglés en el imaginario de la población regional y cómo se podría compatibilizar con las propuestas bilingües existentes. En más de alguna oportunidad, olvidos como éste, sumados al alto interés que presentan las agencias de cooperación internacional en estos temas son interpretados bajo lógicas conspirativas que les aprecian como iniciativas insertas dentro de estrategias imperialistas.

El último desafío es fortalecer los análisis sobre las orientaciones de fondo o nociones de desarrollo que guían a estas iniciativas. Xavier Albó señala, el progreso “...lo logran algunos, pero muchas veces a costa de otros. [...] Ahora claro, para poder convivir todos no [necesariamente se tiene que hacer] haciendo miseria de todos, sino que todos tienen que tener una forma en que se puedan realizar bien, en todos los conjuntos y por lo tanto, esto implica también desarrollos económicos, pero enfocados de otra forma” (entrevista).

Los desafíos expuestos alientan a profundizar las investigaciones en la materia, cual es el segundo de los polos en que se ubicaron las *sugerencias*. Así concluyeron también las investigadoras Geraldine Abarca y Claudia Zapata (2007) en un reciente artículo a propósito de la situación de los mapuches en Chile.

Se espera que los estudios otorguen claridad sobre los distintos conceptos asociados a la educación y la diversidad cultural pues ellos no terminan de quedar claros, ni siquiera para los especialistas. Se considera apropiado que futuras investigaciones aspiren a grados de abstracción amplios que se ubiquen en las escuelas y las comunidades educativas pero insertados en los contextos nacionales y regionales y que entiendan a la educación como un sistema, para que se traspasen las miradas parciales que distinguen la educación en niveles, grados o contextos y que sean investigaciones que sopesen las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales de las nociones que se utilizan. Se estimó, en consecuencias, necesario, entre otros aspectos, privilegiar miradas interdisciplinarias que puedan abrir estos temas a las ciencias en general y a las humanidades en particular.

Sobre el cómo ir avanzando en este sentido, se observó como prioritaria la apertura de espacios de reflexión y debate: encuentros, congresos, seminarios, foros, cátedras, etc., cuidando siempre que en estos espacios participen los grupos y comunidades indígenas o de *diversos*", como les llamó sugerentemente Xavier Albó (entrevista). Contemplando una participación que no sólo se reduzca a espacios de deliberación, sino también en aquellos con carácter de resolutivos.

Se subraya que son muchas y diversas las iniciativas que a distintos niveles del sistema educacional se están implementando bajo el horizonte de la diversidad cultural. Se destaca que son muchas y muy valiosas las personas que día a día van haciendo de estas reflexiones una realidad. Se sopesa la pluralidad de puntos de vista en las evaluaciones y proyecciones de las mismas. Se toma nota de las sugerencias recibidas y de los desafíos planteados. Y se agradece a todas las personas e instituciones que han hecho posible esta investigación, en especial al Departamento de Educación de la Universidad de Chile por su interés y apoyo financiero, a los especialistas y estudiantes que generosamente pusieron su conocimiento a nuestra disposición y, muy especialmente, al equipo de trabajo que confió en la propuesta y que la llevó a cabo, Francisca Fierro, Gabriela Lincovil y Andrea Chamorro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. y C. Zapata, 2007** Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. En: *Revista Calidad en Educación*, N° 26, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile, pp. 55-79.
- Albó, X. y A. Anaya, 2003** *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, UNICEF-CIPCA, La Paz.
- Berger, P. y T. Luckman, 1999** *La construcción social de la realidad*, Amorroutu, Buenos Aires
- Bonfil, G., 1995** El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. En: *Guillermo Bonfil, obras escogidas*. Tomo 1, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 337-357
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron, 1995** *La reproducción*, Editorial Laia, México D.F.
- Bourdieu, P., 2002** *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*, Montressoier. Buenos Aires.
- Donoso, A. y otros, 2006** Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. En: *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 32, N° 1, Universidad Austral de Valdivia, Valdivia.
- Freire, P., 1972** *¿Extensión o comunicación?*, ICIRA, Santiago de Chile.
- García, E., J. Gil, & G. Rodríguez, 1999** *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Aljibe, Granada.
- Geertz, C., 1997** *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Schmelkes, S., 2006** Universidades interculturales en México: hacia una política de equidad e inclusión en la

educación superior. En: Díaz-Romero, P. [ed.] 2006. *Caminos Hacia la Inclusión en la Educación Superior en el Perú*, Fundación Equitas, Perú, pps. 113-125.

Varios Autores, 2007

Educación en Ciudadanía Intercultural, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

FUENTES PRIMARIAS

Transcripciones de entrevistas a 17 especialistas

Mg. Geraldine Abarca

Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Formación Docente. Profesional de Transparencia Internacional Capítulo Chile. Entrevista realizada: 13-6-2007.

Dr. Xavier Albó

Director del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado – CIPCA – Bolivia. Entrevista realizada: 11-6-2007.

Dr. Jean Marie Ansión

Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Miembro de la Red Internacional de Estudios Interculturales, RIDEI. Entrevista realizada: 19-6-2007.

Mg. José Antonio Arrieta

Coordinador de la Universidad Indígena Intercultural y Académico del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Entrevista realizada: 14-6-2007.

Dr. Álvaro Bello

Académico de la Universidad Católica de Temuco. Entrevista realizada: 7-6-2007

Mg. José Calfuqueo

Jefe Unidad Educación y Cultura, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Entrevista realizada: 6-6-2007.

- Dr. Luis Campos** Coordinador del Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Entrevista realizada: 4-6-2007.
- Dr. © Luis Castro** Académico del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso. Entrevista realizada: 12-6-2007.
- Dra. Teresa Durán** Directora del Centro de Estudios Socioculturales y Directora de la Escuela de Antropología. Coordinadora Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en Contexto Mapuche, Universidad Católica de Temuco. Entrevista realizada: 6-6-2007.
- Dr. Sergio González** Director del Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional Arturo Prat. Entrevista realizada: 5-6-2007.
- Dr. Hans Günderman** Director del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige S.J. de la Universidad Católica del Norte. Entrevista realizada: 30-5-2007.
- Alejandro Herrera** Director del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad La Frontera. Coordinador de la Subred de Derechos Indígenas de la UII miembro del Directorio Internacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Entrevista realizada: 6-6-2007.
- Claudio Millacura** Sub Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación. Entrevista realizada: 13-6-2007.
- Mg. Adán Pari** Oficial de Educación de la oficina de UNICEF Bolivia. Entrevista realizada: 18-6-2007.

- Dra. Inge Sichra** Académica del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Entrevista realizada: 13-6-2007.
- Mg. Francesca Uccelli** Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos. Entrevista realizada: 19-6-2007.
- Dr. Guillermo Williamson** Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Entrevista realizada: 4-6-2007.

**Participantes del grupo focal
(estudiantes de la Universidad de Chile, 18-6-2007)**

1. **Maribel Mora Curriao**, Programa Magíster en Literatura.
2. **Carmen Gloria Ñancuvil**, Programa Magíster en Antropología y Desarrollo.
3. **Gladis Ancalaf**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
4. **Cecilia Yaupe Antivil**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
5. **María Elena Ballinas**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
6. **Sady Pérez López**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
7. **Manuel Silva**, Coordinador Programa Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa.
8. **Andrea Chamorro**, Co-investigadora. "Estado del Arte de la Educación Intercultural en Chile en Perspectiva Latinoamericana".

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ALCANCE Y POLÍTICA

Revista Enfoques Educativos publica trabajos inéditos y originales en Ciencias Sociales y de la Educación, en español o inglés, dando preferencia a los realizados en Chile y América Latina.

El Comité Editorial de la Revista, tras su evaluación por, al menos, dos especialistas pares, se reserva el derecho de revisar críticamente los trabajos y decidir su publicación.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Los autores deberán enviar el trabajo en dos ejemplares, escrito en formato carta a espacio y medio. Además, deben adjuntar un CD con el trabajo en formato digital o enviarlo por mail. El texto en Microsoft Word, y las figuras y tablas en archivos separados, con leyendas en español e inglés. Las colaboraciones deben enviarse exclusivamente al Comité Editor y en el formato requerido.

Dirección del Comité Editor:

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Fonos: (+56-2) 978 7868; 978 7879

Fax: (+56-2) 978 7730

E-mail: dptoeduc@uchile.cl

PRUEBAS DE IMPRENTA Y SEPARATAS

Las pruebas de imprenta serán normalmente revisadas por el Comité Editorial, salvo en situaciones de excepción en que serán enviadas para su revisión a los autores. A cada autor se le entregarán 3 revistas; no obstante, los autores podrán solicitar ejemplares adicionales a un valor preferencial.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

Título: En negrita. Breve y descriptivo, escrito en Español e Inglés. Mayúsculas. Agregar título resumido para encabezamiento de las páginas del artículo (no más de 50 caracteres).

Autor(es): En cursiva. Nombre y dos apellidos, especialidad, institución en que se desempeña, dirección, e-mail. Ubicar en lado derecho bajo título.

Resumen: En negrita. El texto debe ir precedido de un resumen, en letra corriente, con un máximo de 250 palabras, a excepción de la sección *Hablando de...* que será máximo de 200 palabras, en español e inglés y encerrados en un solo recuadro junto con las palabras claves. Debe describir claramente el tema o problema, principales resultados o conclusiones si correspondiera, o planteamientos presentados.

Palabras clave: En negrita. A continuación de cada resumen agregar un máximo de 6 palabras clave, en orden de importancia, en el idioma que corresponda, en minúsculas y en letra corriente.

La revista incluye tres tipos de trabajos: *Enfoques*, *Investigaciones* y *Hablando de...*, con los siguientes formatos:

Enfoques

(Trabajo que plantea una postura personal frente a un tema o problema)

Introducción

Breve descripción del problema y/o tema a abordar

Antecedentes teóricos

Análisis

Discusión

Investigación

(Trabajo que informa una investigación)

Introducción

Breve descripción del problema

Metodología

Resultados y análisis de los mismos

Conclusiones

Fuentes de financiamiento (si corresponde)

Hablando de...

(Trabajo corto en una sola sección, individualizando sólo subtítulos indispensables)

Introducción

Reflexión y/o discusión sobre un tema específico.

Además del resumen y de las palabras clave, los tres tipos deben iniciar el texto con una introducción que irá con título central y mayúsculas, al igual que los títulos de las secciones principales.

Los trabajos no deben exceder las 25 páginas, incluyendo cuadros, tablas y figuras cuya ubicación debe indicarse en el margen de la página respectiva. *Hablando de...*, no debe exceder las 20 páginas.

Las comillas (“ ”) se utilizarán para citas textuales solamente; para destacar términos o frases: cursivas o negritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (AL FINAL DEL TEXTO)

Indicar solamente los trabajos mencionados en el escrito en orden alfabético de los autores: el apellido e inicial del nombre con letras mayúsculas–minúsculas y en negrita. A más de un autor, la inicial del nombre del segundo así como de otros (si los hay) precederá al apellido. Si los autores son dos, irán separados por la letra “y”; si son más de dos, irán separados por comas y el último por el signo “&”. El año irá a continuación en negrita y sin paréntesis.

EJEMPLOS DE LAS SITUACIONES MÁS COMUNES

- a) Orden de las referencias de artículos publicados en revistas: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo, nombre de la revista, en cursiva, volumen, número entre paréntesis y primera–última páginas del artículo.

Alarcón, D. y A. Díaz, 2001

Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. En: *Revista Enfoques Educativas*, Santiago. 3 (1), pp. 12-35.

- b) Orden de las referencias de artículos publicados en libros o capítulos de los mismos: autor(es), año de publicación, título del artículo o

capítulo, editor(es), autor(es) o compilador(es) (comp.), nombre del libro en cursivas, editorial, ciudad y primera – última páginas del artículo o capítulo.

Gómez, P., 1995

La evolución del concepto de etnografía.
En: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega, Macombo, México D. F. pp. 21-46.

- c) Orden de las referencias de libros: autor(es), año publicación, título del libro (en cursiva), editorial, ciudad, total de páginas.

Bisquerra, R., 1998

Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC, Barcelona. 382 pp.

- d) Orden de las referencias de ponencias presentadas en seminarios, simposios o paneles: autor, año, nombre de la ponencia en letra corriente, nombre del evento en cursiva

Llambí, L., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Ponencia central del *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Orden de las referencias de informes técnicos u otros documentos que no correspondan a los ya descritos; informes no publicados: nombre del documento (identificación), año entre paréntesis, otra información necesaria para su ubicación.

U. Noticias (agosto 2004), *Revista de la Universidad de Chile*, Año 6, N° 7

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

REFERENCIAS EN EL TEXTO DEL DOCUMENTO

1. Citar sólo trabajos publicados o en prensa, agregando a estos últimos la expresión 'en prensa' entre paréntesis y en cursiva. Todas estas referencias deben estar incluidas en Referencias Bibliográficas.
2. Las comunicaciones personales se citarán sólo en el texto como sigue: (S. Paredes, com. pers.).
3. Las referencias en el texto deben indicarse por el apellido del autor y año de publicación: un autor (Álvarez, 1986); dos autores (Johnson y Smith, 1985); más de dos autores (Muñoz et al., 1977); más de un trabajo de un autor en un mismo año (Palmer, 1989a, 1989b).
4. Si se cita un autor citado en la obra de otro, debe registrarse la referencia bibliográfica de este último solamente (Llaña, 2002, cit. en Hernández, 2003).
5. Al final del texto, antes de las referencias bibliográficas, se ubicarán las NOTAS (título en mayúsculas y negritas) en orden correlativo y con números árabes. Estas breves explicaciones y comentarios que completan y/o aclaran lo expuesto, no irán al pie de página.

INSTRUCCIONES SOBRE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

1. Los gráficos, mapas, esquemas, dibujos o fotografías deben denominarse Figura y en el texto se abreviarán como Fig. Las figuras se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas. Las figuras se deben enviar en papel blanco. Las figuras, letras y símbolos deben ser de un tamaño que no requiera más de tres reducciones, para ajustarse al formato de la página y asegurar que los símbolos no sean inferiores a 1,5 mm de alto.
2. Las tablas y cuadros se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas y ubicadas en su parte superior. Los encabezamientos deben expresar claramente su contenido.
3. Las fotografías deberán ser enviadas con sus respectivos negativos, considerando un buen rango de tonos y contrastes. Los gastos de impresión a color serán cancelados por los autores.



INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Revista Enfoques Educativos publishes original and unpublished articles on social sciences and specially on education which can be written both in Spanish and English. Preference is given to those contributions originated in or referring to Chile and Latin America.

The Editorial Board, assisted by specialists, has the right to revise critically, evaluate the manuscripts and decide about their eligibility for publication.

MANUSCRIPTS

Authors should send two copies of their article in letter size paper, 1.5 spacing and with wide margins. All contributions should also be provided in a CD or by mail as a Microsoft Word document. Figures and tables should be sent in separate files, with headings both in Spanish and English. Contributions are to be sent exclusively to the Editorial Committee and in the required format.

Editorial Committee's address:

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Phone numbers: +56-2 978 7868; 978 7879

Fax: +56-2 978 7730

Dptoeduc2uchile.cl

Proofs and reprints will be checked by the editorial committee; they will, exceptionally, be sent to authors for revision. Each author will receive three (3) complimentary copies of the issue in which the article appears; nevertheless they may request additional copies at preferential rates.

DOCUMENTS SHOULD CONFORM TO THE FOLLOWING FORMAT

Title: In boldface and capital letters. Brief and descriptive, written both in Spanish and English. Add a short running title for page heading of article.

Author(s): In italics. Include name and family names at the right side under title, plus institution of professional position, specialty, address and e-mail.

Abstract: In boldface. The text should be preceded by a framed abstract in standard type, in Spanish and English with a maximum of 250 words, except *Hablando de...* with 200 words; be short and describe clearly the subject or problem covered, the central thesis, as well as the main results and conclusions, if pertinent.

Key words: In bold face and after the abstract. Maximum six key words, both in Spanish and English and in order of importance.

The journal includes three types of work: *Enfoques*, *Investigaciones* and *Hablando de...*, with the following formats:

Enfoques

(Work which presents a personal approach on a topic or problem)

Introduction

Brief description of the problem and/or subject treated

Theoretical background

Analysis and discussion

Investigaciones

(Presentation of research work)

Introduction

Brief description of the problem

Methodology

Results and analysis of data

Conclusions

Financing (if pertinent)

Hablando de...

(Brief work with only indispensable subheads)

Introduction

Reflection and/or discussion about a specific topic.

The three types mentioned should include an abstract and keywords in both languages and start the text with an introduction as a central title and capital letters, as well as the headings of principal sections.

Articles should not exceed the 25 pages including Tables and Figures whose location is to be indicated at the right margin of the corresponding page. *Hablando de...* should not exceed 20 pages.

Quotation marks (“ ”) are to be used in cites only; for highlighting terms or phrases use italic or bold letters.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES (AT THE END OF TEXT)

Include only references cited in the article and in alphabetical order of authors: last name, and initial of name; written with lower case letters and in boldface. If the reference cited includes more than one author, initial of name will precede last name for second and other authors; separate two authors with “and”; if more than two, by commas except the last one, with “&”. Write the year of publication in boldface and no parenthesis.

EXAMPLES OF THE MOST COMMON SITUATIONS

- a) Order of references of articles published in journals: authors(s), publication year, title of article, name of journal in italics, volume, number in parenthesis, and first-last pages of article.

Alarcón, D. and A. Díaz, 2001

Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, 3 (1), pp. 12-35.

- b) Order of references of articles published in books, or chapters of books: author(s), publication year, title of article or chapter, editor(s) or author(s) or compiler(s) (comp.) name of book in italics, editorial, city, and first-last pages of article or chapter:

Gómez, P., 1995

La evolución del concepto de etnografía. In: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología analizativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega, Macombo, México D. F. pp. 21-46.

- c) Order of references of books: author(s), publication year, title of book in *italics*, editorial, city, total of pages:

Bisquerra, R., 1998

Métodos de investigación educativa. Guía práctica, CEAC, Barcelona, 382 pp.

- d) Order of references of papers presented in seminars, symposia or panels: author, year, title of the paper, name of the event in *italics*, city:

Llambí, I., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Main paper of the *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Order of references of technical reports or other type of documents not included in the ones mentioned above; non-published reports: title of the document (identification), year in parenthesis, other information needed for locating the report or document:

U. Noticias (agosto 2004). *Revista de la Universidad de Chile*, Año 6, N° 7.

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

REFERENCES IN THE TEXT OF THE DOCUMENT

1. Cite only published or in press works. For the latter, add the expression 'in press' in italics and in parenthesis.
2. Personal communications will be cited in the text only as follows: (S. Paredes, com. pers.).
3. Cite references on text with last name of author(s) and year of publication. One author (Alvarez, 1986); two authors (Johnson and Smith, 1985); more

than two authors (Muñoz, et al. 1977); more than one work of an author in the same year (Palmer, 1989a, 1989b).

4. If the reference in the text corresponds to the cite of another author (Llaña, 2002. cit in Hernández, 2003), then register only the bibliographic reference of the latter.
5. At the end of text, include, if necessary, brief essential explanations or commentaries to complete or make clear aspects of the article. Entitle the section as NOTAS in bold face and identify them with Arabic numbers in correlative order.

INSTRUCTIONS FOR FIGURES AND TABLES

1. Name graphs, maps, diagrams, drawings and photographs as Figures, abbreviated as Fig. in text. Number all figures consecutively with Arabic numerals. Legends should be self-explanatory. Figures –printed on white paper– as well as letters and symbols should be sized so that they will require no more than three reductions to fit the page format of the journal and ensuring that the smallest one would be at least 1.5 mm when reduced.
2. Number tables and charts consecutively with Arabic numbers; legends should be self-explanatory and located on the upper part. The headings should express clearly their content.
3. Photographs should have an acceptable range of tones and contracts. Include the negatives. Colour photographs may be printed at the author's expense.



NÓMINA DE REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

Esta publicación ha establecido canje con revistas de universidades nacionales y extranjeras que se editan en el área de educación y disciplinas afines.

La nómina que se presenta incluye canjes vigentes en la actualidad y establecidos con diez de ellas desde la primera edición de Revista Enfoques Educativos (1998). Las demás se han ido incorporando en el transcurso de estos diez años.

NACIONALES

Boletín de Educación

Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad Católica del Norte
ANTOFAGASTA

Horizontes Educativos

Facultad de Educación y Humanidades
Universidad del Bío-Bío
CHILLÁN

Paideia

Facultad de Educación
Universidad de Concepción
CONCEPCIÓN

Perspectiva

Facultad de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
SANTIAGO

Perspectiva Educativa

Instituto de Educación
Universidad Católica de Valparaíso
VIÑA DEL MAR

Psicoperspectivas

Escuela de Psicología
Universidad Católica de Valparaíso
VALPARAÍSO

Revista Chilena de Humanidades

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile
SANTIAGO

Revista de Derecho

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

Revista de Educación

Extensión y Postgrado de la Jefatura Docente
Jefatura de Educación
Institutos Militares
SANTIAGO

Rexe

Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

Salares

Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Universidad de Antofagasta
ANTOFAGASTA

Sophia Austral

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud
Universidad de Magallanes
PUNTA ARENAS

UC Maule

Departamento de Gestión de Información
Universidad Católica del Maule
TALCA

EXTRANJERAS

Educare

Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Barquisimeto, Eduardo Lara
COLOMBIA

Espacio Abierto

Facultad de Humanidades
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Revista Horizontes

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
Ponce
PUERTO RICO

Itinerario Educativo

Facultad de Educación
Universidad San Buenaventura
Santa Fe de Bogotá
COLOMBIA

Latin American Research Review (LARR)

University of New Mexico
U. S. A.
(canje desde 1999 hasta 2003)

Tópicos del Seminario

Programa de Semiótica y Estudios de la Significación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla
MÉXICO

Revista de Psicodidáctica

Departamento de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
Bilbao
ESPAÑA

Revista Venezolana de Gerencia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad de Zulia (LUZ)

Maracaibo

VENEZUELA

Tecnología y Comunicación Educativas

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

MÉXICO D.F.

SANTIAGO, diciembre de 2007

COLABORADORES

Aguilar Broughton, Renato	Departamento de Economía, Universidad de Gothenburg, Suecia
Ahumada Acevedo, Pedro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Alarcón Frías, Paola	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Alarcón Quezada, Dina María	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Alemaný Llanos, Óscar	Colegio Alcántara, La Florida, Santiago, Chile
Alliende C., Felipe	Ministerio de Educación, Chile
Arbizu Bacaicoa, Félix	Servicio de Evaluación Docente, Universidad del País Vasco, España
Arias Zamora, Helga	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Arnold Cathalifaud, Marcelo	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Arruti Toral, Adelina	Universidad La Salle-Benavente, México
Ascorra Costa, Paula	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Avendaño Ruz, Claudio	Comunicación Social, Universidad Diego Portales, Chile
Baeza Araya, Adrián	Departamento de Pregrado, Universidad de Chile

Barrera Jiménez, Juana	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Beltrán Llavador, Francisco	Depto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España
Blanco Guijarro, María Rosa	Especialista Regional en Educación, UNESCO, Santiago de Chile
Bocchieri Ahumada, Angela	Departamento de Evaluación, Medición y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile
Bolívar Botía, Antonio	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España
Briones Aedo, Guillermo	Consultor del Consejo Superior de Educación, Chile
Cáceres Serrano, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Canales Cerón, Manuel	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Cañete Escalona, Félix	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Cárdenas Squella, Juan Pablo	Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Casado Antoniazzi, María Inés	Escuela Universitaria de Fomento, Centro Universitario Villanueva, España
Castillo Huenchullán, Ximena	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Castillo Narváez, Julio	Fundación para la Investigación y Desarrollo de Inteligencia, Talentos e Innovación Educativa, Chile
Castro Hidalgo, Abelardo	Universidad de Concepción, Chile

Castro Silva, Eduardo	Ministerio de Educación. Chile
Cisternas Bórquez Hellen	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Coloma Tirapegui, Carmen Julia	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Contreras López, Guillermo	Programa de Educación General Básica, Universidad Diego Portales, Chile
Copaja Castillo, Silvia	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Corro Villegas, Jorge Arturo	Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Veracruzana, México
Cortés Olavarría, María Soledad	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Corvalán Bustos, María Isabel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Crespo Allende, Nina	Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Da Costa, María Raquel	Institute of Education, University of London, Reino Unido
De Cea Garcés, Verónica	Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Del Castillo Prieto, Laura	Escuela de Magisterio, Universidad del País Vasco, España
Descouvieres Carrillo, Carlos	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Díaz Castillo, Alondra	Departamento de Educación, Universidad de Chile

Díaz López, Eloisa	Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España
Donoso Niemayer, Tania	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Donoso Romo, Andrés	Universidad de Chile
Durán Pacheco, Fernando	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Eisner, Elliot W.	Departamento de Educación, Universidad de Stanford, E.E.U.U.
Escudero Burrows, Ethel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Fernández Mateo, Francisco	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Folchi Donoso, Mauricio	Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile
Gamboa De Bernardi, Consuelo	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
García Zamorano, Pedro	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Giannini Iñiquez, Humberto	Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile
Gimeno Sacristán, José	Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España
González Arévalo, Santiago	Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Graff Gutiérrez, Catalina	Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Grebe Vicuña, Ester	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Greibe Kohn, Andrea	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Gutiérrez Bermedo, Verónica	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Hernández Aracena, Roberto	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Hernández Castillo, Ester	Colegio de Educadores de Párvulos AG y OMEP-Chile
Herrera Garbarini, María Olivia	Universidad de Concepción, Chile
Ivanovic Marincovich, Daniza	Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos, Universidad de Chile
Jiménez Saldaña, Ana María	Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Llaña Mena, Mónica	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Lobato Fraile, Clemente	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco, España
Lolas Nazrala, Mercedes	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Lolas Stepke, Fernando	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
López Alfaro, Pablo	Departamento de Educación, Universidad de Chile
López Pérez, Ricardo	Escuela de Periodismo, Universidad de Chile

Luzoro García, Jorge	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Marchant Orrego, Teresa	Fundación Educacional Arauco, Chile
Marchesi Ullastres, Alvaro	Universidad Complutense de Madrid, España
Martínez Jiménez, Luis	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Mathiesen De Gregori, María Elena	Universidad de Concepción, Chile
Mella Garay, Elia	Universidad de Magallanes, Chile
Menke Theis, Luis	Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile
Messina Raimondi, Graciela	INEA y CREFAL, México
Misrashi L., Clara	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Mizala Salces, Alejandra	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Morales Almonacid, Jessica	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Morales Morales, Eduardo	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Munevar Molina, Raúl	Universidad de la Habana, Cuba
Nef Novella, Jorge	Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política, Universidad de Chile
Nilo Ceballos, Sergio	Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile

Núñez Prieto, Iván	Ministerio de Educación, Chile
Orellana Rodríguez, Mario	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Orrego Rivera, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Osses B., Sonia	Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile
Otero Bello, Edison	Escuela de Periodismo, Universidad de Chile
Pavez Guzmán, María Mercedes	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Pérez Fuentes, Fernando	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Pincheira Stambuk, Paz	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Pizarro Pizarro, Marino	Universidad de Chile
Pizarro Sánchez, Raúl	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ponce Ramírez, Ady	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Prieto Parra, Marcia	Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Quaas Fernandois, Cecilia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Quintero Corzo, Josefina	Universidad de la Habana, Cuba
Ramírez Cádiz, Julio	Facultad de Odontología, Universidad de Chile

Rastello Contrereas, Laurence	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Recart Herrera, María Isidora	Fundación Educacional Arauco, Chile
Redondo Rojo, Jesús María	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ríos Saavedra, Teresa	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Riquelme del Solar, Gladys	Universidad de Concepción, Chile
Riquelme Flores, Alicia	Liceo Polivalente "Libertador General José de San Martín" , Chile
Riveros Cornejo, Luis A.	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile
Rodríguez Remedi, Alejandra	Universidad de Concepción, Chile
Rodríguez Quezada, Verónica	Universidad de Chile
Rodríguez Zedán, Eduardo	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España
Rojas Patuelli, Karina	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Romaguera Gracia, Pilar	Departamento Ingeniería Industrial, Universidad de Chile
Román Pérez, Martiniano	Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España
Romeo Cardone, Julia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Romieux Olarte, Michel	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Ruz Ruz, Juan	Ministerio de Educación, Chile

Saavedra Livoni, María de los A.	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Sánchez Ilabaca, Jaime	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Sánchez Segura, Ximena	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile
Santos Guerra, Miguel Angel	Universidad de Málaga, España
Silva Aguila, Manuel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Soto Guzmán, Viola	Escuela de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Thomas Winter, Carlos	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Truffello Camponovo, Irene	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Urenda Salamanca, Macarena	DUOC, sede Viña del Mar, Chile
Urzúa Llanos, Tatiana	Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Valderrama Reyes, Hortensia	Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
Valdivieso Tocornal, Pablo	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Valenzuela Fuenzalida, Alvaro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Vera Lamperein, Hernán	Asociación Chilena del Currículo Educativo, Chile

Vilches Márquez, Rogelio	Universidad de Chile
Villaruel Rosende, Gladys	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile
Zúñiga Cádiz, María Angélica	Liceo "Darío Enrique Salas", Chile
Zúñiga González, María Eugenia	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

PRODUCCIÓN EDITORIAL
BRAVO Y ALLENDE EDITORES
FONO: 56-2 - 2269670
BRAVO_Y_ALLENDE@HOTMAIL.COM

EDICIÓN A CARGO DE:
RAÚL ALLENDE
2007

