
REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

Volumen 2 Número 1 1999

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Editorial

Sección I: Enfoques

Antonio Bolívar Botía

El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno

Guillermo Briones Aedo

Investigación y Docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y Perspectivas

Roberto Hernández Aracena - Carlos Thomas Winter

Educación, Modernidad y Desarrollo Rural

Tania Donoso Niemeyer

Rol de las Educadoras en el Apoyo a Niños Preescolares de Familias Separadas

Sección II: Investigaciones

Julia Romeo - Mónica Llaña - Angela Boccheri - María A. Zúñiga - Alicia Riquelme
El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido acerca de la Libertad

Francisco Fernández - Ximena Sánchez - Gladys Villarroel
Estudiantes, Profesores y Madres: Convergencias y Divergencias en su Evaluación de la Televisión en Chile

Sección III: Hablando de...

Renato Aguilar Broughton
Economía y Educación

Sylvia Copaja Castillo - Consuelo Gamboa de Bernardi
Química, Medioambiente y Educación

Ethel Escudero Burrows
Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada

Iván Núñez Prieto
La Formación Permanente de Profesores en el Centro de Trabajo

Sonia Osses Bustingorry
Fundamentos de una Nueva Propuesta Educativa en Ciencias Experimentales

Ester Grebe Vicuña
Antropología Cultural y Educación en la Cultura Mapuche

Julio Ramírez Cádiz
Ciencia Antigua, Moderna y Contemporánea

Sección IV: In Memoriam

Marino Pizarro Pizarro
Roberto Munizaga Aguirre

[Programa de Informática](#) | [Edición de Francisco Osorio](#) | [Volver a Índice General](#) | [Volver a Facultad](#)

REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

ISSN 0717-3229

[Departamento de Educación](#)

[Facultad Ciencias Sociales](#)

[Universidad de Chile](#)

[Volumen 5 N° 1 2003](#)

[Volumen 3 N° 2 2000-2001](#)

[Volumen 3 N° 1 2000-2001](#)

[Volumen 2 N° 2 1999-2000](#)

[Volumen 2 N° 1 1999](#)

[Volumen 1 N° 2 1998](#)

[Volumen 1 N° 1 1998](#)



Campus

Aranceles
y créditos

Educación
a distancia

Publicaciones
electrónicas

Radio
U. de Chile

Sitios
de interés

La Universidad

Facultades e Institutos

Programas de Estudio

Investigación y Proyectos

Información y Bibliotecas

Admisión y Matrícula

Estudiantes y Egresados

Productos y Servicios

Cultura

Prof. Fernando Mönckeberg recibió <<< Premio Bicentenario 2005

DESTACADOS



NOTICIAS EN LA U

Agenda Noticiosa Semanal
Periódico de la Universidad
Noticias al Día

AGENDA DE ACTIVIDADES

CURSOS Y SEMINARIOS

Bases de Datos

Portal

31/08/05

© Copyright SISIB.

ANTIVIRUS



WEBMAIL



MAPA
DEL SITIO



AYUDA



DIRECTORIO
ACADÉMICOS



CONTACTO



BUSCAR



TELÉFONOS



Editorial

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

El momento actual amerita una reflexión sobre educación pública e interculturalidad. Emergen hoy preguntas para las cuales no tenemos respuestas aún ¿cómo encontrar el equilibrio entre la libertad de la persona y las diferencias culturales, en el marco de las garantías que el sistema educacional ofrece? ¿cumple a cabalidad la educación escolar el rol que le ha sido asignado políticamente en este ámbito específico? ¿cuáles son los efectos de una cultura del consumismo globalizador propiciado por una comunicación masiva y, muchas veces, extranjerizante sobre la heterogeneidad cultural, dentro de una perspectiva como nación?

La Reforma Educacional Chilena abre un camino posible para la búsqueda de respuestas a estas interrogantes. De una educación centrada en una cultura y en los valores de una sociedad, ha pasado a focalizar su atención en una educación centrada en la diversidad histórica y cultural, en el reconocimiento del otro, asignando a la escuela un rol democratizador desde donde se intenta corregir la desigualdad de oportunidades.

La humanidad nos muestra como, bajo la premisa de la unidad, países –incluyendo el nuestro- han llevado al indígena a borrar su propia cultura y a adherir a otra presionado por el sistema social. La Reforma Educacional ofrece un espacio para lo propio, para lo pertinente. La educación pierde su importancia cuando se la visualiza como preparación para las demandas y capacidades del mercado, en cambio adquiere su real dimensión cuando responde al desarrollo de la persona de los educandos, de sus proyectos, de sus necesidades y al rol de la familia y de la comunidad en este proceso.

La escuela pública debe buscar la integración de sus propósitos con los de la educación familiar y no presentarse ante el alumno como una institución dispuesta a desenraizarlo de su medio cultural. En las palabras de Jacques Delors "se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, de sus tradiciones, de su espiritualidad. Y, a partir de allí, crear un espíritu que, precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de proyectos comunes o bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos".

El respeto a la interculturalidad en el proceso educativo requiere de la consideración de problemas fundamentales del desarrollo del ser humano: de su lengua, de su historia, de su cultura, posibilitando la elaboración de proyectos socioeducativos con estas características.

La atención a la interculturalidad exige programas educativos diversos que guarden relación con problemas concretos de gente real, la incorporación de la comunidad –contexto en la toma de decisiones,

la presencia de enfoques interdisciplinarios, la desestimación del rol aculturador de la función educativa, la inexistencia de un modelo pedagógico típico y masivo.

Aunque parezca paradójal, el respeto mutuo a la diversidad es lo que favorece la creación de un sentido de unidad dentro de la variedad, pavimentando el camino a la integración de una comunidad nacional.

Se trata de una educación contextualizada, de una valoración de la cultura local tanto como la nacional y la universal que se traduce en pertinencia curricular, en presencia de lo propio a través del proyecto educativo institucional, en el rescate y revitalización de valores, ideofacturas, manufacturas, sociofacturas, en el desarrollo de los sentidos de autoestima, de identidad y de pertenencia a un grupo de los involucrados.

Sólo la educación pública puede preocuparse de las necesidades de los grupos minoritarios en desventaja, puesto que la educación privada asume la satisfacción de necesidades de grupos específicos y, en general, homogeniza de acuerdo a características socioeconómicas.

Interculturalidad no es sinónimo de aislamiento ni de separación fundada en lo propio, como tampoco lo es de escolarización masificada, uniformadora. En el proceso educativo importa tener claro que no se trata de favorecer la creación de grupos aislados, separatistas, ajenos a una cultura universal que puede facilitar el desarrollo propio, sino de acortar la brecha que las diferencias en igualdad de oportunidades han producido en nuestro país. La presencia de la cultura universal y su equilibrio con la cultura propia, específicamente la selección de los elementos culturales que deben permanecer en esta última, es resorte de las personas de esa determinada cultura.

La educación pública, instrumento relevante en la búsqueda de la unidad nacional, es la que debe facilitar estas tareas.

El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno

Los servicios de apoyo interno y externo a los establecimientos educativos se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los establecimientos educativos como organizaciones y lugares de trabajo, y de las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticas de entender el asesoramiento, que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo del establecimiento. Acorde con estos planteamientos, la asesoría aspira –por una parte– a posibilitar el desarrollo organizativo del establecimiento escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a cambiar los modos de pensar y hacer.

1. Introducción: Situar las funciones del asesoramiento

La asesoría a los establecimientos escolares, en una primera etapa, surgió para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que "venden" el nuevo currículum oficial), o limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, progresivamente, concebidos como "agentes de cambio externo", se ha ido produciendo un giro desde enfoques técnicos o aplicativos a una función de facilitar cambios curriculares y organizativos, capacitando al profesorado y al establecimiento educativo para poder desarrollar las iniciativas de mejora construidas desde dentro. Vamos –entonces– a inscribir la función del asesoramiento en una teoría sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación dentro de los establecimientos como organizaciones, insertando curricularmente los Servicios de Apoyo Técnico, en un enfoque de "desarrollo curricular basado en el establecimiento", también llamado "revisión basada en

la escuela".

Estructuralmente, los Servicios de Apoyo Externo pueden ser muy amplios y con distintas denominaciones, dependiendo de la propia tradición escolar de cada país y de las diversas perspectivas de cambio educativo. Aquí nos vamos a limitar al asesoramiento/apoyo curricular a los establecimientos educacionales, diferenciándolo de la categoría específica de "orientación educativa" o de otros servicios de apoyo. Desde el punto de vista de la escuela, según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) apoyo incidental: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) temporal: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) permanente, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.

A su vez, según el lugar que ocupe en relación con los establecimientos escolares, el asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio externo (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o interno (perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización.

Actualmente, dentro de las tendencias de las Reformas educacionales de promover una autonomía de los establecimientos educacionales para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior; el asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un recurso instrumental para aplicar dichas propuestas externos de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar.

La concepción habitual del asesoramiento es la de un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Actúa como reacción a demandas por clientes individuales (no el establecimiento como conjunto), desde un modelo de intervención clínico. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación, que pueden ser transmitidas en los correspondientes cursos.

Un enfoque alternativo apuesta por desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento escolar como organización (Escudero y Moreno, 1992). En lugar de presentarse como experto que –a la "demanda"– diagnostica los problemas (por ejemplo, los profesores no planifican bien) y propone soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), el asesor –como agente de cambio– trabaja conjuntamente con los profesores

y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado. Desde esta perspectiva, resulta obligado abandonar la expresión, generalizada por los psicólogos, de «intervención» en función de un supuesto conocimiento experto aplicable a cualquier contexto. Por lo demás –felizmente– es ya una idea en retroceso, empezando a ser abandonada por los propios psicólogos, para pasar a entender el trabajo psicopedagógico como asesor en colaboración con las escuelas (Monereo y Solé, 1996).

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar) conducen (Bolívar, 1998) a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores –considerados individualmente– en su aula; sin ignorarla, es el "establecimiento escolar" como conjunto quien proporciona un "valor añadido" a la educación de los alumnos. Desde estas coordenadas la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento. Las innovaciones son, en este sentido, contingentes, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela. Este ámbito prioritario de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios establecimientos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro lugar (Bolívar, 1997) hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación/innovación centrada en la escuela:

(a) Trabajar "con", en lugar de intervenir "en"

Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la intervención, en muchos casos como forma "clínica", dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas. Por el contrario, desde una perspectiva de la escuela como centro del cambio, la labor del asesor se dirige a una relación de colaboración en el trabajo "con" las escuelas y liceos, para ofrecer –a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora– herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

(b) Más que aplicar, desarrollar

El asesoramiento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicación de un

programa o propuesta externa, o –por el contrario– orientarse al desarrollo del currículum por las escuelas, como proceso de resolución de problemas. En el primer caso, la labor asesora se suele reducir a posibilitar la aplicación del programa (supuestamente ejemplar) o currículum oficial en cada establecimiento escolar, interesando la fidelidad en su puesta en práctica; en el segundo, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que el establecimiento docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.

(c) Función de mediación/enlace

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de "enlace", no primariamente entre Administración y escuelas, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/escuelas. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de establecimiento educacional y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular; en lugar de ofrecer –como "médico" que diagnostica problemas– respuestas concretas y acabadas a problemas detectados.

2. El asesoramiento en la innovación del currículum

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio–educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Desde estas coordenadas, el currículum se (re)construye en los establecimientos escolares, lo que suele precisar el apoyo de agentes de cambio. Las funciones deseables del asesoramiento se sitúan, creemos, en estos tres niveles:

(a) Apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar "fielmente" el currículum oficial en cada establecimiento, redirige los requerimientos administrativos (como elaboración de Proyectos de establecimiento) para, reapropiándolos, hacer del establecimiento un proyecto en desarrollo.

(b) Apoyo a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje: proporcionar elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

El foco aglutinador del cambio, dentro de unas relaciones colegiadas en el establecimiento, debe ser la práctica docente cotidiana. Por ello, en las labores de apoyo y asesoramiento al profesorado, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto, es preciso dirigirse a la práctica educativa de cada

profesor en el aula.

(c) Capacitación del profesorado: planificar acciones formativas que, inmersas en el propio trabajo docente, contribuyan a aprender de la práctica.

En lugar de proporcionar medios o recursos puntuales, a la larga es más exitoso capacitar al profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando. Facilitar, entonces, procesos de cambio educativo supone apoyar procesos para el desarrollo del centro escolar como institución, con la pretensión última de acercarlo a una organización que aprende.

Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 1998), la mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso la innovación es algo a generar desde el propio centro, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. La innovación del currículum no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios cualitativamente mejores en los modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios establecimientos y sus unidades organizativas básicas. Si los grandes cambios tienen el peligro de no "calar" ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el currículum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al establecimiento para autorrenovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Por este carácter complejo e incierto, es preciso reconocer que no disponemos de teorías, modelos o estrategias que sirvieran para guiar de modo expeditivo el trabajo de mejora de los docentes. Con todo, contamos con lecciones aprendidas (Fullan, 1991) sobre aquellos factores externos (contexto, agentes de apoyo, proyecto innovador), internos (historia del centro, cultura organizativa, compromiso, etc.), procesos de desarrollo (diseminación, puesta en práctica,), así como los efectos que ha podido tener (grado de institucionalización, impacto en los alumnos, etc). Si no sabemos aún cómo gestionar un proyecto para que sea exitoso, sí se conoce qué no hay que hacer si no se quiere abocar en un fracaso.

En coherencia con lo anterior, la acción asesora en la innovación del currículum se dirige (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997) a las siguientes principios de procedimiento:

- Entender el proyecto educativo y curricular como un proceso, marco o dispositivo para deliberar, reflexionar, discutir, decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que ajustar o corregir.

- Énfasis en la necesidad de que la planificación de la acción educativa, lejos de relegarla al ámbito de los procedimientos para cumplimentar documentos, sea algo participativo, apropiado y asumido por los profesores.
- En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica (con mayor o menor grado de fidelidad) de lo prescrito, abogamos –más bien– por ir construyendo inductivamente qué deba hacerse como tarea colectiva.
- Más básico que elaborar proyectos o planificar acciones didácticas, es que éstos/as sean expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la enseñanza en una escuela o liceo.

Desde la perspectiva que aquí defendemos se trata, en lugar de hacer –a requerimiento administrativo– un Proyecto educativo como mero documento, de realizar de la acción del establecimiento un proyecto conjunto de enseñanza. La administración educativa, con una finalidad burocrático/gerencial, para asegurar su cumplimiento, regula con determinados formatos, y fija plazos temporales, para hacer los Proyectos y Programaciones didácticas. De ese modo, se tiende a dar a entender que «tener un proyecto» es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.); cuando una cosa es el proceso de trabajo en marcha, y otra los procedimientos (planes de acción operativos) por los que lo ponemos en juego, siempre provisionales y sujetos a revisión. Estos últimos deben ser expresión del primero, pues –en caso contrario– se convierte una formalidad administrativa.

En su lugar, abogamos porque, sin desdeñar dichos requerimientos administrativos, que –en ocasiones– son ineludibles, se puedan retomar como dispositivos y oportunidad para establecer un proceso de trabajo (debatir y consensuar lo que estamos haciendo y lo que deseáramos que sucediera). En este sentido, la planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha venido a entender en los primeros momentos de la Reforma española, tanto la adecuación/aplicación de la normativa; cuanto la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y de los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Es mejor tender a modos de trabajo que, liberándose –en lo posible– de las rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas.

3. ¿Aplicadores de reformas o inductores de innovación?

Una innovación, a diferencia de las reformas que suelen quedarse en cambios formales, debe tener un carácter de cambio cualitativo, normalmente más restringido, de las prácticas educativas vigentes. Por eso mismo, suelen generarse desde instancias de base (establecimientos educacionales, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales). Si las reformas curriculares se sitúa a nivel de "estructura superficial", la innovación lo hace –penetrando en la "estructura profunda"– en ámbitos más específicos de la práctica educativa. No obstante, la pretensión de toda reforma es lograr que se generen innovaciones, aunque sólo en contados casos lo consiga.

Como acertadamente dice Canário (1994), en las reformas externas suele dominar una lógica de cambio ya "instituida", que puede ser "empaquetada", para ser difundida y aplicada por la periferia; mientras que en una innovación la lógica del cambio es "constituyente", basada en el establecimiento, donde el profesorado es un agente de desarrollo curricular. Se puede –entonces– hablar de dos lógicas del cambio opuestas: "lógica de la reforma" versus "lógica de la innovación". Los procesos habituales de reforma suelen regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios, empleando una estrategia empírico–racional o industrial de producir innovaciones: diseño del prototipo, experimentación anticipada, generalización. Los profesores deben, previamente, ser persuadidos, por medio de un conjunto de acciones formativas y asesoras, para proceder a su aplicación. En muchos casos, comenta Canário, las reformas tienen efectos opuestos o perversos: funcionar como vacunas contra una innovación, en el sentido de impedir la emergencia de procesos generadores de innovaciones.

Pero la mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender. El cambio por el cambio en educación no se justifica, si no es en función de alterar cualitativamente el estado previo existente, a justificar y legitimar desde instancias valorativas y normativas. De este modo, puede haber reformas que no impliquen cambios, y cambios que puedan no ser calificados de mejora. Siendo difícil establecer unos parámetros unívocos para juzgar la mejora de un cambio, el cambio para la mejora debe estar legitimado social e ideológicamente, y mantener un grado de congruencia con el conocimiento disponible sobre lo que se considera es mejor para la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Preocupados –hasta ahora– exclusivamente por el éxito de las Reformas o por su "buena"/fiel puesta en práctica, se ha entendido la innovación como algo subordinado a las propuestas externas. Es preciso –se argumenta– que, para que la innovación funcione, el profesorado aprenda las nuevas demandas, supliendo los déficits detectados, al tiempo que se le proporcione determinada asistencia y apoyos internos y externos. Pero ya sabemos, pues ha sido suficientemente constatada por la investigación educativa (Fullan, 1991, 1993), que este modelo tradicional de promover los cambios ha resultado bastante irrelevante para la práctica diaria de la enseñanza y, sobre todo, a nivel de establecimiento. Los cambios educativos diseñados a nivel central no funcionan uniformemente cuando se desarrollan en las escuelas, porque cada escuela es única, en la medida que tiene una realidad interna e historia, que ha configurado un modo de hacer propio o cultura organizativa escolar. Por eso, más que cambiar por cambiar muchas cosas, es preferible ir generando pequeños y arraigados cambios.

En la medida en que la labor asesora se ha acrecentado en los momentos de introducción de Reforma educacional, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas Reformas, para su adopción–aplicación por el profesorado/centros. Pero –como hemos reseñado– la investigación sobre innovaciones progresivamente se ha ido decantando por un enfoque de desarrollo: los asesores tienen como misión potenciar la adecuación del currículum a la realidad de cada establecimiento, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios, e induciendo a generar innovaciones según demandas locales (Parrilla, 1996).

Cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación. Por eso, se ha propuesto que la innovación puede suceder configurando los establecimientos escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores (Escudero y López, 1992). El establecimiento educativo no debiera ser un lugar a colonizar por propuestas novedosas (Sirokmit, 1994), sino base de regeneración del cambio, con los apoyos y condiciones "ecológicas" favorecedoras (articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente).

Por eso la innovación, como actitud, no se mantiene sino en función de un compromiso ético y moral (o –en otros términos– de "militancia pedagógica") por realzar educativamente la vida de los alumnos y alumnas. Innovar es –en último extremo– una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay un compromiso por hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, contribuir a liberar a los alumnos y alumnas de las condiciones sociales en que están inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas. Sin este compromiso moral educativo la innovación queda limitada a cambios a nivel de superficie. Justo porque dicha actitud moral es difícilmente sostenible a nivel individual durante largo tiempo, es necesario convertirlo en una acción coordinada a nivel de establecimiento, y esto último requiere cambios a nivel de estructuras y contenidos.

¿Cuáles son los grandes ámbitos preferentes o susceptibles de innovación?. Eisner (1998) ha destacado cinco dimensiones, que contribuyen a la "ecología de la escuela", como contexto del cambio:

- Dimensión intencional, que comprende el campo de fines, objetivos, propósitos o metas inscritas en las propuestas de cambio, ya sea a nivel de sistema, establecimiento o aula.
- Dimensión estructural, referida a los modos que propone una innovación para organizar la escuela: tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente.
- Dimensión curricular, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.
- Dimensión didáctica, relativa a la mediación del currículum por el profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades que la escuela/aula proporciona a los alumnos.
- Dimensión evaluativa, referida tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a juzgar el valor de la cualidad de un objeto, situación o proceso. No cabe una innovación sin diseñar un enfoque de la evaluación que sea congruente con los objetivos del cambio deseado.

La innovación, como mejora escolar, puede dirigirse a alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículum (tanto en sus aspectos pedagógicos como organizativos), que se toma como prioritario y

sobre el que se decide introducir cambios. Así, una innovación puede versar sobre un componente concreto, aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En último extremo todo proceso de innovación se dirige a una mejora cualitativa en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores. Si no es posible olvidar que las escuelas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también sabemos que las escuelas no mejorarán a menos que los profesores, individual y colectivamente, aprendan a hacerlo mejor. Aunque los profesores pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el establecimiento en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos. Por eso mismo, en las últimas décadas, como señalaba, el establecimiento escolar como totalidad se ha constituido en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada en las últimas décadas, en que se pone de manifiesto que ciertas características internas del establecimiento escolar puede "marcar una diferencia" en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida.

Un asesor no puede limitarse, en el apoyo que pueda prestar en la elaboración de proyectos curriculares, a proporcionar formatos (con los correspondientes apartados y dimensiones a contemplar o "rellenar" en cada uno), para gestionar las prescripciones oficiales. Para no limitarse a cómo aplicar acríticamente un programa escolar administrativamente dado, es preciso inducir a que el profesorado y la escuela tomen propiedad de él, los equipos docentes lo reconstruyan internamente, reflexionen y debatan sobre lo que es mejor hacer y sobre los modos de llevarlo a cabo. Por eso, en esta dimensión, el asesor tratará de generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son –por el contrario– un tema de deliberación y construcción por parte del profesorado en su conjunto.

4. Hacer del establecimiento un proyecto de acción educativa conjunta

De este modo, la asesoría se dirige a implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse, con la esperanza de que puedan llegar a institucionalizarse, formando –entonces– parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Como se ha dicho, en una feliz expresión muy divulgada, de lo que se trata es de "trabajar con" los profesores y centros, en lugar de "intervenir en" ellos. En este caso, también, la orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el orientador –en lugar de un experto con técnicas y habilidades especiales– un facilitador de procesos (Bolívar, 1997).

Si no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del establecimiento escolar, cualquier propuesta de cambio, concebido externamente, si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por cada escuela de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el proceso de cambio, para provocar –en último extremo– un desarrollo de los establecimientos escolares como organizaciones. Hacer compatibles las iniciativas externas para el cambio y las prioridades internas de cada escuela, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de generar una cultura escolar y social propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes.

Los esfuerzos de innovación requieren el soporte de una cultura institucional que lo favorezca. El profesor como maestro investigador individual, no puede –a la larga– sobreponerse a las limitaciones institucionales de su trabajo, por las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos establecidos. El conocido lema de Stenhouse («no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional»), se ha cambiado hoy –como dice Fullan (Fullan y Hargreaves, 1992)– por que el desarrollo profesional e institucional tienen que darse unidos. Desde una visión más «ecológica» del cambio educativo, el crecimiento como profesional del profesorado, se debe –entonces– inscribir en el desarrollo del establecimiento escolar donde trabaja; por lo que si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan.

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan et. al. (1990) «cambios sistemáticos y culturales en las escuelas como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa». Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión acerca de los que colaborar. Reconstruir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil.

Sin ir demasiado lejos en las pretensiones de lo que es posible, es necesario reconocer las regularidades o rutinas organizativas de las escuelas y liceos, que configuran su "gramática" básica de funcionamiento (división por materias en Departamentos, donde la especialidad configura la identidad profesional, con unos tiempos prefijados en cada grupo, etc.), muy difíciles de alterar. Así, al analizar la realidad de vida organizativa de los Liceos, también se ha visto que el trabajo colaborativo debe ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional (Grossman, 1994), siendo éstos los lugares naturales para iniciar las actividades de desarrollo profesional.

Actualmente estamos en un momento de reconceptualización de la colaboración y colegialidad entre el profesorado, después de haber predicado, un poco en el desierto (por hacerlo de modo descontextualizado) e indiscriminadamente (cual una "caja negra"), sus bondades (Little, 1992). No todo individualismo es criticable (Hargreaves, 1996), más aún, en determinados momentos la enseñanza exige un trabajo individualizado, y sin buenas individualidades (o "artesanos independientes", como prefiere llamarlos Huberman) con un juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar. Igualmente es irreal pensar una colegialidad permanente (cual "comunidad de los santos"), cuando lo normal es que –de un modo más fluido y dinámico– puedan existir ocasiones de interacción, debate, y momentos de trabajo personal. Por eso no es posible conseguir culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte.

En esta situación de reconceptualización de la colaboración, Fullan y Hargreaves (1997) han propuesto un "profesionalismo interactivo", como un reto al que se enfrentan las escuelas y los docentes a la entrada del nuevo siglo. Este se caracteriza por tener el profesorado mayor discrecionalidad al tomar decisiones, como núcleo de la profesionalidad; estas decisiones se toman en el seno de culturas de trabajo cooperativas con los colegas; las decisiones no son sólo como aplicar lo estipulado externamente, comprende una reflexión crítica sobre el sentido y valor de lo que enseñan y hacen; unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio de la escuela; la reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos; mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente. En esa medida una "profesionalidad compleja" aprecia a las personas en sus distintas dimensiones individuales, y se compromete a trabajar conjuntamente con los colegas.

5. ¿Conocimiento para aplicar o para potenciar el desarrollo?: Hacia una nueva "geografía social" del intercambio del conocimiento y formación del profesorado

Hoy no creemos que el único conocimiento válido para la práctica docente procede de la investigación, al contrario tiene serias limitaciones para su uso por los centros, si no es debidamente transformado y articulado. No podemos confiar –como creían enfoques largo tiempo dominantes– en la transformación de la enseñanza por la aplicación de conocimientos producido fuera (universidad, expertos, investigadores externos, etc.) que, tras ser difundido, sea aplicado por los centros. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los profesores, conduce a una desprofesionalización docente, hoy no defendible.

Hay un conocimiento experiencial, práctico de los profesores, destacado en las últimas décadas, construido por los propios profesores en su práctica docente y en sus lugares de trabajo, que también precisa ser articulado y sistematizado para poder ser transferido a otros contextos. El propio proceso de enseñanza debe ser concebido como una investigación del profesorado, formativo para los propios profesores, en un contexto institucional de los establecimientos educacionales que lo favorezca, que –sin excluir el apoyo de agentes externos– rompa con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico. Pero otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación (aprender de la enseñanza) y uso del conocimiento, no elimina, en un proceso de resolución de problemas, la necesidad de aportar, debidamente contextualizados, conocimientos y recursos que deban ser difundidos a los centros, o que –incluso– la propia práctica necesitará ser revitalizada por propuestas teóricas.

De lo que se trata –en último extremo– es de capacitar y potenciar la profesionalidad docente y qué condiciones y procesos puedan promoverlo (Escudero y López, 1992). Para esto cabe una tercera vía dialéctica, en la que se sitúa nuestra propuesta, que cree espacios de interacción mutua entre las propuestas de cambio y la práctica educativa. Subrayando la dimensión "horizontal" en la diseminación del conocimiento, el contexto de trabajo y los demandas generadas desde la práctica se convierten en el filtro último para juzgar la pertinencia, relevancia funcional y adecuación del conocimiento en sí mismo

valioso.

Si el proceso de transferencia es lineal, que busca la adopción acrítica y posterior aplicación más o menos fiel de los conocimientos validados externamente, los agentes de apoyo y asesores se convierten en recursos instrumentales para la adopción de dicho conocimiento, venciendo las resistencias iniciales. Por el contrario, desde una perspectiva de desarrollo, se busca la reconstrucción del conocimiento, su interpretación y transacción social, no estando separados los procesos de difusión y utilización.

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado –es una crítica común y compartida– inadecuada para resolver los problemas de la clase/establecimiento; y la llamada «detección de necesidades» sólo ha servido para legitimar déficits previos que sean suplidos por la formación; mejor será proporcionar dispositivos de formación continua, que puedan ser ofrecidos/ elegidos por los docentes según sus particulares necesidades. Ofrecer dispositivos de formación puede también contribuir a un nuevo tipo de profesionalismo, pues la formación deja de tener un carácter centralista y prescriptivo, para pasar a ser configuración personal («formarse», en lugar de «formar» a los profesores). Dadas las insuficiencias de la formación institucional, los dispositivos de formación implican reorganizar con otra lógica lo que es informal: cómo resolver los problemas que espontáneamente aparecen en la escuela de un modo que pueda responder a las demandas.

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales, de interrelación y interacción del conocimiento pedagógico disponible y el procedente del mundo de la enseñanza, que está dando lugar, como ha dicho Hargreaves (1996b), a que la «geografía social» (es decir, la distribución espacial) de dónde se genera el conocimiento profesional está sometida a una profunda reconfiguración. De este modo se están promoviendo acuerdos interinstitucionales para establecer con una cierta continuidad redes, contratos y acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda redundar en beneficio mutuo para la mejora de ambas instituciones. El giro se produce desde las fórmulas tradicionales de extensión del conocimiento (documentos curriculares, formación permanente, asesoramiento puntual o colaboración episódica) a nuevas fórmulas de aprendizaje continuo –mediante estructuras más orgánicas– dentro de las comunidades profesionales de trabajo. Se pretende construir nuevos roles, redefinir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo, en una cultura de colaboración e investigación.

Se trataría entonces, como señala Hargreaves (1996b), de mediar entre los dos paradigmas del conocimiento y su uso por los profesores: utilización del conocimiento producido externamente vs. conocimiento personal, práctico o artesanal, construido por los propios profesores. Después de una amplia revisión de lo que se ha hecho en los últimos años por intentar relacionar ambas realidades, estaríamos –señala Hargreaves (1996b: 119)– ante una nueva «geografía social» de la formación del profesorado:

«El nuevo paradigma no es indiferente o un `laissez-faire´. Su papel distintivo, más bien, es establecer unos amplios principios educativos y crear un nivel intermedio como marco organizativo, tal como redes de aprendizaje profesional, comunidades locales profesionales, grupos de diálogo de profesores,

relaciones entre Universidad/establecimientos escolares que faciliten la auténtica investigación entre profesores y que apoyen el desarrollo de una fuerza colectiva que interactúe constructivamente, tanto crítica como asertivamente, de la investigación universitaria con el mundo escolar».

El tema es cómo los conocimientos pedagógicos, generados desde la investigación educativa, y la práctica docente puedan beneficiarse –en una relación dialéctica– mutuamente. Con este objetivo están emergiendo propuestas de «modelos de relación» (partnerships, en terminología anglosajona) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes, grupos, coaliciones o asociaciones entre centros escolares, instituciones universitarias, centros de desarrollo profesional o de recursos. Algunos piensan, incluso, que el futuro de una renovación en profundidad del sistema escolar público, tanto de la formación inicial del profesorado como permanente, vendrá por la creación de centros, que posibiliten una unión o enlace orgánico entre conocimientos y práctica.

Crear espacios de interacción y discusión sobre ventajas, inconvenientes, practicabilidad, materiales para llevarlo a cabo, etc., del conocimiento pedagógico para la mejora, puede –en efecto– redistribuir –más democráticamente– la «geografía social» hasta ahora establecida en la formación y asesoramiento del profesorado. En lugar de permanecer cada uno en su casilla, con tiempos y espacios puntuales de interacción, los dispositivos de diseminación e intercambio de conocimientos pedagógicos y experiencias se articulan y difuminan en un espacio y roles ampliados.

Bibliografía

Bolívar, A. "La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento" En: J. López y C. Marcelo (Eds.): El asesoramiento en la educación (pp. 380-394). Ed. Ariel, Barcelona, 1997.

Bolívar, A. ¿Cómo mejorar los centros educativos?. Estrategias para su desarrollo e innovación. Ed. Síntesis, Madrid, 1998.

Canário, R. ECO: "Um processo estratégico de mudança". En: Rui d'Espiney y Rui Canário (Eds.): Uma escola em mudança com a comunidade (pp. 33-69). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1994.

Eisner, E.W. "El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa". Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

Escudero, J.M. y López, J. (Coords.) "Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio". Ed. Arquetipo, Sevilla, 1992.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. El Asesoramiento a Centros Educativos. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1992.

Escudero, J.M. (dir.), Bolívar, A., "Diseño y desarrollo del curriculum de la Educación Secundaria

González, M.T. y Moreno, J.M. " "Ed. ICE/Horsori, Barcelona, 1997.

Fullan, M. "The new meaning of educational change". Teachers College Press/Cassell, Nueva York/Londres, 1991.

Fullan, M. "Change forces. The depths of educational reform". The Falmer Press, Londres, 1993.

Fullan, M. et al. "Linking classroom and school improvement". En: EDUCATIONAL LEADERSHIP, 47 (8), pp. 13-19.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (eds.) "Teacher development and educational change". The Falmer Press, Londres, 1992.

Fullan, M. y Hargreaves, A. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Kikiriki. Cooperación Educativa, Morón (Sevilla), 1997.

Grossman, P. "Of regularities and reform: Navigating the subject-specific territory of High Schools." En: M.W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.): Teacher learning. New policies, new practices (pp. 39-47). Teachers College Press, Nueva York, 1996.

Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores). Ed. Morata, Madrid, 1996.

Hargreaves, A. "Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice." En: EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS, 18 (2), 1996b, pp. 105-122.

Hargreaves, A. What's worth fighting for out there?. Teachers College Press, Nueva York, 1998

Little, J.W. "Opening the black box of professional community". En: A. Lieberman (Ed.): The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE (pp. 157-178). Universty of Chicago Press, 1992.

Monereo, C. y Solé, I. (Coords.). Asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista Alianza Editorial, Madrid, 1996.

Parrilla, A. (Coord.) Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración. Ed. Mensajero, Bilbao, 1996.

Sirokmit, K.A. "La escuela como centro del cambio". En: REVISTA DE EDUCACIÓN (Madrid), 304, 1994, pp. 7-30.

Antonio Bolívar Botía

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Profesor Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (España). Especialista en diseño, desarrollo e innovación del currículum y en educación valórica. Coordinador Programa Doctorado Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Guillermo Briones Aedo

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Investigación y Docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y Perspectivas

En el presente enfoque se aborda de manera sucinta, la relación entre investigación y docencia, considerando diversas perspectivas: en primer término se presentan los argumentos que fundan, ya sea la compatibilidad como la incompatibilidad de la relación; luego se incluyen resultados de investigaciones empíricas sobre el tema, incorporando comentarios críticos a dichos estudios. También se considera interesante desarrollar un apartado sobre la efectividad de la docencia para, finalmente, centrar el discurso en los problemas y perspectivas futuras de la relación docencia-investigación.

Nota: Trabajo presentado en el Seminario "Docencia e Investigación" realizado en la Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia. Los días 11, 12 y 13 de Abril de 1999.

Introducción

Los conceptos de investigación y de docencia, juntos al de difusión, aparecen en todas las definiciones que se dan de las funciones básicas o de la misión de la universidad. En términos más o menos similares se dice que el objeto de la universidad es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología mediante las actividades de investigación, de docencia y de extensión realizadas en los programas de pre y postgrado (1).

Si bien en esas definiciones generales no se dice que el desarrollo de esas tareas debe ser hecho por una misma persona la unión de las funciones de investigación y docencia en la figura del profesor tiene importantes orígenes en las universidades alemanas. En 1809, el sabio de esa nacionalidad Wilhem Humbolt decía que el profesor no existe solo en función de los alumnos ya que ambos, profesores y alumnos tienen su justificación en la persecución común del conocimiento y, por lo tanto, existe la unidad de investigación y docencia (2).

Fuera de ese antecedente histórico, lo cierto es que en diversos momentos de los continuos procesos de reformas de las universidades latinoamericanas, en especial, en el momento de la "revolución de los estudiantes franceses" de 1968 las tres grandes funciones de la universidad fueron atribuidas a sus

profesores, de manera individual, de tal modo que cada uno de ellos debería ser, a la vez, un docente, un investigador y un difusor.

La asignación del papel de investigador al docente no sólo ha estado relacionada con la función general que debe cumplir la universidad en ese ámbito, sino, también con la calidad de la educación que estas deben entregar a sus alumnos. Tal objetivo se puede apreciar en los requisitos a cumplir por las instituciones de educación superior para los efectos de su acreditación. De manera más específica, el cumplimiento de tareas de investigación por parte de los docentes ha estado vinculada a la efectividad del profesor, con el supuesto o con la declaración explícita que un profesor es efectivo cuando no sólo es un docente sino que también realiza actividades de investigación.

Sea para pronunciarse sobre la calidad de la universidad misma como institución o para pronunciarse en igual sentido sobre sus profesores lo cierto es que la idea de combinar investigación y docencia está firmemente arraigada en la ideología académica con el supuesto que ambas actividades son complementarias en cuanto cada una de ellas refuerza a la otra y, en esa forma, la universidad puede proporcionar educación superior de calidad como decía: un profesor es efectivo cuando además de buenos atributos en la docencia que imparte, es también un investigador en el campo de tal docencia .

En esta exposición voy a tratar, de manera obligadamente suscita, los siguientes temas relacionados entre sí: 1) argumentos que afirman la incompatibilidad de esa relación, por un lado y, por otro la compatibilidad de ella; 2) resultados de investigaciones empíricas sobre la relación entre docencia y universidad; 3) comentarios críticos a esos estudios; 4) la efectividad de la docencia para terminar 5) con la consideración de algunos problemas que se presentan en el cumplimiento de la relación docencia - investigación y las perspectivas para el futuro.

1. Argumentos en contra de la unión de investigación y docencia en un mismo profesor

Sobre esta unión se han formulado diversos argumentos, en la forma de modelos, para tratar de mostrar la incompatibilidad de esa unión. Así, en el denominado modelo de la escasez de tiempo y compromiso se sostiene que debido al tiempo que disponen los profesores para desempeñar las tareas de investigación y docencia, como también la energía y el compromiso con cada uno de ellas impide que exista una correlación positiva. Diversas investigaciones empíricas realizadas dentro de este modelo encontraron una correlación negativa entre ambas actividades. Para dar un ejemplo, : una de esas investigaciones encontró una correlación negativa de $-0,427$ entre el tiempo dedicado a la investigación y el tiempo dedicado a la docencia en un grupo de profesores estudiados (3).

El modelo de la personalidad diferencial trabaja con la hipótesis según la cual no puede haber relación entre investigación y docencia en cuanto cada una de esas actividades demanda distintos atributos de personalidad: al profesor le agrada trabajar con grupos, trabajar con los alumnos en lugar de trabajar con ideas y teorías. En cambio el investigador prefiere trabajar solo, le da poca importancia a las distracciones y trabaja con ideas y su confrontación con los hechos.

Un tercer modelo, el modelo de las recompensas divergentes niega que haya relación entre esas dos actividades académicas en cuanto cada una de ellas tiene sus propios sistemas de recompensas, diferentes entre sí (reconocimiento académico, satisfacción, etc.) .

En el modelo de empresas diferentes se dice que los investigadores son valorizados por lo que descubren mientras que los profesores por la incitación que pueden hacer en sus alumnos para comprometerse con la tarea de aprender (4).

En este campo de la correlación cero uno de los argumentos que se encuentra con alguna frecuencia sostiene que los programas de pregrado deberían liberarse de los intentos de ligar investigación y docencia de tal modo que esta última actividad, la docencia, pudiese concentrarse en atender las necesidades del estudiante como tal. Se agrega, por otros que la "docencia es tan compleja y variable que ninguna generalización desde la investigación es útil en los contextos y situaciones particulares en los cuales actúa el profesor" (Floden y Kliang, 1990) (5).

Argumentos a favor de la relación

Por el lado de los argumentos a favor del argumento que la investigación hecha por el profesor ayuda a mejorar su docencia sobresalen las conocidas posiciones de Stenhouse y de Elliot (6). Nosotros, por nuestra cuenta, que compartimos ese objetivo, le hemos expresado en la colección de textos denominada Formación de Docentes en Investigación Educativa, destinada a profesores de la educación básica y media de América Latina, editada por SECAB, Bogotá, (4 textos, tres ediciones) y en el artículo ¿Por qué formar a los profesores como investigadores?

Además, con base en el testimonio de un gran número de profesores de la educación básica , media y universitaria que han realizado investigaciones se sostiene que tales profesores encuentran que el proceso de investigación es muy satisfactorio desde el punto de vista intelectual , que los resultados obtenidos les ayudan a comprender mejor su papel y a transformar sus prácticas en el aula (7).

Todos los argumentos presentados son, precisamente, argumentos, vale decir, juicios que justificarían la conveniencia de unir en el profesor las actividades de investigaciones y docencia. Ahora vamos a ver qué dice la investigación empírica sobre esa relación

2. Investigaciones empíricas sobre la relación docencia - investigación

La primera de estas investigaciones cuyos resultados deseo exponer en esta oportunidad se realizó en 1987-88 entre 2.737 profesores de ciencias sociales seleccionados de una muestra al azar de esos profesores con funciones académicas en los departamentos de economía, ciencia política, psicología y sociología. La variable dependiente fue la actividad investigativa medida con el indicador número de artículos publicados o aceptados para su publicación en revistas especializadas en los últimos tres años.

Las variables independientes -consideradas como influyendo en la productividad de artículos - fueron:1)

importancia dada en la facultad a la docencia, a la cantidad de publicaciones y a la calidad de ellas, tomadas en cuenta en la promoción y el salario de los profesores; 2) la importancia para ellos, los profesores, de la docencia en la sala de clase y de la investigación; 3) la carga docente, es decir, el número de cursos a cargo de cada profesor; y finalmente 5) el tiempo de dedicación, o sea, el número de horas por semana empleado en la preparación de cursos, tutoría a los alumnos, investigación y revisión de literatura especializada. El análisis de los datos recogidos se hizo con una regresión múltiple que entregó los resultados del cuadro que sigue:

Variables	Coefficiente	Desviación stand.	Nivel sig.
Constante	1.644	0.084	< 0.001
Importancia de factores en el Depto.			
Enseñanza, muy importante	-0.107	0.045	<0.05
Cantidad de publicaciones, muy importante	0.120	0.040	<0.01
Calidad de la publicaciones, muy importante	0.058	0.041	no sign.
Número de cursos ofrecidos			
Total	-0.005	0.016	no sign.
Pregrado	-0.058	0.014	<0.001
Horas semanales dedicadas a			
Preparación de cursos	-0.014	0.003	<0.001
Consulta a alumnos	-0.010	0.007	no sign.
Investigación y redacción resultados	0.016	0.002	<0.001
Revisión de artículos	0.056	0.009	<0.001
Correspondencia profesional	0.020	0.012	no sign.
Importancia personal dada a			
La enseñanza, muy importante	-0.230	0.042	<0.001
La investigación, muy importante	0.337	0.043	<0.001

Mary Frank Fox "Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academy". *Sociology of Education*. Vol. 65, 1992, vol. 65, No. 4, pp. 293-305. Cuadro No.1, pág. 298

Las cifras indican que las variables de docencia y de investigación se relacionan con la productividad de publicaciones de manera opuesta. Así, todas las cifras que de una manera u otra se relacionan con la docencia y la promoción y los salarios y con las actividades de docencia propiamente tal tienen un signo negativo: -0,107 para importancia de la enseñanza y -0,014 para las horas empleadas en la preparación de clases. De manera inversa, la importancia dada a la cantidad de publicaciones por el Departamento tiene un coeficiente positivo de 0,120 y la importancia personal dada a la investigación es de 0,337

mientras esa importancia dada a la enseñanza tiene un coeficiente negativo de -0,230.

En resumen: la investigación realizada no encontró correlaciones positivas entre investigación y docencia o, como dice propia la investigadora: "Los hallazgos sugieren que la investigación y la docencia no representan una única dimensión académica, sino, más bien, diferentes dimensiones que parecen ser contrapuestas entre sí" (Fox, pág. 303)

Pasemos a otra investigación sobre el mismo tema, pero en la cual se empleó la técnica del meta-análisis. La investigación fue realizada también en los Estados Unidos por los investigadores John Hattie, de la Universidad de Carolina del Norte y H.W. Harsh de la Universidad de Sidney Occidental de Australia, publicada en 1996 (8)

La técnica del meta-análisis es un procedimiento estadístico para analizar una gran cantidad de investigaciones realizadas sobre un mismo tema con el propósito de integrar los resultados de todas y cada una de ellas en una sola expresión. Esto se logra mediante el cálculo del tamaño del efecto (effect size), este tamaño que puede referirse a las diferencias encontradas entre los medios aritméticos de las investigaciones analizadas o al promedio de los coeficientes de correlación encontrados en los estudios.

En el caso de la comparación de correlaciones se considera que valores iguales a 0, 10 son pequeños; iguales a 0,30 medianos e iguales a 0,50 como grandes.

Pues bien el resultado del meta-análisis aplicado a 58 investigaciones sobre la relación investigación (medida por cantidad de publicaciones, su calidad, etc.) y docencia (medida por la calificación de su calidad hecha por los estudiantes) encontró un valor promedio de las 498 correlaciones calculadas igual de $r = 0,06$, es decir, una correlación muy baja. Los estudios se realizaron en departamentos de ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades. Las correlaciones en las humanidades y las ciencias naturales fueron cercanas a cero.

Los investigadores terminan su análisis con el siguiente comentario: "Solo 20% de las 49 correlaciones calculadas en el estudio fueron estadísticamente significativas cifra que es notablemente pequeña. Debemos concluir que la creencia común que la investigación y la docencia están interrelacionadas es solo un mito" (Hattie y Harsh, 1996).

3. Comentarios metodológicos sobre las investigaciones presentadas

Comencemos por recordar que en la primera investigación -la de Fox- la relación entre investigación y docencia, por un lado y, por otro, la efectividad y la importancia de la docencia fueron definidas y medidas por juicios dados por los profesores de la facultad, es decir, por un indicador subjetivo. En la segunda investigación - la de Hattie y asociados - esa efectividad fue medida por el juicio de los estudiantes sobre sus profesores, otra vez un indicador subjetivo, pero diferente. Con base en tales indicadores podemos poner en duda los resultados que no encontraron correlación entre docencia e investigación en tales investigaciones.

Pero hay más aún para poner en duda los resultados obtenidos, en particular, aquellos que no encuentran correlación entre docencia e investigación ya que no existe unanimidad acerca de qué significa un profesor eficiente. Como se señala en otro estudio reciente de Tschannen-Moran y otros, 1998, hay distintas maneras de definir este concepto y al respecto señalan dos definiciones que han sido utilizadas en otras investigaciones sobre el tema: 1) creencia en la capacidad del profesor de controlar o a lo menos influir fuertemente en el logro de los estudiantes y en su motivación; 2) creencia en las capacidades propias del profesor para organizar y ejecutar acciones requeridas para producir ciertos resultados (logros en los estudiantes).

Por otro lado, conviene tener presente que existen también varios instrumentos para medir esa eficacia como la escala del campo de control del profesor (teacher locus of control), la escala de eficacia de Webb, la escala de eficacia del profesor de Bandura, etc. agregamos así otro factor de duda sobre los resultados obtenidos por las investigaciones anteriormente analizadas y, por lo tanto, a mi modo de ver, queda abierto el campo para nuevas conceptualizaciones operacionales del profesor efectivo como también queda abierta a la investigación seguir analizar la relación entre investigación y docencia, A esos temas me referiré de manera más extensa a continuación (9).

4. Efectividad de la docencia y definición del profesor efectivo

Como dijimos al comienzo de este trabajo, la idea de vincular la docencia y la investigación en la persona del profesor se relaciona con la efectividad de la docencia, es decir, con el concepto de profesor efectivo.

Sin pretender entrar en toda la amplitud del debate sobre el concepto de profesor efectivo deseo poner de relieve en esta oportunidad que la efectividad del profesor no puede hacerse en términos abstractos, ideales o idealizados y menos en términos a-históricos. En términos específicos agregaría que la definición tradicional del profesor eficiente tiende a destacar la capacidad del profesor sólo en el trascurso a los alumnos de elementos intelectuales sin considerar valores morales, éticos y emocionales, como también esa definición tradicional tiende a ignorar el contexto económico-social dentro del cual el profesor desarrolla su labor, conocimiento situado.

Lo que queremos decir aquí es que la efectividad del profesor no es un concepto que defina al profesor aislado, sino que es un concepto relacional que debe tomar en cuenta las situaciones reales dentro de las cuales se desarrolla la docencia, entre las que sobresale la gran desigualdad que se da en grupos de la población en la distribución de los bienes materiales y culturales.

Con relación al primer punto de referencia para la definición del profesor efectivo -la necesaria historicidad de la definición- debemos tener en cuenta que la universidad latinoamericana se encuentra en estos momentos en el proceso del paso de nuestros países de la era industrial a una postindustrial y de una economía nacional a una economía globalizada basada en la competitividad, profundamente interconectada e interdependiente con un modelo tecnológico organizado en torno al conocimiento y a la información que desplaza a los países que no tienen la capacidad de conectarse con la economía global.

Además de una serie de consecuencias económicas, el modelo tiene, indudables consecuencias para los sistemas educativos entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

1. La formación profesional debe tener en cuenta la demanda internacional de bienes y servicios, demanda basada en la competitividad situación que tiende a sobreponerse a las contenidos y valores tradicionales de los sistemas educativos latinoamericanos .
2. Las nuevas tecnologías de la información que acompañan el proceso de globalización se han ido introduciendo paulatinamente en la educación, especialmente en la educación a distancia, lo cual lleva a una modificación de las formas de enseñanza y del contenido y la duración de las carreras universitarias para sacar partido de estas nuevas tecnologías y del campo de su aplicación .
3. El hecho que estas nuevas tecnologías son producidas en países que ya forman parte de la economía globalizada implica la transmisión de valores y contenidos culturales algunos de los cuales son ajenos a las culturas nacionales (10).

A las consideraciones anteriores hay que agregar otros dos temas de singular importancia. El primero llama la atención al hecho que un profesor puede ser muy eficiente en el traspaso de ciertos conocimientos a sus alumnos, pero eso no quiere decir que ese profesor ha entregado una enseñanza de calidad, que es el objetivo mayor que debe tratar de cumplir todo sistema educativo. En este campo toma especial significación la investigación y la evaluación curricular cuyos resultados deberían servir de base a la reestructuración curricular de los programas académicos.

Otras consideraciones sobre la enseñanza efectiva y de calidad tiene que ver con algunos de sus atributos y conductas académicos. Al respecto se pide : 1°) que el académico debe ser un especialista en la materia que enseña, pero, además, 2°) que también debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de instrucción y , por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes.

Antes de pasar a la exposición de otros temas relacionados con los anteriores, quisiera decir que si bien el análisis de un gran número de investigaciones no había encontrado en los Estados Unidos relación entre investigación y docencia, los resultados de esos estudios no quieren decir que no haya profesores de calidad que realizan investigaciones como tampoco quiere decir que no haya investigadores que sean buenos o excelentes docentes. Tampoco se quiere decir que el mejor comunicador de ciertos temas es el investigador que los ha investigado o que esos resultados de la relación investigación y docencia significan que el docente deba despreocuparse de la investigación realizada por especialistas sobre temas directamente relacionadas con su docencia. Como paso de mostrarlo ahora, existen varias formas de sa relación que el docente debe considerar para ofrecer una educación actualizada y de calidad

5. Formas de la relación investigación y docencia

Habitualmente en el tratamiento de la investigación y la docencia universitaria se pone énfasis, como señalé antes, en la vinculación de esas dos funciones en la misma persona del profesor. Pero, en verdad, no es la única forma que puede tomar esa relación y, al respecto, es conveniente destacar otras importantes formas de la relación docencia- investigación, como las que señalamos a continuación ..

1. Uso por el profesor en su docencia de resultados obtenidos por investigadores externos a la universidad .
2. Uso de resultados en su docencia de resultados obtenidos por investigadores de su propia universidad.
3. Uso de resultados de obtenidos por el trabajo conjunto del profesor con uno o más investigadores de su universidad (joint venture en investigación).
4. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor individual o en trabajo conjunto con otros investigadores de su universidad .
5. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor con profesores de otros niveles de la educación (básica y media): Investigación cooperativa .

Relaciones como las señaladas podrían aplicarse a las siguientes áreas de investigación:

Áreas de investigación en las ciencias sociales y de la educación

1. Investigaciones realizadas en la universidad sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica y media
 1. Investigación -acción: a) en el aula; b) en la escuela
 2. Proceso -producto
 3. El pensamiento del profesor
 4. El pensamiento del alumno
 5. Modelo de la variable independiente
 6. Procesos de meta-cognición
 7. La escuela efectiva
 8. Etnografía del aula y de la escuela (Ciencias de la educación)
2. Investigaciones referidas a la docencia universitaria. Algunos de los modelos anteriores
3. Investigaciones referidas a las relaciones universidad - sociedad.
 - 3.1 Demanda ocupacional y desempeño profesional. Desigualdades educativas. Educación y pobreza. Cambios en la estructura y contenido de las profesiones (Sociología de la educación)
 - 3.2 Ideologías de la educación (Sociología y Psicología ocupacional)
 - 3.3 El centro de enseñanza como sistema socio-cultural (etnografía)

3.4 Tasas de retorno de la educación; inversiones en educación (Economía de la Educación).

4 . Evaluación educacional

4.1 Evaluación de los aprendizajes

4.2 Evaluación de la docencia

4.3 Evaluación curricular

4.4 Evaluación de programas especiales

4.5 Evaluación institucional (Auto-evaluación .Evaluación para la acreditación).

Estrategias para mejorar la relación docencia-investigación

Si se reconoce como importantes las formas de vinculación entre la docencia y la investigación, justamente tomando en cuenta los resultados de investigación que muestran que esa relación es muy baja o nula, entonces las acciones que deben realizarse para lograr la utilización de la investigación por los profesores debe ser una meta que las universidades deben valorar y deben construir. Lo más importante, en definitiva, es que los resultados de las investigaciones que se realizan en la propia universidad o en otros centros lleguen al aula. Al respecto, pensamos en estrategias como las siguientes:

- 1) Elevar significativamente las competencias en metodología de la investigación del cuerpo de profesores universitarios mediante cursos y seminarios apropiados
- 2) Fomentar el uso de resultados de investigación en la docencia.
- 3) Fomentar en los profesores la publicación de artículos en revistas especializadas
- 4) Comprometer a los investigadores en actividades de docencia
- 5) Incorporar a los alumnos de determinados niveles a las actividades de investigación que se realizan en la universidad. En este tema debe tenerse muy en cuenta que de los actuales alumnos saldrán los futuros investigadores y, por lo mismo, una participación temprana en actividades investigativas puede significar también una socialización temprana en la carrera de un investigador.
- 6) Los profesores deberían formar equipos con investigadores de la universidad o de centros de investigación no-universitarios para investigar temas de importancia para las actividades académicas

(investigación cooperativa).

- 7) Realizar investigaciones cooperativas con profesores de la educación preescolar, básica y media .
- 8) Publicar en la universidad una revista o boletín periódico en el cual se dé cuenta de investigaciones relevantes tanto para la docencia como para la investigación universitaria, nacionales e internacionales.
- 9) Los programas de doctorado, de los cuales proviene y debería provenir un número cada día un mayor de los profesores universitarios deberían considerar la incorporación de cursos de preparación para la docencia, es decir, cursos de teorías de la educación y de práctica docente.
- 10) En la medida de lo posible, los resultados de investigación deberían señalar explícitamente su relevancia para la práctica docente

Problemas en la relación entre investigación y la docencia

Son problemas bastante conocidos, pero que conviene recordar en este Seminario:

1. Bajos recursos asignados para el desarrollo de la investigación universitaria.
2. Baja diseminación y utilización de resultados de la investigación social y educativa (11)
3. Insuficiente capacidad metodológica instalada en la universidad .
4. Baja producción investigativa
5. Falta pertinencia de la investigación realizada en la universidad para la docencia universitaria
6. Dificultad de traducir los resultados de investigación en prácticas docentes .a nivel de la universidad , prácticas que son diferentes a las empleadas en la educación básica, campo en el cual se ha desarrollado la mayor parte de la investigación cognitiva.

Decía hace poco que el profesor universitario debe ser un especialista en la disciplina que enseña como también que debería serlo en la enseñanza del disciplina . Aquí hay un problema pues si bien podríamos afirmar que ha habido un desarrollo importante en la pedagogía aplicable en la educación preescolar, básica y media, lo mismo no sucede a nivel de la universidad . Ni en la práctica ni en la teoría hay un desarrollo estructurado de una pedagogía universitaria . Esto a pesar del avance de las ciencias cognitivas y de experiencias valiosas en ese campo en Estados Unidos y Europa.

Perspectivas

Las perspectivas que pueden visualizarse en el mejoramiento de la relación docencia -investigación se relacionan:

- 1° Con la solución de los problemas recién señalados.
- 2° Con el conocimiento y utilización de los resultados de la investigación realizada en el campo de las

ciencias cognitivas (psicología cognitiva, neuropsicología y psicología lingüística. Al respecto, el profesor Mario Letelier, en uno de sus artículos ha señalado la utilización de algunas áreas de estas ciencias en la enseñanza de disciplinas científicas como medicina, arquitectura, ingeniería, biología y otras (12).

Quisiera agregar otro tema también de la ciencia cognitiva, referido al llamado a la formación de un pensamiento de buena calidad en la enseñanza, caracterizado como aquel tipo de pensamiento que logra sus fines mediante la elección de la solución que conviene a cada problema o como un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo (que reflexiona sobre sus propios proceso de pensamiento). La formación de un pensamiento de calidad obliga a innovar respecto de las prácticas comunes en nuestros sistemas educativos que enseña gran cantidad de hechos que se aprenden en forma no comprensiva tratando sólo algunos aspectos del tema de aprendizaje de manera superficial.

En este terreno del pensamiento de buena calidad Gardner señala que los alumnos de la escuela y de la universidad no comprenden lo que esas instituciones pretenden enseñarles y por lo tanto no saben utilizar esos conocimientos en la vida cotidiana. Sostiene que alumnos universitarios sacados fuera del contexto académico no son capaces de superar el tipo de respuestas de un niño de 5 años (Gardner, H. The Unschooled Mind. New York: 1991. New York: Basic Book)

Gardner agrega, por otra parte, que cuanto más se esfuerce el profesor por enseñar menos comprenden los alumnos. Para él, ésta es la idea más revolucionaria de la educación, pues contraviene la idea tradicional según la cual un buen profesor es aquel que trata de enseñar todo lo que se conoce de un cierto tema indicado para su curso. El profesor se angustia por cumplir con el programa sobrecargado de temas que según él estima el alumno debe aprender o memorizar (13).

Todavía en este campo de la ciencias cognitivas es conveniente tener en cuenta una serie de programas de enseñanza y desarrollo del pensamiento, como los siguientes, aplicados a la educación universitaria:

Nombre del programa	Autor	Objetivos
Estructura del intelecto	Mary Meeker	Proporcionar a los estudiantes habilidades intelectuales necesarias para aprender los contenidos y el pensamiento crítico
Impac	S.Lee Winocur	Mejorar la capacidad de los estudiantes en el del contenido facilitando la adquisición de destrezas intelectuales de nivel superior
CORT (Cognitive Research Trust)	Edward de Bono	Enseñar habilidades de pensamiento útiles dentro y fuera de la universidad
Intelligence Applied		Desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes

Para terminar, deseo repetir que la relación entre la docencia y la investigación es todavía una relación por construir, y, por lo tanto, lograr el aporte de esa relación para una educación superior de calidad es también en gran medida una tarea no cumplida.

Notas

(1) Universidad de Antioquia. Plan de Desarrollo 1995-2006. *La Universidad para un nuevo Siglo de las Luces*. 1996, pág. 31

(2) W. Humbolt. "On the spirit and the organizational framework of intellectual institutions in Berlin". *Minerva*, 8, 242-267, 1970.

(3) Jauch , L.R . "Relationships of research and teaching . Implications for faculty evaluation". *Research in Higher Education*, 5 1-13 9. 1976

(4) Barnett , R . Linking teaching and research . A critical inquiry. *Journal of Higher Education*.,63, 619-636, 1991

(5) Robert Floden y Hans G. Klinzing .What can Research on Teaching Thinking Contribute to Teacher Preparation ? A Second Opinion. *Educational Researcher* .Vol. 19, 5, p.16, 1990 .

(6) Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid : Morata. 2a. edición.1988) (Elliot, *La investigación - acción en educación*. Madrid : Morata. 1990. Especialmente capítulo IX)

(7) Marilyn Cochran Smith & Susan Lytle. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. *Educational Researcher*. Vol. 19, 2, p. 8 , 1990

(8) John Hattie & H.W.Harsh . The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis . *Review of Educational Research*., vol .66 , No. 4, pp. 507 - 542, 1996

(9) Referencias tomadas de Megan Tschannen -Moran, Anita Woofolk & Wayne K. Teacher Efficacy : Is Meaning and Measure. *Review of Educational Research*. Vol. 4. No. 2 . Pp.202-248, 1998

(10) Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación , la Ciencia y la Cultura. Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el contexto de la globalización. OEI : Madrid. No. 4, Octubre, págs. 4- 20, 1998.

(11) Guillermo Briones. Difusión y uso de la investigación educativa en Chile. En *Usos de la investigación social en Chile* . Santiago: Flacso. Pp. 15-82, 1993

(12) (Mario Letelier. Enfoques cognitivos en la educación superior .*Revista Pensamiento* . Santiago .

Vol. 15, pp. 151- 195, 1994

(13) Josefina Beas Franco . ¿ Qué es el pensamiento de buena calidad ? Estado de avance de la discusión . *Pensamiento Educativo* . Santiago : Universidad Católica de Chile. Vol. 15 15-28, 1994

Guillermo Briones Aedo

Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Profesor Honorario de la misma institución. Consultor del Consejo Superior de Educación de Chile

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Roberto Hernández Aracena
Carlos Thomas Winter

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Educación, Modernidad y Desarrollo Rural

Desde la perspectiva antropológica se analizan los significados y las funciones sociales que deben tener los sistemas educativos en el contexto de las nuevas realidades rurales del agro chileno. En base a sus resultados se propone un nuevo modelo educativo capaz de responder a las exigencias impuestas por las nuevas situaciones económicas y sociales tomando en consideración las particularidades culturales y ecológicas, los recursos, potencialidades y demandas de las diversas poblaciones rurales. Este modelo educativo busca fortalecer las identidades de los grupos sociales a través del rescate y revalorización de las culturas locales, y la capacitación de los individuos para poder construir sus propios proyectos de desarrollo integral.

El presente artículo plantea desde la perspectiva antropológica, cuáles son los significados y las funciones que deben tener los sistemas educativos en el contexto de las nuevas realidades rurales, profundizando sobre un modelo educativo pertinente para las condiciones actuales del medio rural chileno.

I. Situación del agro chileno

El proceso de globalización de las economías nacionales que se inició a comienzos de la década del 70 provocó un reordenamiento de los sistemas económicos, orientado hacia la construcción de un nuevo orden económico mundial. Sus efectos se han extendido a todos los ámbitos de la vida política, económica y social de los países. El impacto de la globalización sobre los sistemas agroalimentarios, y en particular sobre la agricultura, ha provocado profundas transformaciones que se extendieron hacia los diversos espacios rurales y la vida social de sus poblaciones. Entre muchos de los cambios generales ocurridos, se destacan la fuerte integración vertical a nivel mundial de los sistemas de producción, distribución, comercialización y consumo de productos agrícolas, y la transformación de los circuitos mercantiles (Llambí, 1995).

La crisis de las economías de los países de América Latina en la década del 80, manifestada por la imposibilidad de pagar la deuda externa, obligó a los gobiernos de la región a aplicar políticas macroeconómicas de ajustes estructurales impuestas por los organismos multilaterales (FMI, BM y OMC), las que se inscriben en el marco del modelo neoliberal dominante en los circuitos académicos y políticos de los países latinoamericanos. Chile fue el primer país de esta región que implementó dicho

modelo económico, y por lo tanto, fue el primero que observó sus efectos en mayor profundidad y complejidad. Por lo tanto, las políticas agrícolas de los gobiernos chilenos se han ajustado al neoliberalismo imperante, orientándose hacia la conformación de un Estado con un débil papel en la promoción y fomento del desarrollo agrícola, dejando a esta actividad económica primaria que se mueva en el contexto de la dinámica de mercados agrícolas nacionales integrados a los sistemas agroalimentarios mundiales, con una presencia dominante de nuevos agentes económicos nacionales y extranjeros, y con exigencias de niveles de competitividad cada vez más crecientes.

La globalización de la economía chilena y sus efectos sobre la agricultura han sido estudiada por las ciencias económicas y sociales. Existe consenso acerca de las profundas transformaciones de la agricultura nacional y sus repercusiones en los diversos espacios rurales y las localidades que los componen (Crispi, 1980; Rivera, 1988; Cox et al, 1989; Gomez, 1995). La agricultura ha sido considerada por muchos autores como un estilo de vida, por lo tanto, un cambio fundamental de ella trae consigo un cambio en el estilo de vida de las poblaciones rurales. La nueva agricultura chilena surge y se desarrolla en este proceso de globalización, orientada a la producción de rubros hortofrutícolas de exportación, utilizando tecnologías de punta que requieren escasa y calificada mano de obra permanente, basada en relaciones laborales de carácter temporal y con un fuerte componente de feminización (Valdés, 1988; Valdés, 1992; Montecino y Rebolledo, 1996). Esta agricultura ha sido conducida por una nueva categoría de actores sociales compuesta por empresarios agrícolas altamente modernizados y provenientes de otros sectores de la economía nacional (Gomez, 1995). Pero junto a esa agricultura moderna regida por la lógica económica del neocapitalismo, existe una agricultura tradicional, desarrollada en grandes unidades de producción orientadas hacia el mercado nacional y que participa de algunos aspectos de la modernización agrícola. También coexiste junto a ellas, una agricultura de carácter familiar, desarrollada en pequeñas unidades de producción, sustentada por productores excluidos de los procesos de modernización y orientada a la producción de alimentos de consumo directo para los mercados nacionales o locales, en rubros de baja rentabilidad. Según cifras de INDAP (1993) hay aproximadamente 240.000 unidades de producción agrícola que participan de estas características, cuyos productores viven en condiciones de extrema pobreza y de marginación de los beneficios que conllevan los procesos de modernización agrícola. Esta situación es extensiva a la realidad rural de América Latina, provocando en algunos autores una discusión sobre la viabilidad de una agricultura campesina latinoamericana en las condiciones actuales (da Silva, 1996). La presencia en Chile de estos 3 tipos de agricultura coexistiendo en el contexto rural y las probables vinculaciones que se han creado entre ellas para sostener los sistemas agrícolas actuales son un esquema de análisis válido para dar cuenta de la complejidad de los cambios producidos en los sistemas agrícolas nacionales.

El auge de la producción y exportación de frutas y hortalizas ha contribuido significativamente a dinamizar la economía chilena y también ha provocado un desarrollo rural que es necesario estudiar y evaluar en sus diversas expresiones. Sus efectos se hacen notar en los diferentes espacios rurales, transformando no sólo los sistemas agrícolas nacionales y locales, sino también los sistemas sociales y los paisajes rurales. El campo ha sido invadido en su vocación agrícola tradicional por una variedad de actividades que están modificando los patrones de uso de los espacios rurales. Indicadores de esto es la presencia de áreas de recreación ocupadas por parcelas "de agrado", sectores residenciales para inmigrantes urbanos que buscan mejor calidad de vida, espacios dedicados al turismo rural con carácter

ecológico y de aventura, áreas de parques nacionales y de reserva de la biosfera protegidas por el Estado, grandes complejos agroindustriales y agroexportadores de transformación, almacenamiento, clasificación, empaque y transporte de productos agrícolas para los mercados internacionales. Los cambios en los patrones de uso de los espacios rurales y de las actividades económicas de sus poblaciones han creado nuevos y mayores vínculos con los espacios urbanos, haciendo difícil hoy identificar los límites entre lo urbano y lo rural. Hoy hay una mayor y más profunda integración de la vida económica, social, política y cultural del campo y la ciudad.

Pero donde se nota más la diversidad y complejidad de los cambios es en la vida social de las localidades rurales por la creación de nuevas redes y actores sociales que han modificado las vinculaciones existentes entre las localidades rurales, y de ellas con los centros urbanos. Hay un proceso de reorganización de las prácticas sociales, hay cambios importantes en la vida cotidiana de los actores sociales que participan de este proceso. Hay construcciones de nuevas redes sociales que permiten la circulación de tecnologías y productos agrícolas no tradicionales y formas de inserción en los nuevos mercados agrícolas. Surgen nuevos escenarios y actores sociales que van configurando diferentes respuestas locales a un mismo proceso de globalización. En ello reconocemos la diversidad y el dinamismo de las respuestas de los sectores campesinos a las nuevas condiciones rurales, indicadores de sus capacidades creativas. En esto se destacan nítidamente las nuevas formas de organización agraria que buscan superar su situación de extrema vulnerabilidad, precariedad y marginación de los procesos de desarrollo agrícola.

También es importante destacar las modificaciones producidas al interior de las pequeñas comunidades en lo que se refiere a sus relaciones internas y a sus estilos de vida resultantes de procesos de recreación de modelos exógenos de origen urbano. Los patrones cognoscitivos y valorativos de las poblaciones rurales han sido afectados por la creciente influencia de nuevos agentes sociales, generando interesantes fenómenos de reinterpretación y recreación de elementos culturales exógenos que conllevan hacia la búsqueda de nuevas identidades rurales. Se puede plantear que la vida cotidiana de las localidades rurales ha cambiado profundamente, la cual debemos rescatar en toda su dimensión y diversidad a fin de comprender la riqueza y significado de las "nuevas ruralidades". Pero el surgimiento de estas nuevas realidades no obedece a patrones de homogeneidad dictados por los procesos de globalización, sino todo lo contrario, nos encontramos ante la presencia de una gran heterogeneidad de realidades rurales, fenómeno extensivo al resto de los países latinoamericanos (Rivera, 1988; Llambí, 1995; Gomez, 1996). Por ejemplo se habla de la presencia actual de diversas formas campesinas que coexisten en las sociedades latinoamericanas (Santiago, 1987; Hernández, 1991; Llambí, 1995).

La emergencia de estas nuevas realidades en los espacios rurales ha ocurrido primeramente en las sociedades europeas y norteamericanas, pero ahora es cada vez más creciente la situación en Latinoamérica y Chile en particular. La profundidad y significado de los cambios ocurridos ha conducido a muchos autores europeos a designar a estos fenómenos como una "nueva ruralidad", o más bien, "nuevas ruralidades", destacando con esto último, la diversidad de expresiones que se manifiestan en los diferentes espacios rurales. Los análisis e interpretaciones de las nuevas ruralidades han convencido a muchos autores en la necesidad de reconceptualizar la noción de "ruralidad", ya que para ellos, la categoría "rural" está obsoleta en el discurso de las ciencias sociales (Friedland, 1982; Marsden

et al 1990; Llambí, 1995). Por lo tanto, conceptos tan fundamentales como "campesino" y "comunidad rural" deben ser revisados también. Se puede plantear que no existe actualmente una teoría general del campesinado capaz de explicar e interpretar los nuevos procesos sociales que se dan en los contextos rurales latinoamericanos, y chileno en particular. En consecuencia, es tarea prioritaria para los investigadores de los problemas rurales, el construir un aparato conceptual y un cuerpo de hipótesis que sean herramientas adecuadas para analizar los procesos globales que se relacionan con la emergencia de las nuevas realidades rurales, y para comprender e interpretar la diversidad de respuestas de las poblaciones rurales ante los procesos globales mencionados.

Los estudios rurales actuales dan cuenta sólo de las características generales de los procesos de globalización y modernización de los espacios rurales, y de algunos efectos de la penetración de la modernidad en los sistemas culturales campesinos. Tampoco los estudios de casos son suficientes para mostrar la riqueza y profundidad de los cambios culturales que ocurren en los diversos escenarios rurales. Por ejemplo, no conocemos cuáles son los cambios ocurridos al interior de las localidades, cuáles son los nuevos estilos de vida de sus poblaciones, cuáles son los nuevos actores sociales, en definitiva, no conocemos cuál es la vida cotidiana de las pequeñas comunidades rurales chilenas. Se puede afirmar que no se dispone de datos suficientes para conocer e interpretar las diversas expresiones de la "nueva ruralidad" en Chile. El conocimiento de estas realidades rurales es absolutamente necesario para abordar el análisis de los problemas del desarrollo rural y el papel que juegan los sistemas educativos, a fin de diseñar políticas, programas y proyectos pertinentes a las diferentes realidades a intervenir, recogiendo las singularidades locales, las necesidades, expectativas y aspiraciones de las poblaciones rurales, y los problemas concretos que emergen de esas nuevas condiciones.

2. Los sectores campesinos y el desarrollo rural

La participación de las diversas poblaciones rurales en los procesos de modernización agrícola y los beneficios que conlleva ha sido desigual. El protagonismo y el disfrute de los éxitos de esta agricultura moderna han sido para una categoría de empresarios agrícolas principalmente de origen urbano. En menor grado han participado los sectores de grandes productores agrícolas tradicionales. Las poblaciones campesinas, comprendidas por los pequeños productores agrícolas familiares, los trabajadores temporales y otros asalariados, y los pobladores rurales dedicados a actividades menores no agrícolas, se encuentran marginados de los actuales procesos agrícolas y la modernización, o tienen un rol notablemente secundario. Los pequeños productores agrícolas constituyen el sector campesino principal, que según cifras de INDAP (1993) suman con sus núcleos familiares, aproximadamente 1.200.000 individuos. Son productores que trabajan rubros de baja rentabilidad, en condiciones de bajo nivel de competitividad y productividad. Se encuentran entregados a su propia suerte al enfrentarse a mercados agrícolas muy competitivos, sensibles e inestables, con precios muy volátiles y ante organizaciones que imponen los términos de los intercambios. Las organizaciones campesinas impuestas y espontáneas no han podido superar estos problemas a consecuencia de sus propias debilidades y al escaso apoyo del Estado. Además, los productores campesinos requieren crear relaciones más armónicas y equilibradas con ecosistemas altamente afectados por la intervención, muchas veces irracional, de una agricultura moderna, muy tecnificada y en gran expansión. En consecuencia, estos sectores campesinos precisan crear sus propias respuestas a estos desafíos, respuestas que deben expresarse en nuevos

sistemas tecnológicos, nuevas formas de organización y reestructuración de sus sistemas culturales.

El desarrollo agrícola ha provocado procesos espontáneos y programados de desarrollo rural en el marco de modelos desarrollistas, con énfasis en lo tecnológico, con un carácter vertical y no participativo, los cuales no han logrado resolver los mayores problemas de las poblaciones campesinas, haciéndolos más pobres y marginados en toda América Latina (da Silva, 1995). Por lo tanto, hay que buscar estrategias alternativas de desarrollo que superen estas debilidades haciendo participar a los actores sociales, reconociendo las singularidades culturales y medioambientales de las diversas poblaciones rurales, promoviendo valores comunitarios sobre cooperación, solidaridad, autogestión, participación e identidad cultural, y con una metodología de investigación-acción. Sus resultados debieran orientarse para hacerlos más productivos y competitivos ante las condiciones impuestas por la nueva ruralidad, pero teniendo como base sus recursos culturales y medioambientales.

3. La educación y el desarrollo rural

Los análisis sobre los procesos de desarrollo rural en América Latina coinciden en el rol fundamental que juegan la educación, la tecnología y la organización social. Pero se considera a la educación como la herramienta principal para alcanzar el desarrollo de un país, y en este caso concreto, de los sectores rurales (Hernández, 1996). Este planteamiento acerca de la relevancia de la educación ha sido expuesto por numerosos gobernantes latinoamericanos, quienes abogan por una educación de mayor calidad y extensiva a todos los sectores sociales. Sin embargo, las experiencias de educación rural en Chile y América Latina han estado marcadas por un funcionamiento a espaldas de las realidades socioculturales locales y regionales, y sin tomar en cuenta los problemas, aspiraciones y necesidades de las poblaciones rurales. Los currículos se han construido en forma vertical y centralizada, sin considerar las diferencias culturales. Aquí hay un problema principal, una falta de pertinencia cultural de la educación que se imparte a los diversos sectores de una sociedad (Magendzo, 1986; Castro, 1996). Existe consenso en que el sistema educativo chileno debe reformularse, prueba de esto es la actual reforma educacional que se encuentra en la primera fase de ejecución. Esta reforma pretende descentralizar y flexibilizar los currículos, buscando su adecuación a cada realidad local, y lograr una formación integral de los educandos (en lo afectivo, intelectual y corporal) mediante el cumplimiento de determinados objetivos transversales. En el caso de la educación rural, es necesario considerar las experiencias logradas por el programa del MECE-Rural, después de 6 años de ejecución (San Miguel, 1995). Sus resultados constituyen un importante aporte para la reformulación del proceso educativo chileno. Sin embargo, las diversas experiencias alcanzadas a través de todo el país, como una expresión de las diferentes realidades socioculturales locales y regionales, y el grado de libertad que tienen los educadores para construir sus currículos, no pueden olvidar el carácter nacional del proceso educativo y los contenidos propios de una "cultura académica". Se trata de repensar el problema y buscar una orientación que intente conciliar los elementos de la cultura universal con los propios de las culturas locales (Hernández, 1995). El educador debe pensar sobre: ¿qué exige la sociedad moderna a los educandos de hoy, y especialmente en el medio rural en cuanto al tipo de conocimientos, habilidades y destrezas?. ¿Cómo se concilian estos requerimientos con los satisfactores de los pequeños campesinos y sus proyectos de desarrollo?. Las respuestas a esto quizá las proporcionen los currículos pertinentes. La aplicación de currículos pertinentes debiera producir un proceso de reinterpretación de los componentes de la cultura

universal por parte de los educandos, a través de sus sistemas cognoscitivos, y también una reafirmación de sus propias formas culturales, contribuyendo al fortalecimiento de su identidad cultural. Schmelkes (1994) destaca el importante papel de la educación en el fortalecimiento de la identidad cultural campesina indígena en América Latina. También es importante considerar que la dinámica del enfoque constructivista en educación no puede dejar de tomar en cuenta que el proceso educativo está dirigido fundamentalmente a grupos sociales y no a individualidades, por lo tanto, sus objetivos concretos se refieren al desarrollo de las poblaciones rurales en su totalidad.

Del análisis de las funciones sociales que debe cumplir la educación desde una perspectiva antropológica se desprenden dos grandes orientaciones: una, hacia la contribución para el desarrollo de las identidades de las poblaciones rurales, y la otra, hacia la formación y capacitación de los sectores rurales para dar respuestas adecuadas ante los imperativos que imponen los nuevos procesos de desarrollo rural.

La primera orientación aborda el problema de la identidad de las poblaciones rurales. Su importancia se deduce del planteamiento de que no puede haber desarrollo para los sectores rurales si antes no resolvemos el problema de sus identidades. Muchos autores señalan que la educación formal se ha constituido en un instrumento de los sectores sociales dominantes para imponer una cultura nacional y universal, al resto de los componentes de la sociedad, provocando un proceso de debilitamiento o destrucción de las culturas locales. La Belle (1980) señala que la educación formal no trabaja en función de los cambios sociales, sino más bien se constituye en un refuerzo del sistema social y de las condiciones que lo sustentan, o sea, tiende a reproducir el modelo social imperante. Eso es más evidente si se trata de minorías étnicas y campesinas criollas obligadas a recibir una educación extraña a su cultura y ajena a sus intereses, necesidades y problemas de las comunidades. Hay investigaciones desarrolladas en esta línea que plantean la presencia de formas de violencia en la administración de la educación formal, en la cual el educando es sometido a toda clase de agresiones, lo cual se ubica en el problema de la fuerte agresión y destrucción de las culturas locales, especialmente indígenas y campesinas criollas. En el caso de los sectores rurales, dicho fenómeno está fortalecido por la acción de la modernización agrícola y las empresas que trabajan en función de una globalización de la agricultura. Para ellas, la presencia de realidades culturales locales es un obstáculo para sus objetivos de modernización. En consecuencia, hoy asistimos a fenómenos de fuerte pérdida de patrones culturales propios de las poblaciones campesinas criollas e indígenas.

Un primer paso para poder reconstruir o fortalecer la identidad de las poblaciones rurales consiste en el redescubrimiento y valoración de su propia cultura local. Ello significa el descubrir y tomar conciencia de la participación de rasgos culturales comunes que los diferencia de otros sectores sociales. Esa cultura debe ser reconocida en su valor intrínseco y en su capacidad de integración de todos los miembros de una comunidad o grupo local. Ahora bien, cuando hablamos de "cultura local" o "cultura de la cotidianidad", nos estamos refiriendo a las culturas que construyen los grupos o comunidades locales en sus espacios urbanos o rurales. Ella se construye en la vida cotidiana, en la permanente interacción de esos grupos o comunidades con su entorno natural y social (Magendzo, 1986). Es un proceso que a partir del reconocimiento de una cultura nacional a la que pertenecen, reconocen la existencia de rasgos culturales propios y diferenciados de la cultura nacional, los cuales pueden o no entrar en contradicción

con la cultura dominante. Uno de los elementos centrales del proceso de reconstrucción de la cultura de los grupos o comunidades es el descubrimiento de su historia local, compuesta por los principales hechos de esa larga sucesión de acontecimientos sobre la existencia de esas comunidades o grupos, en sus múltiples interacciones con su entorno natural y social, y las relaciones que se dan al interior de cada comunidad. La memoria colectiva va registrando y guardando los elementos de la historia local, previo proceso de selección. Ahora bien, los componentes principales de una cultura local son los conocimientos y saberes populares acumulados por las múltiples experiencias que han tenido en sus interacciones con los sistemas ecológicos y sociales, el lenguaje cotidiano, los sistemas valóricos y cognoscitivos, los significados que le atribuyen a los elementos de su entorno, las creencias y la cosmovisión, los sistemas tecnológicos tradicionales y adoptados, las tradiciones folklóricas (cuentos, adivinanzas, leyendas, poesías, música, bailes, literatura oral), los patrones de interacción y de socialización, y los estilos de aprendizaje. La educación rural puede contribuir al rescate y revalorización de las culturas locales a través de un proceso de incorporación a sus currículos de elementos culturales locales. De esta manera, ella aporta a la reconstrucción de las identidades de las poblaciones rurales, ayudándolos a ser más seguros y confiados en sí mismo, y capaces de responder mejor a los retos que traen los procesos de desarrollo rural y la modernidad.

La segunda orientación para la acción de la educación rural es la capacitación de las nuevas y actuales generaciones rurales, a fin de incorporarse a los procesos de desarrollo rural. Ya hemos expuesto los notables cambios producidos a partir de la década del 80 como consecuencia de la modernización y modernidad, en los sistemas agrícolas, ecológicos, sociales, económicos y culturales del agro chileno. El conocimiento de esos cambios y la situación de marginación de los sectores campesinos de los beneficios de los procesos de desarrollo rural permitirán a ellos ubicarse en el contexto actual y entender los problemas que confrontan para lograr éxitos en la elaboración y ejecución de sus propios proyectos de desarrollo. La situación de marginación de los sectores campesinos de los procesos de modernización agrícola y sus efectos negativos sobre sus sistemas culturales han producido innumerables problemas, siendo tarea principal del Estado chileno y de las instituciones educativas en especial, contribuir a resolverlos. Para esto se requiere primero conocer cuáles son los problemas y necesidades de las poblaciones rurales, luego descubrir cuáles son los recursos y potencialidades que posibilitan la generación de respuestas pertinentes y eficaces ante los retos que enfrentan ante las nuevas realidades rurales. El maestro rural debe transformarse en un animador o promotor de una nueva educación rural comprometida con las poblaciones rurales, con sus problemas y necesidades, enfatizando en la participación, la autogestión, la identidad cultural y la cooperación. La escuela rural debe ser el centro motor de las múltiples actividades que se relacionan con el desarrollo rural local.

4. Un nuevo modelo educativo

La visión crítica de los sistemas educativos que se han aplicado en América Latina y los resultados del análisis de las funciones sociales que deben cumplir estos sistemas en el marco de las nuevas realidades sociales, hacen necesario repensar a la educación, revisar sus orientaciones, contenidos y metodologías, y plantear un nuevo modelo educativo que sea capaz de responder en mejor forma a los requerimientos que nos impone la sociedad chilena, y en particular los sectores rurales. Estamos presenciando el predominio de un estilo de desarrollo que privilegia lo económico sobre lo humano y lo espiritual, la

imitación de modelos de desarrollo sin discusión ni reflexión, de un desarrollo de los pueblos sin considerar sus identidades, de la imposición de valores relacionados con el individualismo y la competencia sobre valores relacionados con la cooperación y la solidaridad. Nos enfrentamos a una globalización no sólo económica sino extendida a todos los ámbitos de la vida de las sociedades, incluido lo cultural, una globalización que no logra conciliar lo material y lo no material ya que no hay pasajes individuales ni colectivos que contribuyan a esa conciliación.

La modernidad ha traído como consecuencia a las naciones, fenómenos de mutación cultural, tradiciones y saberes populares erosionados y despreciados, nuevas jerarquía de valores que niegan la vigencia de las comunidades y los grupos sociales, culturas locales debilitadas, y como consecuencia de esto, las propias identidades de los diversos sectores sociales, atentando fuertemente contra la diversidad cultural de las sociedades y de los sectores que las componen.

El desarrollo y la modernidad han provocado profundos cambios en las sociedades, afectando a la vida y el bienestar de sus poblaciones. Sectores sociales importantes han quedado fuera de los beneficios del desarrollo y han sido afectados culturalmente por la modernidad, imponiendo estilos de vida ajenos a sus tradiciones. Las condiciones de la vida material se han deteriorado por los impactos negativos del uso indiscriminado e irracional de tecnologías importadas sobre ecosistemas frágiles y saturados, y por las nuevas exigencias de capacitación para un mercado laboral muy competitivo. El resultado es el incremento de la pobreza en números absolutos.

Frente a este cuadro general expuesto, los sistemas educativos se han constituido por las fuerzas dominantes de la sociedad en elementos de apoyo para la reproducción de los sistemas sociales. El acceso a la educación para los individuos ha sido interpretado tradicionalmente por muchos autores, como una condición necesaria para alcanzar una mejor posición económica y un prestigio social, y donde la meta final es llegar a la Universidad (Podestá, 1992). El sistema educativo chileno actual no ha cambiado este esquema ni el significado social que se le atribuye a la educación, a pesar de los profundos cambios ocurridos en nuestra sociedad. No se reconocen las nuevas realidades existentes hoy en día ni las demandas de las diferentes poblaciones. Se puede decir que hoy la educación es discapacitadora, ya que no prepara a los individuos para las nuevas exigencias de la vida social actual. Por lo tanto, el diseño de un modelo educativo que supere estas deficiencias requiere como primer elemento repensar a la educación y al desarrollo. Tomando en consideración los planteamientos teóricos acerca del desarrollo y las experiencias de desarrollo rural en el agro chileno podemos observar un cuadro de imposiciones de modelos de desarrollo ajenos a las necesidades y expectativas de la mayoría de los sectores rurales. Por eso hoy se puede afirmar que la mayoría de las poblaciones rurales han quedado fuera del desarrollo. Ahora bien, para revertir este fenómeno necesitamos primero, entender al desarrollo como un proceso de adaptación, de carácter endógeno y autocreativo, que se da al interior de los sectores rurales, como respuesta a los cambios medioambientales, sociales y tecnoeconómicos que traen involucrados las nuevas realidades rurales. Este desarrollo debe tener como base sus propias realidades culturales, los recursos y potencialidades de las poblaciones y sus ecosistemas, el conocimiento que tienen sobre los cambios ambientales, sociales, económicos y tecnológicos de su sociedad, y las oportunidades que les otorga el sistema social mayor. Sus proyectos de desarrollo, construidos por ellos mismos, con el apoyo de los agentes de cambios externos e internos, deben buscar

como meta el bienestar y la felicidad de los individuos y sus grupos sociales.

Los sistemas educativos rurales deben apoyar estos procesos de autodesarrollo, contribuyendo a elevar los niveles de capacitación para la adaptación de las poblaciones rurales ante los cambios de la sociedad. Para alcanzar estos objetivos, la educación rural debe enfatizar en el conocimiento y comprensión de los sectores rurales sobre: 1°. las nuevas realidades tecnológicas, de los mercados agrícolas y laborales, de los centros de dotación de recursos de capital y de asistencia técnica, y los centros de decisiones económicas y políticas. 2°. los cambios ambientales provocados por la acción del hombre y sus tecnologías tradicionales y modernas. 3°. sus culturas locales, recursos y potencialidades, y oportunidades que da el sistema social. La educación rural debe jugar un papel fundamental en el cumplimiento de esas etapas para alcanzar como metas, sus propios proyectos de desarrollo. Esto significa que estamos concibiendo a la educación rural como formadora y capacitadora de los individuos y los grupos sociales a través de la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales y manuales necesarios para poder desarrollarse en las nuevas realidades rurales, dentro de un concepto de desarrollo humano integral.

Un modelo educativo pertinente a las nuevas realidades rurales debe entender a la educación como un proceso integral, continuo y permanente que atiende a los niños, jóvenes y adultos, a través de una estrecha vinculación entre la "educación formal" impartida por la escuela y la "educación informal" que se da al interior de las familias y las comunidades. Esto significa el papel protagónico que deben jugar también en el proceso educativo, aparte de los docentes, los educandos, los padres, las familias, los líderes comunitarios y los agentes externos de cambios. La participación de las comunidades en los procesos educativos es una condición necesaria para alcanzar una educación pertinente a las diversas realidades socioculturales. Esto nos conduce a plantear la construcción de currículos pertinentes que tengan como base los elementos principales de las culturas locales, los conocimientos acumulados de las comunidades, la participación activa de los líderes locales y los agentes de cambios, los problemas, necesidades y los proyectos de desarrollo de sus poblaciones.

Bibliografía

Castro, E. Modernización del curriculum de la escuela chilena y educación de valores. Ponencia presentada al seminario sobre Formación Docente y Educación para la ciudadanía. UMCE. Santiago. Chile. 1996.

Cox, M. et. al. Política agraria en Chile: Del crecimiento excluyente al desarrollo. CEDRA. Santiago. Chile, 1990

Crispi, J. El agro chileno después de 1973: expansión capitalista y campesinización pauperizante. GIA. Santiago. 1980.

Da Silva, G. Los procesos sociales en el agro latinoamericano en las dos últimas décadas. Ponencia presentada al Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural. Facultad de agronomía,

Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1995.

Friedland, W. "The end of rural society and the future of rural sociology". RURAL SOCIOLOGY 47 (4): 589-608. 1982.

Gómez, S. "Sociología rural" en DIMENSIONES ACTUALES DE LA SOCIOLOGÍA. Departamento de Sociología de la U de Chile, Academia de Humanismo Cristiano y Sociedad Chilena de Sociología. Editorial Bravo y Allende. Santiago. Chile. 1995. pp 203-262.

Hernández, R. Fundamentos socioculturales de la racionalidad económica campesina en el Distrito Bejuma, Estado Carabobo, Venezuela. Tesis de Magister en Desarrollo rural. Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1991.

Hernández, R. "Teorías sobre el campesinado en América Latina: una evaluación crítica" en la REVISTA CHILENA DE ANTROPOLOGÍA N°12. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias sociales. U de Chile. Santiago. 1994. pp 179-200.

Hernández, R. "La Educación y el destino de la cultura Atacameña" en REVISTA DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación. N°227. Santiago. Chile. Junio 1995. pp 40-44.

Hernández, R. Variables intervinientes en el desarrollo rural y propuesta metodológica. Ponencia para I Simposio de Ciencias Antropológicas del cono sur. Facultad de Ciencias sociales. U de Chile. Santiago. 1996.

INDAP. Marco de acción y programación 1993. Ministerio de Agricultura. Santiago. Chile. 1993.

La Belle, T. Educación no formal y cambio social en América Latina. Editorial Nueva Imagen. México. 1980.

Llambí, L. Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y el desarrollo rural. Ponencia central para I Congreso Venezolano de Sociología y Economía rural. Universidad central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1995.

Magendzo, A. Curriculum y Cultura en América Latina. PIIE. Santiago. Chile. 1986.

Marsden, T; Whatmore, S y Munton, R. "Introduccion". RURAL RESTRUCTURING GLOBAL PROCESSES, AND LOCAL RESPONSES. David Fulton. Londres. 1990. pp 1-15.

Montecino, S. y Rebolledo, L. Conceptos de género y desarrollo. PIEG. Facultad de Ciencias Sociales. U de Chile. Santiago. 1996.

Podestá, J. "Educación y Región: una hipótesis sobre la crisis del sector" en REVISTA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS. Serie Ciencias Sociales N°1. Universidad Arturo Prat. Iquique. Chile. 1992.

Rivera, R. Los campesinos chilenos. GIA. Santiago. Chile. 1988.

San Miguel, J. "MECE: mirando y enseñando desde lo rural" en REVISTA DE EDUCACIÓN N°227. Ministerio de Educación. Santiago. Junio 1995. pp 12-14.

Santiago, J. La definición del sistema de producción agrícola o hacia una economía política de la agricultura. Trabajo de acenso. Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1987.

Schmelkes, S. "Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas" en LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA ANTE EL PRÓXIMO SIGLO. UNESCO-UNICEF. 1994. pp 75-99.

Valdés, X. "La feminización del trabajo agrícola en Chile" en MUNDO DE MUJER, CONTINUIDAD Y CAMBIO. Ediciones CEM. Santiago. Chile. 1988.

Valdés, X. Mujer, trabajo y medioambiente. Los nudos de la modernización agraria. CEDEM. Santiago. Chile. 1992.

Roberto Hernández Aracena

Magister en Desarrollo Rural, Universidad Central de Venezuela. Profesor Asistente y Jefe de Carrera del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile. Especialista en Antropología Rural

Carlos Thomas Winter

Profesor Titular y Director del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile. Especialista en Arqueología y Ecología Cultural

Rol de las Educadoras en el Apoyo a Niños Preescolares de Familias Separadas

La separación parental constituye un factor de riesgo para el desarrollo psicosocial de los niños. Durante este proceso, ellos deben enfrentar una serie de cambios en su entorno, como la alteración de las rutinas familiares, el desequilibrio emocional de los padres y la pérdida total o parcial de la relación con un progenitor. El nivel de estrés que experimentan depende de las características personales de cada niño, y de cómo los padres y otros adultos significativos manejen la situación, especialmente durante el primer tiempo del proceso de separación.

Los niños preescolares tienen una fuente adicional de ansiedad, debido a que poseen un pensamiento transductivo, egocéntrico y causalista mágico, que les lleva a construir fantasías de abandono y daño, y explicaciones donde se autoculpan por lo que ocurre en la familia. Por esta razón, se destaca la necesidad de apoyarlos emocionalmente y facilitar una comunicación fluida que los clarifique, tanto con los padres en la familia como en su Jardín Infantil.

Un enfoque preventivo de las dificultades en el desarrollo de los niños preescolares involucra necesariamente a las educadoras de nivel prebásico, cuyo rol fundamental es, por un lado, contenerlos emocionalmente; y por otro, proveerles un ambiente estable, consistente y predecible, que les permita experimentar seguridad y un sentido de control sobre su entorno, que no tienen en sus hogares. Se proponen algunas estrategias para que las educadoras apoyen a los pequeños en esta situación.

La edad preescolar, comprendida entre los 2 y 6 años, constituye una etapa fundamental en el desarrollo del niño, puesto que se van estructurando aspectos fundamentales de la personalidad del niño, como el logro de la autonomía e iniciativa para explorar su mundo circundante. Un enfoque preventivo para favorecer el desarrollo psicosocial del niño durante este período de la vida es de gran relevancia dado que el desarrollo se va construyendo sobre la base de adquisiciones anteriores, y contribuirá a que el niño posea mejores herramientas afectivas y cognitivas para enfrentar la vida en etapas posteriores.

Los niños cuyos padres se separan deben lidiar con emociones de pérdida frente a los cambios que se producen en la estructura de su familia, con sentimientos de tristeza, impotencia y rabia contra los actores, sus padres, y tienen que aprender a vivir en sociedad, donde ser distinto es habitualmente valorado negativamente y castigado.

Actualmente, se observa un número creciente en todo el mundo occidental de familias que se separan y se reorganizan en una nueva estructura y funcionamiento familiar. Un estudio en Estados Unidos (Strangeland, Pellegrino & Lundholm, 1989) estimó, para 1990, que alrededor de un tercio los niños antes de alcanzar los 18 años tendrán su familia con los padres separados. Se aprecia una tendencia similar en Gran Bretaña.

En Chile, puesto que no existe una ley de divorcio establecida, no se dispone de una estadística confiable de separaciones de hecho, aunque se conoce que ha aumentado el número de nulidades y de disoluciones conyugales no legalizadas. Datos recogidos por el INE, en el censo de 1952, señalaban que los anulados y separados alcanzaban un 3.7% de la población total de personas legalmente casadas; en tanto que el censo de 1992 mostró un 6.9%, es decir un aumento en la cifra en un doble en treinta años. El censo de 1992 indica la existencia en la Región Metropolitana de 355.582 personas separadas y anuladas, correspondiente al 6.8% del total de individuos casados legalmente. La Encuesta de la Comisión Nacional de la Familia (1993) señala que hay un 15.3% de matrimonios anulados en nuestro país, cifra que no considera la ruptura de convivencias estables. Otras fuentes señalan entre un 12% y un 20% de familias separadas con hijos en el sistema escolar (Informe de la Comisión Nacional de la Familia, 1993).

En nuestra sociedad chilena aún no ha habido un cambio cultural que entienda y acepte plenamente a las diversas estructuras familiares del siglo XX. Pertenecer a una familia que no sea la tradicional familia nuclear continúa viéndose como un problema. El ajuste a un entorno social poco aceptador de las diferencias, e incluso a veces rechazante, constituye una dificultad adicional a las que por sí trae la separación, para todos los individuos de una familia separada. La separación de la pareja y el estrés de los fuertes cambios en el funcionamiento familiar, sin duda constituye una de las experiencias de vida más dolorosas de afrontar tanto para los hijos como para los padres. Sin embargo, constituye una realidad de nuestros tiempos, y el desafío está en buscar los medios para favorecer el mejor ajuste emocional y social para todos los miembros de la familia.

Patricia Muñoz (1990), plantea que la separación de los padres no necesariamente constituye una experiencia que marque a los niños de por vida. Su estudio encontró que entre los niños cuyos padres se habían separado cuando ellos eran preescolares, sólo entre 15% a 25% de los pequeños seguía teniendo problemas 5 años después de producida la separación. Hay consenso que las disfunciones y conflictos familiares que ocurren antes, durante y después de la separación constituyen un importante factor de riesgo para desarrollo psicológico de los hijos; si embargo, diversos estudios muestran controversia respecto a la magnitud del impacto que tiene en los niños la separación parental.

La severidad de las consecuencias, el significado asignado a la separación y la actitud que tomen los niños depende del comportamiento que adopten los padres, especialmente aquél con la custodia durante el proceso de la separación, más que a la ausencia de uno de los padres. Otros factores influyentes en el impacto son: la edad, sexo y características de temperamento de los hijos, el grado de conflicto interparental, la calidad de la relación que tenga el niño con cada uno de sus padres y entre los hermanos, las causas y modo en que se desarrolló la separación, la historia de desarrollo del niño y la presencia o no de métodos parentales efectivos. Factores protectores son la presencia de relaciones madre/hijo y padre/hijo positivas, disponibilidad de apoyos sociales e intervenciones preventivas

efectivas (Emery & Forehand, 1992; Grych & Fincham, 1992).

La separación de la pareja es un proceso en la historia familiar que comienza con un período de crisis de intensos desajustes maritales, frente a los cuales los hijos no dejan de estar involucrados. En esa dinámica familiar pueden sentirse confusos, desesperanzados y/o abandonados por las emociones negativas, hostiles o ambivalentes expresadas por sus padres (Pfeffer, 1981).

Las desavenencias interpersonales y las dificultades emocionales al interior de la familia, frecuentemente, no se resuelven con el evento de la separación. Habitualmente, le sigue un período largo de desajustes emocionales, de dificultades interpersonales y de un funcionamiento familiar disfuncional, que se prolonga hasta que la nueva estructura familiar se acomoda a un nuevo sistema de vida. A menudo sucede que persisten conflictos en la pareja, lo que hace que muchos problemas continúen en un grado diferente, impidiendo que los padres sean efectivos para empatizar con las necesidades de los hijos y gratificarlas. Generalmente, después de un período de adaptación de uno o dos años, los padres son ya capaces de invertir tiempo y energía en sus roles parentales y responder a las necesidades del hijo.

En algunas desafortunadas oportunidades, los conflictos parentales incluso aumentan después de la separación debido a las siguientes causas (Pfeffer Cynthia, 1981):

- a. Mantención del mismo tipo de relación y conflictos anteriores.
- b. Manipulación de parte del niño a sus padres con la intención de mantenerlos juntos, lo que perpetúa el conflicto.
- c. Coalición de uno de los padres con el hijo contra el otro progenitor.
- d. Influencias de integrantes del sistema de apoyo social - amigos o parientes - en el sentido que uno de los padres continúe insatisfecho con los arreglos acordados en la separación.

Percepción del Mundo de los Niños Preescolares

Los niños preescolares han desarrollado sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales en forma significativamente superior a los infantes (Kalter, 1991). El logro cognitivo más importante de este período es el desarrollo de la capacidad para simbolizar la realidad, el lenguaje y el aumento de sus capacidades de memoria que permite al niño comenzar a preguntarse activamente los "por qué, cómo y qué pasaría si...". La percepción que los niños preescolares tienen de su entorno es muy superior a lo que creen muchos adultos, pero con un entendimiento distorsionado debido a las características mágicas y egocéntricas del pensamiento en esta edad. Su mayor capacidad cognitiva en relación al período anterior, les permite ganar entendimiento de los eventos de su medio, pero a la vez les crea un mayor estrés emocional interno puesto que se dan más cuenta de lo que ocurre entre sus padres, siendo aún sus capacidades de pensamiento limitadas (Kalter, 1991). Son capaces de anticipar que más adelante puede venir un tiempo de alivio, pero también imaginan que puede ser peor.

Muchos padres subvaloran las capacidades comprensivas de los hijos más pequeños, y con el mito "de protegerlos del dolor", evitan hablar del tema de la separación o distorsionan la información

proporcionada, lo cual dificulta las posibilidades de contención emocional que puedan tener hacia ellos y retrasa su proceso de elaboración de la separación. Si los adultos no les proporcionan respuestas a sus preguntas explícitas o internas, ellos tratarán de construirlas por sí mismos.

Su nueva capacidad para usar la imaginación a menudo les crea una nueva fuente de estrés interno, puesto que elaboran fantasías que los asustan y organizan explicaciones de los eventos en términos egocéntricos, generando ideas de auto culpa por lo que ocurre entre sus padres. Generalmente su pensamiento va más allá de lo que está ocurriendo, y tienen la tendencia a embellecer y exagerar historias que ellos mismos construyen, para después creérselas como una versión certera de la realidad. Los relatos que hacen de los hechos a menudo confunden a los padres que atribuyen al hijo una intención de mentira, siendo que es una característica propia del pensamiento en esta edad (Kalter, 1991).

Los preescolares son aún muy dependientes emocionalmente de los adultos, especialmente de sus padres, lo que hace necesario que ellos conversen con los niños y les aclaren con un criterio de realidad sus fantasías y creencias. Sus relaciones sociales están circunscritas básicamente al interior de la familia extendida, exceptuando el Jardín Infantil, que es el lugar donde los niños amplían su mundo social y emocional.

Aspectos complejos de su ambiente, como la comprensión de las razones que tienen sus padres para separarse, son generalmente entendidos equivocadamente por los niños a esta edad (Kurdek, 1981; Kalter, 1991). Sin embargo internamente, no dejan de plantearse los por qué y cómo vivirán en esta nueva situación de separación de sus padres y de nuevo hogar, cuál es su responsabilidad en la causa de estos eventos en sus vidas y cuán buenos y dignos de ser amados son.

Jean Piaget describe acuciosamente las características del pensamiento infantil entre los 2 y 6 años de edad, al que denomina preoperatorio. Predomina un pensamiento transductivo, que significa que el niño establece relaciones causales entre un hecho particular y otro hecho particular sin relación lógica alguna. Este tipo de pensamiento, asociado con las nociones de causalidad egocéntrica que poseen, donde el niño adscribe la causa de eventos externos a sí mismo, los lleva en muchos casos a sentirse culpable de las situaciones negativas que ocurren en sus vidas. Por ejemplo, establecen relaciones causales como: "Hoy se me cayó la lámpara y la quebré. En la noche mi padre se fue de la casa. Entonces, yo soy culpable que mi papá se haya ido, porque en la mañana me porté mal". Kalter (1991) plantea que la existencia de este tipo de pensamiento lleva a los niños preescolares a pensar que es su falta o responsabilidad, la rabia y los problemas emocionales que sus padres tienen, e incluso que son ellos la causa de la separación de sus padres.

A esta edad también les es difícil distinguir entre lo que es real y fantasía. A menudo elaboran fantasías (entendidas como anticipación de eventos o sentimientos que pueden ocurrir) que los asustan y entristecen, y creencias o explicaciones de hechos ya ocurridos en el pasado donde se autoculpan.

Neil Kalter (1991) estudió las fantasías y creencias más habituales en los niños preescolares que están viviendo la separación de sus padres:

Fantasías

1. El padre con la custodia, que generalmente es la madre, lo va abandonar para siempre.
2. El progenitor que no tiene la custodia, frecuentemente el padre, no lo va querer más y lo abandonará.
3. Los padres se pueden herir o matar mientras están peleando.
4. La madre o el padre van a querer a una nueva pareja más que a él.
5. El puede ser herido o matado por la ira de sus padres.
6. El será castigado por sus sentimientos de rabia hacia los padres.
7. El no es digno de cariño por parte de sus padres.
8. El puede hacer que se junten nuevamente sus padres en su familia.

Creencias

1. El padre que no tiene la custodia se fue porque no lo quería suficientemente a él.
2. El padre que se fue de la casa no lo ha visitado suficientemente porque el no es lo suficientemente "querible, lindo, simpático o inteligente".
3. El fue quien causó las discusiones o peleas entre sus padres.
4. El hubiera podido detener las peleas y prevenir la separación o haber mediatizado un reencuentro matrimonial.

Consecuencias de la Separación

A) En la Familia

Las consecuencias psicológicas para los distintos miembros de la familia dependerán de la capacidad de resiliencia personal de cada uno, del tipo de cuidado y manejo que hacen los padres durante el proceso y del tipo de relaciones que se establecen en la familia después de la separación (Muñoz, 1990).

Además de las dificultades emocionales para todos en la familia, la separación de la pareja habitualmente acarrea también una disminución en la estabilidad general y alteración importante de las rutinas familiares. Esto se debe a que ocurren además una serie de cambios ambientales, como disminución en el ingreso familiar, cambios de residencia, problemas de salud en algunos de los miembros de la familia, incluyendo al cuidador del niño (Stolberg & ; Cullen, 1985), cambios en el modo que los padres interactúan entre sí, en las rutinas de vida de cada uno, y en que disminuye el tiempo de la madre con los hijos, porque ella habitualmente aumenta la cantidad de trabajo fuera de la casa.

Kalter (1991) destaca el impacto que tiene en los niños el primer período después de ocurrida la separación (primer año post-separación), donde se observa una importante alteración en el cuidado y crianza de los hijos de parte de ambos padres. Durante este tiempo los padres generalmente experimentan fuertes desajustes emocionales con sentimientos de pérdida, soledad, rechazo, culpa o

ansiedad acerca de aspectos financieros y/o circunstancias sociales y su autoestima se ve dañada. Además, habitualmente corresponde a el período de mayor intensidad de batallas entre los padres, referentes a temas de propiedad de bienes, custodia del niño, apoyo al niño y horarios de visita del padre que no tiene la custodia.

Stolberg, A. y Cullen, P. (1985) señalan algunos procesos familiares que ocurren durante la separación parental que influyen sustancialmente en el desarrollo de patrones de comportamiento mal adaptativos en los hijos:

1. Cambios significativos en el ambiente del hogar del niño (Fulton, 1979; Wallerstein & Kelly, 1980).
2. Importante disminución del tiempo que cada padre comparte con su hijo, lo cual modifica el tipo de relación que se establece entre ellos (Hetherington, Cox & Cox, 1978; Wallerstein & Kelly, 1980; Weiss, 1979).
3. Asunción de nuevas responsabilidades familiares y de cuidado del niño por parte de cada progenitor (en mayor proporción la madre quien tiene la custodia del niño). En algunas de estas no tiene mayor experiencia ni entrenamiento, y debe en un momento difícil para ella y con un hijo que está mostrando mucha rabia, aprender nuevas habilidades instrumentales de asertividad en el mundo externo, habilidades parentales que antes cumplía su pareja, habilidades de resolución de problemas y de comunicación (Stolberg, A. ; Cullen, P. , 1985).
4. Disminución por parte del padre que no tiene la custodia de la responsabilidad parental e involucramiento en las rutinas familiares (Hetherington, Cox & Cox), 1978.
5. Vivencia de estrés emocional e incluso enfermedades físicas del padre con la custodia, debido a la pérdida de los sistemas de apoyo social, además del incremento en sus responsabilidades familiares y de cuidado diario de los hijos (Bloom et al.,1978; Holmes & Rahe, 1967; Stolberg, A.; Cullen, P. , 1985).
6. Disminución de la disponibilidad física, involucramiento emocional y supervisión que recibe el hijo de la madre con la custodia, producto que ésta no tiene resueltas sus propias necesidades emocionales y prácticas de vida (Stolberg & Cullen, 1985).
7. Disminución drástica en muchos casos, de la economía familiar, del estándar de vida y desorganización del sistema familiar.

B) Consecuencias en el Niño

La edad preescolar comprende un breve período de tiempo en el cual se producen grandes cambios en el desarrollo del niño. Los conflictos emocionales manifestados ante situaciones estresantes vitales se expresan a través de alteraciones en el logro de metas del desarrollo específicas esperadas para la edad puntual, por ejemplo: dificultades en el control de esfínteres, problemas en la articulación y fluidez del lenguaje y menor desempeño escolar (Muñoz, 1990).

Kalter (1991) explica que varias de las manifestaciones de estrés observadas en los preescolares (enuresis nocturna, intranquilidad para irse a dormir, pesadillas con ideas de rabia, peligro, castigo y

muerte) están relacionadas con sentimientos de culpa y castigo que tienen, puesto que están convencidos que son ellos los responsables de los problemas de relación entre sus padres. También se pueden observar síntomas depresivos similares a los presentados en adultos, como no obtener placer en actividades que la entretenían antes, apartarse o aislarse de actividades sociales en el Jardín, comportarse de modo más infantil (regresiones), necesidad de estar siempre cerca de la madre dejando de lado la asertividad e independencia propia de la edad preescolar.

Diversos modos en que los niños preescolares reaccionan al estrés emocional se pueden señalar de la siguiente forma (Kalter, 1991):

1. *Pérdida de logros en metas del desarrollo previamente adquiridas*, en dominios de dormir, comer, actividad motora, lenguaje, entrenamiento en el control de esfínteres, independencia emocional de los padres y relaciones sociales.
2. *Fracaso en la adquisición de metas propias del desarrollo para la edad*, quedándose pegado en una etapa anterior del desarrollo.
3. *Labilidad emocional*, oscilando entre diversos sentimientos y emociones en un período corto de tiempo, con reacciones abruptas, desproporcionadas en intensidad y relación a la causa.
4. *Miedo*, que se expresa en que el niño comienza a llorar frente a situaciones habituales para ellos, como cuando son dejados en el Jardín o al estar solos en su pieza y/o sobrerreaccionando frente temores normales de la edad, como ante ruidos fuertes, algunos animales, la altura, la oscuridad, etc. También mostrando incomodidad en situaciones sociales, como asustarse de jugar juegos con sus pares o no atreverse a unirse a un grupo de juego.
5. *Ansiedad o nerviosismo general difuso*, no relacionado con ningún objeto o situación clara en su medio, sino respondiendo más bien a los conflictos inconscientes, a las ansiedades más internas escondidas y a fantasías creadas producto de sus nuevas habilidades cognitivas, que lo asusta. Se expresa a través de enuresis, encopresis, movimientos repetitivos como torcerse el pelo, carraspear la garganta, tirarse la ropa, tartamudeo, etc.
6. *Tristeza*: el niño se ve triste, con un aspecto inhibido, avasallado, sin alegría, llora o dice que se siente infeliz. Pierde interés por actividades que antes le gustaban, pasa largos tiempos aletargado viendo televisión, vaga por la casa sin interés por nada, muestra desinterés por la comida e incluso dulces, manifiesta que es malo o feo, deja de esforzarse por actividades placenteras como dibujar, andar en bicicleta, etc., y se aísla de otros niños.
7. *Rabia*: las expresiones más intensas son habitualmente dirigidas hacia sus compañeros del Jardín, puesto que sus pares son percibidos como blancos más seguros y convenientes de su ira contra sus padres. Las manifestaciones incluyen agresiones físicas como pegar, patear, quitar juguetes, pellizcar, escupir y también agresiones verbales como molestar con sobrenombres, criticar, mandonear, etc. Algunos niños también expresan su rabia a los padres de modo directo, a través de pegarles, patearlos, pincharlos o morderlos. Sin embargo, generalmente inhiben este tipo de expresión directa de rabia y les expresan su hostilidad indirectamente mediante llantos de rabia incontrolables, ser deliberadamente desobediente, reclamar a su madre o padre que no se preocupan de ellos, intentando controlar a sus padres, inmiscuyéndose en medio cuando la madre o el padre habla con otra persona o lee, teniendo frecuentes accidentes que destruyen cosas de la casa, y ensuciando y desordenando todo para que los padres lo limpien y ordenen.

Pfeffer (1981) estudió las manifestaciones específicas más comunes en distintos grupos de edad dentro de la etapa preescolar, encontrando que:

- A. *Niños entre 2 años 6 meses a 3 años 3 meses* manifiestan dificultades en el control de esfínteres, ansiedad de separación, problemas de sueño, frecuentes quejas y demandas, irritabilidad, confusión cognitiva, aumento de actividades autoeróticas, retorno a usar objetos transicionales, pataletas y un aumento de la conducta agresiva global.
- B. *Niños entre 3 años 9 meses a 4 años 9 meses* presentan un aumento en conductas agresivas y ansiedad de separación, expresadas a través de ideaciones, pensamientos específicos y juegos con objetos y muñecos donde simbolizan sus miedos y desesperanzas. Muestran expresiones de autoculpa y solicitud explícita a los padres que vuelva el padre que se ha ido del hogar.
- C. *Niños entre 5 años y 6 años* muestran un aumento considerable de agresión y ansiedad. Si bien tienen mayor capacidad para entender los cambios al interior de la familia, también son más directos para expresar su tristeza, sus deseos de restablecer la familia como era antes, su nostalgia y necesidad de la presencia del padre que no tiene la custodia. Además muestran expresiones explícitas de autoculpa por la separación de sus padres, o por el abandono y pérdida de cariño hacia ellos del padre que se ha ido de la casa. Los niños más vulnerables manifiestan intensas expresiones depresivas, baja autoestima y prolongación del período de fantasías edípicas.

Las reacciones iniciales de los hijos frente a la separación de los padres varía según la edad que tienen cuando se presenta la ruptura. Frieman (1993) describe que durante el primer período post-separación, los niños preescolares muestran una marcada tendencia a desarrollar conductas regresivas, temores, trastornos del sueño, irritabilidad, llantos frecuentes, miedo al abandono de ambos padres. También sentimientos de responsabilidad y culpa frente a la causa de la separación, atención considerable a todo otros tipos de separaciones, retraimiento e inhibición en los juegos o agresividad, conductas acting out y explosiones inapropiadas de rabia. Se observa además un devastador sentimiento de pérdida de control, debido a los bruscos cambios que están ocurriendo en su medio familiar, que implican muchas veces cambio de domicilio (por ejemplo a la casa de los abuelos paternos) y por consecuencia cambio a un nuevo Jardín Infantil más cercano a la nueva vivienda

El primer año después de la separación de los padres constituye el período más difícil para los niños, durante el cual se observan los cambios emocionales y conductuales más intensos en el ámbito hogareño y en el establecimiento educacional al cual asisten (Hetherington, 1986; Kelly, 1987; Cox & Cox, 1982). Durante este tiempo los niños, particularmente los varones, muestran una variedad de conductas agresivas, de desagrado y distractibilidad. Entre uno a dos años después los efectos disminuyen considerablemente, especialmente en las niñas mujeres.

La capacidad para adaptarse a la estresante situación de separación de los padres depende también de factores temperamentales del niño (Kalter, 1991). Aquellos niños con un temperamento difícil experimentarán un mayor estrés frente a las alteraciones familiares asociadas frecuentemente a la separación, como son los cambios significativos en las rutinas diarias, el desmedro en el cuidado del hijo, el desajuste emocional de los padres y el considerable conflicto interparental. Los niños con

temperamento fácil se adaptarán rápidamente a los cambios en su mundo circundante y no serán afectados tan dramáticamente por los problemas entre los padres.

Relevancia de la Prevención e Interpretación Temprana

Un enfoque preventivo y de intervención temprana está dirigido a disminuir el número y magnitud de consecuencias en los niños y a desarrollar estrategias que favorezcan las respuestas de adaptación a la separación, tanto de los niños como de los padres. Cuanto antes se apoye a los niños, menos conflictivas y negativas serán las emociones asociadas al proceso, y menos tiempo se prolongarán los patrones de conducta mal adaptativos en sus interacciones familiares, vecindario, familia extendida y en el Jardín Infantil (Stolberg & Cullen, 1985).

En la actualidad en nuestro país, el abordaje de las disfunciones psicológicas de los niños y los padres asociadas a la separación conyugal, se canalizan principalmente a través de la atención clínica de las familias cuando se presentan perturbaciones significativas en el ámbito emocional, conductual y relacional. La intervención psicoterapéutica es alcanzable sólo por un escaso porcentaje de la población que tiene el conocimiento sin prejuicios para consultar y/o las facilidades económicas para recibir asistencia. Un abordaje con mayor cobertura implica necesariamente acercar los conocimientos de la psicología al ámbito de la educación y desde allí colaborar en la prevención de desajustes significativos en los niños. Es conveniente capacitar a los educadores del nivel prebásico con los conocimientos y habilidades necesarias para que se sientan seguros y puedan hacer un aporte efectivo como agentes protectores del desarrollo integral de todos los niños preescolares, incluyendo aquellos que están experimentando situaciones de vida altamente estresantes.

Con el objetivo de reducir las alteraciones emocionales y favorecer el desarrollo de los niños durante el primer período post-separación parental, Stolberg & Cullen (1985) proponen algunas estrategias de prevención e intervención temprana para ser implementadas idealmente a nivel de padres, niños y en el medio escolar. Sólo en caso que el niño o sus padres presenten alteraciones emocionales o conductuales severas se justifica y es indicado una intervención psicoterapéutica.

A. Intervención con los Padres

Los padres efectivamente pueden ayudar a su hijo preescolar a enfrentar esta difícil situación de vida. Para un mejor y más rápido ajuste y adaptación del niño a la nueva estructura y funcionamiento familiar, es importante que los padres aprendan a escuchar a su hijo preescolar, a observar detenidamente sus conductas y a comunicarse con él directamente contándole de modo simple, calmado y breve acerca de la separación. Kalter (1991) proporciona algunas recomendaciones que producen gran alivio al niño, que vale la pena considerar e implementar en el hogar durante este proceso:

1. En un primer momento es adecuado y necesario que ambos padres preferiblemente y no sólo aquel que queda con la custodia, le cuente acerca del divorcio, hablándole en términos simples, en conversaciones de corta duración, espaciadas por dos o tres días. Explicarles claramente, sin

abordar detalles que no son capaces de comprender, que "mamá y papá ya no se llevan bien entre ellos, que van a vivir en lugares diferentes, no porque no quieran estar con él, sino porque ellos no pueden seguir viviendo juntos, y que ambos lo seguirán queriendo igual después de la separación".

2. Clarificarle cuál es el padre que se irá a vivir a otra parte, donde vivirá, cuando verá al niño. También señalarle claramente que él no es responsable ni de la separación de los padres, ni de que uno de ellos se vaya a ir de la casa. Las explicaciones deben ser realistas y capaces de anteponerse a las diversas fantasías y creencias egocéntricas, autoculpógenas y distorsionadas de la realidad que tiene el niño acerca del divorcio y del por qué un padre se está yendo de la casa.
3. Explicarle cuáles son de los cambios que se están implementando en la nueva rutina familiar y las razones para ello. Es necesario para los niños pequeños crear condiciones de horario y rutinas lo más estables, consistentes y predecibles en el hogar respecto a comidas, horas de levantarse, acostarse, de entrar y salir del Jardín, etc. Esta es la forma de proporcionarle una sensación de predictibilidad de su ambiente puesto que los niños a esta edad necesitan consistencia en sus vidas para atreverse a explorar su medio y adquirir independencia emocional de sus padres. Necesitan saber clara y predeciblemente dónde van a estar, en qué momento y quién los va a cuidar para sentir un nivel mínimo de estabilidad y seguridad.
4. Reducir el nivel de hostilidad con el ex cónyuge buscando la relación más fluida posible, que permita encontrar acuerdos en las funciones parentales y evitar utilizar al niño para agredirse mutuamente, o como medio de seducción, difamador o espía (Muñoz, 1990).
5. Cuidar de no buscar alivio emocional en el hijo para compensar los sentimientos personales de soledad y vacío, puesto que una relación de este tipo obstaculiza el proceso de independencia emocional de los niños preescolares. No es poco frecuente que las madres se sientan solas y se vuelquen en sus hijos buscando bienestar a través de una cercanía física e emocional mucho mayor a la que tenía anteriormente con ellos. Esto se produce debido a la ansiedad que involucra reincorporarse al mundo del trabajo fuera de la casa, o al aumento de una jornada parcial a total de trabajo, y también por el aislamiento social que se experimenta producto que muchas relaciones sociales del matrimonio anterior se terminan abruptamente. Esta cercanía exagerada de la madre hacia el hijo se manifiesta a través de conductas de sobreprotección, impedimento de oportunidades para que el niño interactúe con otros niños, mayor frecuencia de abrazos y besos como si el niño tuviera menos edad, o incluso dormir con el hijo abrazado como si fuera un osito de peluche. El efecto es claramente negativo en el hijo o hija ya que le dificulta, y a veces incluso le impide, lograr la separación emocional e independencia de la madre, tarea central del desarrollo de esta etapa.
6. Reflejar al niño sus posibles sentimientos con mensajes claros, como por ejemplo: "varios niños en tu situación se sienten como tú, no eres el único"; "yo sé como te estás sintiendo y no estás solo con tus miedos", "a mí no me dan miedo tus preocupaciones porque sé que no son tan terribles como te las imaginas", "tus miedos se te pasarán y te sentirás bien nuevamente".
7. Acompañar al niño los primeros días a su nuevo Jardín en caso que haya habido un cambio de Jardín motivo de un cambio de domicilio del padre con la custodia.

B. Intervención con los Niños

Se ha demostrado la importancia de trabajar directamente con los niños sus miedos y fantasías, como también algunas consideraciones prácticas respecto cambios presentes y futuros en su nuevo sistema familiar, con el fin de disminuir sus ansiedades y/o problemas conductuales y de relaciones interpersonales (Stolberg & Cullen, 1985; Pedro-Carrol & Alpert-Gillis, 1997). Han demostrado ser altamente eficaces las intervenciones grupales de apoyo a niños viviendo experiencias similares de separación, que tienen el objetivo que los pequeños compartan sus vivencias proveyéndoles el apoyo emocional necesario. En ellas se implementan los medios apropiados para que los niños puedan expresar su rabia y se les enseñan algunas estrategias de resolución de problemas, control de la rabia y de comunicación con sus padres.

El objetivo último es desarrollar en ellos las habilidades necesarias para ser capaces de lograr las tareas psicológicas que deben enfrentar en relación con la separación de sus padres (Wallerstein & Kelly, 1980):

1. Conocer y entender el quiebre marital (lo cual es más difícil para los niños más pequeños).
2. Volver a obtener un sentido de dirección y libertad en sus actividades habituales.
3. Manejar y elaborar la pérdida y los sentimientos de rechazo.
4. Perdonar a los padres, lo cual a menudo toma varios años.
5. Aceptar la permanencia del estado de separación y dejar de lado las ilusiones y expectativas de restauración del matrimonio.
6. Resolver aspectos relacionales, restableciendo sentimientos y habilidades en forma estable para amar y ser amado.

Prevención e Intervención Temprana a Nivel Escolar

El Jardín Infantil puede cumplir un rol fundamental en las vidas de los niños preescolares en cuyas familias los padres se están separando (Kalter, 1991; Frieman, 1993). Las educadoras de nivel prebásico están perfectamente habilitadas para ayudar a los niños pequeños a lidiar con sus sentimientos negativos relacionados con situaciones conflictivas familiares. Lo fundamental en educadoras y auxiliares de párvulos, es desarrollar al máximo sus habilidades para establecer una relación cálida y de confianza con los niños. No se espera que sean ellas quienes resuelvan los problemas emocionales del niño, pero sí pueden ayudarlos a manejar sus sentimientos.

Kalter (1991) plantea que el ambiente escolar proporciona a los niños pequeños la oportunidad para establecer vínculos placenteros con otros cuidadores adultos y amigos con su edad. El Jardín constituye un ambiente familiar y predecible que favorece sentimientos de estabilidad y seguridad tan necesarios para los pequeños, y que el niño cuyos padres se han separado habitualmente no encuentra en su hogar durante el primer período post separación parental. Además, proporciona a los niños tareas adecuadas para su edad, rutinas diarias de trabajo y horarios con actividades consistentes y regulares, que le dan un sentido de predictibilidad de su ambiente, sentido que también ha perdido en su casa. Estos elementos constituyen un importante apoyo para el niño que experimenta ansiedad difusa, miedo y estrés emocional a causa de la guerra entre sus padres, de la alteración en sus rutinas diarias en el hogar, de su

enojo con el padre que tiene la custodia y pérdida parcial o total de la relación con el padre sin la custodia.

Los niños preescolares frecuentemente manifiestan en el Jardín Infantil sus sentimientos y emociones intensas referentes a cualquier cambio o situación que les afecte. Los niños hijos de padres separándose, buscan ayuda y ser escuchados por sus educadoras y auxiliares de párvulos. Esperan que ellas les provean contención emocional a la expresión de sus sentimientos de rabia, tristeza, ansiedad, abandono, soledad y falta de control (Frieman, 1993). Patricia Muñoz (1990) plantea que en ocasiones, el niño puede sentir el Jardín más intensamente sus problemas familiares, debido a que escucha a sus compañeros comentar acerca de sus padres que están juntos, no como los suyos.

El Jardín es habitualmente el único lugar donde los niños con padres en proceso de la separación pueden expresar la rabia que sienten en sus hogares, dado que no pueden manifestarla en sus casas por temor a ser agresivos directamente con sus padres y poner en riesgo su afecto. Entonces vierten en el Jardín sus sentimientos agresivos con conductas desagradables y despectivas hacia sus profesoras y compañeros, especialmente con aquellos de menor edad con quienes pueden tener más éxito en controlarlos y someterlos. Es en el Jardín también, donde en sus juegos solitarios con figuras, muñecas, autitos, etc., pueden manifestar sus ideas de muerte, matanza y agresividad (Kalter, 1991).

El conocer el proceso que el niño está viviendo permite a la educadora estar mejor preparada para comprenderlo y asumir su rol profesional a cabalidad, junto con ofrecer seguridad y amor. Podrá actuar sin desesperarse y evitando castigar a los niños frente a las manifestaciones conductuales desajustadas socialmente que presentan, obviamente estableciendo las normas y límites necesarios para una convivencia mínimamente satisfactoria con sus compañeros y un espacio de trabajo tranquilo para él y el resto de los niños.

Es conveniente que las educadoras estén al tanto de la situación familiar y emocional del niño debido al importante rol que cumplen en la contención emocional del pequeño. Si los padres no informan educadoras acerca de lo que está ocurriendo en su familia, estas suelen enterarse igualmente por los mismos niños o indirectamente al observar los cambios bruscos que se produce en la conducta del niño en la sala de clases. Mantener un diálogo continuo con los padres del niño, o al menos con la madre que tiene la custodia, la habilita mejor para trabajar con el niño y ayudarlo tanto emocionalmente como en las actividades dirigidas al logro de los objetivos educativos correspondientes a edad. Cuanto mejor conozca el contexto completo de las vivencias del niño, podrá ser más tolerante y estar en mejor posición para interpretar adecuadamente las dificultades de concentración del niño, o si éste se muestra triste, preocupado o rabioso, y conducirlo hacia una forma socialmente más aceptable de expresión emocional.

Las educadoras deben también frecuentemente manejar las frustraciones y malestar del niño relacionadas con que en muchas ocasiones los padres durante este período descuidan las tareas vinculadas al Jardín, como el apoyo en las tareas que se envían a la casa, el envío de la colación apropiada o de materiales que las educadoras solicitan para actividades específicas. Esta situación ocurre

debido a que en la mayoría de las familias que se separan, se ven perturbados los hábitos habituales del niño por el hecho que uno o más días de la semana los niños visitan la casa del padre que no tiene la custodia, quien queriendo aprovechar el tiempo con su hijo, deja de lado aspectos concernientes a las actividades escolares (Frieman, 1993).

Estrategias de Intervención en el Jardín

Cualquier programa de intervención involucra primero diagnosticar las necesidades presentes para luego diseñar los objetivos y métodos específicos que se aplicarán. Algunos estudios (Frieman, 1993; Pedro-Carrol & Alpert-Gillis, 1997) describen métodos y técnicas útiles para diagnosticar la situación del niño y para programar intervenciones posibles de implementar en el recinto educativo.

A. Detección de Necesidades

El diálogo permanente con un estilo de comunicación y contacto emocional cercano con el niño permite a las educadoras detectar las necesidades emocionales y las habilidades que en ese momento el posee para manejar sus sentimientos. Para alcanzar este objetivo también se pueden utilizar actividades que habitualmente se realizan en las rutinas de trabajo con los pequeños: juego de roles, material artístico expresivo (greda, pintura, plasticina), movimiento y música, literatura apropiada y también el lenguaje a través de las conversaciones que tienen con el niño. Es útil conocer y acoger los sentimientos que alberga el niño respecto a su familia, a sus padres, a sí mismo, a su percepción de la separación de los padres, y a cuán capaz se siente para hacer frente a sus conflictos emocionales. Es conveniente:

1. Observar y registrar cuidadosamente los cambios conductuales y comportamientos desadaptativos que el niño exhibe en su relación con las educadoras y con sus compañeros, la presencia de conductas de inhibición, ansiedad o acting-out, etc.
2. Investigar acuciosamente cuáles son las actitudes y las estrategias específicas de resolución de problemas que el niño está utilizando para enfrentarse con sus dificultades, es decir si trata de resolverlas sólo, si busca ayuda y confort en otros adultos significativos o en otros niños, si se aísla o sobreactúa sus dificultades, etc.
3. Evaluar el ajuste del niño en la sala de clase considerando las dimensiones: tolerancia a la frustración, asertividad, habilidades sociales con sus pares, orientación en el enfrentamiento a las tareas propuestas y dificultades para aprender.
4. También es beneficioso mantener contacto directo con los padres, o al menos con el padre que tiene la custodia, con el fin de conocer cual es la percepción que tienen ellos de los sentimientos de su hijo.

B. Estrategias

De todas las estrategias posibles que la educadora con su creatividad pueda proponer, la central e ineludible es proporcionar al niño una relación afectuosa y de confianza que le permita lidiar con su miedo al abandono e incentivarlo para que aprenda a pedir ayuda cuando la necesite.

Es importante escuchar al niño haciéndole preguntas abiertas que le permitan expresar ampliamente sus sentimientos acerca de lo que le sucede en su familia. Privilegiar preguntas dirigidas a los "qué sucede o siente referente a...", "cómo ocurrió...", "quién hizo o dijo...", más que a los "por qué". La tarea fundamental es aceptar y acoger todo los sentimientos, tanto positivos como negativos que deseen expresar, y secundariamente entender las explicaciones que se da el niño frente a los eventos.

El estilo del diálogo debe permitir y facilitar que los niños identifiquen, acepten y expresen sus sentimientos respecto a la separación de sus padres de un modo adaptativo. También se debe favorecer el entendimiento de los conceptos relacionados con la ruptura parental e incentivar la exploración y clarificación de los posibles malentendidos que tenga respecto a sus padres y al proceso de separación de ellos, estimulando en el niño una percepción positiva de sí mismo y de su familia. (Pedro-Carrol & Alpert-Gillis, 1997).

Los mismos elementos materiales utilizados en el diagnóstico son también los apropiados para que el niño pueda representar sus conflictos emocionales. Es de gran utilidad implementar experiencias con música, movimiento, dibujos y juegos estructurados de roles con muñecos o títeres, donde el niño pueda jugar simbolizando lo que le preocupa y elaborar la difícil situación familiar que está viviendo. También son útiles los materiales inestructurados comunes en una sala de Jardín Infantil como plasticina, agua, lápices, greda, papel, etc.

De especial relevancia también está el diseñar algunas actividades que favorezcan el desarrollo de competencias comunicacionales y habilidades básicas de resolución de problemas en el niño, puesto que son de gran ayuda para disminuir sus ansiedades y confusiones. Ayudarlo a que aprenda a controlar su impulsividad y a detenerse a pensar en varias soluciones posibles frente a los pequeños problemas cotidianos que se le presentan. Otro elemento importante es enseñarle a distinguir entre aquellos problemas sobre los cuales el puede tener control y otros que no puede controlar. Aprender a hacer esta distinción permite al niño recuperar un cierto sentido de control frente a su vida, frente a la cual se siente inicialmente absolutamente desvalido; y así desenganchar psicológicamente de los conflictos interparentales, dirigiendo sus energías hacia propósitos propios de su edad (Pedro-Carrol & Alpert-Gillis, 1997).

Es importante que las educadoras expliquen a los padres la importancia de que respeten un horario estable para pasar a dejar y a buscar al niño al Jardín, en beneficio de la estabilidad y sentimientos de seguridad del pequeño. Se recomienda también permitir que el niño traiga algún juguete significativo de la casa para el que lo acompañe en su función de objeto transicional.

Por último, vale la pena enfatizar la relevancia que las educadoras sean consistentes en el establecimiento de límites y normas claras en las rutinas de trabajo en las distintas actividades en la sala. También que le ofrezcan al niño algunas oportunidades estructuradas de elección en las tareas, de modo tal que tenga la oportunidad de experimentar que tiene algún grado de manejo sobre algo y así lidiar mejor con sus sentimientos de pérdida de control de su entorno.

Bibliografía

Amato Paul R. & Keith B.: "Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis." PSYCHOLOGICAL BULLETIN Vol . 110 (26-46), 1991.

Bukatko, Danuta & Daehler, Marvin W. *Child Development*. Houghton Mifflin Company. U.S.A., 1995.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Cambios en el Perfil de la Familia: La Experiencia Regional*. Ed. Naciones Unidas y Unicef. 1993.

Comisión Nacional de la Familia. *Informe de la Comisión Nacional de la Familia*. 1993.

Dolto, Françoise. *Cuando los Padres se Separan*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1988.

Frieman, Barry B. "Separation and divorce: children want their teachers to know-meeting the emotional needs of preschool and primary school children" NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION AND YOUNG CHILDREN Vol. 48, N° 6, 1993.

Kalter, Neil "Helping pre-schoolers cope". En: *Growing up with Divorce*. Ballantine Books Edition. U. S.A., 1991.

Kalter, Neil. "The divorce experience for pre-school children". En: *Growing up with Divorce*. Ballantine Books Edition, USA, 1991.

Morrison D. R. ; Cherlin A. "The divorce process and young children's well-being: a prospective analysis". JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY Vol. 95(800-812), 1995.

Muñoz Mónica & Reyes, Carmen *Una Mirada al Interior de la Familia*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, 1997.

Muñoz, Patricia "¿Hay alguna edad en que el divorcio perjudique menos a los hijos?" En: *Los Hijos del Divorcio* Ed. Universo. México, 1990.

Pedro-Carrol, J.L & Alpert-Gillis, L.J. "Preventive interventions for families of divorce: A developmental model for 5 and 6 year old children" THE JOURNAL OF PRIMARY PREVENTION Vol. 18, N°1(5-22), 1997.

Pfeffer, Cynthia "Developmental issues among children of separation and divorce". En: *Children of Separation and Divorce Management and Treatment*. Ed. Van Nostrand Reinhold Co. 1981.

Rice F., Philip *Desarrollo Humano*. Ed. Prentice-Hall. Mexico, 1997.

Roizblatt, Arturo *Familia y Separación Matrimonial*. Ed. Dolmen. Santiago, 1997.

Stolberg, Arnold & Cullen, Patricia "Preventive interventions for families of divorce: the divorce adjustment project" En: *Children and Divorce: New Directions for Child Development*, Kurdek, L. Ed. Jessey-Bass Inc. Publishers. London, 1985.

Wallerstein Judith S. "Children of divorce: the psychological tasks of the child american" *JOURNAL OF ORTHOPSYCHIATRY* Vol. 53, N°2(230-243), 1983.

Tania Donoso Niemeyer

Licenciada en Psicología. Psicóloga. Instructor, Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido Acerca de la Libertad

La educación en valores es una experiencia de la escuela de hoy; no hay acción educativa sin que exista -de algún modo- desarrollo de valores. En ese contexto, en una primera etapa, la investigación de Discursos de los Adolescentes Escolares interpreta las ideas de libertad que sostienen los jóvenes, buscando la aproximación a su cosmovisión. Para ello se conformaron grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas de seis establecimientos distintos, todos confesionales, según criterios de homologación y heterogeneidad en su constitución. A través del análisis de los discursos producidos se pudo constatar la existencia de variados polos de tensión, entre éstos, una crítica a la Escuela, por considerarla agencia que no respondería a las interrogantes existenciales de ese grupo etáreo.

Primera Parte: Discurso de alumnos de colegios particulares, calificados como de ingresos de nivel medio-medio

Problema

La situación de violencia que acusa nuestra sociedad, demasiado frecuentemente se constituye, como tal, en un escenario donde participan jóvenes adolescentes. De allí que este grupo de investigadoras educacionales, desde su óptica, se ha planteado la necesidad de indagar sobre el discurso que sostienen los jóvenes escolares en torno a la libertad, como primer paso en el penetrar de la cultura del adolescente chileno contemporáneo.

Es sabido que los jóvenes se enfrentan a una realidad que se caracteriza por una disociación entre dos mundos : el de los mercados y la tecnología, y el de las culturas (con su memoria colectiva, sus símbolos y sus significados), trayendo consigo la ruptura de vínculos y seguridades ; además, del debilitamiento de controles largamente sedimentados por la acción de la familia, la iglesia y la escuela. En consecuencia, se observa una concatenación de múltiples factores de inestabilidad e inseguridad, los que producen turbulencias sociales, en medio de cambios rápidos y acelerados.

Se privilegia todo tipo de acciones que aceleren los cambios, incluyendo la producción y la circulación de bienes y servicios que desplazan el poder socializador de agentes tradicionales (sean éstos padres, profesores u otros) a estrategias armadas de una lógica diferente, que se identifica fundamentalmente como de carácter instrumental.

La modernidad, entonces, estaría interviniendo en la socialización de la familia y de la escuela, lo que según Alain Touraine (1997) estaría produciendo un debilitamiento de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales.

Se está enfrentando la desaparición de los juicios de normalidad que, por tradición, se aplicaban a las conductas regidas por instituciones. Las sociedades autocalificadas de tolerantes, como la nuestra, protegidas por borrosos sistemas normativos, estarían fomentando la coexistencia de diferentes tipos de organizaciones y manifestaciones culturales, emergiendo en la sociedad global una especie de indiferencia generalizada a los mensajes socializadores de la familia y la escolaridad formal.

Camps, citado por Monserrat Payá Sánchez (1997), manifiesta su preocupación en cuanto al tema que se aborda :

"El mundo social, caracterizado por la pluralidad y la falta de un referente común, necesita de un trabajo sistemático e integrado que permita a la persona orientarse ante esa incertidumbre, ante esa falta de claridad en lo que respecta a lo bueno y lo no tan bueno" (p.166)

La literatura nacional no se caracteriza, precisamente, por el abundar en especificaciones acerca de los pensamientos, las creencias, las concepciones que caracterizan a nuestros adolescentes. Tampoco cuenta con variadas referencias que permitan formular hipótesis acerca de los planteamientos que interesa precisar sobre este tipo de jóvenes, de distintos grupos de pertenencia. También, son aún escasas las propuestas de acciones que se requieren como opciones, para ser asumidas, dentro del currículo, consecuentemente, con elección, por los establecimientos educacionales, para superar las situaciones de riesgo social, la violencia observada, y educar para una libertad responsable, individual y socialmente.

Se coincide con Miquel Martínez Martín (1996) :

"nuestra preocupación pedagógica fundamental consiste en saber cómo incidir, lo mejor posible, en el proceso de construcción humana / ... /. La educación es un proceso de optimización, proceso que no implica simplemente una noción de desarrollo, sino también una mejoría /.../. Esta es una de las razones por las que no podemos hablar de optimización sin hacer referencia al concepto de valor. Es imposible saber si un proceso mejora o no, si no es en función de un criterio y una escala de valores". (p.190)

Por consiguiente, el problema está centrado en el mejorar la acción educativa y, para ello, se ha proyectado un hurgar en la cosmovisión de los adolescente escolares, incluyendo las motivaciones profundas del actuar, si emergieran. De esta manera, se cree que será posible identificar con mayores antecedentes la lógica de estos actores y, sobre esa base, se podrá plantear una opción de propuesta

curricular, en relación a objetivos fundamentales transversales por desarrollar, en pos de construir una sociedad en franca vía de disminución de la violencia; con respeto por sí mismo y por los otros.

Propósito

Se intenta aportar un conocimiento acerca de los tópicos que se pretenden abordar, en un programa de investigación desarrollado sobre la base de grupos de discusión, con pretensiones de descubrir algunas connotaciones que involucra el concepto de mundo que declaran los estudiantes del sistema escolar chileno. Éstos, como grupo de referencias, se han limitado según los términos que más adelante se especifican.

Se han planteado los siguientes objetivos en cada ámbito de reflexión que se trate. En esta etapa, como ya se ha señalado, se dará cuenta de las conclusiones estimadas en los grupos de discusión de adolescentes escolares de colegios particulares católicos, identificados como de nivel de ingresos medio-medio :

- brindar la oportunidad de expresar ideas acerca de la libertad a adolescentes escolares de nuestro sistema educacional;
- seleccionar aquéllas ideas que se estiman como significativas, para configurar las bases de una propuesta curricular, en el plano de los objetivos transversales vinculados a una educación para una libertad responsable;
- ofrecer una interpretación del discurso registrado, entregando una lectura posible de sostener.

Al término de la presentación de todos los niveles considerados, que se especifican más adelante, en relación al valor de la libertad, se pretende, también, sugerir acciones por asumir en la escuela, que se constituyan en opciones por ofrecer para un desarrollo personal.

Algunos Considerandos

Uno de los principios que ha orientado este trabajo se deriva en el sostener que la educación en valores es una exigencia de la escuela de hoy; más aún, no hay ni ha habido acción educativa sin que haya, de algún modo, desarrollo de valores. La primera afirmación solo pretende insistir en que, en estos tiempos, no se puede reducir la educación de la escuela a priorizar el saber disciplinal, expresado a través de las actividades curriculares tradicionales, sino que por el contrario, se hace imperioso proponer acciones para educar holísticamente, con incorporación intencionada y sistemática de un conocimiento social y afectivo que se relacione con la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, y que permita hacer uso de una libertad responsable.

La sociedad actual no solo requiere de la incorporación de nuevas tecnologías y de la lectura de informaciones científico-técnicas. No puede ignorarse que día a día se observan situaciones de violencia, en distintos ámbitos de la vida nacional (al margen de las situaciones de esa naturaleza que nos llegan desde otros confines). Esto obliga a un cuestionamiento de la transmisión cultural que se lleva a cabo en

los recintos escolares, y en todo el entorno, según opinión de Dolors Busquets (1998).

La investigación sobre resistencia escolar (Llaña, M. y Escudero, E., 1998) ha entregado antecedentes empíricos sobre manifestaciones de violencia en un liceo de Santiago de tipo humanístico-científico polivalente que confirman la preocupación aquí esgrimida. Este hecho refuerza la idea de que la acción educativa implica un proceso de convivencia que presupone un modo de vivir cada vez más congruente con el vivir del otro, configurando un mundo que perdura en el tiempo, una cosmovisión que se instala gradualmente. Por consiguiente, la tarea educativa es una tarea de todos, y de cada uno depende que podamos compartir nuestras existencias, con respeto a los derechos y deberes de todos los hombres y las mujeres, con respeto a los valores que se sustentan.

Al respecto, Santiago Sánchez Torrado (1998), señala :

"La libertad personal es un derecho que implica la ausencia de coacción, pero constituye también un deber en el que se refleja la sinceridad de las creencias que cada cual profesa". (p.49)

Libertad se vincula a tolerancia, según el autor mencionado, puesto que el dinamismo más profundo de la tolerancia consiste en el reconocimiento de la libertad propia y ajena, y en la interrelación entre ambas. Educar en una libertad responsable significa educar para la tolerancia, en el respeto consigo mismo y con los otros. La libertad es un valor ético que no puede ser transmitido, sino solo en comunidad, en sociedad.

Decisiones Adoptadas

Se estimó que un modo de aproximarse a la cosmovisión de los adolescentes escolares era contactándose con ellos, en grupos de discusión constituidos por alumnos y alumnas, menores de dieciocho años ; de tercero medio humanístico-científico; de diversos tipos de establecimientos del sistema: colegios particulares, identificados como católicos, de ingreso económico medio-medio ; centros educativos municipalizados, estimados como de ingreso medio-inferior e inferior; y unidades laicas, de ingresos medio-alto y alto. Se consideró para dicha clasificación, el costo de la matrícula, más el arancel mensual, cuando correspondió :

- establecimientos de ingresos medio y medio alto : > \$ 100.000 mensuales ;
- establecimientos de ingresos medio-medio : > \$50.000 y < \$100.000 mensuales ;
- establecimientos de ingresos medio-inferior e inferior : > \$50.000 mensuales, o gratuitos.

Las unidades educativas fueron seleccionadas sobre la base de un conjunto preestablecido de ellas, según contactos existentes. Se enviaron las invitaciones para la participación a un número mayor del estimado necesario, dejándose para efectos de la experiencia, a todas aquéllas que comunicaron su anuencia en participar.

Se constituyeron, en esta primera etapa, seis grupos de discusión, de seis establecimientos distintos, pero

todos profesionales, con una larga trayectoria a nivel del sistema escolar, conformándose en equipo de hombres, de mujeres y mixtos (aunque los análisis, como se podrá apreciar más adelante, no hacen diferencia de género, por no haber sido observada en su desarrollo). Se pretendió cautelar que en cada grupo, armado al azar, sin conocimiento previo entre las personas participantes, hubiese una representación de las relaciones que configuran socialmente las unidades educativas.

Por consiguiente, los grupos fueron homólogos, en el tenor de considerar que los alumnos y las alumnas participantes compartían un credo ; estudiaban en un mismo tipo de establecimiento educacional ; cancelaban arancel mensual, en un mismo rango; contaban con igual edad, o aproximada; cursaban el mismo curso del nivel educacional científico-humanista. Todo hacía suponer que la interacción verbal iba a ser posible. García Ferrando, Ibáñez y Alvira (1989), entre otros, nos orientaron al respecto.

Sin embargo, también se tomó en cuenta el grado de heterogeneidad que los teóricos aconsejan al respecto , al ubicar a los y las participantes en grupos de discusión femeninos, masculinos y mixtos, sin considerar la coeducacionalidad de la que provenían. En otras palabras, se propuso una interacción en que pudiera esperarse tanto información como significación.

Los grupos se reunieron una sola vez, en un tiempo comprendido entre 60' y 75', aproximadamente. Fueron citados, a la Facultad de Ciencias Sociales, en un mismo día y hora, procurando distribuirlos bajo nominaciones previamente establecidas, que fueron, también, refrendadas. Se procedió al desarrollo de la actividad, en salas del edificio, en un espacio de escasa concurrencia del estudiantado universitario, pero en un contexto de conversación amigable, que incluía hasta un refrigerio, luego de ser recibidos por el equipo de trabajo y ser presentados a los moderadores. Estos últimos contaron con una preparación previa, dado que se trataba de jóvenes profesionales de prestigio que aparecían como más próximos etariamente hablando.

No se estimó necesario citarlos para una segunda ocasión, ni tampoco se determinó configurar otros grupos, con otros sujetos, puesto que la información recogida y los significados apprehendidos fueron estimados como suficientes. Esta fue la opinión unánime de los moderadores de la discusión, los transliteradores, los investigadores, y los propios alumnos (quienes declararon que creían haber dialogado en torno al tema del modo más abierto y profundo que podían expresar). Al margen que los textos estructurados pudieron, también, triangularse con otros disponibles de otra provincia de la Región Metropolitana, reunidos por algunos miembros del equipo de investigación, en otra indagación (Romeo, J. y Llaña, M., 1997).

Se coincidió, entonces, con el punto de vista que, en más de una ocasión, es precisado por investigadores de este paradigma: si el grupo responde a la temática que se pretende abordar, como es lo deseable, no requiere de reuniones sólo por justificar su número, dado que la representatividad estructural se fundamenta en el supuesto de la redundancia discursiva : llegado un momento, se agota la información por reunir y, también, las significaciones por obtener. Probablemente, se justifique esta posición, si concordamos que en los grupos, en las sociedades, se afianzan los modos de pensamiento, las normas, las actitudes y las creencias acerca de algunos tópicos que se estiman caracterizadores.

La fiabilidad y la validez fue considerada desde el punto de vista del paradigma que orienta este tipo de investigación (consonante con el problema, los propósitos y los procedimientos utilizados en el recaudo de la información, y en el aproximarse a los significados analizados e interpretados).

La fiabilidad y la validez han sido concebidas en los términos de Gloria Pérez Serrano (1997) para este tipo de trabajo :

Fiabilidad: "grado en que las respuestas son independientes de la circunstancias accidentales de la investigación". (p.77)

Validez: "en la medida en que se interpreta en forma correcta". (p.78)

La fiabilidad fue contemplada como fiabilidad externa, en el tenor de que los registros fueron revisados, al margen de los miembros del equipo de investigación, por una antropóloga y una psicóloga, con el propósito de extraer las significaciones más importantes que eran posible de reconocer. Hubo consenso en las conclusiones.

La fiabilidad interna se observó al seleccionar las ideas principales de las discusiones que fueron traducidas a texto, trabajo que realizó cada integrante del equipo. Del mismo modo, se procedió con la precisión de unidades de análisis, y las interpretaciones derivadas. Finalmente, fueron compartidas, también, las conclusiones planteadas.

La validez se acotó con una triangulación de espacio, como ya se ha anticipado, puesto que se contrastaron la conclusiones obtenidas en el trabajo que aquí se presenta, con otras que arrojaron otras exploraciones realizadas por las investigadoras responsables. Además, naturalmente, como puede inferirse, de la práctica de verificación intersubjetiva, ya referida en el párrafo anterior.

En otras palabras, el rigor científico se ha pretendido cautelar, en el marco de una investigación cualitativa, a través de la credibilidad, la transferencia, la consistencia, y la confirmación, puesto que, dentro del contexto trabajado, se han tomado, entre otras, las siguientes precauciones:

- aumentar la probabilidad de que los análisis realizados sean estimados como posibles de plantear ;
- determinar el grupo de estudio a partir de una muestra teórica intencional, según lo ya precisado ;
- contrastar las observaciones que lo permitan, con entrevistas a otros actores de la comunidad educativa, a objeto de reafirmar visión aprehendida, y triangular con otro procedimiento de recaudo de la información, aunque sólo sea a nivel de confirmación, rechazo u observación de no claridad, con respecto a las afirmaciones vertidas; y finalmente,
- someter a revisión de todo el equipo, e incluso, de profesionales idóneos, fuera del equipo de investigación, los análisis realizados y las unidades seleccionadas para la interpretación del caso.

Conclusiones

La libertad en los alumnos que participaron en los grupos de discusión se concibe como la posibilidad de opción entre el "bien" y el "mal". Se presenta permanentemente la tensión entre asumir una decisión con la responsabilidad que ella conlleva, o con su alternativa : ignorar aquello que a "cada uno" le afecta en su integridad, o a lo que al "otro" le influye lo que uno puede seleccionar, sin que le signifique daño, en algún sentido.

Es evidente que los jóvenes del estudio, a través del proceso de socialización primaria vivido, han internalizado las representaciones simbólicas que constituyen constricciones culturales que influyen en sus percepciones de libertad.

Se acotan expresiones como éstas :

- "La libertad significa hacer lo que quieras, cuando quieras, pero con responsabilidad".
- "La libertad obliga a un respeto por sí mismo y por los otros".
- "La libertad de uno termina cuando empieza / a afectar/ la del otro".
- "La libertad plena, en una sociedad, no existe ; siempre está limitada".

Se rechaza, en la mayoría de los juicios vertidos, el relativismo, vinculado a significados contextuales del bien y del mal. Se reconoce la problemática que conlleva la distinción en los tiempos en que se vive, pero tiene mayor fuerza el concepto de "sanidad " que subyace tras su aparente difusa polaridad :

- "Los valores son permanentes".
- / El significado de / "los valores es precisado por la sociedad. La sociedad cambia. La sociedad otorga, según las épocas, los significados de los valores. Por eso, los significados otorgados no son siempre iguales".
- "La libertad está limitada por la madurez ";y por la cultura a la que se pertenece" , agregan otros.
- /Sin embargo/ "se debe parar la tendencia de cambiar los significados del bien. De otro modo, el mal podría estar confundido con el bien. Hay que estar alerta al exceso de permisión".
- "Debemos estar alerta frente a los peligros que lleva el mal".
- "La libertad /no es libertinaje/ obliga a ser responsable. Quizás hay muchas cosas que me gustaría hacer, pero no las hago, porque no estoy de acuerdo. No van con mis valores ..."
- "Si encuentro que hay peligro ir a la calle, no voy a salir...".
- "La libertad es la capacidad de elegir o no una cosa...".

Los jóvenes expresan que la libertad conlleva búsqueda de la felicidad, y ésta implica respetarse a sí mismo y al otro, en lo que se concibe como elecciones apreciadas como tales, por estimarlas ausente de "culpas".

Se señala, a modo de ejemplo :

- " ... mal usamos la libertad, porque la libertad tiene que llevar a la felicidad ".
- " ... como persona, tú tienes la libertad plena, absoluta de / tomar decisiones/... Si tú no quieres

acatar ninguna regla, terminas mal, porque no vas a llegar a ninguna parte. No vas /a tener/ libertad y... no vas /a disfrutar / de la felicidad ".

- " Entonces, todo esto está ligado con la responsabilidad, con el buscar el bien, el beneficio para uno, y no hacer /sólo/ lo que uno quiera, porque sí no más " / la libertad se vincula a la responsabilidad, y ésta al bien ; y el bien, a la felicidad /.

La libertad que goza el hombre es considerada uno de sus más importantes "dones", pues es éste el que afianza su dignidad, el que posibilita una existencia plena :

- "El hombre es libre, porque es único. / La libertad es aquello que caracteriza al hombre, en toda su dimensión / Esta es la gran diferencia con el animal" : / el hombre decide utilizando su razón ; el animal, su instinto /
- "La libertad es lo que hace cada vez más hombre al hombre. Es lo único que nos lleva a la plenitud".
- "Uno se ve como obligada a actuar responsablemente. No es /siempre/ algo que nace desde adentro. Uno lo aprende ... ; aprende a distinguir el bien del mal ; sabe cuando ha optado por el mal..."
- "La libertad es un regalo que, gracias a Dios, todos poseemos".

Por otro lado, emiten observaciones en relación a que en el momento de adoptar una decisión, cualesquiera que sean las situaciones, se hace presente la "lógica" de los valores introyectados por la familia, la comunidad de pertenencia, la escuela y el entorno, la sociedad donde cada uno se inserta. Declaran que la selección de la alternativa no es instintiva, sino por el contrario, se asume sobre la base de "la conciencia" que se ha desarrollado y, por tanto, bajo los predicamentos de los principios, los patrones, las normas o los rituales que los agentes culturales han socializado .

Se evidencian referencias que concuerdan con lo acotado por Malva Villalón Bravo (1996), y por numerosos teóricos que estudian el tema planteado, en el tenor que se expone:

"El desarrollo y la identidad personal se construyen a través de la convivencia familiar de tal modo, que el adulto no se comprende del todo a sí mismo, ni se da conocer plenamente a los demás, sin una referencia a este contexto afectivo básico". (p.140)

Se descubren expresiones, tales como :

- "Uno se ve como obligada a actuar responsablemente. No es /siempre/ algo que nace desde adentro. Uno lo aprende ... ; aprende a distinguir el bien del mal ; sabe cuando ha optado por el mal..."
- "Nuestros padres protegen nuestra libertad, para que no caigamos en cosas que nos vayamos a arrepentir".

Las figuras parentales y, sobre todo, los abuelos, sobresalen entre los agentes que introducen una

clarificación de valores. Esporádicamente aluden a la Iglesia como tal, pese a que el lenguaje utilizado, muy a menudo, conlleva el pensamiento de ella.

Se recogen algunos juicios al respecto :

- "La familia es, fundamentalmente, quien nos transmite valores".
- "La familia constituye nuestros cimientos".
- "Ella /la familia/ es quien no debe ofrecer un ambiente de confianza para satisfacer nuestras dudas".
- "Debemos recurrir a nuestros papás, a los abuelos, a una tía como consejeros. Ellos tienen la sabiduría, la experiencia que nosotros no tenemos".
- "Uno es el reflejo de sus padres... "
- "Si uno llega a la casa, y no le prestan atención, o no hay nadie en ella, es probable que no quiera llegar a su casa, y se quede por ahí en las calles...".
- "Cuando uno no le encuentra sentido a la vida, es cuando pasan cosas...".
- "La libertad implica una cuestión supervigilada...".
- "No hemos hablado de Dios, y en el fondo a quien le falta Dios, le falta conciencia. / Si no hay conciencia acerca de algo, no hay atributo de libertad/.

Se configura, a partir de estos discursos, el habitus de los adolescentes del estudio (Bourdieu, 1977) : una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, adquirida como resultado de su posición en el mundo socio-cultural. De allí la valoración de la familia como institución fundamental en la transmisión de valores.

Es decir, a través de estos esquemas internalizados, estos jóvenes perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social de pertenencia. Le dan sentido a dicho mundo y reflexionan sobre las cosas que hacen, en un medio articulado, en una red de relaciones objetivas que se producen en su entorno. La familia, la escuela y otras instituciones son subjetivamente evaluadas por ellos. Y es, en esa reflexión, que la escuela es apreciada como reforzadora de los valores del hogar, pero en una dimensión ritualista, con fuerte presencia de potenciales medios para alcanzar las metas educativo-instruccionales propuestas. Estos medios se relacionan, fundamentalmente, con la preocupación por la infraestructura disponible, los materiales didácticos por ofrecer y las herramientas científico-tecnológicas de uso incorporado, junto con los esfuerzos por hacer cumplir los reglamentos de disciplina, los deberes escolares y las preparaciones que presuponen las opciones educacionales que se declaran como futuro de vida. No así, como una acción educativa consecuente con los principios de evangelización, en un ambiente de diálogo y deliberación crítica de clarificación.

Así se reitera, con éstas u otras palabras que :

- "la escuela crea un ambiente de burbujas, ajeno a toda realidad circundante".
- /la escuela/ "no encara la realidad actual".
- "No hay discusiones /con la mayoría de los profesores/ acerca de valores. Sólo hay imposiciones

y rigideces /al respecto/". "No, en cuanto a otros asuntos ; como postergación de pruebas, permisos especiales y, hasta, plata".

- "Se carece del diálogo que se requiere para crecer con libertad responsable".
- "Hay necesidad de trabajar en estos asuntos" "...para ir creando conciencia".
- / Algunos / " alumnos son rebeldes, porque no hay una relación afectiva adecuada / en la escuela /".

Para finalizar, cabe señalarse que, en todo caso, no se observa rebeldía con la cultura asimilada ; por el contrario, se manifiestan expresiones de aceptación, sin apreciarse un conformismo propiamente tal. Sin embargo, se generaliza una crítica hacia la escuela como agencia descontextualizada, en el sentido de no apreciarla como un ambiente de discusión deliberante, y tampoco, como contestataria de las interrogantes existenciales que a esa edad se plantean.

Es evidente que, en dicha crítica, se refleja un no conformarse estrictamente a las normas de la cultura escolar aún vigente, subyaciendo una conciencia de su opción como sujetos. Cabría preguntarse, si no estaríamos frente a la emergencia de un polo de tensión, y que pese a observar actitudes de transgresión en referencia a la escuela, ésta es sólo parcial, de rechazo a normas prácticas y estilos.

La familia, desde esta perspectiva, parece ser más abierta a la discusión, sin observarse pronunciamiento frente a la existencia o no existencia de procesos de reflexión profunda, más allá de la discrepancia o de la imposición de normas no razonadas.

El entorno de desenvolvimiento social es establecido en segundo plano, limitándose a la comunicación con pares en cuanto a recreación y diversión, según lo que caracteriza su etapa de desarrollo. Incluso, la libertad frente a las relaciones prematrimoniales no son comentadas, salvo en una ocasión, en uno solo de los grupos, y sancionada como irresponsabilidad, para el caso de una adolescente de dieciséis años mencionado como de ocurrencia ajeno a los sujetos dialogantes.

Los juicios vertidos en los distintos grupos participantes son aproximadamente coincidentes, observándose una recurrencia de expresiones, de situaciones aludidas, de sentimientos compartidos, y hasta de un patrón común de aspiraciones. Pareciera que los adolescentes que colaboraron en esta experiencia son miembros de familia que sostienen juicios de valor semejantes, que las escuelas donde se educan también tienen una identidad compartida, no sólo en la doctrina en que pretenden educar, sino también en los medios que utilizan e, incluso, en las prácticas educativas que adoptan. No se observan discrepancias importantes entre los juicios emitidos, ni tampoco un rechazo al proceso de socialización asumido por los padres. Sólo la escuela es enjuiciada, desde percepciones que la identifican como sorda y descontextualizada.

Pareciera oportuno cerrar esta primera parte del trabajo, desarrollado en relación al discurso de los adolescentes escolares en torno a la libertad, citando a Antonio Bolívar (1995) :

"... hemos llegado a creer que cada alumno y cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está

bien y llegar a tener sus propios valores. No ya sólo por los problemas sociales, agudizados en comportamientos de la juventud, se tiene que educar en valores, sino también para que la escuela recupere su función educativa y no se limite, al hacer dejación en otras instancias, a una reproducción de valores y actitudes socialmente vigentes. En estos tiempos finiseculares, en que hace falta mucha moral para educar moralmente, estamos advirtiéndolo que, en cualquier caso, al inicio del tercer milenio, la acción educativa de la escuela se juega en este nivel". (p.10)

Bibliografía

Bourdieu,P. La Reproducción. Laia, Barcelona, 1977.

Busquets,D. "Educación integral y desarrollo curricular" en : CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N°271, julio-agosto, Madrid, 1998. (pp. 52-55)

Bolívar, A. La evaluación de valores y actitudes. Alauda Anaya, Madrid, 1998.

García-Ferrando, Ibáñez y Alvira "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión" en : Métodos y Técnicas de Investigación, Editorial Alianza Universitaria, Madrid, 1989.

Goffman,E. Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

Llaña, M. y Escudero,E. Establecimientos educacionales en conflicto: formas de disciplinamiento y grupos de resistencia en su interior. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1998. (Documento de Trabajo)

Martínez M. ,M. "Una propuesta pedagógica para educar en valores" en : REVISTA PENSAMIENTO, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago, 1996. (pp.185-209)

Payá Sánchez,M. Educación en valores para una sociedad abierta y plural : Aproximación conceptual. Desclée De Brouwer,Bilbao, 1997.

Pérez, S., G. Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Editorial La Muralla, Madrid, 1994.

Romeo, J. y Llaña, M . Descubriendo la cosmovisión de una escuela. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1997 . (Documento de Trabajo)

Sánchez T.S. Ciudadanía sin fronteras. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998.

Touraine,A. ¿Podremos vivir juntos ? Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997.

Villalón B.,M. "La formación moral en la familia" en : REVISTA PENSAMIENTO, Pontificia

Julia Romeo Cardone

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular, Programas de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa; y con mención en Informática. Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Teoría y Práctica del Currículo. Directora de Escuela de Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales.

Mónica Llaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile. Profesora Asistente, Programas de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa ; y con mención en Informática Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación. Coordinadora del Programa de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

M. Angela Bocchieri Ahumada

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Jefe del Comité Matemático de la Prueba de Aptitud Académica, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, Universidad de Chile.

S. María Angélica Zúñiga Cádiz

Magíster en Educación, Universidad de Chile.

Alicia Riquelme Flores

Magíster en Educación, Universidad de Chile.

Francisco Fernández Mateo
Ximena Sánchez Segura
Gladys Villarroel Rosende

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Estudiantes, Profesores y Madres: Convergencias y Divergencias en su Evaluación de la Televisión en Chile

El análisis de datos sobre exposición a la televisión y evaluación de los programas televisados provenientes de encuestas realizadas a muestras aleatorias de estudiantes de educación básica, sus madres y sus profesores(as) en las zonas urbanas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, indican que los profesores(as) exhiben el grado más bajo de exposición. En relación con la evaluación de los programas, los estudiantes realizan una evaluación más positiva que sus madres y profesores(as), señalando que aprenden valores positivos e importante material para su educación, diferente de la que aprenden en la escuela. Los profesores(as) expresan la evaluación más negativa de los contenidos de la televisión aprendidos por los estudiantes, enfatizando la violencia y consumismo de dichos contenidos. Asimismo, consideran que la exposición de los estudiantes a la televisión dificulta sus tareas como docentes. En relación con la forma en que los niños y niñas reciben los mensajes de la televisión, se rechaza la recepción pasiva. Se discute que la evaluación negativa de la televisión que manifiestan los profesores(as) y su desconocimiento del uso que los estudiantes hacen de ella, en el actual contexto de alta exposición infantil a la televisión, dificulta el uso de la televisión como una adecuada herramienta educativa.

Nota: Los datos analizados en este trabajo provienen del Proyecto EDUI-119596 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Playa Ancha. El Artículo es una versión modificada de una ponencia presentada en el XV Congreso Mundial de Sociología, realizado en Montreal, Canadá, en 1998..

1. Introducción

Existe consenso entre los sociólogos que los medios masivos de comunicación se han transformado en una importante agencia de transmisión cultural. Particularmente se destaca el papel que al respecto juega en la sociedad contemporánea la televisión, medio que se ha convertido en un agente socializador fundamental, entre otras razones, porque ningún otro consume más tiempo a los niños y niñas que éste (Light, Keller y Calhoun, 1991; Contreras, 1993; Fernández, 1994).

En relación con el papel socializador de la televisión existe una gran variedad de estudios la mayoría de

los cuales han estado centrados en el tema de la exposición infantil y los posibles efectos en los niños y niñas de los contenidos de la televisión. Tradicionalmente, dichos estudios han supuesto que el telespectador, tanto adulto como infantil, es un sujeto pasivo frente a la influencia del medio. Sin embargo, actualmente, las investigaciones y los modelos teóricos en que se fundamentan, consideran en sus análisis que el televidente es un sujeto activo frente a la acción socializadora del medio (Hodge, Tripp, 1986; Orozco, 1992; Avendaño, 1993; Souza, Valdivieso, Martinic, 1993; Fernández, 1994; Otero, 1998).

Al analizar la función socializadora de la televisión, no debe olvidarse que, paralelamente, existen además otras agencias tales como la familia y la escuela que también cumplen dicha función. Este actuar simultáneo de diferentes agencias hace que se produzcan entre ellas convergencias y divergencias en cuanto a su orientación socializadora. En relación a este punto, tiene gran relevancia el estudio de las mediaciones entre una y otra agencia. Si en el caso de la familia se presenta a la madre como la principal mediadora entre esa agencia de socialización y la televisión (Orozco, 1992), el profesor(a) sería el mediador entre la escuela y la televisión. Es más, el papel del maestro(a) adquiere especial relevancia puesto que es él o ella quien puede establecer vínculos entre las tres agencias señaladas: familia, escuela y televisión. Se fundamenta, por lo tanto, la importancia de conocer la percepción que tienen de la televisión, como agente de socialización, los principales involucrados en el proceso -niños (as), madres y profesores(as)- estableciendo si la acción de ésta es vista como reforzando, complementando o contradiciendo la función socializadora de la familia y la escuela. Cabe señalar que los puntos de vista y las opiniones de los niños y niñas sobre los medios masivos han sido relativamente poco estudiados, pese a que suelen ser el principal objeto de atención con respecto a los eventuales efectos de la televisión y al reconocimiento, cada vez mayor, que tampoco los niños y niñas son receptores pasivos de los mensajes televisivos.

En este artículo se analizarán datos provenientes de estudios empíricos que han venido realizando los autores por varios años en la región de Valparaíso, Chile, dentro de una línea de investigación en el área de la socialización infantil. Considerando un grupo de estudiantes de 4° año básico de establecimientos educacionales de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, a sus madres y a sus profesores(as), se examinarán, comparativamente, sus convergencias y divergencias con respecto a la televisión en cuanto a la exposición, percepción y evaluación de su influencia en los niños y niñas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y universo

Utilizando un diseño no experimental se realizó un estudio descriptivo-comparativo de tres poblaciones que se constituyeron en objeto de investigación :

a) Niños (as) : todos los niños y niñas de 8 años 6 meses a 10 años de edad, que no tienen diagnóstico de problemas de aprendizaje, que no pertenecen a hogares de menores y que asisten a 4° año básico de los establecimientos urbanos, mixtos, particulares pagados, particulares subvencionados y municipalizados

de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile.

b) Madres : las madres de los niños y niñas mencionados.

c) Profesores : Los profesores y profesoras de 4° año básico de los establecimientos educacionales urbanos, mixtos, particulares pagados, particulares subvencionados y municipalizados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile.

2.2. Muestra

De cada una de estas poblaciones se extrajo una muestra, a saber :

a) Madres, se trabajó con una muestra al azar simple de 239 madres. (Además de los datos analizados en este artículo, se obtuvo de ellas información acerca de otros temas que formaban parte de un proyecto mayor sobre clase social, socialización y desarrollo del lenguaje).

b) Niños (as), a partir de la estratificación en 4 clases sociales de la muestra de 239 casos (considerados para el proyecto mayor ya señalado) se extrajo aleatoriamente una sub-muestra de 123 niños y niñas. Se procuró tener en ella un número similar de sujetos en cada clase social, manteniendo, al igual que en la muestra inicial, la misma proporción de niños y niñas.

c) Profesores, se trabajó con una muestra al azar simple de 94 profesores y profesoras de los 4°s años básicos de los establecimientos educacionales del universo.

2.3. Recolección de la información

La información fue recolectada mediante la aplicación de un conjunto de instrumentos especialmente elaborados para cada una de las diferentes poblaciones en estudio y aplicados a las distintas muestras ya señaladas.

a) Para obtener la información de las madres analizada en este trabajo, se utilizó una cédula de entrevista compuesta por :

- Una pauta de estratificación.

- Un índice de exposición a los medios de comunicación de masas.

- Un índice de exposición a la televisión.

- Una pauta de entrevista con preguntas semi-estructuradas para conocer la percepción de la televisión e intereses de las madres en tipos de programación para sus hijos(as).

b) Los datos de los niños y niñas se obtuvieron mediante una cédula de entrevista que incluía los siguientes instrumentos :

- Un índice de exposición a los medios de comunicación de masas.
- Un índice de exposición a la televisión.
- Una pauta de entrevista con preguntas semi-estructuradas para conocer la percepción de la televisión e intereses sobre la programación.

c) A los profesores(as) se les aplicó un cuestionario autoadministrado que contenía :

- Un índice de exposición a los medios de comunicación de masas.
- Un índice de exposición a la televisión.
- Una pauta con preguntas abiertas y cerradas para conocer la percepción de la televisión, opiniones sobre su acción socializadora y el posible uso pedagógico de la televisión por los profesores(as).

2.4. Validez y confiabilidad

Todos los instrumentos fueron sometidos a diferentes procedimientos metodológicos para establecer validez y confiabilidad. Los casos utilizados para tales propósitos no formaron parte de las muestras seleccionadas definitivamente

3. RESULTADOS

3.1. Exposición a la Televisión

El cuadro número 1 muestra el porcentaje de miembros de cada uno de los grupos que ve habitualmente televisión.

Cuadro N° 1
EXPOSICIÓN A LA TV : NIÑOS(AS), MADRES Y PROFESORES(AS)

EXPOSICIÓN A LA TV	NIÑOS(AS) %	MADRES %	PROFESORES(AS) %

Ve TV	93	97	80
No Ve TV	7	3	20
TOTAL	100	100	100
(N° de Casos)	(123)	(239)	(94)

Puede apreciarse que hay una alta exposición a la televisión, particularmente entre las madres y niños (as), siendo los profesores(as) quienes presentan el menor porcentaje de exposición habitual a la televisión. Aquellos profesores(as) que no ven habitualmente televisión señalan como razón principal que carecen de tiempo, pues tienen mucho trabajo y llegan cansados a sus hogares.

El cuadro número 2 muestra el número de horas semanales que ven televisión niños(as), madres y profesores(as).

Cuadro N° 2

NÚMERO DE HORAS SEMANALES QUE VEN TV : NIÑOS(AS), MADRES Y PROFESORES(AS)

N° HORAS SEMANALES VEN TV	NIÑOS(AS) %	MADRES %	PROFESORES(AS) %
1 - 12 horas	31	10	53
13 - 24 horas	36	49	28
25 y más horas	33	41	19
TOTAL	100	100	100
(N° de Casos)	(114)	(228)	(74)

Se observan importantes diferencias en la cantidad de horas de exposición a la televisión entre los tres grupos. Los profesores(as) son quienes dedican menos tiempo a ver televisión; poco más de la mitad ven 12 o menos horas semanales, frente a poco menos de un tercio de los niños (as) ^o1(31%) y sólo un 10% por ciento de las madres. Son estas últimas las que ven más televisión, 41% ven 25 y más horas de televisión semanales, en comparación con el 33% de los niños (as) y el 19% de los profesores(as).

3.2. Programas que les Gustaría se Dieran en la Televisión

El cuadro número 3 muestra los programas que las madres y los profesores(as) dicen que les gustaría que dieran en la televisión para los niños y niñas, y el cuadro 4 muestra los programas que los propios niños y niñas dicen que les gustaría que se dieran en la televisión.

Cuadro N°3

PROGRAMAS QUE LES GUSTARÍA SE DIERAN EN LA TV PARA LOS NIÑOS (AS) : MADRES Y PROFESORES(AS)

TIPO DE PROGRAMAS	MADRES %	PROFESORES(AS) %
Educativos	81	70
Dibujos Animados sin Violencia	16	-
Entretención sin Violencia	-	1
Educativos y de Entretención sin Violencia	-	26
Otros	3	-
No Responde	-	3
TOTAL	100	100
(N° de Casos)	(239)	(94)

Cuadro N°4

PROGRAMAS QUE A LOS NIÑOS (AS) LES GUSTARÍA SE DIERAN EN LA TV

TIPO DE PROGRAMAS	NIÑOS(AS) %

Dibujos Animados	31
Educativos	30
Películas y Seriales	12
Noticiarios	8
Shows y Musicales	7
Teleseries	5
No Responde, No Sabe	7
TOTAL	100
(N° de Casos)	(114)

En el análisis del cuadro 3 destaca que las preferencias, tanto de las madres como de los profesores(as), se orientan prácticamente hacia sólo dos tipos de programas : los educativos y los que no incluyan violencia. Tales preferencias corresponden sólo parcialmente con las de los niños y niñas, como puede apreciarse al examinar el cuadro número 4.

Los dibujos animados, con un 31% de las preferencias, son los programas que los niños y niñas más mencionan como los que les gustaría que se dieran, seguidos por los educativos con un 30%. Cabe destacar que un 16% de las madres indican los dibujos animados sin violencia, así como que ningún profesor(a) hace mención específica de los dibujos animados. Por otra parte, ningún niño o niña hizo en este punto referencia específica a la violencia, ni positiva ni negativamente, aunque tienen una clara opinión ante ella como se verá más adelante en este trabajo.

3.3. Evaluación Global de la Televisión

El cuadro número 5 muestra la evaluación global de la televisión por las madres y profesores(as), presentando sus respuestas a la pregunta si consideraban que la televisión era buena o mala para los niños (as)

Cuadro N° 5
EVALUACIÓN GLOBAL DE LA TV : MADRES Y PROFESORES(AS)

EVALUACIÓN DE LA TV	MADRES %	PROFESORES(AS) %
Buena	15	6
Mala	27	10
Buena y Mala	57	83
No Responde	1	1
TOTAL	100	100
(N° de Casos)	(114)	(94)

El cuadro número 4 revela un bajo porcentaje de evaluaciones buenas de la televisión, especialmente entre los profesores(as). Una proporción ligeramente superior a la cuarta parte de las madres (27%) hace una evaluación global de la televisión como mala, en tanto que un 10% de los profesores(as) la evalúan negativamente. Más de la mitad de las madres (57%) y la gran mayoría de los profesores(as) (83%), perciben, simultáneamente, tanto cosas buenas como malas en la televisión.

Las razones principales dadas tanto por las madres como por los profesores(as) que evalúan la televisión como mala, se refieren a la violencia. Entre dichas madres, un 41% señala simplemente que "es violenta" y un 14% opina que "hace imitar modelos agresivos". En el caso de los profesores(as) que evalúan negativamente la televisión, la mitad opina que "es violenta o hace imitar modelos agresivos".

Entre la minoría que evalúa la televisión como buena, tanto madres como profesores, la razón predominante es que la televisión "educa y entretiene".

Aquellos que perciben simultáneamente aspectos buenos y malos en la televisión, sean madres o profesores(as), coinciden en dar como razón principal que "depende del programa" (92% de las madres y 66% de los profesores(as)), especificando que hay programas educativos y programas violentos. Es interesante notar que un 11% de los profesores y un 3% de las madres indican que lo positivo o negativo de la televisión depende de la "orientación que los padres, adultos o profesores proporcionen a los niños".

3.4. Aprendizaje en la Televisión de Contenidos Distintos a los de la Escuela

En el cuadro número 6 se presentan las opiniones de los niños(as) y los profesores(as) acerca de si los niños(as) aprenden en la televisión contenidos distintos a los de la escuela.

Cuadro N° 6

**APRENDIZAJE EN LA TV DE CONTENIDOS DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA : NIÑOS(AS)
Y PROFESORES(AS)**

APRENDIZAJE EN LA TV DE CONTENIDOS DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA	NIÑOS(AS) %	PROFESORES(AS) %
Sí	65	70
No	34	23
No Contesta	1	6
TOTAL	100	99
(N° de Casos)	(114)	(94)

Los datos indican que tanto los niños y niñas como los profesores(as) coinciden, mayoritariamente, en que la exposición a la televisión produce un aprendizaje de contenidos distintos a los de la escuela.

Sin embargo, al examinar comparativamente los cuadros siguientes, 7 y 8, sobre cuáles son esos contenidos aprendidos en la televisión, entre quienes opinan que dicho aprendizaje de contenidos existe, se puede observar que los profesores (as) y los niños(as) discrepan.

Cuadro N° 7

CONTENIDOS APRENDIDOS EN LA TV DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA: NIÑOS (AS)

CONTENIDOS APRENDIDOS EN LA TV DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA	NIÑOS(AS) %

Valores (no mentir, no robar, no matar, no ser envidioso, no portarse mal, ser solidario, amar a las personas, respetar, cuidar la naturaleza)	39
Deportes, llamar a alguien en caso de peligro, a relacionar cosas, todo lo que enseña el Profesor Rosa	20
Cosas de los animales y de la naturaleza	16
Desarrollar habilidades manuales	7
No creer en desconocidos	5
Tener cuidado (no hacer cosas peligrosas)	4
A estudiar y hacer tareas	3
No sabe, no contesta	7
TOTAL	101
(N° de Casos)	(75)

Cuadro N° 8

CONTENIDOS APRENDIDOS POR LOS NIÑOS (AS) EN LA TV DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA: PROFESORES(AS)

CONTENIDOS APRENDIDOS EN LA TV DISTINTOS A LOS DE LA ESCUELA	PROFESORES(AS) %

"Antivalores" (consumismo, violencia)	43
Científicos (ecología, ciencias naturales, computación, geografía)	27
Conocimientos científicos y humanistas	14
Formación de valores y conocimiento sobre la sexualidad	9
Cultura general y conocimientos científicos y humanistas	4
Cultura general	4
TOTAL	101
(N° de Casos)	(56)

Llama la atención no sólo que los niños y niñas señalen el aprendizaje de contenidos que podríamos evaluar como positivos, sino que, además, mencionan con mayor frecuencia (39%) contenidos que hacen referencia al aprendizaje de valores (no mentir, no matar, no ser envidioso, no portarse mal, ser solidario, amar las personas, respetar, amar la naturaleza). Debemos recalcar que, de acuerdo a la orientación de la pregunta, lo señalado por los niños y niñas correspondería a contenidos que consideran distintos a los aprendidos en la escuela.

Los profesores(as), en cambio, en un 43% indican el aprendizaje de "antivalores" que especifican como "consumismo" y "violencia"; hay aquí una fuerte discrepancia con la visión de los niños y niñas. Sin embargo, ello no nos debe hacer perder de vista que, desde una perspectiva global, las opiniones de los profesores(as) que señalan el aprendizaje de contenidos distintos a los de la escuela, indican mayoritariamente (57%) contenidos positivos (científicos, científicos y humanistas, formación de valores y conocimientos sobre la sexualidad, cultura general y conocimientos científicos y humanistas, cultura general).

3.5. Efecto de la Exposición de los Niños (as) a la Televisión en la Labor Docente : Opinión de los Profesores(as)

Los datos analizados en el punto anterior, muestran que entre los profesores(as) existe un reconocimiento de que la exposición a la televisión influye en el aprendizaje de los niños y niñas; algunos evalúan positivamente y otros negativamente dicha influencia. Explorando más en el tema de cómo los profesores(as) visualizan la relación entre la televisión y la educación formal, examinaremos a continuación cómo ven los profesores(as) el efecto que tiene la exposición de los niños y niñas a la televisión en el desempeño de su labor docente.

En el cuadro número 9 puede verse la opinión de los profesores(as) acerca de si la exposición de los niños y niñas a la televisión contribuye o dificulta su labor docente.

Cuadro N° 9
EFECTO DE LA EXPOSICIÓN DE LOS NIÑOS (AS) A LA TV EN SU LABOR DOCENTE:
PROFESORES(AS)

EFECTO DE LA EXPOSICIÓN DE LOS NIÑOS(AS) A LA TV EN LA LABOR DOCENTE	PROFESORES(AS) %
Contribuye	18
Dificulta	53
Contribuye y Dificulta	19
Irrelevante	4
No Responde	5
TOTAL	99
(N° de Casos)	(94)

El cuadro número 9 refleja la visión más bien negativa que una mayoría de los profesores(as) tiene del efecto de la exposición de los niños y niñas a la televisión sobre su labor docente. Más de la mitad (53%) cree que la exposición a la televisión la dificulta, el 19% opina que simultáneamente contribuye y dificulta y sólo un 18% estima que contribuye a su labor docente.

Las razones por las cuáles los profesores(as) opinan de estas maneras aparecen en los tres siguientes cuadros 10; 11.Y 12.

Cuadro N°10
RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE LOS NIÑOS (AS) A LA TV CONTRIBUYE EN SU
LABOR DOCENTE: PROFESORES(AS)

RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE NIÑOS(AS) A LA TV CONTRIBUYE EN SU LABOR DOCENTE	PROFESORES(AS) %
Contribuye al aprendizaje de los niños (ayuda a hacer las tareas y a la expresión oral) y sirve de apoyo al profesor para hacer sus clases	88
Mantiene informado al profesor y a los estudiantes y permite conocer otras realidades	13
TOTAL	101
(N° de Casos)	(16)

Aquellos profesores(as) que estiman que la exposición a la televisión contribuye a su labor docente consideran, mayoritariamente, que ayuda al aprendizaje de los niños(as).

Cuadro N° 11
RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE LOS NIÑOS(AS) A LA TV DIFICULTA SU LABOR DOCENTE: PROFESORES(AS)

RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE NIÑOS(AS) A LA TV DIFICULTA SU LABOR DOCENTE	PROFESORES(AS) %
Dificulta el proceso de aprendizaje (los estudiantes no hacen las tareas, no estudian, no se interesan por la lectura, no son creativos)	61
Los niños imitan modelos violentos o inadecuados	16
Dificulta el aprendizaje y hace que los niños imiten modelos violentos o inadecuados	10
Aprenden contenidos negativos no adecuados para su edad	12

TOTAL	99
(N° de Casos)	(49)

Los profesores(as) que opinan que la exposición de los niños(as) a la televisión dificulta su labor docente, fundamentan dicha opinión, mayoritariamente, en que "dificulta el proceso de aprendizaje" pues "los alumnos no hacen las tareas" , " no estudian", "no se interesan por la lectura", "no son creativos". También hay referencias al aprendizaje de modelos violentos, bien sea como única razón negativa o también asociada a dificultar el aprendizaje, en total un 26% de los casos.

Cuadro N° 12
RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE LOS NIÑOS(AS) A LA TV CONTRIBUYE Y DIFICULTA SU LABOR DOCENTE : PROFESORES(AS)

RAZONES POR QUÉ LA EXPOSICIÓN DE NIÑOS(AS) A LA TV CONTRIBUYE Y DIFICULTA SU LABOR DOCENTE	PROFESORES(AS) %
Depende del programa más que de la exposición de los niños a la TV.	53
Contribuye porque enseña, dificulta porque aprenden violencia y "antivalores"	29
Contribuye porque enseña, dificulta porque los niños no hacen las tareas, no estudian y hacen mal uso del lenguaje	18
TOTAL	100
(N° de Casos)	(17)

Entre los profesores(as) que consideran que la exposición de los niños y niñas a la televisión simultáneamente contribuye y dificulta su labor docente, poco más de la mitad (53%) opina que ello "depende del programa más que de la exposición de los niños a la televisión". El 47% restante coincide entre sí en que la exposición a la televisión "contribuye porque enseña", señalando un 29% que "dificulta por el aprendizaje de la violencia y 'antivalores' " y el 18% restante que "dificulta porque los niños no hacen las tareas", "no estudian " y "hacen mal uso del lenguaje".

3.6. Evaluación de las Escenas de Violencia en la Televisión : Niños (as) y Profesores(as)

Dada la importancia que en la discusión en torno a los eventuales efectos de la televisión tiene el tema de la violencia, tanto en la opinión pública como en el análisis de los estudiosos de las comunicaciones masivas y considerando, además, que había una proporción importante de profesores(as) que la habían

mencionado como un factor negativo, se hizo una comparación entre la evaluación que hacían de la presencia de escenas de violencia en la televisión tanto los profesores(as) como los propios niños y niñas, cuyo punto de vista muy pocas veces es considerado.

En el cuadro número 13 se muestra la evaluación de las escenas de violencia que hacen los niños(as) y los profesores estudiados y en el cuadro 14 se presentan las razones que dan de su evaluación.

Cuadro N°13
EVALUACIÓN DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA EN LA TV : NIÑOS(AS) Y PROFESORES

EVALUACIÓN DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA EN LA TELEVISIÓN	NIÑOS(AS) %	PROFESORES(AS) %
Negativa	73	73
Positiva	15	-
Negativa y Positiva	12	27
TOTAL	100	100
(N° de Casos)	(108)	(85)

Casi las tres cuartas partes tanto de los niños(as) como de los profesores(as) (73% en ambos casos) hacen una evaluación negativa de las escenas de violencia. Poco más de la cuarta parte (27%) de los profesores(as) y un 12% de los niños(as) tienen una opinión simultáneamente negativa y positiva de las escenas de violencia. Sólo los niños(as) y en un 15%, evaluaron positivamente las escenas de violencia en la televisión.

Cuadro N°14
RAZONES EVALUACIÓN NEGATIVA DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA EN LA TV: NIÑOS (AS) Y PROFESORES(AS)

RAZONES EVALUACIÓN NEGATIVA DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA EN LA TELEVISIÓN	NIÑOS(AS) %	PROFESORES(AS) %

Enseña violencia	77	87
Afecta su desarrollo emocional: trastorna y trauma	5	10
Distorsiona la realidad	-	3
Provoca susto	13	-
Otros	5	-
TOTAL	100	100
(N° de Casos)	(79)	(85)

La principal razón de la evaluación negativa de las escenas de violencia que dan tanto los niños(as) como los profesores(as) es que "enseña violencia", (77% de los niños(as) y 87% de los profesores(as)). Es interesante observar que un 13% de los niños(as) señala que las escenas de violencia les "provocan susto", lo que no es mencionado por los profesores(as).

Con relación a quienes evalúan las escenas de violencia en la televisión simultáneamente en forma positiva y negativa, cabe señalar que casi la totalidad de los profesores(as) que así opinan señalan que "es mala para los niños y buena para los adultos", los niños(as) en cambio en casi todos los casos dicen que "entretiene" como el aspecto positivo y que "enseña violencia" como el factor negativo.

Finalmente, los niños(as) que evalúan positivamente las escenas de violencia en la televisión dan como la principal razón que "entretienen".

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Se presentan algunos resultados de una línea de investigación que durante los últimos cinco años ha estudiado la socialización infantil. En esta investigación se analizan datos provenientes de muestras aleatorias de estudiantes urbanos de 4° año de educación básica de la región de Valparaíso, Chile, de sus madres y de sus profesores(as), obtenidos utilizando la técnica del "survey" social. Se examinan comparativamente en estos tres grupos sus convergencias y divergencias con respecto a la televisión en lo que se refiere a la exposición, percepción y evaluación de su influencia en los niños(as).

Los principales antecedentes referidos a la exposición indican que, considerando tanto el porcentaje del grupo que ve televisión como el número de horas semanales de exposición, los profesores(as) son quienes tenían comparativamente menor exposición y las madres la mayor.

Con respecto a la evaluación de la televisión se observó que los niños(as) hacen una evaluación más

positiva que sus madres y sus profesores(as). Indican que han aprendido en la televisión valores positivos así como conocimientos importantes en ciencias y otras habilidades, diferentes de los contenidos aprendidos en la escuela. Los profesores(as) son quienes hacen la evaluación más negativa de la televisión, enfatizando el aprendizaje de "antivalores" como la violencia y el consumismo. Los profesores(as), además, consideran que la exposición a la televisión de los niños(as) dificulta su labor docente. Tanto los niños(as) como los profesores(as) hacen una evaluación negativa de las escenas de violencia en la televisión, siendo mayor la proporción de los profesores(as) que de niños(as) que así lo hacen. Tanto madres como niños(as) y profesores(as) consideran en una alta proporción que la violencia en la televisión enseña violencia a los niños(as). Sólo en los niños(as) se encuentran evaluaciones positivas de las escenas de violencia en la televisión, argumentando que es entretenida.

La información analizada muestra que los niños(as) estudiados, que tenían entre ocho años seis meses y diez años de edad, eran capaces de opinar críticamente acerca de la televisión, reconocer en su uso la satisfacción de ciertas necesidades y el aprendizaje de contenidos que eran diferentes de los transmitidos por la escuela, destacando entre ellos una serie de valores, como la solidaridad, no mentir, no robar, no matar, entre otros. El carácter de usuario activo y no de receptor pasivo de la televisión de la audiencia infantil se ve ratificado.

Una proporción importante de las madres estudiadas se mostraban preocupadas por los eventuales efectos negativos de la televisión sobre los niños(as), sin embargo ellas mismas tenían una mayor exposición a dicho medio que los niños(as).

Los temas del aprendizaje del uso de los medios en el ámbito familiar así como el del papel mediador de la madre entre la televisión y la familia merecen mayor reflexión. La preocupación que los padres verbalizan por el volumen y tipo de programación de televisión consumidos por sus hijos e hijas, quizás no sea coherente con el modelo de conducta que ellos muestran al respecto.

Los profesores(as) son, de los tres grupos analizados, quienes aparecen como los más críticos de la televisión y, comparativamente, quienes muestran los niveles más bajos de exposición a dicho medio; ellos parecen todavía sostener la creencia que los niños y niñas son receptores pasivos de la televisión y desconocen el uso que éstos hacen de la televisión. Aunque reconocen el aprendizaje de algunos contenidos positivos por los niños(as), sobre todo de conocimientos científicos, hay una fuerte convicción que existe un aprendizaje de "antivalores" en la teleaudiencia infantil. En un contexto de alta exposición infantil a la televisión, la canalización u orientación del consumo televisivo infantil por los profesores(as) se ve dificultado por la errónea concepción que los docentes tienen del uso de la televisión por sus alumnos y alumnas. Este es un tema que debería tratarse en la formación de los profesores(as) y en las actividades de perfeccionamiento docente.

Bibliografía

Avendaño, Claudio : "Cómo y Qué Ven las Niñas y los Niños en la Televisión". En Fuenzalida, Valerio (Ed.) : SEMINARIO TELEVISIÓN INFANTIL Y VIOLENCIA. Santiago, (CPU) Corporación

de Promoción Universitaria. 1993.

Contreras, Eduardo : "Televisión y Niños, Niños y Televisión : Aproximación al Estado del Arte". En Fuenzalida, Valerio (Ed.) : SEMINARIO TELEVISIÓN INFANTIL Y VIOLENCIA. Santiago, (CPU) Corporación de Promoción Universitaria. 1993.

Fernández, Francisco : "Clase Social, Exposición a la Televisión y Percepción de la Violencia en la Televisión entre Estudiantes Urbanos de Educación Básica en Chile". ESTUDIOS SOCIALES. N°82 / trimestre 4 /. pp.35-48.1994

Hodge, Robert y Tripp, David : CHILDREN AND TELEVISION : A SEMIOTIC APPROACH. Cambridge, England, Polity Press. 1986.

Light, Donald, Keller, Suzane : SOCIOLOGÍA. Bogotá, McGraw-Hill. (Quinta Edición) Calhoun, Craig 1991.

Orozco, Guillermo : LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES : OPINIONES, MITOS Y HECHOS. México, D.F. Universidad Iberoamericana, Reporte Ocasional N°3. 1992.

Otero, Edison : TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN. Santiago, Editorial Universitaria. (Colección Textos Universitarios). 1998.

Souza, Valdivieso : "Estudios Cualitativos de la Audiencia Infantil". En Fuenzalida, Martinic Valerio (Ed.) : SEMINARIO TELEVISIÓN INFANTIL Y VIOLENCIA. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria. 1993.

Francisco J. Fernández Mateo

Magister en Sociología, Universidad de Minnesota. Licenciado en Sociología, Sociólogo, Universidad de Chile. Profesor Titular, Departamento de Sociología, Universidad de Chile

Ximena Sánchez Segura

Magister en Ciencias Sociales con Mención en Modernización, Universidad de Chile. Licenciada en Sociología, Socióloga, Universidad de Chile. Profesora Titular, Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha

Gladys Villarroel Rosende

Magister en Sociología, Universidad de Western Michigan. Profesora de Estado en Inglés, Universidad Católica de Valparaíso. Profesora Titular, Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha

Economía y Educación

Introducción

Estas notas surgieron a raíz de una conferencia sobre Economía y Educación dada en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en 1998. En esa ocasión tuvimos un vívido intercambio de ideas con los participantes, de donde surgió la idea de poner por escrito algunos de los temas discutidos en esa ocasión.

Las ideas expuestas aquí se refieren a la interacción y diálogo entre economía y educación. En este texto nos referimos a dos ideas básicas en este ámbito. Una de ellas es la visión que los economistas tienen de la educación y, más específicamente, del papel que la educación juega en sus modelos y esquemas teóricos. Siempre resulta sorprendente para educadores y otros científicos sociales el descubrir la importancia atribuida a la educación en los modelos económicos. La segunda idea que discutimos aquí es una especie de contra-imagen de la primera. Nos preguntamos por la contribución que la economía puede prestar a la investigación y estudios en el ámbito de la educación. Esta contribución se da sobre todo en el análisis del funcionamiento y resultado de los sistemas educativos, y es de carácter fundamentalmente metodológico. Estas ideas ocupan el grueso del artículo en las secciones 3 y 4.

La relación y diálogo entre educadores y economistas parece haber hecho un tanto reumática y está preñada de prejuicios y preocupaciones erróneas. Por este motivo la siguiente sección entre algunos comentarios orientados a aclarar algunas ideas centrales en esta relación entre economistas y científicos sociales. Estas ideas apuntan a facilitar el diálogo y, en algunos casos, a superar problemas semánticos que dificultan la comunicación entre economistas y otros científicos sociales.

Por otra parte, el debate sobre educación ha tenido una especial intensidad en Chile y hay una tendencia a colocarlo como un elemento central de discusión social. Por este motivo hemos incluido, también, una sección donde discutimos lo que se está haciendo en economía de la educación en Chile. Esta sección se basa fundamentalmente en los trabajos de sistematización realizados por ILADES. Este tema se desarrolla en la sección 5 del artículo. Finalmente, una sección de conclusiones termina el trabajo.

Economistas y científicos sociales

Es necesario constatar quizás con preocupación que los economistas, por una parte, y otros científicos

sociales, por otra parte, han seguido caminos más y más divergentes durante las últimas décadas. El diálogo está hoy día marcado por un sinnúmero de prejuicios y preconcepciones erróneas. Esta mutua alienación empobrece la perspectiva tanto de economistas como de científicos sociales. Desde el punto de vista de los economistas, vemos dos razones claras y específicas para este divorcio entre científicos que estudian una misma realidad: las sociedades humanas. El resto de esta sección discute estas razones. No conocemos el punto de vista de otros científicos sociales sobre el problema.

El primer factor de separación es el rápido avance de la formalización matemática de la Teoría Económica. En efecto, sobre la base de tímidos intentos anteriores, y a partir de la Segunda Guerra Mundial, hay un acelerado avance en la formalización de esta teoría. De esta manera, la Teoría Económica se ha matematizado enormemente. Hoy día, el idioma preferido por los economistas es el de las matemáticas y no el inglés, como muchos suponen. Este proceso ha beneficiado a los economistas proporcionándole poderosas herramientas analíticas y un mayor grado de precisión y especificidad en sus resultados. Por otra parte, este mismo proceso ha dificultado la comunicación con otros científicos sociales, con una tradición menos formalizada y más verbal.

El segundo factor de separación es, probablemente, el éxito conseguido por la economía en la identificación y especificación de un paradigma central, simple pero poderoso, que resolvió el núcleo central de la discusión metodológica. No observamos

un paradigma semejante en otras ciencias sociales. Por el contrario observamos una intensa y extensiva discusión metodológica. No podemos dejar de interpretar esta discusión como una señal de debilidad e inseguridad metodológica.

Este paradigma básico de la economía es el principio de conducta racional de los agentes económicos; sean estos individuos, familias, empresas, gobiernos u otras instituciones o corporaciones. Por conducta racional entendemos una conducta en que cada agente actúa y toma decisiones buscando mejorar su posición hasta conseguir la mejor situación posible. Un mejor nombre para esta conducta es el de conducta optimizante, aunque este nombre no se haya popularizado. Es importante aclarar que los criterios que definen lo que es una buena situación, o una solución óptima, son individuales y definidos por los propios agentes. No hay un criterio exterior supuestamente objetivo.

La razón del éxito de este simple paradigma, que incluye suficientes elementos subjetivos para poder discutir la conducta individual de los agentes económicos, es que permite una formalización relativamente fácil. Más importante aún, este paradigma ha producido un gran volumen de hipótesis que son empíricamente comprobables. Este es, posiblemente, el factor más importante que explica el acercamiento metodológico de la Economía a las Ciencias Naturales y la separación de las Ciencias Sociales.

La existencia de este paradigma preciso y poderoso da una gran especificidad y especialización al discurso económico. Los demás científicos sociales tienen una tendencia a presentar enfoques más amplios que, con frecuencia, reflejan opiniones e hipótesis sobre toda la sociedad. En contraste, los

economistas parecen como demasiado especializados, con enfoques casi miopes sobre problemas parciales de la sociedad.

En una discusión como ésta resulta inevitable el referirse al problema del neoliberalismo. No parece haber una definición generalmente aceptada y objetiva de lo que es el neoliberalismo. Leyendo la prensa y el debate social muchas veces tengo la impresión de que el neoliberalismo engloba todas aquellas aproximaciones teórica (y aún empíricas) que no comparto y, sobre todo, aquellas que no me gustan. Parece, entonces, ser un nombre genérico para el otro, para el enemigo, para el otro, para el enemigo, para el oponente.

En el ámbito de la economía no hay tal cosa como el neoliberalismo desde el punto de vista teórico. En realidad el espacio de discrepancia y desacuerdo es limitado. No hay una discusión paradigmática como observamos en otras ciencias sociales y que estaría implícita en la supuesta existencia de una visión neoliberal. La discusión teórica se centra en cuestiones de detalles técnicos y sobre la relevancia de supuestos y resultados.

Desde el punto de vista de la política económica la situación es diferente. Aquí se trata de utilizar los resultados de la teoría para influir sobre la realidad. En este terreno nos encontramos, muy a menudo, con problema en los que los instrumentos y enfoques proporcionados por la Teoría Económica son insuficientes y debemos recurrir a salidas orientadas por la ideología. En este ámbito hay un debate fuerte y áspero entre los economistas y podemos identificar posiciones que podrían calificarse como neoliberales. En efecto, hay quienes que abogan por posiciones extremas en lo que se refiere al Estado. Estas posiciones quisieran eliminar por completo la participación e intervención del Estado en los procesos económicos y sociales. Se trata de entregar al sector privado prácticamente todas las funciones que fueron tradicionalmente asignadas al Estado. Hay que hacer notar que esta conclusión es ideológica y no está respaldada por la teoría económica. No es una casualidad que los principales nombres asociados al neoliberalismo, tales como Margareth Thatcher y Ronald Reagan, corresponden a políticos y no a economistas. No hay que olvidar que más acá de estas posiciones extremas hay un amplio espectro de situaciones que no son neoliberales, aunque no las compartamos o no nos guste. Es importante ir más allá de un maniqueísmo que divide el debate entre neoliberal y nosotros con exclusión de otras opciones.

La Educación en la Economía

El papel e importancia de la educación han sido reconocidos como cruciales por los economistas desde los tiempos de Adam Smith. Sin embargo, es sólo recientemente, durante los años sesenta, principalmente con el trabajo de Gary Becker, Premio Nobel en 1992, que comienza un tratamiento sistemático y riguroso del problema. Estas ideas han sido expresadas adecuadamente en uno de sus libros (Ver G. Becker, 1964).

Este enfoque introduce la idea de capital humano. Se postula que los individuos acumulan durante su vida un cierto nivel de capital humano. Este consiste en sus conocimientos, experiencias y habilidades.

Los individuos consiguen este capital humano procesando sus experiencias cotidianas, como un resultado de su trabajo y, especialmente, con la ayuda de mecanismos y sistemas formales de educación.

Esta acumulación de capital humano tiene dos consecuencias importantes. Una de ellas es que determina la productividad de los trabajadores. Resulta obvio que hay una relación directa entre capital humano y productividad. Por otra parte, desde la perspectiva de una mayor agregación, es decir desde un punto de vista macroeconómico como decimos los economistas, podemos ver que la cantidad de bienes y servicios que una economía puede producir depende, entre otras cosas, del capital humano que esa misma economía haya logrado acumular.

Este enfoque teórico ha permitido explicar dos regularidades estadísticas sumamente importantes. La primera de estas regularidades se refiere a la existencia de una relación positiva entre salarios y nivel educativo. En promedio, personas con un mayor nivel educativo tienen también un mayor salario. Estudios empíricos muestran este resultado en prácticamente todas las economías del mundo. Naturalmente, este es un resultado promedio que no es necesariamente válido para todos los individuos. Frecuentemente, los educadores son un claro contra-ejemplo de individuos cuyo nivel educativo no se corresponde con su nivel salarial.

La otra notable regularidad estadística es que hay una relación positiva entre nivel educativo y crecimiento económico. Estudios empíricos realizados sobre un gran número de países muestran una relación positiva entre nivel educativo y crecimiento económico y riqueza. Los países ricos tienen también un alto nivel educativo. Más aún los resultados empíricos no sugieren que estos países tienen un alto nivel educativo porque son ricos. Más bien estos resultados sugieren que estos países son ricos porque tienen un alto nivel educativo.

Estos resultados han sido firmemente incorporados en las teorías del crecimiento económico. La conclusión es ineludible. El crecimiento y el bienestar de los individuos y de las sociedades no son posibles sin alcanzar un considerable nivel educativo. Esta valoración de la Educación como una inversión para el futuro crecimiento y bienestar es tan fuerte en los economistas que muchos han señalado que los gastos del Estado en educación no debieran ser registrados como gastos corrientes, sino que como inversión; al igual que los gastos en construcción de caminos, puentes, aeropuertos, y otras infraestructuras físicas de largo plazo.

La Economía en la Educación

Hemos argumentado en la sección anterior que la educación es un elemento de crucial importancia para la comprensión del proceso económico. En esta sección queremos sugerir que la Educación puede a su vez beneficiarse de los resultados y métodos de la Economía. Más concretamente, los estudios en el ámbito de la educación pueden beneficiarse de la experiencia metodológica de la economía, al igual que de elementos metodológicos extraídos de otras ciencias sociales. Hay, sin embargo, dos áreas en que la metodología económica es específica.

Por una parte, los sistemas educativos poseen, o le son asignados, recursos limitados para el cumplimiento de sus objetivos. Estos recursos pueden ser humanos, materiales o financieros. Estos recursos escasos deben ser asignados para alcanzar las metas del sistema en la mejor forma posible. De esta manera, se deben tomar decisiones de asignación de recursos en busca de una solución óptima en distintos niveles de centralización. Este es el problema de la asignación de recursos en el que la metodología económica es específica.

Por otra parte, a una dotación dada de recursos corresponde teóricamente un nivel óptimo de resultados. Estos niveles óptimos de resultados son rara vez alcanzados en la práctica. Sin embargo, la extensión en que los sistemas educativos reales se aproximan a este óptimo es un importante indicador de la forma en que están funcionando los sistemas educativos. Este es el problema de eficiencia en el cual la metodología económica es también específica.

La preocupación de los economistas por los problemas de crecimiento y desarrollo han producido un importante volumen de evidencia empírica sobre el papel que juega la educación en el proceso económico. Estos resultados confirman con claridad la hipótesis de que la educación es un elemento central para el crecimiento, desarrollo económico y social y aún para el desenvolvimiento de niveles de equidad más aceptables y compatibles con la convivencia democrática. Hoy, la recomendación básica, tanto de los círculos académicos como de las organizaciones internacionales, para los países que pretenden desarrollarse y crecer económica y socialmente, es la de invertir fuertemente en África y en Centroamérica, se señala que una condición ineludible de crecimiento y desarrollo es el conseguir la universalidad de la educación básica. Con esto se implica la necesidad de concentrar los esfuerzos de inversión en esta área. Con mucha frecuencia se ha observado que en países muy pobres existe un desequilibrio en la distribución de recursos entre la educación básica y la educación superior, desequilibrio que favorece a esta última. Existen razones para pensar que esto es una barrera para el crecimiento y el desarrollo y, en consecuencia, esta situación debiera ser corregida. En todo caso, un desequilibrio como el mencionado afecta negativamente el nivel general de equidad.

La Experiencia Chilena

En un excelente trabajo, Aedo y Guzmán (1997), nos entregan un inventario de los esfuerzos de investigación en economía de la educación en Chile. Estos autores recolectaron 173 trabajos publicados en el período que va desde 1960 hasta 1997. Es fácil ver que el nivel de actividad en esta área fue relativamente bajo en un comienzo, para aumentar rápidamente durante la fase final del gobierno militar. De este total de 173 trabajos durante todo el período, 122 de ellos fueron publicados después de 1989. Es decir, un 70 por ciento de esta producción corresponde al período de transición a la democracia.

Estos estudios cubren varios importantes tópicos en educación. Los autores antes mencionados han clasificado estos estudios en varios temas generales: Producción de Educación, Costos de la Educación, Administración de la Educación, Beneficios de la Educación, Financiamiento de la Educación, Análisis de Costo Beneficio en Educación y Descripción y Diagnóstico del Sector Educación.

Estos estudios muchas veces revelan resultados y situaciones que ya habían sido percibidos conceptualmente por otros científicos sociales. Sin embargo, la precisión y concisión que una representación cuantitativa prestan a estos resultados, les dan un vigor y fuerza significativamente mayores. Por ejemplo, Jaime Vargas (1997) en un reciente trabajo precisa la estrecha relación entre distintas formas de educación y situación socioeconómica de los hogares. En este estudio también se especifican algunas de las fallas de lo que podríamos llamar el mercado de educación. Estos resultados son importantes por que contradicen expectativas y supuestos incluidos en el diseño original durante la dictadura. Estos problemas también han sido investigados en el esfuerzo colectivo editado por William Díaz Román (1996).

Las elevadas tasas de crecimiento económico observadas en la economía chilena durante la última década han dado lugar a un intenso debate, tanto en Chile como en el exterior. Numerosas causas pueden ser mencionadas, tales como mercados internacionales positivos para materias primas, los efectos de la liberalización y desregularización de los mercados, etc. Todos estos factores son causa de polémica. Sin embargo, parece haber un gran acuerdo de que una causa fundamental es la elevación de los niveles educativos. Estos niveles educativos que han sido alcanzados en Chile son el resultado de un esfuerzo e inversiones masivas que comienzan a fines de la década de los treinta. Es importante señalar que este esfuerzo fue claramente liderado por el Estado.

Muchas cosas han sucedido en el ámbito de la educación en Chile durante las últimas generaciones. Finalmente, hemos llegado a una situación en que la educación básica, alguna, alguna educación básica por lo menos, es prácticamente universal. Sin embargo, estos logros abren nuevos y más complejos problemas. Por ejemplo, la eficiencia de los sistemas educativos. En este terreno los estudios parecen todavía estar en un nivel preliminar, principalmente debido a la dificultad que existe en cuantificar los resultados del proceso educativo. Una situación semejante se enfrenta en el terreno de la calidad de la educación.

El sistema educativo chileno sufrió profundas transformaciones durante el gobierno militar. Estas transformaciones fueron diseñadas a partir de visiones que atribuyen a un papel central al funcionamiento de lo que podríamos llamar un mercado de educación. Sin embargo, estudios recientes arrojan numerosas y serias dudas sobre el correcto funcionamiento de este mercado. La teoría económica sugiere que una situación de mercado es adecuada solamente cuando estos funcionan correctamente; es decir, en condiciones razonablemente próximas a la competencia perfecta. Los estudios mencionados señalan numerosas fallas en el funcionamiento de este mercado y la necesidad de su regulación. Esta situación afecta no sólo la calidad y eficiencia de los sistemas educativos, sino que también introducen elementos que afectan negativamente la equidad de una manera claramente preocupante.

Conclusiones

La interacción entre Educación y Economía es mutuamente fructuosa y beneficiosa. Sin embargo, las dificultades que se observan en el diálogo entre economistas y científicos sociales puede entorpecer esta relación. Este diálogo es beneficioso y potencialmente fructífero tanto para economistas como para los

demás científicos sociales.

La educación ocupa un papel central en el enfoque teórico dominante en la economía. Sobre todo, las teorías del crecimiento económico atribuyen a la educación un papel central en el largo plazo. Este papel de la educación en el proceso económico está respaldado por algunas de las regularidades estadísticas más fuerte y permanentes que existen.

Por otra parte, la economía puede hacer contribuciones al estudio y análisis de los sistemas educativos. En efecto, existen varias áreas de análisis y estudio de los sistemas educativos en que la metodología y enfoques económicos son adecuados.

En una perspectiva más dinámica, nos atrevemos que el desafío futuro de la educación en Chile se centrará en tres orientaciones básicas: Calidad, Eficiencia y Equidad de los sistemas educativos. Estos tres conceptos tienen una definición elusiva, en general, y especialmente difícil en el caso de la educación. Sin embargo, es posible afirmar que la experiencia y tradición analítica desarrolladas en el ámbito de la teoría económica pueden prestar una invaluable ayuda para enfrentar este desafío.

Bibliografía

Aedo, Cristián y Jaime Vargas "Economía de la Educación: una Historia Reciente, Un Futuro Plagado de Desafíos", en PERSONAS Y SOCIEDAD, Vol. XI, N° 2, Agosto de 1997

Becker, Gary Human Capital, Chicago: The University of Chicago Press, 1964

Díaz Román, William A. Educación en Chile: Un Desafío de Calidad, ENERSIS, Santiago, 1996

Vargas S., Jaime "Mercado, Competencia y Equidad en la Educación Subvencionada", en PERSONA Y SOCIEDAD, Vol. XI, N° 2, Agosto de 1997.

Renato Aguilar Broughton

Ingeniero Comercial, Universidad de Chile. Ph. D. Economics. Gothenburg University, Suecia.
Profesor Asociado, Departamento de Economía. Universidad de Gothenburg, Suecia. Consultor
Internacional.

Sylvia V. Copaja Castillo
Consuelo Gamboa De Bernardi

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Química, Medio Ambiente y Educación

Nota: Reflexiones de los autores acerca de las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, especialmente química y el medioambiente, basadas en su experiencia académico docente.

Introducción

Es reconocido el hecho de que el estilo de desarrollo prevaleciente en el mundo crea modalidades de articulación sociedad-naturaleza, capaces de sobrepasar los límites de la biosfera. Este proceso es el causante del deterioro de la calidad de vida de las actuales generaciones, amenaza con hacer insostenible el desarrollo económico y social; puede originar problemas globales tales como el cambio climático; disminución del ozono estratosférico; con el respectivo aumento en la radiación solar en la región ultravioleta (UV), y la aparición de la llamada marea roja, entre otros.

La comprensión de esta problemática por la sociedad requiere de una fuerte preocupación desde el campo educativo; es así como el modelo educativo característico de una sociedad, estará condicionado por el estilo de desarrollo prevaleciente en ella, lo cual establece las relaciones entre: Sociedad, Medio Ambiente y Educación.

Todo esto conlleva la necesidad de otorgar al contenido educativo, el enfoque adecuado con respecto a las características de los sistemas naturales y sociales y a las interrelaciones del hombre con su medio ambiente. Este enfoque debe ser multidisciplinario.

Además, el proceso enseñanza - aprendizaje de las ciencias ambientales implica el desarrollo sistemático del espíritu crítico y la incorporación de los conocimientos científicos adecuados. De esta forma se podrá lograr un cambio cualitativo en los hábitos y actitudes de los individuos, relacionándolos con las condiciones, circunstancias, factores y elementos naturales o sociales de su medio ambiente.

Por esto la educación ambiental deberá presentar las características de ser multidisciplinaria, contribuir al espíritu crítico del estudiante y entregar una sólida formación en ciencias básicas.

Ciencia y Medio Ambiente

La enseñanza de las ciencias en la actualidad plantea la necesidad de relacionar conceptos básicos,

generalmente abstractos, con situaciones de la vida cotidiana y de este modo motivar a los estudiantes por esta área del conocimiento. En la medida que el estudiante entienda la importancia que la comprensión de los modelos y la investigación científica le significa para su desarrollo personal y su relación con el entorno, podrá realizar el esfuerzo y la dedicación que el aprendizaje de las ciencias requiere.

El medio ambiente es precisamente este entorno, el cual está experimentando cambios notables a causa de las diversas actividades del hombre, que es necesario comprender.

Es tarea urgente hacer asequible el conocimiento científico a todos los niveles comunitarios para evitar que la sociedad se encasille en un medio consumidor de energía y de tecnología, sin conciencia de su responsabilidad social.

Definimos " medio ambiente" como el ámbito biofísico en el que interactúan la energía solar, el aire, el agua, la tierra, la fauna, la flora, los minerales y el espacio, es decir, la superficie disponible para la actividad humana. En este ámbito se dan todos los elementos y formas de vida, de la cual depende incluso la actividad humana. (2)

Dentro de los objetivos generales de los planes de estudio se pretende establecer vínculos entre el alumno, la sociedad y el conocimiento científico. Así se permitirá al profesor un proceso de enseñanza activa en el cual el estudiante observe, describa, clasifique, infiera, mida, comunique, interprete y formule preguntas con el objeto de comprender el medio y las ciencias involucradas con su comprensión y entendimiento. Este proceso debería estar centrado en la experimentación.

Las ciencias del medio ambiente en su sentido más amplio, es la ciencia de las interacciones complejas entre los medios terrestres, atmosféricos, acuáticos y de los seres vivos. Por lo tanto incluye muchas disciplinas tales como: química, biología, geografía, ciencias sociales, física, entre otras.

El medio ambiente en el que todos los seres humanos debemos vivir ha sido afectado en gran medida y muchas veces en forma irreversible, por la tecnología. Consideramos que el estudio de los efectos que la tecnología produce en el medio ambiente puede ser aplicado en forma inteligente para que contribuya a mejorar las condiciones de vida en la Tierra. De este modo, aire, tierra, agua, vida, y tecnología estarían fuertemente interconectados.

Química Ambiental

La Química Ambiental es el estudio de las fuentes, de las reacciones, del transporte, de los efectos y del destino de las especies químicas en la atmósfera, en los medios acuáticos, en los suelos y los efectos que la tecnología puede producir sobre ellos (3). Por lo tanto, la química ambiental enseña a comprender como se comportan los sistemas ambientales y tiene relación con otras ciencias.

Al estudiar los cambios que el hombre hace en el medio ambiente en general, se comprende que los

organismos vivos (incluyendo el hombre) pueden afectar las condiciones del planeta tierra como un todo, por ejemplo, la problemática del ozono estratosférico.

La Tierra entonces se puede considerar como un sistema cerrado. Cambios lentos en los 4 últimos billones de años han conducido a la aparición de oxígeno y de la vida. Muchas de las condiciones de la Tierra que en la actualidad se consideran como normales, son el producto de a lo menos 3,5 billones de años de vida sobre la Tierra. De este modo, los seres vivos ejercen un importante control sobre la composición de los océanos, de la atmósfera y en la velocidad de envejecimiento de rocas, entre otros. Esto trae como consecuencia que el estudio de la geoquímica en la superficie de la tierra se haya transformado en Biogeoquímica.

La biogeoquímica es una ciencia interdisciplinaria que incluye las reacciones químicas en la atmósfera, en los océanos, en los suelos minerales y en organismos vivos. El término Ciclos Biogeoquímicos se emplea al referirse al estudio del transporte y a las transformaciones de sustancias en el medio ambiente natural visto en un contexto global. (4)

Ciclo del Agua

La descripción del ciclo del agua incluye la cantidad de agua en un receptáculo dado y la velocidad en la cual el agua se mueve de un lugar a otro.

Los océanos representan la mayor reserva de agua, sin embargo solo un pequeño porcentaje es disponible para las actividades antropogénicas. El agua es bombeada desde los océanos hacia la atmósfera por medio de la radiación solar. De este modo, la evaporación del agua representa la mayor transferencia de energía no radiativa desde la superficie de la Tierra hacia la atmósfera, representando aproximadamente el 20% del flujo solar incidente sobre la Tierra. Una vez en el suelo, el agua retorna hacia los océanos como escurrimiento, aún cuando parte puede retornar a la atmósfera como evotranspiración.

Por otra parte, dentro de las propiedades relevantes del agua se incluyen su alto valor de momento dipolar, la capacidad para formar enlaces hidrógeno y su alto valor de tensión superficial. Estas propiedades permiten comprender la capacidad del agua para estabilizar especies cargadas, iones y para servir de medio a un gran número de reacciones químicas con transferencia de protones desde un compuesto a otro. También un medio muy importante para reacciones químicas en las cuales el agua actúa como solvente. Por lo tanto, las propiedades del agua tienen un rol importante en: los océanos, los ríos, los lagos, los sedimentos y en las superficies de las rocas

A través del proceso de enseñanza - aprendizaje del ciclo, se pueden:

- realizar experiencias sencillas de observación cualitativa en los primeros niveles escolares.
- estudiar las propiedades físicas del agua tales como puntos de fusión, de ebullición a presión normal,

estructura en fase sólida, tensión superficial, constante dieléctrica, efecto solvente, momento dipolar entre otros, en niveles superiores.

- estudiar las propiedades químicas como propiedades ácido-base, propiedades redox, propiedades complejantes, en asignaturas o talleres específicos.

- cuantificar algunos cambios de fase, como por ejemplo la cantidad de calor liberado durante la condensación de una cantidad de agua en fase vapor al formarse una nube, a partir del vapor de la entalpía de condensación. Por ejemplo, ejercicios de este tipo pueden ser desarrollados en un taller científico.

Para lograr una descripción mejor del mismo ciclo del agua, así como de otros ciclos que interactúan con este, se debe recurrir a modelos elaborados. Por ejemplo, en la remoción de agua desde la atmósfera como precipitación se consideran muchos aspectos tales como: el comportamiento de las gotas de agua en la atmósfera, la variación en el tamaño de las mismas en función de la presión, de la temperatura, de la presencia de agentes nucleantes solubles y/o insolubles en agua, etc.

Del estudio del ciclo del agua en la atmósfera se puede comprender que en el trópico se forma una gran cantidad de vapor de agua que es transportada hacia otros lugares geográficos dando origen a lugares con determinadas características climatológicas, esto es desiertos o zonas de lluvias leves o intensas, etc.

De este estudio se puede comprender que la disponibilidad de este elemento para actividades antropogénicas está limitado a la cantidad de agua en sus flujos atmosféricos. Por eso se considera actualmente que este vital elemento es un recurso limitado ya que si la población a nivel mundial aumenta, la cantidad de agua disponible será prácticamente la misma.

Estos y muchos otros aspectos podrían ser considerados en el desarrollo de esta temática con diferentes profundidad, niveles y disciplinas.

El ciclo hidrológico del agua intercepta con los ciclos de muchos elementos. El envejecimiento físico y químico de la superficie de la Tierra y el transporte hacia los océanos por medio de los ríos y de los glaciares, representan procesos importantes para muchos elementos.

El agua es un ejemplo de una sustancia que tiene un alcance global. Algunas fuentes específicas de contaminación y algunos procesos naturales pueden afectar los procesos a escala global. En este sentido, los ciclos no implican sistemas cerrados en estado estacionario sino que ayudan a comprender el origen y destino de las sustancias.

El estudio de los ciclos biogeoquímicos además del interés por si mismos, está relacionado con temas de gran importancia social como: (5)

Producción de alimentos (en suelos o ambientes acuáticos) en función de la temperatura, de otros

factores climáticos, de la disponibilidad de nutrientes, de la presencia de agentes tóxicos, entre otros.

-Clima y la magnitud de la influencia de factores naturales y culturales.

-Depósitos ácidos (lluvia, rocío, aerosoles), sus efectos en ecosistemas naturales y la magnitud de la cual pueden tener origen natural o antropogénico.

-Ozono estratosférico, su importancia para la salud, bienestar y su relación con otros gases trazas.

-Smog fotoquímico urbano

-El peligro de los niveles trazas de pesticidas, desechos orgánicos en general y de innumerables sustancias sintéticas, las trayectorias por las cuales estas sustancias son dispersadas y reaccionan en los sistemas naturales.

Conclusiones

La vida humana es eminentemente social porque los seres humanos interactuamos en conjunto y participamos de una continua convivencia regulada colectivamente y que constantemente se adapta al mundo circundante, para de esta manera controlar y aprovechar, dentro de ciertos límites la naturaleza.

Si la comunidad científica no está capacitada (o carece de masa crítica) para integrar la ciencia necesaria para describir los sistemas biogeoquímicos, parece poco probable que sea fácil para la sociedad como un todo encontrar soluciones para estos problemas.

La educación centrada en el aspecto ambiental será el proceso por el cual el individuo asimila los conceptos e interioriza las actitudes que le permiten conocer y enjuiciar las relaciones de interdependencia entre una sociedad, su modo de producción, su ideología y su medio biofísico, para actuar en consecuencia y evitar a toda costa el uso indebido de los recursos naturales necesarios para el funcionamiento de esta sociedad.

Bibliografía

(1) Herrera, Ingrid N. y Morales, Fco. Factores Ambientales y Recursos Compartidos Ed. Trillas 1995

(2) Copaja, S .y Gamboa, C. Química y Medio Ambiente ". 1º Encuentro Latinoamericano de Educación en Química y VI Encuentro Chileno de Educación Química, Arica, Septiembre 1998

(3) Stanley Manahan "Environmental Chemistry", , Sixth Ed. Lewis Pub.1994

(4) Charson, R. Orians, G. y Wolfe, G. "Global Biogeochemical Cycles" Ed. S. Butcher, Academic

Press, 1992

(5) **Schlesinger , W.** "Biogeochemistry An Analysis of Global Change" Ed.Academic Press 1991

(6) **Pimentel, George** "Oportunidades en la Química, Presente y Futuro", McGraw Hill, 1994

Consuelo Gamboa de Bernardi

Profesora de Química, Magíster en Ciencias, mención en Química, Universidad de Chile. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile. Especialista en Fisicoquímica; Química Ambiental

Sylvia Copaja Castillo

Profesora de Química, y Ciencias, Magíster en Ciencias, mención en Química, Universidad de Chile. Profesor Asistente, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile. Especialista en Química Ecológica y Química Ambiental

Ethel Escudero Burrows

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada

Nota: Comentario sobre el volumen 5 del Tratado de Educación Personalizada, dirigido por Víctor García-Hoz. Madrid. Ediciones Bialp. 1994. 571 páginas.

Este volumen del Tratado contiene el aporte de diecisiete especialistas investigadores que contribuyeron, desde diferentes perspectivas y con diversos enfoques, a la polémica sobre la conceptualización de la Investigación en Educación; están considerados como ángulos de la diversidad en una necesaria unidad.

En la presentación de la obra Víctor García-Hoz expresa, "La investigación pedagógica, cuya materia es la educación, participa de la unidad y la complejidad de la vida, porque la educación es vida" (pág. 15). Agrega que su campo es una zona difícil, porque si bien la educación constituye un proceso interno del hombre, varios factores de la realidad de la cual forma parte influyen y condicionan su desenvolvimiento, y que para entender a la educación es indispensable entender al mundo tanto como al hombre, por la influencia que uno ejerce o puede ejercer sobre el otro.

Concluye: "... la investigación pedagógica tiene como objeto no un campo determinado de la realidad, sino la realidad entera: el hombre, el mundo, Dios" (pág. 15).

Es así que la investigación en referencia se orientaría hacia una antropología dinámica que explicaría actos concretos, especialmente aquellos que conllevan el deseo de optimizar el potencial de perfectibilidad del hombre.

"Mencionar la Antropología como elemento que da sentido a la actividad de un hombre es plantear un problema filosófico, referirse al cambio es entrar en la historia; aludir a los actos cotidianos es hablar de experiencias: filosofía, historia y experiencia son conceptos que sucesivamente han ido caracterizando la investigación pedagógica. Siguen teniendo vigencia como base y estímulo para el proceso del conocimiento sobre la educación" (García-Hoz, pág. 16).

Ante la polémica que surge del choque de ideas distintas al tratar de enriquecer mediante la investigación el conocimiento limitado de cada hombre, el autor toma una posición integradora o comprehensiva, a diferencia de la actitud reduccionista que asumen otros científicos negando el valor de

ideas distintas a la predominante.

Esta posición es compartida por todos los investigadores que hicieron aportes a este volumen, aunque diverjan en su pensamiento respecto a otros aspectos presentados. Consideran que una misma realidad puede contemplarse desde distintos puntos de vista y pueden estudiarse diferentes realidades en el ámbito educacional; ésto llevaría al uso de diversos métodos, con miras a posibles integraciones para un mayor enriquecimiento, desde una perspectiva global, del conocimiento sobre la educación.

García-Hoz expresa, "... frente a distintos problemas y con diferentes métodos, cada uno de los investigadores que han participado en su redacción participan de una aspiración común: ensanchar, reforzar y depurar el saber acerca de la educación" (pág. 17).

En vista de la extensión de esta obra, la diversidad de los diecinueve temas tratados, se entregan antecedentes sobre su organización, que consta de Tres Partes, como se indica.

I Parte Cuestiones Proemiales (86 páginas). Consta de tres artículos, elaborados por los especialistas García-Hoz, Bernal Guerrero y López López.

II Parte Investigación Especulativa e Histórica (110 páginas). Contiene cuatro artículos, a cargo de los investigadores Barrio Maestre, Naval Durán, Ruz Berrio y Torsten Husén

III Parte Investigación Científico-Empírica (312 páginas). Los doce artículos de esta parte fueron preparados por los siguientes investigadores Mariano Yela, Tejedor Tejedor, Dendaluce Seguro, García Llamas, V. y G. De Landsheere, García Jiménez, Bartolomé Pina, Pérez Juste, Jornet Meliá y Suárez Rodríguez.

Se han elegido capítulos de cada Parte, presentando sucintamente reflexiones centrales contenidas en ellos y que podrían ser de especial interés para los educadores y especialistas en áreas afines, como orientación de los temas tratados.

En la I Parte, Capítulo 1, Víctor García-Hoz, en 18 páginas, se refiere a la polémica que, centralmente, se plantea en torno a la conceptualización de la investigación pedagógica. Comenta la evolución del concepto de investigación así como el polémico desarrollo de la investigación experimental aplicada a los problemas en pedagogía: especulación versus experimentación.

Otro tema analizado es el rechazo, en un período posterior, al reduccionismo positivista en el ámbito pedagógico, y la aceptación que, en el campo científico, existe otro tipo de saberes; es decir que es posible estudiar aspectos no puramente cognitivos de la personalidad, a través de la llamada investigación cualitativa. Se discuten, así mismo, los perfiles de la diversidad en la investigación en el terreno educativo: cuantitativa versus cualitativa, considerando sin embargo, su unidad.

García-Hoz se refiere por último, como respuesta a esta polémica, al principio de distinción y

complementariedad. Deriva de ahí la necesidad de realizar estudios interdisciplinarios e investigación multimetódica que en un estudio, "... hipotéticamente exhaustivo de una realidad o un problema pedagógico, podría establecerse una especie de continuo o línea de investigación que nos llevaría al conocimiento más completo de cualquier problema educativo: investigación histórica, investigación fenomenológico-descriptiva, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, investigación filosófica de la situación". (pág.38)

En la II Parte, Capítulo 4, José María Barrios Maestre (33 pág.) reflexiona sobre el efecto que la mentalidad positivista habría tenido en el terreno educativo al hacer que se soslayara la interrogante filosófica que busca el sentido y finalidad de la tarea de educar.

Además, la investigación en el área se habría orientado hacia la obtención de una mayor eficiencia social de la educación lo que, presuntamente, proporcionaría la base epistemológica necesaria y adecuada a la pedagogía, consiguiendo así para la función educativa un nivel profesional y un prestigio social deseables. Según Heitger (1992), esto se habría acrecentado por el escepticismo reinante frente a la existencia de una antropología filosófica.

Barrio Maestre, ante la interrogante sobre si la filosofía es una pasión inútil, expresa que la misión esencial de la misma en relación a la educación es "... elevar la mirada por encima de lo dado, de lo que está ahí, tiene una virtualidad importante: la de impedir el conformismo, la mera adaptación a lo que hay y, en definitiva, hacer posible un auténtico progreso hacia la plenitud. Sin llegar a ella quizá, podemos acercarnos más a la meta y lo hacemos cuanto más alto pongamos el listón". (pág. 113).

Planteando el tema sobre la esencia de la educación, el autor cita a J. Choza (1991) "El hombre necesita saber lo que es para serlo...", para lo cual necesitaría de la Antropología Filosófica, es decir, "... de un logos humano sobre el hombre mismo" (pág. 114), Como es, esencialmente, un ser tautológico, necesita aprender a ser, "... hacerse tema de su propia consideración... para conducirse en la vida como lo que es" (pág. 115), y así diseñar y desarrollar su proyecto de vida, tomando iniciativas, decidiendo entre alternativas, para enfrentar y solucionar los problemas implícitos en dicho proyecto.

Al decir de Ortega, la vida se nos ha dado por hacer, no nos ha sido dada hecha, Barrio Maestre, en concordancia con el planteamiento de Millán Puelles, agrega que el hombre, al hacer su vida, no parte de cero, sino que cuenta –además de su libertad que es indelegable y de su voluntad como la dimensión menos alienable del ser- con las experiencias vitales y las tradiciones culturales acumuladas por generaciones; sin embargo, nadie puede vivir la vida de otro.

El papel antropológico de la educación sería, en consecuencia, ayudar a articular la libre iniciativa con su factibilidad cultural, en una relación humana cuyo propósito último es la personalización del ser humano, según Jover (1991a)... "un fin primario y radicalmente moral".

"Mas como todo lo moral tiene que ver con la libertad podemos entender la educación como una habilitación de la libertad. Educar significa activar la libertad para la autoconducción de la propia

vida" (Barrio, pág. 119).

Pero lo que decidimos libremente poner en nuestra vida al tomar decisiones puede no ser coherente con lo que somos ontológicamente y, al tomarlas, podemos conducirnos mejor o peor.

En esencia, educación y libertad están unidas porque, al decir de Kant, la humanización del hombre es el fin de la educación; se refiere antropológicamente al hecho humano de diseñar y llevar a cabo su proyecto de vida; este fin no está impuesto de manera necesaria, sino propuesto a una libertad. En palabras de Barrio Maestre, "El fin de la educación, entonces, no está impuesto como un estereotipo a la racionalidad instrumental del proceso educativo –entiéndase, a su racionalidad tecnológica- sino propuesto como una `intentio´ a la inteligencia y a la libertad de los agentes que en él intervienen" (pág. 121).

Al desempeñar su tarea con sentido de profesionalidad, el educador, en palabras de Ibañez-Martin (1989), "... no puede seguir ciegamente los patrones educativos que otros le propongan, sino que está obligado a pensar lo que de verdad convierte al educando primeramente como persona y será un mercenario quien, ajeno a toda reflexión, se limite a procurar ser eficaz en la tarea que otros le marcan..." y plantea que se debe pasar de los supuestos convencionales a los fundamentos críticos de la tarea educativa, lo que implica una seria reflexión filosófica y antropológica.

En el presente artículo el autor desarrolla además, los temas:

1. Espacio epistemológico de los saberes filosóficos sobre la educación:

- antropología filosófica de la educación
- filosofía de la praxis educativa

Cabe agregar que los temas están introducidos por la concepción de una doble direccionalidad de la mirada filosófica: del medio al fin en el caso de la Antropología Filosófica de la Educación, cuyo ámbito específico sería el de las finalidades últimas, "ultimidades escatológicas", "utopías" (pág.122), y desde el fin al medio que correspondería a la Filosofía de la Praxis Educativa. Ambas cubrirían el espacio epistemológico de la Filosofía de la Educación.

2. En un último tema, consideraciones metodológicas acerca de la investigación filosófica en el ámbito de la educación, comenta sobre cuatro enfoques de pensamiento filosófico-pedagógico tradicionales con sus correspondientes modelos epistemológicos:

- Hermenéutica diltheyana
- Escuela de Frankfurt
- Tradición analítica anglosajona
- Modelo de filosofía de la educación como disciplina autónoma

Luego se refiere a los conceptos y relaciones entre filosofía, educación e investigación, planteando – entre muchas otras consideraciones- que, como cualquier otra metodología, la investigación en filosofía de la educación debe adecuarse al objeto de estudio de la disciplina en análisis.

Barrio Maestre, ante el metodologismo imperante, hace suyas las expresiones de J. Choza (1988) "... un método es bueno si sirve para obtener un conocimiento nuevo, si ayuda a descubrir algo ..." (pág. 138), enfoque que un sector de la epistemología contemporánea reivindica como anarquismo epistemológico, y Fullat (1988) enfatiza la "... atipicidad de la investigación filosófica fundamentalmente creativa e ingobernable a priori" (1988, pág.138).

La III Parte de esta obra reúne artículos referidos a la investigación científica empírica en sus diversas modalidades, y que se centran en diferentes aspectos o etapas del proceso investigativo; otros de ellos presentan aplicaciones de dichas modalidades.

Se ha elegido resumir y comentar ideas centrales del Capítulo 13, elaborado por Eduardo García Jimenez (33 páginas), que gira en torno a la investigación etnográfica.

Está organizado en dos temas:

1.- Investigación etnográfica, cultura y educación

2.- Diseño de la investigación etnográfica

1.- En la investigación llamada cualitativa o interpretativa, la unidad de análisis corresponde, por lo general, a sistemas relativamente limitados, unidades sociales con normas compartidas de acuerdo a las cuales sus miembros entienden lo circundante, actúan y evalúan acciones; este conjunto de normas subyacentes al comportamiento social constituye lo que llamamos cultura. García Jimenez, parafraseando a Wolcott (1988) expresa: "Se habla de investigación etnográfica, o más simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo identificable de personas, como al producto de ese esfuerzo: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida" (pág. 344).

La preocupación de la actividad investigativa es el estudio de la cultura *per se*: cuáles son sus componentes y sus interrelaciones, con el propósito de elaborar, en un contexto teórico, un esquema que reúna de manera fiel, percepciones, acciones y normas de juicio en una unidad social (ej. escuela). El autor concluye: "es el etnógrafo el que atribuye cultura a una sociedad" (pág. 344).

En ese contexto, la investigación en educación correspondería al estudio sobre el proceso de transmisión cultural y la escolarización, un medio utilizado en dicho proceso, con miras a la mantención de un sistema cultural y, en consecuencia, estaría ligado a unidades sociales más amplias, a otros modelos de culturización tanto de la familia como de la comunidad.

Expresa que "... la fuerza de la etnografía como método de investigación de campo radica en que parte de supuestos que permiten que el etnógrafo interprete las claves de una cultura siendo miembro de ella" (pág. 346).

A continuación precisa que esta modalidad no está orientada por determinado conjunto de procedimientos y técnicas de investigación; se trata de una actividad guiada por ciertos soportes teóricos como puntos de partida, y sigue ciertas líneas de indagación utilizando la inducción y deducción y reflexionando, a partir de la información reunida, como modo de orientar o reorientar, en términos específicos, su trabajo. Textualmente expone, "En el proceso de investigación el etnógrafo aprende a interpretar: parte de un esquema de trabajo conceptual, registra aspectos particulares de la vida humana en diferentes unidades sociales y el significado que le atribuyen sus miembros y, a partir de ahí, construye una interpretación cultural". (pág. 347).

En consecuencia, no existirían descripciones puras puesto que la objetividad es ilusoria; el análisis y la interpretación de los datos no serían neutrales, puesto que están impregnados del pensamiento y sentimiento del investigador así como por su propia visión de las cosas, y en ellas interviene la orientación conceptual teórica del mismo, su posicionamiento al respecto.

Lo que estarían defendiendo los programas de investigación etnográfica es la idea de una subjetividad disciplinada; no de una objetividad: "la validez es un ideal que se persigue a partir de la relación observada entre las interpretaciones del investigador y sus fuentes de información" .(Pág. 347).

El criterio de validez sería, entonces, el acuerdo de las personas implicadas en el estudio, respecto a una determinada descripción o interpretación.

Hace tuyas seis interrogantes de investigación que debe formularse el etnógrafo –planteadas por Erickson (1984) - y que servirían para aumentar la fiabilidad de un estudio:

- ¿Cómo alcanzaste ese punto de vista de conjunto?
- ¿Qué omitiste y qué incluiste?
- ¿Qué argumentos utilizaste para la selección?
- Del universo de comportamiento que podrías utilizar ¿cuántos manipulaste?
- ¿Por qué manipulaste comportamientos en algunas instituciones y no en otras?
- ¿Qué fundamentos te han determinado para fijar el significado desde el punto de vista de los actores?

Esta modalidad investigativa proporciona, según García Jimenez, una perspectiva comparativa que permite distinguir lo genuino, en un contexto escolar, de los detalles sin importancia; muestra al mismo

tiempo la existencia de regularidades y similitudes que posibilitan la comparación y contrastación de sus dimensiones más relevantes con los de otros contextos, con propósitos generalizadores y posibilidad de llegar a leyes. La comparabilidad y traducibilidad del estudio –tipicidad de un fenómeno como lo llama Geertz (1973) -son requisitos etnográficos indispensables para poder hacerlo y sería la base de comparación para aplicar las interpretaciones de un estudio a otros.

El autor considera que una de las estrategias más aceptadas es "... una que se apoya en el empleo de alguna forma de muestreo teórico y en la utilización de diseños de estudios de casos múltiples;" (pág. 353).

Agrega que esta consideración tiene su base en que este tipo de estudios es investigación generativa centrada en el "descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia" (Goetz y Lecompte, 1988).

En este tema, a continuación analiza el trabajo de campo orientándose por cinco cuestiones de investigación tomadas de Erickson y otros (1980), que permitiría a los etnógrafos alcanzar una interpretación cultural.

2.- En el segundo tema desarrolla los siguientes aspectos o puntos a decidir, en un diseño etnográfico, entendidos como cíclicos, flexibles y abiertos.

- Elección del problema y propósito del estudio, y elección del diseño.
- Acceso al campo y definición de roles de los participantes.
- Selección de informantes.
- Procedimientos para la recogida y análisis de la información.
- Extracción de explicaciones y su contrastación con los participantes.
- Informe final o etnografía.

El desarrollo de estos puntos va precedido por planteamientos de García Jimenez sobre el estudio de casos y el caso único, que se completarían con etnografías referidas "... a varios individuos simultánea o sucesivamente comparados: inducción analítica modificada y el método de la comparación constante", en palabras de Bogdan y Biklen (1982). Estos serían los estudios multisituacionales.

Respecto a la etnografía o informe final, expresa que constituye la forma de traducir y comunicar los significados culturales de la unidad en análisis a los miembros de otras culturas, como producto del trabajo de campo, para que se lleguen a ver los acontecimientos educativos tal como son en sí mismos, descendiendo a lo particular y no hablar de generalidades. La narración iría, por lo tanto, de lo general a lo particular.

Termina enumerando y refiriéndose a cada una del conjunto de tareas a desarrollar para cumplir con el propósito recién mencionado.

Cabe reiterar que los artículos en torno a problemas y métodos de investigación educacional reunidos en este volumen enfocan, desde diversas perspectivas, aspectos sustantivos del amplio y complejo campo de la educación que, como ciencia social, abarca todos los niveles de la realidad y se caracteriza por su variabilidad. El conjunto de trabajos está unido por la concepción del hombre como una totalidad, en sus dimensiones personal y social, todo lo que afecta a su desarrollo como persona afecta también al proceso educativo y, en consecuencia, la actividad investigativa en el área debe realizarse teniendo presente esa totalidad, aunque se desarrolle con una necesaria desagregación que requiera el problema tratado.

Notas

(1) Cabe destacar que estos planteamientos sobre filosofía y antropología de la educación podrían servir de base para un programa de investigación en estas disciplinas. Completa el enfoque sistemático desarrollado en el Volumen 2 del mismo Tratado de Educación Personalizada: El Concepto de Persona, 1989 (Varios autores)

(2) Ver Choza, J. "El hombre necesita saber lo que es para serlo", en Alvira, R. (ed.): El hombre, inmanencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones Filosóficas de la Universidad de Navarra, Volumen 1 (pp. 577-588), 1991.

(3) Este planteamiento se encuentra en Millan-Puelles, A. *La Estructura de la Subjetividad*. Ed. Rialp, Madrid, 1967.

(4) Refiérase a Jover, G. *Relación Educativa y Relaciones Humanas*. Ed. Herder, Barcelona, 1991^a.

(5) La cita corresponde a Ibañez Martín, J.A. "El Concepto y las Funciones de una Filosofía de la Educación a la Altura de Nuestro Tiempo", en V.V.A.A. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN HOY: Conceptos, autores, temas. Dykinson, Madrid, 1989 (pp. 415-416)

(6) Choza, J. *Manual de Antropología Filosófica*. Ed. Rialp, Madrid, 1988, (pág. 17).

(7) En Fullat, O. *Filosofía de la Educación*. Vicens Vives, Barcelona, 1988 (pp.143).

(8) Se refiere a Walcott, H. F. "Ethnographic Research in Education", en Jaeger, R.M. (ed.) COMPLEMENTARY METHODS OF RESEARCH IN EDUCATION, A.E.R.A., Washington D.C., 1988 (pp. 187-249)

(9) En la obra de Erickson, F. "What Makes School Ethnography? `Ethnography`", en ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTERLY, 1984 (pp. 51-66)

(10) Goetz J.P. y Lacompte, M.D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ed. Morata, Madrid, 1988, (p. 30).

(11) Esta referencia corresponde a Erickson, F. y otros "Field Work in Educational Research", East Lansing, Michigan. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1980 (Occasional paper).

(12) Ver Bogdan, R.C. y Bilken, S.R. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon, Boston, 1982.

Ethel Escudero Burrows

Master in Guidance (minor in Education) Ohio State University. Columbus. USA. Profesor Titular.
Programa de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

La Formación Permanente de Profesores en el Centro de Trabajo

1. La formación continua de docentes

Rosa María Torres (1) identifica 22 rasgos del modelo de formación continua de educadores que predomina en América Latina, listado con el que coincido. De ellos, señalo en especial aquellos que tienen más directa relación con nuestro tema:

- *se realiza fuera del lugar de trabajo; típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente;*
- *parte de una propuesta homogénea destinada a 'los maestros' en general, en lugar de buscar un ajuste de la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas;*
- *se dirige a profesores individuales y no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución;*
- *está centrada en el punto de vista de la enseñanza; enseñar como objetivo, antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos de los alumnos como objetivo;*
- *es academicista y teoricista, centrada en el libro; niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje;*
- *se basa en el modelo frontal y trasmisivo de enseñanza: la enseñanza como trasmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información;*
- *es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula; se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, todo lo cual no experimentan en su proceso de formación; e*
- *ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes.*

A continuación, me aproximaré más al foco de la formación continua de docentes en los centros de

trabajo, tratando de analizar y problematizar cada uno de los conceptos que integran el encabezado del tema.

2. Formación como aprendizaje continuo

Así como en la educación escolar la tendencia es a centrar la preocupación en los aprendizajes antes que en la enseñanza - sin que ésto signifique disociación entre estos dos polos ni menos exclusión de alguno de ellos - en la formación continua de profesores también se hacen centrales los aprendizajes, es decir las nuevas competencias adquiridas o reforzadas, los conocimientos construídos y los valores incorporados al desempeño del educador.

En consecuencia, en este artículo entenderé que al reflexionar y discutir sobre formación de profesores, nos referiremos a los procesos de aprendizaje en que pueden y deben participar los profesores y profesoras, de modo continuo, en el contexto de los nuevos desafíos y oportunidades que la educación y el profesorado encaran en la etapa contemporánea. Comparto con Eleonora y Fernando Reimers (2), que "sólo reconociendo que los maestros son también aprendices y que su motivación y energías son componentes esenciales en cualquier esfuerzo para cambiar las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden, el potencial de 60 millones de personas será puesto al servicio de las nobles aspiraciones de la ola de reformas educacionales que barren el globo en los comienzos del siglo XXI."

3. Aprendizaje profesional

La formación de los docentes, entendida como aprendizaje continuo, en el actual contexto no puede ser sino de carácter profesional. Hay una discusión académica respecto a qué debe entenderse por profesionalismo, en el caso de los educadores de los sistemas escolares (3). Hay un debate sobre la posibilidad que los maestros de los modernos sistemas escolares puedan constituir una profesión, en el sentido de las definiciones que se dan en la sociología de las ocupaciones. Hay quienes sostienen que los maestros no pueden pasar de la condición de técnicos ejecutantes u operativos y que no faltan los que asimilan la docencia de los sistemas escolares a la categoría de semi-profesión, al estilo de la enfermería, de los fisiatras en los sistemas de salud o al estilo de los técnicos o ingenieros de ejecución en las empresas productivas.

Por último, al interior del propio mundo de los educadores y particularmente en los círculos del sindicalismo docente, hasta hace poco se veía con sospecha el concepto de profesionalismo docente, entendiéndolo como antagónico con la noción y la práctica del trabajador de la educación (4).

Es supuesto de esta ponencia que, especialmente, por imperativo de las transformaciones educacionales del contexto contemporáneo de modernización de los sistemas educativos, los maestros no pueden sino definirse y configurarse como profesionales. En consecuencia, su formación continua debe ser la que se requiere en un sector de carácter profesional. Debe ser una formación continua para que se reconviertan gradualmente en profesionales los maestros que se han formado inicialmente en otro paradigma, como el de técnicos o de semi-profesionales, o una formación continua para que los docentes que ya fueron

inicialmente formados como profesionales, puedan actualizar y enriquecer dicha formación. Esto, como un requerimiento insoslayable de los sistemas educativos propios de la sociedad, del conocimiento, caracterizada por la acumulación y renovación inconmensurable del conocimiento y de la información y por la fluidez y diversidad de las situaciones y requerimientos que enfrenta la docencia contemporánea.

Simplificando, un aprendizaje continuo de carácter profesional tiene que crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente, así como para el desempeño mismo de su ocupación; debe crear o reforzar la responsabilidad ética y política propia de las profesiones de servicio social y debe crear o perfeccionar las competencias intelectuales y técnicas requeridas en el desempeño, las que hoy día requieren una alta base de conocimiento científico y teórico.

En otros términos, dado que el rol docente en la escuela tradicional significa que el profesor "no tiene mayor poder sobre el acto de enseñar, ya que no lo planifica, no lo asume, no dosifica su ritmo, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad...", la formación continua en el centro de trabajo debe concebirse como una que ayuda a que los docentes puedan "modificar la relación que establecen con su práctica, percibiéndose como profesionales de la educación; es decir, como un profesor que diagnostica y comprende los procesos pedagógicos, de por sí diversos y complejos, que elabora distintas estrategias de enseñanza, que posee más control y responsabilidad sobre su acto de enseñar..." (5).

4. Centralidad de la escuela y el aula

En el debate internacional sobre educación y reforma educativa, se abre paso crecientemente la noción de la centralidad de la institución educativa y del aula como el locus en que se juega la suerte de la educación. Expresado de otro modo, cada vez se pondera con más fuerza la preocupación por los procesos cotidianos de aprendizaje y enseñanza, institucionalmente situados en los centros educativos y por las interacciones sociales, cognitivas y afectivas que ocurren entre los que aprenden y enseñan (6).

La escuela es cada vez más claramente reconocida como el lugar privilegiado de las políticas públicas y de la actividad académica, en educación. La autonomía y la capacidad de gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos son vistos más claramente como condiciones básicas del mejoramiento de la calidad de la educación. En escala internacional, cada vez más, las reformas educativas se plantean como reformas basadas en la escuela.

5. Ventajas y condiciones de la formación en la escuela

En primer lugar, se trata de un aprendizaje susceptible de situar o contextualizar en la peculiaridad de condiciones, potencialidades y limitaciones de cada escuela y en las aspiraciones y requerimientos de la respectiva comunidad. Es una oportunidad para lograr aprendizajes docentes realmente significativos.

Por otra parte, "... las relaciones burocráticas institucionalizadas (en la escuela tradicional) llevan a que los docentes asuman su quehacer pedagógico bajo formas de aislamiento crónico. De esta manera se

niega el carácter eminentemente colectivo e institucional de la enseñanza. De hecho, los docentes han estructurado una manera solitaria de relacionarse con su quehacer y relaciones vinculares con los otros profesores en que predomina la competencia más que la cooperación y el compromiso colectivo con el trabajo pedagógico (7)".

En contraste, la formación continua de carácter profesional en el centro de trabajo debe favorecer la posibilidad de un aprendizaje colaborativo, en grupos que no se constituyen artificialmente como en un curso o en un seminario. Es la oportunidad de un aprendizaje cooperativo entre pares o colegas con los que se trabaja permanente y cotidianamente. Un aprendizaje en que es factible apoyarse en la correspondiente sub-cultura, en la trama de relaciones sociales ya establecidas en la escuela y, al mismo tiempo, es posible reforzar, perfeccionar o reconfigurar desde el aprendizaje dichas relaciones o el clima institucional existente.

En tercer lugar, situar el aprendizaje docente en la escuela permite hacer de éste un instrumento o una oportunidad de innovar o de mejorar las prácticas, o de transformar la escuela.

Para aprovechar las ventajas potenciales de la formación situada, se requiere una concepción apropiada de los procesos de aprendizaje que la conformen. La formación continua en el centro de trabajo puede ser entendida como cursillismo, que se distinga de la formación convencional sólo por situarse físicamente en la escuela, para reproducir en ella los modos tradicionales de enseñanza a maestros: la cátedra, la trasmisión autoritaria de conocimiento, la trasmisión de un conocimiento abstracto, ajeno a la realidad de la escuela en su contexto y en su diversidad. Puede ser entendida la formación en el centro de trabajo como mera facilitadora de certificaciones que eventualmente sirvan a propósitos de carrera o escalafón. No son esas las concepciones de formación que se requieren en nuestros países, en tren de modernización y reforma de sus sistemas educativos.

Comparto una concepción de formación continua como "una propuesta de perfeccionamiento no tradicional ... un espacio colectivo de producción de conocimiento pedagógico más que de trasmisión...", que reconoce a los profesores "como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, valora a los docentes como sujetos con necesidades, deseos e intereses; como sujetos que poseen un saber pedagógico, que tiene conocimientos y convicciones acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula, que han ido construyendo, insertos en la cultura escolar, determinadas racionalidades y representaciones sobre el sujeto que aprende, de lo que es aprender, de lo que es conocer, de lo que es enseñar ..." (8).

El aprendizaje a que estamos refiriéndonos supone un centro de trabajo, principalmente, la escuela primaria o secundaria. El centro de trabajo no es un mero dato. Debe ser reflexionado también. El tipo de aprendizaje que aquí se está proponiendo no requiere sólo un lugar físico en el cual realizarse. No se trata de situar el aprendizaje continuo en el edificio escolar, por razones administrativas o de comodidad para los profesores-aprendices. Se trata de situar el aprendizaje de los docentes en la trama problemática del clima y la actividad organizacional de la escuela. Se trata de contextualizarlo en el esfuerzo para dinamizar o fortalecer pedagógica y administrativamente al centro escolar. Se trata de aprender

colectivamente a lograr mejores, más significativos y pertinentes aprendizajes escolares. Ese aprendizaje puede ser más efectivo en la medida que es funcional a la diversidad de cada escuela y cada comunidad escolar. Al situarlo en el centro de trabajo, se está evitando la estandarización, la mera abstracción y la no-pertinencia de los aprendizajes docentes respecto a la realidad escolar. Al situarlo así, se está procurando afinar el aprendizaje en la práctica cotidiana de los docentes.

Lo anterior no significa aldeanizar los procesos de aprendizaje, empobrecerlos ni alejarlos del pensamiento teórico ni de la experiencia acumulada y formalizada. Este tipo de formación no significa enclaustramiento en lo local. Implica partir de lo local, elevarse a visiones nacionales y globales, para volver luego a enfrentar la concreta e irrepetible realidad local.

6. El aprendizaje en el centro de trabajo no es la panacea

El aprendizaje profesional continuo de los docentes en el centro educativo es, a mi juicio, una estrategia adecuada que tiene evidentes ventajas, pero no es la panacea. No debe ser excluyente del aprendizaje en centros especializados. Lo óptimo es combinar, en la trayectoria profesional del educador, la oportunidad de ir a los centros de producción de alto conocimiento (y aprender allí, pero de manera activa), con el aprendizaje en los centros de trabajo. Tampoco excluye el uso de los medios a distancia, a condición que éstos no se conviertan en centrales ni en propagadores de un conocimiento abstracto, que se imponga y no pueda contrastarse con el conocimiento propio de los docentes o con la construcción colectiva que se haga en el centro de trabajo. Tampoco excluye la necesidad del auto-estudio individual de los maestros, obviamente combinado con las otras modalidades.

7. El papel de los mediadores y recursos

No puede apostarse a que la generalidad de las escuelas organicen y mantengan espontánea y autónomamente sus propios programas de formación continua. Esta capacidad propia, desgraciadamente, suele ser privilegio de una minoría de centros.

En consecuencia, debe considerarse que la gran mayoría de las escuelas requieren convocatorias, incentivos y condiciones para que los procesos de formación continua puedan basarse en ellas.

Particularmente, parecen indispensable, por una parte, agentes animadores y coordinadores de los procesos de formación. En algunos casos y probablemente en primera instancia, serán agentes externos: los supervisores u otros especialistas en formación de formadores. En otros casos y probablemente, en segunda instancia e iniciados los procesos, serán agentes internos: los directores de centros u otros responsables debidamente calificados y legitimados, o docentes de aula, designados o elegidos por sus pares, en virtud de sus competencias sociales y/o técnicas. Aunque se trabaje en modalidades cooperativas o de taller, es necesaria una función de organización y de coordinación, siempre que favorezca el establecimiento de relaciones y modalidades democráticas y colaborativas y no se convierta en una función directiva de un aprendizaje que debe ser construcción colectiva de conocimientos y de competencias.

Por otra parte, la formación en los centros de trabajo se optimiza si utiliza los mejores recursos de aprendizaje que puedan ponerse a disposición de los docentes. Basarse en el conocimiento previo y en la reflexión colectiva sobre la propia práctica no significa privarse del empleo de medios como la literatura especializada, el acceso a la información acumulada y difundida por vías electrónicas o por los medios radiales o televisivos.

8. Implicaciones institucionales y administrativas

Para que impacte realmente en el mejoramiento o reforma de la educación, la formación continua en los centros debe pensarse como estrategia propia de los sistemas escolares y no como meras experiencias locales aisladas. La concepción aquí sostenida implica autonomía escolar y descentralización, pero también la existencia de un centro responsable y capaz, que muy probablemente en nuestros contextos no puede ser otro que el Estado nacional o federal, a través de sus organismos especializados.

El rol del centro, llámese Ministerio, Secretaría u otro ente público competente debe, por una parte, asegurar total o principalmente, el financiamiento de los costos que tienen los procesos referidos. Por otra parte, le cabe el liderazgo, en el sentido de la iniciativa, la convocatoria y orientaciones generales que encaminen los procesos formativos en la dirección deseada. Pero no debe ser una dirección normativa o administrativa de tal naturaleza que niegue la participación protagónica de los propios aprendices, y la organización y desarrollo de los procesos según los principios de contextualización y de atención a la diversidad.

Cabe también al centro una provisión flexible y respetuosa de los medios de apoyo a los procesos: los agentes mediadores y recursos cognitivos y técnicos ya señalado.

Por último, le cabe responsabilidad en promover, anterior o paralelamente al despliegue de los procesos de formación, la reforma gradual de la institución escolar. Se trata de impulsar, incentivar y hacer posible dicha reforma y no imponer o solamente decretarla.

En efecto, si el centro de trabajo permanece intocado, organizado y funcionando de acuerdo a las pautas tradicionales, de la cultura escolar y de la gestión burocrática, la formación `in situ´ será inviable o muy difícil.

Se requiere una escuela que esté disponible para ser cambiada, en donde la innovación pueda tener espacio y donde la formación continua de maestros como aquí se sugiere, sea un factor poderoso de dicho cambio. Subrayo el que sea un factor importante pero no el único; una condición necesaria pero no suficiente, porque la formación continua, por rica y potente que sea, no puede hacerse la única responsable de la reforma de la escuela.

Se requiere un tipo de gestión innovadora, flexible, que valore el aprendizaje permanente de los maestros, lo cual supone un liderazgo legítimo y democrático del director, lo que requiere condiciones

que en buena parte, se generan en el sistema y no al interior de cada escuela.

La formación continua necesita también condiciones objetivas como tiempo disponible de los participantes, ojalá tiempo remunerado, problema que lleva a la cuestión de las condiciones laborales y remuneracionales de los docentes, algo que tampoco se resuelve en la escala de cada escuela y que requiere decisiones, normas y recursos originados en los niveles superiores del sistema.

Lo óptimo es que la formación continua en los centros de trabajo se desarrolle en el contexto y reformas educativas de amplio espectro, retroalimentándose de modo que la reforma del sistema vaya creando condiciones para fortalecer la formación continua y ésta, a su turno, sea una herramienta de la reforma.

Al respecto, cabe una prevención. No es conveniente acotar la formación continua a las necesidades instrumentales específicas de la reforma, como tampoco es positivo que la formación se abstraiga de marchar en el sentido general de la reforma. La formación continua debe ser vista como un derecho del profesional de la educación y como una condición de su carrera individual. Esto sirve, en el largo plazo al interés general de la educación. Pero en el corto plazo y en lo específico, la formación continua no puede instrumentalizarse como un recurso de incremento salarial o como un vehículo para fugarse de la rutina del aula o de la escuela. La dirección correcta parece estar en una combinación entre servicio a la reforma y fortalecimiento profesional individual y corporativo, entre el interés de los educandos de las nuevas generaciones y el interés legítimo de los educadores.

9. La experiencia internacional

La tendencia parece dirigirse a situar la formación continua, aunque no necesariamente en el centro de trabajo. Se desarrollan experiencias que tienden a ubicarla más cerca de las escuelas, en ámbitos locales o distritales. Es el caso de Suecia, Escocia, Grecia, Suecia y de los Centros de Profesores en España (9); En América Latina, el movimiento de Escuela Nueva en Colombia, incluye prácticas de formación en el centro de trabajo (10). Otra forma de situar la formación es localizarla en las organizaciones sindicales de docentes. Ejemplos de organizaciones de este tipo que, superando el tradicional reivindicacionismo, desarrollan capacidades de apoyo a la formación continua de los docentes son: el SNTE mexicano y la FECODE colombiana. A fines de los años 80, se desarrolló en varios países sudamericanos el proyecto Talleres de Educadores, en el seno de organizaciones sindicales docentes de Perú, Paraguay y Chile, con fundamentos pedagógicos y epistemológicos y con prácticas de formación similares a las aquí propuestas, aunque para grupos de maestros unidos por su militancia sindical más que por su adscripción a determinados centros de trabajo (11).

10. La experiencia chilena de formación en los centros

10.1 Una experiencia histórica

Entre los años 40 y 60, se desarrolló en Chile un movimiento de experimentación educacional que intentaba reformar el sistema escolar en sus niveles primario y secundario, mediante planes pilotos

desarrollados de innovación curricular, pedagógica o en la gestión escolar, en grupos acotados de escuelas, con la intención de rescatar sus resultados exitosos a fin de generalizarlos gradualmente en el conjunto del sistema. Sin proponerse explícita y prioritariamente la formación continua de docentes, de hecho la practicaron. El resultado fue que, junto con llevar a cabo las experiencias de innovación, muchos de los maestros y maestras que en ellos participaron, se reconvirtieron en la acción y fueron un medio principal para renovar la élite del cuerpo magisterial de secundaria, para convertirlos en formadores de formadores en las Universidades de los años 60 en adelante, para promoverlos a responsabilidades técnicas ministeriales o a funciones de expertos internacionales (12).

10.2 Contextualización: la reforma educacional

Desde 1990, pero más formal e intensivamente desde 1996, está desarrollándose en Chile una ambiciosa Reforma Educativa centrada en el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar, en un contexto de fuerte descentralización con activo rol del Estado nacional. Los cuatro ejes de la Reforma son: i) los diversos programas de mejoramiento e innovación iniciados a comienzos de la década y orientados a preparar las condiciones básicas para transformaciones cualitativas mayores; ii) la renovación descentralizada del curriculum de la enseñanza básica y media, sobre la base de previos procesos de descentralización pedagógica; iii) la extensión de la jornada escolar diaria, consistente en pasar gradualmente desde el doble turno en que funcionan la gran mayoría de las escuelas públicas, a una jornada diaria ampliada, lo que significa elevar de un promedio grueso de 800 a 1.100 horas anuales de funcionamiento lectivo; y iv) el fortalecimiento de la profesión docente que, además de un consistente esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, incluye procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores (13).

En materia de formación inicial, encargada en Chile a las universidades públicas y privadas, el énfasis se pone en el mejoramiento de la calidad y del sentido de la misma, mediante reformas que están iniciando autónomamente las Universidades, con marcos de referencia y recursos financieros puestos por el Estado.

En materia de formación permanente, se están agregando a los procesos convencionales de perfeccionamiento a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, y a las ofertas de las Universidades, con variadas formas de desconcentración, una diversificada oferta de oportunidades de formación y capacitación `in situ': varios de los programas nacionales de mejoramiento e innovación incluyen fuertes componentes de desarrollo profesional de los docentes que se localizan en las escuelas mismas.

10.3 Casos de formación situada en los establecimientos

Al presente se desarrollan las siguientes principales modalidades de perfeccionamiento o capacitación en los centros de trabajo, en el marco de la reforma:

a) El perfeccionamiento de docentes en las escuelas del Programa de las 900 Escuelas, mediante la estrategia de Talleres de Perfeccionamiento en Lecto-escritura y Matemáticas, animados por los Supervisores (y/o los Jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas existentes en la mayoría de las escuelas primarias o básicas) y apoyados por materiales producidos por el MINEDUC. Cada año se integran a este programa aproximadamente el 10% de las escuelas que tienen los más bajos rendimientos, excluidas las escuelas rurales multigrado que tienen una atención especial aparte. Así, por ejemplo, en 1996, participaron 900 escuelas, con 4.806 maestros, asistidos por 600 supervisores (14).

b) Los microcentros de coordinación pedagógica, dentro del Programa de Educación Básica Rural, dedicado a las escuelas uni-bi-o tri-docentes, en una especie de nuclearización, pero no como solución administrativa, sino como estrategia pedagógica de promoción de perfeccionamiento e innovación. Ya en 1996, los microcentros se extendieron al universo de las 3.338 escuelas rurales multigrado y a sus 5.121 maestros, que representan el 78,6% de las escuelas rurales, el 28% de los maestros rurales y aproximadamente el 14% de los docentes, en un sistema escolar predominantemente urbano como es el chileno.

c) Los Grupos Profesionales de Trabajo, GPT., constituidos en todos los liceos o colegios de enseñanza media subvencionados. Se trata de grupos de profesores organizados en torno a la problemática pedagógica general o a la pedagogía y la didáctica de las disciplinas del curriculum. En 1998, 25.000 profesores secundarios participaron en 2.700 GPT:

d) El Proyecto Enlaces, de Comunicación Informática Interescolar, aunque centrado en poner la informática al servicio del aprendizaje de los alumnos y de su capacidad de comunicarse con el entorno, explícitamente, habilita a los profesores para convertirse en usuarios de computación y navegantes de Internet y para conectarse con centros universitarios y otros centros académicos, además de capacitarlos para usar pedagógicamente los instrumentos informáticos. De hecho, Enlaces es usado por los profesores para intercambio de experiencias y saberes entre escuelas y para obtener conocimiento e información de los centros científicos a los que la Red conecta (20 Universidades chilenas operan como centros regionales de la Red y, a través de ellas, las escuelas pueden integrarse a las carreteras de la información). En 1997, formaban parte de este programa 1.500 escuelas primarias y secundarias, siendo meta de la Reforma Educativa Chilena integrar en la Red al 100% de los establecimientos de educación secundaria y al 50% de las escuelas básicas, en el año 2.000.

Además, en general, la política de descentralización pedagógica representa una nueva oportunidad de aprendizaje de los docentes, al verse desafiados a participar colectivamente los Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME. Los PME. son proyectos diseñados por las escuelas para mejorar innovativamente los aprendizajes escolares, de acuerdo a diagnósticos y a propuestas elaborados en la misma escuela, de acuerdo a su realidad y posibilidades. El Ministerio de Educación facilita asistencia técnica para la preparación de los PME y financia su ejecución, dentro de ciertos límites y requisitos. A la fecha, han participado 62.875 profesores en la elaboración y ejecución de 3.655 PME, en 5.200 escuelas respecto a un universo de 83.000 profesores de educación básica y especial. A esta cobertura hay que agregar que, desde 1996, se extendió este tipo de oportunidad a las escuelas secundarias y a sus profesores. Tanto la elaboración, como la ejecución y, eventualmente la evaluación de los PME,

constituyen importantes y significativos procesos de aprendizaje docente en la acción, aunque no estén formalizados como tales.

Lo mismo ocurre, al verse desafiados los docentes y los directivos a la elaboración de planes y programas de estudio, propios de cada centro, de acuerdo a la práctica de la descentralización curricular. Sobre la base de la plataforma de objetivos fundamentales y contenidos mínimos por curso, las escuelas básicas y próximamente las medias, están facultadas para elaborar y proponer sus propios programas de estudio al Ministerio. Esta oportunidad que recién está abriéndose, pero que se apoya en las capacidades y los aprendizajes logrados a través de los PME, implicará una incrementable modalidad de aprendizaje y de desarrollo profesional. En el primer año de apertura de este espacio de autonomía, poco más de 300 escuelas, de un universo de 9.000, hicieron el esfuerzo de elaborar y presentar a consideración del Ministerio de Educación sus proyectos de planes y programas de estudio propios.

Por otra parte, el aprendizaje docente en los centros de trabajo se ve favorecido por la reforma de la supervisión escolar y por la creación de las llamadas redes de apoyo técnico. Además de redefinir la tradicional supervisión, desde herramienta de control del cumplimiento de normas a recurso de animación y asesoría, el Ministerio de Educación ha elaborado y difundido un Directorio de Asistencia Técnica, en el que se han acreditado 261 instituciones calificadas, que ofrecen 3.117 servicios de asistencia técnica, que comprometen a 3.206 consultores o formadores. El Ministerio pone fondos a disposición de las escuelas para que éstas puedan contratar autónomamente asesoría externa y/o perfeccionamiento o capacitación, dentro del listado de instituciones y equipos acreditados en el Directorio. Esta asesoría es fácilmente utilizable para animar y apoyar procesos de formación continua localizados en la escuela y decididos por ésta.

Prácticamente todas estas experiencias de aprendizaje o capacitación de docentes, tienen de común no sólo situarse en el ámbito escolar, sino otros rasgos como:

i) definirse como aprendizaje en la acción o en la tarea o para la tarea; ésta no es ya el mejoramiento de la rutina, sino la innovación; se trata de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, en un contexto de reforma educativa.

ii) basarse en un supuesto de ligazón dialéctica entre teoría y práctica

iii) ejecutarse como aprendizajes cooperativos o grupales; hay un predominio de la práctica de talleres o grupos cooperativos de aprendizaje localmente situados.

iv) apoyarse en materiales o módulos o en conocimiento construido fuera del ámbito escolar, pero no para asimilarlos acríticamente o pasivamente, sino para emplearlos en el contraste con la práctica cotidiana y en la reflexión colectiva, resignificándolos de acuerdo a la diversidad local.

v) apoyarse también en un agente externo mediador, animador, consultor o coordinador, pero en un contexto de relaciones no autoritarias de trabajo.

vi) si bien estas oportunidades de formación continua localizadas en la escuela se asocian a la creciente autonomía administrativa, curricular y pedagógica de los establecimientos, a la vez suponen y requieren la presencia de un centro estatal capaz de convocar o proponer procesos, movilizar medios de apoyo, evaluarlos y retroalimentarlos. Ese centro es el Ministerio de Educación, el cual asume este rol sin crecer excesivamente, sino apoyándose en capacidades y recursos existentes en la sociedad civil, como las Universidades públicas y privadas, organismos académicos independientes, entidades empresariales y sindicales, asociaciones culturales y otras.

vii) Una condición de reciente y gradual implantación es el funcionamiento de la generalidad de las escuelas y liceos en régimen de jornada diaria extensa, hasta ahora privativa de las escuelas pagadas por las familias pudientes. La jornada completa permitirá en un plazo cercano que las escuelas, además de elevar el promedio de horas anuales de trabajo lectivo podrán descomprimir cada jornada de trabajo y aumentar los horarios remunerados, incluyendo en las horas adicionales espacios para trabajo técnico colaborativo de los docentes o la participación en las nuevas oportunidades de desarrollo profesional (15).

Notas

- (1) Rosa María Torres, Formación Docente: clave de la reforma educativa, Ponencia al Seminario "Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". CIDE/ UNESCO-OREALC/UNICEF, Santiago de Chile, Nov. 1995
- (2) Eleonora y Fernando Reimers, "Where are 60 millions teachers?The missing voice in educational reforms around the world" en PROSPECTS, vol. XXVI, N° 3, sept. 1996 (pp. 490)
- (3) Red Eurydice, *Una Decada de Reforma en la Educación Obligatoria de la Unión Europea, (1984-1994)*. Bruselas, Red Europea de Información en Educación. 1997.
- (4) Emilio Tenti, Una Carrera con Obstáculos: la profesionalización docente, Conferencia magistral en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización", México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, septiembre 1995; Iván Núñez, *Las Organizaciones de los Docentes en las Políticas y Problemas de la Educación Estado del Arte*, Santiago de Chile, UNESCO-REDUC, 1990, (pp.36-39)
- (5) Equipo TED, "Trabajo pedagógico en las organizaciones magistrales", Santiago de Chile, PIIIE, 1994 (pp. 19-20)
- (6) Clive Dimmock, (ed.) *School-based Management and School Effectiveness*, New York, Routledge, 1993.
- (7) Equipo TED, op. cit., (Pág. 20)

- (8) Equipo TED, op. cit., (pp. 18-19)
- (9) Red Eurydice, op. cit.; CIDE "Informe sobre el sistema educativo español", Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997
- (10) Ernesto Schiefelbein, *En Busca de la Escuela Nueva del Siglo XXI*, Santiago de Chile, CPU-OREALC, 1992
- (11) Equipo TED, op. cit
- (12) Iván Núñez, "La descentralización y las reformas educativas en Chile, 1940-1973", Santiago de Chile, PIIE, SERIE HISTORICA N° 2, 1987
- (13) Cristián Cox, "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación", Santiago de Chile, Ministerio, Programa MECE, 1997. "La reforma educativa en marcha", Ministerio de Educación de Educación, Santiago de Chile, mayo 1995.
- (14) Juan E. García-Huidobro y Cecilia Jara, "El programa de las 900 escuelas" en Marcela Gajardo, (ed.) COOPERACION INTERNACIONAL Y DESARROLLO DE LA EDUCACION, Santiago de Chile, Agencia de cooperación de educación de Chile. La Reforma Internacional de Chile, 1994, (pp. 39-72)
- (15) Ministerio de Educación, *La Reforma Educativa en Marcha, Jornada Escolar Completa Diaria*. Santiago, 1996

Ramón I. Núñez Prieto

Profesor de Historia y Geografía. Universidad de Chile. Doctor en Educación (c) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Asesor del Ministerio de Educación.

Sonia Osses Bustingorry

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1
1999

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Fundamentos de una Nueva Propuesta Educativa en Ciencias Experimentales

Nota: La autora presenta las bases epistemológicas, metodológicas y éticas de una propuesta educativa, elaborada en el marco del proyecto de investigación 1970858 financiado por Fondecyt.

Introducción

Diversos países han reconocido la importancia de la Enseñanza de las Ciencias en Enseñanza Media, pero los esfuerzos desplegados en los intentos innovadores hasta el momento, no parecen haber mejorado significativamente la situación de la educación científica en los países desarrollados y América Latina.

Investigaciones educacionales dan cuenta de algunos factores que inciden en esta problemática, señalando entre otros: el carácter parcial y escasa pertinencia de los contenidos; la orientación de los objetivos mayormente hacia la información verbal y memorización; la metodología centrada en los programas, pobre en recursos didácticos que no promueven la actividad de los estudiantes y la evaluación dirigida principalmente hacia la verificación del rendimiento en el ámbito cognitivo.

La imagen de la Ciencia como empirista, operativa y acumulativa que no tiene en cuenta aspectos cualitativos de tipo histórico, tecnológico, sociológico y humanístico ha sido confirmada por Solbes y Vilches (1989) en investigaciones relacionadas con análisis de textos en enseñanza científica.

Dentro de esta visión descontextualizada de la enseñanza de las ciencias, se han olvidado las complejas relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, no abordándose el rol de la ciencia y la tecnología en la modificación del medio ambiente global y sus problemas asociados.

En Chile, cuya problemática en educación científica coincide con la mencionada para los países desarrollados y América Latina, se ha señalado que, parte importante del desafío que le plantea esta década en lo educativo corresponde al ámbito de las ciencias, cuya enseñanza a todo nivel y, particularmente en educación media, tiene gran importancia, tanto por razones de desarrollo científico - tecnológico del país, como asimismo, desde la perspectiva del desarrollo económico y puntos de vista

socio - políticos y culturales (Cox, 1991).

La educación científica tiene, en consecuencia, un papel muy significativo en la generación y desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes de los estudiantes que los capacite para enfrentar los desafíos de estos tiempos de rápido cambio y progreso y lograr las metas de desarrollo y mejoramiento en la calidad de vida de localidades, regiones y país, en general.

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) del Ministerio de Educación Pública de Chile, consciente de las múltiples falencias que afectan a la educación en el país, particularmente a los niveles que continúan a la educación general básica, considera entre sus objetivos la evaluación de alternativas de reformas curriculares en Educación Media orientados al mejoramiento de su pertinencia, calidad y equidad, estableciendo que, en términos de la problemática educacional la enseñanza media constituye una prioridad fundamental.

Particular importancia reviste la problemática educacional a este nivel en la Novena Región, de la cual UNICEF (1994) afirma que la modalidad científico - humanista no satisface las expectativas de la comunidad y menos las de los jóvenes, que demuestran su desinterés abandonando el sistema en

Tercer Año (dos mil jóvenes no se matricularon en cuarto medio en 1992) o bien, marginándose del proceso normal de ingreso a las Universidades (sólo un 41, 5 % de los estudiantes rindió la Prueba de Aptitud Académica en 1992, porcentaje constante en los últimos años).

Estos antecedentes coinciden con el alto número de comunas de la Novena Región consideradas entre las trece más vulnerables de Chile.

A partir de los planteamientos anteriores, se infiere que la enseñanza de las ciencias en Educación Media estaría lejos de favorecer la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos, puesto que no los prepara para la valoración crítica y toma de decisiones.

En este artículo se muestran, por tanto, las bases de una propuesta tendiente a desarrollar diseños curriculares en el ámbito científico que, superando las deficiencias detectadas, permita a los estudiantes, futuros ciudadanos, resolver problemas de la vida real, procesar la información siempre en aumento y tomar decisiones acertadas sobre cuestiones y problemas personales o sociales que puedan surgir en las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Algunos Modelos de Aprendizaje en Ciencias

Desde la década del 60 se han puesto en práctica varios Modelos en Enseñanza de las Ciencias entre los cuales cabe señalar: el modelo de aprendizaje por descubrimiento cuyo excesivo inductivismo, falta de atención a los contenidos e insistencia en una actividad totalmente autónoma por parte de los estudiantes, limitaron la capacidad del modelo para proporcionar a los alumnos una visión atractiva y accesible de la ciencia y, por ende, una actitud más positiva hacia ella.

A pesar de sus deficiencias, este modelo puede considerarse como el origen de posteriores reestructuraciones de una enseñanza que permanecía anclada en tradiciones asumidas acríticamente.

El modelo de aprendizaje por recepción significativa, aunque plantea la asimilación de conceptos y no la participación de los estudiantes en su construcción, incluye elementos que están presentes en todo proceso de investigación tales como la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes y la integración de nuevos conocimientos en sus estructuras conceptuales. Además, el rol de facilitador del aprendizaje del profesor aproxima el método a la forma de trabajo de los científicos, según la cual, los investigadores noveles reconocen el rol que desempeñan quienes dirigen su investigación.

Se abre paso así la orientación constructivista que, básicamente afirma que el proceso del aprendizaje consiste en la construcción activa de significados por parte de quién aprende, que la comprensión supone establecer relaciones y que todo aprendizaje está directamente influido por el bagaje de conocimientos previos del aprendiz (Resnick, 1983).

Se han detectado tendencias en relación a las estrategias de enseñanza de corte constructivista. Algunos autores son partidarios de la estrategia del cambio conceptual que consiste básicamente en la identificación de las ideas que ya poseen los alumnos y la creación de conflictos cognoscitivos que generen insatisfacción de los estudiantes hacia ellas.

Las críticas que se han planteado a esta tendencia sobre todo respecto de su escasa atención a las formas de razonamiento asociadas con las preconcepciones de los estudiantes, han dado lugar a una nueva tendencia: la del cambio conceptual y metodológico. De acuerdo a ella, la modificación de conceptos debe ir acompañada del cambio metodológico, dado que la apropiación de nociones y métodos científicos no es fácil de lograr y, por tanto, si se desea reestructurar en forma profunda los conceptos, es necesario enseñar, además de éstos, los procedimientos involucrados en dicha conceptualización.

Algunos investigadores cuestionan también el cambio conceptual como origen del nuevo conocimiento porque en el proceso de hacer emerger las preconcepciones de los estudiantes, generar conflicto que las cuestionen e introducir luego las concepciones científicas, perciben una confrontación entre las ideas de los alumnos y los conocimientos científicos que no sería coherente con la concepción constructivista del aprendizaje.

Se plantea, en consecuencia, la tercera tendencia del enfoque constructivista que concibe el aprendizaje como cambio conceptual, metodológico y actitudinal. Se trata del modelo de aprendizaje de las ciencias como investigación, que se caracteriza por el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas de interés para los alumnos a través de las cuales ellos puedan construir sus conocimientos. Las situaciones problemáticas en el trabajo científico en equipo y la interacción entre los equipos, constituyen los elementos esenciales de esta orientación constructivista la cual considera al aprendiz como investigador novel y al profesor, como experto capaz de dirigir las investigaciones de los alumnos.

Algunas Condiciones que Favorecen el Aprendizaje en Ciencias

Se mencionan, a continuación, algunas modalidades de trabajo utilizadas por diversos enfoques, entre ellos el constructivista, que promueven el aprendizaje enfatizando en la actividad de los alumnos.

En relación a los contenidos de los cursos, Gagliardi (1986) propone centrarlos en conceptos estructurantes, a fin de reducir los temas a tratar y dedicar más tiempo al desarrollo de las capacidades de los alumnos. Los contenidos a seleccionar deben ser accesibles a los estudiantes, concitar su interés y proporcionarles una visión actualizada de la ciencia.

Probablemente la implicación más importante del modelo constructivista en el diseño del curriculum sea concebirlo no como un conjunto de saberes y habilidades sino como un programa de actividades a través de las cuales éstos pueden construirse. Dicho programa puede presentarse bajo distintas formas. Entre las alternativas posibles se cuenta la estrategia modular que presenta varias ventajas de tipo pedagógico las cuales parecen confluír para que el profesor se pueda dedicar más a la tarea propiamente educativa.

Diversos autores han señalado los aspectos positivos del trabajo en pequeños grupos como una manera de aumentar el grado de participación y la creatividad necesarios para abordar situaciones no familiares y abiertas colaborando así a la construcción de conocimientos.

A fin de evitar situaciones parceladas y aplicar correctamente el enfoque constructivista, es conveniente señalar la importancia de algunos factores ambientales que influyen de manera preponderante en el aprendizaje de las ciencias concebido como investigación, tales como el clima en que se desenvuelve el trabajo científico, la atención a los aspectos afectivos y las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad. Esto implica que los estudiantes experimenten una libertad de acción tal, que les permita realizar con tranquilidad sus actividades de aprendizaje, que la disciplina sea el resultado de un trabajo interesante, que las relaciones profesor - alumno y estudiantes entre sí se caractericen por la cordialidad y aceptación mutua tan importante para realizar investigación colectiva.

En relación al ámbito afectivo en el cual se incluye lo actitudinal, es preciso recordar que en un aprendizaje significativo el pensar, sentir y actuar están estrechamente relacionados.

El problema de la actitud de los estudiantes ante la enseñanza de las ciencias, por tanto, tiene carácter global, abarca todos los ámbitos del proceso educativo, desde la forma como se presentan los conceptos o se orientan los trabajos prácticos hasta el clima del aula pasando por los contenidos.

Vinculación de la Ciencia con la Sociedad: dimensión C/T/S

Los diseñadores de programas reconocen que la Enseñanza de las Ciencias sin considerar sus implicancias sociales no tiene mucho significado para los estudiantes. Se comprende, entonces, por qué la idea de que la Tecnología debe estar alejada de la clase, hoy día está siendo revisada y, más aún, se recomienda incorporar esta dimensión a los contenidos normales de los cursos a fin de que contribuyan a

configurar cuerpos coherentes de conocimientos.

Conocer las interacciones C/T/S asociadas a la construcción de conocimientos parece esencial para dar una imagen correcta de la ciencia, puesto que, la actividad científica tiene lugar dentro de la sociedad en que viven los hombres y mujeres de ciencia, se ve afectada por los problemas y circunstancias del momento histórico y a la vez ejerce influencia sobre el medio físico y social.

Si la educación científica en el nivel medio no tiene como finalidad formar científicos, sino futuros ciudadanos de una sociedad cada vez más impregnada de ciencia y tecnología, entonces la comprensión de las interacciones C/T/S se convierten en un aspecto esencial, particularmente, si se espera que en el futuro los estudiantes puedan adoptar una actitud responsable y fundamentada frente al desarrollo científico/técnico y sus implicancias.

La inclusión de la dimensión C/T/S en la enseñanza de las ciencias proporciona a los estudiantes la oportunidad de entrar en contacto con situaciones que tendrán que enfrentar posteriormente avanzando en la comprensión del rol de la ciencia y del desarrollo tecnológico en la sociedad y en la manifestación de actitudes de responsabilidad hacia el medio ambiente natural y social, posibilita a los estudiantes para comprender que la habitual separación entre Ciencia y Técnica no es tal, puesto que, en múltiples ocasiones el avance científico ha generado soluciones a problemas técnicos y, en otras, han sido los avances tecnológicos los que han favorecido el desarrollo del conocimiento científico y, por último, puede contribuir a superar la idea muy difundida de que los problemas en el ámbito social o de implicancias sociales, se pueden resolver sólo a través de soluciones técnicas sin tomar en cuenta las situaciones involucradas en las tomas de decisiones lo cual de algún modo está relacionado con el supuesto carácter neutral que se atribuye a la ciencia.

Resulta evidente que no puede lograrse una comprensión profunda de las vinculaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad simplemente memorizando detalles al respecto. La profundidad en su comprensión y apreciación se favorece a medida que se estudie en forma activa una variedad de situaciones que incluya estos componentes.

Según Ziman (1985), la dimensión C/T/S puede insertarse de diferentes maneras en el currículum, de acuerdo a los aspectos a los que se concede mayor importancia.

Una de estas posibilidades se refiere a incluirla tomando en cuenta los grandes problemas que enfrenta la humanidad tales como: la crisis energética, la explosión demográfica, el agotamiento de los recursos, la contaminación ambiental, el hambre, las plagas, la guerra, la drogadicción, el alcoholismo, el sida, el aborto.

La educación científica convencional no se preocupa de estos problemas. Está implícito el criterio de que estos asuntos deben dejarse a las autoridades políticas y administrativas o de que habrá tiempo para familiarizarse con ellas, en su oportunidad, cuando la ocasión lo exija. Esta actitud frente a los grandes problemas que nos rodean, parece hoy moralmente insostenible.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, en la presente propuesta, se trata de poner en práctica la convergencia entre orientación constructivista y dimensión C/T/S a través del tratamiento de tres temáticas que incluyen grandes problemas, a saber: el hombre y la energía, el hombre y su integración funcional y el hombre y su perpetuación. Es fácil advertir la fuerte carga valórica que impregna a las tres temáticas: medio ambiente, salud y vida humana. A este aspecto se hace referencia a continuación.

Algunos alcances en torno a aspectos éticos de Medio Ambiente, Vida Humana y Salud

En cuanto a la problemática ambiental se puede afirmar que, si en la enseñanza de las ciencias se pretende incluir la dimensión científica-técnica-social, el docente, ineludiblemente, se verá comprometido en la Educación Ambiental, habida cuenta de que ésta básicamente apunta a fomentar conciencia sobre las complejas interacciones e interdependencia que, en lo económico, social, político y tecnológico manifiestan las áreas urbanas y rurales, proporcionando las oportunidades de adquirir conocimientos, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarias para proteger y mejorar el entorno natural y social, generando nuevos patrones de conducta en los individuos, grupos y sociedad toda, en relación al medio ambiente global.

La Educación Ambiental así concebida es una verdadera filosofía que plantea a la educación como un todo el desafío de contribuir a la resolución de la crisis que enfrenta la humanidad en su medio ambiente.

En la educación ambiental es importante la aplicación de la ciencia, la motivación para comprometerse y la búsqueda de respuestas creativas a situaciones reales. Su campo no sólo se limita a la aplicación de la ciencia a los problemas de contaminación, energía y especies en peligro por nombrar algunos, sino que, fundamentalmente está interesada en el tipo de gente que conforma la sociedad, en los valores que sustenta y en lo que cada persona hará para mejorar el mundo en que habitan las generaciones actuales y vivirán las generaciones venideras.

En relación a la vida humana, ésta constituye un valor en sí, es el fundamento de todo otro valor moral, personal y social. Dicho de otro modo, la vida humana es un valor en sí, por cuanto es una existencia moral, puesto que deviene, se desarrolla y realiza a través del camino del sentido, propósito, anhelos, expectativas y fines, los cuales pasan por la conciencia moral del deber ser tanto personal como social. Esta característica de valor básico y condicionante de la vida humana nos impone una vigilancia especial para no comprometerla; no podemos sacrificarla por cualquier cosa (Elizari, 1979).

Lo anterior conduce a una segunda consideración: el concepto de vida humana conlleva la idea de calidad, esto es, hablar de vida humana no agota su significación en el sólo hecho del existir, sino que supone la idea de la dignidad de dicho existir, de la dignidad de ser llamada existencia humana.

Acerca de este tema, en razón de la creciente conciencia de la excelsa dignidad de la persona humana, de su superioridad sobre las cosas y de sus derechos y deberes universales e inviolables, es necesario que se facilite al hombre todo lo que necesita para vivir una vida verdaderamente humana como son: el alimento, el vestido, la vivienda, el derecho a la libre elección de estado y a fundar una familia; a la

educación, al trabajo, a la buena fama, al respeto, a una adecuada información, a obrar de acuerdo con la norma recta de su conciencia.

Respecto de la salud, -entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social que no consiste sólo en la ausencia de dolencia o enfermedad-, ésta constituye, ante todo, nuestra propia responsabilidad. Requiere un cierto estilo de vida que la favorezca y evite dañarla. No podemos, afirma Häring (1989), ignorar las antiguas reglas de salud tales como el ritmo apropiado entre trabajo y descanso, por ejemplo, teniendo en cuenta el condicionamiento mutuo y unicidad que existe entre el cuerpo y el alma. No menos importante es la responsabilidad social de todos los ciudadanos e instancias que toman decisiones en la sociedad. El mayor progreso en salud proviene de un mejor entendimiento entre las personas y la consecuente adecuación de aquellas condiciones ambientales que influyen en la salud humana tales como: una vivienda y alimentación en condiciones compatibles con una mínima calidad de vida, agua potable, la prevención de la contaminación del agua y aire, reforzamiento de las leyes de límite de velocidad, etc.

El sistema educacional puede desempeñar un importante rol en la promoción y vivencia de los valores mencionados despertando a nivel personal y social el sentido de responsabilidad en el fomento de un medio ambiente y relaciones humanas saludables y un ordenamiento de la vida en vistas al bien común.

Palabras Finales

En este artículo se han planteado las bases de la propuesta educacional que subyace a un Proyecto de Investigación Fondecyt en el ámbito de la Enseñanza de las Ciencias actualmente en ejecución.

Resultados parciales obtenidos hasta el momento al aplicar la propuesta en Establecimientos de Enseñanza Media en la ciudad de Temuco (Osses, 1995) y en las seis Comunas más pobres de la Novena Región, donde se desarrolla actualmente (Osses, 1998), permiten afirmar que la incorporación de la dimensión C/T/S al hilo conductor de cada temática dentro del marco constructivista del aprendizaje, la adaptación de la estrategia modular utilizada y las temáticas amplias, inclusivas, relevantes desde el punto de vista científico y significativas para los estudiantes, han contribuido, por una parte, a modificar la actitud de los alumnos hacia la Ciencia aumentando su motivación y mejorando su rendimiento y, por otra, a su formación como ciudadanos, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades para tomar decisiones basadas en una fundamentación valórica.

Se espera que futuras experiencias educativas basadas en la presente propuesta, contribuyan a enriquecer el modelo pedagógico presentado y seguir avanzando hacia un replanteamiento eficaz de la Enseñanza de las Ciencias a nivel de Enseñanza Media.

Bibliografía

Cox, C. "Sociedad y conocimiento en los `90. puntos para una agenda sobre curriculum del sistema escolar". Documento de Trabajo. FLACSO. Programa Chile. Serie Educación y Cultura N°11. Santiago

de Chile, 1991

Elizari, F. . "¿Es la Vida Humana un Valor Absoluto? Hacia una reformulación moral del valor vida humana, *Moralia*, 1979, 1, (p. 24).

Gagliardi, R. "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación" *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 4, Vol. 1, 1986 (pp. 30-35).

Häring, B. *Free and Faithful in Christ III*, Crossroad, New York 1981

Osses, S. "Hacia un nuevo enfoque en la enseñanza de las ciencias. Convergencia entre modelo constructivista y dimensión ciencia, tecnología, sociedad". Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Santiago de Chile, 1995

Osses, S. Primer informe de avance Proyecto Fondecyt Regular N° 1970858. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile, 1998

Resnick, L. "Mathematics and science learning: A new conception" *SCIENCE*, 220, 477-478, 1983 (pp. 477-478)

Solbes, J., Vilches, A. "Interacciones C/T/S. Un instrumento de cambio actitudinal" *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 7(1), 1989 (pp. 14-20).

UNICEF Una Propuesta de Clasificación de las Comunas del País Según la Situación de la Infancia, Santiago de Chile, 1994

Ziman, J. *Enseñanza y Aprendizaje sobre la Ciencia y la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica; México, 1985

Sonia Osses Bustingorry

Dra. en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Coordinadora del Magister en Educación, de la línea de Investigación en Educación Ambiental y de las Ciencias en la Universidad de La Frontera. Encargada de docencia de Postítulo y Postgrado en la Facultad de Educación y Humanidades, UFRO.

Ester Grebe Vicuña

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Antropología Cultural y Educación en la Cultura Mapuche

Nota: La autora incluye, en forma selectiva, algunos conceptos previamente expuestos en su obra "Culturas Indígenas en Chile: Un Estudio Preliminar". Pehuén. Santiago. 1998..

I. Introducción

En Chile, como también en otros países de América Latina, los procesos de educación formal han sido conceptualizados y enmarcados de acuerdo a una orientación global uniformadora. Dicha orientación ha sido y sigue siendo selectiva y parcial, por cuanto ha desconocido la coexistencia de tradiciones culturales y étnicas diferentes en los educandos. En la diversidad y riqueza de dichas tradiciones residen las claves para comprender el aporte original del patrimonio en nuestras culturas indígenas.

Las orientaciones educacionales han asumido y siguen asumiendo algunos de sus supuestos y puntos de referencia principal que coinciden con la base conceptual del modelo teórico evolucionista unilineal y del positivismo lógico, ambos imperantes en la antropología europea decimonónica. En consecuencia, el reconocimiento del status sociocultural diferente de los alumnos indígenas ha sido acompañado por la aplicación de las categorías evolucionistas de salvajismo y barbarie. No obstante, a pesar de los objetivos unificadores de los antedichos paradigmas, ha subsistido un hecho real: las diferencias culturales significativas entre los alumnos indígenas y los no indígenas.

En consecuencia, la presencia de alumnos indígenas en la escuela implica la coexistencia e interacción cotidiana de tradiciones culturales diferenciadas, lo cual requiere de una estrategia cultural sensitiva que permita y facilite la intercomunicación y respeto mutuo entre el maestro y los grupos de alumnos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos enfrentamos, por tanto, a una situación sociocultural y educacional que merece un estudio antropológico cabal con el fin de generar una etnografía educacional, o sea, un estudio del proceso educacional en su contexto sociocultural.

Para ubicar los orígenes de este problema, es necesario remontarnos a los períodos de la Conquista y Colonia (siglo XVI al XVIII), durante los cuales se generó y proyectó una imagen exógena del indígena, construida `desde fuera´ y compartida por la mayor parte de los conquistadores y colonizadores. Posteriormente, durante el siglo XIX en Europa, esta imagen fue incorporada en el darwinismo social de

Herbert Spencer (1876-1882), quien abogó por la aplicación de las teorías biológicas de la selección natural a la interpretación de la evolución sociocultural del hombre. A partir de esta base teórica, la escuela evolucionista británica elaboró, a fines del siglo XIX, el primer paradigma antropológico del evolucionismo unilineal. Morgan (1877) propuso una división de la historia del hombre en tres etapas principales –salvajismo, barbarie y civilización- asociadas respectivamente a pueblos de caza-recolección, agroalfareros/pastoriles, y con escritura, categorizados de acuerdo a una noción de progreso creciente aplicado a su tecnología y cultura material.

Posteriormente, en el curso del siglo XIX, este modelo positivista enmarcó etnocéntricamente el status sociocultural de aquellos pueblos indígenas categorizados como salvajes y bárbaros, puesto que se asumía que al estar controlados por sus bajos instintos, los hombres primitivos o no-históricos carecían de educación por carecer de metas espirituales (Wilbert, 1918); o bien, que la educación indígena era esencialmente una contra-educación [que] desarrollaba física y moralmente al niño de un modo distorsionado (Schmid, 1873), puesto que la generación mayor carecía de valores para transmitirlos a sus hijos (Schurtz, 1902). En verdad, se sostenía que el hombre primitivo era "como promedio, menos que un hombre tal como lo conocemos" (Spencer, 1882, Vol. 1 pág. 53), con una cultura retardada que una inteligencia detenida. Los fundamentos científicos de estas nociones evolucionistas decimonónicas fueron analizadas críticamente y superadas por Boas y la escuela antropológica norteamericana (Wilbert, 1976).

Pero, a pesar de haber sido superados en el contexto de la ciencia antropológica, estos juicios valóricos etnocéntricos se han mantenido vigentes hasta hoy día, proyectados y transmitidos mediante la tradición oral informal de nuestra época. Estos criterios etnocéntricos parecen sobre vivir cuando irrumpen en un escenario interétnico carente de comprensión humanista, de perspectivas interculturales, y de respeto por el indígena. Hoy día, la vergüenza por el origen étnico, el reconocimiento de ancestros indígenas y del mestizaje se advierten en el enmascaramiento de la identidad étnica, cambios de apellidos y ocultamiento o negación de la identidad. Frente a estos hechos dolorosos y traumáticos, la antropología y los antropólogos socioculturales poseen hoy día una misión preventiva y correctiva, puesto que con el incremento progresivo de la migración indígena a los grandes centros urbanos es necesario prevenir los conflictos interétnicos (Grebe, 1998).

A partir de mediados del siglo XX, han surgidos nuevas motivaciones e intereses por el estudio antropológico de los problemas educacionales y por el proceso de aprendizaje cultural en las sociedades indígenas. Dicho proceso ha sido denominado enculturación (Herskovits, 1952) y definido como un proceso gradual de aprendizaje e internalización de la cultura del propio grupo, accediendo tanto a sus categorías valorica, experiencia acumulada y competencia cultural como también a su adaptación al medio sociocultural (Grebe, 1998). Al asimilar e internalizar las premisas culturales compartidas, cada individuo adquiere mecanismos específicos, de valoración cultural a partir de los cuales aceptará o rechazará los modos de vida y pautas valóricas ajenas.

Cada ser humano posee sus propios lentes culturales, que dan cuenta de la realidad ajena mediante el filtro selectivo de nuestra percepción cultural. Este fenómeno incide en el prejuicio etnocéntrico que altera nuestro modo de percibir, conceptualizar y relacionarnos con los demás y , en especial, con las

minorías étnicas indígenas. A través de estos lentes culturales se proyectan también las preconcepciones y sesgos de los indígenas hacia nosotros nuestra propia cultura.

II. Identidad Étnica Mapuche y Reconocimiento de las Diferencias Culturales

El proceso de definición y maduración de la identidad étnica es fundamental, tanto para el logro de un sentido de pertenencia plena de cada individuo, en su respectivo contexto cultural y social, como también para el autoreconocimiento y autoaceptación de la propia personalidad. En este sentido, la identidad étnica es esencialmente subjetiva por ser "un sentido de pertenencia social y de total lealtad" (De Vos y Romanucci-Ross, 1982, pág. 3)

Según Barth (1976), los grupos étnicos en contacto "son categorías de adscripción e identificación" (pp. 10 - 11) que organizan la interacción humana. Para observar estos procesos de contacto cultural, "desviamos el foco de la investigación de la constitución interna y de la historia de los grupos étnicos para centrarlo en los límites o fronteras étnicas y su persistencia" (pp. 11 - 12). Distinguimos a un grupo étnico, porque se autoperpetúa biológicamente, comparte unitariamente valores culturales, integra un espacio de comunicación e interacción, y sus miembros se identifican así mismo, (nosotros) y son, identificados por otros (ellos), constituyendo categorías diferenciables (Narroll, 1964).

Por tanto, lo fundamental en el concepto de identidad étnica reside tanto en la autoadscripción a un grupo étnico, como también en la adscripción efectuada por quienes no pertenecen a éste -`los otros`, mediante sus respectivas etnocategorías. La identificación y perpetuación de un grupo étnico dependerá fundamentalmente de la mantención de sus límites o fronteras étnicas que marcan las diferencias entre sus miembros y los demás (Narroll, 1964).

La persistencia de las fronteras étnicas opera en diversos ámbitos y espacios de interacción. Dicha persistencia se genera a partir de la coexistencia de las siguientes categorías: diferencias raciales y culturales, separatismo social, barrera de lenguaje, enemistad espontánea y organizada, etc. (Narroll, 1964).

En la escuela, como también en cada una de sus sala de clase, se constituye un peculiar laboratorio humano, un espacio de interacción en el cual se genera el proceso de comunicación entre maestros y alumnos, entre la mayoría establecida y el grupo étnico; entre cada individuo como actor social y sus interlocutores. De este modo, se suelen abrir las compuertas de las fronteras étnicas, permitiendo el reconocimiento y respeto por sus rasgos fundamentales, y la identificación de las diferencias culturales del otro.

Es en este espacio donde el maestro puede estimular la comunicación intercultural que permite el reconocimiento y valoración de rasgos y atributos de una minoría por parte de la mayoría y viceversa.

III. Proceso Migratorio: Magnitud y Consecuencias

El incremento del proceso migratorio de los indígenas de Chile parece estar motivado por diversas causas y problemas, destacándose entre ellos la búsqueda de mejores condiciones socioeconómicas, la solución de problemas derivados del incremento de la densidad poblacional en las comunidades indígenas rurales, la atracción ejercida por la modernidad de los grandes centros urbanos. Dicho fenómeno migratorio suele ir acompañado por un proceso de aculturación en marcha.

Los procesos migratorios traen consigo, a menudo, tanto el desarrollo de estrategias adaptativas en el nuevo medio, como también un proceso de cambio y ajuste cultural al nuevo medio que, a menudo, se intenta disimular o encubrir. No obstante, se produce al mismo tiempo una maduración de la etnicidad expresada en la autoidentificación como miembro de su propio grupo étnico.

El incremento demográfico de la población mapuche y el aumento considerable de la migración rural – urbana de miembros de sus generaciones jóvenes constituyen dos fenómenos relevantes de nuestra realidad actual. En el presente, los mapuches constituyen la población indígena mayoritaria de Chile que asciende a 928.060 habitantes, de acuerdo a cifras aportadas por el censo oficial del país (INE, [1992] 1993:69). Mientras en sus regiones originales del sur del país (VIII, IX y X) residen en la actualidad 337.676 habitantes mapuches. El centro de gravitación principal del proceso migratorio es el área metropolitana con 409.079 habitantes distribuidos en Santiago y sus áreas periféricas circundantes. Los 181.305 migrantes mapuches restantes se dispersan desde Arica a Magallanes a lo largo del territorio nacional (1)

Según Oyarce, Romaggi y Vidal, la población mapuche es joven (40% con menos de 15 años y sólo un 7% con más de 64 años). El incremento de la migración rural – urbana mapuche, que gravita preferentemente hacia comunas periféricas de Santiago, se produce en forma paralela al avance progresivo del proceso de desarrollo experimentado en Chile. Predomina la migración femenina joven y una tendencia hacia el reemplazo de la familia extensa por la nuclear.

En los principales centros urbanos de Chile, se destaca un aumento progresivo de migrantes mapuches jóvenes de ambos sexos, los cuales emigran por lo general con su enseñanza básica incompleta. La causa fundamental del antedicho incremento parece residir en la magnitud de su fracaso escolar, generado tanto por el ausentismo y repitencia como por la deserción escolar prematura o tardía. Con frecuencia, estos fenómenos, lesivos para la formación integral de los jóvenes indígenas, parecen ser una respuesta frente a las barreras culturales generadas por el modelo educacional imperante. Por tanto, es frecuente en ellos la carencia de una formación técnico-profesional completa, lo cual incide en el acceso a trabajos no especializados y mal remunerados. Generalmente, las mujeres se incorporan en el mercado laboral como empleadas domésticas y los hombres como panificadores u obreros de la construcción. Al formar sus propias familias en el área urbana, los migrantes jóvenes no pueden acceder al arriendo de una vivienda adecuada, ni menos a su adquisición.

No obstante, los jóvenes mapuches han demostrado su interés por obtener una mejor educación y capacitación, con el fin de acceder a trabajos mejor remunerados y más estables; y, por ende, a una mejor calidad de vida.

IV. Algunas Perspectivas y Propositiones Preliminares

La educación no ha tomado en cuenta aspectos antropológicos fundamentales que estarían indicando que educación es necesaria para que los educadores respondan a las necesidades reales de los niños indígenas, de modo que se acorte la distancia entre una educación general y una específica, y que los niños no queden en desventaja frente a demandas de la sociedad. La idea es darles todas las herramientas para que no queden subvalorados en relación a la cultura imperante (Alarcón, 1999) (2)

A partir de esta fundamentada opinión, y considerando asimismo los contenidos y resultados de estudios previos acerca de la enculturación del niño mapuche de la cultura mapuche con el mundo andino (Hilger, 1957) (Grebe, 1987), es recomendable un trabajo conjunto realizado por un equipo integrado por los antropólogos y educadores. Dicho equipo podría dar origen al diseño de un proyecto de investigación interdisciplinario sobre el estado actual de la educación mapuche en el contexto de la educación nacional y acerca de las posibilidades de proponer un plan de educación intercultural factible para las escuelas rurales y urbanas a las que asisten tantos alumnos mapuches como no mapuches.

Notas

(1) Véase al respecto los datos cuantitativos oficiales, totales y parciales, referentes a la dispersión geográfica actual de la población mapuche en la totalidad del territorio chileno, en Grebe 1998: 74-94.

(2) Dina Alarcón, en una comunicación personal, como profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, de acuerdo a su experiencia en proyectos de investigación educacional en Isla de Pascua.

Bibliografía

Barth, Frederik "Introduction". En *ETHNIC GROUPS AND BOUNDARIES*, Londres, George Allen & Unwin, 1969. Traducción al español: Barth, Frederik (ed.) "Introducción", En *GRUPOS ETNICOS Y SUS FRONTERAS*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976

De Vos, George y Lola Romanucci-Ross (eds) "The concept of ethnic identity". En George De Vos y Lolas Romanucci-Ross (eds.), *ETHNIC IDENTITY: CULTURAL CONTINUITY AND CHANGE*, Chicago. The University of Chicago Press, 1982., (pp. 3-4)

Grebe, M. Ester "Algunos aspectos del proceso de enculturación temprana del párvulo en las sociedades Mapuche y aymará de Chile". En Viterbo Apablaza y Hugo Lavados (eds.), *LA EDUCACIÓN DE PARVULOS Y EL NIÑO CHILENO: UN INTENTO DE ANALISIS GLOBAL*, Santiago, CPU, 1987, (pp. 65-70)

Grebe, M. Ester "Los mapuches como pueblo andino" En. *TERCER ENCUENTRO DE COSMOVISION*

ANDINO-AMAZONICA, La Paz, Taipinquiri (en prensa), 1988 (pág. 106)

Grebe, M. Ester "Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: una perspectiva preliminar". En, *REVISTA CHILENA DE ANTROPOLOGIA*, 14, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1997-1998, (pp. 55-68)

Grebe, M. Ester *Culturas Indígenas de Chile; Un Estudio Preliminar*, Santiago, Pehuén, 1998

Herskovits, Melville, J. *El Hombre y sus obras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952

Hilger, Inez *Araucanian Child Life and its Cultural Background*, Washington Smithsonian Miscellaneous Collections, 133, 1957

Instituto Nacional de Estadística Resultados Oficiales del Censo de Población [1992], Santiago, Imprenta INE, [1992], 1993

Morgan, Lewis Henry *Ancient Society*, Nueva York, Holt, 1877

Narrol, Raoul "Ethnic unit classification". *CURRENT ANTHROPOLOGY*, Vol. 4, 1964, (pp. 283-320)

Oyarce, Ana María, M. Isabel Romaggi y *Como Viven los Mapuches. Análisis del Censo de Aldo Vidal Población de Chile de 1992*, Santiago, PAESMI, 1989

Schmid, Karl *Geschichte der Paedagogik* (3ª edición), 1873

Schurts, Karl *Altersklassen und Mannerbünde*, Berlín, 1902

Spencer, Herbert *Principles of Sociology*, Nueva York, [1878], 1982, 3 Vols. (Ver Vol. 1, pág.53)

Wilbert, Johannes "Introduction". En Johannes Wilbert (ed.), *ENCULTURATION IN LATIN AMERICA: AN ANTHOLOGY*, Los Angeles, UCLA, Latin American Studies, 1976, (pp. 1-27) (Ver pp-3-5)

Ester Grebe Vicuña

Ph.D. en The Queen's University of Belfast. Reino Unido. Profesor Titular. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

Ciencia Antigua, Moderna y Contemporánea

Introducción

Se presenta una sinopsis del desarrollo de la ciencia a través del tiempo, destacando sus características. La ciencia antigua es precursora de la ciencia moderna, la cual se constituye con el énfasis que se atribuye a la cuantificación de los fenómenos, para finalmente transformarse en la actualidad en un lenguaje que retrata la realidad, pasando a ser una construcción del ser humano. Sin embargo, la ciencia no ha sido la solución esperada para los diferentes problemas humanos, ya que a pesar de los avances científico-tecnológicos, no ha sido capaz de hacer que el ser humano se encuentre a sí mismo, ideal que éste ha perseguido desde los más remotos tiempos.

Es conocido que la situación existencial del hombre es una verdadera incógnita, dado problemas tales como la muerte, la vida y la convivencia, los cuales se han tratado de entender con el desarrollo de distintos estilos de pensamiento: mágico, mítico, religioso, artístico, filosófico y científico. Y como la ciencia, por sus grandes éxitos, ha predominado sobre los otros tipos de pensamiento, el objetivo de este trabajo es caracterizarla a través del tiempo.

Ciencia Antigua

En la antigüedad, la ciencia estaba inserta en la filosofía. Con los filósofos presocráticos, ya existía inquietud por encontrar la unidad de la naturaleza más allá de la apariencia múltiple de las cosas. En el siglo VI A.C., ya se cree que la realidad depende de una materia única: agua, según Tales, "apeiron", según Anaximandro, y aire para Anaxímenes. (Abbagnano 1956),(Guthrie 1987). Pitágoras y sus discípulos, creen que lo permanente de la realidad es su estructura o forma, dando gran importancia a la proporción en que los elementos se combinan, propiciando así las nociones de orden y medida, con lo cual se constituyen en precursores de la ciencia moderna.(Abbagnano op. cit),(Guthrie op. cit).

Por otra parte, Heráclito y Parménides, dos colosos de la filosofía antigua, de pensamiento antagónico en cuanto a la percepción de la realidad, coinciden en dudar del aporte de los sentidos para conocer la verdad. De esta manera, descubren el pensamiento abstracto, haciendo trabajar a la razón sin referirse a los hechos, lo que fue de gran influencia en el genio deductivo griego y en el futuro de la ciencia hasta la época moderna.(Abbagnano op. cit),(Guthrie op. cit).

Aristóteles, fundador de la lógica, sostiene que ésta es el método de la ciencia, pues estudia las leyes y formas del pensamiento, a modo de usarlo de manera adecuada en la obtención del conocimiento. (Guthrie op. cit), (Brun 1992).Según él, para saber hay que conocer las causas de las cosas, que son cuatro: material, formal, eficiente y final. Para él, la causa final es la principal, pues indica que explicar es responder sobre el por qué, o sea, expresar la finalidad de algo. Por otra parte, Aristóteles piensa que la realidad de las cosas está en su forma, pues la materia es compartida por distintas cosas que tienen forma diferente. Y la forma es la "substancia", que es lo que explica y justifica el ser de cada cosa.

En el período post-aristotélico, disminuye la inquietud científica. Los estoicos y epicúreos, en cuanto al origen del conocimiento, son empíricos, ya que consideran que todo conocimiento deriva de la experiencia.(Abbagnano op. cit).

De esta manera, la ciencia antigua se distinguió por buscar la causa de los fenómenos, la cual se pretende encontrar en la materia o en la forma de las cosas. Se trata de una ciencia materialista, vitalista, deductiva y teleológica.

Luego, con el predominio del Cristianismo en Occidente, la filosofía fue usada para explicar la Verdad Revelada, en lo que puede entenderse como un período de transición, hasta desembocar en la ciencia moderna. (Abbagnano op. cit).

De esta manera, Pedro Abelardo(1079-1142),exige la necesidad de resolver en motivos racionales toda verdad que quiera ser tal para el hombre.(Abelardo, 1997).

Roberto Grossetete (1175-1253),sostiene que el estudio de la naturaleza se basa en las matemáticas, igual que Roger Bacon, para quien, sólo se conoce por la demostración racional y la experiencia. Esto lo hace ser un precursor de la ciencia moderna.(Abbagnano op. cit).

Guillermo de Ockham (1290-1348),cierra el ciclo histórico de la Escolástica, al demostrar que es imposible el acuerdo entre la investigación filosófica y la Verdad Revelada, diciendo que la filosofía debe dedicarse a estudiar otros problemas, siendo el primero de ellos la naturaleza.(Abbagnano op. cit).

En el Renacimiento, Pedro Pomponazzi (1462-1524),como aristotélico, justifica el orden racional del mundo, y Bernardo Telesio (1509-1582),propicia un naturalismo riguroso, apreciación que es la base de la ciencia moderna inaugurada por Galileo.(Abbagnano op. cit).

Ciencia Moderna

Galileo Galilei (1564-1642),como fundador del "método científico", inaugura la "nueva ciencia", al reconocer en la medida el instrumento fundamental de la ciencia, la cual sirve para discernir lo objetivo en los datos de la experiencia. Para él, la experiencia revela de manera directa la verdad de la naturaleza y el razonamiento sirve para extender la experiencia y para reemplazarla donde ella no alcanza, pero no es capaz de sustituirla, porque la experiencia no es sólo el fundamento del conocimiento humano, sino

también su límite. (Abbagnano op. cit).

La obra de Nicolás Copérnico (1473-1543) corresponde a la primera gran revolución científica, porque el heliocentrismo reemplaza al geocentrismo de Ptolomeo, al demostrar que la tierra gira sobre sí misma y alrededor del sol. (Copérnico, 1997).

El descubrimiento de las leyes de los movimientos de los planetas por Juan Képler (1571-1630), es de importancia para la nueva ciencia, pues corrigió la doctrina de Copérnico, quien creía en el movimiento circular de los planetas alrededor del sol. (Kepler 1997).

Francis Bacon (1561-1626), el profeta de la técnica moderna, concibió que la ciencia debía lograr el dominio del mundo natural, en beneficio del ser humano. Sin embargo, no influye en el futuro de la ciencia, pues para él, la inducción tiende a establecer la causa de las cosas y esta es la forma aristotélica, la "substancia", que luego será la "cosa en sí" kantiana, que no puede conocerse y por tanto no es problema para la ciencia. No considera importante las matemáticas en el estudio de la naturaleza, hecho que lo aleja de manera definitiva de la ciencia de Galileo. (Bacon 1984).

El pensamiento de Renato Descartes (1596-1650) es fundamental en la nueva ciencia, debido a "El discurso del método", en el que trata de lograr la autonomía de la inteligencia. Hace una crítica radical de todo el saber de su tiempo, con lo cual nace su "cógito, ergo sum", mediante el cual funda todo el conocimiento sobre la conciencia. A él se debe la explicación mecánica del mundo natural, ratificada por Newton. (Descartes 1997), (Williams 1996).

Pascal (1623-1662) juega un rol central en el desarrollo de la ciencia moderna al establecer los límites de la razón en la experiencia y en la imposibilidad de ésta de deducir los primeros principios. Con esto, Pascal se acerca más a Galileo que a Descartes. No obstante, ve los problemas que produce la consideración mecanicista del mundo natural de Descartes. Mediante el contraste entre lo que llama "espíritu de finura" y "espíritu de geometría", hace una comparación entre la razón y el corazón, y lamenta que el hombre tienda a conocer lo externo y se preocupe muy poco de conocerse a sí mismo, hecho que es una realidad indesmentible en la época contemporánea. (Pascal 1997).

La obra de Juan Locke (1632-1704), que sigue la línea de Roger Bacon, Ockham y Francis Bacon, corrobora que el conocimiento humano se limita a la experiencia sensible, con lo cual elimina toda metafísica, como lo harán los positivistas en el siglo XIX. Para él, la mente es una "tabla rasa" en la cual escribe la experiencia. (Locke 1980).

La obra de David Hume (1711-1776), es una continuación de la de Locke, al decir que todo conocimiento radica en la experiencia. Es importante su crítica a la causalidad y a la inducción. Para él, la causalidad es una relación de contigüidad-sucesión entre fenómenos y sólo por costumbre se piensa que la aparición de un fenómeno lleva a otro; se trataría de un proceso psicológico, pero no lógico, una creencia y nada más; sólo un mito, como dirá luego Popper. En su crítica a la inducción, dice que no es posible, con el pensamiento, pasar de un caso de experiencia a otro del que no se tiene experiencia; esto ocurre también

por costumbre, condicionada por la repetición de los fenómenos. Popper al tratar el problema de la inducción la calificará como una "ilusión". Hume, lleva al empirismo a una conclusión escéptica. (Hume 1984).

La física de Isaac Newton (1642-1727), es la exposición de un sistema mecánico del mundo celeste/terrestre, analítica-inductiva, no sintética-deductiva, con lo cual se encuentra en el camino de Galileo y no de Descartes. Para él, la teoría de la gravitación universal, es sólo una sistematización matemática de ciertos datos de la experiencia. (Newton 1997).

Manuel Kant (1724-1804), se opone a Hume, para quien el saber era sólo un saber probable, pues para él existe un conocimiento cierto, que es la física de Newton. Para Kant, el objeto del conocimiento no es el "ser en sí" o "cosa en sí", sino el fenómeno, o sea, lo que del ser aparece al hombre, lo que se capta mediante la experiencia. Para él la experiencia se ejerce ya dentro de las formas "a priori" de la sensibilidad, como el espacio y el tiempo, que son condiciones de nuestra percepción de los fenómenos; por esto, niega que la experiencia pueda desmentir a la experiencia, como creía Hume, pues ya está condicionada por las formas "a priori" espacio-tiempo y se basa en ellas. (Kant 1988).

En Augusto Comte (1798-1857) es importante su doctrina de la ciencia y su ley de los tres estados: teológico, metafísico, científico. Primero, el hombre cree que los fenómenos se deben a agentes sobrenaturales; segundo, a fuerzas abstractas; tercero, el hombre trata de descubrir sus leyes, o relaciones constantes. Así, empieza a prevalecer la ley sobre los hechos, ya que la primera es sólo la coordinación de los segundos. (Abbagnano op. cit).

Entonces, la ciencia moderna busca relaciones, pues en su explicación de la realidad busca la ley que gobierna los fenómenos, aquella relación constante y necesaria entre ellos. Es una ciencia absoluta, matemática, mecanicista y ateleológica.

Ciencia Contemporánea

La ciencia, en esta época, se distingue por la modificación de la interpretación positivista del siglo XIX y por la eliminación de la metafísica como conocimiento.

Alberto Einstein (1879-1955), y su teoría de la relatividad restringida, de 1905, niega cualquier sistema de referencia privilegiado. Así, se convierten en relativos los conceptos de longitud, masa, volumen, y aceleración, considerados absolutos. Luego, en 1912, con la relatividad general, reemplaza a la fuerza de gravedad newtoniana y explica los movimientos de los cuerpos con una curvatura del espacio-tiempo, por lo cual todo cuerpo sigue en su movimiento una trayectoria curva, que corresponde a la línea más corta, dada la curvatura de la región que atraviesa. (Barnett 1995), (Lovett 1994).

En la física sub-atómica se demuestra que la observación de un fenómeno, lo modifica de una manera impredecible. Es el principio de incertidumbre, de Werner Heisenberg, de 1927. Con ello, se excluye el determinismo de la ciencia moderna, y la física renuncia a lograr una descripción acabada de los

fenómenos de la naturaleza.(Lovett 1994).

Para Rodolfo Carnap (1891-1970),el lenguaje de la ciencia es uno solo y la filosofía es un análisis del lenguaje. Según él, en la metafísica existen pseudo-proposiciones, demostrando que éstas no tienen sentido, con lo cual elimina la metafísica.(Abbagnano op. cit).

Posteriormente, Wittgenstein discrepa del Empirismo Lógico, porque éste consideraba que el lenguaje era universal, esto es, independiente de cualquier contexto. Wittgenstein dice que el lenguaje es contextual, lo que debe entenderse en el sentido que es usado para algo; a este contexto dado, lo llama "juegos del lenguaje". (Wittgenstein 1997),(Cordua 1997).

Karl Popper inicia su crítica al Empirismo Lógico analizando el problema de la inducción, con un espíritu distinto al de Hume, en el siglo XVIII. Propone, en vez de la verificación, la corroboración de las teorías o hipótesis, lo que significa evaluar su rendimiento pasado. No obstante, aclara que la demostración del buen rendimiento pasado de una teoría no avala su futuro rendimiento y confiabilidad. Con ello, Popper descarta el inductivismo, que se centra en los casos positivos, pues es más partidario de la "falsación" de las teorías o hipótesis, ya que se orienta a los casos negativos, contra-ejemplos o refutaciones.(Hacking 1985).

Filósofos de la ciencia como Kuhn y Feyerabend, realizan cambios importantes en la concepción de la ciencia.(Hacking op. cit). Thomas Kuhn, habla de ciencia normal-crisis-revolución-nueva ciencia normal, ya que cree que una ciencia puede pasar por períodos de crisis-revolución, para luego volver a ser ciencia normal. Según Kuhn, una ciencia normal se distingue por un "paradigma", entendido como realización, o sea, la forma correcta de resolver un problema, que sirve como modelo para otros investigadores, o como conjunto de valores compartidos, lo que significa aceptación por un grupo de científicos, de métodos y normas, para llevar a cabo un trabajo que se orienta de acuerdo con la forma correcta de hacerlo. De acuerdo con esto, analiza la inconmensurabilidad, y opina que, dado los sucesivos cuerpos de conocimientos, con paradigmas distintos, se hace difícil compararlos. Y por esto, para él, la ciencia no es acumulativa, pues los cambios de paradigma pueden quitar valor a las antiguas respuestas a ciertos problemas, aparte de que el paradigma establece cuáles preguntas y respuestas son importante. También rechaza que exista una clara distinción entre la teoría y la observación, ya que la manera en que se ven las cosas está determinada por modelos y problemas previos, además de que cada paradigma establece lo que vale como evidencia. Ello tiene influencia en el realismo de la ciencia, pues ya no tendría cabida el intento de descubrir un mundo real, pues siempre habrá diferentes descripciones del mundo, según lo que piense la gente. Así, también está negando la unidad de la ciencia, la cual se basa precisamente en que hay sólo un mundo real que se trata de investigar. Las ideas de Kuhn chocaron con las de Popper, en lo referente a la falsación, porque para Kuhn el paradigma es una estructura muy sólida, que sólo se elimina con otro paradigma. Por el contrario, Popper enfatiza que la falsación es el "sine qua non" de una teoría científica, pero no asume que las ideas sirven para orientar la práctica, para desenvolverse en la vida. Es por ello que la inducción, con todos sus defectos, basa su éxito en aciertos pasados, lo cual aumenta la confianza en ella. Y de hecho, la mente está acostumbrada a manejarse de tal forma.

Paul Feyerabend hace una crítica a la razón y al método científico, denostando la calidad de experto que se atribuyen los científicos, y opina que como la investigación científica debe estar relacionada con las necesidades de la comunidad, es ésta quien debe juzgarlos. Su crítica al método científico es demoledora, diciendo que no tiene sentido hablar de la autoridad de la ciencia o de la razón. Considera a la ciencia como una tradición más, entre muchas, pues las tradiciones no científicas fueron eliminadas por presiones políticas y no porque se hubiera demostrado que fueran inferiores. De esta forma, preconiza una teoría anarquista de la ciencia, en la cual el principio fundamental es que "todo sirve" o "todo vale" en la investigación científica.

De esta manera, se puede decir que la ciencia contemporánea es un lenguaje convencional, instrumental y probable.

Consideraciones Finales

Es evidente que la ciencia, en su desarrollo a través del tiempo, ha obtenido importantes avances. Sin embargo, se puede decir que la solución de los problemas humanos ha tenido una trayectoria descendente, pues a medida que avanza el tiempo se pierde cada vez más dicho norte, desviándose hacia un conocimiento práctico del mundo, que no es real saber, pues sólo funciona para satisfacer necesidades que, en muchos casos, no son tales. De ahí, el desencantamiento del hombre con la vida actual, la que no logra llenar sus expectativas, ya que se vive la más grande de las paradojas, como es saber cada vez menos sobre el hombre mismo, a pesar de todos los avances científico-tecnológicos que caracterizan a nuestra época. Y ello, porque la razón tecnológica coarta la autonomía del pensamiento, pues cuando se dan las condiciones para lograr una superación del nivel material de vida, se sienten inútiles las quejas contra el sistema, especialmente si ello causa desventajas económicas, poniendo en riesgo el funcionamiento del conjunto. Así, la sociedad tecnológica actual se hace abrumadora para el individuo, debido a su asociación técnico-económica, ya que se privilegian las máquinas por el único hecho de que éstas superan el esfuerzo y el rendimiento humanos, haciendo más sólido el todo, aunque sus partes, los hombres, no estén realizados en sus respectivos roles.

Las necesidades a que se pretende dar solución son aquellas vitales físicas, pero nadie se preocupa de las inquietudes espirituales, las cuales son consideradas problemas del propio sujeto, quien posiblemente las resolverá si es capaz de liberarse de la manipulación social, organizada para mantenerlo aparentemente feliz.

Actualmente se existe como cosa, situación que es difícil de advertir cuando se es una cosa exitosa en la obtención de logros materiales. El hombre ha quedado detrás de la técnica, pues el reinado de las máquinas lo ha transformado en súbdito de ellas y también permanece detrás de la economía, ya que lo más importante es la producción, creando entonces el "hombre económico" una sociedad que se rige sólo por los intereses egoístas.

En nuestra época el hombre vive proyectado hacia el futuro, sin creer demasiado en él, lo que se traduce en una valoración exagerada del cambio social. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Se podrá hablar, alguna

vez, realmente de cambio social, si el hombre no cambia? Al respecto, lo único que nos recuerdan nuestras actitudes es que seguimos siendo bárbaros, aunque más civilizados.

La idea de pensar todo en términos de economía ha dejado al hombre indiferente en cuanto a la necesidad de un conocimiento humanizado, que ayude a iluminar el camino de los individuos en relación con sus problemas vivenciales, habiéndose incluso olvidado que existen como tales. Hoy al hombre se lo concibe como un autómatas que debe regirse por leyes materiales o económicas y no se piensa en él sino como un engranaje de un sistema mayor. Sin embargo, la primera pregunta que enfrenta toda persona es qué va a hacer con su vida, pregunta que nadie le ha enseñado cómo responder, a pesar de ser clave en la trayectoria de toda existencia humana. Tal pregunta cobra especial relevancia en esta época, la cual se distingue por la muerte de los metarrelatos, lo que ha traído consigo la pérdida del concepto de sentido. No obstante, el hombre posmoderno, que no cree en el porvenir ni en el progreso, no se siente incómodo, y vive sin angustia en un gran vacío existencial.

Todo nos habla de crisis: de valores, de fundamentos, de finalidades. Y al parecer, la única solución para tal problema es volver a la enseñanza de las Humanidades en las Universidades, para recuperar así el interés por el hombre mismo. En pos de tal meta, entonces, habría que recordar que Humanismo es reflexionar en procura de la humanidad del hombre, de la dignidad humana; que es una concepción que implica conocimiento del hombre, que se distingue por basarse en la libertad y dignidad humanas en las que se funda el mundo valórico. No obstante, para cumplir con la frase del Humanismo antiguo y renacentista: "Hombre soy y nada humano me es ajeno", se requiere de la preparación indispensable en las Humanidades, ya distinguidas desde Cicerón.

Es por ello, que en nuestra época es fundamental volver a recuperar la confianza en el hombre, situación que sólo se logrará si éste hace honor a su condición de tal, lo cual está muy lejos de ser realidad en nuestros tiempos. Por cierto, el hombre hará honor a su condición de tal si se preocupa de los problemas reales del ser humano, que tienen más que ver consigo mismo que los demás, y que es una condición necesaria para preocuparse realmente de los otros. Así, mientras no sea efectivo el dicho socrático "conócete a ti mismo", la persona no puede salir de su incómoda situación actual, en que se encuentra subyugado por todo lo exterior a él, y que nunca se encuentra a sí mismo. Ello sólo se podrá lograr cuando la educación se oriente también hacia la enseñanza de valores, del hombre mismo y de su actuar en el mundo, lo cual equivale a enseñar a "ser" y no a "tener". Esto se logrará con filosofía, ética, historia y literatura, por lo menos, de modo que el universitario, aparte de tener conocimientos profesionales, posea el bagaje cultural necesario para ser una persona con pensamiento crítico, comportamiento adecuado y conocimiento global de las obras humanas, lo cual le ayudará a entender a otros hombres y a través de ello, conocerse a sí mismo. Es posible que con este desarrollo cultural, sea probable recuperar la dignidad humana, de modo de no ser sorprendidos, demasiado tarde, por la convicción socrática: "Una vida no examinada, no vale la pena de ser vivida".

Bibliografía

Abbagnano, N. "Historia de la filosofía". Edit. Montaner y Simon S.A., 1ª ed., Barcelona, 1956. (Tomo

1:11-16; 16-18; 20-25; 27-30; 113-115; 144; 153; 187-188; 436-438; 464). (Tomo 2:67;103-104;133;138-139). (Tomo 3:127;131-134;408).

Abelardo, P. "Conócete a ti mismo". Ed. Altaya S.A., 1ª ed.,Barcelona, 1997.

Bacon, F. "Novum organum". Edit.Sarpe,1ª Ed.,Madrid, 1984.

Barnett, L. "El universo y el doctor Einstein". Ed.Fondo Cultura Económica, 14ª reim., México, 1995.

Brun, J. "Aristóteles y el Liceo". Edit.Paidós,1ª ed.,Barcelona,1992.

Cordua, C. "Wittgenstein: reorientación de la filosofía". Edit.Dolmen S.A.,1ª ed., Santiago,1997.

Copérnico, N. "Sobre las revoluciones". Ed. Altaya S.A., 1ª ed., Barcelona,1997.

Descartes, R. "Discurso del método". Ed. Altaya S.A., 1ª Ed., Barcelona,1997.

Guthrie, W. "Los filósofos griegos". Ed. Fondo Cultura Económica, 10ª reim., México, 1987.(28-47;48-55;126-133).

Hacking, I. "Revoluciones científicas". Ed. Fondo Cultura Económica, 1ª ed., México, 1985.

Hume, D. "Del conocimiento". Ed. Sarpe, 1ª ed., Madrid, 1984.

Kant, E. "Crítica de la razón pura". Ed. Ercilla,1ª ed., Santiago, 1988.

Kepler, J. "El secreto del universo". Ed. Altaya S.A., 1ª ed., Barcelona, 1994.

Locke, J. "Ensayo sobre el entendimiento humano". Ed. Nacional, 1ª ed., Madrid, 1980.

Lovett, B. "Los creadores de la nueva física". Ed. Fondo Cultura Económica, 5ª reim., México, 1994.

Newton, I. "Principios matemáticos de la filosofía natural". Ed. Altaya S.A., 1ª ed.,Barcelona,1997.

Pascal, B. "Pensamientos". Ed. Altaya S.A., 1ª ed.,Barcelona,1997.

Williams,B. "Descartes". Edit.Cátedra S.A.,1ª ed., Madrid, 1996.

Wittgenstein, L. "Tratado lógico-filosófico". Ed. Altaya S.A., 1ª ed., Barcelona,1997.

Julio Ramírez Cádiz

Cirujano-dentista. Profesor Asociado Vicedecano. Facultad de Odontología. Universidad de Chile.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Marino Pizarro Pizarro

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 1999

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

In Memoriam: Roberto Munizaga Aguirre

Una larga espera acabó con la vida de nuestro académico, profesor y amigo.

Roberto Munizaga Aguirre es el nombre del auténtico oficio de maestro, que es la más alta liturgia de la fuerza moral y la más elevada estatura del pensamiento y de la acción del hombre. Símbolo, tal vez, este oficio, como las piedras mudas que contara Gabriela "que por tener el corazón más cargado de pasión que sea dable y que no por no despertar su almendra vertiginosa, sólo por eso no mueren", sólo por eso viven. Este adiós -homenaje de hoy a Roberto Munizaga, a sus noventa y cuatro años de perspicaz existencia es el homenaje- adiós al que ha seguido por los caminos de esta tierra, buscando Chile, profetizando Américas y descubriendo humanidades, al que asido a la esperanza, encontró otra manera de levantar la estatura de la persona humana.

Roberto Munizaga fue el hombre de esa tierra norteña. Amada desde el incitante oleaje de la mar hasta el duro surco feraz de sus colinas y montañas. No le fueron ajenas esas hermosas comarcas pueblerinas ni los cielos azules de Vicuña. Fue, quizá, el más inquieto devorador de propias y extranjeras geografías. No sólo se empeñó en los caminos donde pasan y moran los viajeros del largo Chile nuestro o del lejano mundo de la vieja Europa. No sólo usó sus ojos, sus oídos y su mente para desentrañar la razón de la existencia humana, ni para hallar el misterio del hilo del Ariadna o la ruta mitológica de la ansiada Itaca. Este hombre singular soñó y viajó también por los espacios siderales plagados de miles de millones de estrella y galaxias y en las noches abiertas y cálidas del estío dialogaba absorto con la infinitud oscura y oculta del universo todo.

Porque este hombre, educador verdadero, en su hacer cotidiano tuvo siempre el compromiso con las ideas y la cultura, con eso que desde un punto metafísico se llama la verdad. Por algo se proclama que los que cultivan la razón mantienen la integridad de su propio pensamiento, la rectitud y el respeto a las reglas del limpio juego de la reflexión. No puedo nunca por eso corromper la integridad de su espíritu, que es luz, introduciendo su iluminación en la oscuridad de unas disputas por el poder, por la ambición, por la influencia.

¿Qué clase de hombre fue este ser tan especial y tan distinto? ¿Qué motivos tan ciertos lo encaminaron en la vida con rasgos tan peculiares y tan exactos? Es que no basta ser sólo un hombre, es preciso tener calidad de estatura y firmeza de humanidad.

Este preclaro educador vino de las estancias donde se encuentran los hombres buenos,, donde pasan los tiempos para quedarse alojados en el corazón en que se hospedan la sabiduría de la tradición y la esperanza y se detienen el vocerío a pláticas la palabra universal de la democracia, de la educación y del trabajo. Estancias donde sus hijos no encumbran sus nombre para dar a conocer sus tallas personales ni la calidez de sus saberes. No fue un aspirante a honores, cargos o prebendas. Hizo su vida como la naturaleza hace los árboles, y su oficio y su destino se unían con la solidez de la verdaderamente congruente.

Lo conocí desde los tiempos de nuestra coterraneidad, venidos de la geografía pequeña y verde deambulando por los mismos caminos de la vocación del oficio. Él, mi maestro, y yo, su discípulo, supimos también ayer la polvareda alegre de la juventud y hoy, pasadas las alegrías y tardanzas, la pausa cierta de ese largo transitar de saberes y de asombros.

De conocimiento y experiencias profundos y revitalizadores, este maestro señaló a los hombres y mujeres del oficio, la ruta del aprendizaje y la enseñanza. Su obra toda sacude los cimientos de la educación chilena, continuando la línea orientadora de Valentín Letelier y de sus coetáneos más próximos y enriqueciendo su pensar con las ideas de John Dewey. Como ninguno, Roberto Munizaga es el veedor del universalismo y del pensamiento social, el analista acerbamente crítico del sistema educativo existente y el más inveterado exponente del desarrollo y fomento de la educación nacional.

Me valgo de este momento para exaltar la figura de Roberto Munizaga y recordar todos los ilustres educadores de ayer, que creyeron que la educación es fundamento de todo proceso de cambio, que el cambio verdadero es un cambio de intelecto, de actitud, de voluntad, de conocer primero para hacer después. Por esa firme convicción de Roberto Munizaga de que educar es realmente hacer el camino mejor para el hombre, su circunstancia modificable y su ámbito material y espiritual, fue siempre, en todo, un maestro. Educó y contribuyó a la educación en sus múltiples quehaceres. Y lo hizo siempre desde adentro, no sólo con la profesionalización necesaria sino con una vocación auténtica.

Ahora que de nuevo Chile se halla enfrentado al reforma total del sistema educativo, no podemos olvidar el valor de las ideas que inspiraron toda la obra del eminente educador. él, más que nadie, supo lo que fue el historial pedagógico del pasado y, más que nadie, supo también examinar los hechos de su presente para revelar los proyectos del futuro.

El conjunto universal de conocimientos, unido al innegable entronque de su historia con la historia de la nación y con la tradición intelectual de Chile, ha hecho que sean los humanistas, como este egregio maestro, los que han contribuido a construir cultural y materialmente este país. Los hombres de letras, de ciencias y pensadores han dado un vuelo asombroso sobre todos los siglos conocidos. Enamorados siempre del progreso y del humanitarismo han hecho nacer, con fabulosa vehemencia, las esencias de los saberes y las virtudes del espíritu.

Recuerdo ahora a este querido maestro que quiso siempre aprender a no maltratar su corazón con la injusticia ajena, pero que siempre acogió en su corazón a los que participaban con él en la defensa de un

ideal.

Y ahora que estoy frente a él ni siquiera he tenido necesidad de buscar las palabras en mí para decirle toda la gratitud y respeto que le deben los hombres y mujeres de la educación y la cultura que están esta mañana junto a él y los otros que, en ausencia obligada desde la distancia lo despiden. Sin embargo, pareciera que se hubiera creado intempestivamente un incomprensible protocolo de la soledad y el olvido, porque no están aquí todos aquellos muchos del abecedario y del hacer educativo.

Cuando recibí ayer el llamado telefónico de un querido amigo, anunciándome su muerte, supe que tenía que estar aquí, en esta triste ceremonia y hablar, en representación de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Supe en el mismo momento lo que podía decir hoy. No tuve el apremio de encontrar las voces guardadas en mi conciencia. No hice más que abrir los oídos a la memoria de los años y tender las manos para escribirla. Ellas estaban en el aire de esa bella y quieta ciudad de los claveles y las hermosas mujeres; en la Escuela de Educación, Sociología y Filosofía; en la Academia del Instituto de Chile, donde fue su Presidente y miembro de número; en las Escuelas de Temporada y de Extensión Cultural, en los patios y esquinas luminosas de la Casa de Bello; en las aulas docentes de la Escuela Normal y del Instituto Pedagógico. Y después, la memoria del tiempo, en el Consejo Universitario de la Universidad de Chile y en el día que recibiera el Premio Nacional de Educación, otorgado por primera vez en Chile, en 1979.

Bien supo él comprometer su oficio de maestro para moldear en sus alumnos la fisonomía de la educación y la cultura. Este maestro altivo, enhiesto y emérito, yace ahora muerto entre nosotros y desde su silente corazón dormido nos hace recordar el modo cómo se acuña el oficio para alcanzar el respeto por la libertad y la dignidad humana.

La educación chilena le debe a Roberto Munizaga su incansable quehacer y su responsabilidad indesmentible en la diaria tarea de trabajar por la perseverancia de la cultura.

El Presidente y los miembros de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto Chile le agradecen al maestro esa entrega a lo que fue la verdadera razón de su vivir.

Que a través de estas palabras, que no tienen forma de expresar cabalmente el pensar y el sentir, su estimada familia de educadores de Chile sepan que nosotros también sentimos hondamente el viaje infinito. Y así como a ellos los reconfortará el amor suyo, a nosotros nos consolará su íntegro recuerdo.

Marino Pizarro Pizarro

Miembro de Número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto Chile.
Profesor Emérito. Facultad de Cs. Sociales. Premio Nacional de Educación (1987)