

REXE

"REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN"

VOL. 9, NÚMERO 17, PRIMER SEMESTRE, JULIO 2010

Indexación

Dialnet, CREDI-OEI y REBIUN

Secretaría Canje y Suscripciones

Mirta Luna
Hemeroteca, Biblioteca Central
mluna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

Gráfica Portada e Interiores

Fotografía: Enlazador de Mundos
Lugar: Dichato, Cocholgue, Penco

Dibujos: Niños y niñas de Tubul
Lugar: Tubul, Arauco

ISSN 0717-6945

ISSN 0718-5162 versión en línea

Correo electrónico:

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica de la revista:

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta:

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8);
Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5);
Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección Postal:

Revista REXE. Estudios y Experiencias en Educación. Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Alonso de Ribera 2850,
Concepción, Chile.

Impresión:

En los talleres de Diario El Sur S.A.
Jorge Alessandri 1937, Hualpén
Julio de 2010



REXE

**"REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS
EN EDUCACIÓN"**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

REXE. "REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN"

Vol. 9, Número 17, Primer Semestre, Julio 2010

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada

Consejo Editorial

Dr. Eduardo Cabezón Contreras, Universidad San Sebastián, Chile
Dr. Rolando Pinto Contreras, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile.
Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile
Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chile.
Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Consultores Externos

Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, España
Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, España.
Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Brasil.
Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, España.
Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Argentina.
Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
Dr. Arturo Bravo Retamal, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
Dra © . Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número:

Alicia Villena (Universidad Católica de la Santísima Concepción); Mario Quintanilla (Pontificia Universidad Católica de Chile); Raúl Fuentes (Universidad Católica de la Santísima Concepción); Miguel Beas (Universidad de Gomar); Omar Turra (Universidad de Concepción); Andrea Garrido (Universidad San Sebastián), Nancy Castillo (Universidad del Bío-Bío); Ramón Flecha (Universidad de Barcelona), Marcela Gaete (Universidad de Chile), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada), Sergio Manosalva (Universidad Humanismo Cristiano), Susana Vior (Universidad de Luján), José Gabriel Brauchy (Universidad del Bío-Bío), Carlos Calvo (Universidad de La Serena), Miguel Alvarado (Universidad de Playa Ancha), Luis Ajagan (Universidad de Concepción), Guillermo Pérez-Gomar (Instituto Latinoamericano de Economía Humana); Matilde Niño (Universidad Arturo Prat), Ignasi Puigdemívol (Universidad de Barcelona); Rosane Carneiro Sarturi (Universidad Federal de Santa María, Brasil); Rolando Pinto Contreras (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación); Claudio Muñoz (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) ; Carmen Díaz (Pontificia Universidad Católica de Chile); Marcela Bizama (Universidad Católica de la Santísima Concepción); Miguel Friz (Universidad del Bío-Bío); Horacio Solar (Universidad Católica de la Santísima Concepción); Diego Durán (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Silvia Redón (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Valeria Herrera (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)

Producción Editorial

Srta. María Inés Varas Cociña. Corrección en español.
José David Alarcón Araneda. Secretaria técnica.
Eduardo Quiroga Aguilera. Editor digital.

SUMARIO

Presentación 7

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

GUILLERMO PÉREZ-GOMAR BRESCIA
Cambio educativo y reforma de los años noventa en los centros educativos de Enseñanza Media de la provincia de Osorno. Estudio múltiple de casos. 13

FABIO SCORSOLINI-COMIN; LEANDRO GILIO;
SONIA VALLE WALTER BORGES DE OLIVEIRA; ALBERTO BORGES MATIAS
Evaluación de un programa de formación de gestores sociales en la modalidad de educación a distancia, en el contexto brasileño. 33

GLADYS ANGÉLICA CONTRERAS SANZANA
Características generales del formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del Bío-Bío. 47

ROLANDO PINTO CONTRERAS
En América Latina innovar en educación es posible gracias al esfuerzo crítico de sus educadores. 65

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

MIGUEL ALVARADO BORGOÑO
Notas sobre la metodología cualitativa y su uso en la investigación educacional. 87

LUÍS PINCHEIRA MUÑOZ
La participación educativa de padre, madre y/o apoderado en el centro educativo mito o realidad. 107

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ELISEO GARCÍA CANTÓ; JESÚS CUADRADO RUÍZ;
MARÍA JOSÉ DEL AMOR GARCÍA; MARIANO ARGUDO RAMÍREZ
El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el Medio Natural en el 2º ciclo de la Educación Primaria española. 117

SECCIÓN RESEÑAS

VIOLA SOTO
Presentación del libro: "Cambio de visión, ¿qué piensan estudiantes de pedagogía sobre el enfoque de género y cultura de la paz?" 137



PRESENTACIÓN

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) presenta su Vol. (9), N° 17 correspondiente al Primer Semestre, mes de julio, 2010. En este número, el lector encontrará un total de ocho artículos distribuidos en cuatro secciones: Investigación, Estudios y Debates, Experiencias Pedagógicas y Reseñas de Libros. De esta forma, la Sección de Investigación, recoge cuatro artículos con resultados de investigación en distintas temáticas educativas (investigación sobre la reforma educativa chilena, investigación sobre la formación de gestores sociales en Brasil, investigación sobre formadores de profesores en universidades chilenas, investigación sobre educación intercultural bilingüe en comunidades mapuches e investigación en experiencias innovadoras en América latina). Por su parte, la Sección de Estudios y Debates, presenta un primer artículo que reflexiona sobre las metodologías cualitativas y sus contribuciones en la investigación educacional, y un segundo artículo, que aborda la participación de educativa de las familias en el centro educativo. Seguidamente, la Sección Experiencias Pedagógicas presenta el artículo donde se usa el comic como recurso didáctico en una experiencia del área de educación física en España. Finalmente, la Sección Reseñas presenta un libro que profundiza sobre la temática de género y sus repercusiones en los procesos educativos.

Desde la especificidad de cada artículo, REXE presenta, en su Sección Investigación, el trabajo de Guillermo Pérez-Gomar, que consiste en una investigación de carácter cualitativo realizada en la provincia de Osorno cuyo objeto de estudio aborda las relaciones entre la reforma educativa chilena de la enseñanza media y el cambio producido a nivel de prácticas institucionales (proyecto educativo institucional, jornada escolar completa y transformaciones curriculares y metodológicas), considerando a distintos actores participantes de los mismos. Aunque los resultados no son del todo alentadores, esta investigación abre interesantes líneas de trabajo que resultan tremendamente contributivas para la reflexión y la acción de la implementación de la reforma educativa chilena. El segundo trabajo corresponde a los autores Fabio Scorsolini-Comin, Leandro Gilio, Sonia Valle y Alberto Borges que realizan una investigación evaluativa en el marco de la modalidad de educación a distancia, cuyo objeto de estudio consiste en la evaluación de un curso de especialización del programa de formación de gestores sociales de una institución financiera brasileña, donde sus estudiantes son ejecutivos de la misma. El curso evaluado pretende formar al ejecutivo en una visión amplia sobre el desarrollo y la sostenibilidad, llevándolo a reflexionar sobre sus propias prácticas profesionales desde distintas concepciones, acentuando aquellas que producen un beneficio para alcanzar la inclusión social, para ello la actuación en las propias comunidades, el conocimiento de sus propios proyectos, la participación de experiencias en beneficios de la sostenibilidad, resultan determinantes. De esta forma, este trabajo resulta una contribución muy interesante para las teorías y las prácticas superadoras de las desigualdades desde el campo de la educación a distancia. El tercer trabajo, de autoría de Gladys Contreras corresponde a una investigación cualitativa que define como objeto de estudio el perfil del formador de profesores a partir de análisis documental y entrevistas a docentes y estudiantes de universidades pertenecientes a la región del Bío-Bío, de cuyos resultados se elabora una propuesta que vincula lo existente y lo deseable. Entre las principales demandas, en lo deseable, se encuentran las competencias sobre las experticias pedagógicas y disciplinares, la integración entre la teoría y práctica y las capacidades de empatía y trabajo en grupo. Esta investigación contribuye a la mejora de la docencia universitaria en la formación de profesores y podría ser extrapolable a otras carreras. El cuarto y último trabajo de autoría de Rolando Pinto corresponde a una investigación que sistematiza 12 experiencias de innovación recopiladas en el contexto latinoamericano, a partir de las cuales, se analizan sus concepciones teóricas y metodológicas así como también se mapean rutas para reorientar los procesos de innovación que se promueven en la diversidad de contextos de América latina. Este trabajo, al tiempo que nos reporta casos en

los cuales se desarrollan procesos innovadores nos nutre de esperanzas en tanto que construye el mensaje que en Latinoamérica es posible innovar cuando éstas consideran a los sujetos en sus contextos.

En la Sección Estudios y Debates, el primer trabajo, de autoría de Miguel Alvarado, corresponde a una interesante reflexión sobre las metodologías cualitativas y su uso en la investigación educacional a partir del abordaje metodológico de dos casos poco usuales, la muerte de un delincuente y la planificación cultural, desde el primado formal de la construcción del yo, en tanto construcción colectiva de la identidad. El "yo es siempre otro", por lo mismo acceder a esta comprensión permite entenderlo como un elemento que semánticamente define cualquier narración, así en el uso de técnicas como en la observación, las entrevistas o grupos de discusión se obtienen narraciones a las cuales es posible determinar las fuentes intertextuales del yo, desde las cuales, ampliar los procesos de interpretación y como consecuencia de la construcción de conocimientos. Como el proceso de construcción del yo es resultado de todos los procesos educativos de carácter formal e informal de los sujetos, este acceso metodológico permite abrir un potente campo de comprensión al interior de las ciencias de la educación. El segundo trabajo, de autoría de Luís Pincheira reflexiona en torno a la participación de la familia en los procesos educativos de las escuelas, de allí revisa tanto la política educativa chilena, como también sobre la literatura en lo que dice relación con este punto, cuya demanda y urgencia aparece fuertemente vinculada con los procesos de formación ciudadana y democrática en aras de construir una sociedad civil con sentido participativo.

La Sección Experiencias Pedagógicas presenta un artículo de los autores Eliseo García; Jesús Cuadrado, María José del Amor y Mariano Argudo corresponde a una experiencia sistematizada a partir del uso didáctico del cómic con el fin de desarrollar competencias lingüísticas en estudiantes de segundo ciclo del área de educación física. Esta experiencia reposiciona al cómic desde su categoría de género literario menor a constituirse en un género que permite promover el acceso a historias literarias más complejas. El cómic se posiciona como género literario que colabora en la comprensión y en el disfrute de la lectura, desarrolla la imaginación y de acuerdo con la experiencia de estos autores ayuda en la formación de ciudadanos con actitudes más críticas.

Finalmente, En la Sección Reseñas, se presenta el trabajo de Viola Soto que reseña el libro Cambios de visión ¿qué piensan estudiantes de pedagogía sobre el enfoque de género y cultura de la paz? De autoría de María Antonieta Mendoza. Esta reseña discurre sobre cada uno de los puntos que trata el referido texto, el cual se inicia reconociendo el trasfondo histórico del tema de género y sus relaciones sistémicas. Lo anterior se complementa y legitima a partir de la recuperación de las voces de los/las estudiantes en relación a las propias construcciones de género. Este texto pone en debate un tema poco desarrollado en nuestro país, tal es el caso del género, que por diversas razones, las publicaciones e investigaciones aún siguen siendo escasas. De esta forma, esta reseña adquiere especial relevancia en la difusión de tan interesante y demandada temática, al mismo tiempo que consolida una línea de investigación necesaria y urgente.

Para la Revista REXE, resulta un privilegio las contribuciones que han realizado autores y autoras que han permitido la publicación de este número. Asimismo queremos agradecer de forma especial a todos quienes, han participado, en calidad de árbitros, labor invaluable y gratuita, evaluando cada uno de los numerosos artículos recibidos para este número, resultado de la cual se presenta la selección contenida en este texto.

Revista REXE invita, una vez más, a los y las lectores/as a participar de cada una de las contribuciones presentes en cada una de sus secciones, así como también hace extensiva la invitación a participar en calidad de autores de futuros artículos, en temáticas propias como en respuestas a temáticas que aquí se desarrollan.

Finalmente, la Revista REXE reconoce la apertura propia del debate intelectual y la

construcción de conocimiento que pueden y deben ser generados en la diversidad de opciones temáticas y metodológicas, aspectos que permitirán la ampliación de los distintos horizontes de comprensión de cada una de las corrientes a las que cada uno adscribe.

Dra. Donatila Ferrada Torres.
Directora





SECCIÓN INVESTIGACIÓN



CAMBIO EDUCATIVO Y REFORMA DE LOS AÑOS NOVENTA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE OSORNO. ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS¹

EDUCATIONAL CHANGE AND REFORM OF THE 90'S IN THE MEDIA EDUCATION SCHOOLS IN THE PROVINCE OF OSORNO. MULTIPLE CASE STUDY

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia²
Centro Latinoamericano de Economía Humana (Montevideo)
Itapúa 2256 apartamento 502, código postal: 11307. Montevideo, Uruguay
guipegom@adinet.com.uy

Recibido: 15/06/2010

Aceptado: 06/07/2010

RESUMEN

El artículo presenta los principales hallazgos de una investigación desarrollada en la Provincia de Osorno, Chile, que abordó las relaciones entre la Reforma educativa iniciada en los años '90 en la Enseñanza Media y el cambio, a partir de las estrategias de mejora implementadas y sus dispositivos principales a nivel de los centros educativos: Proyecto Educativo Institucional, Jornada Escolar Completa, transformaciones curriculares e innovaciones metodológicas. Para ello se realizó un estudio múltiple de casos, desde una perspectiva cualitativa. Se seleccionaron tres instituciones de dicha Provincia; la información se produjo a partir de la observación de los centros, el análisis de diferentes documentos, entrevistas a los agentes educativos y la realización de grupos focales con estudiantes. Las conclusiones generales plantean dudas acerca de las posibilidades reales de transformar la educación y sus prácticas a través de las estrategias seguidas, que contienen un fuerte sentido de imposición. Además, afirman la necesidad de pensar otros enfoques a efectos de abordar la problemática del cambio educativo y su institucionalización en los centros, de cara al logro de los objetivos de mejora propuestos.

Palabras clave: reforma educativa chilena- cambio- estrategias de mejora-innovaciones

ABSTRACT

This article presents the main findings of a research conducted in the Province of Osorno, Chile. The research addressed the relationship between the educational reform started in the '90s in High School and change, from improvement strategies implemented and their main devices in education centers: Institutional Educational Project, Full School Day, curriculum transformations and methodological innovations. To do this, we performed a multiple case study from a qualitative perspective. We selected three institutions of that province; the data was obtained from observation of the centers, analysis of various documents, interviews to education agents and focus groups with students. The general findings raise

¹ Este Proyecto de Investigación, dirigido por quien suscribe, fue financiado por el "Fondo Concursable" de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos - Campus Osorno, a partir de un llamado abierto a propuesta de investigación. Tuvo una duración de abril de 2006 a diciembre del mismo año, que incluyó el trabajo de campo. El análisis de la información producida finalizó durante el 2007, y aquí se presentan algunos hallazgos aún inéditos, a efectos de rediscutir algunos aspectos de la implementación de la Reforma educativa, desde un enfoque que prioriza las prácticas de los agentes educativos.

² Sociólogo (Universidad de la República, Uruguay), Especialista en Gestión Educativa (Universidad Católica del Uruguay), Doctor en Educación (Universidad de Valencia, España). Docente del Centro Latinoamericano de Economía Humana (Montevideo). Integrante del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica (Uruguay) y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay).

doubts about the real possibilities to transform education and their practices through the strategies followed, which include a strong sense of imposition. Moreover, the need to consider other approaches in order to address the problem of educational change and its institutionalization in schools, in order to achieve the proposed improved objectives.

Key Words: chilean educational reform-change-improvement strategies-innovations

1. Presentación

Desde la década de los años '90, los sistemas educativos de América Latina asisten a un escenario de reforma permanente. A partir de sendos diagnósticos que muestran resultados educativos preocupantes -especialmente las pruebas de evaluación de aprendizajes, que pretenden medir la calidad de la educación, los Gobiernos se embarcan en la búsqueda de soluciones para procurar una educación más inclusiva y equitativa. Más allá de las diferentes etapas que esas reformas han recorrido y de los discutibles resultados obtenidos, es real la preocupación por la mejora de los sistemas.

Por su parte Chile también inicia su proceso de Reforma de la Enseñanza Media, desarrollando, entre otras innovaciones, la Jornada Escolar Completa, nuevos enfoques curriculares y metodológicos, y el perfeccionamiento docente. Todo ello con un fuerte énfasis en la transformación a partir de la gestión de los centros. Es así que se desarrollan procesos de descentralización de decisiones y de autonomía de la gestión que colocan a los centros educativos en el eje de la mejora. Las nuevas políticas los potencian como el lugar privilegiado para el cambio educativo. Los centros se convierten, entonces, en objeto de estudio y de investigación. El mismo sistema educativo realiza diferentes y periódicas mediciones para conocer sus resultados en términos de aprendizajes.

Todavía sabemos muy poco acerca de cuáles estrategias de mejora implementar y cómo estas se vinculan con mejores resultados. Desde la Administración Central se sugieren algunas, pero su implementación conlleva varias dificultades que nos hacen dudar sobre su eficacia y efectividad. En esta investigación propusimos abordar cuáles han sido esas estrategias, qué resultados han obtenido y cuáles han sido sus principales aciertos, potencialidades, limitaciones y dificultades, todo ello en un contexto de Reforma, que en términos generales constituye un intento de generar un proceso de cambio educativo.

De esta manera, nuestra investigación se sitúa en el campo del cambio educativo y su relación con las reformas. En general, la política del cambio se reduce a un discurso que promueve el cambio organizacional y la introducción de innovaciones en los centros, como forma de "mejorar" la educación. "Cambio" se convierte en un aspecto meramente técnico -cómo hay que hacer para instrumentar innovaciones- perdiendo su carácter político y de relación con los contextos más próximos. A su vez, "innovación" es un concepto que se vacía de contenido: también se transforma en un acto técnico e instrumental a través del cual se intenta aterrizar en los centros las propuestas de las políticas educativas.

Sostenemos que el problema del cambio se resuelve en gran medida en la práctica. Por esto hay que atender a cómo realmente funcionan las culturas colaborativas del trabajo docente, revalorizando el conflicto, la diversidad y la resistencia como fuerzas positivas. Porque alterar las prácticas requiere más que buenas intenciones, si bien éstas son importantes a la hora de movilizar y mantenerlo. El cambio precisa de su institucionalización en estructuras, culturas y prácticas. Como esto es algo muy difícil y a su vez cambiante, nos exige replantearnos continuamente los marcos teóricos desde los cuales pretendemos aproximarnos al problema. La confianza en que las reformas pueden ser las grandes guías para el cambio educativo, está en crisis y por tanto casi abandonada (Bacharach, 1990; Fullan, 1993 y 1998).

Lo que exige el momento a la luz de la experiencia histórica y de lo que enseñan la diversidad de cambios emprendidos en diversas partes del mundo, es un cambio de perspectiva tanto para generarlos como para comprenderlos en su complejidad. Una de las cosas que tendría que estar clara es que el cambio educativo no es sólo un proceso técnico de gerenciamiento eficaz ni un proceso cultural de entendimiento y compromiso. Es también pero sobre todo, un proceso paradójico y político que encierra actos de naturaleza política como la redistribución del poder y de oportunidades dentro de una cultura. El cambio educativo no es un puzzle estratégico, sino que es y debería ser una lucha política y moral (Hargreaves, 1998:282).

No se trata de un proceso lineal ni se puede planificar paso a paso. Hace ya unos años, Fullan (1994) sostenía que es imposible su gestión, pensar en él como una secuencia ordenada de etapas como información, iniciación, implementación, institucionalización. Nuestra investigación sobre reforma educativa y cambio toma como punto de partida estas ideas y desde ahí se plantea el diseño. Nos propusimos aproximarnos al pretendido proceso de cambio de la Enseñanza Media en Chile, que ha tenido los siguientes aspectos claves: a) Estatuto Docente (1990); b) Programa Mejoramiento de la calidad y equidad (MECE Media-1995): su objetivo fue mejorar las condiciones, procesos y resultados de los liceos municipales y privados subvencionados por medio de la combinación de diferentes medios y estrategias; c) Ley de Jornada Escolar Completa (1997): paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa - ocho horas pedagógicas de 45 minutos; d) nuevo currículum (1998), e) reforma de la Constitución: extensión de la educación obligatoria a 12 años (2003).

2. Problema y objetivos

A partir de estas breves consideraciones teóricas y de la situación actual del problema del cambio educativo con relación a las reformas, es que formulamos nuestro problema de investigación. Entendemos que todo "problema" es también una opción epistemológica. Desde un enfoque cualitativo, nos interesa recuperar las significaciones del proceso de Reforma de los agentes que actúan en los centros educativos. Por ello, lo redactamos de la siguiente manera: *¿de qué forma se manifiestan las estrategias de mejora en la gestión y las principales innovaciones en los centros de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno, en el contexto de la Reforma en curso?*

A efectos de su abordaje establecimos tres objetivos generales:

- a) Describir y analizar las principales estrategias de mejora educativa y de cambio organizativo desarrolladas en los centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno, en el marco de la Reforma y a partir de un estudio múltiple de casos;
- b) Comprobar el grado de pervivencia de los presupuestos pedagógicos de la Reforma, así como de sus concreciones metodológicas y organizativas;
- c) Generar conocimiento sobre el grado de implementación de los procesos de la Reforma en Educación Media en sus diferentes aspectos.

Para cada uno de ellos se fijaron objetivos específicos y éstos se concretaron en dimensiones y subdimensiones que guiaron todo el proceso de investigación, en articulación con nuestro problema.

3. Metodología de la investigación

La investigación propuso un *estudio múltiple de casos* en centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno. Desde este *método cualitativo*, se enfocó en los siguientes puntos: a) la historia interna de la Reforma: incorporación, aplicación inicial, el desarrollo sus-

tancial de las innovaciones, los resultados; b) las claves del proceso de Reforma: naturaleza y evolución de la Reforma, causas y motivos de su desarrollo, estrategias de implementación, factores externos e internos que operan en el proceso; c) las estrategias de gestión desarrolladas en dichos centros.

Al intentar comprender significados y por tanto interpretar prácticas sociales, *la perspectiva cualitativa* es la que más se adecua a nuestras necesidades en este trabajo. Según varios autores (Guba, 1983; Greene, 1994; Miles y Huberman, 1994; Stake, 1994; Guba y Lincoln, 1998; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004) la investigación cualitativa posee las siguientes características y supuestos básicos, entre ellas: a) no hay una realidad única, sino múltiples realidades lo que lleva a que la investigación considere que el estudio de una parte influye necesariamente en las demás; b) el investigador trata de comprender a los sujetos dentro de su marco de referencia, lo que indica la importancia de los contextos - producción de datos contextualizada; c) su papel es alcanzar una visión *holística* -sistémica, general, amplia- de su objeto de estudio; se genera un conocimiento contextualizado, no reduccionista y relativamente no comparativo, ya que busca la comprensión más que la comparación; d) las generalizaciones no son posibles pues se refieren a un contexto en particular -conocimiento *ideográfico*; se trata de contextualizar significados, ya que es importante conocer el significado fenomenológico de la experiencia vivida; e) suele ser inductiva; aunque en este punto se admiten matices; f) la teoría no necesariamente debe guiar la investigación, sino que también surge de ella; aunque, decimos nosotros, siempre existen prejuicios, opciones, supuestos de los cuales el investigador no puede desprenderse, aunque lo intente. Ningún investigador puede escapar a los sesgos de su mirada, que siempre es ideológica. Lo importante es ponerlos de manifiesto y asumirlos, como forma de honestidad intelectual y de disminuir su influencia, si se puede; g) no es necesario tener un diseño de investigación pre-estructurado, sino que en el proceso se va construyendo y reelaborando, desde la idea de que "lo investigado" influye en un diseño que es abierto y "emergente" producto de las realidades múltiples; h) la investigación se desarrolla en el "campo", en la "naturaleza", en el escenario donde los agentes desarrollan sus acciones tal como son.

En base a estos presupuestos epistemológicos, se abordó la implementación de la Reforma en Enseñanza Media a través de tres estudios de casos –etnografía- en colegios urbanos distribuidos por la Provincia de Osorno. Sin pretender confundir la singularidad de cada experiencia, se intentó rescatar las voces de quienes experimentan dicho proceso, a la búsqueda de las regularidades posibles. Se trata de realizar un estudio en profundidad de algunos aspectos de la Reforma -establecidos en los objetivos de la investigación- en los diferentes centros, con la pretensión de indagar las características y el significado real de las prácticas educativas amparadas en dicha experiencia.

Más allá de las opiniones, el propósito de este estudio múltiple de casos fue profundizar en las manifestaciones y comportamientos reales, en los procesos evolutivos que ha sufrido la experiencia de la Reforma, en las diferentes concepciones, intereses y presupuestos desde los que se han afrontado las innovaciones en los diferentes institutos. En definitiva identificar, mediante un procedimiento intensivo y cualitativo de inmersión en la realidad estudiada, las características y problemas comunes que se han podido producir en el desarrollo de la Reforma así como las peculiaridades diferenciadoras de los diferentes contextos y escenarios físicos, sociales y personales en los que ha tenido lugar su experiencia práctica. Nos encontramos, entonces, en un nivel que combina lo descriptivo con lo explicativo.

Es obvio que, como en todo estudio de esta naturaleza, no existe pretensión de generalizar los conocimientos, proposiciones o descubrimientos que se puedan generar en el proceso de contraste y análisis de los diferentes casos a investigar. No se pretende que este trabajo represente estadísticamente la totalidad de casos que han constituido la experiencia de Reforma. Desde el principio conviene que se establezca con toda claridad que los conocimientos producidos fueron el resultado de análisis concretos de realidades específicas, que adquieren todo su

valor precisamente como indagaciones intensivas y en profundidad de casos particulares, realidades que se caracterizan por su singularidad, de cuyo contraste podrán extraerse problemas comunes y matizaciones singulares, pero de ninguna manera explicaciones genéricas y definitivas sobre los procesos de Reforma ocurridos en todos los centros osorninos que hayan experimentado el proyecto propuesto por la Administración chilena en los inicios de la década de los años '90. Nos encontramos además, en un nivel de razonamiento inductivo.

El *diseño* de casos *múltiples* utiliza varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que deseamos explorar, describir y explicar. Nos orientamos por la replicación, que es la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Yin, 1984). Y nos referimos a la replicación literal, ya que se trata de casos similares -centros donde se aplica la Reforma.

Por otra parte, un estudio multicasos significa un nuevo nivel de análisis de la realidad estudiada, tomando como punto las experiencias concretas y como método de trabajo el contraste y el debate, para identificar tanto los aspectos problemáticos comunes como los diferenciadores. Así, podemos descubrir hechos o procesos que pasarían por alto al utilizar otros métodos de aproximación a la realidad.

La *selección de casos* que constituyen la investigación se realizó sobre la base de la potencial información que la rareza o importancia que cada caso concreto pueda aportar a ella en su totalidad. Es por ello que se combinaron centros municipales con privados subvencionados -criterios de variedad, de equilibrio y de oportunidad para aprender (Stake, 1994 y 1995). Realizamos una selección basada en criterios -no una muestra aleatoria- entre otras cosas, porque nuestra investigación no persigue el objetivo de la generalización estadística de sus resultados; no nos interesa comparar poblaciones; en todo caso, intenta comprender un fenómeno poco estudiado, dejar caminos abiertos a diseños más rigurosos y además, atender a significados de procesos microsociales y micropolíticos (Goetz y LeCompte, 1988). Si realizamos inferencias lógico-inductivas y operaciones lógico-deductivas, una forma diferente de generalización.

Los centros que participaron de la investigación combinan diferentes características lo que nos permite acercarnos en mayor profundidad a la complejidad de nuestro objeto de estudio. Incluimos centros tanto municipalizados como particulares subvencionados que cuentan con Jornada Escolar Completa, Proyecto Educativo y Proyectos de Mejoramiento y que se ubican tanto en la ciudad de Osorno como en otras de la misma Provincia.

Con respecto a otros aspectos básicos de nuestro diseño, mencionamos los siguientes:

- a) objeto de estudio: estrategias de mejora (gestión) en el marco del proceso de implementación de la Reforma en Enseñanza Media, en tres centros osorninos; b) unidades de análisis: tres centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno; c) población objeto de estudio: los agentes educativos -docentes, estudiantes, directivos- que los constituyen.

En nuestra estrategia de selección de informantes para las entrevistas, utilizamos elementos que se conocen como "muestreo teórico", a medida que la investigación se iba desarrollando. Esta estrategia suele aplicarse una vez comenzada la recogida de información. Este procedimiento estudiado por Glaser y Strauss (1967) se asocia a la idea de la "teoría fundamentada" - o apoyada en los datos³.

³ Los criterios de muestreo utilizados fueron: a) rol de los agentes: gestión (dirección, inspección, jefe unidad técnico-pedagógica), coordinación de departamento académico, docentes de aula. Estudiantes: dos últimos años (tercero y cuarto); b) tamaño del centro: liceos macro (más de 50 profesores, más de 8 departamentos, más de 500 estudiantes, más de 30 grupos), liceo micro (menos de 15 profesores, menos de 500 estudiantes, menos de 10 grupos). Estudiantes de los dos últimos años; c) antigüedad de los docentes en la institución: menos de 5 años, entre 5 y 9 años, más de 10 años de docencia; d) género de los entrevistados: proporcional al número de docentes del centro (65% mujeres, 35% hombres).

Como en cualquier estudio de casos, los procedimientos básicos utilizados para producir información fueron: a) observación: de los espacios generales del centro (patios, pasillos, corredores, salas docentes); b) 35 entrevistas en profundidad: realizadas tanto a docentes como a personas en cargos de gestión; c) 10 grupos focales: dirigidos a estudiantes de tercer y cuarto año de Enseñanza Media, 60 estudiantes en total; d) análisis de documentos (proyecto educativo, planificaciones, planes de mejora) ⁴. En total se realizaron 48 visitas a los tres centros involucrados.

En cada técnica se integraron las dimensiones mencionadas en los objetivos. Se realizó una doble triangulación: por un lado, de agentes -docentes, directivos y estudiantes; por el otro, de estrategias -observación, entrevista y análisis de documentos.

Finalmente, nuestra investigación abordó estos problemas de fiabilidad y validez de acuerdo a los criterios propios de los enfoques cualitativos (Guba, 1983; Guba y Lincoln, 1998): a) credibilidad -descubrimientos que sean aceptables, atendiendo a la necesaria correspondencia entre los resultados de la investigación y las percepciones de los agentes involucrados; b) transferibilidad -que sean relevantes para el contexto, y también para contextos similares; c) dependencia - confirmar la estabilidad de los datos producidos y conocer los factores que podrían ocasionar una variación de los mismos si el estudio se repite; y d) confirmabilidad - la objetividad estará dada si los resultados y sus interpretaciones son independientes del sentir del investigador.⁵

Los problemas propios de la fiabilidad externa de nuestro diseño se resolvieron considerando la influencia de nuestra presencia en el campo, explicitando tanto los criterios del muestreo teórico y los supuestos teóricos que subyacen a cada uno de los conceptos, como los métodos de producción y análisis de datos. En relación a la fiabilidad interna, recurrimos a otros investigadores para contrastar y controlar nuestros resultados, sobre todo en la fase de análisis de las entrevistas con su codificación y la construcción del sistema de categorías.

Para abordar el problema de validez externa, Guba (1983) utiliza el concepto de *transferibilidad*. Ya que la investigación naturalista no pretende generalizaciones porque los fenómenos observados siempre dependen del contexto, realizamos un muestreo teórico, ya mencionado. Su comparabilidad y su traducibilidad, criterios propios de la validez de un trabajo cualitativo y que se refieren a su utilidad para otros investigadores del campo, están dados a través de las categorías emergentes y del proceso de investigación descrito, que entendemos poseen pertinencia en cuanto a su comprensión y aplicación en otras investigaciones similares.

4. Principales hallazgos en base a las entrevistas y los grupos focales

El análisis de la información producida a partir de las entrevistas en profundidad, los grupos focales, los documentos recogidos y las observaciones realizadas, se articula de acuerdo a los siguientes ejes-dimensiones- que son la expresión concreta de nuestro problema de investigación, que abordó las estrategias de mejora de los centros en el marco de la Reforma Educativa:

a) relaciones existentes entre el texto de Reforma y las prácticas reales de los agentes educativos (incluye la Jornada Escolar Completa, cambios curriculares, innovaciones metodológicas e incorporación de nuevas tecnologías) y resignificación de los sentidos de la Reforma;

⁴ Las entrevistas y los grupos focales con estudiantes fueron los siguientes: a) Liceo municipal macro 1 (11): 3 equipos de gestión, 3 profesores jefes, 2 coordinadores de departamento, 5 docentes de aula, 2 grupos con alumnos de tercer año y dos grupos con estudiantes de cuarto; b) Liceo municipal macro 2 (12): 3 equipo de gestión, 5 profesores jefe, 2 coordinadores de departamento, 3 docentes de aula, 2 grupos con estudiantes de tercero y dos con alumnos de cuarto año; c) Liceo particular subvencionado micro (13): 2 equipo de gestión, 4 profesores jefes, 3 docentes de aula, un grupo con alumnos de tercer año y uno con alumnos de cuarto.

⁵ En este artículo se presentan brevemente algunos de estas cuestiones, por razones obvias de espacio. Esto no significa que no fueron atendidas con rigurosidad.

b) estrategias de gestión: Proyecto Educativo Institucional, planificaciones, Proyectos de Mejora, Consejos de Profesores, evaluación docente y perfeccionamiento. ¿Cómo se desarrollan?, ¿qué dificultades enfrentan y cómo las asumen?, ¿qué apoyos reciben y cuáles demandan?; c) posicionamientos discursivos que asumen los docentes en este proceso -se consideró la historia de la Reforma en los liceos; d) regularidades entre los diferentes centros involucrados en el estudio; e) percepciones sobre las relaciones entre las propuestas de la Reforma y el mejoramiento de los aprendizajes.

Con respecto a la reducción de datos y su análisis, Bolívar (2002) menciona dos tradiciones en el análisis de narraciones: a) el análisis cualitativo construye categorías y subcategorías para arribar a algunas generalizaciones. Es la forma predominante en investigación cualitativa - las categorías se derivan inductivamente de los datos, como en el caso de la "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss; y b) el análisis basado en casos particulares, que no busca elementos en común ni generalización, sino el rescate de la singularidad de esa historia, comprenderla en su particularidad.

En nuestra investigación construimos un *sistema de categorías a posteriori* –emergentes– para abordar el análisis de las narrativas –entrevistas y grupos focales, en articulación con las dimensiones mencionadas y en la línea de la tradición del punto (a), relevante para sus propósitos y su problema.

Por razones de espacio, para este trabajo seleccionamos los ejes a), b) y e), y nos basamos en las entrevistas y grupos focales con estudiantes. Al mismo tiempo, para cada uno de ellos elegimos aquellas subdimensiones que presentaron los hallazgos más interesantes: cambios curriculares y metodológicos, Jornada Escolar Completa, Proyecto Educativo Institucional, y valoraciones acerca de la Reforma en curso.

A continuación se comparte una síntesis en un nivel que combina lo descriptivo con lo explicativo, primer paso para un posterior análisis que incorpore la comprensión profunda de dichos hallazgos, aspecto que se aborda sintéticamente en las conclusiones. En este sentido, nos referimos a uno de los objetivos de la investigación, que apuntó a *describir y analizar* las estrategias de mejora y cambio.⁶

4.1. Sobre los cambios curriculares y las innovaciones metodológicas

En este punto nos referimos a los contenidos curriculares, a los aspectos metodológicos y al rol de los agentes externos.

En primer lugar, encontramos que los docentes sostienen que son demasiados los contenidos curriculares que incorpora la Reforma, lo que hace que exista una gran diferencia entre lo que deberían aprender los alumnos y lo que realmente logran. Sin embargo, están conformes con los cambios metodológicos propuestos, que es aquello que significó mayores transformaciones en las prácticas. Los siguientes testimonios son elocuentes:

"Yo creo que todos los profesores piensan de la misma forma, es demasiado el contenido que se le pide que...que tome durante un período, y de repente no se alcanza, no se alcanza a ver (...)" (Profesora, Inglés, menos de 5 años, 11)

"La reforma curricular incorporó nuevos contenidos, nuevas metodologías, nuevas evalua-

⁶ En el marco del problema de investigación y a partir de la aplicación de entrevistas y grupos focales, propusimos aproximarnos a los sentidos que los agentes involucrados otorgan a algunas innovaciones en el marco de la Reforma. Recogimos sus testimonios, consideramos lo que dicen. La descripción y la explicación son dos operaciones que forman parte de una estrategia de producción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio, que son válidas desde los presupuestos epistemológicos propios de los enfoques cualitativos. Claro está que en procesos de razonamiento inductivo es necesario dar un paso más e incorporar la comprensión profunda de esos significados, para lo cual contamos con diferentes estrategias metodológicas. Pero esto no debería restarle valor empírico a esos dos niveles de análisis, porque "empírico" se refiere a la "realidad", y los relatos son parte de ella. De ahí, también, la necesidad del pluralismo metodológico para acceder a su "totalidad", si es que esto es posible.

ciones (...) otras teorías de aprendizaje, otras formas de evaluar, entonces yo diría que para mí la Reforma fue un cambio muy, muy grande. Por ejemplo, como docente: (...) las metodologías completamente distintas, nosotros teníamos una metodología muy expositiva” (Profesora, Lengua Castellana y Comunicación, más de 10 años, I2)

Por otro lado, el Ministerio de Educación ocupa un rol directivo importante: los docentes sostienen que curricularmente se sigue lo que él dice y como mucho, se cambia el orden de los contenidos. La Reforma obliga a flexibilizar las prácticas, adecuarse y replantear las asignaturas para cumplir con los objetivos, que también se establecen centralmente. Pocos son los profesores que mencionan el hecho de poder contextualizar los contenidos, y de éstos la mayoría dice no haberlo hecho, pues las evaluaciones de resultados que establece la Administración consideran otras cosas:

“Te pasan un libro, y aquí esta el programa, tú puedes jugar con los contenidos, a qué cosa le vas a dar mayor importancia, más tiempo (...) incluso vienen los objetivos transversales todo listo, si no viene un cambio desde la autoridad no puedes hacer nada” (Profesor Jefe de Departamento, entre 5 y 9 años de docencia, I3)

Con respecto a lo anterior, se critican algunas contradicciones por parte del Ministerio, dadas entre lo que exige en las evaluaciones que aplica -Simce, PSU, lo que entrega como material de apoyo -textos- y lo que propone como modelo de enseñanza -constructivismo. Esto cuestiona el rol docente y sus posibilidades de trabajo autónomo.

“Te van a medir por una PSU, por un Simce que fue creado verticalmente en Santiago, por lo tanto yo puedo dar una visión regionalista (...) pero estaría perdiendo el tiempo porque no me van a evaluar a mí y a los alumnos tampoco por esos contenidos, entonces yo no saco nada de modificar estrategias curriculares que es lo que a mí me evalúan” (Profesor, Historia, más de 10 años, I2)

Por su parte, los estudiantes⁷ sostienen que en algunas asignaturas los profesores se actualizan, pero en otras siguen usando métodos tradicionales que no ayudan a aprender más ni mejor. La mayoría de los alumnos concuerda en que existen profesores capacitados para ejecutar clases innovadoras que realmente los motivan y que, al mismo tiempo, existe una gran cantidad de docentes que caen en la articulación de la clase tradicional. Parecería que la capacidad de innovación depende del profesor, como era de esperar frente a la diversidad de las prácticas. Asimismo, los alumnos mencionan que hace falta llevar más a la práctica los contenidos de las diversas asignaturas. Aún se utiliza mucho la exposición -el profesor escribiendo o dictando la materia:

“Podríamos decir que los profesores, en su mayoría trabajan a la vieja escuela (...) los profesores enseñan de la misma forma en la que a ellos les enseñaron en la Universidad, y esas enseñanzas dejaron de ser tan prácticas porque los alumnos han cambiado su forma de pensar y las formas de ver las cosas...” (Mujer, 4to año, I1)

Además, mencionan que el nivel de capacitación del docente es fundamental para ejecutar clases que respondan a sus intereses, los que significa que un docente más que ser “enciclopedista”, debe tener la capacidad de guiar sus conocimientos y enfocarlos hacia objetivos claros, de modo tal que todos tengan la misma oportunidad de alcanzar los aprendizajes.

Según los estudiantes y con respecto a las innovaciones metodológicas en el aula, los profesores se dedican mucho a “dictar y pasar guías” en vez de usar más la tecnología y los medios audiovisuales, y no se preparan para enseñar la materia y no “perder tanto el tiempo” en escribir:

⁷ En este caso las afirmaciones disparadoras del grupo focal fueron: “Los contenidos de las asignaturas son actuales y responden a nuestras necesidades e intereses”, y “Las formas de trabajo de los docentes son dinámicas e incorporan innovaciones”.

"Hay muchos profesores que se dedican mucho a dictar, o sea, dictan y dictan y pasan guías y dicen simplemente que la próxima semana hay prueba y nosotros que aprendimos de eso, nada, simplemente hay palabras en las guías que a veces nosotros no conocemos y no sabemos, tenemos que buscar en el libro, buscar otra información, y eso a nosotros no nos satisface..." (Hombre, 3er año, I2)

Sostienen que son necesarias clases no sólo con un profesor hablando, sino con participación mutua. Clases en donde se pueda dar opinión y con la posibilidad de que los profesores sean evaluados para ver qué cosas están mal, tanto en alumnos como en profesores. Reclaman ser tomados en cuenta, lo que se resume en el siguiente testimonio:

"(...) los profesores pasan sus materias y nosotros tenemos que entenderlas. Se hace necesario llegar a un acuerdo entre profesores y alumnos para ver qué contenidos se van a tratar y con qué métodos de enseñanza" (Hombre, 4to año, I1)

En sus testimonios aluden permanentemente a la PSU -seguramente porque son estudiantes de los dos últimos años, alegando que los contenidos de las asignaturas deberían estar más enfocados hacia ésta y hacia aquello que pretenden estudiar: opinan que muchas de las materias no son relevantes para su futuro. Y que los textos no son atractivos:

"Por ejemplo, los textos que nos manda el Ministerio (...) a veces salen cosas tan fomes, tan antiguas, tan que no nos importa, o sea, los libros por ejemplo, los libros que nos hacen leer a nosotros son nada modernizados, nada que nos interese, que nos llame la atención y que de verdad nos sirva así como para estudiar" (Mujer, 4to año, I2)

<i>Agentes/ Ejes discursivos</i>	<i>Cambios curriculares</i>	<i>Metodologías</i>
Docentes	Excesivos contenidos Directividad del Ministerio	Conformidad con los enfoques constructivistas
Estudiantes	Utilidad variable Énfasis en la PSU	Diversidad de prácticas docentes

En la siguiente tabla resumimos los principales ejes discursivos de este apartado:

4.2. Sobre la Jornada Escolar Completa (JEC)

Con respecto a la Jornada Escolar, nos interesó recoger testimonios sobre dos aspectos: la valoración general sobre el dispositivo pedagógico y las principales dificultades de su implementación. A medida que se realizaron las entrevistas, estos dos planos se articularon en uno: tanto los equipos de gestión, como los docentes y estudiantes coincidieron en valorar positivamente la idea pero realizaron fuertes críticas a su implementación, por lo que en los discursos lo primero perdió terreno frente a lo segundo.

Los responsables de la gestión de los centros realizaron foco en las dificultades, sobre todo las que se refieren a su financiamiento -crítica al Estado, a la alimentación de los estudiantes que permanecen durante todo la jornada en el instituto, a la infraestructura necesaria y a la escasez de recursos calificados para asumir las nuevas propuestas curriculares -talleres curriculares. El siguiente testimonio resume esta idea:

“La aplicación de la JEC sí que deja mucho que desear, se instala un nuevo sistema, se instala todo un aparataje, pero sin los recursos necesarios, y eso es fatal (...) Distinto sería que el Estado hubiese entregado los recursos que corresponden a cada una de las unidades educativas, proporcionalmente a la cantidad de alumnos. La intención es buena, las necesidades están pero la implementación deja mucho que desear” (Director, I1)

Los docentes son categóricos: afirman que si bien la idea es de recibo y hasta compartida, la Jornada Escolar fue muy mal implementada, es muy extensa, recargada y tediosa, con pocos resultados visibles y esto trae como consecuencia unos alumnos cansados y muy exigidos. También aluden a su propia recarga de trabajo: si bien la idea original fue atender a los alumnos en forma eficiente, sostienen que ocupan los fines de semana con preparación de clases:

“(…) como idea me parece buena la Jornada Escolar Completa... lo que creo que estamos haciendo muy mal es la aplicación, la práctica de la Jornada Completa (...) ése es el problema (...) yo vislumbraba que íbamos a tener nosotros más tiempo para preparar nuestras clases, más tiempo para corregir las pruebas... Como idea estuvo bien, ahora siempre el Ministerio está mandando muy buenas ideas...” (Profesora, Lengua Castellana y Comunicación, más de 10 años, I1)

Admiten que como en la jornada de la mañana no se alcanza a trabajar los contenidos curriculares mínimos, se extienden las horas de clases como una forma de obtener mejores resultados en evaluaciones como el Simce y la PSU. Esto provoca un cansancio excesivo en los alumnos; se menciona además la dificultad respecto a las tareas para la casa, pues los alumnos no tienen suficiente tiempo para realizarlas.

“Creemos que la Jornada Escolar Completa va a mejorar sustancialmente el rendimiento de los jóvenes pero nos equivocamos, porque no ha sido así. Una cosa es tener al joven alimentándose en el colegio, y la otra es seguirle dando más de lo que han encontrado siempre, asignatura tras asignaturas” (Profesor Jefe, más de 10 años, I2)

“(…) por todo este asunto de las mediciones que hace el gobierno o la autoridad a través de PSU y Simce, cada una de las unidades educativas comenzó a aprovechar estas horas que se habían destinado a extraescolar o ACLE para poder potencializar los contenidos mínimos (...) cada unidad educativa buscó la solución a través de agregar una hora en algunos días, ¿para qué? para cumplir con lo que nos pide la autoridad que son resultados” (Profesor Jefe, entre 5 y 9 años, I1)

Sin embargo, algunos docentes manifiestan que la propuesta es buena en tanto saca a los alumnos de “las calles” y les da “alimentación gratuita”, pero se perdió el objetivo principal: mejorar la calidad de la educación.

Los estudiantes también son muy críticos con la Jornada Escolar⁸. Sostienen que los mantienen más horas en el liceo, llega a ser extenuante porque los horarios están mal estructurados, con momentos de aprendizaje que se están perdiendo y deberían aprovecharse más las mañanas con enseñanzas que tengan que ver con materia y por la tarde las prácticas con dinámicas y actividades que entretengan.

Por lo tanto, los alumnos consideran que no hay relación entre la Jornada Escolar y un mayor aprendizaje. El agotamiento afecta a su rendimiento y la predisposición con la que llegan a las diversas asignaturas: sólo aquellos que estén realmente interesados por los estudios se esfuerzan por realizar todas las actividades -poner atención en las clases, hacer las tareas, etc.

⁸ En este caso las consignas disparadoras fueron: “La jornada escolar completa nos permite lograr más aprendizajes”, y: “La aplicación de la JEC no presenta dificultades”.

También notan que los mismos profesores se cansan con tantas horas de clases.

El tiempo no les alcanza para nada más que no sea estudiar, es decir, no tienen tiempo para realizar alguna otra actividad que pudiera interesarles:

“No hay más aprendizaje porque no queda tiempo, considerando que hay horas que no sirven de mucho. Además los profesores también se agotan y los alumnos se deprimen, por ello, estresa a todos por igual y quita tiempo para compartir con la familia” (Mujer, 3er año, 13)

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Valoración general</i>	<i>Dificultades</i>
Equipos de gestión	Búsqueda de equidad	Financiamiento Infraestructura Recursos docentes
Docentes	Positiva con críticas	Implementación Cansancio escolar Aprendizajes que no mejoran
Estudiantes	Crítica	Carga horaria- Tiempo Tareas académicas Alimentación

La siguiente tabla resume los hallazgos analizados, según los agentes involucrados

4.3. Acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En primer lugar y sobre su utilidad, los equipos de gestión lo consideran como “la carta de navegación” que va señalando cuál es la propuesta del liceo:

“El PEI es el marco de movimiento, es la guía en donde se establece la visión, la misión, los problemas y el FODA que incluye proyecciones. Reúne lo medular de todos los proyectos y se basa en principios y en algunas normativas (...) no siempre es lo que se espera, que sea el hilo conductor, el hacer de la unidad educativa. Realmente se mira, más bien desde una perspectiva administrativa, pero en el camino se va desarrollando, ampliando y mejorando” (Dirección, 12)

Según ellos, sus principales objetivos son alcanzar buenos puntajes en el Simce y la PSU, preparar a los alumnos para la vida de trabajo y “ojalá para continuar estudios superiores”. Sin embargo, podría ser mejor aprovechado pero no se dan las condiciones. Existe como documento escrito para ver en qué consiste el liceo, lo que quieren lograr.

Los docentes coinciden en que el Proyecto Educativo Institucional es la directriz de lo que se supone que los profesores deberían hacer, marca el camino y muestra la misión del liceo, que es lograr que los estudiantes lleguen a la educación superior. Por lo tanto, contiene los lineamientos generales del perfil del alumno y de la utilidad que pueden representar para la sociedad en un futuro.

Para ellos es una herramienta que permite ordenar y contiene los pilares de lo que se pretende hacer, aunque existe la necesidad de reformularlo y agregarle muchos elementos, porque muchas cosas “sólo quedan en el papel”. Además, facilita el trabajo en el aula porque estipula el acceso a medios audiovisuales y tecnológicos e involucra perfeccionamiento y mejores prác-

ticas pedagógicas:

“Un PEI es fundamental, pero para eso tienen que estar todos en conocimiento de él (...) mejorar el Simce, mejorar la PSU, con lo cual se mide el establecimiento (...) el proyecto institucional, obviamente es el que marca todo tu quehacer, es el que te orienta y te dice para dónde vas, pero para eso, aparte de un proyecto claro, tiene que haber una línea clara de trabajo, tienen que haber procedimientos claros, exigencias claras, y lo fundamental es que la gente este de acuerdo con eso y lo cumpla...” (Profesora de Matemáticas, menos de 5 años, I2)

Se menciona además que el PEI debe adecuarse a la realidad actual de cada institución, pues los objetivos principales correspondientes al ingreso de los alumnos a la universidad no se están cumpliendo en la forma esperada. Debe evaluarse y monitorearse continuamente para que no sea un “simple papel muerto”.

Con respecto a su conocimiento, la mayoría de los profesores no conocen el PEI, o bien sólo conocen a grandes rasgos la misión del liceo – expresada en la idea del ingreso de los alumnos a la Educación Superior. Los más antiguos lo conocen a grandes rasgos debido a la participación en su elaboración: conformación de grupos de trabajo para construir las distintas partes del mismo. En las entrevistas se menciona que el PEI está fácilmente disponible para los profesores. Los siguientes testimonios así lo expresan:

“No lo conozco, pero me imagino que me indica cómo implementar ciertas actividades de apoyo en el aula. Involucra perfeccionamiento y mejores prácticas pedagógicas” (Profesora Jefa, menos de 5 años, I2)

“Sí (lo conozco) pero muy poco, no lo tengo claro en este momento. Pero obviamente es como la directriz de todo lo que se supone que uno debería hacer acá. Como éste es un liceo científico-humanista, la gran meta es enviar a los alumnos a la Universidad, por lo tanto, los contenidos y las asignaturas están en función de eso” (Coordinadora de Departamento, más de 10 años, I1)

“(...) es que generalmente en estos proyectos institucionales (...) el establecimiento te invita a trabajar, tú trabajas en un área determinada y después esta cosa quedó redactada de nuevo y presentada en un consejo, y pasa a ser casi letra muerta para uno, en realidad tendría que tener el proyecto cada vez sobre tu mesa para ir viendo que se está cumpliendo o no....Yo creo que no, yo creo que no tiene ninguna incidencia en los aprendizajes” (Profesor Jefe, más de 10 años, I2)

Por su parte, la mayoría de los estudiantes no tiene idea de qué es el PEI*. Los que saben que existe conocen muy poco acerca del mismo – por ejemplo, saben que aparece en la “agenda” del liceo pero no lo han leído. Otros hablan de que recién ahora se están haciendo algunos talleres para darlo a conocer, por lo cual algo saben acerca de la misión del liceo. Con respecto a ella, consideran que no trata los temas de la formación de personas en forma seria, es muy superflua y “no se está llevando a cabo en la realidad”. Así, parecería que los alumnos no participan en el desarrollo del PEI. Pero conocen por parte de algunos de sus profesores, que el proyecto como liceo es que los alumnos de cuarto año rindan la PSU y luego entren a la Universidad:

“El proyecto como liceo es que los alumnos de cuarto medio rindan la PSU y después entren a alguna Universidad y eso yo lo sé por información de mi profesor, no sé si los demás enten-

* Al respecto, la consigna a ser discutida fue: “Conocemos la existencia del Proyecto Educativo Institucional y participamos de su desarrollo”.

derán lo mismo (...) no sé si todos los alumnos sabrán o los profesores les dirán: "el proyecto del liceo o la idea del liceo es que ustedes den la PSU, rindan una buena PSU y sigan con sus estudios" (Mujer, 4to año, 12)

A modo de cierre, la siguiente tabla sintetiza los discursos acerca del Proyecto Educativo Institucional:

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Conocimiento</i>
Equipo de gestión	Orientar la gestión del centro	Total
Docentes	Orientar las prácticas en el aula	Parcial Necesidad de contextualizarlo
Estudiantes	Relación con la PSU y el ingreso a estudios superiores	Desconocimiento

Tabla 3: Discursos sobre el Proyecto Educativo Institucional

4.4. Valoraciones sobre la Reforma: aspectos positivos y aspectos a mejorar

Con respecto a sus aspectos positivos, los equipos de gestión rescatan aquello que hace la dinámica más general de los centros, lo que quizás indica que reproducen el discurso más oficial. Sostienen que la Reforma era necesaria para conseguir establecimientos que en otros contextos no contarían con gimnasios, con aula de recursos, con apoyo a través de comida y de otras instancias. Afirman que desde sus comienzos ha sido una Reforma que intentó "nivelar" en el sentido de ayudar a los sectores más empobrecidos a nivel nacional, bajo los principios de calidad, equidad y participación. Además es una Reforma que ha otorgado más tiempo para que el alumno se desarrolle de mejor manera, con la intención de que ese desarrollo sea integral; ha hecho que el currículo sea adecuado a las necesidades y que los institutos tengan una mayor autonomía relativa frente al Ministerio y al Municipio, tanto en el ámbito administrativo como académico.

Por su parte, los docentes reconocen que la Reforma implicó ante todo un cambio de actitud con respecto a la enseñanza. Para el alumno el trabajo es más dinámico y para el profesor esto lo obliga a renovarse, por medio del perfeccionamiento. Además, la incorporación de la tecnología es el principal avance, y la posibilidad de implementar talleres ha sido muy positiva. Claro está que sus testimonios manifiestan descontento frente a la imposición de los cambios:

"En cuanto a las cosas buenas de la reforma en sí es un poco el sentido constructivista, la orientación constructivista de la enseñanza, pero eso va de nuevo como otra imposición metodológica porque si al profesor no le gusta el constructivismo y si piensa que el constructivismo no es la panacea para la educación... no obtiene resultados. O sea, metodológicamente hay una imposición de todo tipo, en cuanto a contenido, estilo, forma y práctica" (Coordinador de Departamento, más de 10 años, 11)

También mencionan, como aspectos positivos, los siguientes: más recursos para el alumno y el liceo, apoyo para los alumnos al poder estar en el liceo prácticamente todo el día, el perfeccionamiento docente y la concentración de la carga horaria de trabajo:

“Dos aspectos: primero el aspecto carga horaria, por parte de los profesores, que ha sido muy bueno, porque ha permitido incrementar sus remuneraciones en mucho, o estar en una parte estable. El horario de 44 horas, que tiene la gran mayoría te permite establecerte en un solo lugar y dedicarte 100% a un colegio, ése es un aspecto positivo, porque el profe está en forma estable, mañana y tarde, el alumno te busca y ahí estás, entonces eso te abre una expectativa de estar más en contacto con ellos. Y lo otro el hecho que el alumno esté más tiempo aquí también es provechoso, primero una alimentación totalmente balanceada, aunque ellos se quejen de la comida” (Profesora de Matemáticas, menos de 5 años, 12)

Sobre las *mejoras posibles*, los equipos de gestión aluden a aspectos de fondo de la Reforma, como la municipalización de la educación -su mantenimiento y sus consecuencias negativas. También al financiamiento: “es un tema que no puede resistir más, porque para implementar la reforma no se han entregado los recursos a las instancias que corresponden” (Director, 13).

Afirman que los objetivos de la Reforma son buenos, pero no se han cumplido. Su fracaso está “en que la Reforma fue hecha, estudiada y organizada en nivel superior, sin preguntarle a las bases del sistema educativo, es decir: alumnos y profesores. La reforma vino en forma vertical.” (Director, 11).

Otros puntos a mejorar, según los testimonios de los equipos de gestión, son los siguientes:

- Ausencia de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Su implementación, sobre la cual no existe un acuerdo firme. Sobre todo en lo referente a la Jornada Escolar Completa;
- Valorar el trabajo de los docentes;
- Aspectos de infraestructura: liceos mal construidos, con salas insuficientes y una cantidad excesiva de alumnos por curso.
- Reducir los contenidos curriculares mínimos, que son excesivos, y
- Reducir la brecha existente entre la educación municipal y la particular o particular subvencionada.

Por otro lado, para los docentes los aspectos a mejorar están referidos al cambio en la modalidad de la Jornada Escolar Completa; a la necesidad de trabajar la Reforma a nivel local, contextualizándola a las necesidades que puedan tener los liceos de cada zona del país; y a mejorar sus prácticas, ya que entienden que muchas veces no están capacitados para dictar clases adecuadas que mejoren la calidad de la educación. El siguiente testimonio nos ilustra al respecto:

“ (...) yo encuentro que igual falta harto, encuentro que debiera trabajarse la reforma a nivel local si están hablando de contextualización, por favor, contextualicen, vengan a la Región (...) tengan puntos estratégicos en cada región y vean qué es lo que está pasando ahí, y vean cómo es su gente, qué es lo que están viviendo ahí, lo que me permite a mí, discernir, contextualizar, yo te digo el ministerio contextualiza hasta por ahí no más, contextualiza en Santiago, de repente Puerto Montt...” (Profesor Inglés, más de 5 años, 13)

Finalmente, los estudiantes¹⁰ mencionan que la Reforma quizás funcionaría si realmente se aplicaran sus principios, ya que por ejemplo, hay muchos profesores que siguen haciendo lo mismo de antes- utilizan las viejas metodologías en el aula. Uno de los fac-

¹⁰ La consigna a discutir fue: “La reforma educativa nos permite lograr una educación de mayor calidad”.

tores que se nombran con respecto a esto es el número excesivo de alumnos por sala.

También afirman que debería existir más capacitaciones para los profesores, hacen falta docentes de categoría en las salas de clases. Y, por supuesto, aparecen las críticas a la Jornada Escolar:

“Pero es que con la Reforma son más horas de los mismo, si aprendemos lo mismo, sólo que nos aburrimos más, son más horas de clases, que aprendemos lo mismo que antes cuando eran menos, es más cansancio, menos horas para hacer la tareas en la tarde, porque se suponía que con la Reforma no iban a mandar tareas y ahora igual nos mandan y nos queda menos tiempo. Al final es para más agotarnos nomás y no aprendemos más, es lo mismo nomás” (Mujer, 4to año, 12)

Consideran que entre los aspectos positivos se encuentra el interés por querer mejorar la educación chilena, y que es necesario dejar que se implemente en su totalidad para criticar más duramente, y agradecen el hecho de que la Reforma privilegie la comprensión por sobre la memorización:

“Hasta este momento hay ciertos profesores que lo aplican más que otros, y en el fondo nosotros tenemos que agradecerle a la Reforma educativa que no es tanta memoria y es más comprensión, nos sirve más la comprensión que la memoria en la vida real, que es para lo que nos están preparando, pero como está en el programa de la Reforma es excelente, pero hay que entender que hay profes desmotivados” (Hombre, 4to año, 13)

La siguiente tabla sintetiza los hallazgos discursivos en torno a la Reforma:

<i>Agentes/Ejes discursivos</i>	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos a mejorar</i>
Equipos de gestión	Recursos Búsqueda de equidad Más tiempo para los aprendizajes	Financiamiento Municipalización de la educación (modelo) Participación Jornada escolar completa
Docentes	Cambios de actitud Metodologías Nuevas tecnologías	Jornada escolar Contextualización
Estudiantes	Mejorar la educación Objetivos educativos	Perfeccionamiento docente Jornada escolar

Tabla 4: Valoraciones de la Reforma

5. A modo de conclusión

Hasta aquí presentamos algunos resultados, una breve selección de las dimensiones de toda la investigación. A modo de cierre, pretendemos recuperar el camino recorrido y colocar los principales núcleos problemáticos a efecto de extraer algunas enseñanzas e interrogantes de cara a los intentos de transformación de la educación. Porque desde una perspectiva amplia, una política educativa impulsada desde los gobiernos generalmente conlleva una visión más o menos explícita acerca de cómo hacer para que la misma sea eficaz y efectiva. Ella no se entiende sin una política del cambio, que incorpora algunos elementos que hacen a la teoría del cambio. Y tampoco es posible entenderla sin relacionar ambas con los cambios económicos,

culturales y políticos que vive una sociedad dada. En este contexto, el dispositivo “reforma” es el vehículo que sirve de nexo a ambos fenómenos. La innovación se incorpora al marco como la materialización de lo pretendido. Y no siempre las innovaciones o cambios en los centros se alinean con los grandes objetivos reformistas.

A partir de esta perspectiva, ¿qué podemos concluir desde nuestra investigación, con referencia al objeto y el problema mencionados al principio del trabajo? En base a los tres ejes problemáticos en los que se basó este trabajo, y a partir de las entrevistas y grupos focales, los resultados apuntan a lo siguiente:

a) Existen diferencias significativas entre el cambio que plantea el “texto” de la Reforma y las prácticas educativas que se realizan en los centros educativos. Esto indica que los docentes resignifican las propuestas, adaptándolas a sus realidades tanto de contexto como personales, lo que genera una brecha visible entre el cambio deseado y lo que realmente ocurre. Esto es esperable, en parte, como consecuencia de cualquier intento de transformación que asume una modalidad de imposición. Es evidente que la estrategia de elaboración, difusión e implementación de la Reforma iniciada en los años ‘90 ha sido de “arriba-abajo”. Y así lo hacen ver casi todos los agentes entrevistados.

Sin embargo, este proceso ocurre sin conflicto visible. En su discurso, los docentes asumen los principales postulados reformistas. No los discuten en general. Los aceptan o les son indiferentes¹¹. Pero a la hora de llevarlos adelante, sus maneras de hacer y de deshacer indican contradicciones entre el “texto” reformista y el “contexto” de acción, lo que no deja de ser una forma de resistencia frente a lo vivido y sentido como impuesto.

Así, lo que se hace toma distancia de lo que se dice. Esto ocurre en el caso de los cambios curriculares y de la incorporación al centro de nuevas tecnologías. No en lo que se refiere a la JEC (Jornada Escolar Completa). En este punto el cuerpo docente presenta un directo rechazo, lo que también sucede con los estudiantes. Este es el aspecto de la Reforma que menos se acepta, claramente porque altera las rutinas de vida de los involucrados en la comunidad educativa. En los testimonios no encontramos, por ejemplo, una crítica pedagógica o educativa -discursivamente manifiesta, sino elementos de irritación que tienen que ver con el uso del tiempo diario – el cansancio físico, la alimentación, etcétera.

b) Las estrategias de gestión orientadas a la mejora educativa bajo las orientaciones de la Reforma, constituyen esfuerzos elaborados y normados desde el exterior al centro educativo que son convocados, impulsados y concretados por los agentes involucrados en la conducción del centro. En su intencionalidad general, la Reforma apuesta fuertemente a la gestión de los centros como estrategia para que las transformaciones sean posibles. Esto se manifiesta claramente en los discursos de los integrantes de los equipos de gestión. Pero cuando se intentan poner en práctica, surgen algunas dificultades que en general no pueden ser superadas debido a ausencias de apoyos continuados que apunten a la “sustentabilidad” del cambio (Hargreaves). Esto se manifiesta en descontentos, inseguridades, resistencias y desorientación por parte de los docentes. El centro como organización no sufre modificaciones, lo que hace que el escenario del cambio pretendido siga siendo el de siempre, y por tanto éste no se institucionaliza.

Desde este lugar, la relación con la Administración siempre es burocrática, encontrándose en los testimonios fuertes críticas a sus apoyos. En los discursos se manifiesta también el poco espacio que los centros tienen para generar más autonomía y para contextualizar las innova-

¹¹ Lo que no sucedió con los estudiantes de Enseñanza Media, cuestión que quedó demostrada en sus recientes movilizaciones nacionales. Son ellos quienes reclaman e impulsan el debate educativo sobre las consecuencias negativas de las estrategias implementadas por la Reforma iniciada en la década de los ‘90, ocupando un espacio que se podría pensar que “naturalmente” le corresponde al colectivo docente.

ciones a sus realidades concretas. Su ampliación depende de cómo el mismo maneja sus propios instrumentos, y en este sentido parecería observarse cierta resistencia a involucrarse en su desarrollo. En ambos centros municipales esto está claro; en el particular subvencionado no tanto.

En el caso del PEI (Proyecto Educativo Institucional), se lo acepta como idea y hasta se reconoce su importancia. Esto es claro en los discursos de los equipos de gestión. Pero pocos docentes lo conocen, mucho menos los estudiantes. Lo que hace dudar acerca de su real impacto en las prácticas. Se convierte en un texto sin vida propia, que se acepta como un proceso burocrático que hay que cumplir porque es exigido por parte de las autoridades.

Otro ejemplo de nuestra investigación lo constituye el Consejo de Profesores: es un lugar que ha sido cooptado por la rutina. Con falta de interés, esperando que las autoridades informen, los docentes participan de ellos aportando lo que es imprescindible para el funcionamiento del centro. Un ritual burocrático que se aleja de aquel intento de constituirse en el espacio de generación de ideas y de políticas para la vida cotidiana de la institución.

Ambos casos nos remiten a la importancia de focalizar en los agentes y sus prácticas, en recuperar el sentido del cambio y su apropiación. Si el primero es impulsado desde agentes externos a los centros es muy difícil que lo segundo resulte, lo que genera fuertes dudas acerca de la concreción de los objetivos generales de cualquier transformación educativa. Las intervenciones hasta el momento no parecen conectar con las "estructuras profundas" de los centros, que mantienen ciertas rutinas y ciertos valores (Rudduck, 1999).

c) Los proyectos generados por los agentes involucrados en el proceso de Reforma constituyen esfuerzos individuales, corporativos -con relación a las disciplinas- y desarticulados, cuyo impacto en los aprendizajes es percibido como relativo. Su importancia se entiende en el marco de una presión cada vez mayor de las autoridades por incorporar innovaciones en los centros de cara a su difusión, constituyéndose en un claro efecto del fuerte proceso de mercantilización que vive la educación media chilena. Las innovaciones interesan en tanto se puedan promocionar y en tanto logren impactar en los resultados de las evaluaciones del centro -dadas por las instancias del SIMCE y la PSU.

Una de las herramientas para desarrollar algunas de las propuestas de la Reforma es la posibilidad de generar proyectos vinculados a las problemáticas del centro. En la investigación encontramos que en los casos en que los mismos se instrumentan, a veces no logran generar una cultura común en el centro que potencie la institucionalización del cambio. Existen proyectos a nivel de Departamentos, incluso otros, que se generan entre algunos docentes, pero su extensión e impacto es apenas visible en el conjunto del centro.

Hay dos factores que se manifiestan con fuerza en los discursos: las exigencias laborales y el tiempo. Los docentes sostienen que la Reforma implica más trabajo, dado por la excesiva cantidad de contenidos curriculares que nunca alcanzan a cumplir en sus clases y por la extensión de la jornada que significa más clases y más tiempo de preparación. Si bien reconocen como aspecto positivo la concentración de horas en un único espacio laboral, perciben al tiempo como escaso y como problema. Al respecto, Fullan (1999) observa cómo las políticas han sido introducidas sin considerar el problema de los tiempos necesarios y las estrategias de implementación que se requieren para un cambio real. Las políticas se dirigen a aspectos estructurales, lo que es importante pero no suficiente para generar cambios si no se acompañan de mejoras en la tarea docente y en el aprendizaje. De esta manera se generan importantes confusiones y las energías se concentran fuera de la mejora de las escuelas.

Las evaluaciones de los aprendizajes a través de pruebas nacionales, ocupan un espacio muy potente en los discursos recogidos y por lo tanto, en las prácticas educativas. La presión

que generan hace que la evaluación sea el eje en torno al cual se movilizan los recursos. Los docentes priorizan en su enseñanza lo que será evaluado, lo que nos lleva a afirmar que se enseña lo que se evalúa, y no que se evalúa lo que se enseña. Esta perversión en las prácticas involucra a todos los agentes: también los estudiantes de los últimos cursos, desde su posición, lo reclaman – es necesario aprender para lograr buenos resultados en la PSU y para los estudios superiores. Y lo más reconocible del Proyecto Educativo Institucional por casi todos, es el objetivo de lograr esos buenos resultados. La obsesión por los resultados –y su derivación en la ubicación en los *rankings* nacionales- subyace a todo el acto educativo, y esto provoca una línea de investigación a desarrollar en el futuro, que se vincula a varios aspectos culturales de la sociedad chilena. Es otra de las consecuencias del modelo actual que organiza el sistema educativo.

Hasta el momento esta manera de entender la relación entre políticas y cambios, basándose exclusivamente en los resultados educativos, ha sido negativa. El saldo es desfavorable para los pretendidos cambios en educación. Si una lección se ha aprendido de las reformas de los últimos veinte años es justamente ésta: su fracaso se debe en parte a las urgencias de los gobiernos por lograr resultados favorables a sus intereses y a los de quienes representan. En América Latina este aspecto de las reformas está claro.

Este regreso provocado por las presiones sociales que exigen “calidad” y “resultados” al sistema educativo, puede ser frágil si no se tienen en cuenta las lecciones aprendidas de los emprendimientos de años atrás, entre ellos: priorizar los factores del contexto del sistema educativo; preocuparse por lograr cierta coherencia y consenso en los propósitos de las reformas por lo menos con respecto a los aprendizajes y a los objetivos de mejora; generar espacios que permitan a los docentes identificarse con el proceso de cambio; integrar presión y apoyo, en un único sistema que evite su segmentación; establecer canales de amplia participación en la comunidad educativa; y conceptualizar estrategias desde una visión sistémica (Fullan, 2000:20).

Por otro lado, hay que rescatar el tiempo que transcurrió desde el inicio de esta investigación (2006) y el sucesivo proceso que recorrió la Reforma chilena, las movilizaciones provocadas, y los intentos de las autoridades y el Gobierno de abordar las problemáticas que generó. El panorama político hoy es diferente. Sin embargo, es posible reconocer que la matriz estructural y las principales ideas que orientaron aquella Reforma, se mantienen. Y por lo tanto no es aventurado afirmar que los puntos que aquí destacamos como ejes problemáticos, aún se mantienen. Entre ellas, vale mencionar las fallidas estrategias de cambio para mejorar la educación, la organización del sistema educativo que genera mayores brechas de inequidad, las pruebas de evaluación y sus consecuencias negativas en las prácticas de los agentes y la intensificación del trabajo docente que significa pérdida de autonomía profesional.

Finalmente, es necesario considerar que el campo de la investigación educativa ha producido un discurso que separa a los investigadores “expertos” y a los técnicos de los prácticos, los docentes, quienes desde una posición de subordinación ven cómo se desprecian sus prácticas y los saberes que emanan de ellas. Las relaciones entre investigación educativa y prácticas escolares son complejas y difíciles. La idea de la investigación como estrategia para la mejora es objeto de cierto escepticismo por quienes trabajan en educación. Las “complicadas” investigaciones de los ámbitos académicos tienen relativo impacto en las prácticas. Y aumentan las distancias entre los agentes que integran el campo académico –investigadores- y el de las prácticas -docentes, quienes cuestionan los diseños, las estrategias y los resultados de sus trabajos, y no encuentran en ellos soportes para su tarea.

De ahí que esta investigación posee cierta importancia teórica: plantea un enfoque metodológico y epistemológico relativamente novedoso para el medio y para la forma en como se vienen abordando los problemas referidos a la educación y a las reformas, y a las relaciones

investigación educativa- prácticas. Sin bien sus aportes por tratarse de un estudio múltiple de casos se limitan a la provincia de Osorno, perfectamente puede ser reiterado en otros contextos. En este sentido se podrían aprovechar las redes de investigadores para proponer otras visiones y maneras de desarrollar la investigación en educación, alejadas del paradigma técnico-positivista dominante.

BIBLIOGRAFÍA

BACHARACH, SB. (comp.) (1990). Education reform. Making sense of it all. Boston: Allyn and Bacon.

BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 24/8/10 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

FLICK, U. (2004). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Morata.

GREENE, J. (1994). "Qualitative program evaluation. Practice and promise", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): Handbook of qualitative research. London: Sage (p.530-543).

FULLAN, M. (1993). Change forces. London: The Falmer Press. FULLAN, M. (1998). "The meaning of educational change: a quarter or a century of learning", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds): International handbook of educational change, London: Kluwer Academic Publishers. (p. 214-228).

FULLAN, M. (1994). "La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental", en Revista de Educación, nº 304, Madrid, (p.147-161).

FULLAN, M. (1999). Change forces. The sequel. London: The Falmer Press.

FULLAN, M. (2000). "The return of large-scale reform". Journal of Educational Change (1: 5-28).

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GUBA, E. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal (p.148-165).

GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (1998). "Competing paradigms in qualitative research", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): The landscape of qualitative research. London, Sage (p. 195-220).

HARGREAVES, A. (1998). "Pushing the boundaries of educational change", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds): International handbook of educational change. London: Kluwer Academic Publishers (p. 281-294).

MILES, M. Y HUBERMAN, A. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park: Sage.

Guillermo Pérez-Gomar Brescia

RUDDUCK, J. (1999). Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla: MCEP.

STAKE, R. (1994). "Case studies", en: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds): Handbook of qualitative research. London: Sage.

STAKE, R. (1995). The art of case study research. London: Sage.

STRAUSS, A. Y CORBIEN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.

YIN, R.K (1984). Case study research. Design and methods. Beverly Hills: Sage.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE GESTORES SOCIALES EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, EN EL CONTEXTO BRASILEÑO.

EVALUATION OF ONE PROGRAM OF FORMATION OF SOCIAL MANAGERS IN THE MODALITY IN THE DISTANCE, IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Fabio Scorsolini-Comin¹
Universidad Federal del Triángulo Mineiro – UFTM
Avenida Getúlio Guaritá, 159, Abadia, CEP: 38025-440, Uberaba, MG, Brasil
scorsolini_usp@yahoo.com.br

Leandro Gilio²
Universidade de São Paulo
Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, CEP: 14040-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil
leogilio@hotmail.com

Sonia Valle Walter Borges de Oliveira³
Universidade de São Paulo
Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, CEP: 14040-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil
soniavw@terra.com.br

Alberto Borges Matias⁴
Universidade de São Paulo
Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, CEP: 14040-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil
matias@usp.br

Recibido: 24/05/2010

Aceptado: 30/07/2010

RESUMEN

El objetivo es evaluar un curso de especialización en Desarrollo Regional Sustentable, se analizó la repercusión del mismo en la formación profesional de los ejecutivos cursantes, todos funcionarios de una gran institución financiera brasileña. Fue utilizado un cuestionario de evaluación de satisfacción respondido por 473 alumnos, representando al 23,81% de los participantes, la mayoría del género masculino, casados y con dos hijos. En relación a la relevancia del curso para la formación profesional y personal de los estudiantes, la mayoría destacó que el curso fue óptimo (45,03%) y otros 42,71% que el curso fue bueno. La Residencia Social (RS) fue destacada como importante para la formación por su vinculación con la práctica, pero debe ser redimensionada en función de la carga horaria, además de la dedicación exclusiva de los participantes al trabajo. Por los relatos de los alumnos, el gestor social acaba teniendo una tarea amplia que abarca más allá de su propio trabajo y contexto, contribuyendo en la mejoría de la calidad de vida de las otras personas y comunidades, como también en la reestructuración de su propio desempeño.

¹ Psicólogo, Maestro y Doctorando en Psicología por la Universidad de São Paulo – USP y Profesor de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro – UFTM, Brasil.

² Graduando en Ciencias Económicas por la Universidad de São Paulo, Brasil.

³ Arquitecta, Maestra en Ingeniería y Doctora en Administración por la Universidad de São Paulo – USP y Profesora Doctora de la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Brasil.

⁴ Licenciado, Maestro y Doctor en Administración por la Universidad de São Paulo – USP y Profesor Titular de la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Brasil.

Palabras claves: Desarrollo Sostenible. Gestión Social. Formación Profesional.

ABSTRACT

Objective to evaluate a course of specialization in the area of Sustainable Regional Development, analyzing the repercussion of the same for the professional formation of the executives, all employees of a national financial institution. A questionnaire of evaluation of satisfaction was used answered for 473 pupils, what it corresponds 23.81% of the participants, the majority of the masculine sex, married and with two children. In terms of the relevance of the course for the professional and personal formation of the pupils, the majority detached that the course was excellent (45.03%) and others 42.71% that the course was good. The Social Residence (RS) was detached as important for the formation for its linking with the practical one, but it must be think in time terms, has seen the exclusive devotion of the participants to the work. For the stories of the pupils, the social manager finishes having the task of magnifying of its net to know in such a way stops beyond the proper agency and of the proper context, contributing for the improvement of the quality of life of other people and communities, as well as to think its proper performance.

Key Words: Sustainable Development. Social Management. Professional Formation.

1.- INTRODUCCIÓN

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y tecnológicas contemporáneas vienen siendo cada vez más intensas, promoviendo el surgimiento de nuevas exigencias en lo que se refiere a la formación profesional y la actualización de aquellas que ya actúan en el mercado de trabajo. Al pensar en la emergencia de la formación más allá de la educación superior, en términos de postgraduación, cada vez más existe la preocupación por la ampliación de conocimientos y especialización en un área específica de la actuación, visando una mejor inserción en el mercado de trabajo o bien en el ascenso profesional o permanencia en ese sistema.

Según Vieira (2002), el desarrollo sostenible presupone el desarrollo económico y social en la búsqueda de realización plena de la ciudadanía y, así, con incremento de la producción con competitividad y equidad económica y social entre las regiones, contemplando la accesibilidad a infraestructura logística, a la salud, educación y seguridad. En el contexto de esta discusión, aún, según este autor, es preciso referir la necesidad de que la integración y el desarrollo regional incorporen exigencias asociadas a la mejoría de la calidad de vida, a la cualificación del trabajo, al desarrollo científico y tecnológico, y, principalmente, al respeto a la diversidad cultural y espacial, confiriendo legitimidad a la búsqueda de equidad social.

En este contexto, surgió el Master in Business Administration (MBA) Ejecutivo en Negocios del Desarrollo Regional Sostenible (DRS), por medio de la modalidad de educación a distancia (EAD), ofreciendo condiciones necesarias para un mayor fortalecimiento del sector, posibilitando la formación de una fuerza de trabajo cualificada, en atención a diversas demandas presentadas por el mercado. Partiendo de un consorcio entre un instituto multidisciplinario de enseñanza y cuatro universidades públicas brasileñas, el curso fue desarrollado durante 18 meses (2007 a 2008), con carga horaria total de 480 horas, por 1986 alumnos en todo Brasil. Es a partir de esta experiencia que se reflexionará sobre la formación profesional de ejecutivos, por tanto, es necesario investigar de qué modo el DRS viene emergiendo como una demanda social, económica, política y de formación, consecuentemente.

El objetivo de este estudio fue evaluar un curso de postgrado en el área de Desarrollo Regional Sostenible, se analizó el impacto y repercusión del curso en la formación de los ejecutivos de una institución financiera de Brasil.

2.- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formación profesional y las nuevas demandas de la contemporaneidad

De acuerdo con Scorsolini-Comin, Matías e Inocente (2008), al pensar en la temática de formación profesional, existe también la necesidad de abordar el mercado del trabajo. La competitividad impuesta por un mercado de trabajo incierto e impersonal ha llevado a los ejecutivos a buscar nuevas formas de desarrollo personal, entre las cuales está la satisfacción posibilitada por la inserción social (Bauer, 1999). Unida a esta percepción, se constata que los ejecutivos contemporáneos moldean la orientación de su postura de responsabilidad social no sólo por los resultados operacionales, sino también por la capacidad de promover la difusión del beneficio social. Cuando los ejecutivos hablan sobre sus experiencias, se verifica que el desafío a enfrentar en el futuro es la construcción de empresas dirigidas al seguimiento y calidad del liderazgo, la fuerza de trabajo y las relaciones. El desarrollo de estas competencias es apuntado como uno de los más relevantes para las organizaciones (Hesselbein, 2001). Para Mintzberg (2004), las habilidades requeridas de los ejecutivos son: de relación con colegas; liderazgo; resolución de conflictos; procesamiento de informaciones; toma de decisiones en condiciones de ambigüedad; destinación de recursos; habilidades de emprendimiento; y habilidades de introspección (reflexión). El conjunto muestra la complejidad de las exigencias que se imponen al ejecutivo y refleja la necesidad continua de este conjunto de habilidades. Aún en el campo de las habilidades, que van más allá de las capacidades técnicas del gestor, la exploración y alineamiento de principios, bien como la concesión de autonomía (empowerment) al cuerpo de liderados, orientan la actividad del ejecutivo como la de alguien de quien se exige la exploración de las posibilidades del futuro, el alineamiento de las energías y potencialidades de la organización y que, por fin, sea capaz de compartir poder e iniciativa (Covey, 2001). El ejecutivo es alguien capaz de orientar su empresa en la dirección del aprendizaje continuo, conseguido a partir de las más diferentes técnicas (Senge, 2004; Sarriera y Silva, 2003). Conforme ya se mencionó, la realización de la actividad voluntaria, por su característica de diversidad, puede ser apuntada como una fuente de desarrollo de este aprendizaje. Trabajar con empresas sin fines lucrativos también es considerado un hecho benéfico para el desenvolvimiento de gerentes juniors y señores al expandir sus oportunidades para la práctica del liderazgo y la gestión (Austin, 2001).

2.2 Desarrollo Regional Sostenible

El Desarrollo Regional Sostenible presupone, en la práctica, la sustentabilidad ambiental, el uso racional de los recursos naturales y la gestión de los recursos hídricos y de los ecosistemas para beneficio de las presentes y futuras generaciones, teniendo como foco la oferta de mejores condiciones de vida para la población. Según Zapata (2006), el concepto de desarrollo local/regional se apoya en la idea de las localidades y territorios que disponen de recursos económicos, humanos, institucionales, ambientales y culturales, además de economías de escala no exploradas, que constituyen su potencial de desarrollo.

Las nuevas prácticas de la política del desarrollo regional se proponen mejorar la capacidad organizacional y empresarial de los territorios/regiones, calificar los recursos humanos y difundir las innovaciones en el entramado productivo local. Según Zapata (2006), hoy en día las empresas no concurren aisladamente, sino justamente con el entorno productivo e institucional de la región en que están insertadas. Ese nuevo abordaje representa el avance en la concesión de políticas regionales y exige un cambio de mentalidad por parte de la sociedad. Implica abandonar el tradicional asistencialismo de Estado y participar intensamente de acciones comprometidas con el desarrollo competitivo.

En términos de la experiencia que será analizada aquí, hay que señalar que con el aumento de las políticas públicas que apuntan a resolver los problemas estructurales responsables de la exclusión social marcada en algunas regiones del país, la institución contratante del curso tiene como objetivo no sólo seguir siendo el facilitador principal del desarrollo nacional,

sino también participar de la construcción propositiva de soluciones para los problemas de equilibrio social y generación de renta con responsabilidad ambiental. En este sentido, en febrero 2003, coherente con su trayectoria y sintonizada con las más modernas teorías de desarrollo, esta institución incluyó, definitivamente, el asunto en las pautas de decisiones estratégicas y operacionales de la empresa, con la creación del Departamento de Relaciones con Funcionarios y Responsabilidad Socio-ambiental (RSA) (Mendonça, 2007; Leite y Coêlho, 2008).

En esta línea de actuación, Mendonça (2007) afirma que, a partir de 2003, el banco desarrolló una nueva estrategia de negocios denominada Estrategia Negócial del Desarrollo Regional Sostenible (DRS), buscando el equilibrio entre el desempeño económico, el social y el ambiental, visando garantizar no sólo el futuro y la generación de valor para la organización, sino también para las regiones bajo la jurisdicción de sus agencias, sus accionistas y sociedad en general. La Estrategia Negócial de DRS tiene como principio básico el trípode de la sostenibilidad, que presupone que las acciones desarrolladas sean económicamente viables, socialmente justas y ambientalmente correctas, respetando la diversidad cultural local, retratando, de esa forma, una preocupación no sólo económica, sino también relacionada con la calidad y conservación del medio ambiente y la promoción de la justicia social. La diferencia de la forma de trabajo de esta institución se aprecia, claramente, en la visión sistémica de la dinámica social, que permite no solamente ver la sociedad en movimiento, sino que además, principalmente, identificar y valorar las relaciones entre muchos agentes envueltos (Mendonça, 2007; Leite y Coêlho, 2008).

En este contexto, para alcanzar el desarrollo sostenible de un territorio es imprescindible que todos los agentes envueltos con la propuesta estén cualificados y preparados para encarar el desafío. La capacitación es entendida aquí de forma amplia y multidisciplinaria, como un esfuerzo de permanente actualización profesional y ampliación de conocimientos (Mendonça, 2007). Con este enfoque, se ofreció a los funcionarios y socios algunos cursos específicos que buscaban capacitarlos para el ejercicio de la función de agentes de desarrollo regional sostenible. El MBA Ejecutivo en Negocios del Desarrollo Regional Sostenible, en este sentido, fue la concretización de esta formación y constituye el objeto de este estudio.

3.- EL CURSO ANALIZADO Y EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Entre las variadas definiciones de educación a distancia (EAD), según Almeida (2003), se destaca la que define como una propuesta organizada del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual estudiantes de diversas edades y antecedentes estudian en grupos o individualmente, en casa, locales de trabajo o cualquier otro ambiente, usan materiales autoinstructivos producidos en un centro docente, distribuidos a través de diversos medios de comunicación. Pedagógicamente, como destaca Almeida (2003), la evolución del EAD estuvo condicionada a los paradigmas y tendencias pedagógicas que impulsaron las experiencias educacionales, en la medida que también evolucionaron las concepciones y teorías del aprendizaje y los modelos de enseñanza amparados por el ordenador y medios que determinan su uso.

Para Cerny (2001), el hecho de que el EAD esté lidiando con tecnologías más sofisticadas no está asegurado el avance igualitario en los modelos pedagógicos de enseñanza y, menos aún, en la pedagogía de la evaluación del aprendizaje. Acerca de la evaluación, García (2000) destaca que la misma siempre fue una actividad de control que buscaba seleccionar y, por tanto, incluir algunos y excluir otros. Actualmente, la tendencia a valorar la evaluación asociada a la calidad de enseñanza y medidas de desempeño, según Barreiros (2003), son parte de un proceso de cooperación internacional. Innumerables programas de apoyo dirigidos al desarrollo de políticas educacionales condicionan el aporte de recursos financieros a los proyectos que presentan metodologías consistentes de búsqueda de indicadores de impacto en los sistemas educativos.

Según Barreiros (2003) y Depresbiteris (2001), la evaluación presenta, actualmente, una

especie de mosaico de conceptos y finalidades, destacándose algunos aspectos, como la rendición de cuentas (responsabilidad de los sistemas educativos de mostrar a la sociedad los productos de sus inversiones en educación); negociación (búsqueda constante de los mejores criterios, indicadores e instrumentos de evaluación en conjunto con los evaluados); empoderamiento (capacidad de compartir la evaluación con los sujetos que participan de ella, en la búsqueda del desarrollo de la autonomía); meta-cognición (conocimientos y acompañamiento de los procesos y de los productos cognitivos elaborados y en cuales el desarrollo de competencias se constituye como una de las vertientes fundamentales del trabajo); meta-evaluación (evaluación de la propia evaluación, que, según criterios de relevancia, utilidad, viabilidad, precisión y ética, tienen por objetivo construir un conjunto de procedimientos que aseguren una evaluación de calidad). Como este estudio parte de la evaluación de un programa de formación, es necesario que se conozca más a fondo el objetivo del curso.

El objetivo del MBA Ejecutivo en Negocios del Desarrollo Regional Sostenible fue desarrollar competencias técnico-gerenciales y ético-políticas para la práctica del Desarrollo Regional Sostenible (DRS), en conformidad con la dirección estratégica definida por la institución contratante, con propósito de implementar una visión articulada e integradora del tema, incorporando los principios del DRS en la práctica administrativa y negociable. Específicamente, el objetivo es la adquisición de una visión articulada de las dimensiones económica, política, social, cultural y ambiental del mundo contemporáneo, llevando al conocimiento de los fundamentos, principios, prácticas, procesos y tendencias del desarrollo sostenible.

El curso fue desarrollado en la modalidad a distancia, con actividades realizadas, en su gran mayoría, en el ambiente virtual de aprendizaje, que es una plataforma en que el alumno tiene acceso a materiales, actividades, chats, foros y demás tecnologías de aprendizaje, o sea, la clase virtual. Es a partir de esta misma plataforma que se da la interacción con profesores (tutores y orientadores), con la secretaria académica y también con los demás alumnos del curso. En este curso, existe el control de aprendizaje, del comportamiento y del impacto, considerando como objetos del proceso de evaluación, al mismo tiempo, el desempeño del alumno y el propio programa de formación. Con ese fin son utilizados recursos tradicionales e instrumentos complementarios de supervisión del aprendizaje. Existen evaluaciones en cada disciplina, por medio de pruebas y otros trabajos. Además, existen también pruebas a distancia, realizadas virtualmente. También son utilizados cuestionarios de contenido, preguntas referentes a los videos clases y al panel de opiniones.

El objetivo del conjunto de evaluación no es solamente verificar la eficacia y la repercusión del programa de formación, sino también acompañar a los alumnos de forma que guíe las actividades de formación, ofreciéndoles feedback y reduciendo el índice de evasión. Este sistema es relevante, aún, para mensurar la evolución de los alumnos en el proceso de aprendizaje, optimizando el programa de capacitación y proponiendo un redireccionamiento en el proceso, en el caso que sea verificada la necesidad.

El modelo pedagógico del curso parte del presupuesto del abordaje interaccionista de Vygotsky (La Taille, 1992) y del aprendizaje significativo de Ausubel (1982). El aprendizaje es tratado aquí partiendo de la Andragogía, considerando el bagaje cultural y social traído por los alumnos. En la concepción vygotskyana de aprendizaje, se debe destacar el papel de la interacción entre los diferentes actores del proceso, a fin de que haya un equilibrio entre experiencias, saberes y perspectivas. Dentro de esta concepción, el presente modelo trae a luz una amplia posibilidad de interacciones dentro del ambiente virtual de aprendizaje, con herramientas que estimulan la comunicación, el cambio, los posicionamientos y la reflexión constante.

De modo similar, Ausubel (1982) propone que los conocimientos previos de los alumnos sean valorados para que puedan construir estructuras mentales utilizando como medio mapas conceptuales que permitan (re)descubrir otros conocimientos, caracterizando, así, un aprendizaje placentero y eficaz. Ambos presupuestos, por tanto, enfatizan la idea de que el alumno refleja y refracta conceptos que son vividos cotidianamente en sus múltiples interacciones con las personas, presencialmente o mediados por el ordenador, como es el caso de

la enseñanza a distancia. Así, a partir de esas consideraciones y amparados por el pensamiento de Knowles (1998), este modelo parte del hecho de que los adultos aprenden para solucionar sus problemas, y no por motivos externos, razón por la cual se diseña un curso dirigido para las necesidades educacionales y profesionales de los mismos, partiendo de sus conocimientos y vivencias.

La Residencia Social es un concepto y una práctica innovadora en la formación de gestores sociales desarrollada en el ámbito del Programa de Desarrollo y Gestión Social (Pdgs) del Centro Interdisciplinario de Desarrollo y Gestión Social (Ciags) de la Universidad Federal de Bahía. Este concepto fue utilizado por Fisher (2001) como un mecanismo transversal en la formación en gestión social de estudiantes de graduación y postgraduación. La Residencia Social se destaca por su carácter innovador, que la configura como la tecnología social que viene siendo replicada para otras instituciones de enseñanza y siendo reconocida ampliamente (Araújo y Boullosa, 2007). Adopta el principio de que el sujeto se habilita al ejercicio profesional en la medida que complementa su formación teórica con la vivencia de la práctica profesional de modo intensivo.

Uno de los métodos utilizados es la observación participante, que permite la elaboración del texto etnográfico, el que supone la inmersión del sujeto (que investiga) en aquella realidad que le es desconocida en un primer momento (Schommer y França-Filho, 2006). Es exactamente partiendo de estas convivencias en lo cotidiano (social, político, económico, cultural, etc.) con aquella realidad objeto de estudio (que puede ser una comunidad, una organización, etc.), que el científico social construye este saber. La Residencia Social guarda relación, también, con un abordaje de la investigación-acción, en la cual el problema de la investigación y los métodos son definidos en conjunto entre todos los interesados para la resolución de un problema colectivo, los cuales caminan juntos durante todo el proceso, envolviendo, paralelamente, intervención y análisis (Thiollent, 2004; Araújo y Boullosa, 2007; Araújo, Dechandt y Silva, 2007).

Específicamente en este curso, la propuesta de la Residencia Social constituye una actividad obligatoria (80 horas de duración), teniendo como principal objetivo contribuir para el desarrollo de competencias técnicas, gerenciales y estratégicas en los alumnos, complementando la formación por medio de la educación a distancia con una vivencia práctica intensiva. La meta establecida fue que la vivencia podría ser confrontada con la propia experiencia del residente en cuanto gestor, educador o técnico del banco, contribuyendo para su análisis crítico y cualificación profesional.

4.- MÉTODO

El presente trabajo fue calificado como una investigación descriptiva, cualitativa y cuantitativa, con cierto grado exploratorio por tratarse de un asunto reciente.

4.1 Caracterización de los participantes

El curso fue compuesto por 1.986 alumnos de todo Brasil, todos funcionarios de una institución contratante. De estos 1.986, 60,32% son del sexo masculino y 39,7% del sexo femenino; 57,8% son casados y la mayoría es proveniente de los estados de São Paulo (22,2%), Distrito Federal (11,3%) y Minas Gerais (10,5%). En términos de número de hijos, la mayoría (37,2%) no tienen hijos, seguidos por 28,8% que tienen dos hijos, 18,7% que tienen un único hijo y 11,8% con tres hijos. En cuanto a la edad, 38,3% de los alumnos tienen de 30 a 40 años, seguidos por 36,6% que tienen entre 40 y 50 años y otros 13,8% entre 50 y 60 años. En términos de la formación profesional, la gran mayoría (75,9%) tiene apenas graduación, un 21,7% tienen especialización y 2,4% maestría. Entre las áreas de formación superior, la mayoría (25,61%) es graduada en Administración de Empresas, seguida por Derecho (11,1%), Contabilidad (10,1%), Economía (8,7%) e Ingeniería (6,8%). Todos esos alumnos fueron invitados a participar de la investigación voluntariamente. Respondieron al instrumento 473 alumnos, lo que corresponde al 23,8% de los alumnos que realizarán el curso.

4.2 Banco de datos

Fueron utilizados los datos de un cuestionario de evaluación de satisfacción aplicado a alumnos graduados del curso de MBA ejecutado "in company" en la modalidad a distancia en Negocios del Desarrollo Regional Sostenible. El cuestionario fue desarrollado por los autores y estuvo disponible en el ambiente virtual por cerca de un mes después de la finalización de los cursos. Este cuestionario tuvo el objetivo de evaluar los cursos ofrecidos en sus diversas dimensiones, incluyendo la mayoría de sus extensiones y especificidades. La evaluación incluye todos los aspectos del curso (materiales, clases, tutoría, profesores presenciales, monitoria a distancia, método, interactividades, ambiente virtual de aprendizaje y sus herramientas de aprendizaje en la modalidad a distancia, realización de la Residencia Social y calidad de vida durante la realización del curso). Específicamente en este estudio, fueron abordadas las cuestiones relacionadas a la autoevaluación del desempeño académico y participación de los alumnos del curso, así como las relacionadas con su impacto en el curso y en las actividades prácticas para la formación profesional de los ejecutivos graduados. La duración media para responder al instrumento fue entre 50 y 60 minutos. Esta actividad fue de carácter voluntario.

4.3 Forma de análisis de los datos

El análisis de los datos fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo en relación a la tabulación de las respuestas a las preguntas cerradas de la investigación, por medio del programa SPSS. Fueron presentados gráficos respecto de los datos obtenidos, para posterior discusión. En relación al análisis cualitativo, fue hecho a partir de las preguntas explayadas. Las respuestas y comentarios de los alumnos fueron analizadas según las categorías que emergieron (Minayo, 1994). La investigación cualitativa se preocupa del nivel de la realidad que no puede ser cuantificado, en otras palabras, trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes (Minayo, 1994). En la investigación cualitativa, el investigador está preocupado por las marcas discursivas contenidas en el relato con el cual el individuo busca apropiarse de sus experiencias (Scorsolini-Comin, Inocente y Matias, 2008).

5.- RESULTADOS Y DISCUSIONES

En términos del desempeño académico, al hacer una autoevaluación, 53,07% de los alumnos lo consideran bueno, seguidos por 37,21% que lo consideran como óptimo desempeño, como puede ser visto en la figura 1:

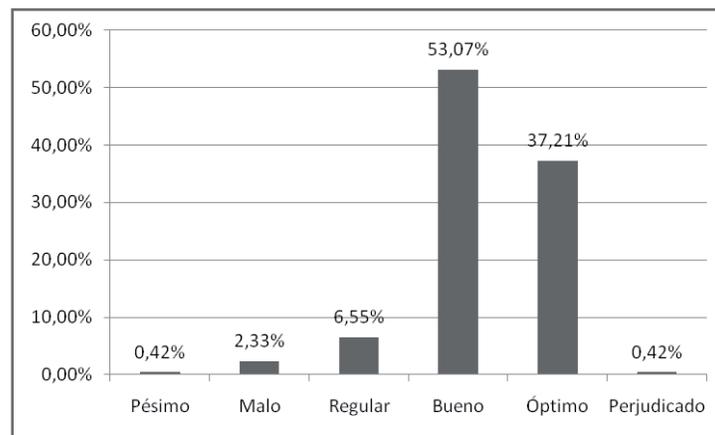


Figura 1: Auto-evaluación del desempeño académico en el curso (N=1986)

En términos de las expectativas construidas sobre el curso, 46,51% destacaron que las mismas tuvieron una muy buena atención, seguidos por 24,74% que afirmaron que existió una óptima atención a las expectativas. Todavía, 19,66% destacaron que las expectativas fueron satisfechas de modo regular (Figura 2).

Entre las expectativas que no fueron atendidas suficientemente, por los relatos de los alumnos, está la dificultad de unir la teoría y la práctica, una vez que los participantes ya están insertos en el mercado de trabajo. La actividad práctica del curso, la Residencia Social (RS), apuntaba justamente a mediar ese proceso. Se resalta que esa dificultad pueda existir debido al denso tratamiento teórico del curso antes de la RS, camino considerado necesario en términos educacionales y también prácticos, aunque se pudo evidenciar que estar en el mercado de trabajo no significa dominio y conocimientos sobre el contexto del DRS. Así, la estrategia direccionó a respaldar al alumno, posibilitando una intervención más efectiva.

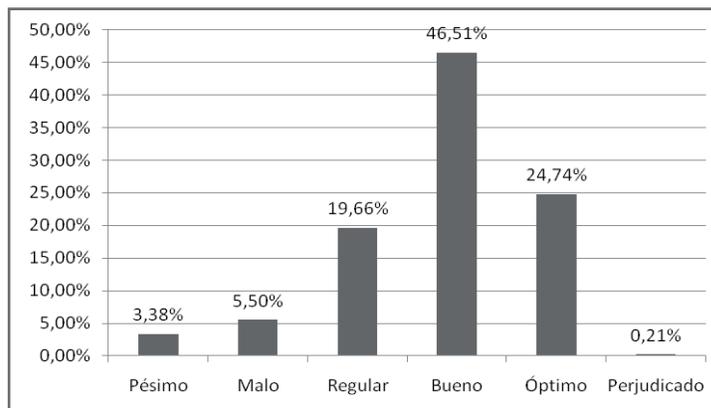


Figura 2: Satisfacción de las expectativas en relación al curso (N=1986)

En términos de la repercusión de la Residencia Social (RS) para la formación profesional, la gran mayoría confirma una interferencia entre buena (39,75%) y óptima (38,05%) (Figura 3). Este resultado puede encontrar respuesta en que la RS ofrece una inmersión del alumno al universo práctico. Pensando en el perfil del alumno, compuesto por funcionarios de una institución financiera que trabajan de ocho a diez horas diarias, promedio, esa práctica constituye no sólo una posibilidad de vivir otras realidades, sino también provoca una reflexión práctica a partir tanto de los modelos teóricos estudiados en el curso como de las políticas del DRS incorporadas por las instituciones.

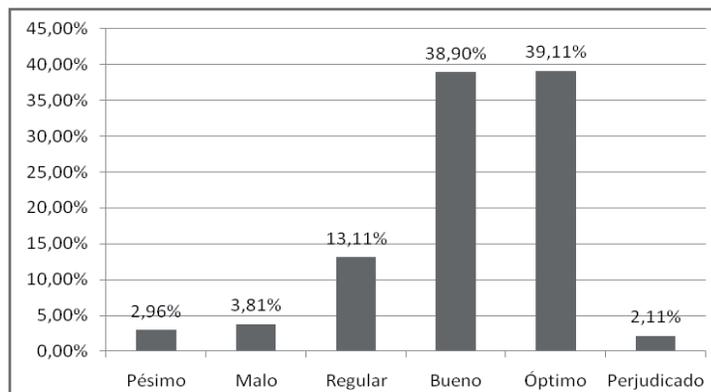


Figura 3: Evaluación de la Residencia Social para la formación profesional de los alumnos (N=1986)

Siguen algunos comentarios de los alumnos sobre la Residencia Social:

Comentario 1: "El curso, especialmente la Residencia Social, fue de gran relevancia para mi crecimiento personal y profesional, permitiendo una comprensión más sistematizada y real de la cuestión de la responsabilidad social, en el empleo y desarrollo de la estrategia del DRS".

Comentario 2: "Creo que la propuesta del curso fue buena, válida. Todavía, varios puntos necesitan de revisión. Como, por ejemplo, las horas dedicadas a la residencia social. Aprendemos mucho con ellas, inclusive fue una opinión unánime entre los participantes de mi clase, pero fue muy difícil cumplir las horas. Por ese motivo, creo que la RS debe ser revisada, ya que es importante, aunque debe tener su carga horaria reducida (...)".

Por los comentarios presentados, se destaca que son atribuidos discursos sobre la importancia de la metodología de la Residencia Social para la formación de los alumnos, una vez que se define que el ejecutivo/funcionario/alumno debe ser un gestor social, o sea, su actuación es vista de modo ampliado. Puesto en la marcha, todavía, se debe tener en mente los límites impuestos por la propia práctica profesional de los alumnos que tienen dedicación exclusiva al banco. Así, los horarios deben ser flexibles para incluir la realización de esta vivencia y, más que eso, permitir que el alumno entre en contacto, fundamentalmente, con la realidad observada, tornándose parte de la misma, o sea, que asuma una posición de observador-participante. Es a partir de esa mirada que ellos pueden comprender lo que es ser un gestor social insertado en la realidad analizada.

Pero ¿cómo esas prácticas de DRS acaban siendo colocadas en una comunidad y cómo ellas contribuyen efectivamente para la mejoría en la calidad de vida de las poblaciones? Esta es una pregunta de muchos de los funcionarios y que solamente tuvo respuesta a partir de esta intervención. Así, se debe resaltar que los alumnos atribuyeron gran importancia para esa actividad, vinculándola directamente a la formación profesional, lo que corrobora el objetivo principal de la actividad, o sea, que la experiencia podría ser confrontada con la propia experiencia del residente en cuanto gestor, educador o técnico del banco, contribuyendo para su análisis crítico y cualificación profesional.

En términos de pertinencia del curso para la formación profesional y personal de los alumnos, la mayoría destacó que el curso fue óptimo (45,03%) y otros 42,71% que el curso fue bueno, lo que corresponde a casi 90% de los encuestados, lo que se ubica como un número bien expresivo y confirma la relevancia del curso para la vivencia profesional de los alumnos (Figura 4).

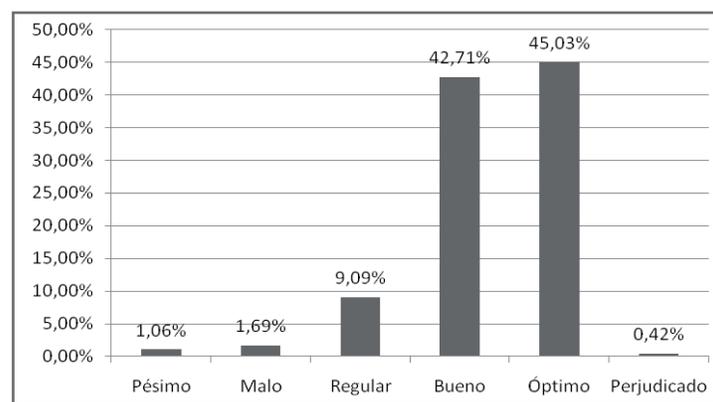


Figura 4: Evaluación de la relevancia del curso para la formación profesional (N=1986)

Se justifica la propuesta del curso, precisamente por promover una reflexión sobre la actuación del profesional, diversificando el modo como ejecutivos enfrentan la realidad

más allá de las instituciones, por ejemplo, llevó los alumnos a pensar en sus experiencias de trabajo, basadas en aspectos económicos y sociales que justamente evidencian al ser humano y sus posibilidades de transformación y mejora de calidad de vida. A continuación, algunos comentarios sobre el curso:

Comentario 3: "El curso fue muy bueno y es muy importante no solamente para el banco o para Brasil. Entre los temas desarrollados en este curso, muchos tienen importancia mundial."

Comentario 4: "Muy bueno. Incorporamos las disciplinas mucho más a nuestras vidas. El contenido, por ser actual, a cada hora despertó más pasión y voluntad de ir más lejos en las investigaciones. Particularmente, me motivó en muchas cosas. He buscado más y más participar con las cuestiones de sostenibilidad... procurar autores y trabajos, en fin: he sufrido una transformación muy buena. Todo fue muy bueno, las relaciones, las interacciones y el acceso a tantas informaciones que sola no buscaría. La educación a distancia es una realidad".

Comentario 5: "El MBA innova en muchos conceptos necesarios al bancario que conducen a la estrategia DRS, pero está más allá de lo que es el DRS para el banco... y se presenta en una estructuración difícil para la rutina del bancario, especialmente para aquel que le gusta leer, aprender... todos los conceptos presentados durante el curso fueron importantísimos para mi postura como funcionaria responsable por el DRS en mi agencia, fueron más allá de mis expectativas".

Comentario 6: "La Residencia Social, por ejemplo, se destacó como un verdadero momento de crecimiento. En general, es una oportunidad única para crecer personal y profesionalmente, y sería óptimo que todos los gestores hicieran el curso, renovando sus ideas en relación al desarrollo regional sostenible. De mi parte, presento mis agradecimientos por lo mucho que he aprendido y puedo hoy repasar, multiplicar, ayudar al desarrollo con sostenibilidad y contribuir para la mejoría de la vida de mucha gente".

Comentario 7: "El curso nos rescata la necesidad de acción ciudadana, en la búsqueda de nuestra complicitad. La mejora de conocimientos con actualizaciones, principalmente quien optó por las áreas sociales, económicas y financieras. Repensar nuestras trayectorias y capacidades de aprendizaje y entrega".

Comentario 8: "Es un curso muy interesante. He añadido muchas informaciones cruciales para mi vida personal y profesional. Hoy me siento estimulada a trabajar en esa área y conocer más profundamente esa estrategia".

Comentario 9: "Es un curso en línea con las nuevas exigencias y necesidades del mundo. Muy provechoso para el desarrollo con responsabilidad y crecimiento para la inclusión social".

De ese modo, también a partir de la vivencia práctica en diferentes contextos, esos profesionales son invitados no sólo a profundizar en una comunidad o una organización externa al banco, sino también a vivir sus valores, sus dificultades, sus expectativas y sus posibilidades de innovación y transformación de la realidad social. Como quedo demostrado en el comentario 6, "(...) repasar, multiplicar, ayudar al desarrollo con sostenibilidad y contribuyendo para la mejoría de la vida de mucha gente", el gestor social posee la tarea de ampliación de su red de saberes más allá de su propia agencia y de su propio contexto, de modo que no sólo pueda contribuir para la mejoría de la calidad de vida de otras personas, sino que también pueda replantear y ampliar su propia actuación.

En este sentido, el interés por el área del DRS también fue destacado por muchos alumnos (como en el comentario 8), el que destaca que el potencial de ejecución de proyectos en ese campo no es sólo exequible sino también estimulante para algunos de los participantes, lo que puede brindar posibilidades de nuevas actuaciones profesionales. La inclusión social mencionada en el comentario 9 puede ser comprendida

dentro de la perspectiva de que los contextos deben aproximarse para un diálogo en el cual la inclusión no piense sólo en los llamados “desfavorecidos o excluidos”, sino también en aquellos que reflexionan sobre ese fenómeno, respetando justamente la diversidad. El ejecutivo, en cuanto un gestor social, comienza a mirar la realidad partiendo de un nuevo prisma, que relativiza su función etnocéntrica y lo coloca como copartícipe del desarrollo de una comunidad, una organización, de otra realidad. Se debe destacar que esa nueva forma de mirar partiendo de la vivencia en los diversos contextos del DRS aún merece mayor investigación en términos de la efectiva apropiación de esas prácticas en la actuación de esos profesionales, así como instrumentar otras intervenciones dentro de la perspectiva de que el ejecutivo es, antes de todo, un gestor social.

El incremento de la formación profesional a partir del curso es destacado como importante por los alumnos, ya que hubo una acumulación de conocimientos y prácticas relacionadas directamente con el rendimiento dentro del banco, como se explica en el comentario 5, justamente instrumentalizando el trabajo de la funcionaria en relación con los planos y estrategias de DRS. Como se señala en el comentario 4, se puede afirmar que existió una apropiación de saberes por parte de los participantes, mostrándose positivo tanto dentro de la perspectiva de la institución, que busca una aplicación práctica de esos conocimientos (se trata de un programa de formación) como en el alumno, en términos de su formación profesional, además de personal. El desarrollo de esas habilidades ocurre en el sentido propuesto por Mintzberg (2004), especialmente en relación al de la reflexión, inclusive sobre la necesidad continua de mejora en función del contexto, posibilitando el llamado alineamiento de energías y potencialidades con la organización, compartiendo poder e iniciativa (Covey, 2001; Senge, 2004; Sarriera y Silva, 2003).

De hecho, al compartir esos nuevos contextos, la formación de ese gestor es repensada, debiéndose extrapolar la visión asistencialista y filantrópica que todavía impregnan muchos de las prácticas de los alumnos (traer lo bueno a otros, ayudar al prójimo, intervenir en otras realidades) e iniciar un proceso bidireccional, en el cual tanto el gestor social como las personas atendidas por programas del DRS puedan ser incluidos en una intervención no sólo económica o política, sino también histórica y profesional. Así, con esas experiencias, se puede señalar que el gestor comienza a cubrir otros aspectos unidos a su actuación, nuevos lenguajes y renovadas formas de concebir al ser humano, lo que, inequívocamente, lo lleva a una reflexión sobre su práctica y de su forma de ser profesional. Por fin, se debe destacar que el “ser profesional” está atravesado por el “ser personal”, en el sentido de que las experiencias son referidas (tal como en los comentarios 4, 7 y 8, por ejemplo) como impactantes para la vivencia personal del alumno, o sea, ambos dominios pueden ser pensados como interpenetrables, aunque esa aproximación aún sea un desafío tanto práctico cuanto teórico.

6.- CONCLUSIONES

Es importante reflejar que la sostenibilidad social implica mantener e incrementar la calidad de vida de toda la población y eliminar las formas de vida subhumanas, exigiendo el desarrollo de relaciones de conducta y de consumo que respeten los límites del ecosistema. La sostenibilidad cultural implica el respeto de las diferencias étnicas y culturales, incorporándose a una civilización planetaria los aportes de todos los pueblos, buscando una convivencia pacífica y agradable, con respeto a las diferencias. Pensando en la sostenibilidad científico-tecnológica, existe una exigencia de la producción del saber y de las técnicas, llevando en cuenta la perspectiva de un sistema ambiental finito, para la producción de bienes y servicios que atiendan las reales necesidades humanas, y no sólo a la lógica del beneficio material.

La propuesta de este curso, teniendo como orientación tales presupuestos, buscó proporcionar una visión amplia sobre el desarrollo y sostenibilidad, haciendo que el

alumno, más que conocer diferentes vertientes del tema, pudiese reflexionar sobre su práctica profesional y en qué medida la misma impacta en las actuales concepciones de qué es, qué debe ser, y qué es posible hacer en beneficio de la inclusión social. Se argumenta, de esta forma, que el ejecutivo es formado y se forma no sólo con la adquisición de conocimientos específicos en su área, sino también actuando en comunidades, conociendo proyectos de desarrollo regional, participando de experiencias en beneficio de la sostenibilidad. Eso permite no sólo conocer diferentes realidades, sino también llevar su realidad a otras personas y construir su subjetividad.

Es importante que los ejecutivos y nuevos gestores en el área del desarrollo regional sostenible no tengan más una visión cerrada de su intervención, pensándola como un trabajo dirigido para el individuo o una institución, como si éstos viviesen aislados, sin relación con la realidad social que transforman y los transforma. Es preciso ver cualquier intervención, ya sea en nivel individual (o empresarial), como una intervención social. No sólo los cursos de postgrados, sino también las experiencias profesionales deben preparar personas con capacidad para transformar el conocimiento científico en conductas profesionales y personales relativas a los problemas y necesidades de esa sociedad.

Es preciso que los nuevos profesionales de Administración de Empresas y de áreas relacionadas (ejecutivos y gestores sociales principalmente) asuman un compromiso social en sus carreras, dirigiéndose hacia una intervención crítica y transformadora de nuestras condiciones de vida. Esta gama de recursos permite formar ejecutivos comprometidos no sólo con una visión técnica de lo que es el desarrollo e inclusión, sino también con una visión que respeta la diversidad y la pluralidad cultural, regional y social, o sea, las columnas de la contemporaneidad, que repiensa y reescribe tales principios en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ARAÚJO, E. T.; DECHANDT, S. G.; SILVA; M. R. Orientações sobre a metodologia da Residência Social no MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. Salvador: CIAGS, UFBA, 2007.

ARAÚJO, E. T.; BOULLOSA, R. Dicas técnicas para vivências de RS. Documento técnico do MBADRS. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

AUSTIN, J. E. *Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor*. São Paulo: Futura, 2001. 200 p.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BARREIROS, D. *Redes culturais diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAUER, R. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1999. 253 p.

CERNY, R. Z. *Avaliação da aprendizagem na educação a distância*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

COVEY, S. Três funções do líder no novo paradigma. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. O líder do futuro. São Paulo: Futura, 2001. p. 159-165.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação educacional. Brasília: SENAI/DN, 1999.

FISCHER, T. Projeto Programa de Desenvolvimento e Gestão Social. Edital MCT/FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde-Amarelo. Salvador: UFBA/FAPEX, 2001.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. 2000. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

HESSELBEIN, F. O líder voltado para como ser. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. O líder do futuro. São Paulo: Futura, 2001. 316 p.

KNOWLES, M. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. Holton, 1998. 310 p.

LA TAILLE, I. (Org.). Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LEITE, J. P. A.; COELHO, V. L. P. Estratégias de regionalização e parcerias para o DRS. Apostila do curso de MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília, 2008. 200 p.

MENDONÇA, P. Desenvolvimento Regional Sustentável. Apostila do curso de MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília, 2007. 173 p.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINTZBERG, H. A Natureza do Trabalho Gerencial. In: AMARU, A. C. M. Teoria Geral da Administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 530 p.

SARRIERA, J. C.; SILVA, M. A. O executivo pós-moderno: transformações no trabalho e subjetividade. Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 3, n. 2, p. 35-62, 2003.

SCHOMMER, P. C.; FRANÇA-FILHO, G. C. Metodologia da Residência Social e aprendizagem em comunidades de prática. In: FISCHER, T.; ROESCH, S.; MELO, V. P. Gestão do desenvolvimento Territorial e Residência Social. Casos para Ensino. Salvador: EDUFBA, CIAGS, 2006. p. 63-78.

SCORSOLINI-COMIN, F., MATIAS, A. B., INOCENTE, D. F. A formação profissional de estudantes de Administração: uma experiência de estágio social com jovens abrigados. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 9, n. 1, p. 103-114, 2008.

SENGE, P. M. A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende. 14. ed. Cidade: Editora, 2003. 444 p.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 13. ed. São Paulo: Cortez: 2004.

VIEIRA, R. O. C. Os programas de desenvolvimento integrado e sustentável das mesorregiões diferenciadas: a materialização de um novo paradigma no desenvolvimento regional

Fabio Scorsolini-Comin, Leandro Gilio, Sonia Valle Walter Borges de Oliveira, Alberto Borges Matias

brasileiro. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 8-11 Oct. 2002, Lisboa, Portugal, Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044406.pdf>>. Acesso em: set. 2007.

ZAPATA, T. Marco conceitual do Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília: Gerência DRS, Banco do Brasil, 2006.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL FORMADOR DE PROFESORES QUE SE DESEMPEÑA EN UNIVERSIDADES TRADICIONALES DE LA REGIÓN DEL BÍO BÍO.

GENERAL CHARACTERISTICS OF TEACHER TRAINING TRADITIONAL UNIVERSITIES BÍO BÍO REGION

Gladys Angélica Contreras Sanzana.¹
Facultad de Educación UCSC
Campus San Andrés, Alonso Rivera 2850, Concepción
gcontreras@ucsc.cl

Recibido: 14/06/2010
Aceptado: 06/07/2010

Resumen

Este artículo tiene como objetivo conocer las características generales del formador de profesores, identificando como dimensiones de análisis, las competencias docentes, las características personales, las características profesionales y las funciones asociadas al docente universitario.

La metodología consideró la realización de entrevistas semiestructuradas a catorce académicos pertenecientes a tres universidades tradicionales de la Región del Bio Bio, las cuales fueron analizadas a través de las etapas de codificación abierta y axial propuestas por el método de comparación constante adscrito a la teoría fundamentada.

Los resultados generales indican que los docentes reconocen que un formador de profesores, principalmente, debe ser una persona comprometida con su profesión, debe estar bien preparada en su campo disciplinar, tiene que tener dominio didáctico, ser capaz de desarrollar investigación y extensión académica y relacionarse adecuadamente con sus estudiantes.

Palabras claves: Competencias docentes, características personales y profesionales, funciones del docente, Teoría Fundamentada.

Abstract

This article meets the general characteristics of the trainer of teachers, identifying and dimensions of analysis, teaching skills, personal characteristics, professional characteristics and functions associated with university teaching.

The methodology considered semi-structured interviews to fourteen teachers from three traditional universities in the region of Bio Bio. The analysis considered open and axial coding from the constant comparison method of grounded theory.

Mon The results indicate that teacher trainer should be someone committed to their profession, have a good preparation in their field of discipline have dominion teaching, research and academic outreach develop and interact appropriately with their students.

Key Words: Teaching skills, personal and professional characteristics, roles of teacher, grounded theory.

¹ Doctora en Educación. Magister en Educación, mención Evaluación Educacional. Profesora de Biología. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

II. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores es un tema de importancia pública en Chile. Es un desafío colectivo asociado al mejoramiento de la calidad de la educación y a la superación de las desigualdades que la afectan. Existe consenso en diversos frentes, que esto es decisivo para el desarrollo de Chile, en cuanto a la calidad de vida de sus habitantes y a la democracia, tal como se afirma en el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005).

Entre las condiciones que afectan la calidad de la formación inicial docente, está el hecho que se requiere recuperar la dimensión pedagógica en la formación de los profesores, sin descuidar la formación disciplinar, ya que, aunque se han desarrollado varias iniciativas y dispuesto de importantes recursos por parte del gobierno para su fortalecimiento, aún son insuficientes para desarrollar los cambios esperados, particularmente al conocer los resultados de las evaluaciones docentes y los resultados de las pruebas de la medición de los aprendizajes que se aplican en el país.

Los procesos formativos, se constituyen en una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo un trabajo de tipo profesional, en el más alto y estricto sentido. El estatuto legal del magisterio reconoce el carácter profesional de la docencia en la educación parvularia, básica y media. Siguiendo la tradición que se remonta a 1842, para la instrucción primaria, a 1889 para la enseñanza secundaria y actualmente la Ley General de Educación del año 2009, se reconoce que el trabajo de la enseñanza debe ser idóneo en término de estipular que el título profesional de educador o profesor requiere previamente el grado académico de Licenciado, obtenible sólo en Universidades.

En los últimos años miles de jóvenes han tomado la decisión de ingresar a las carreras de Pedagogías, lo que lleva a reflexionar acerca de cómo se están desarrollando los procesos formativos y, en particular, conocer el rol y las tareas del formador de profesores. En este contexto, el presente estudio, se propuso explorar las características que presenta el perfil del formador de profesores, en tres universidades tradicionales de la región del Bio Bio en Chile, según los actuales desafíos y requerimientos del quehacer pedagógico, de tal forma que la mirada de los docentes facilite la construcción de un modelo para el formador de profesores en universidades regionales, de acuerdo a las demandas socioculturales del presente siglo.

II. PROBLEMATIZACIÓN

Actualmente se reconoce, por ejemplo, que la alfabetización científica es una necesidad de la sociedad del conocimiento, vale decir, que todos los ciudadanos sin exclusión necesitan comprender el mundo natural y participar de los debates en torno a la ciencia y a la tecnología (Garritz, A. 2006). Sin embargo, Chile está lejos de dar cuenta de esa necesidad, expresado en los resultados que obtienen nuestros estudiantes en las pruebas de medición de la calidad de la educación, tanto de tipo nacional como internacional.

La situación recién señalada para ciencias, lamentablemente, también se expresa para la formación en todos los sectores del aprendizaje, lo que ha dado lugar a la realización de diversos estudios orientados a conocer las variables asociadas a estos bajos resultados en el aprendizaje en Chile. Se han estudiado variables del alumno, de las instituciones y del contexto, y el Informe del Capital Humano, afirma que entre las variables que impactan el aprendizaje de los alumnos en la escuela, se puede identificar al profesor como uno de los elementos claves, puesto que se ha demostrado que la calidad de su formación, su desempeño y actuación en el aula, determinan en gran medida, la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. (Bruner, J. 2006).

Respecto a la calidad de la formación inicial docente en Chile es posible mencionar que en la última década, las políticas del Ministerio de Educación se han dirigido a convocar, actualizar y apoyar en su formación a los profesores, para elevar el aprendizaje de los alumnos, porque el principio orientador de las políticas relacionadas con la formación de los profesores, ha sido fortalecer la profesión docente (Informe OCDE, 2004), condición que se ha visto reforzada por las políticas de desarrollo de los proyectos de mejoramiento de la calidad en educación superior.

Cabe mencionar por ejemplo la ley 19.070 DFL-1 promulgada en el año 1996 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, estableciendo las normativas para la regulación del quehacer docente, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que otorgó a varias universidades fondos importantes, destinados a aplicar medidas de mejoramiento en las áreas de innovación, mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación, como también para el mejoramiento del cuerpo académico encargado de la formación de profesores (Avalos, 2002), la Ley de acreditación de las carreras de educación (Ministerio de Educación, Enero 2007), y las exigencias declaradas por los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2000), y posteriormente el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), siendo estos documentos oficiales, importantes referentes de contrastación acerca de la calidad de los profesores que están formando las universidades.

En virtud de los antecedentes mencionados, es necesario conocer y proporcionar información sobre las características de los formadores de profesores a nivel de universidades de la octava región, por la responsabilidad en la formación de los profesores. La intención es reflexionar sobre la base de evidencia empírica, en torno a cómo se está concretando la formación inicial de los profesores, cuál es la coherencia de esta formación respecto de las actuales demandas de formación.

Los resultados de la investigación facilitan el cuestionamiento de las competencias de los responsables de la formación de profesores en las universidades locales, constituyéndose en un referente para la toma de decisiones sobre cambios en los procesos de formación de pregrado, en los modelos de formación de los formadores de profesores, en los programas para el mejoramiento de la formación de los académicos, incluyendo optimizaciones en el rol del docente universitario que participa en pregrado y en los programas de educación continua, siendo pertinentes y coherentes con las necesidades de los propios formadores, las demandas del contexto y las políticas ministeriales.

III. OBJETIVO

Describir las características generales que forman parte del perfil de formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del Bio Bio, abordando la dimensión profesional, personal e indagando en las competencias docentes y funciones específicas del formador.

IV. METODOLOGIA

Enfoque metodológico:

Los resultados que se exponen a continuación, forman parte de un proyecto doctoral cuyo objetivo principal fue la construcción de un modelo general del formador de profesores, desarrollado con una perspectiva cualitativa, de corte transversal y utilizando como estrategia de análisis, el método de comparación constante, enmarcado en la perspectiva de la teoría fundamentada. Lo anterior, se sustentó en la necesidad de conocer aquellos significados que los individuos construyen en su interacción cotidiana con los demás en un contexto específico (Ruíz Olabuénaga, 1996), además de las ventajas propias de la metodología cualitativa que resultan fundamentales para abordar el objeto de esta investigación, tales como la observación del fenómeno desde sus particularidades y la flexibilidad de sus procedimientos, lo cual permite una serie de modificaciones y generación de aportes relevantes en el transcurso de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Definición del Contexto del Estudio:

Las instituciones a las cuales pertenecen los casos estudiados, correspondieron a tres universidades chilenas de la región del Bio Bio, catalogadas como tradicionales, autónomas y adscritas al Consejo de Rectores. Se trata de la Universidad del Bio-Bio, de la Universidad de Concepción y de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, todas acreditadas y que

cuentan con Facultades de Educación en la que forman profesores en pregrado y también desarrollan formación de postgrado.

Unidades de Estudio:

El estudio se desarrolló con docentes pertenecientes a las Facultades de Educación de las tres Universidades consideradas en este estudio y que participan en la formación inicial de profesores.

Estrategia de Muestreo:

El tipo de muestra seleccionada fue el de tipo teórico, enmarcado en la Teoría Fundamentada y que se basa en la lógica de seleccionar varios casos que pueden compararse y contrastarse. Éstos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recolección y análisis de datos, se seleccionan casos por sus semejanzas y posteriormente, se eligen por sus diferencias. Glaser y Strauss (1967) recomiendan este proceso de minimización - maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, por su utilidad en la generación de teoría.

Para lograr establecer diferencias explicativas, este estudio consideró como elemento común, que los informantes se debían caracterizar por ser docentes universitarios que participaran en la formación de profesores, ya sea de Enseñanza Básica, Enseñanza Media de diferentes especialidades, Educación Parvularia o Educación Diferencial, sin embargo se establecieron también criterios de heterogeneidad para promover el establecimiento de posibles diferencias en el contexto de estudio, tales como: Ser académico de la UCSC, de la UdeC y de la UBB (universidades regionales tradicionales del Consejo de rectores), contar con experiencia profesional en el ejercicio laboral y contar con grados académicos de Magíster o/y Doctorado.

Tamaño Muestral:

La muestra quedó finalmente constituida por un total de catorce académicos, con las siguientes características:

TABLA I: Distribución Muestral de Profesores entrevistados

UNIVERSIDAD	Nº DOCENTES	EDAD (años)	GRADO MAGISTER	GRADO DOCTORADO	EXPERIENCIA DOCENCIA EN UNIVERSIDAD	GENERO
UBB	4	1: >50 3: 40-50	2	2	4 >10 años	1 F 3 M
UDEC	4	4:40-50	2	2	4 >10 años	1 F 3 M
UCSC	6	1: < 30 1:30-40 1:40-50 3:50-65	4	2	2 <10 años 4 >10 años	2 F 4 M
TOTAL	14		8	6		4F/10M

Recopilación de Información

Los resultados expuestos fueron obtenidos a partir del uso de una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a los catorce docentes formadores de profesores.

Análisis de la Información:

Para llevar a cabo esta etapa de la investigación, se utilizó como estrategia de análisis de información el Método de Comparación Constante (MCC) enmarcado en la Teoría Fundamentada, el cual propone una codificación y análisis simultáneo de la información, a través de la identificación de conceptos, de sus propiedades y dimensiones específicas. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades y supuestos que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos.

Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría (Rodríguez, 1999).

Los resultados que se exponen en este artículo, se refieren específicamente al tratamiento del discurso de los docentes, respecto a las características generales con las cuales debe contar un formador de profesores. El resultado de la clasificación abierta y axial de la información fue el siguiente:

TABLA II: Esquema desarrollado a partir del método de comparación constante en su etapa abierta y axial para el fenómeno "Características del Formador de Profesores"

1.1 Competencias Docentes	1.2 Características Personales
1.1.1 Dominio de Requisitos de la Docencia	1.2.1 Opción Profesional Circunstancial
1.1.1.1 Generar un ambiente de confianza en la clase	1.2.2 Vocación Docente
1.1.1.2 Contextualizar el contenido para el aprendizaje	1.2.3 Modelos Imitados
1.1.1.3 Relacionar la Teoría y la Práctica	1.2.4 Ser un Modelo Profesional
1.1.1.4 Desarrollar habilidades cognitivas	1.2.5 Perseverancia
1.1.1.5 Desarrollar o formar en valores	1.2.6 Proactividad
1.1.1.6 Ejercer un estilo docente facilitador del aprendizaje	1.2.7 Compromiso con la Formación
1.1.1.6.1 Modalidades del ejercicio docente	1.2.8 Autoconocimiento
1.1.1.6.2 Estrategias docentes utilizadas	1.2.8.1 Satisfacción en la Docencia
1.1.1.7 Desarrollar la dimensión Disciplinar y Pedagógica	1.2.9 Expectativas
1.1.1.8 Conocer las Características de los Alumnos	1.2.9.1 Expectativas de los Alumnos
1.1.1.9 Usar Recursos Tecnológicos	1.2.9.2 Expectativas de la Educación
1.1.1.10 Trabajar en Equipo	1.2.9.3 Expectativas Profesionales
1.1.1.11 Estructurar una clase	1.3 Características Profesionales
1.1.1.11.1 Planeación de la clase	1.3.1 Formación Académica
1.1.1.11.2 Inicio de la clase	1.3.2 Actualización y Especialización Docente
1.1.1.11.3 Desarrollo de la Clase	1.3.3 Experiencia Profesional
1.1.1.11.4 Cierre de la Clase	1.3.3.1 Experiencia Docente Temprana
1.1.1.12 Valoración de Resultados de la Formación	1.3.3.2 Docencia en Colegios
1.1.1.12.1 Aspectos más valorados	1.3.3.3 Experiencia de Trabajo Universitario
1.1.1.12.2 Aspectos deficientes	1.4 Funciones del Docente Universitario
1.1.1.13 Prácticas Evaluativas	1.4.1 Investigación
1.1.1.13.1 Autoevaluación	1.4.2 Acercamiento a la Realidad Escolar
1.1.1.13.2 Evaluación Inicial	1.4.2.1 Prácticas Pedagógicas
1.1.1.13.3 Evaluación de Proceso	1.4.3 Administración
1.1.1.13.4 Evaluación de Producto	1.4.4 Vinculación Interuniversitaria
	1.4.5 Docencia
	1.4.6 Extensión Universitaria
	1.4.7 Desarrollo de Proyectos

V. RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación, dan cuenta de los principales hallazgos obtenidos a partir de la realización de las etapas de codificación abierta y axial, enmarcadas en el uso de la Teoría Fundamentada.

CODIFICACION ABIERTA

1. COMPETENCIAS DOCENTES

A partir de los datos, se detectaron trece competencias docentes específicas vinculadas al formador de profesores.

Generar un ambiente de confianza:

Se establecen como competencias directamente relacionadas con el dominio de los requisitos de la docencia, el generar un ambiente de confianza para los procesos de enseñanza-

aprendizaje en el aula. *".....para mí eso es fundamental, que mis alumnas digan que son cercanas que pueden tener confianza, que me pueden preguntar pero que además yo les enseño..... yo les digo, chiquillas yo no les voy a dar nada hecho, son ustedes las que tienen que hacer las cosas son ustedes las que tienen que usar esto, pensar, les pongo algunas preguntas claves les hago algunos esquemas claves y sobre eso van construyendo". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 253).*

Contextualizar los contenidos:

Además, se requiere de un esfuerzo intencionado del profesor para acercar los contenidos teóricos con la realidad o con lo que es familiar para el estudiante, facilitando sus aprendizajes. *"Uno de los problemas que se podría presentar no cierto, es que un profesor de esta universidad o cualquiera sólo se dedique a hacer su cátedra y no vincule la cátedra con las necesidades reales del medio. Entonces el profesor estaría formando descontextualizadamente, tú le muestras en la universidad una realidad que no existe en el medio, yo no soy así, yo les muestro la realidad tal cual es". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 291).*

Relacionar teoría y práctica:

Ser capaz de relacionar la teoría y la práctica construyendo un puente pedagógico que da sentido a lo que se debe aprender, porque la teoría se presenta con aplicaciones concretas que tienen significado para el estudiante. *"Ahora trato de buscar un equilibrio entre lo que son los aspectos teóricos con lo práctico, eso es una cosa que valoro muchísimo, la teoría de la misma forma que valoro la práctica....." (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 85).*

Desarrollo de Habilidades cognitivas:

Desarrollar habilidades cognitivas mediante los esfuerzos orientados a fortalecer el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. *".....Yo trato de darle primero las bases conceptuales mínimas de la asignatura que estoy mostrando y después de eso trato de que tengan actitudes críticas". (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 84-85).*

Desarrollar y formar en valores:

Desarrollar o formar en valores ejerciendo una docencia que también se oriente a fortalecer la dimensión actitudinal en el desarrollo de los futuros profesores. En este ámbito, el docente demuestra conductas éticas, cómo desarrollar valores en sus alumnos y especialmente el por qué es tan importante en el profesor la dimensión ética. *"A mí me preocupa cuando una alumna tiene una mala actitud y la llamo y converso con ella, yo me aprendo todos los nombres de mis alumnas.....cosa de ir conectándome con ellas de tal manera que ellas se sientan consideradas, no un número más dentro de la sala si no que una persona que tiene necesidades, que tiene fortalezas que tiene debilidades que tiene intenciones". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 341).*

Estilo Docente facilitador del aprendizaje:

Ejercer un estilo docente facilitador del aprendizaje como un sello distintivo del ejercicio de un docente, lo que demanda una preparación formal y un compromiso por mediar profesionalmente para que los estudiantes aprendan. Es así, como se identifican diversidad de modalidades en el ejercicio docente y de estrategias docentes utilizadas.

Modalidad de ejercicio docente:

Por otra parte, los académicos asumen variadas formas o modalidades macro de trabajo en el aula, para mediar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y se destaca el estar consciente de ser un modelo pedagógico que atiende y escuche a sus alumnos, desarrollar una docencia activa y atractiva para los alumnos, atender a la diversidad, desarrollar estrategias presenciales y virtuales, estimular la disonancia cognitiva, estimular la reflexión, trabajar en función del error y relacionar la información con la vida cotidiana o del aula.

Estrategias docentes:

En cuanto a las estrategias principalmente utilizadas por los docentes del estudio, se reconoce una gran diversidad de actividades y procedimientos concretos para facilitar el aprendizaje a los alumnos, tales como, analizar documentos, exposición de los alumnos y del docente, trabajar con presentaciones en power point, desarrollo de trabajos grupales o individuales, simulaciones, guías de trabajo, mapas conceptuales, talleres, ejemplificación, lectura de documentos en forma previa a la clase, uso del pizarrón, argumentación, juegos de roles, dramatizaciones, desarrollo de páginas web, trabajo en plataformas electrónicas, diálogo pedagógico, entre otras opciones.

Desarrollar dimensión disciplinar y pedagógica:

Además, el docente debe desarrollar la dimensión disciplinar y pedagógica, buscando un equilibrio en la formación de profesores, que cautele los esfuerzos por desarrollar competencias en el ámbito disciplinar o de la especialidad y en el ámbito pedagógico. *"que sea experto del tema de dos perspectivas. Se maneje bien en la disciplina pero además de eso tenga también estrategia didáctica para enseñar cómo se enseña eso"*, (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 159).

Conocimiento del alumno:

Por otra parte, los docentes deben conocer las características de los alumnos con quienes están trabajando los últimos años, en los respectivos programas de formación profesional de sus instituciones, ya que han cambiado respecto de las generaciones de hace 15 o más años atrás. Estos alumnos por ejemplo se caracterizan, en gran mayoría, por ser responsables, participativos, cuestionadores, críticos e informados. Además, ellos son de una generación distinta, que tienen claro qué esperan de la vida, están "más parados" frente a la vida o tienen más habilidades para sobrellevarla.

Entre otros atributos reconocidos por los docentes informantes, está el hecho que en su gran mayoría, son alumnos que pertenecen a los estratos socio - económicos más desaventajados o que provienen de contextos sociales vulnerables, siendo necesario generar programas de nivelación para mejorar las competencias iniciales o las conductas de entrada con las que ingresan a la estudiar a la universidad, sin embargo, también los docentes mencionan que los alumnos que ingresan a las carreras de pedagogías no siempre han tenido muy buenos resultados en la enseñanza media, han desarrollado escasas competencias intelectuales, son muy relajados y esperan que se les entregue lo mínimo, pero al exigirles son capaces de responder, lo cual es un desafío para los procesos de formación universitarios y exige de habilidades docentes para alcanzar una formación de calidad.

También, es importante indicar que se reconoce que muchos de los alumnos que llegan a estudiar carreras de pedagogías no siempre disponen del capital cultural y de los accesos a los bienes culturales, necesarios para asumir adecuadamente los procesos y exigencias de la formación universitaria, pero en general, los académicos entrevistados señalan que a la gran mayoría de sus alumnos les gusta sus carreras de pedagogías, particularmente cuando son alumnos de cursos superiores *"yo diría, fijate, que en general las alumnas nuestras son responsables, les gusta lo que están estudiando, a excepciones como en todo regla, cierto hay excepción,.....pero yo diría que la mayoría de las alumnas está con una inclinación de lo que es de vocación y que les gusta"* (Entrevista 6 UCSC (CC), Párrafo 175).

Uso de recursos tecnológicos:

Otra de las competencias docentes reflejadas es el uso de recursos, expresan que el trabajo docente con sus estudiantes se acompaña de la utilización intencionada de diversos recursos tecnológicos para favorecer la comunicación y el aprendizaje. Con estos recursos se privilegia el uso de la imagen como parte de la cultura a la que están expuestos los actuales estudiantes, es así, como se accede a plataformas electrónicas disponibles en las instituciones, donde se publican diversos documentos o textos favoreciendo que todos los alumnos tengan directo acceso a ellos, se presentan resultados de evaluaciones de proceso y de tipo

sumativas, se proporciona apoyo con presentaciones en power point, existe comunicación vía correo electrónico, y en definitiva se aumenta la posibilidad de interacción profesor-alumnos fuera de la instancia de la clase presencial. Es importante indicar, que a pesar del desarrollo demostrado en la utilización de los recursos tecnológicos, aún los formadores están lejos de tener un dominio de acuerdo a las exigencias de los actuales Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial docente. Además, algunos docentes comentan que recién están aprendiendo el uso de pizarras electrónicas, las cuales están disponibles en las tres universidades del estudio.

Existe la visión, también en algunos docentes, que se hace una subutilización de los recursos tecnológicos disponibles, porque las opciones son mucho más diversas y que la promoción de recursos tecnológicos para la docencia debe estar respaldada por paradigmas definidos institucionalmente: *“no basta con que uno, dos docentes tengan lo que llamamos en informática hoy día, focos de innovación o figuras focos de innovación, sino que se necesita una decisión institucional en donde detrás de eso tiene que haber un paradigma distinto, creer que ese paradigma es válido y preparar a los docentes, por aquí yo creo que hay existe esa decisión ahora hay que crear las condiciones”.* (Entrevista 3 UCSC (MC), Párrafo 202).

Trabajar en Equipo:

Otra competencia es la capacidad de trabajar en equipo, actualmente se reconoce su importancia porque favorece la integración, interrelación e interdisciplinariedad académica, en función de la producción académica y el desarrollo institucional. Este proceso colaborativo, donde cada académico aporta con su experiencia a un producto común, es una de las competencias que se establecen como fundamentales en los formadores de profesores, de manera de asumir compromisos frente a las cuales se orienten esfuerzos compartidos, pero por otro lado, los docentes del estudio dejan ver, que si bien esta competencia es necesaria, no es común o no se expresa habitualmente en su medio laboral.

También se reconoce que existen factores que atentan contra el trabajo en equipo e instancias de diálogo para buscar acuerdos y establecer énfasis en los programas de formación. Es así, como los procesos de evaluación académica demandan de los docentes una mayor dedicación para demostrar fundamentalmente evidencia de producción científica, por sobre el absorbente trabajo docente, administrativo y el tiempo en la conformación de equipos de trabajo. Las diversas funciones que deben asumir algunos docentes en sus instituciones, en muchas ocasiones impiden que tengan una participación constante en reuniones de trabajo o de coordinación académica, desfavoreciendo además, la generación de una identidad colectiva.

Estructurar una clase:

Los docentes entrevistados expresan respecto de las clases que desarrollan en sus respectivas instituciones, que éstas tienen diversas características asociadas, tanto a la planeación de ellas y a los pasos que se siguen en el desarrollo de la clase.

Respecto de la planeación de las clases, no todos los académicos del estudio planifican sus clases y los que lo hacen, no necesariamente coinciden en el formato de planificación que emplean, tampoco coinciden en los pasos u organización de las clases, ni en rol del alumno y del docente durante la interacción en el aula. En general, a continuación se pasa a describir los relatos de los estilos de clases, siguiendo la estructura de la clase típica considerando inicio, desarrollo y cierre.

Valoración de Resultados de la Formación:

En cuanto a los aspectos más valorados, se pueden destacar los bajos niveles de deserción en algunas carreras y cortes de promoción específicos, bajas tasas de reprobación al menos en asignaturas que no son de la especialidad, la aplicación de un modelo pedagógico que permita una aproximación cercana a la realidad educativa por parte de los alumnos, el número de experiencias prácticas que colaboran a la formación pedagógica del alumnado y la integración de prácticas correspondientes a distintas depen-

dencias y niveles son algunos elementos facilitadores del proceso formativo, en conjunto con la creciente solicitud de alumnos para prácticas pedagógicas con el fin de ocupar puestos laborales, gracias al prestigio de las carreras y de las instituciones en la comunidad regional.

Al contrario, a pesar que se declaran cambios positivos en la formación de profesores en los últimos años, igualmente se señala que aún persisten dificultades a ser atendidas tales como, una necesidad de revisar la formación inicial que reciben los alumnos, actualización de los sistemas de medición que permitan conocer el impacto real de los ajustes curriculares, así como de la inversión efectuado en el campo educativo.

Prácticas Evaluativas:

Las prácticas evaluativas son un ejercicio común en el quehacer docente, el cual, junto a procesos tradicionales de medición de los aprendizajes, se caracteriza por aplicar procesos auto evaluativos, hacer evaluación diagnóstica, aplicar evaluación de proceso y evaluación de producto.

Los entrevistados indican que la autoevaluación la entienden como una acción autorreflexiva acerca de su desempeño docente, que les permite tomar conciencia del trabajo realizado y hacer los cambios que corresponda. Llama la atención que algunos docentes no se autoevalúan y que además utilizan sistemas no estructurados o espontáneos para este análisis. *"Entonces voy viendo durante el semestre qué cosas están faltando que no están entendiendo y me retroalimento"* (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 332).

En cuanto a la evaluación inicial, se caracteriza por conocer intencionadamente los conocimientos previos de los estudiantes y transparentar las exigencias y formas de evaluación de un curso o programa. *"Mira, hago un diagnóstico de tipo académico en el sentido que aplico un instrumento evaluativo para ver cuáles son las competencias que tienen en la asignatura que tengo que enseñar."* (Entrevista 4 UCSC (CD), Párrafo 327).

Además, los entrevistados expresan que la evaluación de proceso es una práctica habitual en su interacción con los alumnos, la cual le permite conocer cómo se van desarrollando los aprendizajes, hacer correcciones y retroalimentar oportunamente. *"un modo en que yo me permito monitorear en parte lo que están trabajando..."* (Entrevista 1 UDEC (GC), Párrafo 72-74); *"Evalúo si están entendiendo, evalúo si les quedaron los conceptos claros, evalúo si están bien encaminados en la tarea que están haciendo"*. (Entrevista 4 UCSC (CD), Párrafo 315).

En cuanto a la evaluación de proceso, implica comprobar, a través de diversos recursos o procedimientos, los resultados de aprendizaje al término de un proceso o una actividad, entregando resultados finales. *"entender la evaluación como resultado natural del proceso más que tensionar a los estudiantes en las calificaciones, yo los tensiono más en el aprendizaje en la productividad intelectual y práctica"*. (Entrevista 3 UCSC (MC), Párrafo 102); *"Es importante corregir la expresión. La forma de plantear la información, la explicación que dan de los datos"*. (Entrevista 2 UDEC (ON), Párrafo 202).

2. CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Opción Profesional Circunstancial:

Del total de académicos entrevistados, cinco de ellos (36%) dan cuenta que han llegado a ser profesores de manera circunstancial, debido a que no existía una definición de sus intereses por la carrera docente, ya sea por inmadurez, como por tener múltiples intereses. Algunos docentes explican que sus intereses estaban puestos en carreras que no estaban instaladas en la región del Bío Bío, en los años que ingresaron a estudiar sus respectivas pedagogías, pero optaron por la cercanía a un campo disciplinar.

Es importante indicar que todos los académicos entrevistados que declararon no haber iniciado la carrera de pedagogía bajo un interés definido hacia ella, aprendieron a valorar su proyecto profesional, les agrada su trabajo como profesores y sienten que ha sido la mejor decisión que pudieron haber tomado.

Vocación Docente:

Del total de académicos informantes del estudio, nueve de ellos (64%) dejan ver en las entrevistas que llegaron a la carrera docente inclinados por un fuerte interés hacia las pedagogías, es decir, reconocen una vocación por asumir una formación en el área de la educación.

El decidir ser profesor se asocia a intereses por áreas disciplinarias, por ser un desafío y fundamentalmente por querer ayudar a otros. Además, varios de los docentes entrevistados declaran haber tenido una definida intención de ser docentes dedicados al trabajo de formación a nivel universitario. Algunos docentes indican que durante la formación universitaria se puede desarrollar un gran interés por la carrera docente, por lo cual es muy importante quién y cómo se lleva a efecto el proceso de formación del futuro profesor.

Modelos Imitados:

La mayoría de los docentes el estudio declaran haber recibido la influencia de algún o algunos modelos positivos en su rol como profesores, pero también algunos indican que no conocieron modelos que los marcaran en su formación, incluso al conocer malos ejemplos de prácticas docentes, ellos asumieron desempeñarse de manera contraria a lo observado.

“yo creo que uno siempre es heredero de cosas, no es tan original como piensa, digamos, uno va haciendo una mixtura de cosas y esa mixtura se hace siempre permanentemente, se modifica, por ejemplo, este mismo cambio que yo te planteaba este año se debe a mi experiencia en el Doctorado” (Entrevista 1 UDEC (GC), Párrafo 80).

“No reconozco modelos, al revés, como no estaba de acuerdo, dije yo voy aprender esta cuestión, por ejemplo yo sentía que eran muy injustas algunas evaluaciones, dije bueno pero si yo soy profesor voy hacerlo no como él”. (Entrevista 4 UBB (PS), Párrafo 289).

Ser un Modelo Profesional:

Ser modelos profesionales en la formación de profesores, significa una responsabilidad por cumplir bien su papel de formador de los futuros profesores y además constituye un desafío de tipo profesional y personal. *“Sí, sin duda, espero ser un buen modelo, y que se recuerden bien, por el momento cuando me encuentro con mis ex alumnas son muy generosas conmigo, son muy generosas, se recuerdan bien, son cariñosas”. (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 322).*

Perseverancia:

Implica la capacidad de los docentes de asumir compromisos profesionales, por ejemplo para aprobar programas de post grados, preparar actividades docentes, desarrollar proyectos, concluir tareas y procesos, involucrando en ello, altos costos en tiempos, recursos, dedicación y esfuerzos personales. Se destaca la actitud de insistir en los objetivos propuestos o compromisos establecidos, aunque la tarea sea compleja, agotadora y de largo aliento. Además, los docentes señalan que los errores y dificultades que se presenten en el camino constituyen una fuente de mayor motivación para alcanzar las metas.

Asimismo, el tipo de funciones que asumen los formadores de profesores actualmente es muy variada y exige esfuerzos importantes para cumplir los compromisos que se establecen en sus respectivas unidades académicas.

Proactividad:

Se trata de una actitud deseable para el ejercicio docente, caracterizada porque el formador debe ser capaz de anticiparse a procesos o situaciones que tienen algún interés o valor, como también al hecho de diseñar y proponer proyectos de desarrollo o de apoyo a la formación, siendo aún más deseable, adjudicárselos y desarrollarlos. Por proactividad también se comprende la necesidad de los formadores de profesores de conocer y estudiar en profundidad documentos, reglamentos, leyes, en general, toda nueva información que tiene incidencia en el quehacer docente. Además, se valora como relevante en esta dimensión de proactividad, la posibilidad de apoyar el ejercicio docente y el aprendizaje, haciendo uso de recursos de bajo costo y de fácil acceso.

Compromiso con la Formación:

Una de las maneras como se manifiesta el compromiso de los académicos hacia la formación de profesores, se explica por estar conscientes del rol de ser un profesor, es decir, frente a los alumnos en formación y en los procesos de interacción docente, destacar el significado social y la responsabilidad que reviste ese profesional en la sociedad.

Otra manera de representar el compromiso docente, se refiere a que los encargados de administrar o gestionar un currículum de carrera, estén atentos en identificar los problemas que se presentan y busquen respuestas para superar las dificultades en pos de alcanzar procesos de formación de calidad *"Bueno, cada carrera ve cuáles son sus puntos críticos no cierto, por ejemplo en la carrera qué asignaturas están con peores resultados, por qué están así. Si es problema del alumno, es problema del profesor, problema de los materiales, qué problema está generándose ahí?"*. (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 172).

Los docentes señalan además, que el compromiso hacia la formación de profesores, se representa con el énfasis que se pone en los procesos formativos y en el desarrollo de una autoestima positiva sobre su formación como profesores, además de asumirla como una responsabilidad ineludible de tipo social y comprometida con la formación de profesores buscando resultados de calidad. A su vez, declaran los académicos que el compromiso con la formación requiere estar actualizado en los campos disciplinares propios de su ámbito de acción, demostrar compromiso con el aprendizaje de los futuros profesores, siendo fundamental articular los esfuerzos teóricos y prácticos que conducen a la formación de profesores y además, desarrollar proyectos que apunten al mejoramiento de procesos formativos.

Autoconocimiento:

Se reconoce como la capacidad que tienen los formadores de mirarse a sí mismos, autoevaluarse e identificar características, necesidades, problemas, aspiraciones, capacidades desarrolladas, que les son propias y que los acompañan en las tareas de formación. Por ejemplo, se autoevalúan como buenos alumnos y buenos profesores que tienen éxito en los procesos de formación. Así también, reconocen que se sienten identificados con algunos enfoques epistemológicos de formación y que poseen múltiples intereses que intentan concretar.

A partir del discurso, los entrevistados son capaces de expresar sus niveles de autoestima y satisfacción personal, así como su nivel de preparación y dominio acorde a las demandas de las instituciones universitarias y su necesidad de trabajar en ambientes de libertad y flexibilidad académica.

Además, los entrevistados reconocen que les gusta su carrera, la formación de profesores, el ambiente de trabajo, el reconocimiento que hacen sus ex alumnos de su trabajo docente.

"Me gusta la docencia, me gusta el contacto con las alumnas y las alumnas lo valoran, lo reconocen". (Entrevista 5 UCSC (LM), Párrafo 331).

Por último, es necesario indicar además, que los docentes entrevistados reconocen en sus respectivas instituciones y facultades, ambientes favorecedores para desarrollar un trabajo docente a gusto y agradable. *"para mí es grato venir a trabajar, es agradable, yo llego contenta a trabajar, me es grato encontrarme con mis colegas, me es grato saludar a todos"*. (Entrevista 5 UCSC (LM), Párrafo 213).

Expectativas:

Considerando las expectativas de los académicos frente a los estudiantes, los entrevistados expresan, en general, que esperan que se nivelen las capacidades de los estudiantes cuando ingresan a estudiar sus carreras, que se fortalezca su motivación por aprender, que se desarrolle en ellos el propósito de ser buenos profesionales, asimismo que es necesario estimular en ellos la capacidad de superación y ampliar sus horizontes formativos.

En cuanto a sus expectativas hacia la educación, se considera negativo por ejemplo, las señales ambiguas y los cambios inesperados de políticas del Ministerio de Educación, al contrario, es positivo aspirar a que existan condiciones que favorezcan el desarrollo armónico y

equilibrado de las tareas docentes, como la docencia, la investigación y la administración, aunque dichos cambios dependerían de variables y condicionantes políticas. Los docentes mencionan además, que los cambios en la formación de profesores requieren definiciones del modelo de profesor a formar por parte de las instituciones formadoras, como también, por recuperar el sentido de lo que significa educar y el status del profesor.

Por último, respecto a las expectativas de los docentes frente a su condición como profesionales, se presenta en la gran mayoría, el interés por mantener su desarrollo profesional en el campo universitario, por cuanto representa oportunidades de superación profesional, pero unos pocos académicos proyectan su vida profesional a largo plazo fuera de la universidad. Además, les interesa que el profesor optimice sus competencias docentes, que se actualice permanentemente, que se fortalezca su rol como educador, se declaran intereses específicos a ser desarrollados y se afirma el propósito de formar buenos profesores.

3. CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

Formación Académica:

Los académicos expresan que luego de haberse titulado en programas de pregrado, su formación inicial continuó con la aprobación de diversos programas de formación de Postgrados, aludiendo a la necesidad del rol de formador y académico universitario, de alcanzar niveles de especialización cada vez mayores para ajustarse a las condiciones y exigencias de la formación del siglo XXI.

Actualización y Especialización Docente:

Se puede identificar en relación a la actualización académica de los docentes del estudio, que esto se refiere por un lado, a la necesidad de mantenerse al día, de estudiar permanentemente y de manejar información reciente, es decir, es entender que la formación no concluye con la formación de pregrado en el caso de un profesor titulado, sino que se hace imprescindible asumir un estilo de vida profesional donde la educación sea permanente, porque nunca se termina de aprender para apoyar correcta y adecuadamente los procesos de formación docente en un *mundo globalizado en el que el conocimiento se renueva constantemente*. También, se menciona repetidas veces el requerimiento de acceder a especializaciones dentro de sus áreas de desempeños docentes, que culminen con las respectivas certificaciones oficiales, que además se reconozcan en las instituciones. En esta categoría está el reconocimiento al valor de los postítulos, de los postgrados y de las carreras complementarias.

Experiencia Profesional:

La descripción de esta categoría muestra que los docentes han vivido experiencias muy variadas de tipo profesional. Prácticamente todos han pasado por haber ejercido docencia en establecimientos educacionales, han estudiado postgrados y se han insertado en el mundo de la docencia universitaria. Para algunos académicos, además ha existido la oportunidad de asumir cargos directivos y de coordinación de áreas específicas.

Algunos de los docentes iniciaron actividades de docencia temprana en establecimientos educacionales, incluso antes de terminar su proceso de formación en la universidad, lo cual les facilitó el identificarse con el rol docente y el agrado por ejercer como profesor.

Además, todos los docentes del estudio describen que tuvieron experiencia laboral en colegios de tipo privados o públicos, adquiriendo importante experiencia profesional en distintos niveles de la Enseñanza Básica y Media. En los establecimientos educacionales junto con desarrollar docencia, algunos además, asumieron otras funciones académicas. En cuanto al tiempo dedicado al trabajo en colegios, lo mínimo han sido 2 años hasta superar los 10 años. Este tipo de experiencia se valora positivamente, de tal manera que se señala la necesidad de volver al aula, asociado a procesos de formación de profesores desde la universidad. También se relata que hubo experiencia docente en establecimientos como

hogares e institutos, favoreciendo, por un lado un tipo de experiencia marcadamente social y por otro enseñando a grupos de diversas edades.

Por último, la experiencia del trabajo en universidades, de la que dan cuenta los docentes del estudio, se caracteriza por ser muy diversa, en términos de las instituciones en las cuales se han desempeñado, los años de experiencia académica propiamente tal, las funciones ejercidas, las líneas docentes que asumen, el trabajo en proyectos e investigación que desarrollan, la intención de relación con otras instituciones y la demanda administrativa.

Dentro de las funciones docentes, se menciona que la docencia de pregrado está relacionada a las diversas carreras de Pedagogía que imparten sus instituciones y que las líneas en las que desarrollan su quehacer docente es específico según sus áreas de mayor expertiz, es así como se enseña en el área de la gestión, las Didácticas, la Orientación, el Liderazgo educativo, la Convivencia, la Introducción a la pedagogía o Teoría de la Educación, el Currículum Educacional, la Evaluación Educacional, la Psicología del Aprendizaje, Informática educativa, las Prácticas Pedagógicas, en fin, aquellas asignaturas que son de tipo profesional y comunes en el currículum de formación docente. Además, los entrevistados declaran que en función de sus especialidades, participan en actividades de extensión a través del desarrollo de perfeccionamiento o capacitación a la comunidad educativa y el establecimiento de redes académicas, entre otras.

4. FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los docentes entrevistados señalan en relación a las funciones que identifican y desarrollan en la universidad, que éstas se caracterizan por ser múltiples. Principalmente se debe asumir la docencia de pregrado y en algunos casos de postgrado, deben investigar con las consiguientes publicaciones de resultados, hacer extensión o vinculación con el medio, participar del diseño y desarrollo de proyectos, también algunos académicos trabajan con prácticas pedagógicas relacionando procesos entre la universidad y establecimientos educacionales y además se menciona funciones y roles de tipo administrativo.

Investigación:

La función de investigación es declarada por la totalidad de los docentes entrevistados, en términos que es una tarea institucionalizada. Algunos la han desarrollado con mayor amplitud y en otros docentes es incipiente. Asimismo, reconocen algunos académicos que están dados los espacios para su desarrollo pero en otros casos, se exige pero no necesariamente están los tiempos para su realización sin presión.

Acercamiento a la Realidad Escolar:

Los docentes refieren que la formación de profesores requiere la vinculación entre teoría y práctica, siendo esta última la que presenta la realidad del sistema educativo en el aprendizaje de los alumnos. Se identifica que la institución universitaria ha fortalecido más los vínculos con la realidad escolar, pero falta formalizar un sistema que permita que el docente universitario tenga una presencia más sistemática en los colegios, supervisando y enseñando en terreno a sus alumnos, que se están formando como profesores, para luego trasladar las instancias de reflexión al aula universitaria. *"Hay carreras que están mejor posesionadas dentro de la comunidad, pero yo diría que no me cuesta nada ubicar a los alumnos en centros de práctica". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 213).*

Prácticas Pedagógicas:

Frente al análisis que hacen los docentes sobre las prácticas pedagógicas, si bien reconocen que el actual modelo de formación incluye prácticas pedagógica progresivas que permiten familiarizar tempranamente al alumno con la realidad de su futuro quehacer profesional, fundamentalmente dejan ver su preocupación por la forma como se han instalado y la necesidad de revisión para su mejoramiento, el cual depende, en gran medida, de definiciones institucionales y de políticas educacionales externas.

Administración:

En cuanto a la función de administración que pueden asumir los docentes en sus unidades académicas, coinciden en afirmar que son necesarias pero demandan una gran dedicación de tiempo que suele obstaculizar el trabajo de docencia e investigación. Se aspira a un mayor reconocimiento a esta función.

Vinculación Interuniversitaria:

Los docentes dan importancia a los procesos de vinculación académica, por cuanto permiten fortalecer el intercambio de experiencias académicas, potenciar equipos interdisciplinarios y ampliar las redes de contactos para el desarrollo universitario y la formación profesional.

Docencia:

La docencia se entiende como una función académica fundamental dentro de las instituciones formadoras, pero que en los últimos tiempos ha quedado algo relegada a un ejercicio menos reflexivo, para dar más impulso a los procesos de investigación y al desarrollo de proyectos concursables. Se aspira a encontrar un equilibrio en estas funciones, de manera que la docencia se desarrolle con los énfasis, las innovaciones y los espacios que requieren los actuales profesionales.

Extensión Académica:

La vinculación con el medio, también llamada función de extensión, es una práctica de los docentes entrevistados, quienes se acercan a la comunidad educativa local para fortalecer las relaciones institucionales y favorecer el desarrollo del medio.

Desarrollo de Proyectos:

En el ámbito del desarrollo académico, los entrevistados señalan que ha aparecido en los últimos años una mayor exigencia institucional de participar en el diseño y postulación de proyectos, como una forma de fortalecer el crecimiento institucional y acercar recursos, pero además han sido capaces de desarrollarlos y ganar experiencia en esta función.

II. CODIFICACION AXIAL

En función de los resultados de la codificación abierta, se creó un esquema que grafica las relaciones entre las distintas dimensiones involucradas en el fenómeno de las características del formador de profesores, identificando elementos contextuales, causales, intervinientes y de acción.

Considerando las condiciones causales que explican las características del formador de profesores, se reconocen por un lado, las características profesionales que se refieren a la formación académica que han desarrollado los sujetos del estudio, así como las instancias de actualización y especialización profesional y la experiencia profesional acumulada en su vida laboral.

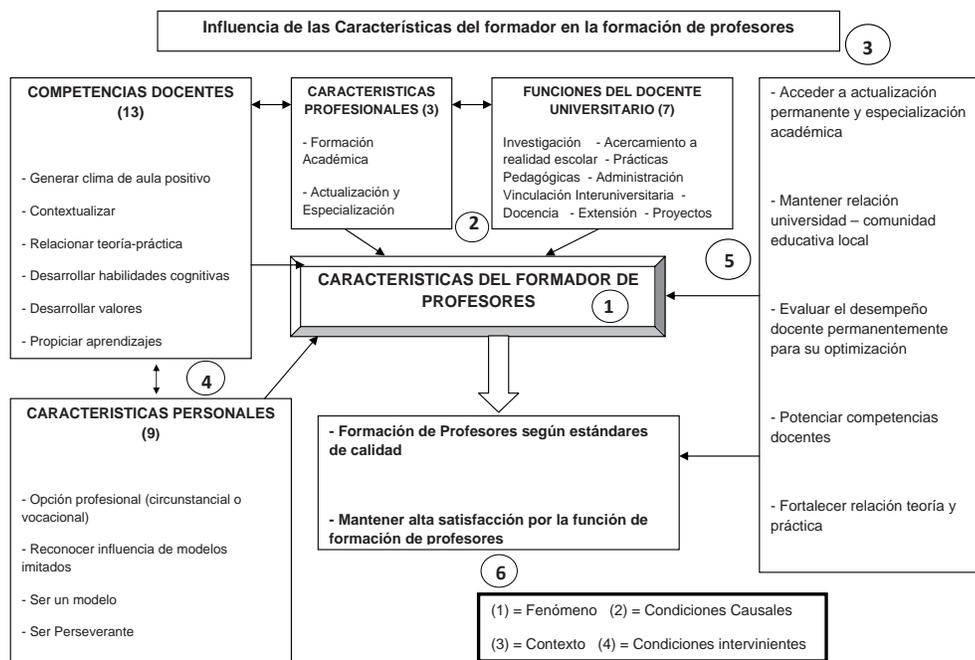
Junto a lo anterior, entre las funciones que demanda el mundo universitario al formador de profesores, se identifican la función de investigación, la necesidad de formar profesionales acercándose a la realidad del mundo educacional fuera de la universidad, el apoyo en procesos de formación a través las prácticas pedagógicas progresivas y profesionales, las funciones de tipo administrativas que permiten la gestión académica pero absorben un tiempo que se resta a la otras funciones académicas, que según los docentes informantes, tienen mayor peso en los procesos de calificación académica. Así también aparece la función cada vez más valorada que es la vinculación interuniversitaria, la función docente orientada a la formación de profesionales de calidad, la extensión académica y la participación en el diseño y desarrollo de proyectos.

Entre las condiciones intervinientes en la formación de profesores, se encuentran las trece competencias docentes como requisitos de dominio además de las características personales

que se asocian a este perfil.

Entre las estrategias de acción que se relacionan con las características del formador de profesores se encuentran el acceder a actualización permanente y la especialización académica para mejorar el desempeño docente; mantener una relación entre la universidad y la comunidad educativa local; evaluar el desempeño docente permanentemente para su optimización; potenciar las competencias docentes que se han identificado en los sujetos del estudio; fortalecer en la formación de profesores la relación entre teoría y práctica; establecer equilibrios en las funciones universitarias, que se reconocen como multidimensionales; fortalecer el compromiso con la formación de profesores; fortalecer las expectativas que tiene el formador y ser un modelo para los futuros profesores.

Finalmente, desde un punto de vista de las consecuencias, se señala que las características de los formadores de profesores, permiten conseguir: una formación de Profesores que cada vez se ajuste más a estándares de calidad, promover una alta satisfacción por la función de formación de profesores y, en la medida que los formadores de profesores apoyen la formación de profesionales de calidad que salen al mercado laboral, se fortalece el prestigio institucional.



VI. CONCLUSIONES

Respecto a las **competencias docentes**, se concluye que no todas se encuentran completamente desarrolladas en todos los docentes del estudio, pero declaran la necesidad de aspirar al desarrollo y demostración de ellas en el ejercicio docente para la formación de profesores. Por ejemplo, en relación a la planeación de las clases, no todos los académicos del estudio planifican sus clases y los que lo hacen, no necesariamente coinciden en el modelo de planificación que emplean, tampoco coinciden en los pasos u organización de las clases, ni en rol del alumno y del docente durante la interacción en el aula, asimismo, no todos los docentes declaran el objetivo o la intención de las clases, pero indican que son procesos necesarios a ser desarrollados, en términos de alcanzar una identidad profesional, resultado de su formación, tal como lo plantean Cox y Gysling (1990).

Al estudiar los estilos de docencia de los sujetos del estudio, se reconoce que son facili-

tadores de los aprendizajes, porque son capaces de demostrar diversas modalidades y estrategias docentes, pero sigue predominando un modelo pedagógico de tipo tradicional con algunas aproximaciones a un modelo cognitivo constructivista.

En relación a las **características personales**, se destaca que la elección de la carrera docente no necesariamente exige una vocación inicial porque llegan a ser más importantes las experiencias positivas a las que se expone el profesor cuando se está formado, incluido el observar modelos de formación comprometidos y bien preparados profesionalmente, como también, por las experiencias que desarrolla durante su ejercicio profesional.

Algunos formadores de profesores han tenido la oportunidad de conocer modelos positivos a quienes imitar y de incorporarlos en su forma de ser y en el comportamiento en ambientes formativos, pero otros académicos no tuvieron esa oportunidad, e incluso destacaron el haber conocido malos modelos, que los motivaron precisamente, a hacer lo contrario a lo observado. Más que la influencia de modelos, interesa ser un profesional consciente de la función profesional de formar a otros profesores, de desarrollar un compromiso con la calidad de su profesión y, de llegar a conocer un modelo positivo, o de observar alguna práctica o desempeño destacado, ser capaz de tomar lo mejor de esa condición para enriquecer la actuación profesional.

Para los formadores de profesores es muy significativo ser un modelo profesional para sus alumnos, es decir, demostrar en su desempeño profesional, actitudes de compromiso, una postura positiva y de satisfacción por su profesión, responsabilidad y preparación disciplinar y pedagógica, impactando en las personas que se están formando.

Además, entre las características personales deseables, se señalan la perseverancia para el logro de tareas y compromisos, la proactividad, un compromiso con la función formadora, desarrollar una capacidad de autoconocimiento y sentirse satisfecho en su rol docente.

En cuanto a las **características profesionales**, los resultados se relacionan con las necesidades de formación académica, la actualización o especialización docente y la experiencia profesional, que determinan las actividades, expectativas y orientaciones en el quehacer cotidiano del académico.

En cuanto a las **funciones del docente universitario**, se concluye que es importante desarrollar docencia de calidad, pero además, se le exige investigar, hacer extensión, desarrollar labores administrativas, apoyar las prácticas pedagógicas, acercar la formación en la universidad con la realidad escolar, desarrollar proyectos y hacer vinculación interuniversitaria. Estas exigencias, lo transforman en un profesional multifuncional, lo que corrobora lo indicado por Rivas (2000).

VII. BIBLIOGRAFÍA

AVALOS, B.; (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.

BRUNNER, J. y Elacqua, G. (2006). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez,

COX, C. y Gysling, J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987. Santiago: CIDE.

FERNÁNDEZ Pérez, M. (1999). La profesionalización del docente. Madrid: Siglo Veintiuno. 3ª edic.

GARRITZ, A. (2006). "Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación" [en línea] [fecha de consulta: 31 de agosto de 2007] Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004208> > ISSN

GLASER, B y Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois: Aldine.
GYSLING, C. Jacqueline (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

HUBERMAN, Susana. (1996). Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Buenos Aires: AIQUE, 3ª edición.

LÓPEZ Ruiz., J. I. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Málaga: Aljibe.

MAGENDZO, A. (2008). Dilemas del Currículum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Chile: Editorial LOM.

MINISTERIO de Educación. (2005). Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO de Educación; (2003). El Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: CPEIP. Ministerio de Educación de Chile.

MINISTERIO de Educación; (2002). Estándares de Desempeño para la formación inicial de docentes. Chile: Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente.

RIVAS, Navarro. M. (2000). Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias. Madrid: Ed. Síntesis.

RODRIGUEZ, Gómez, G.; J. Gil F. y E. García J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España.

RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.

STRAUSS, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

TAYLOR, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

VALLES, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis S.A.



**EN AMÉRICA LATINA INNOVAR EN EDUCACIÓN ES POSIBLE
GRACIAS AL ESFUERZO CRÍTICO DE SUS EDUCADORES.**

**IN LATIN AMERICAN, THE EDUCATIONAL INNOVATION IS
POSSIBLE THANKS TO THE CRITICAL EFFORT MADE BY THEIR
TEACHERS.**

Prof. Rolando Pinto Contreras¹
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Jorge Washington 210, Depto. 806, Ñuñoa, Santiago
rolando.pinto@umce.cl

Recibido: 12/12/2009

Aceptado: 30/06/2010

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de mostrar el resultado probable y anticipado de una investigación educativa en desarrollo, referida a la sistematización teórica y de orientación práctica de lo que son los procesos de innovación educativa en América Latina. Se seleccionan y resumen un total de 12 experiencias de innovación pedagógica y curricular que se realizan en América Latina; se analizan sus principales tendencias conceptuales y metodológicas que configuran su carácter innovador y se concluye en torno a algunos ejes conceptuales claves que debieran permitir construir una Teoría del Cambio Educativo en América Latina.

Palabras claves: Innovación Educativa; Currículo; Pedagogía; Teoría Crítica; Docentes Críticos; Epistemología Educativa.

ABSTRACT

This article has the intention to show the probable and early outcomes of an educative investigation in course, it is related to the theoretical and practically pointed systematization of what the process of educational innovation are in Latino America. A total of 12 experiences of pedagogical and curricular innovations in Latino America, have been selected and summarized. The main conceptual and methodological trends that shape their innovative characteristic have been analyzed; and it has been concluded around some core conceptual themes that should let construct a Latino American Theory of Educative Changes.

Key Words: Educational Innovations; Curriculum; Pedagogical view; Critical Theories; Critical Teachers; Epistemology of Education.

¹ Actualmente es coordinador del Programa de Doctorado en Educación, UMCE y profesor invitado en varios programas nacionales e internacionales de Postgrado en Educación, impartiendo dos Cursos: "Innovación y cambio en la educación y el currículo, en una Sociedad Compleja" y "Teorías Críticas en la Educación Latinoamericana", en Ilaes, PUCCH, UMCE, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada, etc.

INTRODUCCIÓN.

Este artículo es el anticipo de un libro que está en elaboración y que resulta de un proyecto de sistematización de experiencias de innovación educativa que se realizan en América Latina y que, por diversas circunstancias² nos ha correspondido conocer en sus formulaciones como proyectos, o en sus procesos de operaciones efectivas en terreno o en el relato directo que hacían sus autores, como requerimiento para la aprobación de una actividad curricular que hemos desarrollado en Chile y en varios países de América Latina y España, en programas de formación postgradual en educación, entre los años 1994 y 2010.

En estos 16 años que estamos impartiendo el curso "Innovación y cambio en la educación y el currículo, en una sociedad compleja" y particularmente en estos tres últimos años, con la oportunidad que nos brindó Cepal y la Fundación Kellogs para participar como evaluador en sus dos últimos concursos anuales (2008 y 2009) de "Proyectos de innovación social en América Latina y el Caribe", se nos fue configurando un campo epistemológico clave para comprender lo que son los procesos o intentos de innovar la educación en sociedades como las nuestras. Este campo epistemológico tiene que ver, a nuestro juicio, con una triple contradicción que implican estos procesos de innovación/cambio educativo en América Latina:

1. ¿Cómo entender que no todos los procesos de innovación pedagógica o curricular, necesariamente influyan en el cambio de las prácticas educativas, instaladas en la institución educativa y en sus docentes?
2. ¿Cómo entender esta recurrencia, casi contumaz en el discurso político educativo oficial, de querer reformar la educación nacional, pero donde el resultado sistémico pareciera ser siempre el mismo: todo lo que se pretende cambiar se recicla para que todo siga igual?
3. En fin, ¿cómo entender que, desde el punto de vista de las prácticas innovadoras de los docentes, siempre es un esfuerzo que no se integra en los procesos reformistas oficiales y sistémicos?

La búsqueda de estas comprensiones epistemológicas, nos ha permitido configurar un importante proyecto de investigación educativa, que nos ha tenido concentrado en estos 3 últimos años y que ha contado con el financiamiento del tiempo académico de este investigador, principalmente, por las instituciones que nos han acogido laboralmente en este tiempo: Cepal, Ilaes³, Universidad del Mar⁴ y ahora, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE⁵.

Para sustentar esta sistematización tenemos en el registro de nuestra memoria académica e intelectual un total aproximado de 260 experiencias innovadoras en educación, que hemos conocido en terreno o por relatos de sus autores directos y, en algunos casos, analizadas con cierto nivel de profundidad, en estos 16 años que hemos dedicado al estudio del tema. Aproximadamente unas 200 de ellas corresponden a trabajos monográficos finales del curso "Innovación y cambio de la educación y el Currículo, en una sociedad compleja", presentadas por sus autores efectivos que participaban como alumnos del Programa de

² Las circunstancias a las que nos referimos son tres: 1) Docente del Curso "Innovaciones y cambios en la educación y el currículo, en sociedades complejas" que impartimos en la Pontificia Universidad Católica de Chile desde el año 1996 y hasta el año 2009; 2) Docente del Curso "Innovaciones educativas y curriculares en América Latina" que hemos impartido en varios programas de Doctorado en Educación en Chile, Brasil, Paraguay, Costa Rica, México, Ecuador y Venezuela; 3) Evaluador del Concurso Cepal/Kellogs "Innovaciones sociales en América Latina y el Caribe", años 2008 y 2009.

³ Ilaes es el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, un Centro Académico Autónomo que está desarrollando varios proyectos de formación postgradual en Ciencias Sociales, en América Latina, ya sea por convenio directo con algunos gobiernos de la Región o con algunas Universidades Nacionales en esos países y con apoyo de algunas Universidades españolas, netamente Valladolid. Ver Página WEB de Ilaes.

⁴ Durante un año y medio, primero como Decano Nacional de Educación y luego como Rector Nacional, la Universidad del Mar me apoyó en este estudio, hasta el mes de noviembre de 2009, fecha en que renuncié a ella.

⁵ La UMCE me ha acogido como su coordinador del Doctorado en Educación, desde marzo de 2010 y hasta la fecha. En este cargo y en la función que estamos contribuyendo a generar, estamos implementando en el rediseño del postgrado algunas de las ideas que aquí sistematizamos.

Postgrado en Educación correspondiente o por estudiantes de esos mismos cursos, que sabían de ellas y querían conocerlas y entenderlas con mayor profundidad.

Varias de estas experiencias relatadas (alrededor de un 40% de ellas) se referían a esfuerzos innovadores que realizaban sus autores en el ámbito de la sala de clase o de la realidad institucional de la escuela; otras muy significativas (casi el 20%) se referían a esfuerzos reformistas de Gobiernos Latinoamericanos o Provinciales o Regionales y en que los participantes del curso les interesaba profundizar o dar a conocer; en fin, también un 40% son experiencias desarrolladas por alguna Universidad, sobre todo en el ámbito de la Extensión Universitaria o Intervenciones Pilotos; o por algún Organismo No Gubernamental/ONG o algún movimiento social, que en su transcurrir crítico/transformador de la realidad educativa nacional o regional, generaban experiencias alternativas a la educación oficial.

Las otras 60 experiencias, retenidas en el tiempo intelectual más reciente, corresponden a proyectos sociales innovadores que fueron presentados, en estos dos últimos años, al Concurso Regional de Proyectos Sociales Innovadores en América Latina y el Caribe, que depende de la Cepal, División de Desarrollo Social y que es financiado por la Fundación Kellogs⁶ y que en mi calidad de evaluador externo conocí de su existencia y calidad.

En efecto, en este concurso se evalúan las propuestas más significativas social, cultural y productivamente para las poblaciones beneficiarias; se eligen las innovaciones sociales más pertinentes a una estrategia de desarrollo humano local, que influyan en el proceso de decisión de las políticas públicas nacionales o como modelos de mejoramiento de la calidad de vida de sus participantes, dignos de ser imitados por otros grupos o asentamientos humanos. Son procesos de cambio cultural y social significativos que son seleccionados como casos relevantes de desarrollo local. En este contexto como miembro del Comité Técnico Evaluador de este concurso, nos ha tocado evaluar integralmente, en los dos años, un total de 38 experiencias innovadoras, de las cuales 18 corresponden a innovaciones en educación, que efectivamente están cambiando prácticas sociales y de gestión escolar de los Centros y docentes de esa localidad en que se instalan y se realizan.

En síntesis, al inicio del segundo semestre de 2009, habíamos retomado contacto y registrado como experiencias innovadoras vigentes, con 104 de ellas. Por vía epistolar electrónica con algunos de sus coordinadores, nos dimos cuenta que la diversidad de procesos y situaciones vividas en el desarrollo de ellas, se convertía en un escollo metodológico importante y no solucionable en el corto plazo. Se nos ocurrió iniciar una descripción yuxtapuesta de todas ellas para determinar características comunes e identidades diferenciales de sus procesos y logros, todo ello con el interés epistemológico de homogeneizarse sus descripciones, hacerlas visibles en su comparación y ordenamiento analítico, en fin, extraer del conjunto de ellas las tendencias conceptuales, organizacionales, metodológicas y culturales comunes y diferentes, de tal manera de avanzar a la construcción de una Teoría del Cambio Educativo en América Latina.

Nos propusimos entonces iniciar esta investigación realizando dos acciones simultáneas, por un lado sistematizar nuestros hallazgos conceptuales y las reflexiones docentes iniciales que habíamos construido en el aula sobre las innovaciones educativas y/o curriculares presentadas, utilizando como material de base nuestros propios apuntes o notas de campo que teníamos sobre cada experiencia conocida. Ello nos permitió configurar una especie de Marco Teórico Crítico⁷ que nos permitía "leer" sospechosamente las experiencias innovadoras que reteníamos en general.

⁶ Cepal y Kellogs desarrolla un Concurso Anual de Proyectos Sociales Innovadores, de convocatoria abierta y administrado directamente por Cepal, en que se premian un total de 10 experiencias de calidad y en que se entregan los premios anuales en una Feria de Innovaciones, que organiza algún gobierno de América Latina y el Caribe. En estos 2 años me ha tocado conocer directamente y evaluar sus formulaciones, en un promedio de 30 proyectos anuales. Este Concurso está en su 8va versión, en 2009 y, hasta el momento está interrumpida su continuidad.

⁷ Sobre la explicitación de este Marco Teórico remitimos al lector al libro de nuestra autoría: *El Currículo Crítico Transformativo en la Educación Latinoamericana*, 2008, Ediciones UC, Santiago, Chile. Principalmente recomendamos ver el Capítulo IV de ese libro.

Por otro lado, seleccionar de estas 104 experiencias retenidas aquellas que nos parecieron más modelares en nuestras notas de campo y en nuestras evaluaciones académico-técnicas registradas. Escribimos electrónicamente a los 104 contactos que teníamos registrado y los invitamos a formar parte de esta aventura indagativa. Transformamos este esfuerzo epistolar inicial como un primer mecanismo de selección de estas experiencias. Nos respondieron afirmativamente e interesados por participar un total de 84 coordinadores.

El material empírico de base se nos redujo, entonces, a este total de 84 experiencias innovadoras, situadas en América Latina; de ellas, 66 correspondían a experiencias educativas innovadoras presentadas en el transcurrir del Curso de la PUCCH y en otras Universidades de América Latina y España⁸; y 18 que seleccionamos del Concurso Cepal/Kellogs en los años 2008 y 2009, y que nos tocó evaluar directamente.

Nuestro propósito metodológico fue entonces vincular en el proceso investigativo/analítico nuestro conocimiento teórico sistematizado, con experiencias innovadoras efectivas. En esta indagación decidimos adoptar un enfoque cualitativo del análisis crítico estructural del discurso escrito⁹. A nuestro entender, él nos permitía derivar significados y sentidos situacionales del cambio que provocan estas innovaciones educativas. Pero nos pareció que la cantidad de 84 experiencias nos dificultaría la rigurosidad del análisis estructural de sus respectivos discursos explícitos.

Decidimos seleccionar de ellas las que resultaran más relevantes. Elaboramos una rúbrica de evaluación, que fijó las dimensiones y criterios comunes que orientan la selección de aquellas experiencias que nos parecieron las más relevantes de difundir y analizar, desde una perspectiva epistemológica crítica.

Para las 84 experiencias seleccionadas, aplicamos la rúbrica siguiente:

Descriptor del criterio	Valor numérico del criterio: 5 máximo y 1 mínimo.
Origen de la experiencia: Valoración máxima si es de actores u organizaciones de base. Valoración mínima si son copias o adopciones extra-latinoamericanas.	
Nivel y contexto situacional: Valoración máxima si recogen tradición cultural y social de la institución o de la práctica de los actores. Valoración mínima si corresponden a política impuestas.	
Capacidad de autogestión y sustentabilidad popular: Valoración máxima a aquellas en que hay participación amplia de los actores concernidos. Valoración mínima si son intervenciones ocasionales, con plazos fijos de realización.	

⁸ En América Latina impartimos el curso "Innovaciones y Cambios en la Educación y el Currículo, en América Latina en las siguientes Universidades o Institutos Superiores de Investigación Educativa: Instituto Superior del Magisterio, de Nueva León, México; Universidad del Este, San Juan, Puerto Rico; Universidad Americana, San José, Costa Rica; Fundación Ayacucho, Venezuela; Universidad de Pamplona, Colombia; Universidad Laica Eloy Alfaro, Manta, Ecuador; Universidad Nacional de Luján, Argentina; Universidad Iberoamericana, Asunción, Paraguay; Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Porto Alegre, Brasil; Universidad de Los Lagos, Universidad del Mar e Ilaes, de Chile. En España para los Programas de Doctorado en Educación en las Universidades de Valladolid y de Granada.

⁹ En este artículo nos resulta difícil y poco útil detallar nuestra opción metodológica pero en términos muy pragmático digamos que ella corresponde al análisis estructural del discurso escrito, orientado por Teun Van Dijk. Según este metodólogo lo principal del análisis estructural del discurso es generar una unidad de texto que explícitamente articule el pre-texto, esto es los propósitos explícitos de los actores, con el con-texto, que es histórico y situacional a la vez, y con la textualidad del discurso; por tanto el texto o su significado no es la textualidad sino que los diversos significados que éste adquiere según sus relaciones pre y con-textuales. De aquí la necesidad de que los autores de estas experiencias expresen sus discursos en textualidades que muestren pre, con y post o pro-textos y estas expresiones son las monografías descriptivas que solicitamos y que se orientan por una pauta de indicadores y dimensiones similares.

<p>Complejidad y criticidad del cambio: Valoración máxima a las de mayor complejidad y de alternancia a lo establecido. Valoración mínima a las que expresan adaptaciones o acomodaciones lógicas lineales a la autoridad de turno.</p>	
<p>Potenciación de efectivos impactos sistémicos: Mayor valoración a las que muestran impactos sistémicos o modificaciones de prácticas sociales o culturales. Menos valoración a las que introducen sólo adecuaciones funcionales a los procedimientos o a las formas institucionales vigentes.</p>	

De la aplicación de esta rúbrica nos quedaron seleccionadas un total de 34 relevantes; de ellas: 5 están referidas a trabajos innovadores de docentes, a nivel del aula; 8 relacionadas con innovaciones referidas a la escuela y su cultura organizacional; 10 realizadas a nivel local que correspondían a un conjunto de escuelas y organizaciones sociales comunitarias; 8 que respondían a movimientos sociales o trabajos de ONG de carácter más alternativo y sólo 3 correspondientes a experiencias de formación universitaria de profesores. Es decir, estas 34 experiencias reunieron las más altas ponderaciones que correspondió, en nuestro caso, al puntaje entre 23 y 25 puntos promedio. El resto de las experiencias no alcanzaron un puntaje superior a 20.

Pero ya el propio proceso de selección de estas experiencias y la petición a sus realizadores para que elaboraran un informe actualizado de las mismas, en un texto de 15 páginas, se transformó en un nuevo aprendizaje de nuestro propósito comunicacional estratégico.

Partimos elaborando una pauta que se la enviamos a todos los coordinadores de las 34 experiencias seleccionadas y que ya habían manifestado su interés y su compromiso explícito de participar. La pauta fue la siguiente:

PAUTA PARA ELABORAR INFORME RESUMIDO SOBRE "INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR".

1. Propósitos de la Pauta

- Describir en sus objetivos principales, en sus acciones más permanentes y en sus resultados para las prácticas de las personas y para la institucionalidad educativa que la sustenta, una experiencia de innovación educativa o curricular como la que el autor representa.
- Mostrar los principales impactos en las prácticas de los participantes y para la organización actual de la Unidad Educativa comprendida en la experiencia.
- Argumentar sobre el carácter innovador de la experiencia, en relación a lo que cotidianamente se ha instalado en el sistema educativo referencial de la experiencia.
- Elaborar un texto coherente, para difundir su contenido, sea como publicación de un libro destinado a educadores en servicio y en un lenguaje preferentemente coloquial, o como monografía individual de sistematización indagativa.

2. Componentes de la Pauta

- **Título de la Experiencia Innovadora:** el título debe marcar el contenido o la referencia de contenido principal de la experiencia; por ejemplo: "Introducción del lenguaje digital en 5 Jardines de la Fundación Integra, en la Comuna de La Florida, Santiago, Chile".
- **Ubicación espacial y temporal de la experiencia:** aquí debe indicarse con precisión la ubicación geográfica de la experiencia, el nombre del Colegio o de la

localidad, el nombre o características de los participantes y fecha de inicio y de término o hasta el momento que contempla la narración de la experiencia.

- **Descripción detallada de la metodología adoptada y de las etapas de desarrollo de la experiencia.** Aquí resulta relevante que se explique la gestión/participación de actores y características de las intervenciones programadas para cada etapa.
- **Descripción detallada de cada actividad desarrollada en la experiencia:** indicando propósito de la actividad, contenido y organización de la misma, tiempo de duración en su desarrollo.
- **Análisis FODA de la experiencia:** particularmente indicando si este análisis se sustenta en evaluaciones de proceso o de impacto, indicando principalmente debilidades y fortalezas de la misma.
- **Análisis argumentativo sobre el carácter innovador de la experiencia:** aquí es fundamental indicar si la experiencia está vigente, así como también señalar si las prácticas han cambiado con esta intervención y dar los apoyos teóricos y empíricos que sustenten el carácter innovador de esta experiencia.
- **Agregar bibliografía de apoyo o de referencia de la experiencia,** que incluya citas de documentos legales o reconocimientos de ella de parte de la autoridad administrativa más próxima a su realización, así como textos o autores teóricos que sustentan la formulación y realización de la experiencia.
- **Desde el punto de vista formal ajustarse a las siguientes características:**
 1. Tipo y tamaño de letra, Times New Roman N° 12; para las notas al pie de página, tamaño 10. Y 1,5 espacio entre líneas.
 2. Máximo de páginas: 15 páginas.
 3. Citas al pie de página y bibliografía según normas aceptadas por Unesco.

3. Agregar breve Currículum Vitae del autor del artículo, señalando:

- Datos profesionales y académicos.
- Nacionalidad.
- Vinculación con la experiencia objeto de su informe.
- Publicaciones anteriores.

Del total de 34 experiencias, 18 correspondían a experiencias de América Latina y 16 de Chile, y de manera incomprensible para nosotros se automarginaron un total de 12, por negativa directa de sus coordinadores o excoordinadores para escribir sobre su propia experiencia, aduciendo como razones: que “la experiencia no está vigente, por tanto no vale la pena sistematizarla” (5 respuestas); que ellos/ellas, como realizadores de las mismas, “evolucionaron para otro ámbito y ya no estaban en el esfuerzo innovador que los inspiró” (2 respuestas); que “las autoridades del nivel sistémico que correspondía al contexto innovador, habían cambiado y las nuevas autoridades tenían otras prioridades” o abiertamente se oponían a la continuidad de estas innovaciones (3 respuestas); en fin, que “las poblaciones beneficiarias o colaboradoras de la experiencia, habían desistido o estaban desmotivadas” (2 respuestas).

Una vez iniciada la recolección comprometida de los artículos, con fecha de entrega postergada varias veces, se cayeron otras 4 y la respuesta justificatoria fue siempre la misma: “por el momento no tenemos tiempo para sistematizar lo que hacemos”.

La situación actual es que se logró rescatar un total de 18 experiencias innovadoras, 11 de las cuales son de diferentes países latinoamericanos y 7 son de innovaciones chilenas. En la actualidad todavía estamos esperando que nos lleguen 3 experiencias chilenas y otras 3 de

Colombia, Ecuador y Perú. En consecuencia, para los efectos de este artículo sólo contamos las 12 monografías que hemos recibido.

De la sistematización/reflexión de estas experiencias y del análisis del discurso explícito que ellas postulan, derivamos los sentidos y significados innovadores que constituyen la esencia estratégica de lo que se hace como innovación educativa en América Latina. Determinadas las tendencias comunes y diferentes de estas experiencias y sus contextos históricos y situacionales, sistematizadas en los hallazgos descubiertos y reflexionadas desde nuestras categorías teóricas pre-sistematizadas, fundadas en la hermenéutica crítica transformativa, de raíz latinoamericana¹⁰, surgen las conclusiones de este artículo.

Organizacionalmente para los efectos de esta comunicación escrita, dividiremos esta exposición en tres apartados: en un primer punto describiremos esquemáticamente cada experiencia, según el nivel o ámbito sistémico educativo en que se sitúa. En un segundo apartado, daremos algunas características y tendencias comunes que tienen los procesos de innovación educativa de América Latina, de acuerdo a las experiencias analizadas; y en un tercer apartado, en carácter de conclusiones provisionarias, ya que nuestra investigación todavía está en desarrollo, reflexiones teóricas sobre la innovación educativa en esta región geográfica.

LAS EXPERIENCIAS SELECCIONADAS.

Organizamos esta presentación sucinta de las experiencias, en torno a 5 apartados generales que responde a su ubicación sistémica educativa de la innovación, sin separarlas en relación a su país de origen. Así tenemos: experiencias que se refieren a la innovación en el espacio aula; innovaciones que se ubican en el espacio institucional escolar y que tienen un claro componente curricular o de cambio de la cultura escolar; innovaciones que hacen referencia a realidades gubernamentales, con políticas de intervención en la gestión educativa; experiencias referidas a la educación de adultos e innovaciones referidas a la formación de profesores.

1.- LAS QUE SE REALIZAN EN EL AULA.

1.1.- Integración de la asignatura inglés en la Unidad Educativa Villa Universidad Gabriela Mistral, en la comuna de Lo Prado, Santiago – Chile.

Esta experiencia realizada por la educadora de párvulo, señora María Beatriz Quirós Fernández, se hace en un Jardín Infantil que atiende niños/as populares, con características de privación integral, y que utilizando el juego y la expresión dramática natural de los niños/las niñas, van aprendiendo el inglés llegando al término del Primer Grado de Básica, casi un manejo bilingüe propio de niños/as interculturalizados/as en ambos idiomas: su lengua materna el español y el inglés. Esta experiencia se inició como un trabajo de práctica pedagógica, en el año 2003 y continuó por dos años más, hasta el 2005, momento en el cual la experiencia se siguió desarrollando con otras educadoras, ya que su autora original se cambió de institución laboral.

1.2.- Abre tu mente a la Ciencia. Trabajando habilidades científicas con alumnos de Cuarto y Quinto años Básicos. Colegio Lo Prado, Santiago – Chile.

Las profesoras que inician el proyecto en el Colegio Lo Prado no son de la disciplina de Ciencias sino que su mención es general de educación básica. Ellas son: Patricia Fernández y Cecilia Rosales. Inicialmente estas docentes realizaron un trabajo paralelo según el grado que asistían y utilizaban estrategias diversas donde lo común era el juego y el uso lúdico de instru-

¹⁰ Nos referimos con ella a dos corrientes del pensamiento social y educativo latinoamericano que se nutren de la reflexión crítica de los planteamientos de Habermas y de las posiciones neomarxistas de Gramsci, Godelier y Lukas, y que en la Educación reconocemos como figura central a Paulo Freire y que en la Ciencia Social Latinoamericana reconocemos como figuras influyentes a Orlando Fals Borda; Hugo Zemelman y el grupo coordinado por Ernesto Lander, de Clacso.

mentos de laboratorio científico; después se coordinaron para organizar ferias o exposiciones científicas en la unidad escolar, luego abiertas a la comunidad del entorno escolar y en el último año, con respaldo de la Dirección Municipal de Educación, con muestras públicas destinadas a niños/as, docentes y familias de toda la comuna. Como producto de este juego y el trabajo de Ferias Científicas, se ha creado un Club de la Ciencia que es un taller permanente que complementa el Currículo de Ciencias. Para desarrollar las habilidades científicas de la observación, la hipótesis, la búsqueda del experimento y el determinar resultados, inventando material lúdico con sentido científico, se ha ido ampliando el ámbito de intervención, incorporándose otros grados escolares y otros docentes que adoptan la experiencia. Hoy día este proyecto se transformó en una metodología institucional para la enseñanza de las Ciencias. Se inicia el proyecto en el año 2008 y ya está en su tercer año de ejecución.

2.- EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES: EL ESPACIO ESCOLAR COMO POSIBILIDAD DE ARTICULACIÓN DE ACTORES.

2.1.- “LA ESCUELA SE LLENA DE libros gigantes”: Desarrollo de un proyecto de innovación en el área de alfabetización inicial y aprendizaje del lenguaje escrito, en los ciclos de preescolar y primer nivel básico del Colegio Almenar del Maipo, Comuna de Puente Alto, Santiago de Chile.

Esta experiencia coordinada por la profesora Fátima Escudero Rubí, de origen español pero radicada hace 20 años en Chile, se inserta como un “Proyecto de Lecto-Escritura”, se inició en el año 1997, a un año de la fundación del colegio, después de que el grupo de docentes del 1º y 2º Ciclos (Primero a Cuarto Básico) y del Departamento de Lenguaje recibieran, en enero de ese mismo año, una capacitación intensiva a cargo de la pedagoga argentina Ana María Kauffman, experta en temas referidos al aprendizaje de la lengua escrita e integrante del grupo inicial de investigadoras que trabajaron junto a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el desarrollo de la “Teoría Psicogenética del Lenguaje Escrito” a principios de los 80.

En la síntesis de las actividades innovadoras y como una manera de ir asegurando el manejo de la lectura y escritura de la lengua Castellana, los niños/niñas van creando sus propios libros de lectura y van estableciendo una cultura del “cuento” y de la “edición” de libros escolares en el Colegio Almenar.

2.2.- “Nuestras Huellas: Una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad”. Tilcara-Jujuy-Argentina.

Esta experiencia se plantea como propósito central cambiar la cultura pedagógica de la Escuela Normal “Doctor Eduardo Casanova”, ubicada en la Quebrada de Humahuaca, que la constituyen un total 15 comunidades de poblaciones originarias diversas. “Nuestras Huellas”, integra la actividad pedagógica de la escuela con todos los temas y valores culturales del 90% de la población originaria. La escuela es de carácter público, está dentro del régimen formal, abarca la educación inicial (jardín de 4 y 5 años de edad), y toda la etapa de la educación primaria 1ero a 7mo grado (6 a 12 años). Asisten 400 niños aproximadamente, funciona en el turno tarde de 13:30 a 17:30, existen talleres, algunos se dictan en contraturno. La conducción de la escuela está a cargo de su directora Prof. María Irene Arias. Desde el inicio, el proyecto ha estado coordinado por la docente del taller de comunicación, Mariana Lasala.

El logro más importante de esta innovación es el protagonismo pedagógico de los alumnos que van elaborando sus aprendizajes y sus aplicaciones en materiales educativos modernos: videos, programas radiales, publicación de Magazines y Agendas Escolares; etc, y la colaboración/incorporación de las familias a las actividades curriculares y de gestión de la Escuela.

2.3.-“Recriando e criando lendas e mitos na Santa Luz, da Bahía, Brasil”.

El generador de este Proyecto es el Instituto María Quetara - IMAQ y su coordinador el

Profesor de Educación Física y Deportes, José Luiz Lima; sin embargo, los responsables de su concreción educativa en la Comunidad "Las Rozas", del Municipio de Santa Luz, Bahía, son: la profesora María Amélia Silva Nascimento y el profesor José Roque Saturnino Lima; ellos definen el proyecto como una doble valoración social y cultural, por un lado el rescate de la historia y la experiencia de las Comunidades Productoras de Sisal y, por otro lado la participación de los ancianos/as en una actividad ritual diaria de las escuelas de la Comunidad "Las Rozas", para contar y cantar cuentos de la vivencia sertaneja de los productores de sisal. La participación de los niños/as en temas de apoyo a la producción y comercialización del sisal, como de otras actividades económicas que son principalmente desarrolladas por las mujeres jóvenes y adultas de la comunidad, constituyen los contenidos del currículo emergente en esa comunidad escolar. Para este aprendizaje experiencial de los niños/as se ayudan con la introducción de la Informática Educativa. Este es un proyecto que se inició en 1997 en Santa Luz, ahora continúa extendiéndose a otras comunidades rurales del mismo municipio y ampliándose a otras escuelas de la región sertaneja de la Región de Feira do Santana, Bahía. Este proyecto cuenta en la actualidad con un equipo pedagógico que lo integran, entre otros, educadores de la Comunidad, Educadores del Municipio y representantes de las comunidades rurales comprometidas.

2.4.- Comité de resolución de conflictos escolares de la Escuela Normal Superior Montes de María, de Bolívar, Colombia.

Nos relata el profesor Hermer Guardo Serrano, coordinador del Proyecto CRECEN de la Escuela Normal Superior de Montes de María, en la Municipalidad de San Juan Nepomuceno, del Departamento de Bolívar, que el propósito de éste es: "instalar en la escuela y de ahí proyectarlo al entorno familiar y comunitario, un espacio de conciliación y de pacificación en una zona rural que está tensionada y autodestruyéndose por la violencia política, que genera la guerra entre la guerrilla y el tráfico de drogas de la región". En la propia experiencia cotidiana de las familias y de los/as niños/as, la agresión, la muerte y la violencia es la realidad de la zona, de aquí la importancia de instalar en la organización espacial de la escuela y en su currículo, estos comités de aprendizaje de la conciliación, que permita analizar el problema contextual, generando una cultura escolar que desarrolle acciones de mediación escolar entre pares, de resolución dialogal de conflictos, de instalar climas de paz que enfatizen trabajos escolares de aprendizajes colaborativos y centrados en la solución de problemas de convivencia comunitaria.

Según este relato el propósito estratégico de estos espacios escolares era la pertinencia pedagógica y curricular de la organización escolar para responder a las necesidades y aspiraciones de mejoramiento de la calidad de vida de los educandos y familias a los que éstos pertenecían. Desde esta perspectiva se habla de un plan dual de formación que se integraba en una estrategia pedagógica común de aprender solucionando problemas de la comunidad. El Plan dual correspondía, por un lado, a los Planes y Programas oficiales de Colombia y que son elaborados por el Ministerio de Educación Nacional; y, por otro lado, los temas, valores y necesidades de desarrollo de una cultura de paz y de diálogo para las comunidades que rodean la Escuela Normal Superior Montes de María, del Municipio de San Juan Nepomuceno, de Bolívar.

3.- EXPERIENCIAS QUE MUESTRAN INNOVACIONES SISTÉMICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR O EDUCATIVA: LA IMPORTANCIA DEL ESPACIO LOCAL.

3.1.-Proyecto innovador en la gestión educativa en zonas rurales de El Salvador: Educación con la Participación de la Comunidad (Educo).

En la realidad salvadoreña de una guerra civil, las comunidades rurales ubicadas en zonas conflictivas no recibían ningún tipo de educación, no existían escuelas cercanas ni programas desarrollados estatalmente. Por lo tanto, dichas comunidades, que habían tenido un proceso de maduración política, se organizaron con el fin de llevar educación a sus

habitantes.

Por lo tanto, la concepción de Educo surge en los años 1980 como una preocupación de las comunidades que durante la guerra se organizaron para crear sus propios servicios educativos. Se hablaba entonces de “Escuelas Rurales Populares” que se articulaban entre sí, supervisadas por un Comité Técnico de Educación del Frente Guerrillero Farabundo Martí, y con una propuesta curricular que integraba el conocimiento básico (lecto-escritura de la lengua castellana, historia de El Salvador combatiente y Matemática) con aprendizajes de oficios o actividades de subsistencia rural.

Es a partir del ascenso al poder de los gobiernos democráticos, inicialmente todos de identidad derechista, que en 1992 el Ministerio de Educación, reconoce este capital social y político, adopta una estrategia que busca aprovechar las capacidades de las comunidades para incrementar la cobertura del sistema educativo, marcando un cambio en la concepción de las políticas educativas (Unesco, 2006).

Educo se incorpora entonces como parte de la política educativa en el Plan Quinquenal del Sector Educación 1989/94 de El Salvador. Además, el programa ha estado vinculado a los esfuerzos de participación de organizaciones no gubernamentales y se ha coordinado con los Ministerios de Hacienda, Trabajo y Salud.

La profesora Amparo Cabrera, psicóloga de profesión, se incorpora como personal técnico a la coordinación de Educo, en el año 1996, con el segundo Plan Quinquenal de Desarrollo de la Educación Pública Salvadoreña.

3.2.- Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora: alcaldes escolares en la sierra andina peruana, Distrito Santa Rosa, Provincia de Jaén, Perú.

Los profesores nos propusimos, nos cuenta uno de los coordinadores técnico-político de esta experiencia, profesor Jerson Chiquilin Cubas, afrontar la situación de crisis administrativa y pedagógica que tenían las escuelas rurales del Distrito Santa Rosa, Provincia de Jaén. Para ello se construyó un proyecto de innovación, cuyos propósitos fueron los siguientes:

- Comprometer a los profesores y estudiantes en un proceso de reflexión sobre su ser y quehacer en la escuela, como un punto de partida para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora continua del quehacer educativo.
- Lograr la participación organizada de los padres de familia, instituciones representativas de la comunidad, los alumnos y trabajadores del colegio en la toma de decisiones relativas a la marcha institucional, en el marco de un ambiente democrático.
- Promover el desarrollo de interacciones sostenibles con la naturaleza a través del proceso de diversificación curricular y el desarrollo de actividades de aprendizaje alrededor de los principales lugares ecoturísticos del distrito.

Estas ideas, organizadas en el proyecto de innovación “Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora” fue uno de los 50 proyectos seleccionados en el marco del Primer Concurso Nacional de Innovaciones Educativas en el área de Gestión Institucional. En tal virtud recibió un premio de 14, 000 nuevos soles (4.000 dólares aproximadamente) para el desarrollo de las actividades en el transcurso del año 2002. Lo esencial de la experiencia es el cambio democrático de la gestión de cada escuela participante, incluyendo en su dirección la figura del “alcalde escolar” un miembro elegido por las familias y las comunidades rurales que eran del entorno escolar y que tenía la función de dirigir administrativa y curricularmente la organización de la Unidad Escolar. Los profesores y directivos de cada escuela eran asesores del alcalde. A nivel comunal, posteriormente se reunían estos alcaldes populares y elegían entre sus miembros “los alcaldes escolares comunales”, llegando con ese nivel de representatividad hasta el nivel regional de la Provincia de Jaén.

4.- LAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS.

4.1.- Experiencia: "Taller danza integradora para adultos con discapacidad visual / 2006 – 2009", Santiago, Chile.

En palabras de la profesora Ángela Vega Sepúlveda, coordinadora de este taller para adultos ciegos, "la experiencia educativa del taller busca abordar el movimiento desde los conocimientos básicos y concretos que tenemos del mismo cuerpo (conciencia corporal) y de cómo éste puede llegar a una comunicación a través del movimiento con el otro. El fin de la Danza, en nuestro trabajo, fue orientado al desarrollo personal del goce del movimiento. En este taller, la danza no es una experiencia netamente visual, da protagonismo al cuerpo como medio expresivo que puede entrar en movimiento sin importar características o condición física, abriendo nuevos accesos a prácticas que favorecen una participación activa y constructiva" de las personas que se comunican y se instigan entre sí, para desarrollar sus propias capacidades de autonomía y seguridad, en la continuidad de su vida comunitaria o familiar.

4.2.- Segunda posibilidad para personas reclusas en cárceles de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El propósito explícito del proyecto es reeducar a las personas condenadas y reclusas en las cárceles de los Municipios de Florencio Varela y el de La Plata, Provincia de Buenos Aires, aprendiendo un nuevo oficio que les permita descubrirse como ciudadanos útiles para la sociedad, al mismo tiempo que adquirir los instrumentos para un desempeño laboral más pertinente al servicio social. La coordinadora del Proyecto, Dra. Adriana von Kaul, descubre la posibilidad de reciclar PC desechados y transformarlos en materiales educativos de apoyo para escuelas públicas que atiendan alumnos/as no videntes. Se instalan en las cárceles Talleres de Formación y Producción de Computadores Braille, permitiendo a los propios reclusos gestionar todo el proceso de formación, selección y entrega de los PC reciclados. La experiencia muestra el cómo los reclusos van transformando su propia visión de vida y comienzan a generar empresas de capacitación y autogestión comercial, que instalan cadenas de inclusión de presos, libres y centros educativos de asistencia especial. Se inicia esta experiencia en 1998 y en la actualidad tienen una cobertura, apoyada por el propio poder judicial federal, en todas las cárceles de la Provincia de Buenos Aires.

4.3.- Pré – Vestibular Comunitario "Profesor Muniz Sodré", en Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Río de Janeiro, Brasil.

La organización responsable de esta experiencia educativa es el Centro Aplicado de Pesquisa em Educacao Multi-Étnica – CAPEM, de Río de Janeiro. La experiencia en sí corresponde a la creación de un programa de formación y concientización sociocultural de jóvenes adultos populares, que viven en condiciones de extrema pobreza y que son fuertemente discriminados y perseguidos por la Policía Estadual de Río de Janeiro, por los barrios en que moran (Baixada de Fluminense) y por el color de su piel (descendencia africana). En este escenario desde el año 1994 y bajo la coordinación de la profesora Geanne Pereira Campos, se habilitó un local comunitario y en torno a él se impartió un programa de preparación de los jóvenes para que recuperen sus estudios escolares atrasados y se preparen para rendir el Examen Vestibular, que les abre las posibilidades de ingresar a la educación superior brasileña.

Entre las acciones más significativas que se desarrollan están:

- Impartir cursos de regulación de estudios y de preparación para el Vestibular.
- Fortalecer la conciencia étnica-cultural de estos jóvenes, así como recuperar su confianza en la participación ciudadana organizada.
- Articular sistemas de pares tutoriales con estudiantes universitarios comprometidos con estas poblaciones populares.

- Incorporar movimientos culturales y sociales presentes en la Baixada de Fluminense para dinamizar el currículo y los procesos de aprendizaje en el aula, de manera colaborativa.
- Realizar eventos culturales y formativos con las familias y las comunidades, con los mismos propósitos de valoración étnica y ciudadana, a las cuales pertenecen estos jóvenes populares.

5.- INNOVACIONES VINCULADAS A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

5.1.- Formación Inicial de Educadores Diferenciales, desde una perspectiva crítica. Universidad de Playa Ancha, sede San Felipe.

La coordinadora de este proyecto, profesora Lorena Godoy, nos relata su proceso de toma de posición crítica ante los programas de formación de Profesoras para la Educación Diferencial o Especial y como en su práctica docente ella comienza a generar una estrategia de contextualización curricular, ampliando la importancia de las prácticas docentes en formación y generando módulos de integración realidad educativa y formación de la especialidades de atención diferencial. En el inicio del año 2007, Lorena se hace cargo de la Coordinación de la Carrera de Formación de Educadoras Diferenciales, en la sede San Felipe, y desde ahí sus procesos de contextualización van ampliando el diseño curricular y transformando la aplicación de una Metodología General de ABP, en toda la oferta académica de la sede.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS COMUNES DEL ESFUERZO INNOVADOR

Hacemos referencia en este apartado a los rasgos comunes y no a sus diferencias, porque estas últimas nos parecen que quedan en evidencia en la descripción individual de cada experiencia en los propósitos innovadores que tienen, en sus actividades principales, en sus logros formativos y en sus contextos históricos y situacionales que las entornan a cada una de ellas.

1. Lo común de las experiencias.

Asumiendo la responsabilidad del sesgo azaroso¹¹ en la selección de todas estas experiencias, que aquí hemos resumido, pensamos que el caso de cada una de ellas en una perspectiva analítica de encontrar sus puntos o características comunes, nos parece epistemológicamente más relevante que un proceso descriptivo de sus realidades particulares. El análisis del discurso estructural de las monografías de cada una de ellas, nos permite descubrir sus tendencias comunes que encontramos instaladas en la realidad de ellas; y el sistematizar estas tendencias, nos parece el aporte original de este artículo.

Lo otro, es decir, la descripción detallada y rigurosa de los rasgos distintivos de cada una de ellas y luego sus tendencias comunes derivadas estadísticamente de esa descripción, nos parece interesante para opciones epistemológicas positivistas, pero ello no es nuestro caso. Nosotros adoptamos la opción hermenéutica crítica transformativa como referente científico social. Señalamos enfáticamente esta distinción analítica, ya que un lector situado en otro paradigma epistemológico nos podría acusar de esa falta de rigor positivista, pero nos disculpamos por ese equívoco epistemológico que provocamos en ese lector. Siempre el asumir una opción teórica investigativa supone un riesgo, el nuestro es sacrificar la argumentación teórica de nuestra opción epistemológica, teniendo en cuenta no sólo la dimensión espacial y temporal de este artículo, sino que también el carácter anticipatorio del mismo, en cuanto a su contenido indagativo.

¹¹ Para nosotros constituye un sesgo de selección "azaroso" el hecho que incluimos en esta descripción aquellas monografías que recibimos, hasta el 30 de marzo de 2010: sin duda todas ellas son interesantes y relevantes para el propósito de esta publicación, pero había otras 22 seleccionadas por sus dimensiones de calidad que simplemente no cumplieron con sus envíos prometidos.

Por tanto, antes de desarrollar las tendencias resultantes del análisis estructural del discurso innovador de todas estas experiencias, nos gustaría hacer un balance de la existencia actual de ellas y de las razones de su situación institucional:

Nombre de la experiencia	Estado o situación actual	Posibilidades de desarrollo futuro
1. Aprendiendo Inglés en el juego	Desaparece cuando la profesora innovadora deja la institución.	Ahora la profesora está tratando de innovar en su nuevo colegio.
2. Proyecto de Ciencias Lúdicas	Continúa ampliándose, ya que cuenta con el apoyo de la Municipalidad de la Comuna de Lo Prado.	Se amplía la metodología y es muy auspiciosa su instalación institucional.
3. Proyecto de Lecto-Escritura, en el Colegio Almenar.	Continúa desarrollándose con otras profesoras, pero la perspectiva inicial de instalar una cultura escolar de la innovación desapareció.	El Colegio cambió la prioridad y sólo se rescata lo metodológico.
4. Proyecto de Educación Intercultural.	La profesora sigue a cargo de la coordinación y se sigue profundizando en la pedagogía, pero no hay apoyo extra institucional para la ampliación de su aplicabilidad.	El Gobierno local no apoya el proyecto, tampoco la autoridad ministerial. Pero se van agregando al conocimiento de la experiencia profesoras de otras escuelas de la región.
5. Proyecto "Recriando e criando lendas e mitos."	Continúan realizando y perfeccionando el trabajo en la misma escuela y desde el año 2010 comienzan a trabajar con otras comunidades rurales.	No hay apoyo financiero e institucional para que se amplíe, pero el IMAQ continúa actuando.
6. Proyecto Educo de El Salvador.	No continúa como tal. El Gobierno Nacional lo transformó en un programa oficial de educación básica regular.	Desapareció como proyecto de participación comunitaria.
7. Proyecto "Alcaldes Escolares"	La participación de las comunidades en el desarrollo de la gestión de las escuelas es más restringida, desde el cambio de política del Gobierno Nacional del Perú, en 2009.	Actores involucrados están en otras actividades. Los "Alcaldes Escolares" continúan con menos atribuciones.
8. Proyecto Taller de Danza para Adultos no-videntes.	Continúa desarrollándose como un desafío personal de la Coordinadora, quien ha ampliado su esfera de acción a otros talleres con adultos discapacitados, con apoyo de otras artes.	Es una iniciativa privada sin fines de lucro que requeriría para su continuidad del apoyo del Estado chileno.
9. Proyecto Segunda Oportunidad.	Sigue vigoroso en las localidades iniciales y su acción se ha ampliado a otras instituciones carcelarias de la Provincia de Buenos Aires y con otros contenidos y herramientas en la reconversión socio-productiva de los reclusos.	Con el apoyo del Poder Judicial de la Provincia, se han ampliado a todo Buenos Aires.

10. Proyecto de Formación Inicial de Educadoras Diferenciales, en Chile.	Sigue vigoroso en la sede San Felipe, Universidad Playa Ancha.	No hay apoyo para adoptarlo en la sede Central de Valparaíso.
11. Proyecto CRECEN de Colombia.	Sigue desarrollándose en la Escuela Normal Superior de los Montes de María con un impacto social de nuevo liderazgo social de estos comités, desde el año 2008 dejó de ser un proyecto centrado sólo en una escuela para proyectarse a nivel regional de varias escuelas del Departamento de Bolívar.	Se mantendría vigente hasta que el Gobierno Nacional las integre al Sistema Regular de Educación.
12. Vestibular para jóvenes populares, Baixada de Fluminense, Brasil	Se han habilitado otros locales comunitarios para impartir el Programa Vestibular, pero surgen nuevas problemáticas sociales que van ampliando la intervención de CAPEM.	Se ha generado un modelo de intervención social y educativa que comienza a ser valorado por el Gobierno Nacional.

Según este balance, que muestra la realidad de la evolución social e institucional de los procesos de innovación educativa en América Latina, los rasgos comunes de estas experiencias serían:

- Son todas experiencias que surgen y se sustentan en la conciencia crítica o creativa y el impulso emprendedor de los actores sociales que asumen el esfuerzo de innovar sus prácticas, más que en políticas educativas oficiales que las reconozcan y las acojan. Más bien, lo que se constata es que cada vez que intervienen los Gobiernos de turno su incidencia es negativa, ya que influyen en los propósitos estratégicos de las intervenciones o simplemente las abortan. Salvo en el caso de Brasil donde ambas experiencias comienzan a ser distinguidas como acciones políticas de desarrollo social, por el Gobierno Nacional actual.
Son experiencias que cambian rutinas y culturas institucionales dominantes, particularmente en manifestaciones pedagógicas y curriculares para el nivel sistémico que correspondan, sobre todo cuando se encuentran en su fase de desarrollo.
- Hay poco reconocimiento de las políticas reformistas oficiales al esfuerzo de los educadores por la realización de estas experiencias, no integrándolas a los logros académicos e institucionales de mejoramiento de la educación tradicional, que aportan estas experiencias.
- En el sentido contrario al punto anterior, tampoco hay mucho interés de los actores innovadores por difundir y legitimar su esfuerzo ante las autoridades sistémicas/gubernamentales; por lo general la tendencia es no vincularse con las políticas reformista de los gobiernos, ni buscar apoyos más amplios de los directivos directos, a quienes se les debiera comprometer con la experiencia, para darle sustentabilidad en el tiempo a dichas innovaciones y mayores márgenes de participación en su gestión, de parte de las poblaciones incluidas.
- Pareciera que los actores innovadores se sumergen autorreferencialmente en cada innovación, sin vislumbrar la proyección sistémica educativa del cambio. Naturalmente están las excepciones de las experiencias en Argentina y de Brasil, donde el mayor impacto y continuidad se sustenta en la conformación de redes de apoyo de las experiencias, o, como en el caso de la experiencia de la Baixada de Fluminense, se articula fuertemente con el movimiento cultural y social de autoafirmación étnica-social de la región.
- El medio académico universitario o institucionalizado en diversas agrupaciones científicas, particularmente aquel vinculado con la formación inicial o postgradual de educadores, se

hace insensible a la difusión y compromiso con estas experiencias innovadoras, expresándose muchas veces en un rechazo al actor crítico/transformador que aspira a darlas a conocer en ese medio.

- En fin, son experiencias que muestran las contradicciones estratégicas que tienen los procesos de innovación pedagógica y curricular en América Latina, las que al no tener mayor articulación con el movimiento social y cultural que entorna a sus beneficiarios, tienden a desaparecer cuando el actor individual motivado y emprendedor de la innovación, desaparece del escenario experiencial.

2.- ANTICIPANDO CONCLUSIONES.

Desde el punto de vista de nuestros propósitos analíticos iniciales, podríamos afirmar que en el caso de la Educación Latinoamericana todavía la innovación pedagógica y curricular no es una cultura vigorosa; por el contrario, comprobamos lo difícil que resulta innovar precisamente por los obstáculos de todo tipo que colocan las clases políticas a todo lo que no sea homogeneizar resultados y estandarizar conductas y prácticas docentes. Y en esto si hay una cultura dominante que se ve en todas las decisiones y acciones políticas que se implementan de parte de los gobiernos de turno. El discurso político oficial destinado a la innovación tiene una práctica "transformista" o "camaleónica", que se expresa continuamente en el verso "todo cambia en el discurso para que nada cambie en la acción".

Pero también los educadores tenemos ciertas dificultades personales y profesionales para persistir en nuestros esfuerzos innovadores y críticos. Nos sentimos segregados a los primeros obstáculos que nos interrumpen nuestro ejercicio de ser libres y no sabemos buscar aliados para seguir. No constituimos redes, no buscamos apoyos extra-experiencia, no sabemos negociar con el poder instalado, pero lo peor es que no sabemos problematizar lo que hacemos. O somos autocomplacientes o nos autoflagelamos, pero no buscamos perspectivas de complementariedad y colaboración. Y en la crítica innovadora, al igual que en el amor, sólo es bueno y se vigoriza cuando lo realizamos con otro/a u otros/as. En efecto, innovar es un gran acto de amor y compromiso con el futuro mejor.

Y es precisamente porque reconocemos todos estos obstáculos, que son por lo demás humanos e históricos, es que pensamos que a pesar de lo difícil que resulta cambiar en educación, ello es posible si descubrimos la fuerza y la articulación con los otros, precisamente con aquellos que se benefician humanamente con el cambio y la innovación necesaria para ser más felices.

En relación a nuestro propio aprendizaje académico, el trabajar durante 16 años en la docencia universitaria postgradual en educación, impartiendo un curso de "innovación y cambio en la educación y el currículo, en una sociedad compleja" y posteriormente, haber participado como evaluador del "Concurso Anual de Proyectos Sociales Innovadores, de Cepal/Kellogs", nos ha enriquecido intelectualmente mucho y nos ha hecho respetar aún más nuestra profesión docente. En el contexto de este aprendizaje nos surgen tres aspectos conceptuales y operacionales que debieran formar parte de una Teoría del Cambio Educativo en América Latina; en primer lugar, la valorización de la posición epistemológica y social del profesional que se atreve a innovar sus prácticas socio-educativas; en segundo lugar, los ejes culturales que debieran nuclear ese cambio socio-educativo; y, en tercer lugar, los principios pedagógicos y curriculares sobre los cuales debieran formarse, o perfeccionarse, o reflexionar los educadores latinoamericanos que aspiran a innovar sus prácticas educativas.

Naturalmente el desarrollo de estos componentes escapa a las posibilidades gráficas de este artículo, así que aquí sólo mostraremos los titulares que, sin duda, constituirán el contenido principal del libro "Un camino que encuentra su rumbo: innovaciones pedagógicas y curriculares de la educación latinoamericana", que se encuentra en su fase final de edición.

I. La valorización de la profesionalidad epistemológica y educacional del educador:

- La necesidad que él/ella asuma su condición y situación profesional.
- La urgencia de saber practicar la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrolla a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
- La capacidad de mostrar cotidianamente su compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, estimulando y reconociendo socialmente en el aula los progresos que alcanzan sus estudiantes en los diversos ámbitos de su formación.
- La habilidad para buscar permanentemente el diálogo con sus pares, procurando intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y de referentes para ampliar su dominio disciplinario.
- La competencia para participar de su organización gremial, reivindicando y luchando por mejores condiciones del desarrollo profesional docente.
- El desarrollar su actitud de responder o buscar conjuntamente la respuesta ante el requerimiento de sus alumnos, argumentando o ejemplificando en sus propias opciones de vida social o mostrando, desde su experiencia humana, la manera como él/ella ha buscado las soluciones a los problemas que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus alumnos y de él, en cuanto profesional de la formación.
- El buscar el diálogo colaborativo con las familias de sus alumnos, no sólo para comprenderlos mejor sino que para ayudarlos a su aprendizaje cada vez más significativo.
- En fin, tener la actitud y el coraje para participar propositivamente en la gestión democrática de su institución escolar y organizar las actividades en el aula como un encuentro de personas en formación.

Tal vez el tema que aquí proponemos, por estar aún en discusión y no tener una interpretación unívoca, es una problemática que despierta una amplia controversia; sin embargo, por la importancia que él tiene, debiéramos estar de acuerdo en que: **no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación pública en América Latina, ni tampoco la posibilidad de innovaciones pedagógicas y curriculares que perduren en el tiempo y en la institución educativa latinoamericanas, sin la profesionalidad formativa de sus educadores.**

II. Los nuevos ejes culturales de la educación para el cambio:

- a) La importancia de la epistemología del cuerpo. El cuerpo humano y el comunitario constituyen la motricidad del sujeto latinoamericano; no sabemos expresar la oralidad sin el énfasis de la expresión gestual. Sin embargo, todavía martirizamos a niños/as en las actuales condiciones materiales en que se desarrolla el movimiento educativo: el espacio estático, el mirarse las nuca, el estar siempre enfrentados al docente y al manejo que él o ella hace de los recursos didácticos o educativos.
- b) La importancia de la afectividad en las relaciones cognoscitivas y pedagógicas. El aprendizaje es sólo posible en la emocionalidad de la motivación y el interés del educando por conocer. Sin embargo, continuamos en un paradigma pedagógico en que el educando debe aprender aquello que le enseña el profesor, incluso aquello que niega el mundo de su vida o que le niega su existencia cotidiana, particularmente en la lógica del lenguaje y del razonamiento de su entorno.
- c) La necesidad de la inclusión de lo diverso y la valoración de lo intercultural. Vivimos en lo diverso y en lo multicultural, no sólo en el lenguaje y en todo tipo de representaciones simbólicas, sino que en la convivencia social comunitaria: la existencia de género, el juego de códigos diversos, las expresiones genéticas sociales, lo étnico, lo musical, la dramaturgia de lo cotidiano, son manifestaciones de lo diverso de la realidad que debe incluirse en la escuela. Sin embargo, continuamos con evaluaciones homogeni-

zantes, con desempeños mínimos y estandarizados, es decir, todo lo que excluye al educando.

- d) La pertinencia ética y estética epocal y generacional en la formación valórica de los educandos. Vivimos la individualidad como una forma de segmentar la existencia social de lo propiamente cultural y humano; la competencia entre iguales es la negación de todo lo que es el desarrollo humano; lo humano es lo propio de lo solidario, de lo complementario, de la reciprocidad y la colaboración natural entre pares. La vida son estos valores y ellos están ausentes de la acción educativa actual.
- e) La articulación del desarrollo local con la política pública nacional, constituye la base política de las democracias participativas; ciudadanos sin acción política en lo que concierne sus vidas cotidianas, en los espacios y territorios económico-productivos y socio-institucionales donde éstas se dan o se instalan, es desmaterializar la escuela y vaciarla de su contenido social.
- f) Lo anterior son los antecedentes que permiten organizar en el currículo la intervención sistémica del conocimiento científico y cultural de la historia universal y los procesos de formación de la capacidad crítica, la creatividad, el emprendimiento, la resolución de problemas, la construcción de mundos nuevos, en cada ámbito de la acción humana. De aquí la necesidad de articular en el currículo lo programado oficialmente y lo emergente de la vida cotidiana de los educandos. Hay que generar comunidades interactivas escolares donde cada actor pone su especificidad en el progreso del aprendizaje.

III. La formación inicial y continua de los educadores:

- a) Una formación y perfeccionamiento del profesional que se centre en la ocurrencia de la escuela: ella es el único dato de realidad que nos hace conocer lo pedagógico, la didáctica de lo específico del conocimiento científico y cultural, las teorías del aprendizaje, el diseño y el desarrollo del currículo, la evaluación y el apoyo al crecimiento progresivo del conocimiento, la gestión de los procesos formativos y administrativos, entre otras variables.
- b) Una formación y perfeccionamiento que siempre refiera al contexto o entorno del proceso enseñanza/aprendizaje. Ningún aprendizaje es significativo sin entender el pretexto, el contexto y el texto mismo del contenido curricular. Contextualizar es la acción profesional por excelencia del educador innovador.
- c) Una formación y un perfeccionamiento centrado en la reflexión crítica y en la capacidad investigativa del sujeto en formación. No hay innovación sin crítica a lo que existe y a lo que hacemos, pero tampoco hay crítica sin actuar transformativamente sobre lo que existe y lo que hacemos. Crítica e innovación son dimensiones de una misma acción: educar.
- d) En fin, una formación y un perfeccionamiento en que aprendemos a ser felices educando y que enseñamos felicidad en el educando cuando ellos aprenden de nuestras intervenciones pedagógicas y las superan en sus aplicaciones críticas e innovadoras.

BIBLIOGRAFÍA

CABRERA, A. (2009). "Proyecto innovador en la gestión educativa en zonas rurales de El Salvador: Educación con la Participación de la Comunidad (Educo). Monografía presentada en el Segundo Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

CHIQUILIN CUBAS, J. (2009). "Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora. Alcaldes Escolares en el Departamento de Jaén, Perú. Monografía presentada en el Primer Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad

Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

ESCUDERO RUBÍ, F. (2009). "LA ESCUELA SE LLENA DE libros gigantes: Desarrollo de un proyecto de innovación en el área de alfabetización inicial y aprendizaje del lenguaje escrito, en los ciclos de preescolar y primer nivel básico del Colegio Almenar del Maipo, Comuna de Puente Alto, Santiago de Chile. Monografía presentada en el Primer Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

FERNÁNDEZ, P. y ROSALES, C. (2009). Abre tu mente a la ciencia. Trabajando habilidades científicas en alumnos de Cuarto y Quinto Básicos. Colegio Lo Prado, Santiago, Chile.

FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores S.A., México.

GODOY, L. (2009). "Formación Inicial de Educadores Diferenciales, desde una perspectiva crítica. Universidad de Playa Ancha, sede San Felipe". Experiencia presentada por su coordinadora en: "Encuentro de Formación Inicial de Profesores en la Quinta Región, Chile". Universidad Católica de Valparaíso, octubre de 2008.

GUARDO SERRANO, H. (2009). "Comité de resolución de conflictos escolares de la Escuela Normal Superior Montes de María, de Bolívar, Colombia. Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

HABERMAS, J. (1978). Teoría de la Acción Comunicativa. TAURUS S.A., Buenos Aires, Argentina.

LANDER, E. Compilador (2005). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso libros, Buenos Aires, Argentina.

LASALA, M. (2009). "Nuestras Huellas: Una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad". Tilcara-Jujuy-Argentina. Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

PEREIRA CAMPOS, G. (2007). "Pré-vestibular comunitario profesor Muniz Sodré, em Duque de Caxias". Proyecto presentado al Concurso 2009 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

PINTO CONTRERAS, R. (2008). El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

PINTO CONTRERAS, R. (2010). Un camino que encuentra su rumbo: Innovaciones Pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana. ILAES/UMCE y LOM Ediciones, Santiago, Chile. (En prensa).

QUIRÓS FERNÁNDEZ, M.B. (2009). "Integración de la asignatura inglés en la Unidad Educativa Villa Universidad Gabriela Mistral, en la comuna de Lo Prado, Santiago – Chile. Monografía presentada en el Primer Semestre 2008, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

SILVA NASCIMENTO, M.A. y SATURNINO LIMA, J.R. (2009). "Recriando e criando lendas e mitos na Santa Luz, da Bahía". Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

VEGA SEPÚLVEDA, A.M. (2009). "Experiencia: Taller danza integradora para adultos con discapacidad visual / 2006 – 2009". Monografía presentada en el Segundo Semestre 2009, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

VON KAULL, A. (2008). "Segunda posibilidad para personas recluidas en Cárceles de la Provincia de Buenos Aires". Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

ZEMELMAN, H. (1998). Sujeto, existencia y potencia. Anthropos Ediciones, Barcelona, España.

ZEMELMAN, H. (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial, Barcelona (España).





SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES



NOTAS SOBRE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y SU USO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL¹

NOTES ON QUALITATIVE METHODOLOGY AND ITS USE IN EDUCATIONAL RESEARCH

Miguel Alvarado Borgoño²

Universidad de Playa Ancha. Facultad de Ciencias Sociales
Pasaje San Juan de Dios n° 702 casa b. Cerro San Juan de Dios, Valparaíso, Chile
alvarado@upla.cl

Recibido: 23/02/2010

Aceptado: 29/07/2010

RESUMEN

En este artículo se reflexiona respecto del uso de las metodologías cualitativas en la investigación educativa en nuestro país. Para ello, aborda simultáneamente dos temáticas poco usuales para la investigación educativa: la muerte de un delincuente y la planificación cultural, ello desde el primado formal de que en la ampliación del concepto del "yo" en el uso y la reflexión en torno a las metodologías cualitativas, existe una posibilidad de ampliar el campo de acción de la investigación educativa.

Palabras claves: Metodología cualitativa, Nuevos temas en la investigación educativa, El tema del Yo en la metodología cualitativa.

ABSTRACT

In this article it is reflected with respect to the use of the qualitative methodologies in the educational investigation in our country, for it simultaneously approaches two thematic little usual ones for the educational investigation: the death of a delinquent and the cultural planning, it from the formal primacy of which in the extension of the concept of "I" in the use and the reflection around the qualitative methodologies, exist a possibility of extending the battle area of the educational investigation.

Key Words: Qualitative methodology, new subjects in the educational investigation, the subject of I in qualitative methodology.

La educación debería tomar en serio una idea que de ningún modo es extraña a la filosofía: la angustia no debe reprimirse. Cuando la angustia no es reprimida, cuando el individuo se permite tener realmente tanta angustia como esta realidad merece, entonces desaparecerá probablemente gran parte del efecto destructor de la angustia inconsciente y desviada.

Erziehung nach Auschwitz
Teodoro W. Adorno.

¹ Este artículo ha sido redactado en el contexto de los proyectos: Fondecyt 2010 -2012 Tres años de Duración. "Literatura antropológica en Chile" N° Proyecto: 1100344 y "Variantes de la Antropología Poética Chilena". Proyecto Clave: HUM1 08-0705. Proyecto de Investigación financiado por la Dirección de Investigación Universidad de Playa Ancha.

² Doctor en Ciencias Humanas. Postdoctorado en Filosofía. Universidad de Goettingen (Alemania).

INTRODUCCIÓN.

Reformular la investigación

Una angustia usual para los especialistas en investigación educacional es el complejo proceso de reconocer el lugar de esta praxis educativa más allá del aula. No se trata de superar o desdeñar el salón de clases, sino de realizar una travesía académica y práctica más allá del aula misma, para así nutrir a la investigación del aula, del currículum, de la evaluación y de la administración educacional. Sacar a las Ciencias de la Educación del ámbito restringido del estudio de la pedagogía formal constituye un esfuerzo doble: por una parte, se constituye en una voluntad por desechar las formas de etnocentrismo iluminista, que más que libertario resultó opresor desde pensadores como Sarmiento en su *Facundo*³ hasta la instauración del positivismo y del conductismo en nuestras cátedras de educación (Alvarado, 2004); como también esta voluntad debe enfrentarse con los peligros de convertir a las Ciencias de la Educación en retazos de una sociología, una economía, una antropología o una psicología social de la educación. Cualquiera de estos caminos contradicen la tradición del pensamiento educativo en occidente y continuarían realizando una praxis ya sin sentido en el contexto de la postguerra fría, de la mundialización y de la democratización latinoamericana (Hinkelammert, 1981)

Recientemente, al momento de definir los márgenes de una revista de educación junto a algunos colegas, resolvimos consensuadamente convertirla en un instrumento para difundir la reflexión y las prácticas en torno a la educación, definida ésta como un proceso de *transmisión de categorías culturales dinámicas y heterogéneas*. Ello resulta un inicio prometedor; no obstante, a la manera de Kuhn (1989) o de Lakatos (1999), debemos decir que las Ciencias de la Educación resaltarán en nuestro país aquello que concretamente hagan sus practicantes, y también serán el producto del desarrollo interno y de la interacción con su contexto sociocultural por medio de los *programas de investigación* que estas disciplinas generarán; ello junto a teorías reforzadas por hipótesis auxiliares que otorgarán sentido a todo el proceso de reactivación de la investigación educacional, siempre y cuando ese sentido sea socialmente útil y plausible y, sin duda, hasta que otros programas afiatados bajo la cobertura de paradigmas que demuestren una mayor utilidad y credibilidad social.

En este texto he reflexionado sobre los métodos cualitativos en el estudio de dos fenómenos educativos asumiendo problemáticas sociales y la pregunta por el "yo" como articulador. Una de las temáticas aborda los valores de un joven criminal; la otra, el proceso de creación de racionalidad por parte de la sociología chilena, transformando a esta disciplina en un objeto de investigación educacional. Todo ello desde un primado formal: la invitación a ensanchar los límites de la investigación educacional, ello por medio del uso de métodos cualitativos centrados en la filosofía del lenguaje a nivel epistémico y ontológico (Atkinson, 1990).

El Yo, la constitución de valores y los métodos cualitativos, son tres temas concatenados e imprescindibles para nuestras Ciencias de la Educación en la contemporaneidad. Si la investigación educacional debe evitar convertirse en una praxis científica vicaria de otras ciencias humanas, ellos será posible, justamente, innovando metodológicamente, y en el ámbito del método cualitativo ya consolidado en sectores claves de nuestra praxis investigativa nacional, debe buscar e intervenir temas que tradicionalmente no estaban en su campo de acción; las limitaciones del tratamiento que el autor pueda hacer de estos temas no desacredita la necesidad de sacar del aula a la investigación educacional para volver a ella nutridos por expe-

³ Tal como Sarmiento se mueve argumentativamente entre la barbarie y el salvajismo, sus interpretadores nos movemos en otra oposición binaria definitoria del mito que interpreta, esto es, la oposición entre la novela y el ensayo. Optar por uno de los géneros significa intentar hacer una lectura que puede ser pobre del *Facundo*, aunque, por otra parte, cualquiera de los dos resulta provechoso. El texto da para ambas lecturas: es rico como composición estética y como argumento racional con pretensiones científicas. Se sitúa en el origen del criollismo, pero también está en el origen de nuestras ciencias sociales, situarlo excluyentemente en uno de estos ámbitos no deja de ser una exclusión gratuita. (Alvarado, 2000).

riencias teóricas, metodológicas y sociales que la conviertan en una tradición dinámica frente a los nuevos vínculos entre política, cultura y educación, a la manera de Theodor Adorno (1977) cuando vincula la barbarie nazi justamente con el tema educativo.

Lo cualitativo re-visitado

La suposición de que el método cualitativo es un sistema compacto, coherente y auto-referido, resulta más un arquetipo platónico que una evidencia respecto de una praxis científica. El método cualitativo proviene de orígenes tan disímiles como la hermenéutica alemana asociada al romanticismo, el análisis de discurso definido desde la lingüística o los estudios sobre migración desarrollados en las primeras décadas del siglo XX, principalmente en Estados Unidos, y que hoy continúan un proceso vertiginoso de innovación metodológica (Clifford 1980a, 1980b, 1983, 1988, 1995); pero su origen más remoto guarda relación con la etnografía, ello como expresión de las limitaciones del sistema colonial europeo en su capacidad heurística como también con el deseo de alteridad propio de las sociedades que definieron la expansión del capitalismo, ello desde la etnografía clásica, la cual poseyó un carácter marcadamente positivista.

En esta heterogeneidad de fuentes, la posibilidad de apropiación requiere de propuestas teóricas y metateorías que den un sustento a las teorías del conocimiento que respalden a las metodologías cualitativas. Creemos que una de estas posibilidades, aún no explorada lo suficiente por las ciencias de la Educación, proviene de una analogización estética, que haga suyas algunas de las rupturas del arte y la literatura occidental para originar una postura adecuada frente al uso actual del bagaje cualitativo. Uno de estos puntos articuladores de carácter estético está dado por la apelación de Rimbaud en base a dos frases deslizadas casi al azar en sus textos: "La vida está en otra parte" (Rimbaud, 1987) y "Yo es otro"⁴.

Dos son las fuentes de los métodos cualitativos; por un parte la etnografía, por tanto la antropología cultural y, por ende, los procesos de descubrimiento, colonización y conquista, justamente a la manera de las ciudades invisibles de Italo Calvino (1977) donde Marco Polo relata al gran Kahn lo que ve de ciudades ciertamente maravillosas, pero por sobre todo distintas del occidente en el límite entre el medioevo y el renacimiento, o a la manera de Rousseau como padre de toda etnología, como planteó Lévi Strauss (Derrida, 1976). De esta manera, más que un origen humanista, la etnografía se entronca con las necesidades del mercantilismo y luego del capitalismo en sus distintas etapas; en la etnografía se conjugan ciertamente los afanes de acumulación y expansión como también un *deseo del otro*, el cual esté situado con los pies siempre en una tierra inconmensurable, una tierra ignota.

Otra fuente es sin duda la hermenéutica romántica, en su afán de dar un sustento histórico, y de cierta forma escatológico, a la lógica del estado nación. No obstante, ello no significa que sus antecedentes más remotos se remitan a las necesidades de contribuir a una identidad colectiva para unos países europeos y luego para los latinoamericanos. El antecedente de la hermenéutica se encuentra en la antigüedad clásica, pero en el contexto del capitalismo; su genealogía se ubica, sin duda, en la Vulgata y en la traducción que Lutero realiza de la Biblia, ello no sólo como un esfuerzo catequístico o político, sino por masificar la posibilidad de la interpretación a lenguas vernáculas y por ello poner en manos de quienes podían leer o, por extensión, escuchar la palabra revelada.

Pareciera decirse que los métodos cualitativos y la teología fueran puntos incomunicados, pero justamente el reducir los métodos cualitativos a la racionalidad técnica, asumiéndolos como un conjunto de procedimientos cuasi mecánicos, nos llevan a un deseo de poseer instrumental, lo que no es otra cosa que convertir un método o unos métodos en una tecnología

⁴ Je es un autre...en carta a su profesor de enseñanza media Georges Izambard fechada en mayo de 1871.

neutral. Por el contrario, los métodos cualitativos se entroncan tanto con el descubrimiento de América y la teología de la tolerancia desarrollada por Francisco de Vitoria y por la Escuela de Salamanca, como también en la Teología Bíblica, que tiene en la Escuela de Jerusalén y en las teologías cristianas su contemporaneidad. En el teólogo del texto revelado como el etnógrafo, hay un deseo implícito de interpretar y ello resulta en un fundamento para algo que puede ser entendido como paradigma o como metodología, pero nunca como sistema de técnicas.

El problema del yo

De toda la boga postestructuralista (representada por Foucault, Lacan, Deleuze, Derrida, entre otros) que intentó superar el determinismo de la noción de estructura, ya sea en la acepción material o mental de la misma, para abrir el camino a una interpretación en la cual el lenguaje tuviese primacía, nos queda la negación de la existencia del sujeto, que, en tanto ausencia del Yo moderno, abre a las teorías del conocimiento en ciencias humanas la filosofía del lenguaje, estableciéndose como un eslabón fundamental en la historia de estas ciencias, en la cual el lenguaje es la sustancia de la teoría y no es análogo del concepto tradicional de evidencia.

Para América Latina el cambio implicó un enfoque insoslayable, ya sea para su crítica más enconada o para la adhesión más irreflexiva, y en este contexto fueron las Ciencias de la Educación, dentro de la época de las dictaduras latinoamericanas, una de las disciplinas más refractarias; se cuestionó al postestructuralismo, que se sustentara desde una visión que daba primacía al significante por sobre el significado, valorándose en esta nueva tendencia al lenguaje por sobre la evidencia aparentemente empírica, lo cual en el contexto sudamericano ha significado un proceso de ensamblar la interpretación desde la primacía del signo, más allá de cualquiera forma de conductismo de las ciencias humanas. Sin ir más lejos, en Chile la influencia del conductismo y de las ideologías ilustradas tanto católicas como laicas anudaban el concepto de sujeto de la acción al de evidencia empírica, definiéndose estas disciplinas en el ámbito de la investigación educacional desde una metafísica de la conciencia, que no es sino desde la labor de las ONGs como el CIDE o el PíEE, las primeras instancias que rompen la investigación capturada en una suerte de iluminismo metodológico.

No se trata de un claudicar en vano frente a la estética, manifestada particularmente en la plástica y la literatura desde un apelación postestructuralista definida desde el significante, sino de asumir que la comprensión histórica sólo puede ser realizada en nuestro continente desde la humildad de considerar que las artes, y particularmente la literatura, poseen una capacidad inherente para la comprensión de los signos históricos. Este camino no comienza, como podría pensarse, por ejemplo, en el siglo XIX cuando Andrés Bello invita a la poesía a manifestarse en las nuevas tierras de América, sino que se inicia con textos como los del cronista mestizo Felipe Guamán Poma de Ayala, quien realiza, en el siglo XVII, una magnífica composición semiótica en la cual se entremezcla el texto y la obra visual, algo que hoy clasificaríamos como plástica, generando en el dibujo, en tanto significante, un soporte tan transcultural plenamente comprensible. Es solamente desde el auge de la educación intercultural en las reformas educacionales de los últimos 20 años que el postestructuralismo ha incidido en numerosas políticas públicas en el ámbito educativo, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la historia, la comprensión del medio y la lengua escrita.

Sin embargo, pensando en la crítica a una moda intelectual como el postestructuralismo, no podemos desconocer el aporte de la cultura europea; como si Latinoamérica no surgiera de un mestizaje sincrético, y no primara asimismo el proceso de resignificación de los códigos venidos principalmente desde Europa Central y Gran Bretaña en nuestra convivencia social. Esta resignificación en el plano de la comunicación intercultural guarda relación con la recepción mimética que, creo firmemente, significa, en tanto hito cultural car-

dinal, la llegada a Latinoamérica de las obras de la poesía simbolista francesa, y en particular la de los llamados "poetas malditos". Es este grupo heterogéneo de autores los que generan un crujido y una mutación cultural trascendental, cuyos ecos resuenan en nuestra cultura latinoamericana, desde el cuestionamiento de nociones culturales fundamentales como las de virtud y belleza, lo cual sin duda tuvo una influencia en los valores estéticos que la educación comienza a transmitir en el siglo XX. No es solamente una mutación cultural, es también una nueva forma de transmisión y construcción pedagógica y un ampliación de los modos de enculturación que superan el plano del aula; ello se entronca con una forma de colonialismo cultural y también, sin duda, con una sofisticación de nuestras formas culturales⁵.

Se trata de autores como: Baudelaire, Mallarmé, Lautréamont, y en especial aquel a quien Neruda denominaba "El Vidente", y de quien hemos hecho referencia: el poeta francés Jean Arthur Rimbaud, el "iluminado" que a los 16 años, en una carta a su profesor de lengua francesa en el liceo, elabora una frase que cuando hayamos casi olvidado el pensamiento de Foucault o Derrida, quizá seguirá resonando en la intelectualidad Latinoamericana: *cuando escribo yo es otro*. Esta premisa tendrá profundas repercusiones para los métodos cualitativos, en tanto abrirá el camino para entender las formas de desdoblamiento del yo en el discurso, y por ello el proceso de construcción de aquello que Lacan (1975) denominará la *leyenda épica*. Decir yo, es decir, asumir una identidad como informante, como investigador en el uso de los métodos cualitativos, es hacer una selección de ideas, valores e imágenes que definirán algo que remotamente será aquello que puede sintetizar la identidad del hablante o del que escucha.

"Yo es otro" significa que ningún signo es verdaderamente fidedigno al momento de expresar las emociones y sentimientos que definen lo que George Bataille (1989) denominó como la "experiencia interior"; es decir, el signo es anterior a nuestra experiencia, por lo tanto, nada nos asegura que lo que digamos, escribamos, dibujemos, pintemos, esculpamos, filmemos, etc., represente aquello que inicialmente suscitó en nuestro interior la conjunción de signos que, en la línea sintagmática del pensamiento, hizo posible la expresión que denominamos en cada caso ciencia, religión, sentido común o arte, y que se construye en los procesos educativos de todo carácter.

"Yo es otro", a decir de Foucault (1984), hay "poderes discursivos" que definen lo fundamental de los diálogos posibles en nuestra educación y, por tanto, en nuestra cultura: lo que debe ser dicho, lo legítimo y lo ilegítimo, lo posible o imposible de expresar. Pero si no todo puede ser dicho en todo momento, no se debe ello solamente al orden del discurso, que es, en cierta forma, identitario con el orden social y de la división en clases, sino por una dimensión de la experiencia interior propia de la condición humana que ya no podemos soslayar; esto es la distinción que hoy realiza Humberto Eco (1981): el autor textual y el autor empírico. La realidad objetiva, las circunstancias prosaicas o sublimes que rodean a quien escribe, a quien pinta, a quien sueña, etc., en resumen, a quien expresa, no son el único factor detonante de una expresión simbólica.

⁵ ... Aquél era un salón de otro siglo, indefinible e inquietante como un sueño. La nostálgica dama de cabellera blanca, vestida de luto, se movía sin que yo viera sus pies, sin que se oyeran sus pasos, tocando sus manos una cosa u otra, un álbum, un abanico, de aquí para allá, dentro del silencio.

Me pareció haber caído al fondo de un lago y en sus honduras sobrevivir soñando, muy cansado. De pronto entraron dos señoras idénticas a la que me recibió. Era ya tarde y hacía frío. Se sentaron a mi alrededor, una con leve sonrisa de lejanísima coquetería, la otra mirándome con los mismos melancólicos ojos de la que me abrió la puerta.

La conversación se fue súbitamente muy lejos de aquellos campos remotos, lejos también de la noche taladrada por miles de insectos, croar de ranas y cantos de pájaros nocturnos. Indagaban sobre mis estudios. Nombé inesperadamente a Baudelaire, diciéndoles que yo había empezado a traducir sus versos.

Fue como una chispa eléctrica. Las tres damas apagadas se encendieron. Sus transidos ojos y sus rígidos rostros se transmutaron, como si se les hubieran desprendido tres máscaras antiguas de sus antiguos rasgos.

—¡Baudelaire! —exclamaron—. Es quizá la primera vez, desde que el mundo existe, que se pronuncia ese nombre en estas soledades. Aquí tenemos sus Fleurs du mal. Solamente nosotras podemos leer sus maravillosas páginas en 500 kilómetros a la redonda. Nadie sabe francés en estas montañas. (Neruda, 1988)

El signo no depende de su emisor, sino también de la infinita cadena intertextual (Genette, 1988) que encadena mi pensamiento a mi expresión; el autor textual es un personaje a veces negado, pero de importancia cardinal en la comprensión de los sistemas culturales unidos por los signos y, por tanto, un elemento imprescindible al momento de recoger, sistematizar y analizar la información obtenida por medio del uso de instrumental cualitativo; es por ello que corremos, en el uso de estos instrumentos, muchos riesgos, pero quizás el más agudo sea el de la prevaricación del informante, especialmente cuando éste dice lo que supone que el investigador desea escuchar, o dice lo que el investigador le induce a decir de sí mismo, en tanto ese *yo que es otro* desea ser socialmente correcto, aún en detrimento de los propósitos de la investigación.

Cuando nos enfrentamos a circunstancias, por ejemplo, la violencia, nos sorprenden personajes que intelectualmente veneramos, como el argentino Jorge Luis Borges o el filósofo alemán Martin Heidegger, o el chileno Pablo Neruda, quienes frente a distintas experiencias de violencia ilegítima no explotaron su tremendo poder simbólico para manifestarse en contra. Pero lejos de juzgar a estos maestros, una explicación posible es la dada por Jean Paul Sartre, quien, en sencillas palabras dijo: *el autor no tiene por qué estar a la altura moral de su propia obra* (1946) en tanto el efecto de lo creado excede a las precariedades de sus autores, pero ello es aún más complejo: los valores que sostengamos y aquellos que combatamos no son, por lo general, la esencia del uso del signo; el autor empírico de una carta de amor o de un tratado de filosofía guarda una ambigua relación con esas estrategias narrativas que denominamos como autores textuales.

La sorpresa que produjo el descubrimiento, por ejemplo, de los Manuscritos del Mar Muerto (o Manuscritos de Qumrán) a los supuestos fundamentales de la teología bíblica cristiana, en tanto hacen pensar que textos fundamentales de nuestra cultura como el Sermón de la Montaña, ya estaban, al menos en su esencia, expresados en la tradición esenia⁶ pre-cristiana, nos indica que no existe posesión, ni respecto del significado ni respecto del significant; en definitiva, es forzoso evocar lo planteado por Rimbaud: "yo es siempre otro".

El *self*, el *yo*, o el *ich* en alemán, aunque parecen, no son un fenómeno natural que se corresponde a la identidad de un sujeto concreto; la identidad es un complejo constructo cultural que remite primeramente a la cultura y finalmente al lenguaje. La existencia de un Yo significa la existencia de una tradición cultural capaz de potenciar una autoimagen, para así producir artefactos culturales que van desde el delirio psicótico hasta las producciones artísticas o científicas.

Si todo lo dicho es dicho por alguien, ese alguien posee voz, en tanto hay una cultura que lo limita, pero al mismo tiempo le suministra utensilios expresivos. Suponer, a la manera de alguna de las biología del conocimiento en boga, la posibilidad de trasladar las conclusiones que sostienen las ciencias de la naturaleza respecto de la cognición en los batracios, a la interpretación de las relaciones entre individuos, nos retrotrae, sin duda, a las analogías organicistas decimonónicas, que más allá de su innegable holismo, comparan fenómenos en sí no del todo comparables. La posibilidad de la comunicación se basa, en términos de Levinas (1994), en el reconocimiento de un "legítimo otro". Pienso que ello no se reduce al plano neurofisiológico, sino a la relación dialéctica entre lenguaje y cultura, que, no obstante, no desconoce la dimensión tecno-ambiental y biológica del habitar humano, en tanto la cultura no es un constructo de tipo ideal; por lo tanto, el lenguaje, desde la constitución de las identidades, no es sólo ideología sino que también es el modo específico en que una sociedad se relaciona con su medio ambiente a través de la operación del trabajo humano.

⁶ Secta judía de vida monástica y teología fundamentalista, cuyo origen se remonta al hijo adoptivo de Moisés, llamado Esén, aproximadamente 1.500 años a.C.

El poeta Rimbaud revoluciona nuestra concepción de la conciencia cuando sostiene la enunciación "yo es siempre otro", abriendo así un camino no del todo racional, y con no racional queremos decir no cartesiano, respecto de la articulación semiótica de la conciencia; esta articulación no tendrá una suerte de proyección en las ciencias humanas sino a través de la obra de Jacques Lacan, quien en sus "Escritos" llega a la sencilla conclusión de que lo más profundo que tiene un individuo no es ni su conciencia ni su inconsciente, sino el lenguaje, el cual -como portador de la tradición- antecede tanto a la constitución del Yo como a la constitución de la conciencia. En su megalomanía, Lacan (1973) afirmaba que él era el único que realmente había leído a Freud, y en cierto sentido tenía razón, pero ello se entiende en función de que cada generación debe ir leyendo y resignificando los aportes que proporcionan los maestros de cada cultura, para reeditarlos en un yo, que sea otro, pero desde un cierto principio de identidad generacional.

Etnografía de un texto:

El método cualitativo frente a un desengaño del sistema educacional

Hace un tiempo, la antropóloga Sonia Montecino (Alvarado, 2006) me recordaba que el lenguaje es del mismo modo el lugar donde la tradición se expresa, pero donde también se oculta. Asimismo, hace un tiempo, junto a un colega lingüista de la Universidad Católica de Valparaíso, Pedro Santander, analizábamos la carta de un delincuente, "El Tila", que reunía la paradoja de ser un sensible escritor y un criminal desalmado, y que termina colgándose con el cable de la máquina de escribir que el magistrado (quien llevaba el proceso) le había obsequiado. Allí nos planteábamos...

Con la muerte del Tila la pregunta por el sentido irrumpe en nosotros. Nuevamente en Chile nos vemos sorprendidos por un enjambre de hechos y motivos que une maldad, marginación, violencia, indiferencia, dolor. Ni todas las vidas nuevas de Zurita son capaces de liberarnos de la paradoja. Nosotros tan seguros, tan ciertos, tan globalizados-asociados, nosotros los estables.

El Tila nos sorprende en las palabras y en los hechos. La brutalidad de sus actos criminales nos golpea al igual que la realización de su lenguaje, de sus actos de habla, de su semántica. Es la fascinación que ejerce sobre nosotros el canto pulido de quien no queremos escuchar. Leer sus textos, escuchar sus palabras, analizar su discurso implica necesariamente cuestionarse la aventura humana. ¿En qué rincón de su mente retuvo el uso de los gerundios? ¿En qué intervalo entre violación y asesinato -los que cometió y los que le infringieron- sintió fascinación por la ortografía, la sintaxis y el estilo? ¿Cómo ocurre este aprendizaje en alguien que descalzo y entre golpes sólo llegó a quinto básico? (Alvarado y Santander, 2003)

Frente a este criminal, ningún método estadístico ni psicométrico era ya de alguna utilidad; era un desertor de la escolaridad formal, actuaba y pensaba contra la mayoría de los valores propios de una comunidad medianamente integrada, era un hombre joven con un talento inusual para la escritura. Así, el esfuerzo se concentró en responder a la pregunta por el fracaso de la socialización formal e informal, visto como problemática educacional; para ello, hicimos uso de la metodología cualitativa con un especial acento en el análisis de discurso.

Con Pedro Santander asumimos que las fuerzas del tánatos, las negadas fuerzas mágicas de la muerte, se nos ponen frente a los ojos; los medios nos avisan que el demonio merodea y toda nuestra certidumbre no alcanza para neutralizar el sinsentido frente a la paradoja de un hombre inteligente y perverso, que desarrolla su vida y su muerte como cumpliendo una profecía, la cual nos incumbe y nos involucra, y que tiene su punto cumbre en un suicidio ritual. Luego de la muerte del Tila hay un aspecto de esta profecía en la cual estamos todos coludidos, involucrados. Si lo pudiésemos resumir, sería algo sencillo y macabro; se trata de algo más horrible, incluso, que los crímenes del Tila: necesariamente, no todos tienen un

lugar en la sociedad chilena.

El Tila le escribió en julio de 2002 una carta al ministro del Interior, José Miguel Insulza⁷, la que fue publicada íntegramente por algunos medios de comunicación. No sorprende tanto el acto en sí mismo (los seremis de Justicia son destinatarios frecuentes de misivas de reos comunes), sino, en primer lugar, la forma del texto. Desde ahí, desde la estética de su escritura, el Tila erige el principal contenido de sus mensajes. La lectura que desarrollamos, con mi colega, de este texto del Tila fue semiológica, y si una metáfora sintetizó nuestra presunción es que, como en Chile la inclusión plena no se ha logrado, es muy fácil “morir en las palabras”.

Desde un enfoque cualitativo, son las palabras lo más material que del Tila nos queda, y él sabía que le sobrevivirían. Así, nuestro análisis cualitativo de este fenómeno nos permitió deducir, por medio del análisis discursivo de un documento etnográfico (la carta al ministro Insulza) que el Tila tenía conciencia de que sus palabras son proyección de su inteligencia en un gesto arrogante del que no tiene nada que perder, y que es para nosotros demostración de una energía sobrante. Él se sabía parte de esa energía de desecho y, en ese marco, reconocámosle al criminal una suerte de virtud: nunca posó de víctima. Ciertamente, el Tila intuía que en el mundo sobra energía (aunque nunca leyera a George Bataille (1981)), y, por lo tanto, intuía también que su fuerza y su maldad, su inteligencia y su perversión no eran más que el significante inequívoco de que esa energía se expandía y se retrotraía, como olas, como un universo que se expande para, en algún instante, desaparecer. Si no creemos que se trata de un asunto de energía, otra lectura posible es la de la racionalidad, y con ello, aclaremos, nos referimos al concreto sistema de valores que las élites intelectuales barrocas, románticas e iluministas han depositado en el sentido común de nuestra sociedad.

Ni más ni menos, la lectura es siempre la de nuestros valores, porque nadie nos ha demostrado que el mundo es justo, ni que lo racional sea real, o lo real, racional. Por nuestra parte, del mismo modo en que Bataille analizó el sacrificio azteca, podemos afirmar que su texto da cuenta de una víctima, pero no en el sentido de la racionalidad occidental, por lo menos, no el de la élite político cultural. No se trata de una víctima a la que se le confiere, aunque sea póstumamente, el disfrute de la misericordia, de la empatía frente a su dolor.

La muerte del Tila se parece en algo a la del que muere en una trinchera sin conquistar un metro de territorio, o del que muere asfixiado por la silicosis, sin que nadie asuma las culpas colectivas que rodean a esa muerte. La misericordia es privilegio de los justos y para los justos. Renunciando, hasta donde se puede, a la noción del bien y del mal en nuestro análisis, el Tila es un tremendo hecho cultural y educativo (aunque se trate de un fracaso, de una “decepción”). En tanto las sociedades son sistemas de comunicación, se nos presenta como el sujeto necesario para el equilibrio del sistema, envuelto en una maraña de signos, sintomatología de nuestros propios males. La muerte, “su muerte” no es más que el corolario de una historia vital, definida desde un Yo rotundo que en las palabras pugnaban por tener presencia, mientras toda la estructura de nuestra sociedad está diseñada para que esa presencia no exista.

⁷ Sr. Insulza:

Siendo yo un delincuente desde niño creí que el sistema está en pie para aplicar justicia y no para secar individuos en la cárcel. Independientemente de mi edad creo que en el pasado Ud. de haber sido consultado habría propuesto lo mismo. Observo que por la calidad de sus ingresos difícilmente sus hijos lleguen a estar en riesgo social.

Ud. habla de mi vida como si fuese para delinquir y no en delitos que cometí intentando mejorar el Remedo de vida y familia que tengo. Creo que a eso su merced no le aplicaría ni una gota de empatía. Afirmo esto en base a sus declaraciones a la prensa y en la obserbación (sic) de su alcurnia y solicito que ud. como es profesional (sic) de informes, burocracia y estadísticas se de (sic) un tiempo en su apretada agenda para leer los tales. Quizas (sic) de esa manera, ya que nunca serán en terreno, se de (sic) cuenta que muchos chilenos y yo No nacimos delincuentes. Respetuosa y atentamente se despide de Ud.

Roberto José Martínez V.
Delincuente Habitual

Librémonos por un instante de la pregunta y la respuesta moral; pensemos por un segundo que el mundo es solamente injusto, y abrámonos a otras. Por ejemplo, interroguémonos: ¿Por qué es Chile un país tan violento? La posibilidad de garrapatear una respuesta está sustentada en la noción de que el Tila es parte de un mecanismo del cual todos formamos parte y frente al cual ninguno de nosotros es totalmente inocente. El sujeto de nuestra enunciación está muerto en el movimiento maquinal de la estructura, aunque por momentos, el más desesperado, el Tila, sobreviva amarrado a sus propias palabras. Al igual que en Auschwitz ¿dónde falló la educación formal e informal? El uso de la metodología cualitativa nos hizo cuestionar muchos supuestos y nos entregó una pista: la educación para los sectores populares no logra siempre la inclusión, especialmente en individuos con un coeficiente intelectual superior.

**La planificación de la cultura:
una problemática de las Ciencias de la Educación desde la pregunta por el sentido**

De este hecho atormentante (el Tila y su muerte), remitámonos abruptamente a un fenómeno teórico con fuertes implicancias en las políticas públicas en el plano de la educación formal e informal: las transformaciones de la sociología chilena en los últimos 30 años. ¿Qué relación puede tener una cosa con la otra? Pues bien, se trata de pensar como científicos que los fenómenos socioculturales que ocurren en el ámbito de la criminología y la epistemología poseen algún lazo y que ese lazo puede ser desentrañado; así quizás lo racional pueda ser real y nos dispongamos a reflexionar desde un pensamiento situado. Las Ciencias de la Educación pueden dar respuestas verosímiles y útiles respecto de la generación y de los efectos de estos procesos, pero sus metodologías deben abarcar el estudio cualitativo de sujetos y textos para expandir su análisis; no puede ser solamente producto de las políticas culturales. Así lo hicimos nuevamente en el estudio: "Matar al padre": Análisis discursivo de dos textos de la sociología chilena en período de dictadura, financiado por la P. Universidad Católica de Valparaíso, y que fue difundido en un artículo científico del mismo nombre (Alvarado y Santander2003).

Luego de analizar algunos de los textos fundamentales de la producción sociológica chilena de los setenta y ochenta, pudimos apreciar el modo en que estos textos se estructuran social y semánticamente; ello desde actos de ruptura, de desconcierto, de apuestas radicales y paradójicas, esto desde búsquedas que sobrepasaban lo académico y tenían que ver con lo valórico, con lo ideológico, con la vida misma. En este proceso, muchos padres fueron muriendo, asumiendo aquello, desde la metáfora psicoanalítica, que nos describe el acto de ruptura y de emancipación necesario para generar identidad y autonomía. Aniquilamiento de un padre *sostén de la función simbólica y figura de la ley* (Lacan, 2000).

Consideramos que, en esas décadas, la sociología fue un discurso de la reconversión, que como expresión de nuestras elites intelectuales que fue transmitido, compartido y creado, como cualquier contenido cultural que es transmitido, ello bajo la forma currículum universitarios y de la formación entregada por centros académicos alternativos, así este discurso fue sucesivamente magnificado, perseguido y reflotado, en una búsqueda de sentido, en ocasiones infructuosa, que en paralelo a otras formas de expresión como la literatura o la plástica, se vio en la necesidad de reconstruirse, superando muchas muertes posibles, infligidas y autoinfligidas, en un viaje-desplazamiento cuyo itinerario involucra algún infierno, algún purgatorio y, como hemos dicho, grandes parricidios.

Ello determinó la transformación de un canon discursivo como forma pulsional de reedificación del sentido que a va dar directa o indirectamente sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educacionales. Es en este contexto que podemos dar cuenta del discurso escrito de la sociología chilena entre los años 1975-1989. Período en el cual el canon, es decir, el discurso de esta disciplina, se reformula, desde un estructuralismo

militante, donde lo esencial es el diagnóstico de la mutación de la estructura social hacia un culturalismo por momentos subjetivista, por momentos timorato. Pasar del concepto de estructura social al de cultura, es un giro como el que se produjo entre la física newtoniana y la teoría de la relatividad. De esta manera, identificar el centro de la reflexión en la cultura, conlleva rediseñar las políticas educacionales, y por tanto, estructurar otro tipo de práctica educativa, la cual verá en la educación, asumida como transmisión de valores, el epicentro de las transformaciones sociopolíticas y económicas.

Sostenemos que, a partir de mediados de la década de los setenta, se produce en Chile una mutación en la práctica discursiva sociológica, y asociada a ella, una nueva mirada frente al fenómeno educativo, relacionada con los efectos sociales y culturales de diversos fenómenos, entre los cuales los más significativos son: en primer lugar, la violencia política de distinto signo, que como fenómeno histórico da lugar tanto a una marginación de la disciplina sociológica en este período, como a una crisis ideológica en un número considerable de sus practicantes.

En segundo lugar, la crisis del desarrollo latinoamericano que en el período de los setenta y ochenta se convierte en una problemática tanto práctica como teórica para la disciplina sociológica. Finalmente, las reformulaciones del pensamiento social occidental y de la sociología como marco interpretativo, asociado al cuestionamiento de las visiones totalizadoras de la sociedad que forman parte de la llamada condición postmoderna. En ese marco, este tercer factor incide en la reconstitución del canon de la sociología chilena, pues dice relación con una mutación cultural de carácter global que tiene que ver con la crisis de los discursos sociales que, manifiestamente, tienen ambición de pensar la totalidad. Entiéndase como aquellas explicaciones globales de la sociedad, en las cuales se combinan el discurso científico y el ideológico. Son los grandes padres proveedores de sentido que luego serán sistemáticamente sacrificados en la desesperada búsqueda de nuevas certidumbres.

Esta reformulación genera un canon centrado ahora en el concepto de cultura, concepto que emerge como nueva categoría central de la sociología chilena, bajo cuya cobertura se abordan tópicos como los de etnicidad, identidad, género, jóvenes, territorialidad, sujeto, actor, etc. Ocurre entonces una transformación desde un tipo de discurso cuyo tópico central había sido la problemática que se establece desde el vínculo entre desarrollo y estructura social, hacia otro centrado en el concepto de cultura, asumida ésta como un sistema de valores. De esta manera, si la cultura se convierte en el centro del análisis, entonces su transmisión, es decir, la educación, cobra una nueva importancia en las miradas de las élites que planifican y ejecutan los roles del estado.

En este período se ensayan categorías teóricas y epistemológicas como las teorías críticas del desarrollo, el diálogo fe y cultura, la pertinencia de los sistemas y aparatos educativos, la reconversión productiva, etc. Lo anterior requiere de la experimentación con formas discursivas particulares y de rupturas (o de parricidios), para reorientar la reflexión social, así como la tradición sociológica chilena y universal.

El intento básico consiste en superar la nomenclatura proveniente de la tradición sociológica científicista que en nuestro país se expresa en un esquema más próximo al definido por el pensamiento alemán con el concepto amplio de "ciencias del espíritu", definido desde la comprensión (*verstehen*).

Se trata de lo que entendemos como un parricidio discursivo, ruptura con valores y con formas de expresión que alguna vez sinceramente se pensaron y se creyeron legítimas y totalizantes. Brota así un intento por generar formas expresivas que reduzcan la incertidumbre que paralogiza a la sociedad y los sociólogos ante las grandes mutaciones socioculturales. Esas serán las huellas que nuestro análisis rastreó en los textos de la sociología del período 75-89, una débil huella dejada por pies que caminan en la zozobra, rodeados del horror

propio de la América Latina de los setenta y ochenta del siglo recién pasado.

La sociología se encuentra, en un momento dado, incapacitada para dar respuesta a necesidades sociales en el campo interpretativo y en el de la transformación de la realidad. Se trata, como hemos dicho, de un proceso que se refleja en los textos de la sociología chilena entre los años 1975-1989; nuevos modos de interpretación, como también nuevas estrategias metodológicas reemplazarán los esquemas de la sociología funcionalista y materialista histórica precedente. El giro paradigmático definirá una transformación en el lenguaje de la disciplina, siendo este giro el contexto más inmediato que define la transformación de este discurso. Por ello, sostenemos que el cambio en la orientación respecto del modo de entender y de hacer la ciencia, genera nuevas formas discursivas y nuevas categorías de análisis.

En este camino hacia la pregunta por los valores culturales, es fundamental asumir, parafraseando a Vicente Huidobro, que la publicación y difusión en nuestro país de la encíclica social católica *Rerum Novarum* significó un "temblor de cielo". La pérdida de la hegemonía política por parte de determinados grupos sociales, se vio aparejada con una pérdida de su preponderancia en campos como el literario y el científico. Nuevos sujetos suplantarían el sitio prioritario en el plano cultural que poseían, y justamente desde este plano será desde donde los grupos sociales emergentes desde principios del siglo XX edificarán su poder. Poder que poseerá una fuerte equivalencia con los planos simbólico y económico.

En paralelo y con un sentido semejante, el surgimiento primero de corrientes socialdemócratas y anarcosindicalistas, y luego, de nuevos partidos políticos formales en la primera mitad de ese siglo, suponen un proceso también radical que cambia no sólo la semblanza, sino la imagen toda de nuestro subcontinente. Personajes que aunaron el liderazgo político en Chile y en América Latina, junto a una reflexión sistemática, como es el caso de José Carlos Mariátegui, José Vasconcelos, Alberto Hurtado, Raúl Haya de la Torre, son expresión gráfica de este terremoto social; terremoto que suscita la aparición tanto de nuevos actores como también de nuevos movimientos sociales. Estos difieren radicalmente de los usos y valores de la clase política del siglo XIX, constituida desde el periodo colonial, definiéndose un perfil nuevo que responde tanto a cosmovisiones como a intereses de clase distintos. Todo ello redefine nuestra sociedad, y perfila a los grandes padres discursivos que cobijarán y proveerán de sentido a estas nuevas fuerzas sociales.

Al referirse a un productor central del discurso sociológico latinoamericano, a saber, la clase media, se producen referencias burlescas, como la de "siútico" dada a esta clase en nuestro país. Ello significaba una burla respecto de la imitación de las formas culturales de las oligarquías de la segunda mitad del siglo XIX. Significó una suerte de mecanismo de escape para una oligarquía que intuía la amenaza que este nuevo grupo social representaba. La no posesión de tierras o capital económico que constituyera la base del poder social de la oligarquía latinoamericana, hacen a esta clase media buscar otros capitales tanto simbólicos como socioeconómicos, fundamentalmente, en dos esferas. La universidad y el liceo como crisol pluriclasista, donde lentamente durante la segunda mitad del siglo XIX y, con paso firme, durante todo el siglo XX, este nuevo actor social va edificando su poder desde el axioma que supone la identidad entre el cambio social y el cambio cultural, es decir, a mayor y más masiva escolarización, mayor desarrollo económico y social.

Por otra parte, el estrato medio hace un abordaje del aparato del Estado, de aquello que en palabras de Octavio Paz constituye *el ogro filantrópico* (1977) la reciente escolarización hace de esta pequeña burguesía un postulante aventajado al momento de completar los cuadros con los cuales el aparato del Estado definirá y dará vida al proceso modernizador, en tanto intento cultural de constituir lo moderno, como también en tanto modo de modernización socioeconómica.

Las grandes preguntas respecto de los efectos de la modernización capitalista estaban ya en la palestra desde mediados del siglo XIX, tanto en la sociedad europea como en la norteamericana. Lo anterior, debido a la dependencia económica de los países periféricos y a la necesidad de mano de obra barata y materias primas con que las metrópolis capitalistas viven. El proceso de industrialización latinoamericana replicará esta dinámica, configurándose así una homología y un contexto para el discurso sociológico funcionalista y marxista. Los grandes padres han nacido.

La sociología científica en Latinoamérica surge de este proceso. Asistimos a un intento iluminista encabezado por las élites ideológicas que se define desde el concepto de desarrollo y que económicamente se conforma desde un modelo de industrialización fuerte y protegido. En el plano operativo, se hace uso del aparato del Estado para el logro de sus propósitos; sin duda, el órgano que realiza esta perspectiva es Cepal, desde el impulso dado a éste por su fundador, Raúl Previsch.

En el proceso de conformación y maduración del padre, el camino seguido por el discurso sociológico ha sido complejo. Ha pasado desde principios de siglo, de una reivindicación del hispanismo, de la crítica política a la sujeción, tanto desde los movimientos corporativistas como el peronismo, hasta el cuestionamiento ideológico emanado de doctrinas como la teoría de la dependencia: en lo fundamental, se plantea que el subdesarrollo no se basa en la especificidad cultural, sino en la dinámica histórica de carácter dialéctico que requiere de países que aporten materias primas y mano de obra barata, frente a sociedades centrales que poseen el capital y la tecnología. La especificidad histórica es entendida por los teóricos de la dependencia como el desarrollo histórico de una estructura productiva y social, asumida como un sistema de clases que produce bienes y servicios, y que en este modo de producción mantienen entre sí una relación tensionada.

Justamente en este contexto, donde la teoría de la dependencia ocupa un papel primordial, la sociología pasa de ser un oficio de cátedra a ser una labor profesional. Así, funcionalismo y materialismo histórico son dos polos opuestos que coinciden en una misma tarea: modificar las estructuras sociales y productivas desde una reflexión activa sobre la realidad, donde las élites intelectuales aspiran a asumir un rol de manera ágil y consciente.

Los movimientos sociales, particularmente los de los sectores proletarizados, tendrán su corolario en las propuestas definidas por los intelectuales que intentan representar los intereses de clase específicos de estos sectores. La posición que fusionaba teoría y práctica tiene una proyección impensada en la llamada "sociología comprometida", la que desembocará en propuestas como la investigación social participativa y la investigación-acción.

Resulta excesivamente ambicioso llegar a conclusiones respecto de un problema tan amplio, complejo e inexplorado como es el de los textos de la sociología chilena producidos durante el período que analizamos. No obstante, creo haber realizado un análisis detallado, tanto textual como contextual, a textos que son fundamentales para la disciplina en nuestro país, al igual que a sus autores. Ello nos permitió esbozar una hipótesis interpretativa fértil para abrir el estudio de este canon a otras disciplinas, la que consideramos hoy útil presentar, superando así la sociología de la sociología, reemplazándola por una propuesta metodológica de carácter sociodiscursivo: la inclusión de la metáfora psicoanalítica "muerte del padre" constituida por la teoría social clásica, que es en realidad un asesinato, provocador y al mismo tiempo fructífero, para dar cuenta de un proceso radical que se experimentó, y el intento de superación del mismo: la vivencia de la incertidumbre provocada por variables internacionales, latinoamericanas y nacionales.

La crisis interpretativa de la sociología chilena es un fenómeno tremendo que deambula entre la explicación de la crisis de sentido global como crisis de la racionalidad occidental, hasta la incertidumbre frente a la situación personal en un ambiente concreto de violencia.

En ese marco, la necesidad de matar al padre surge por la creciente entropía de la realidad sociocultural y la escasez de categorías para interpretarla, ya no digamos cambiarla. Le ocurre a buena parte de la sociología chilena -lo que al niño en la adolescencia- intensificado por un contexto de violencia extrema. Se pasa desde conceptos como los de clase o estructura social al concepto de cultura; se podría pensar, entonces, que se trata sencillamente de que a problemáticas que no somos capaces de comprender, les asignamos el apelativo de "problema cultural", sin reflexionar más allá. Tal vez como un recurso para no reconocer que existen fenómenos cuya complejidad impide que tengamos una respuesta clara.

Esta tendencia es aún más radical, debido principalmente al papel que el sincretismo cultural, en general, ha tenido en la constitución de nuestras sociedades, encontrándose la proyección más concreta de esta situación en las transformaciones que ha sufrido el análisis sociocultural, al interior del pensamiento social latinoamericano. Es decir, la nueva valoración del concepto es, sin duda, la expresión del modo en que se piensa la realidad hoy en día en América Latina.

La comparación entre un fenómeno criminal y un fenómeno propio de la historia de la ciencia latinoamericana, puede parecer incongruente cuando separamos los lenguajes en planos irreconciliables; ello procede de las tipologías discursivas propias de la racionalidad occidental. Hace algunos años, el pensador uruguayo Ángel Rama escribió un ensayo magistral que quizás resume todo el proceso de resignificación que el pensamiento latinoamericano ha desarrollado desde autores como Rodó, Sarmiento, Alberdi, Martí o Lastarria; Rama, en su texto "La ciudad letrada", entiende el proceso de mestizaje como la superposición de signos que van desde la ciudad precolombina a la ciudad colonial, o desde el rito sacrificial azteca hasta la religiosidad popular latinoamericana. En la pareja formada por lo que Pedro Morandé entiende como "Ritual y palabra", está la esencia de aquello que sostuvo Rama: la polaridad entre ritual y palabra se constituye en el mestizaje desde el signo, y particularmente en la palabra oral, la que nutre a la literatura y a la ciencia, y no deja jamás, irremisiblemente, de reproducirse.

He planteado dos preguntas fundamentales: una es criminológica, el suicidio del Tila como enfrentamiento radical con el absurdo; la otra es epistemológica y guarda relación con la apelación al concepto de cultura en tanto significante flotante; en definitiva, ambas preguntas tienen una conexión que da respuesta a una realidad esencialmente paradójica desde categorías importadas principalmente desde Europa y luego desde Norteamérica, pero que necesariamente deben ser resignificadas.

Gabriel García Márquez, en su discurso de recepción del Premio Nobel, plantea que la literatura en nuestro continente "ha tenido poco que pedirle a la imaginación", y que por sobre todo ha sido el retrato de una realidad descomunal. Probablemente el mismo asombro que asoló las mentes de los colonizadores españoles y portugueses, es el tipo de asombro que asuela al científico, que parte de la identificación entre razón y realidad, hasta llegar a cuestionar la capacidad comprensiva y, por sobre todo, predictiva de la ciencia en nuestro contexto. A nuestro entender, la paradoja y el nudo epistemológico pueden ser atenuados apelando a ese plano del lenguaje, el estético, en que la tradición se manifiesta.

Considerar que la medicina, el derecho, o las ciencias sociales se inician verdaderamente con la instauración del positivismo decimonónico en Latinoamérica es desconocer a lo menos 500 años de historia del mestizaje. Lo que hoy llamamos psicoterapia, por ejemplo, se parece mucho a los procedimientos del confesor del siglo XVII, o podemos afirmar también que la primera gran reforma educacional la realizan los jesuitas con el intento de educar a los príncipes indígenas desde su propia lengua. Hace un par de años, un amigo musicólogo me regaló una cantata al estilo de Bach escrita en el siglo XVIII en lengua mapuche; de esa mezcla somos una réplica interminable, nuestras palabras son parte de

la composición, nuestros discursos son la partitura.

A manera de conclusión:

El yo como esencia de la investigación educacional cualitativa

La forma por medio de la cual el yo resulta en una instancia mal sumida, nos remite al problema de la construcción colectiva de la identidad; decir yo es decir yo para los otros, en palabras de Levinas y, en el caso de la metodología cualitativa, resulta en un elemento que semánticamente define cualquiera narración que, producto de la observación, del uso de técnicas como los grupos de discusión o las entrevistas, se obtenga. Determinar las fuentes intertextuales del yo permitirá abrir la investigación educacional a la definición de políticas públicas y a los procesos educacionales en sus éxitos y fracasos, ello para abordar una realidad multiversal que no restrinja lo concreto al plano de lo que nuestros sentidos nos informan.

Si duda el fenómeno del yo es un hecho intertextual, si “yo es siempre otro” la construcción del yo es producto de los procesos educativos formales e informales que no acaban hasta que el individuo muere; así, si entendemos la construcción del yo como un fenómeno educacional intertextual, el semiólogo francés Gerard Genette parte de la premisa de que el texto no tiene una existencia aislada en la cultura, sino dentro de una red de relaciones que lo rebasan. Así para Genette los textos se parafrasean unos a otros, se citan, se explican, interactúan para dar lugar a nuevos textos. Nuestro autor asume que toda textualidad es por naturaleza interdependiente, por ello, en el contexto del estructuralismo, Genette volvió a insistir sobre el antiguo concepto de palimpsestos y lo planteó para explicar este fenómeno de intertextualidad, asumiéndola como todas las formas posibles de dependencia entre los textos. Todo texto, entonces, es intertextual por definición.

Asumiremos en este ensayo la intertextualidad como un fenómeno cultural fundamental asociándola estrechamente con la transculturalidad que se genera desde la globalización. Entendemos la “intertextualidad” como la concretización particular discursiva resultado de un recorrido transcultural y transdisciplinario en la propia cultura o en una externa. Ello, asumiendo esta categoría desde el uso transdisciplinario contemporáneo que se le adjudica. Para Genette, la intertextualidad es sinónimo de trascendencia textual y la define puntualmente como todo lo que pone en relación manifiesta o secreta a un texto con otros textos (Genette, 1989: 9).

En este estudio, nos interesa en específico reconocer los vínculos entre cultura, educación y discurso, ello desde dos hechos socioculturales disimiles pero susceptibles de ser analizados desde una óptica propia de las ciencias de la educación y haciendo, con este fin, uso del instrumental cualitativo. Las dos problemáticas propuestas representan los extremos de un arco tenso, el cual va desde una situación concreta, aparentemente sólo empírica, como es la de un delincuente que se suicida, hasta otra evidentemente abstracta que guarda relación con la imprecisión del concepto de cultura frente a la crisis de la suposición de identidad entre la dinámica del cambio cultural y la dinámica del cambio social. Dos hiperónimos o términos de cobertura nos asaltan: uno es el concepto de “delito”, el otro es el concepto de “teoría”. Podríamos soportar la ambigüedad de la teoría, ya que sus abstracciones no son materia de la sociedad en conjunto, sino obcecación de algunos especialistas, los que son, por lo general, absolutamente desoídos; pero no podemos, en Chile como Sociedad Civil ni como Estado, renunciar a la interpretación de un crimen, ya que frente a él, el costo social de los valores, o la renuncia a éstos, hacen del acto criminal su evidencia. Víctimas y victimarios son parte de un mismo itinerario frente al cual las teorías psicosociales palidecen. Por otra parte, no sospechamos de qué manera la imprecisión teórica de conceptos como el de cultura determina la crisis interpretativa de la sociedad contemporánea.

Iniciamos este texto con la antigua frase de Rimbaud "yo es otro", y continuamos con la concepción lacaniana donde lo profundo del sujeto está en el lenguaje; no obstante, también iniciamos estas palabras con una crítica al postestructuralismo que se constituye en la base del postmodernismo; pero esta crítica no puede desplazarse hacia categorías como las referidas en los escritos de autores como Deleuze y Guattari respecto, por ejemplo, del vínculo entre capitalismo y esquizofrenia; en estos términos, pensar al sujeto como una "máquina deseante", según la reflexión de estos dos autores prototípicos, compuesta por mecanismos internos e inserta en una estructura de relaciones sociales, de las que se sirve y a las que sirve, nos remiten a un tipo de analogización que, a lo menos, en sus formas de verbalización desde su traducción al español, resuenan como los ecos del deseo del discurso filosófico de la modernidad de ser un homólogo de las teorías de la mecánica racional.

Hablar de máquina deseante es retrotraernos a una suerte de física Newtoniana del sujeto, que desconoce las sinuosidades, las incoherencias, en definitiva el absurdo. Pareciera que todo nos remite a la idea Heideggereana del ser para la muerte (1951), que el más grande pensador del siglo XX, Martin Heidegger, lleva a toda su radicalidad: según él no podemos responder a la pregunta por la muerte del sujeto; nuestra muerte y la muerte ajena, en definitiva es, como dijo Neruda "Nuestra corta muerte diaria". En este punto, las teorías psicosociales llegan a un límite, ni siquiera ambicionan superar el absurdo de la objetividad misma de la muerte, y dar cuenta del absurdo fundamental de que toda existencia, como diría Nietzsche, es nada más que un remoto "suspiro sordo" en la faz de un universo de volumen y tiempo inconmensurable.

Ello nos debe llevar a pensar desde lo que las teologías transculturales han denominado "pensamiento situado". Se trata de un pensamiento situado, no porque se limite a las remotas respuestas que cada escenario cultural puede dar frente a la pregunta por el sentido de una vida que concluye inexorablemente en su fin, que es la muerte, sino porque la sabiduría es propiedad de la especie humana toda y no de las modas intelectuales europeizantes; así, situados en una condición en la cual los medios de comunicación posibilitan la socialización globalizada del conocimiento, podemos responder a las preguntas que nos aquejan desde las respuestas que se han estructurado a lo ancho y largo de la historia humana.

Cuando el pensamiento postestructuralista hablaba de la muerte del hombre, se refería al fin de la noción de sujeto propia del pensamiento occidental de postguerra, inserto en las angustias de la guerra fría; pero el nacimiento del hombre como sujeto desde el cartesianismo y su fin contemporáneo, nada nos dicen respecto de un dato fundamental: el ser humano existe sobre la faz de la tierra hace alrededor de 10 millones de años. Hace pocos años atrás mientras trabajaba en el Sur de Chile, el sitio Monteverde demostró la existencia de asentamientos humanos hace por lo menos 20 mil años en las cercanías de Puerto Montt; es absurdo creer que tanta diversidad cultural y tantos miles de millones de años no enfrenten, desde hace mucho, a la especie humana a preguntas metafísicas sustanciales; como la pregunta por la muerte misma, la voraz pregunta por el sentido de la muerte. Tampoco es imposible creer que el crimen como sacrificio o la explicación conceptual de las relaciones sociales y los valores sean algo exclusivo de la teoría social en occidente.

Creo poder esbozar fragmentos dispersos de una respuesta, que sin duda es una respuesta generacional, que probablemente está atrapada en la contingencia histórica del Chile de los 80 del pasado siglo y el derrumbamiento posterior de las certidumbres precarias que como generación poseíamos. Hace poco, un genio y un payaso aunados en un solo individuo, el sicomago Alejandro Jodorowsky, me recordaba algo que, como antropólogo, tenía impreso nada más que en el plano de la conciencia (quizás como mecanismo de defensa) y aún no internalizaba, casi como una forma de negación, de introyección, transformada en mecanismo defensivo: si la humanidad existe hace 10 millones de años desde la aparición del Homo

Sapiens, la noción de individuo es algo tan reciente como lo pueden ser los últimos 300 años de historia en occidente. Mi amigo, el poeta Raúl Zurita, en el prólogo de uno de mis libros, hablaba de “la noción herida de comunidad”; Jodorowsky (al igual que hace 2.500 años Siddhartha Gautama, el Buddha) nos dice que todo sufrimiento surge del ego, y ello va más allá del narcisismo, pues aparece justamente en el estadio del espejo, cuando un niño mira su rostro y descubre la posesión de un cuerpo, y desde allí atesora una identidad, pero esa identidad sufre al chocar en el plano social con la noción de comunidad, y en el plano semiótico con el hecho indesmentible de que para construir identidad resignificamos los conceptos de los cuales el lenguaje es portador.

En la conformación de una identidad por semejanza o por diferencia, por atracción o por repulsión respecto de lo que sea el padre, la madre, el pecado, lo divino, ni un solo elemento de la identidad puede definirse sin categorías, que fueron creadas mucho antes del nacimiento de cada uno de nosotros, y probablemente seguirán siendo usadas cuando nosotros ya no vivamos; existían antes de que nos planteáramos la pregunta por la muerte y existirán después de que hayamos desaparecido.

En la teología paulista, Pablo, el apóstol de los gentiles, dice que en la muerte seremos uno en Cristo, no habrá esclavo ni liberto, hombre ni mujer, judío ni gentil. Para el taoísmo y el budismo el ego representado por el yo narcisista, es la fuente del dolor; todo estado de pacificación espiritual en estos sistemas de creencias pasa por un encuentro con el todo, encuentro simultáneo, paradójicamente, aún con la nada, en estas sofisticadas teologías y cosmologías. A diferencia de la matriz judeocristiana, no se trata de llevar el pensar al plano de lo impensable, sino que se trata, justamente de lo contrario, de un “no pensar”: es un sumergirse en la nada de la contemplación, que es empaparse, diríamos nosotros hoy, más y más en el inconsciente colectivo, superando los padecimientos y precariedades del inconsciente individual.

En lo que llamamos las culturas tradicionales o primitivas, es decir, en la mayoría de las culturas que han existido en la historia humana, se halla un vínculo estrecho con la naturaleza que no puede ser interpretado como el panteísmo de Spinoza o como un ecologismo arcaico. Se trata de una cosmovisión que parece estar repartida en toda la historia humana, y de la cual el concepto moderno de sujeto es lo contrario. El ñen o “dueño” en la cultura mapuche, que quizás remotamente podemos traducir como espíritu, hace de la naturaleza una variable sustancial de la identidad colectiva. Por otra parte, el peuma destacado brillantemente por el gran Elicura Chihuailaf, hace del sueño algo muy distinto de la actividad onírica, según se entiende tradicionalmente en occidente; el sueño en azul es el mensaje de los antepasados que se comparte familiar, y por lo tanto, comunitariamente.

Si la noción del yo se diluye en el lenguaje es porque el lenguaje preestablece los significados de los significantes, entonces el Tila como victimario es un atroz fenómeno semiótico, significante perverso e icónico respecto de la capacidad de inclusión de la sociedad chilena; si cuando hablamos de cultura la polisemia nos asalta, es que no existen palabras para dar cuenta de la complejidad de la historia latinoamericana, o más bien esas palabras están más presentes en nuestra literatura que en nuestras ciencias humanas. Para Vicente Huidobro el adjetivo cuando no da vida, mata; ello porque irremediablemente la teoría social se topa con sus propias limitaciones expresivas.

El concepto de contemplación nos remite vertiginosa y equívocamente al concepto de inacción, pero ni en la tradición esenia ni en la mística cristiana, como tampoco en ninguno de los sistemas monásticos no occidentales, la contemplación es inacción, por el contrario; la contemplación es un silencio lleno de sentido que asume el que las palabras, más que permitir la comunicación al ser internalizadas por el individuo, reafirman el ego, y hacen perder la noción y la vivencia comunitaria al individuo, en el plano espiritual y tecno-ambiental; el

daño ecológico, la agresión, la incomunicación de los afectos, son expresión del absurdo del yo en nuestra cultura. Incluso, como dijo el psicoanalista italiano Igor Caruso en su libro *La separación de los amantes* (1985), nos debemos enfrentar a la paradoja, esencia de nuestra civilización: el centro de nuestra vida "debe ser el amor", particularmente en sus formas verbosimbólicas, pero la cultura toda está organizada para la separación de los amantes, y estuvo hasta hace poco diseñada para que la mujer sea básicamente un objeto de intercambio ritual.

La pregunta por la muerte que genera la náusea de la cual habla el existencialismo, parte de un supuesto concreto: la muerte es un dejar de ser individual (y en el espanto se genera el síntoma, por ejemplo, de una neurosis de angustia), por lo tanto es la desaparición del ego, lo insostenible, es el ego sangrante que en el miedo a la muerte se alarma y palidece; pero hay una alternativa intercultural desde la recuperación de la noción de comunidad, no como sistema de relaciones sociales sino como unidad psíquica, noción que impugna el concepto de muerte. Frente a esa psiquis comunitaria, gran parte de la humanidad ha tendido a separar el miedo egocéntrico a la muerte individual de la feliz disolución del yo en el plano de la conciencia colectiva que en el lenguaje se expresa y se oculta.

Que permanezca el lenguaje luego de que todos los presentes hayamos desaparecido es una feliz noticia; en el inevitable miedo a la muerte, expresamos no solamente una tendencia instintiva, sino la expresión del yo radicalizado. Por otro lado, aceptar la muerte y temerle en plano soportable, y por tanto humano, es también aceptar la legitimidad de ese miedo que el yo posee a dejar de ser, pero la paz se encuentra justamente en una arquetípica noción de aldea, lugar del cual nos permitamos ser parte, no como individuos ni como fragmentos, sino que cada uno de nosotros es uno y todos simultáneamente. Así lo pensó, por ejemplo, el Taoísmo y así quizás lo pensó nuestro último poeta de la aldea, Jorge Teillier, cuando dijo que la felicidad "era como una cena lenta después de un entierro" o como un "respirar en paz para que otros respiren".

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO**, Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz» en *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*, Rofk Tiedemann X/2, Frankfurt 1977, p. 674-690.
- ALVARADO B., Miguel**. LA ESTRATEGIA NARRATIVA DE UNA UTOPIA ABIERTA EN FACUNDO, DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO. *Lit. lingüíst.* 2000, n.12, pp. 103-118.
- ALVARADO BORGOÑO**, Miguel. 2006. *El Espejo Rápido. Interculturalidad y prevaricaciones discursivas*. Editorial Puntángelos. Valparaíso.
- ALVARADO, Miguel y SANTANDER, Pedro**. A PROPÓSITO DE LA MUERTE DEL TILA, o de cómo se mata y se muere en las palabras. *Revista Rocinante* año 6, n° 53. 2003. Santiago de Chile.
- ALVARADO, Miguel**. 2002. *Ensayos de análisis cultural: aportes sobre la conformación del discurso en torno a la diversidad en las ciencias humanas y sociales latinoamericanas*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.
- ALVARADO, Miguel; SANTANDER, Pedro**. "Matar al padre": Análisis discursivo de dos textos de la sociología chilena en periodo de dictadura. *Lit. lingüíst.*, Santiago, n. 14, 2003.
- ATKINSON, Paul**. 1990. *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. London: Routledge.
- BATAILLE, G.** 1981. *Teoría de la religión*. Taurus: Madrid.

- BATAILLE, G.** 1989. La experiencia interior. Taurus: Madrid.
- CALVINO, Italo.** 1972. Le città invisibili. Edit Einaudi: Italia.
- CARUSO, Igor.** 1985. La separación de los amantes. Siglo XXI: España.
- CLIFFORD, James.** 1980a Ethnographic Surrealism. Comparative Studies in Society and History 23:539-64.
- CLIFFORD, James.** 1980b Fieldwork, Reciprocity and the Making of Ethnographic Texts. Man 15: 518-532.
- CLIFFORD, James.** 1983. On Ethnographic Authority. Representations 1:118-45.
- CLIFFORD, James.** 1988. The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLIFFORD, James.** 1995. Dilemas de la cultura postmoderna. Gedisa: España.
- DERRIDA, J.** 1977. De la gramatologie, Exergue, Minuit Paris.
- ECO, Humberto.** 1981. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen: Barcelona.
- FAIRCLOUGH, N.** 1992. Discourse and social change; Cambridge: Polity Press.
- FOUCAULT, M.** 1994. El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- GENETTE, Gerard.** 1989. Palimpsestos. La literatura de segundo orden. Madrid: Taurus.
- HEIDEGGER, Martín.** 1951. El ser y el tiempo; Ed. Fondo de cultura económica: México.
- HINKELAMMERT, Franz.** 1990. Crítica de la Razón Utópica. Editorial DEI: San José de Costa Rica.
- KUHN, Thomas.** 1989. La Estructuras de las Revoluciones Científicas. Barcelona: Tecnos.
- LACAN J.** 1975. Intervención sobre la Transferencia. En Escritos 1. México. Siglo Veintiuno.
- LACAN, J.** 2000. Escritos II. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- LACAN, Jacques** (1955-56) Seminario III. Las Psicosis (vid. Cap. XIV. Sesión 11/4/56). Bs. As.: Paidós, 1988.
- LACAN, Jacques.** 1973. "La ligne et la lumière", en: Le séminaire Les quatre concepts fondamentaux de la psychoanalyse. 1964. Texte établi par Jacques-Alain Miller. Paris: Éditions du Seuil. pp. 85-96.
- LAKATOS, Imre.** 1999. Los Programas de Investigación Científicas. Barcelona: Tecnos.
- LEVINAS, E.** 1991. Entre nosotros. Ensayos para pensar al otro. Pretextos, Valencia 1993.
- MERCADO-MARTÍNEZ, Francisco.** Investigación cualitativa en América Latina: Perspectivas críticas International Journal of Qualitative Methods 1 (1) Winter, 2002.

RIMBAUD , J.A. 1987. Une saison en enfer. Edit José Cortí: París.

NERUDA, Pablo. 1988. Confieso que he vivido. Seix Barral: Barcelona.

PAZ, Octavio. 1977. El ogro filantrópico, Barcelona: Seix Barral.

SARTRE, Jean-Paul [1946]. Edhasa: El existencialismo es un humanismo, traducción del francés, 3ª edición, Perspectivas (español), Barcelona, septiembre de 1992.



LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE PADRE, MADRE Y/O APODERADO EN EL CENTRO EDUCATIVO MITO O REALIDAD

EDUCATIONAL PARTICIPATION OF PARENT AND / OR AGENT IN SCHOOL MYTH OR REALITY

Luís Pincheira Muñoz¹
Facultad de Educación Instituto Profesional
de Providencia, Santiago
lupincheira@ucsc.cl

Recibido 30/04/2010
Aceptado 29/05/2010

RESUMEN

El presente artículo pretende resaltar la participación educativa de Padre, Madre y/o Apoderado/a, como agentes colaboradores en la educación de su hijo/a, para generar acción en conjunto con el Centro Educativo, en la construcción de una sociedad civil más participativa.

La participación educativa de Padre, Madre y/o Apoderado/a en el ámbito educativo, en ocasión está condicionada por la creencia, no generalizada pero latente, de que la intervención no tiene un impacto importante porque, se considera si no hay problema en el rendimiento académico del alumno es suficiente y satisfactorio.

En ocasión, la participación educativa de Padre, Madre y/o Apoderado/a en el Centro educativo se transforma en algo instrumental que realiza el docente, cuando esto sucede, dicha participación se reduce a acciones cotidianas como, por ejemplo, conformar una comisión de fiesta de curso, organizar alguna actividad extraescolar y en ocasión apoyo al cuerpo docente en reivindicación de diversa índole. Lo planteado refleja por lo general, una participación educativa condiciiona y no una verdadera participación colegiada e informada.

San Fabián (2005) afirma que *"El ámbito de la gestión educacional se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular lo es por una educación poco democrática, mientras que la actividad extraescolar queda generalmente en el terreno del laissez faire"*.

Palabras claves: Política educacional. Participación padres y madres, ciudadanía, participación educativa

ABSTRACT

This article aims to highlight the educational participation of Parent and / or Guardian / a, as agent partner in the education of your child, to generate action in conjunction with the Education Center, in building a more participatory civil society.

¹ Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje U. Austral de Chile. Magister en Educación Mención Escuela y Comunidad U. Arcis Stgo. Académico Facultad de Educación. Carrera de Educación Diferencial Instituto Profesional de Providencia Santiago.

Educational participation of Parent and / or Guardian / a in the field of education, on the occasion is conditioned by the belief, not widespread but latent, that the intervention does not have a major impact because it is considered if there is no problem student's academic performance is sufficient and satisfactory.

On occasion, the involvement of a parent and / or attorney at school is instrumented by the trade, when this happens, the share is reduced to form a committee of party of course, organized school activity and support during teacher in his claim. This reflects the school usually determines participation and real participation can exert a real collegiate participation.

San Fabian (2005) states that "The management area is characterized by a democracy little education, the curriculum for education it is undemocratic, while the extracurricular activity is usually in the realm of laissez faire.

Key Words: Education policy, Participation parents, citizenship, educational participation.

INTRODUCCIÓN

Según Sabatini (1997) La participación educativa de Padre, Madre y/ Apoderado/a en ocasión, queda excluida de lo técnico y obstruida en lo político, es una dificultad adicional de la autoridad y pérdida de poder, más que un aporte para encontrar solución al problema. Font y cols. (2000) manifiesta *"Se puede esperar que el ciudadano participe, pero no que viva para participar"*.

La racionalidad técnica que impregna la perspectiva político-legislativa actual, limita la participación educativa. Hay dificultad, cada vez mayor, para identificar colectivo o persona representante de la heterogeneidad, lo cual limita la capacidad de influencia. De esta manera, cabe insistir en la idea de que la participación educativa es un derecho y un deber de la ciudadanía en el Centro Educativo Muñoz, (2009).

No es de extrañar, que alguna experiencia genere frustración entre quien participa, porque, como señala Blanco (2006), no ve resultado tangible; mantener una participación educativa amplia y sostenida a lo largo del tiempo complica la necesidad de relacionarse con otro, impide centrar la acción; el conflicto suele bloquear la posibilidad de avanzar en forma conjunta.

Subirats, J (2004) "Precisa que el problema actual de la sociedad contemporánea, es que la autonomía individual se puede convertir en aislamiento e individualización insolidaria".

Actualmente el Centro Educativo presenta un desafío y compromiso para mejorar el desarrollo de práctica participativa para aunar criterio y misión de la comunidad educativa, asimismo la participación educativa inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador.

Según San Fabián, (2005), precisa "No basta con poner en marcha la participación para creer que todo está alcanzado". Al respecto, hay que tener en cuenta la forma de participar que podría resultar engañosa y tramposa C.E. Castilla L.M., (2005):

Según Muñoz (2009) *"La participación educativa es un derecho y un deber, es necesaria mejorar la participación del ciudadano en el centro educativo para que resulte gratificante, por cuanto implica tomar decisión sobre aspecto capital y exige una responsabilidad compartida"*.

El problema de la participación educativa debe ir acompañada de la sensibilización y concientización de la comunidad educativa, que va más allá del Centro Educativo. Es neces-

rio que la administración educativa se acerque a la sociedad civil, para transmitir la voluntad y el deseo de participar en diversos espacios de la comunidad.

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE PADRE, MADRE Y/O APODERADO/A EN EL CENTRO EDUCATIVO

La Participación Educativa de Padre, Madre y Apoderado/a en el Centro Educativo, busca abrir espacio colaborativo de diálogo, ciudadano y democrático cuyo esfuerzo en conjunto eduque nueva generación de chileno/a con sentido ciudadano en favor de construir una sociedad justa, humana y participativa en el ámbito educacional.

La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a, es un tema de discusión, especialmente por tres razones:

En primer lugar, la relación encontrada, en educación básica, en la articulación de Padre, Madre Apoderado/a y el Centro Educativo, para lograr mejorar aprendizaje; en segundo lugar, por el reconocimiento, como educador de su hijo/a demostrando el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo del aprendizaje, y en tercer lugar porque Padre, Madre y Apoderado/a aparece como un espacio privilegiado para lograr ampliar la cobertura de educación de la primera infancia.

La política de Participación de Padres, Madre Apoderado/a en el Centro Educativo plantea una misión en común. En este sentido, la educación pensada como formación y promoción de valor y actitud vital, sólo se puede realizar plenamente dentro de ámbito de Padres, Madre y Apoderado/a y Escuela. El progenitor como medio natural de desarrollo del hombre, y la Escuela, como institución social encargada de formar ciudadano.

La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a en el Centro Educativo es un tema que repercute en el aprendizaje de su hijo/a, refuerza al futuro ciudadano/a como capital humano, en un proceso de influencia recíproca, donde la implicancia es el centro del debate.

En nuestro país, se elaboraron en los años 90 dos informes fundamentales, en el sector de educación y familia. Participaron personalidades de diversos sectores del quehacer nacional, aquellos informes concluyen la relevancia de la participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a en el Centro educativo.

El informe de la Comisión Nacional de la Familia plantea lo siguiente: la tarea socializadora del individuo, se realiza en sus primeras etapas junto a su padre y madre, la cual cumple un rol importante respecto al desarrollo de la persona en su conjunto y a la adquisición de habilidades y destrezas que le permiten incorporarse más adelante a la sociedad" (Sernam, 1992:50).

El segundo **"Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación"**, señala en una de sus partes: "Un esfuerzo nacional por mejorar la calidad de la enseñanza debe necesariamente incluir a Padre, Madre y Apoderado/a.

"En efecto, los cambios ocurridos en la estructura de la familia, la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral y el impacto de los medios de comunicación obligan a apoyar a padres y madres para que puedan atender las necesidades básicas de educación de su hijo/a sobre todo en la etapa de formación preescolar pero también en los momentos más cruciales del desarrollo psico afectivo del niño y el joven... Por eso abrir la escuela a padres y apoderados/as contribuye a hacer de ambos sistemas, familiar y escolar una unidad que contribuye a mejorar el proceso educativo de su hijo/a y a apoyar su formación como per-

sona" (Brunner, (1995).

Según Brunner (1995) hay que contribuir a crear espacio en el Centro Educativo, para que Padre, Madre y Apoderado/a asuman un papel de colaboradores en forma sistemática y participativa, como actor del proceso formativo y educativo.

Según Alwyn, (2001). "Padres y apoderados/as deben estar al tanto del logro e insuficiencia de rendimiento académico de su hijo/a, preocupados, que tengan responsabilidad y compromiso en la educación de su hijo/a, para que accedan a mejor oportunidad, en una relación causa efecto, que pregunten, cooperen y ejerzan su derecho y responsabilidad".

La secretaria de Estado alude a mejorar resultado, del sistema escolar a través de "Padres, y Apoderados/as responsable de qué y cómo aprende su hijo/a" y una mayor organización del centro de Padre, Madre y/o Apoderado/a.

En su intervención, la Ministra manifiesta que es un tema crucial para mejorar la calidad y equidad de la educación, la participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a. *"Todas las experiencias exitosas así lo revelan, una escuela con buenos resultados es una escuela que tiene una alianza potente cuyos padres tienen preocupación por la calidad de la educación de su hijo/a".*

Alwyn (2002) señala "Las constataciones empíricas muestran que a medida que el niño avanza en el sistema escolar, se acrecienta la distancia entre padres, madres y la escuela. Encantar una mayor participación de los padres y apoderados/as en el proceso educativo de su hijo/a, es una gran tarea que requiere romper con las viejas tradiciones, en que la participación se expresa de un modo reduccionista a través del pago de cuotas, rifas y otras actividades de tipo económico".

Por otra parte Fernández, (1994) plantea *"En conjunto y con la siempre peculiar esperanzadora excepción, el profesorado busca padre y apoderado/a colaborador, pero no codecisor, pues en su visión de la escuela la presunta asimetría del conocimiento debe reflejar en una asimetría del poder".*

Según el Mineduc, (2002) "Las Políticas de participación de padre, madre y apoderado/a en el sistema educativo se enmarca dentro de las orientación que tiende a aumentar la participación ciudadana y fortalecer la sociedad civil. Estas orientaciones proponen desarrollar con fuerza la participación de chilenos/as en todos los ámbitos de la vida nacional, buscando promover un mayor involucramiento de las personas en materias de dominio público que las afectan cotidianamente, y el fortalecimiento de su rol de ciudadanos".

En el párrafo anterior se menciona la prioridad del gobierno de la época, que invita a aumentar la participación en el ámbito del quehacer nacional haciendo un llamado a incorporar a Padre, Madre y Apoderado/a con el fin de contribuir a fortalecer el mejoramiento de la educación.

"La política ministerial citada agrega que la participación requiere, por una parte, que el sector público tenga la apertura, genere la información y establezca espacios y mecanismos que acojan las preocupaciones, necesidades proveniente de la ciudadanía. Incorpore y apoye la participación de padres, apoderados/as y comunidades locales estableciendo convenios de gestión con municipios, capacitación y talleres a profesores y comunidades" (Lagos, (2001)

Según esta orientación se requiere del compromiso de la comunidad educativa, Padre, Madre y Apoderado/a, alumno, docente y sostenedor centre esfuerzo en construir espacio educativo en una convivencia sana y participativa que beneficie al alumno/a a descubrir la

gran aventura de aprender.

Se necesita que el Centro Educativo sea una verdadera comunidad de aprendizaje, con una nueva modalidad de gestión y participación educativa para que todo actor sea protagonista del quehacer institucional. La política educacional vigente, valora el fortalecimiento y estabilidad de la organización de Centro de Padres y/o Apoderados que tiene el rol de colaborar en el control de la gestión educativa.

El documento de política de participación de Padre, Madre y Apoderado/a en el sistema educativo establece compromiso particular que asigna al Ministerio de Educación, acción tal como: Mineduc, (2002)

- A) Fortalecer mecanismo de participación de programa educativo.
- B) Promocionar la incorporación de todo actor de la comunidad educativa en la generación de norma de convivencia escolar.
- C) Fortalecer la organización de Centro de Padre, Madre y/o Apoderado/a.
- D) Desarrollar programa de capacitación sobre participación de Padre, Madre, Docente y Directivo.
- E) Crear material de apoyo para el Centro de Padres y Apoderados.
- F) Realizar intercambio de experiencia entre Centros de Padres y Apoderados.
- G) Revisar la normativa existente sobre constitución de Centro de Padres y/o Apoderados.

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE PADRE, MADRE Y/O APODERADO/A PROVOCA MIEDOS E INSEGURIDADES EN EL CENTRO EDUCATIVO.

Touraine, (1994) plantea "No hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política" y añade más adelante. *"La democracia descansa sobre responsabilidad del ciudadano"*. Si Padre, Madre y Apoderado/a no se sienten miembros de una comunidad educativa, y responsable de lo que pasa dentro de ella, la participación no existe o, si existe, es una mera farsa.

Según Sánchez (1998) plantea que se entiende por participación educativa como un derecho primordial de la persona. A este respecto señala: "La participación educativa viene postulada desde la misma naturaleza de la persona y del acto educativo, se trata de confiar en la capacidad de todo hombre de realizar tarea responsable en la gestión de su propia existencia".

La participación educativa tiene un enorme abanico de posibilidades y distinto grado o nivel de implementación. Bugada, (1994) manifiesta que la participación de Padre y Apoderado/a en el Centro Educativo, se justifica porque la educación no es un asunto puramente técnico, a manejar por experto o profesional, sino que es delegación de una función social.

Entonces, la participación educativa es integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de entregar su riqueza, Padre, Madre y Apoderado/a han permanecido por mucho tiempo alejados del Centro Educativo, nada decide, a lo sumo opina sobre el aprendizaje y comportamiento de su hijo/a. La estructura no da cabida a la participación educativa, la ley guarda silencio sin dar respuesta a un deseo y derecho.

La participación educativa incluye múltiples formas para que Padre, Madre y Apoderado/a realicen aportes como lo señala el documento Política de Participación. La participación en la escuela debe verse de una manera amplia y no limitada *"se entiende la participación como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto a sujetos y actores en las decisiones y acciones que lo afectan a ellos o a su entorno"* Mineduc, (2002)

En la actualidad la orientación política, plantea una colaboración estrecha de Padre, Madre, Apoderado/a y Centro Educativo, como el mejor medio para conocer al alumno/a, sin embargo existe miedo e inseguridad en asumir una tarea compartida. Si un docente pretende tener en cuenta la necesidad y posibilidad de su educando, deberá tener en cuenta el conocimiento previo de cómo se relaciona con el entorno y su familia.

La investigación manifiesta que Padre, Madre y Apoderado/a con hijo/a con buen resultado en la escuela reúne ciertas características, límite claro, diálogo e interacción permanente que enriquece, el uso del tiempo y su participación, fortalece la continuidad del traspaso valórico del hogar hacia el Centro Educativo, reduciendo el conflicto que presenta al verse inmerso en dos mundo cultural diferente, que a veces aparece opuesto y contradictorio.

En la actualidad hay ciertas Organizaciones de Centros de Padres, Madre y/o Apoderado/as que consideran que no debe existir brecha en el trabajo colaborativo en la comunidad educativa, dos campo separados que se ignoran o se miran con recíproca reserva, lo deseable es la interacción en un clima que asegure unidad y confiabilidad para aunar esfuerzo para mejorar aprendizaje que beneficie al alumno/a.

PROPUESTAS DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA SEGÚN MC ALLISTER SWAP EN EL CENTRO EDUCATIVO.

La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a en el Centro Educativo puede mirarse de acuerdo con la distinción que propone Swap, (1995), Transmisión Escuela – Familia colaboración para el éxito escolar, “Aprendizaje Interactivo” y “Colaboración para el éxito escolar”.

En la visión Transmisión Escuela se otorga a la institución escolar el poder de determinar qué y cómo debe apoyar el Padre, Madre y/o Apoderado/a la educación de su hijo/a.

En cambio, por su parte en la visión “Aprendizaje Interactivo” se reconoce que existe diferencia importante y valiosa entre la cultura del Centro Educativo y la Familia, que hace necesario poner en conversación y diálogo a estas dos culturas.

Finalmente la visión colaboración para el éxito escolar, integra elemento de las dos visiones anteriores que pone énfasis el respeto mutuo y la acción conjunta entre el Centro Educativo y Padre, Madre y/o Apoderado/a para apoyar el proceso escolar de su hijo/a.

En esta propuesta, Padre, Madre y/o Apoderado/a y Centro Educativo se asocia y comparte la misión; se asume el éxito escolar como meta; el currículo se enriquece con experiencia cotidiana del niño, y la comunidad educativa ejerce la participación educativa de todo actor.

Tedesco (1995), Muñoz (1995), Swap (1995), plantean invariablemente, que este factor de participación educativa de Padre, Madre y/o Apoderado/a contribuye a que el alumno/a tenga éxito en su vida escolar, poca experiencia supera el umbral del trabajo colaborativo en el plano educativo y pedagógico que en definitiva es lo que marca la diferencia.

CONSIDERACIONES FINALES:

- El Centro Educativo en la actualidad, se ve desafiado a abrir nuevo espacio, donde la creatividad es un elemento importante para la participación educativa de Padre, Madre y/o Apoderado.
- El Centro Educativo en el ámbito de la participación educativa de Padre, Madre y

- Apoderado/a tiene un deber de difundir y publicar aquella experiencia positiva, tangible, en el trabajo cotidiano, para levantar nueva plataforma de discusión e innovación.
- La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a garantiza el control democrático de la educación. porque el control descendente jerárquico, tiene el inconveniente de generar indiferencia y miedo.
 - Convertir la plataforma de participación educativa en escenario y ocasión de aprendizaje entre todo actor y protagonista. En la institución educativa la participación no es sólo un instrumento para mejorar la gestión sino un camino para la formación de los protagonistas.
 - La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a es, pues, un fruto en sí misma, no sólo tiene un valor instrumental, como pueda suceder en otro tipo de organización diferente a la escuela, a través del proyecto educativo la escuela gana riqueza, coherencia y efectividad.
 - La participación educativa más allá de la mera representación, es una actividad de permanente interrogativa pública y del público se obtiene en las instituciones sociales la búsqueda de su transformación.
 - La diversidad de Padre, Madre y Apoderado/a, desafía al Centro Educativo y educador para modificar significativamente su expectativa, conocimiento y herramienta que facilite un trabajo colectivo, para concebir una sociedad civil con sentido participativo.
 - La complejidad del mundo actual, exige tener una formación integral para desarrollarse e insertarse en la sociedad, el desarrollo de la ciencia psicológica y social demuestra la importancia del trabajo colaborativo entre Padre, Madre y/o Apoderado/a y el Centro Educativo en la formación del capital humano en una dinámica participativa, dialógica y democrática.
 - La participación educativa de Padre, Madre y Apoderado/a en el Centro Educativo implica hacerse parte del acompañamiento de su hijo/a para obtener logros, entrega legitimidad al rol docente y fortalece el rol de Padre, Madre y/o Apoderado/a que genera apoyo, fuerza y responsabilidad de logro y fracaso.
 - El Centro Educativo debe hacer esfuerzo para adecuar como punto de partida todo programa educativo al contexto sociocultural, la incorporación del bagaje cultural de Padre, Madre y Apoderado/a posibilita la integración y participación en la comunidad educativa.
 - Se debe desterrar el esquema estático y verticalista, con una nueva opción de creatividad, en función y referencia a su necesidad y expectativa en un trabajo conjunto de retroalimentación permitiendo aportar saber que beneficie a tener experiencia gratificante en el inicio del proceso educativo de su hijo/a.
 - El Centro Educativo debe ser acogedor e integrador en una participación activa como protagonista y parte del entramado de esa comunidad educativa. Padre, Madre y Apoderado/a debe interesarse del funcionamiento de clase, contenido de asignatura, dinámica de funcionamiento del colegio, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AYLWIN, M.** (2001). "Discurso de Inauguración Año Escolar".
- AYLWIN, M.** (2002) "La Escuela necesita a los Padres" Revista de Educación N° 223, Ministerio de Educación, Stgo. Págs. 32-35.
- BRUNNER, J.** (1995). Informe Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. "Los desafíos de la educación Chilena frente al S XXI" Stgo de Chile: Editorial Universitaria.
- BUGEDA, D.** (1994) "La Participación de los padres en los centros educativos". Ponencia presentada en el Congreso Internacional para padres y madres, Santiago de Compostela 26- 28 octubre.

BLANCO, I. (2006). "Los proyectos educativos de ciudad una experiencia de gobernanza local". Revista Aula de innovación educativa. N° 152, Barcelona: Editorial Graó, Págs. 18-21.

FERNÁNDEZ, M. (1994). "La profesión docente y la comunidad escolar crónica de un desencuentro" Madrid: Editorial Morata.

GAIRÍN, J; SAN FABIÁN, J. (2005). "La participación social en educación". En Jiménez, B. (coord.). (2005). Formación Profesional. Barcelona: Editorial Praxis.

LAGOS, R. (2001). Instructivo presidencial sobre participación ciudadana. Gabinete Presidencial, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). Política de Participación de Padres, Madres y/o Apoderados / as en el sistema educativo.

MINISTERIO SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER (1992) Creación de comisión Nacional de la Mujer Decreto Supremo N° 162.

MC ALLISTER, S. (1995). "La participación de los padres y de la comunidad en la educación y el desarrollo social de los niños" en Icaza y Caviédes M traducción libre para fines educacionales, Stgo de Chile: Cide.

MUÑOZ, J. (2009). "La Participación de los municipios en educación" Revista de Educación Participativa N° 10 Consejo Escolar del Estado Madrid: Editorial Popular, Págs. 41-58.

SABATINI, F. (1997). "Participación ciudadana y políticas públicas". En 1º seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas. Stgo Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales U. de Chile.

SÁNCHEZ, S. (1998). Ciudadanía sin frontera, como pensar y aplicar una educación en valores. Bilbao: Editorial Desclee de Bruwer.

TEDESCO, J. (1995). "El nuevo pacto educativo: Educación, Competitividad y la ciudadanía Moderna" Madrid: Editorial Grupo Anaya.

TOURAINÉ, A. (1994). ¿Qué es la democracia? Madrid: Editorial Temas de Hoy.



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN EL 2º CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ESPAÑOLA

THE COMIC AS A TEACHING RESOURCE FOR LEARNING ACTIVITIES IN PHYSICAL ENVIRONMENT IN THE SECOND CICLE OF THE SPANISH PRIMARY EDUCATION

Eliseo García Cantó¹
C.P. Ntra. Sra. de Fátima de Molina de Segura (Murcia).
C/DOCTOR RICARDO CANO 14 2ºA C.P. 30500, Molina de Segura (Murcia), España
eligar61@hotmail.com

Jesús Cuadrado Ruíz².
C.C. Vicente Medina de Molina de Segura (Murcia).
PROL. GRAN CAPITÁN, SAN ROQUE. C.P. 30500, Molina de Segura (Murcia), España
jcriham@yahoo.es

María José del Amor García³
C.P. Ntra. Sra. de L. Rosario de Torre Pacheco (Murcia).
C/ Taibilla nº12 Pliego (Murcia) C.P. 30176, Pliego (Murcia), España
efi_1981@hotmail.com

Mariano Argudo Ramírez⁴
C.P. Monte Anaor de Alguazas (Murcia).
C/VERTIENTES Nº 2 3ºB RIBERA DE MOLINA (MOLINA) C.P. 30508, Molina de Segura (Murcia), España
marianoargudo@yahoo.es

Recibido: 19/04/2010
Aceptado: 08/07/2010

RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar la manera de trabajar la competencia lingüística en el segundo ciclo del área de Educación Física en España y más concretamente en los contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza, a través de una herramienta motivadora para los niños como es el cómic. El alumnado va a mejorar sus hábitos lectores a través de la lectura del cómic y la realización de su correspondiente ficha de trabajo.

Palabras clave: Cómic. Educación Física. Fomento de la lectura. Actividades en el medio natural

¹ Diplomado en Magisterio de Educación Física, Licenciado en Periodismo, Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Murcia y Diplomado en Magisterio de Inglés por la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctorando en E.F por la Universidad de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

² Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Murcia. Máster en Educación Física por la Universidad de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

³ Diplomada en Educación Física por la Universidad de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

⁴ Diplomado en Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

ABSTRACT: The present article tries to show the way of being employed the linguistic competence in the second cycle at the Physical Education area in Spain and more specifically at the contents about nature activities, across a motivate tool for the children like comic. Students are going to improve their reading habits across reading comic and doing their activity work.

Key Words: Comic, Physical Education, linguistic competence, nature activities.

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la relevancia de la lectura en la sociedad actual, cabe preguntarse cuál es el grado de desarrollo de la competencia lectora en nuestros escolares y la situación en la que se encuentran los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en nuestro país.

Para este análisis disponemos de algunos elementos de juicio que en los últimos años han puesto de manifiesto, de manera general, que la situación, no siendo mala, es manifiestamente mejorable. La evaluación internacional llevada a cabo por la OCDE, tanto en 2000 como en 2003, a través del informe PISA, ha mostrado la necesidad de mejorar nuestros resultados en lo que a competencia lectora se refiere. Por tanto, con este proyecto, se pretende incorporar nuevas estrategias que potencien el Plan Lector, existente actualmente en los Centros de Enseñanza, para todos los niveles de la Educación Primaria y Secundaria.

Francisco Ibáñez, creador y dibujante de los personajes de cómic Mortadelo y Filemón, en un periódico de tirada nacional afirmaba que "el cómic es el primer escalón hacia la gran literatura". Estas palabras de Ibáñez confirman los datos estadísticos sobre el índice de lectura en España, ya que en la actualidad los tebeos han desaparecido de los quioscos, permaneciendo únicamente en librerías especializadas.

Por todo esto, el cómic es básico a la hora de fomentar y desarrollar el gusto por la lectura, siendo su trabajo en la escuela y, más concretamente, en el área de Educación Física el mecanismo adecuado para establecer colocar los cimientos del proceso y desarrollo cognitivo (Ortiz, 2009).

1.1. EL FOMENTO DE LA LECTURA Y LA LEGISLACIÓN ACTUAL

Tanto la Unión Europea como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico) instan a todos sus miembros a que incrementen el nivel de compromiso de los niños con la lectura como medio de mejora de la calidad de los sistemas educativos. Esta recomendación de la Unión Europea ha quedado plasmada en el ámbito educativo en los distintos documentos legislativos actuales. Así, la importancia del fomento de la lectura queda reflejada, en el Capítulo II del Título I de la LOE, en el artículo 19 referido a los Principios Pedagógicos, donde se señala que "a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma".

Por su parte en el Decreto 286/2007 por el que se establece el currículo de Primaria en la Región de Murcia, en el artículo 6 se expone que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita se trabajarán en todas las áreas sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de ellas. Igualmente, en el objetivo 12 del área de Educación física, se hace una referencia concreta a este tema señalando que se debe "fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego". Por su parte, en el objetivo de etapa "e" del mismo Decreto 286/2007, se señala la necesidad de "desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje".

En la misma línea, en la Orden de 25 de julio de 2005, se establece el Plan de Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Centros Docentes que impartan Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Consejería de Educación y Cultura), con el objetivo de desarrollar el hábito de la lectura como medio de enriquecimiento personal.

Como hemos podido observar en las distintas referencias legales actuales, se está apostando

con firmeza por la mejora de las competencias básicas del alumnado y, entre ellas, por el desarrollo de la competencia lectora como instrumento fundamental para mejorar el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los alumnos. La escuela tiene la responsabilidad de desarrollar las estrategias lectoras de los alumnos y fomentar el gusto por la lectura. Se trata de una tarea en la que debe involucrarse todo el profesorado incluido el de Educación Física, y que requiere el apoyo de todos los docentes, de la familia y de las instituciones. Por ello, es fundamental elaborar materiales que resulten atractivos a nuestros alumnos, materiales acorde con la época y la sociedad en que nos encontramos, con el fin de que nuestros alumnos se sientan conectados y reflejados en ellos, en definitiva, que les atraigan y les cree ese hábito lector que vamos buscando.

1.2. EL CÓMIC Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En la actualidad, el cómic es un género artístico muy apreciado por el público joven y por los adultos. Así, estudios de psicología y pedagogía han señalado al cómic como un interesantísimo medio de unión entre la imagen y la palabra.

Rodríguez Diéguez (1986) explica el aprovechamiento didáctico que puede tener el cómic, ya que puede ayudar en la escuela a conseguir unos objetivos o a desarrollar unas actitudes, señalando que su simplicidad no exige mediadores técnicos para su lectura como otros medios que se apoyan en la imagen. De esta manera, el tebeo supone un elemento altamente motivante para los escolares de la Educación Primaria.

Desde nuestra área podemos contribuir a la mejora de la lectura, a través de herramientas propias de nuestra asignatura y de recursos tomados de otras disciplinas. Teniendo en cuenta que la Educación Física es eminentemente práctica y que mediante la manipulación de diferentes objetos y móviles podremos alcanzar los objetivos que nos hayamos propuesto, no debemos olvidar que la legislación actual exige el desarrollo de la competencia lingüística y que para ello disponemos de numerosos recursos como: periódicos, revistas, libros y reglamentos relacionados con la asignatura, Internet, etc., para conseguirla (García Cantó y García García, 2009). De todos estos recursos nosotros nos vamos a quedar con uno especialmente motivante para los niños de 8 a 10 años como es el cómic.

El propósito de esta experiencia es que el alumnado aprenda los contenidos propios de las actividades físicas en el medio natural a través del tebeo y, sobre todo, aprenda a utilizar el cómic como medio para favorecer su aprendizaje y formación en las diferentes unidades didácticas que constituyen el área de Educación Física. El centrarnos en las actividades físicas en el medio natural es debido a que estas actividades son altamente motivantes y novedosas para los alumnos, permitiendo a su vez la utilización de un vocabulario parcialmente desconocido para nuestros alumnos. Además, con la utilización del cómic en estos contenidos de Educación Física, vamos a complementar la información que el alumno ha obtenido en las clases de Educación Física, que unas veces por falta de tiempo, y otras porque no se dispone del material adecuado, no se pueden tratar.

Mediante la puesta en práctica de esta experiencia pretendemos:

- Fomentar la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora.
- Desarrollar estrategias para leer con fluidez y entonación adecuadas.
- Utilizar estrategias de comprensión lectora.
- Utilizar la lectura como fuente de disfrute e información en el área de Educación Física.
- Acercar el cómic a nuestro alumnado.
- Crear un hábito lector por medio de lecturas cercanas, como son los cómics.
- Despertar la curiosidad por la lectura por medio de relatos cuyos protagonistas tienen una edad cercana a ellos y realizan actividades que ellos están aprendiendo.

- Aprender y ampliar la información sobre las actividades físicas en el medio natural, a través de la lectura.
- Incorporar la lectura como forma de enriquecimiento personal.
- Fomentar la práctica deportiva y actividad física de forma conjunta con la lectura.
- Conocer y usar las normas lingüísticas básicas de nuestra lengua.
- Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa.

La razón principal de centrarnos en el segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), es que en esta edad, se favorece el desarrollo de la expresión oral y escrita, facilitadas por el aprendizaje de la capacidad de secuenciación argumental. Esto les va a permitir en edades posteriores (10-12 años), comprender que el cómic es algo que no sólo se lee, sino que también puede ser realizado por ellos y ellas, despertándose así el deseo de crear y, lo que es más importante, el desarrollo de una de las herramientas más poderosas a nivel intelectual: la imaginación.

1.3. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN EL ÁREA DE EDUCACION FÍSICA DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA ACTUAL

Analizando el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de La Educación primaria en el estado español podemos encontrar la importancia de las actividades en el medio natural en los distintos elementos del área de Educación Física.

En la introducción del área de la Educación Física, podemos observar la importancia que tiene para nuestra área los contenidos relacionados con las actividades en el medio natural. De esta manera, en el mencionado Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, nos dice que la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices (actividades en el medio natural) puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio.

El siguiente apartado que el Real Decreto 1513/2006 trata, es el de la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, destacando que el área de Educación Física “contribuye de forma esencial al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida”.

Seguidamente, se establecen los objetivos generales de nuestra área, teniendo relación las actividades en el medio natural con los siguientes objetivos:

1. “Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
2. “Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador”.

A continuación, aparecen los contenidos orientativos a trabajar en el segundo ciclo de nuestra área, estando divididos los mismos por ciclos y por bloques de contenidos. Las actividades en la naturaleza están incluidas dentro del bloque 2: habilidades motrices, y, más concretamente los siguientes contenidos:

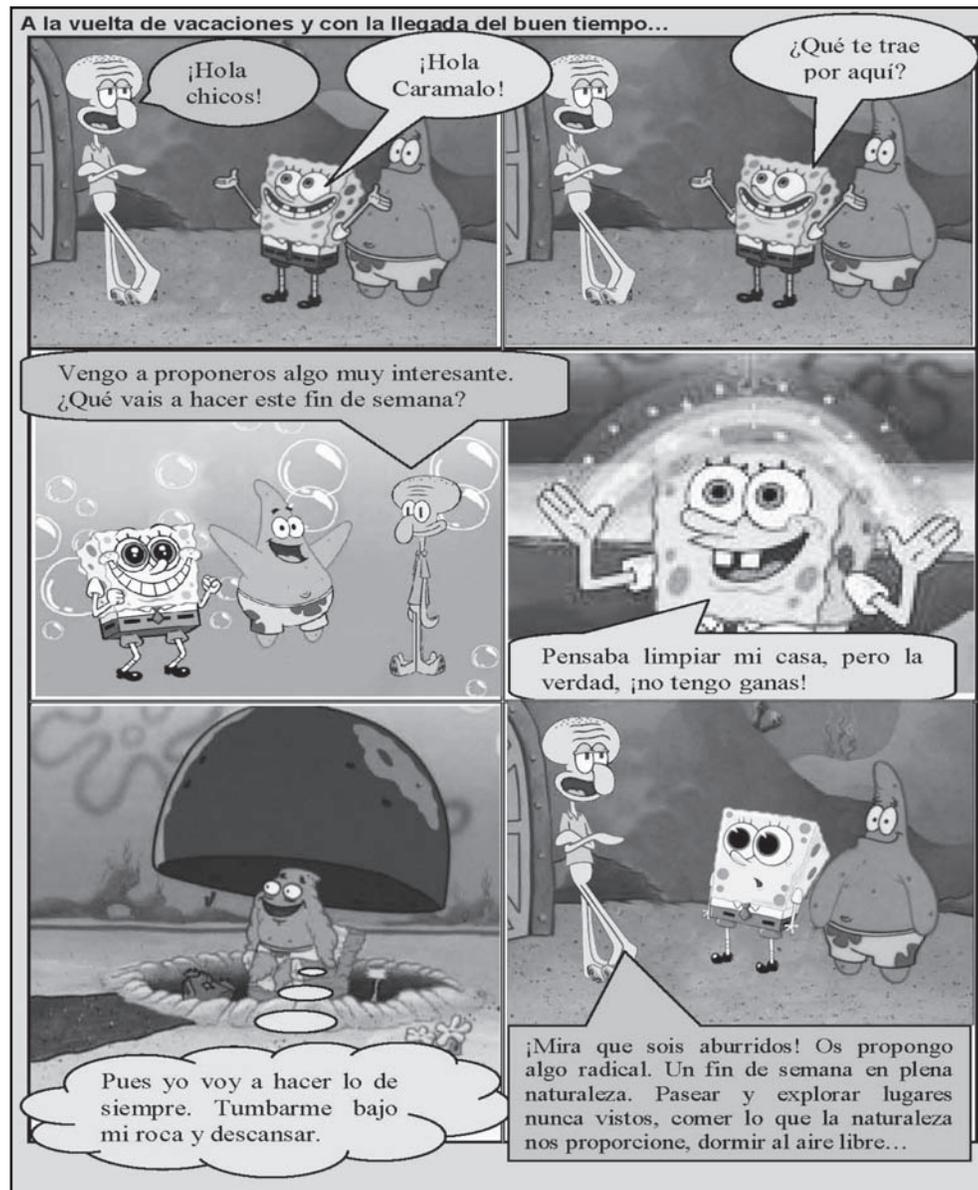
1. Utilización eficaz de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas.
2. Disposición favorable a participar en actividades diversas, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad.

Finalmente, aparecen los criterios de evaluación correspondientes al segundo ciclo, sienten

prácticamente inexistente la relación entre los criterios del segundo ciclo y las actividades en la naturaleza.

2. UTILIZACIÓN DEL CÓMIC EN LA UNIDAD DIDÁCTICA: ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

La propuesta que hemos elaborado se realizaría en la vuelta a la calma de algunas sesiones de la unidad didáctica 9 de nuestra programación, centrada en las actividades en el medio natural. Posteriormente, al final de la unidad didáctica, los alumnos tendrán que rellenar una ficha relacionada con lo trabajado en esa unidad y con la lectura del cómic. A continuación vamos a presentar las 10 páginas del cómic, relacionadas con las actividades en la naturaleza.



¡Parece muy emocionante! ¡Creo que limpiaré otro día!

Yo también me apunto. ¿Nos vamos ya?

No Mauricio. Primero debemos preparar las mochilas con todo lo necesario para sobrevivir en la naturaleza.

¿Sobreviviiiiirrr?

Pues si ir de acampada es tan peligroso, nosotros no vamos.

¿Y qué necesitamos?

¡Pues mirad! Estoy preparando una lista.

Cocina

- Pastillas para encender fuegos
- 1 Parrilla
- 1 Olla, 1 cazo y 1 sartén
- Espumadera
- Cuchillos, cucharas y tenedores
- Platos y vasos de plástico
- Estropajo y lavavajillas
- 1 Bayeta
- 1 Paquete de bolsas de basura

Material de acampada

- Tienda de campaña
- 3 Sacos de dormir
- 3 Linternas y 2 martillos
- 3 Cantimploras
- Prismáticos
- 3 Brújulas
- Mapas de la zona
- 1 Paquete de pilas de repuesto
- Cuerda, mosquetones y tiroлина

¡Qué bárbaro!

¡Pues si que hacen falta cantidad de cosas!

Por eso hay que hacer una lista y preparar las mochilas con tiempo.

De este modo evitamos olvidar cosas que luego nos pueden hacer falta.

Y de comida... ¿Qué nos llevamos?

Sobre todo, alimentos que ya vengán preparados o que sean fáciles y rápidos de preparar, que no tengan que conservarse en frío y que sean fáciles de transportar.

Pues yo, pienso llevarme un jamón. El jamón no necesita frío y no se estropea.

Pero mira que eres animal. Es verdad que el jamón no es un alimento perecedero, pero es muy pesado, por lo que **NO ES FÁCIL DE TRANSPORTAR.**

¡Bueno! Preparad vuestras mochilas, que salimos esta tarde.

¡Espera Bobby! ¿Por qué corres tanto?

Debo poner muchas cosas en la mochila y hay poco tiempo.

Ya en el bosque...

Sentaos que os voy a contar algo:



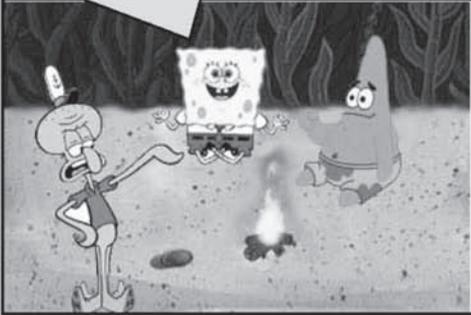
En la Prehistoria, la relación del hombre con la naturaleza era de supervivencia.

El entorno natural era utilizado como medio de vida, a través de actividades como la caza y la pesca.



Actualmente, se sale al campo como diversión o como medio para relajarnos.

Pues cuando volvamos, voy a aconsejarle a Pinzas que salga de excursión al campo, porque está siempre muy tenso y enfadado.



No es una tontería eso que has dicho, la práctica física en la naturaleza está muy relacionada con la salud.



La naturaleza es un marco privilegiado para el desarrollo de todo tipo de actividades físicas y deportivas.



El carácter cambiante de la naturaleza es el principal atractivo de las actividades desarrolladas en su entorno.



El enfrentamiento, vivencia y supervivencia de situaciones de riesgo (*controlado*) lleva consigo la autoafirmación personal del que lo realiza
“He sido capaz”

 <p>Algunas de las actividades que se pueden realizar en el medio natural son:</p>	
	
<p>El alpinismo</p>	<p>Paseos en bicicleta</p>
	
<p>Submarinismo</p>	<p>Senderismo</p>
	
<p>Rafting o descenso de ríos</p>	<p>... y la orientación.</p>

¿Orientación?

¿Qué es la orientación?

¡Muy fácil! Orientarse, es ponerse mirando hacia oriente.

¡Pero mira que sois burros los dos!

La orientación es un deporte muy divertido en el que se desarrolla la destreza del movimiento por el bosque.

Para ello se necesitan mapas de la zona en que se va a realizar la actividad y una brújula.

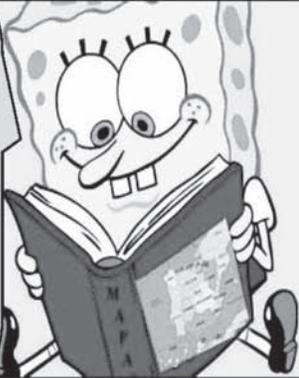
El juego consiste en hacer un recorrido dibujado en el mapa y marcado en el terreno por unas balizas blancas y naranjas.

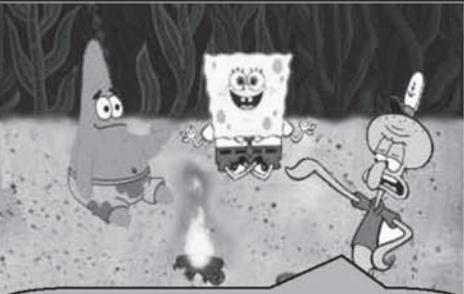
El objetivo de la carrera es realizar este recorrido en el menor tiempo posible con la información extraída del mapa y la ayuda de la brújula.

Nº SALIDA		HOJA DE CONTROL				DORSAL	TIEMPO:		
		NOMBRE:				H. LLEGADA:			
		EQUIPO:				H. SALIDA:			
						TIEMPO:			
10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Para garantizar nuestro paso por los puntos marcados, llevaremos una tarjeta de control, que habrá que sellar o picar en cada punto de control, de forma que al final del recorrido tengamos las marcas de los diferentes controles y en el orden preestablecido.

¿Hace falta un mapa? Pues yo tengo varios de España, unos con las Comunidades Autónomas y sus provincias, y otros con los ríos y las cordilleras.





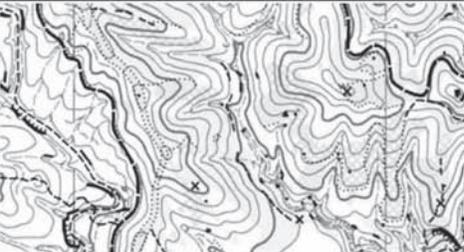
Esos no sirven. Lo que se usa, son los mapas topográficos.

¿Topoqueeé?



To-po-grá-fi-cos

Son mapas en los que se representa el terreno con todos sus accidentes geográficos.

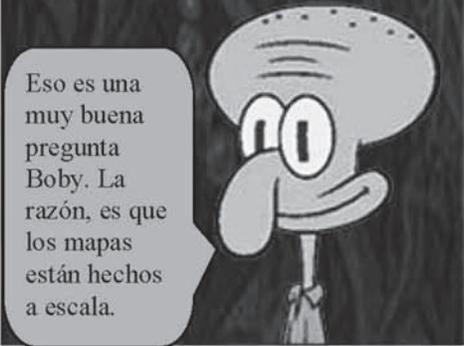


La interpretación correcta de un mapa, nos permite saber en todo momento, donde nos encontramos, qué hay alrededor, el desnivel o pendiente...

¿Y cómo una extensión tan grande cabe en un mapa tan pequeño?



Eso es una muy buena pregunta Bobby. La razón, es que los mapas están hechos a escala.



**Escala 1:10.000
Equid. 5 m**

ADUL 2.460

La escala, es la relación entre las dimensiones reales del terreno y las existentes en el mapa. Por ejemplo, 1: 10.000 significa que 1 centímetro en el mapa, equivale a 10.000 cm en el terreno, es decir, 100 metros.

Y esas líneas irregulares que hay en todo el mapa, ¿qué son?

Las curvas de nivel

Son unas líneas imaginarias que unen los puntos que tienen la misma altitud.

¡Ah, ya lo entiendo! Según las curvas de nivel, si quiero subir la montaña sin dificultad, debo hacerlo por la derecha, ya que están más separadas.

Si las curvas de nivel están muy juntas, nos indican que el terreno es muy empinado. Por el contrario, cuanto más separadas estén, más llano será.

¡Exacto!

... Después del mapa, el elemento más importante en la orientación, es la brújula

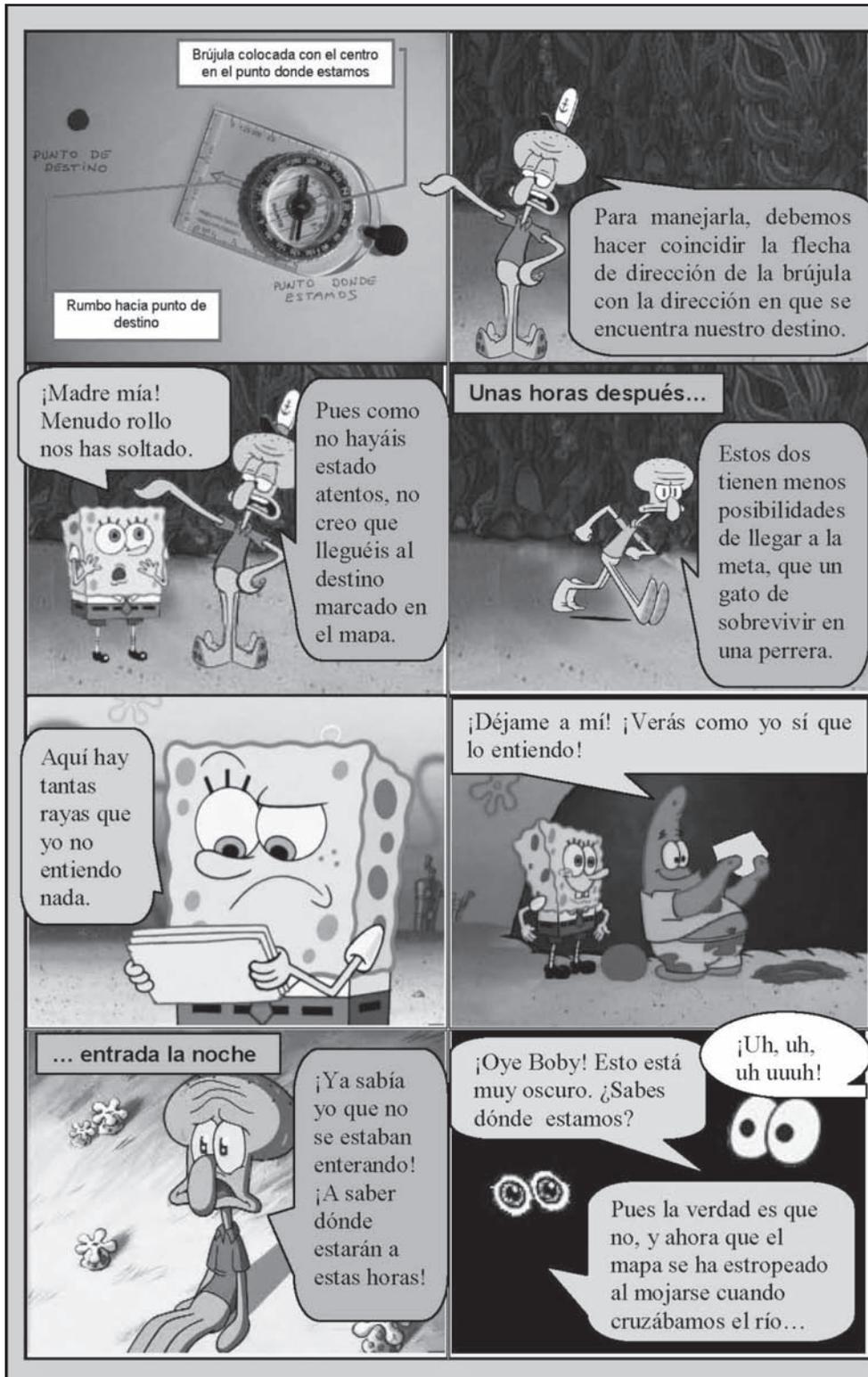
Flecha de rumbo

Zona roja de la aguja de la brújula indicando el norte

Flecha pintada giratoria

Anillo giratorio

En ella se distinguen: la flecha de rumbo, el anillo y la flecha giratorios y la aguja roja, que siempre indica el Norte.



3. FICHA DE TRABAJO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación presentamos la ficha de trabajo para evaluar el fomento de la lectura en la unidad didáctica de actividades en el medio natural:

UD 9. “Nos vamos al campo”	
FICHA DE TRABAJO PARA EL ALUMNADO	
NOMBRE:	CURSO: FECHA:
Opinión personal de la lectura:	
1. ¿Qué se debe preparar muy bien y con suficiente tiempo para poder salir de excursión a la naturaleza sin que nos falte nada?	DIBUJA EN LAS SIGUIENTES CASILLAS LO QUE CREAS OPORTUNO EN RELACIÓN CON LA LECTURA DE HOY.
2. Indica al menos, el nombre de cinco útiles, necesarios para acampar en el bosque.	
3. Escribe el nombre de cinco deportes que se realizan en la Naturaleza.	
4. ¿Qué es el deporte de “Orientación”?	
5. ¿Qué necesitas para poder practicar la Orientación?	

4. ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN

Para Herrador y Osorio (2006), los tebeos constituyen un recurso muy interesante para el entretenimiento de niños y jóvenes. Su magia, su fantasía y su humor tienen tal capacidad de penetración en la imaginación de los escolares que las historias que cuentan y los personajes que los habitan forman parte de la vida de los lectores, creándose relaciones socioafectivas estrechas (los niños coleccionan las historias de sus héroes preferidos, compran pegatinas para sus cuadernos y mochilas o llevan camisetas y pulseras con sus figuras). Debido a esta potencialidad motivadora, debemos aprovechar la facilidad con que podemos convertir en juego cualquier actividad didáctica que ellos protagonicen.

En esta misma línea, Ortiz (2009) consideran que la utilización del cómic como recurso didáctico va a tener importantes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as, fomentando la lectura entre los discentes y poniendo unas sólidas bases para que éstos se conviertan en el futuro en lectores y lectoras asiduos/as.

Esta importancia dada al tebeo, hace que Rodríguez Diéguez (1986) señale la eficacia de este género literario para conseguir los objetivos que nos planteemos en relación al desarrollo de la competencia lingüística en nuestros alumnos. Por tanto, la unión de la potencialidad motivadora y la eficacia a la hora de desarrollar la competencia lingüística han sido varios de los aspectos clave a la hora de plantear la elaboración de un cómic para trabajar los contenidos conceptuales del área de Educación Física.

Como conclusión de este trabajo, decir que la utilización del cómic como recurso didáctico para introducir contenidos teóricos en el área de Educación Física tiene bastantes ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Una de las contribuciones más importantes es la de ser una forma diferente y motivante de trabajar el fomento a la lectura, así como de desarrollar la competencia lingüística en el área de Educación física. Gracias a las imágenes los niños y las niñas entienden con mayor facilidad la narración, desarrollando así una atracción por las historias que se traducirá en una afición por la lectura de dichas historias.

Estas ventajas del cómic, hacen necesario eliminar la idea de que éste es un género literario menor, idea que ha podido influir para que en estos últimos años no se haya convertido en un recurso didáctico de primer orden en la escuela. El poder de atracción de la narración en imágenes, acompañado de su texto correspondiente, captará el interés y la atención de los niños y niñas de Educación Primaria y convertirá a los lectores de cómic en personas que sienten interés y gusto por los libros, ya que como decía Francisco Ibáñez, los tebeos son el trampolín para llegar a las historias literarias y, para que los niños puedan dar ese salto, es necesario que la escuela y la comunidad educativa tomen conciencia de la importancia vital que el cómic desempeña en este proceso, junto con el proceso global de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, a través de este trabajo nos hemos dado cuenta que el cómic no es solamente una serie de viñetas con colores más o menos llamativos, sino que es un género literario que nos ayuda a comprender y disfrutar de la lectura, a desarrollar la imaginación y, de esta manera, se convierte en una ventana abierta a la formación de ciudadanos con actitud crítica.

La necesidad actual de fomentar la lectura en los escolares españoles, tal y como recoge la LOE, va a facilitar una intervención educativa por parte de los docentes en la que el cómic vuelva a retomar la posición privilegiada en el sistema educativo que nunca debió de perder.

Por todas estas razones comentadas, es conveniente seguir trabajando en la elaboración de páginas del cómic que tengan relación con el resto de bloques de contenidos del segundo

ciclo establecidos en el Real Decreto 1513/2006 por el que se determinan las enseñanzas mínimas de Educación Primaria en el Estado español, planteando la posibilidad de ampliar el trabajo del cómic al primer y tercer ciclo de Educación Primaria.

Para terminar de reflejar la importancia del cómic como género atractivo y motivante, nos quedamos con la frase de Pablo Ruiz Picasso que decía:

“La única cosa que lamento en mi vida es no haber dibujado jamás cómics”.

6. BIBLIOGRAFÍA

GALLURT, A. et al. (2002). El cómic en el área de Educación Física. En AGUIAR, M.V.; FARRAY, J.I. & BRITO, J (Ed), Cultura y educación en la sociedad de la información (pp. 133-146). A Coruña: Netbiblo.

GARCÍA CANTÓ, E. & GARCÍA GARCÍA, A.D. (2009). “El cómic como elemento para el fomento de la lectura en las unidades didácticas de deportes colectivos del área de Educación Física”. Lecturas. Educación Física y deportes, 14, 135.

GARCÍA CANTÓ, E. & GARCÍA GARCÍA, A.D. (2009). “El cómic como elemento para el fomento de la lectura en las unidades didácticas de deportes individuales, alternativos y populares y tradicionales del área de Educación Física del área de Educación Física”. Lecturas. Educación Física y deportes, 14, 136.

GARCÍA CANTÓ, E. & GARCÍA GARCÍA A.D. (2009). “El cómic como elemento para el fomento de la lectura en las unidades didácticas de salud y actividades en la naturaleza del área de Educación Física”. Lecturas. Educación Física y deportes, 14, 137.

GARCÍA CANTÓ, E. & GARCÍA GARCÍA A.D. (2009). “El cómic como elemento para el fomento de la lectura en las unidades didácticas de actividades físicas artístico-expresivas del área de Educación Física”. Lecturas. Educación Física y deportes, 14, 138.

HERRADOR, J. A. (2003). “Juegos y actividades lúdico-recreativas en la pintura de Goya y su aplicación didáctica en Educación Física”. En V Jornadas de Innovación Pedagógica. Algeciras: Attendis.

HERRADOR, J.A. & OSORIO, M.M. (2007). “Las historietas cómicas y dibujos animados como herramienta de aprendizaje en el ámbito educativo”. En II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada: Junta de Andalucía.

ORTIZ, J. (2009). “El cómic como recurso didáctico en la Educación Primaria”. Temas para la educación, 5 (72). pp. 1-6.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1986). El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Pili.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria en España (BOE 8/12/2006).



RESEÑA



SECCIÓN RESEÑAS



PRESENTACIÓN DEL LIBRO: "CAMBIO DE VISIÓN, ¿QUÉ PIENSAN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SOBRE EL ENFOQUE DE GÉNERO Y CULTURA DE LA PAZ?"¹

Viola Soto²
Brown Norte 927, Nuñoa, Santiago
violasoto@entelchile.net

Recibido: 05/12/2009

Aceptado: 20/07/2010

Este libro de María Antonieta Mendoza, es una síntesis de su tesis doctoral: "Cambio de Visión sobre la Perspectiva de Género en Estudiantes Universitarios, resultados de una Intervención Curricular: Análisis interpretativo".

Esta tesis aprobada en la U. de Valladolid, recientemente el año 2008, recibió la calificación máxima y estrellas de excepcional. La autora ha sido por 27 años académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde inició, apoyada por la Facultad de Filosofía y Educación, luego por la Rectoría y la Unesco, un Proyecto de Género y Educación para la Paz. Dirigió varios años cursos optativos para estudiantes de distintas especialidades, cuyas reflexiones fueron la documentación de su tesis.

Para que ustedes se sitúen en la presentación, empiezo por decirles que ella distingue aspectos conceptuales de género, a partir de la expresión biológica del sexo y del significado de género, como expresión cultural de las interrelaciones de hombre y mujer y sus impactos en la sociedad; acciones estereotipadas que reproducen los papeles atribuidos y desempeñados por mujeres y hombres con múltiples consecuencias en sus vidas personales, familiares y sociales. Del mismo modo sus repercusiones en la educación institucionalizada y en las interrelaciones y consecuencias de sus procesos conflictivos o realizados para la paz en la vida social, los que también se expresan en los niños, niñas y jóvenes, e impactan significativamente en sus valores.

El libro está impregnado por los valores de paz en una cultura de género distinguiendo, como se ha dicho, entre la relación biológica y la construcción sociocultural de género, para facilitar la generación de cambios de conciencia y superar muchos conflictos sociales y personales que no sólo afectan a hombres y mujeres de la sociedad, sino que se manifiestan en las historias de vida de los y las estudiantes desde su tierna infancia, tal como queda registrado en los testimonios focalizados durante dos años de la intervención educativa que originó el estudio del tema y analizados en la investigación cualitativa que desarrolló en su tesis.

La autora en la presentación del libro alude a una metodología de trabajo corporal y musical que compromete a la musicóloga, danzarina y constructora de los mensajes con que se incorpora el cuerpo a la vida y a la dialogicidad de la profesora Andree Hass, de origen suizo que trabajó 43 años en Chile; y a mi persona desde la perspectiva del currículum educacional, como inspiradoras en su formación humana integral de educadora. Al

¹ Impreso en Ediciones LOM, Chile, octubre 2009.

² Viola Soto Guzmán estudió Pedagogía en Historia y Geografía en el Instituto Pedagógico; fue jefe técnico del Liceo Manuel de Salas y ha sobresalido en la vida académica en esta Universidad y en la Pontificia Universidad Católica de Chile como una destacada curricularista que se ha centrado en el currículum crítico. En la UMCE fue vicerrectora académica con el retorno a la democracia, y precandidata a la Rectoría en 1994; además, estuvo a cargo del Programa de Postgrado y Postítulo entre 1995 y 1999. Recibió el Premio Nacional de Educación en 1991.

respecto, cabe reflexionar lo siguiente, expresado por Agustín Squella: “elogiar viene bien al que recibe el elogio, pero también al que lo hace. Dignifica tanto al receptor como al emisor de la alabanza”.

Durante el desarrollo de la obra se va verificando la atención de los y las estudiantes desde su cuerpo en armonía con la música y la corporeidad, ya que María Antonieta muestra en el DVD que acompaña al libro, que llama “Despertar de la Conciencia”, en que se ven los efectos relajantes y tranquilizadores de dicha metodología, a la par que la facilitación del diálogo entre las personas de sus estudiantes. Recordemos que muy recientemente, los estudios científicos de la neurociencia nos hacen conocer que en una parte del cerebro humano está la razón cognitiva, en otra parte la creatividad, que proviene del arte y la literatura, y en su base de sustentación la parte que expresa el aporte afectivo con que la persona facilita su relación integral en sus comunicaciones con otras personas, en un ambiente cariñoso de aproximación, en el diálogo y el respeto mutuo, lo que se apoya constantemente en una evaluación diagnóstica. Esto se ve claramente tanto en sus escritos como en la visión de sus clases en el DVD que aportan un clima permisivo en la expresión de sus reflexiones críticas aplicadas al género.

Al leer el libro y verificar la forma como introduce la interacción con sus estudiantes y el material que ella utiliza, identifiqué desde mi propia experiencia el encuentro con la pasión por educar para cumplir mi proyecto de aporte a la búsqueda de los sueños para la educación, en el diagnóstico de la experiencia de las culturas de que provienen mis estudiantes y su empleo oportuno para entrar en una interacción con respeto, afecto y adecuación de lo que tengo que enseñar integrándolo con los saberes que ellos y ellas traen, y de lo que van logrando.

El libro manifiesta, sin decirlo, esa relación entre el conocimiento, su aplicación, el cariño al ser de cada persona, para transformar la clase en una interacción permanente y de reconocimiento por sus participaciones y de la de sus compañeros y compañeras. Esto implica dar seguridad a los aprendizajes, tanto de la profesora como de sus aprendices en el intercambio con todas las personas, para dirigir las hacia los valores humanos considerando la diversidad cultural, social y personal.

En las referencias históricas sobre el tema de la coeducación, la autora menciona al Liceo Experimental Manuel de Salas, como el primer Liceo coeducacional del país, laboratorio creado en el año 1932 para transformar en experiencia la democracia, el que igualmente me permito comentar como de gran trascendencia en mi trayectoria profesional, puesto que tuve la oportunidad de ser partícipe de dicho proyecto educacional y por lo cual yo carezco de la experiencia distorsionada del género, debido al clima de igualdad de oportunidades y condiciones que siempre lo caracterizó, sin penetrar las interacciones de género multiplicadas en las diversas actividades y relaciones de ese establecimiento que yo viví.

En mi lectura del libro, esto me permitió a diferencia de lo que creía como impedimento, la penetración de la propuesta de paz que se persigue en este estudio.

María Antonieta, en su libro, al analizar sus experiencias demuestra una gran coherencia entre su discurso, su aplicación, sus fines valóricos de paz y el currículum crítico, cuyo carácter significativo en la relación del discurso que propone y el carácter oculto con que se expresa, adquiere especial relevancia en algunos de los aprendizajes estereotipados que se pretende que aprendan las personas.

Ella a través del libro descansa en supuestos teóricos que coinciden con Humberto Maturana, Bernstein, Freire y otros autores.

En el trasfondo del libro se observa que María Antonieta enfrenta su estudio desde una

concepción sistémica en que reconoce el trasfondo histórico del género, en que se plantea el paso del occidente desde la matricidad al patriarcado, que durante mucho tiempo influyó nuestra educación desde Europa; y también se refiere al proceso de cambio epocal que emergiendo con fuerza desde la mitad del siglo XX impone cambios culturales del género en las actividades del hombre y la mujer en la sociedad, sin que éstos sean extensivos a todas las personas, con una rapidez informática derivada de la relación de la ciencia y la tecnología de la sociedad red y de la globalización económica en que vivimos. La libertad de la empresa para introducir la economía en la educación y en los medios masivos de la publicidad que se manifiesta en los diarios, la televisión, e Internet, implica riesgos en la formación valórica.

Por otra parte, se refiere a que un sistema de símbolos deja de lado la creencia de que la lógica formal y el lenguaje sean perfectos. Y el otro canon en que se afirma es el inconsciente en que se apoya Freud mucho más allá de quienes afirman en sus teorías para expresar sólo la sexualidad en su acento biológico que se desarrolla entre papeles de hombre y mujer. Esto explica el cambio en las consideraciones acerca del lenguaje en que la autora se basa para utilizar el sistema de símbolos en que tanto hombre como mujer generan su lenguaje en la combinación de conciencia e inconsciente.

La globalización económica cambia en sus símbolos los valores espirituales en expresiones materiales y competencias, que se apoyan en acciones discriminatorias de toda índole. A esto se agrega el avance científico interdisciplinario en que la creatividad artística, musical, literaria y la del cuerpo existen al apoyo de la comunicación entre los seres humanos y su experiencia en el género hasta la influencia de las acciones de la propaganda, contrarias a lo que dice la neurociencia.

Desde la mirada globalizadora de la economía, que insta a lo material, al consumo, el endeudamiento y la competencia, los seres humanos tienen que educarse para distinguir en la penetración de los falsos y los verdaderos valores. Esta preocupación se ve muy bien en el DVD cuando la autora utiliza trozos de cintas de publicidad y sus estudiantes descubren el énfasis en los aspectos estereotipados sexuales y las formas como se presentan las interrelaciones y nuevas costumbres culturales en la juventud.

El libro de M^a Antonieta se hace difícil si no se acude a autores como Raúl Torres Martínez, que ella cita, que hace una penetración profunda de la revolución científica tecnológica del cambio epocal y sus efectos en la educación. Humberto Maturana y Francisco Varela, con su profunda teoría acerca de cómo el ser humano como sistema de autocreación se incorpora a la interacción con los sistemas en que vive. Y con otras teorías, como los paradigmas de Tomas Kuhn, que aportan otras ciencias que abordan fenómenos no considerados y otros aportes que nos muestran la complejidad del mundo y de la educación, y el apareamiento de la investigación cualitativa.

El trabajo de María Antonieta destruye los estereotipos y aunque muestra como predominante la visión de la relación del hombre y la mujer desde el mundo antiguo al mundo actual, abre el camino de la educación a los nuevos aportes de género que son significativos, para la construcción de la cultura de la paz. Esto se posibilita en la insistencia de su estudio del género como expresión cultural, que necesariamente va cambiando impulsado por los avances de todo orden sobre el conocimiento humano, en el contexto del cambio epocal.

La autora en sus conclusiones revela cómo el cambio de la época moderna a la nueva época no ha sido fácil porque de la mayor información analizada se desprende que aún domina el género desde una mirada más bien patriarcal, a pesar de que la mujer se ha incorporado exitosamente al trabajo que antes era exclusivamente masculina. Dicha incorporación ha generado nuevos conflictos que es necesario abordar en educación, puesto que la mujer debe afrontar un doble trabajo en lo público y privado, lo que repercute necesariamente en

Viola Soto

la formación de los niños, las niñas y en la juventud, si no se reconstruyen los roles compartidos al interior de la familia.

En el diario El Mercurio, del sábado 31 de octubre, (A 31), se muestran investigaciones que reivindican la igualdad: "compartir las tareas domésticas, mejora incluso la vida sexual de la pareja... y ayuda a mantener matrimonios y parejas con mujeres menos estresadas e hijos e hijas más colaborativos en todos los trabajos del hogar, que generará en ellos una herencia positiva de género. De a dos la carga se soporta mejor". Esto coincide con el trabajo de María Antonieta.



Ya no es sólo el hombre el proveedor y la mujer la que asume todos los problemas de manejo del hogar y la crianza, sino concurren a compartir responsabilidades en igualdad de condiciones y en la búsqueda de una mayor armonía en sus interrelaciones.

Felicitaciones, M^a Antonieta, por el aporte que haces desde el género a un mundo de paz y a la superación de los conflictos que vive la educación actual.