

cuadernos de educación 199

Año XXI

Noviembre 1990

issn 0716 -0496

valor \$270

**EL ESTATUTO DOCENTE, un
instrumento para la calidad educativa**

El liceo y los jóvenes

Los contenidos de la educación

**Hacia un perfeccionamiento docente
adecuado**

**Educación sexual: una
responsabilidad ética**



MATERIAL EDUCATIVO
Reuniones de Microcentros

ESTATUTO DOCENTE

Alfonso Bravo B.
Profesor, Asesor del Ministro de Educación

Posiblemente no exista un tema que revista mayor interés para el profesorado que el referente al Estatuto Docente. No podría ser de otra manera puesto que la existencia de un Estatuto y su contenido define el futuro profesional y laboral del docente. Sin embargo la existencia de un Estatuto Docente tiene proyecciones que exceden en mucho al profesorado. Se puede afirmar que toda la sociedad está directa o indirectamente involucrada en una propuesta de esta naturaleza.

En estas líneas trataremos de sintetizar los objetivos que espera alcanzar el Ministerio de Educación y los principios y criterios que han orientado la elaboración de un Proyecto de Estatuto.

En primer lugar es preciso señalar que para el Ministerio de Educación el Estatuto es un elemento esencial de su política educacional. No es sólo una legislación tendiente a responder demandas laborales de un gremio que legítimamente exige una reparación de situaciones laborales y profesionales insostenibles. Es un requisito esencial para el cumplimiento del gran objetivo educacional del gobierno que se resume en: mejoramiento de la calidad de la educación, la mayor equidad en la distribución de la misma y en la creciente participación de la comunidad en la tarea educativa. La apuesta del Ministerio es que un Estatuto adecuadamente concebido permite convertir al profesor en un protagonista comprometido con metas nacionales de calidad, de equidad y de democratización del sistema educacional.

El Ministerio desarrolla su propuesta en el marco de un irrestricto respeto a normas y principios que no están en cuestionamiento en la sociedad chilena: el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y la descentralización del país. Así mismo, aunque pareciera innecesario señalarlo, el Estatuto está condicionado por las políticas globales del gobierno en materia financiera, laboral y social.

En cuanto al contenido mismo del Estatuto los criterios y objetivos centrales pueden resumirse en:

- a) Incluir en el Estatuto a todos los profesores cualquiera que sea su dependencia.
- b) Enfatizar el carácter de profesional de nivel superior del maestro y la consecuente especificidad y autonomía de su quehacer docente.
- c) Promover la participación responsable de los docentes en la definición de los políticos educacionales en los diversos niveles e instancias del sistema.

(continúa en la 3era tapa)

**DIRECTOR**

Francisco Alvarez Martin

CONSEJO DE REDACCION

Luis Bustos

Bernardita Icaza

Maria Cristina Avilés

Jim Morin

Johanna Filp

Patricio Cariola

Cristóbal Marín

EDITOR

Cristóbal Marín

COLABORADORES

Zona Norte:

Horacio Larraín

Novena Región

Guillermo Oliveros

Undécima Región

Juan Galleguillos

ENCARGADO DE DIFUSION

José Luis Moncada

DIAGRAMACION

Marco Hurtado G.

REPRESENTANTE LEGAL

Luis Brahm Mengue

REDACCION Y ADMINISTRACION

Erasmus Escala 1825

teléfono 6987153

CUADERNOS DE EDUCACION

Publicación mensual del CIDE destinada a educadores chilenos que desean estar al día en lo que se refiere al análisis y al quehacer educativos.

Incluye artículos sobre la realidad educacional, experiencias, orientaciones técnico pedagógicas y entrevistas.

Valor de la suscripción anual

Chile \$2.500 (IVA incluido)

Extranjero US\$24.50 (Aéreo)

Valor del ejemplar \$270 (IVA incluido)

INDICE**Editorial**

El Estatuto Docente y la calidad de la Educación	318
--	-----

Pizarra

Educación Sexual: una responsabilidad ética.	320
<i>Tony Mifsud S.J.</i>	

Estudios Pedagógicos

Los jóvenes y el liceo.	325
<i>M. Leonor Cariola.</i>	
Perfeccionamiento docente: los caminos que se abren.	331
<i>Francisco Leal.</i>	

Experiencia

La experiencia escolar de niños bien dotados.	335
<i>Miriam Ruth Hume Figueroa.</i>	

Informe Especial

Los Contenidos de la enseñanza.	341
<i>Pierre Bourdieu; François Gros</i>	

Documento

Mensaje del Presidente de la República con el que inicia el proyecto de Ley sobre el Estatuto Docente.	348
--	-----

Publicaciones

351

Material

Reuniones de Microcentros.

Opinión (Tapa 2 y 3)

Estatuto docente.

Alfonso Bravo.

CIDE

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) es una fundación privada sin fines de lucro, organizada en 1964 por iniciativa de un grupo de cristianos interesados en contribuir al estudio y desarrollo de la educación nacional a través de dos criterios básicos: la innovación y la justicia.

El Estatuto Docente y la calidad de la educación

Hay consenso entre los especialistas que los problemas más graves que afectan a nuestra educación son la mala calidad y la falta de equidad y que estos dos problemas se suman, pues son precisamente los niños que asisten menos años a la escuela los que reciben una educación de peor calidad. También existe acuerdo en que para enfrentar estos dos graves problemas se requiere de políticas globales que los enfoquen desde diversos ángulos.

Uno de los puntos críticos que siempre se destaca como urgente de abordar es el problema del profesorado. Especialmente en esta última década, el magisterio ha sido llevado a una situación tal que es imposible no plantearse graves interrogantes acerca de la calidad de su desempeño. Las bajas remuneraciones, la inestabilidad en el empleo, las deficiencias en la formación profesional y el perfeccionamiento, la desvalorización social de la función docente, son algunos de los aspectos que han atentado contra la calidad de la enseñanza ofrecida.

No hay duda de que cualquier política de mejoramiento de la calidad pasa necesariamente por una actividad docente más competente y efectiva. Y para lograr esto se requiere de una política integral hacia el magisterio, que articule un conjunto de medidas tendientes a abordar tanto aspectos relativos a condiciones laborales como profesionales.

Ello es precisamente lo que se intenta con el proyecto de Estatuto Docente que el gobierno envió al Congreso en la segunda quincena de octubre. El proyecto apunta no sólo a una mejora en las condiciones laborales, con la respectiva consagración legal de la especificidad del trabajo docente, sino también a una profesionalización de la función docente, incluyendo en ello el dominio apropiado de una competencia técnica, el reconocimiento social a la labor y la responsabilidad y autonomía en el ejercicio de la función.

Dentro de las disposiciones del Estatuto es posible distinguir entre las que abordan los problemas laborales y salariales y las que se refieren a aspectos más propiamente pedagógicos. Sin desconocer la importancia de las primeras, base necesaria para todas las otras, nos interesa reflexionar aquí sobre las que tienen que ver más con lo pedagógico, y específicamente sobre las que se relacionan con la formación y el perfeccionamiento docente.

El Estatuto reafirma que la formación sea en Educación Superior y establece el deber y el derecho al perfeccionamiento. Además, proporciona al sector municipal una asignación por perfeccionamiento acumulado que puede llegar hasta un 40% de la remuneración básica mínima y un bono para financiar perfeccionamiento de \$10.000 por cada profesor de ambos sectores.

Existe consenso en que actualmente la formación de los profesores, incluso la universitaria, es deficiente y que el perfeccionamiento ha tendido a convertirse en un proceso burocrático y credencialista.

Para lograr un profesorado de calidad se requiere, en primer lugar, repensar su formación. Y ello debe hacerse en dirección a cambios en el saber que reciben. Este saber es necesario readecuarlo en vista a una formación sólida que le facilite al docente comunicar los recursos culturales básicos en nuestra sociedad, los cuales permiten la generación de todo el resto del conocimiento.

Por otra parte, para que el perfeccionamiento tenga real impacto en la calidad y no se convierta en un mero trámite para aumentar las rentas, debe pensarse no sólo a partir de las demandas de los docentes, sino también a partir de los vacíos y necesidades que se detecten en la práctica pedagógica tanto a través del sistema nacional de supervisión como de la investigación educativa. Además -y ello es clave- tiene que ser cuidadosamente acreditado y evaluado de manera que haya seguridad en que los cursos de perfeccionamiento sean aprobados únicamente por quienes efectivamente hayan adquirido las competencias ofrecidas.

Es necesario considerar las disposiciones del Estatuto sólo como un primer paso hacia la impostergable profesionalización docente. Requieren ser complementadas con otras medidas que apunten a delinear una respuesta más completa al problema del tipo de profesionalización que se necesita para aumentar la efectividad del docente en las complejas condiciones de la sociedad actual y del futuro próximo.

Educación Sexual: una responsabilidad ética

Tony Mifsud s.j.

UNA comprensión dinámica y trascendental de la sexualidad humana, que se presenta a cada uno de nosotros como una tarea ineludible, constituye un verdadero desafío pedagógico porque no existe un tema tan eludido como el de la sexualidad, sea de parte de los padres como también de parte de los profesores.

Este "vacío pedagógico" es el resultado de varios factores, entre los cuales se pueden destacar dos:

1. El **miedo** del mundo adulto frente al tema conduce a una **falta de claridad** en su transmisión a la nuevas generaciones. Por tanto, quizá no sea tanto la falta de interés por parte de los jóvenes en el tema o el rechazo a la postura adulta sino el simple hecho de que el miedo de tratar el tema frente a los jóvenes nos hace proyectar nuestro miedo y traducir nuestra inseguridad en un evitar completamente el tema frente a los jóvenes.
2. El **contenido** de la educación sexual tiende a tener una sobreabundancia de explicación biológica o, al otro ex-

tremo, una lista de mandamientos y prohibiciones sin ulterior explicación. Ambos extremos son insuficientes porque en el primer caso se reduce la sexualidad humana a un mero proceso biológico mientras que en el segundo caso se reduce a un mero control social.

La gravedad de esta situación de "vacío pedagógico" es que de todas maneras ha habido una -entre comillas- "pedagogía" de la sexualidad en la conversación con los compañeros y que, lamentablemente, se nutre muchas veces de publicaciones o videos pornográficos, mitos y falta de conocimiento.

Una formación ética de la sexualidad tiene que incluir dos aspectos complementarios: el conocimiento de los hechos y el universo de los valores. En otras palabras, (1) una presentación de la sexualidad como una condición humana, profundizando en los aspectos biológicos, psicológicos y culturales, y (2) una elaboración sobre aquellos valores que permitan una auténtica realización individual y comunitaria de la sexualidad.

1. La Sexualidad como Condición Humana

La sexualidad dice relación a la condición existencial del ser humano como hombre o como mujer. Cada persona humana se sitúa en la existencia desde su ser sexuado y es desde su sexualidad propia que vive, piensa, siente, se comunica y se relaciona con otros.

En el relato de la creación, la sexualidad es revelada como obra y don de Dios (ver Gén. 1, 27-31); pero el pecado afecta también a la sexualidad humana colocándola al servicio del propio egoísmo (ver Gén. 3, 16). Así, el orgullo, la vanidad, el afán de dominio, se convierten en obstáculo para el sano crecimiento de la propia sexualidad.

Por tanto, la sexualidad, **siendo un don de Dios, también constituye una responsabilidad ética** porque tenemos que **"hacernos cargo"** de ella, viviéndola según nuestra dignidad de hijos de Dios y como puente de relación sincera con los demás.⁽¹⁾

1.1. El trasfondo biológico que configura la sexualidad

El estudio de esta instancia demuestra que la sexualidad humana no se reduce a la simple genitalidad. En el ser humano la dimensión procreativa y unitiva no se limita a ser un instinto auto-regulado, como en el caso de los animales, sino que se auto-dirige mediante los centros nerviosos superiores (la corteza cerebral).

El factor determinante en el comportamiento sexual del ser humano no es la

fuerza hormonal sino el funcionamiento de la corteza cerebral. El dinamismo interno (las hormonas erotizantes) viene regulado por los estímulos-señales captados por el sistema nervioso superior. Por eso, es más correcto hablar de **impulso humano**, ya que de por sí el instinto responde más bien a esquemas rígidos de auto-regulación.

La sexualidad constituye un verdadero **continuum** en el ser humano con el resto de los seres vivos superiores; pero, a la vez, también se erige en una **ruptura** con el resto que la configura como plenamente humana. Esta ruptura del "continuum" biológico del resto de los seres vivos superiores abre camino a la **especificidad humana** de la sexualidad, sin por ello desconocer la innegable importancia de lo biológico como estructura vital del comportamiento sexual de la persona humana.

1.2. El desarrollo y la evolución psico-sexual

La sexualidad humana se transforma en un fenómeno psíquico en el momento que está condicionada por la corteza cerebral. Esto significa que el sexo se abre al eros y el gesto busca el lenguaje del símbolo. Por tanto, la sexualidad en el ser humano no se reduce a ser una "necesidad" (dimensión biológica) sino se expande en el camino del "deseo" (dimensión psicológica) llegando a ser una vivencia y un comportamiento sexual **humano**.

Marciano Vidal lo explica de la siguiente manera: "Se puede decir que la sexualidad biológica representa una fuerza **no autoclarificada**, mientras que

(1) Ver COMISION DOCTRINAL de la Conferencia Episcopal de Chile, **Un enfoque ético-cristiano de la Vida y de la Sexualidad**, septiembre 1990, Nr. 63-80.

la dimensión psicológica introduce la **clarificación**. Esto supone que la pulsión sexual, entendida como necesidad biológica, vive en una oscuridad existencial, sin salida clara y con sus elementos caóticamente mezclados. La dimensión psicológica introduce el **sentido** en la sexualidad humana: desde ese momento, la pulsión sexual se abre a la luz, se abre a la relación, se convierte en conducta, se reviste de lenguaje, se encarna en símbolos, se desarrolla en la celebración festiva del goce sexual. En una palabra, encuentra la salida humana de la **palabra** clarificadora y encauzadora".⁽²⁾

El desarrollo psicológico de la sexualidad constituye un proceso prolongado que ha sido muy estudiado, especialmente en estos últimos años, a pesar de que su complejidad sigue vigente ya que constituye una evolución que exige del individuo un constante esfuerzo de reestructuración y adaptación.

Al respecto, conviene destacar que la dimensión psicológica de la sexualidad introduce el elemento de la libertad y la responsabilidad del sujeto en este proceso de crecimiento, ya que no se trata de una evolución mecánica sino de un proceso compuesto de elecciones y opciones dentro de un contexto de evidente condicionamiento por factores externos al individuo.

Además, uno de los factores que dificultan el crecimiento armónico de la sexualidad humana es el hecho de que el desarrollo biológico y la madurez psicológica no suelen experimentar el mismo ritmo evolutivo.

El enfoque psicológico de la sexualidad humana destaca su carácter de tarea en términos de crecimiento psicosexual. La sexualidad llega a ser una fuerza constructora del **yo** en la medida en que haya una sucesiva maduración y mejor integración dentro del proceso personal de apertura al otro. Esta misma comprensión dinámica de la sexualidad humana resalta la dimensión ética inherente a ella.

1.3. La expresión cultural de la sexualidad

La sexualidad humana no es tan sólo un fenómeno individual sino también socio-cultural. Restringir la sexualidad a la esfera individual significaría la negación de la condición social del ser humano, comprometiendo seriamente una correcta comprensión antropológica.

La dimensión social de la sexualidad es la expresión de la **relacionalidad** que define al ser humano. El individuo no vive aislado: nace, vive y se desarrolla dentro de un grupo humano. Aún más, el individuo necesita de los demás; la necesidad de sentirse querido y de querer, de sentirse aceptado y de aceptar, de sentirse acogido y de acoger. El individuo vive esta relacionalidad de una manera sexuada, desde su ser varón o desde su ser mujer.

"Los caracteres fundamentales de la estructura masculina o femenina no pueden reducirse solamente a sus elementos biológicos, ni tampoco solamente a los psicológicos. La diversidad de la psicología sexual, la asimetría de los erotismos son parte integrante de una cultura determinada. Se conquista el propio

(2) M. Vidal, **Moral de la Persona** (II). (Madrid, P. S., 1985) pp. 461-462.

cuerpo y el cuerpo de la persona de otro sexo pasando por la mediación de esquemas culturales concretos, que están en función de una historia y de una sociedad".⁽³⁾

Las variadas expresiones culturales de la sexualidad humana convierten la ética sexual en una ética social, atenta a que se plantee una correcta relación entre el significado humano de la sexualidad y su correspondiente expresión en el grupo humano.

2. La Sexualidad como Realización en Reciprocidad

El estudio antropológico de la sexualidad humana resulta incompleto sin una reflexión ética correspondiente porque son las mismas dimensiones biológicas, psicológicas y culturales que introducen y exigen el discurso sobre los valores.

2.1. El horizonte de significado

El discurso ético sobre la sexualidad humana encuentra su primer momento en la explicitación del sentido de la sexualidad humana. Este sentido de la sexualidad humana se define en torno a tres horizontes básicos:

2.1.1. La auto-realización en la reciprocidad. El crecimiento psicosexual es un proceso de apertura al otro donde el yo descubre, a la vez, su identidad y la alteridad. La negación de esta relationalidad conduce a la propia autodestrucción y la explotación del otro.

2.1.2. La formación de la comunidad humana. El amor crea comunidad, es

decir, convierte el hecho de lo gregario del grupo humano en una red de relaciones interpersonales con un fuerte sentido de unidad en la diversidad.

2.1.3. La apertura al misterio. La afinidad entre la experiencia amorosa y la experiencia religiosa ha sido inmortalizada en tantos versos como también en la literatura bíblica. La entrega al otro abre a una vida en el Otro donde lo eterno y lo divino se encarnan en lo provisional y lo humano.

2.2. La realización ética del significado.

Dentro de este triple horizonte, el discurso ético va buscando su implementación concreta en las distintas situaciones. El universo de valores se presenta como un apoyo indispensable para formar las actitudes y las opciones de las personas con un sentido de su sexualidad.

Entre otros, se pueden destacar los siguientes valores: la **fidelidad** a la palabra pronunciada, la **honradez** que busca sin manipular, la **generosidad** capaz de anteponer el otro y sus intereses, el **compromiso** en el tiempo contra lo caprichoso del momento, y el **respeto** al otro en el cual uno descubre su propia dignificación.

Al respecto, es preciso señalar que en la formación ética de la sexualidad humana es de suma importancia establecer una metodología que en ningún momento contradiga los mismos valores que se desea transmitir.

(3) P. Piva, "Sexualidad", en VV.AA., *Diccionario Teológico Interdisciplinar* (IV), (Salamanca: Sígueme, 1983), p. 291.

Conclusión

Por último, considerando la relativa ausencia de programas de educación sexual, la desconfianza de los padres frente a la enseñanza de este tema, y el miedo del profesorado en asumir esta responsabilidad pedagógica, estimo que la educación de la sexualidad en los establecimientos educacionales tiene que involucrar simultáneamente a padres, alumnos y profesores. En esta acción pedagógica en conjunto, cada uno tiene que asumir un rol protagónico, aportando desde su propia perspectiva y experiencia.

De esta manera, el profesor se transforma en testigo, los apoderados en padres y madres, y los alumnos en hijos e

hijas; porque la figura del **profesor** se enriquece con su misión de ser **testigo**, el rol del **apoderado** se personaliza en el "sentirse responsable" de los **padres**, y las preguntas enfadadas del **alumno** se convierten en los interrogantes genuinos del **hijo** o de la **hija**.

No cabe la menor duda que la educación de la sexualidad humana no es una tarea fácil. Tampoco es fácil vivir plenamente y con claridad esta dimensión que es a la vez tan bella pero tan misteriosa. Sin embargo, en la medida que vivamos con honestidad, con sanidad, con sencillez y con profunda espiritualidad nuestra propia sexualidad, entonces cabe la esperanza que nuestra pedagogía será relevante para las futuras generaciones.



Los jóvenes y el liceo

M. Leonor Cariola H.⁽¹⁾
CIDE

En el año 1988, cursaban Educación Media 735.701 alumnos, que representaban un 82% de los jóvenes entre 14 y 17 años, o bien, un 60% del tramo entre 15 y 19 años de edad. Interesa resaltar este hecho pues en 1970 estos porcentajes ascendían a 50% y 33% respectivamente ⁽²⁾. La masificación de la Educación Media (E.M.) evidentemente representa un logro de nuestro sistema educacional. Sin embargo, al analizar lo que está ocurriendo al interior de los liceos, nos encontramos con un grave problema social: los jóvenes no aprenden y le atribuyen un escaso valor al saber escolar.

¿Cuánto aprenden estos cientos de miles de muchachos y muchachas sentados en las aulas entre seis y ocho horas diarias, durante cuatro años de sus vidas? ¿Por qué continúan sus estudios secundarios?

En este artículo queremos señalar brevemente tres problemas que afectan a toda la E.M., pero que son especialmente graves para los alumnos de sectores populares: bajos logros de aprendizaje, falta de equidad e irrelevancia.

¿Cuánto aprenden?

Aunque hay consenso respecto a la mala calidad de la educación, es de hacer notar la falta de información sistemática respecto a los logros de aprendizaje

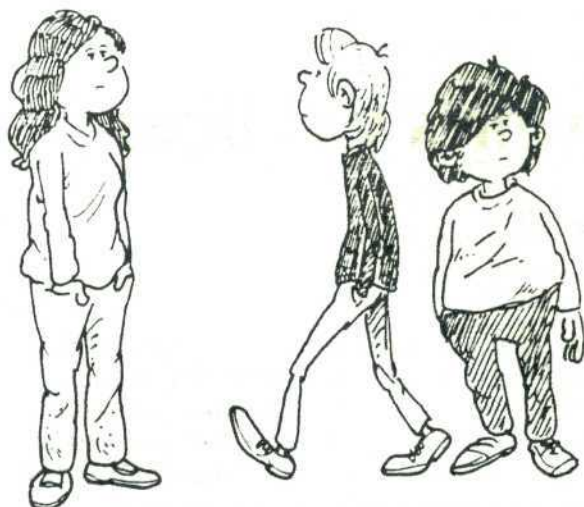
en E.M. Desde el sistema central no se realizan evaluaciones de la calidad educativa en este nivel, como se hace en enseñanza básica con el Simce ⁽³⁾, lo que ilustra la poca atención prestada al problema.

(1) Las reflexiones contenidas en este artículo son producto de dos investigaciones realizadas en el Cide, en las que participó la autora: una sobre la Educación Media en sectores populares, con Marianela Cerri; y otra, sobre la demanda por educación en sectores populares, con Sergio Martinic y John Swope.

(2) C. Cox y C. Jara, Datos básicos para la discusión de políticas en educación, Cide-Flacso, 1989.

(3) Sistema de medición de la Calidad de la Educación, que se aplica a nivel nacional en toda la Educación Básica.

* Este artículo fue publicado en la revista Mensaje, octubre 1990.



Como una aproximación muy relativa, podemos referirnos a la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Su forma de evaluación, con puntajes estandarizados en base al promedio de respuestas para cada prueba, oculta al público la pobreza de sus resultados. La PAA no mide todos los objetivos del nivel medio y sólo la rinde poco más de la mitad de los egresados ⁽⁴⁾. Con todo, sus puntajes brutos son reveladores. En el año 1989 obtener el puntaje promedio (500 puntos), significó responder cerca del 35% de las preguntas en las pruebas obligatorias y a menos del 25% en las específicas, donde los contenidos de E.M. cobran mayor importancia. Además, los que rindieron

la PAA por primera vez obtuvieron puntajes cuyos promedios oscilan entre los 460 y los 490 puntos para las distintas pruebas.

¿Aprenden todos lo mismo?

Los promedios estadísticos y los totales nacionales ocultan la diversidad de las cifras para grupos específicos; pero nuestro sistema está caracterizado por una gran falta de equidad. Los alumnos de las grandes mayorías, que reciben educación gratuita ⁽⁵⁾, aprenden menos que los que pueden pagar, y los de sectores populares, aún menos. Lamentablemente, muchos ni siquiera llegan a

(4) En 1988 sólo un 53,4% de la promoción correspondiente rindió esta prueba. Fuente: egresados en Cox y Jara. Op.Cit; número de la promoción que rinde las pruebas, en Boletín Informativo de U. de Ch.

(5) En 1988, sólo un 6,6% de la matrícula del sistema escolar corresponde a establecimientos particulares pagados. Cox y Jara, Op.Cit.

adquirir competencias tan básicas para integrarse a nuestra sociedad, como son una mínima ortografía y una redacción comprensible. Esto se ilustra dramáticamente con las siguientes frases escritas por alumnos de 3ro. Medio:

- "Ha través de los libros uno ostiene cultura y ideas".
- "La fui conociendo más de ella, aspiro confiando conmigo y yo con ella".
- "La televisión entretiene osea encña por que uno aprende".⁽⁶⁾

La desigualdad en la calidad educativa también se manifiesta en los resultados de la PAA, que son muy superiores para los colegios particulares pagados. En una selección de los 88 mejores colegios en cuanto a puntajes de la PAA en 1987, todos salvo uno son pagados.⁽⁷⁾

El sistema central no controla la calidad de la enseñanza, bajo el supuesto que el mercado hará los ajustes necesarios y que las familias velarán por una buena educación; tampoco proporciona la información necesaria ni considera las múltiples limitaciones de las familias de sectores populares para hacer valer su demanda. Entre otras, el hecho que las familias de sectores populares no escogen los establecimientos educacionales en función de la excelencia académica, sino que en relación a otros objetivos de la educación que para ellas son más visibles y justificadamente más impor-

tantes⁽⁸⁾. Por su parte, tanto los establecimientos municipalizados como los particulares subvencionados se esforzarán en retener a los alumnos en el propio establecimiento para recibir la asignación correspondiente por alumno matriculado, a diferencia de los pagados que elevan su excelencia académica a través de la selección. Así el sistema de financiamiento, que además tiende a elevar el número de alumnos por curso y a reducir las remuneraciones de los profesores, unido a la falta de evaluación, contribuye al deterioro de la calidad educativa que recibe la mayoría de los jóvenes.

¿Para qué les sirve la Enseñanza Media?

Actualmente, la E.M. es un período "preparatorio" para un futuro desconocido e incierto para los jóvenes, sin un sentido propio ni relevante en el presente. Desde el punto de vista de la sociedad, la finalidad más evidente es la de mantener ocupados y fuera del mercado de trabajo a estos jóvenes, meta que se logra pese a que las quejas sobre sus resultados provienen tanto de los padres de familia, como de profesores universitarios y empresarios.

La posición de este nivel dentro de la estructura educativa, como su mismo nombre lo indica, es de una fase de transición entre la Educación Básica, reconocida y legitimada como obligatoria, y la Educación Superior que es la espec-

(6) Prueba de redacción organizada por estudio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) realizado en el país en 1983. Actualidad Universitaria (U. de Chile), Año VI, Nr. 55, julio 1989.

(7) C.Cox, C.Jara. Op.Cit.

(8) Ver: Cariola, M.L. Alumno, Familia y Liceo, ¿Confabulación para un menor aprendizaje? En: Escuela, Calidad e Igualdad. CIDE, 1989, Santiago, Chile.

tativa real para muy pocos. Aunque oficialmente siempre se haya establecido como finalidad de la E.M. la adquisición de conocimientos necesarios para que las personas se desarrollen social y laboralmente y para ingresar a la Universidad si así se desea, éste último objetivo ha primado entre los planificadores y profesores⁽⁹⁾. Sin desconocer que la Educación Técnica Profesional es la vertiente del nivel secundario que prepara para el trabajo, sus planes y programas se han homologado a la rama científico-humanista para permitir el acceso a la Educación Superior. Ella sólo atiende al 18% de las matrículas y sus resultados, en términos académicos y laborales, son dudosos⁽¹⁰⁾.

La irrelevancia de la E.M. se asocia a la poca atención puesta en la creciente heterogeneidad social y económica del alumnado secundario, producto de los aumentos de cobertura, y a sus implicancia en cuanto a las necesidades y destinos diferenciales de estudiantes en un sistema que pasó a ser masivo. Bajo un igualitarismo mal entendido, se establece un plan común predominante para toda la E.M., que se organiza como si todos los jóvenes fueran a proseguir estudios superiores, cuando en realidad sólo lo hace una minoría⁽¹¹⁾.

Los jóvenes de sectores populares frente a la E.M.⁽¹²⁾

Si la E.M. responde a los objetivos de un grupo selecto que tiene posibilidades de proseguir estudios superiores, nos preguntamos qué sentido tienen los esfuerzos de las grandes mayorías por estudiar en este nivel. Los jóvenes de sectores populares no tienen el aliciente de obtener buenos puntajes en la PAA, meta dudosa desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje, pero estímulo importante para los alumnos de estratos medios y altos. Los jóvenes socialmente más desfavorecidos no visualizan el ingreso a la Educación Superior como una posibilidad real; la educación recibida los perjudica en la competencia académica para ingresar a las universidades y económicamente tienen impedimentos para financiarse.

De este modo, la preocupación de profesores, apoderados y de los propios alumnos por mantenerse dentro del sistema, es más importante que adquirir conocimientos relevantes.

Credencialismo

Los sectores populares consideran que la función central de la educación, entendida como certificación, es la preparación para el futuro laboral, porque

(9) Cariola, M.L.; Cox, C.: "La Educación de los jóvenes: Crisis de la relevancia y Calidad de la Educación Media". En: Generación (comp): Los jóvenes en Chile hoy. CIDE, CIEPLAN, INCH, PSI, SUR, Santiago, Chile, 1990.

(10) Para una evaluación resumida de la E.T.P. ver: P. Vergara y T. Rodríguez, Libre mercado y educación técnica post-secundaria: la experiencia en los centros de formación técnica. Flacso, documento de trabajo Nr. 285, Santiago, 1986.

(11) Si se considera la promoción de egresados de E.M. en 1987, los cálculos más optimistas indicarían que un 19,6% habrían ingresado a las Universidades e Institutos Profesionales.

(12) Los datos de esta sección se basan en una investigación realizada a partir de 1986 a una muestra de 407 alumnos de todos los establecimientos municipalizados en la comuna de Quinta Normal.

"hasta para barrer piden papeles". El futuro laboral se relaciona con el egreso de la Educación Media, más que con los aprendizajes en este nivel educacional. Esta percepción se corresponde con un mercado de trabajo que para postular a cualquier ocupación, exige 4to. Medio, como un indicador de características personales y mecanismos que preselecciona más que la posesión de los conocimientos, competencias o destrezas que se requieren. La educación se transforma así en un requisito credencialista, cuya única exigencia es la aprobación y la permanencia en el sistema escolar.

Por su parte los profesores, sabiendo que sus alumnos no tendrán el futuro educativo ni laboral que todos desean, se decepcionan de su propia labor y, en sus esfuerzos por evitar la deserción, reducen las exigencias académicas. Además, el sistema de financiamiento incentiva a los docentes para conseguir y mantener la "clientela", como una forma de asegurar su fuente de trabajo.

Ocupar el tiempo y controlar

El interés credencialista para mantenerse en el sistema escolar se complementa con la falta de alternativas para los jóvenes. Saben que sin E.M. difícilmente encontrarán un trabajo "que prometa futuro". Tienen la experiencia laboral en jornadas parciales, y prefieren apostar a que con el "título" tendrán mejores oportunidades. La alternativa, poco atractiva, que ellos ya conocen en su propio medio, es el ocio, la vagancia y la drogadicción. Frente a esta ausencia de opciones y, a pesar de que se aburren, dentro del liceo encuentran un espacio para interrelacionarse con amigos y amigas. "Ser estudiante" se convierte en la mejor manera de pasar el tiempo, aunque no se interesen en aprender.

Por otra parte, las madres, motivadas por el temor al medio en que viven, están ansiosas por controlar a sus hijos, función que atribuyen al liceo a través de la disciplina. El hecho de que sus hijos estudien los distingue de los jóvenes que no estudian, es decir que vagan; "saber dónde anda" es fuente de satisfacción. Los buenos hábitos y los verdaderos valores son herramientas útiles para desenvolverse en el propio medio porque así "se dan cuenta de lo que está bien y está mal". Se valoran las "exigencias de liceo", pero se identifican con aspectos disciplinarios y no de aprendizaje.

A los docentes, por supuesto también les interesa el disciplinamiento. En su percepción, los hábitos, buenas costumbres, y valores siempre serán útiles a los alumnos; la disciplina aparece más relevante que el aprendizaje de contenidos para conseguir un trabajo incierto y de baja calificación.

El estudio

Certificación, control y disciplinamiento son metas que se alcanzan por el mero hecho de permanecer en el sistema escolar y para ello bastan los logros mínimos de aprendizaje que permitan aprobar. Las consecuencias en las prácticas cotidianas al interior del liceo significan el predominio de la mediocridad.

"Estar y pasar" parece ser el lema de alumnos aburridos y sin auto-exigencias. Los profesores, sintiéndose impotentes para motivar hacia el estudio a sus alumnos, optan como mal menor por disminuir las exigencias académicas para así retenerlos. Tanto es así que la mayoría de los jóvenes de sectores populares en E.M. puede no dedicar tiempo alguno a estudiar, a excepción de las horas que permanecen en el liceo; y mantener actividades laborales, sin que ello se refleje en

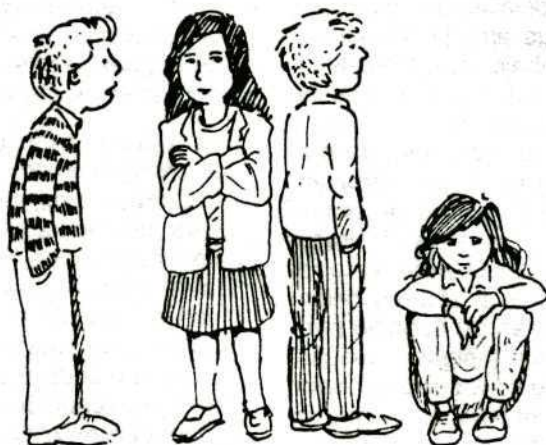
un menor rendimiento. La aspiración, y el único desafío que se enfrenta, es obtener el 4, nota mínima para aprobar. Los resultados así lo demuestran, ya que los promedios de notas por curso son inferiores al 5, a pesar de las exigencias mínimas y de que las calificaciones en sectores populares tienden a sobrestimar el aprendizaje.

En este ambiente de bajas exigencias y poca importancia al conocimiento, los alumnos "del montón", con promedios cercanos a la nota mínima, pasan desapercibidos y sólo llaman la atención cuando tienen varios ramos con calificaciones deficientes. Las condiciones de trabajo de los profesores tampoco les permiten una preocupación para estimular el logro académico del estudiante de manera personalizada. Sorprende que los profesores no puedan identificar a algunos de sus alumnos por los nombres, pero es fácilmente explicable dada una organización que los obliga a una sobre-carga horaria e incluso, en muchos casos, a una segunda jornada.

Resumiendo, hemos caracterizado a la E.M., hoy dirigida a la grandes mayo-

rias, como ineficaz en sus logros de aprendizaje, poco equitativa e irrelevante. Esta trilogía constituye un círculo vicioso donde la aparente irrelevancia del saber impartido desmotiva a los alumnos, decepciona a los profesores y resta importancia al proceso de enseñanza/aprendizaje. Dada la relación credencialista entre E.M. y un mercado de trabajo muy contraído, para los sectores populares la irrelevancia hace crisis, determinando incluso la disminución de exigencia de contenidos por parte de los docentes. Con ello los logros académicos bajan aún más, agudizándose así la brecha de la calidad educativa entre estratos, tomándose la E.M. cada vez más irrelevante para los jóvenes socialmente desfavorecidos.

Es urgente establecer una relación clara y explícita entre la finalidad e importancia de los contenidos curriculares y las competencias y capacidades que ellos permiten desarrollar, sin perder de vista la heterogeneidad del alumnado en E.M. Los alumnos de sectores populares deben aprender todo lo que ellos necesitan para su integración, evidentemente más que los otros sectores.



Perfeccionamiento docente: los caminos que se abren

Francisco Leal Soto
Psicólogo Educacional
La Serena

Para nadie es desconocida la baja calidad de la Educación Chilena, y uno de los remedios en los que casi invariablemente se piensa para este problema es el perfeccionamiento del magisterio. Pocos conocen, sin embargo, los estudios que muestran que el perfeccionamiento docente no se vincula necesaria ni directamente con un mejor desempeño. Lo que ocurre la mayoría de las veces es que, tras recibir perfeccionamiento, los profesores siguen haciendo las cosas más o menos de la misma manera que lo hacían antes, y no hay mejoría en la calidad de los procesos pedagógicos.

¿Cuáles son las razones para que ésto ocurra así? ¿Cómo podría ser de otra manera? En lo que sigue se intenta responder a estas dos preguntas.

PRIMERO, es necesario considerar que durante el ya finalizado Gobierno Militar, la Educación, y principalmente los profesores, sufrieron un permanente proceso de restricción, opresión y desarticulación, que ha afectado a todos los niveles: al enfoque educativo, al proceso pedagógico, a la administración educativa, a las relaciones interpersonales dentro de la escuela, y a la persona misma del educador. La inestabilidad laboral, el bajo nivel de sueldos, la falta de reconocimiento al buen desempeño, la escasez de recursos, las

arbitrariedades de las autoridades, han conformado un ambiente en que es difícil, si no imposible, desarrollar una labor verdaderamente Educativa, y, con mayor razón, mejorarla en términos cualitativos.

Por otra parte, muchos profesores están desorientados respecto al proceso pedagógico, perdidos en una maraña conformada por teorías y tecnicismos que les han sido traspasados en forma indiscriminada y acelerada, por políticas educativas poco claras e inconsistentes, por normas curriculares y administrati-

vas aplicadas acrítica e irreflexivamente por las autoridades educacionales.

Producto de estos procesos, los profesores han perdido su autonomía, han dejado su responsabilidad educadora, han restringido su mirada y su accionar a lo estrictamente tecnológico-eficientista, cuando no se han centrado casi exclusivamente en los roles disciplinarios y administrativos. Los profesores han perdido su valoración como profesionales, como funcionarios e incluso como personas. Han perdido su capacidad de tomar decisiones, de generar estrategias, de relacionarse sanamente con sus alumnos, entre ellos y con sus superiores.

En este contexto, ¿podría alguna acción de perfeccionamiento producir cambios significativos?

Más allá de estos factores globales, también es posible encontrar factores de fracaso en el perfeccionamiento mismo. En la forma, se ha privilegiado metodologías tradicionales, similares a las utilizadas por los profesores con sus alumnos: expositivas, centradas en el docen-

te y no en el alumno, pasivas. El profesor asiste a clases que dicta el académico o docente que enseña. El profesor recibe lo que se le entrega. Se repite el esquema en que el profesor-docente, que tiene el conocimiento, lo traspasa a quienes no lo tienen, los profesores-alumnos. Hay enseñanza, pero, como ocurre con los alumnos en nuestras escuelas, casi nunca hay aprendizaje. Y ¿Cómo podría aprenderse lo nuevo haciendo lo viejo? ¿Cómo podría avanzarse en la renovación e innovación pedagógica a partir de experiencias de enseñanza-aprendizaje tradicionales y pasivas?

En los contenidos, la variedad es amplísima. Sin embargo, prácticamente todos los cursos de perfeccionamiento que uno puede encontrar tienen como eje enseñar al profesor cómo hacer mejor, o cómo hacer de otra manera, tal o cual cosa: cómo enseñar una materia, cómo controlar la disciplina, cómo desarrollar habilidades, etc. En general, se intenta mostrar o enseñar cómo "deberían ser" o cómo "debería hacerse" las cosas, des-



de una determinada perspectiva teórica o desde este otro enfoque metodológico.

Pero ¿tienen los profesores un claro manejo de lo que hacen actualmente? ¿saben exactamente qué están haciendo en la sala de clases, cómo lo hacen, por qué y para qué lo hacen? Después de "aprender" cualquier enfoque metodológico en un curso, ¿podría la mayoría de los profesores-alumnos describir claramente las diferencias entre lo actual y lo propuesto? Y más relevante, ¿están en condiciones de implementar, o siquiera visualizar, los pasos que habría que dar para pasar de lo uno a lo otro?

Pensamos que no, y no necesariamente porque el curso haya sido malo o no se haya aprendido lo que en él se pretendía enseñar, sino porque no está claro cuál es el punto de partida, cuál es la situación actual. Se conoce lo que debería ser, pero se desconoce lo que es. Pareciera que se ha querido avanzar demasiado rápido: algo así como enseñar estrategias avanzadas de ajedrez sin asegurarse que la lógica y las reglas básicas del juego han sido suficientemente aprehendidas. Lo más probable es que el resultado sea fracaso y frustración.

¿Cuál es, entonces el perfeccionamiento eficaz? ¿Cuáles son las condiciones para su éxito?

En cuanto a los factores externos, resulta evidente que es necesario proporcionar condiciones de trabajo docente adecuadas: estabilidad, remuneraciones dignas, reconocimiento al buen desempeño, respeto y consideración por la función social del educador; una administración educativa racional y transparente, basada en la participación y no en las decisiones unipersonales, y que considere como elemento central la calidad de persona de los actores de los procesos

educativos; y políticas educativas claras y estables, orientadas y supervisadas con criterios flexibles y realistas. Generar estas condiciones es responsabilidad del Gobierno, y los profesores, más que nadie, tienen el derecho y el deber de exigirlos.

Pero junto con esto, los profesores pueden hacer un aporte significativo, en orden a generar formas de perfeccionamiento desde la base, que respondan a tres criterios que consideramos centrales para su eficacia en el actual momento:

El primer objetivo a lograr consiste en recuperar la capacidad del profesor para valorarse a sí mismo, para expresarse con libertad y respeto, para ejercer su autonomía con responsabilidad y compromiso, para relacionarse en forma sana y personalizadora con sus colegas, con sus alumnos, con los administradores, con los padres; su capacidad para actuar propositivamente y no sólo en forma reactiva. En suma, se trata de lograr la dignificación de los profesores a partir de sí mismos, reasumiendo su responsabilidad consigo mismos y con sus propios procesos como personas y como profesionales.

En segundo lugar, es esencial que los profesores sean capaces de examinar objetivamente su propia realidad pedagógica, lo que cada uno hace en la sala de clases, ya que es allí donde ocurre la mayoría de los procesos educativos intencionados, y ése es el punto de partida para iniciar cualquier cambio cualitativo: más importante que conocer cómo "deberían ser" los procesos escolares, es saber cómo son en realidad, y cómo podrían llegar a ser a partir de esa realidad. Cada profesor realiza su propia práctica, buena o mala, y es justamente esa práctica la que el profesor puede modificar. Lograr que ellas sean exami-

nadas, confrontadas con otras experiencias, cuestionadas, enriquecidas, en forma sistemática, conciente y voluntaria, es la esencia del perfeccionamiento eficaz.

Tercero, es necesario buscar formas participativas, activas e innovadoras de perfeccionamiento. Más que asistir a cursos para aprender técnicas o enfoques, los profesores necesitan desarrollar formas de búsqueda colectiva en sus propios ámbitos de trabajo. El perfeccionamiento, como educación que es, es permanente, y no puede restringirse a la participación en cursos o eventos aislados. Por lo tanto, más allá de la responsabilidad que les cabe a las autoridades y a las instancias formadoras de docentes, es tarea de los propios educadores asumir el perfeccionamiento como un

desafío propio, permanente y cercano, y buscar formas de llevarlo a cabo cotidianamente, en sus lugares de trabajo, con los propios compañeros. Las posibilidades que así se abren son múltiples; los límites se amplían, los caminos se diversifican, y llevan hasta donde los profesores quieran llegar.

Creemos firmemente que en la medida en que el perfeccionamiento docente cumpla estos criterios, será una contribución efectiva no sólo a la mejoría de la calidad de la educación, sino al proceso de consolidación democrática que vive nuestra sociedad, y que asumirlo es uno de los aportes más significativos que los profesores pueden hacer al desarrollo de la educación y la democracia.

Documentos de Trabajo del CIDE, 1990

- Teorías de Aprendizaje: Revisión de las corrientes actuales.
Violeta Arancibia
- Educación y Trabajo: dos conceptos en relación.
Erika Santibañez, Consuelo Undurraga, Fernando Maureira
- La deserción durante la educación media en sectores populares: un proceso lento y complejo.
Leonor Cariola, Marianela Cerri
- Mediación de la calidad de la educación: Informe descriptivo de algunas experiencias en América Latina.
Marcela Latorre, Erika Santibañez
- Sistemas educacional de los sectores populares: aproximación a un marco teórico de la demanda para interpretarla.
John Swope S.J.
- Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza básica subvencionada.
Viola Espínola
- La cultura política de los jóvenes: Opiniones de notables.
José Weinstein, Paula Echeñique, Fernando del Aire, Alvaro Salinas

"Reuniones de microcentros"

En algunas ocasiones los profesores creemos estar muy seguros de lo que los padres y madres de nuestros alumnos piensan y esperan de la escuela y de nosotros. Pero ¿hemos verificado esto alguna vez?, ¿hemos tenido la oportunidad de escuchar de ellos mismos sus expectativas respecto de la escuela y de nosotros?

Esto es lo que cuatro profesoras y un profesor de la comuna San Juan de la Costa (Osorno) se plantearon como inquietud y sobre la cual querían trabajar. Para ello idearon este sencillo material, fácil de reproducir y que a ellos les permitió organizar una reunión de apoderados con excelentes resultados.

El final del año académico puede ser una buena ocasión para usar este material dentro de una perspectiva evaluativa de las reuniones de apoderados.

El equipo que elaboró y puso en práctica este material estaba integrado por: Marianela, Alejandra, Mirza, Rosa y Víctor.

NOMBRE DEL MATERIAL:

Tarjetas de Situaciones

OBJETIVO:

Conocer la opinión de los apoderados respecto a la escuela y al profesor o profesora.

DESTINATARIOS:

Apoderados.

NUMERO DE PARTICIPANTES CON LOS QUE SE PUEDE USAR:

Veinticinco personas. Pero si el número es mayor, lo único que hay que hacer es reproducir en duplicado algunas tarjetas. Pues se requiere que por cada participante haya, al menos, una tarjeta.

PROCEDIMIENTO PARA SU UTILIZACION:

- 1) El grupo de apoderados se subdivide en pequeños grupos de no más de cinco personas.
- 2) Cada pequeño grupo recibe cinco tarjetas, una para cada participante y una hoja con dos recuadros (en uno se escribe la palabra verdadero y en el otro falso) para las clasificaciones de las mismas. (Ver dibujo)
- 3) Cada persona, a su turno, lee en voz alta la tarjeta que le tocó y la comenta. El grupo también la comenta y luego deben clasificarla en uno de los recuadros (Verdadero-Falso), expresando las razones de esta clasificación.

4) Cuando todos han terminado, la persona que coordina (profesor o profesora) pedirá que cada grupo dé a conocer la clasificación hecha, ubicando las tarjetas en un gran papelógrafo dividido en dos secciones: Verdadero y Falso.

5) La reunión puede concluirse solicitando a los participantes que expresen su sentir respecto a lo que se ha vivido y realizado.

Tarjetero u hoja de clasificación.

Se requiere uno para cada subgrupo. El tamaño puede ser el de una hoja oficio.

Para el plenario se requiere uno grande que puede construirse en un pliego de cartulina.

TARJETAS:

Lo más aconsejable es reproducirlas en hojas o cartulinas del tamaño de una ficha bibliográfica (20 x 12 cms.) y, en lo posible, con letra de imprenta grande.

VERDADERO

FALSO

El profesor debe conocer los problemas que tiene el niño en su casa.	Se debe comunicar siempre los problemas de los niños a los padres.
El profesor debe castigar físicamente a los niños.	El profesor siempre tiene razón.
Lo más importante de la escuela es que el niño aprenda a leer y escribir.	El profesor estricto es un buen profesor.
El mejor profesor es aquel que da tarea todos los días.	La reunión de Padres y Apoderados exclusivamente es para conocer las notas del niño y para reunir fondos para el curso.

Los apoderados deben reunirse por lo menos una vez al mes con el profesor.	Es necesario estar en permanente contacto con la escuela.
Los alumnos deben sentir confianza por sus profesores.	Todas las asignaturas tienen importancia para el niño.
El profesor de mi hijo inspira toda mi confianza.	La escuela responde a sus intereses y capacidades.
Todos los niños tienen la misma importancia dentro de la escuela.	Las reuniones de Apoderados en la escuela son agradables.

La disciplina que impone la escuela es la más adecuada.	El niño mal alimentado tiene un rendimiento escolar menor.

El Apoderado debe ser indiferente en el aprendizaje de su pupilo.	Enseñar es sólo tarea de la escuela
Los hábitos de limpieza y buenos modales deben ser adquiridos exclusivamente en la escuela.	Se debe avanzar con los niños que aprenden y dejar atrás los niños flojos.
A los niños flojos hay que castigarlos.	El niño debe trabajar obligatoriamente todos los días en su casa.
El profesor debe preocuparse por los "niños problemas".	El mejor profesor es el que pasa harta materia.

La experiencia escolar de niños bien dotados

Miriam Ruth Hume Figueroa
Doctora en Psicología
Universidad de Sevilla

EN el marco del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla hemos llevado a cabo, un estudio de seguimiento sobre una muestra de niños bien dotados de séptimo de enseñanza primaria.

Nuestro estudio no sólo se limitó al seguimiento de los alumnos ya identificados como bien dotados (1981) sino que también se ocupó de la selección de nuevos presuntos bien dotados en quince colegios de las tres provincias andaluzas que participaron en la investigación precedente: Sevilla, Cádiz y Málaga comprendiendo a un total de 38 bien dotados: 26 niños y 12 niñas. El grupo de referencia estuvo conformado por 395 alumnos: 225 niños y 170 niñas.

Los principales objetivos planteados fueron: 1) analizar las características de un grupo de bien dotados en comparación con un grupo de referencia; y 2) realizar un seguimiento de los sujetos andaluces identificados como bien dotados en la investigación de 1981.

Se trataba de determinar si los bien dotados sobrepasaban significativamente al grupo de referencia en las variables

medidas y si esa ventaja podía mantenerse después de haber transcurrido un lapso de tiempo de cuatro años.

Para ello se analizaron variables independientes y dependientes. Entre las primeras se tuvo en cuenta el tipo de centro escolar, nivel de dotación y sexo. Entre las segundas se incluyeron en total 108 variables, de las que diez eran sociométricas, veintiuna de personalidad, diez de gustos, intereses y aficiones, veintiuna de creatividad, cuarenta psicopedagógicas y seis de rendimiento escolar.

Los datos fueron recopilados a través de los siguientes instrumentos: prueba sociométrica, cuestionario de personalidad 16PF de Cattell, cuestionario sobre gustos, intereses y aficiones, pruebas de creatividad de Torrance (dos verbales: Plantear Preguntas y Nuevos Usos y dos figurativas: Líneas Paralelas y Círculos), pruebas psicopedagógicas de García Yagüe, fichas de calificaciones escolares del curso anterior y entrevista informal con algunos alumnos.

Los resultados arrojados fueron procesados principalmente con pruebas estadísticas no paramétricas, porque este método, teniendo en cuenta la heteroge-

neidad de los grupos, se consideró como el más adecuado y además no presupone ninguna distribución previa de la muestra. De entre las pruebas no paramétricas se eligieron la de Kruskal-Wallis, la de Comparación de Dos Proporciones en Grupos Independientes y la Chi Cuadrado. También se utilizó el procedimiento paramétrico Anova, pero sólo para la comparación de grupos más homogéneos y con un mayor número de

alumnos. Se consideró aceptable un riesgo alfa del 5%.

Para el análisis de los resultados se emplearon dos líneas de procedimiento distintas pero complementarias. La primera se basó en la comparación de grupos en los que se combinaron las variables nivel de dotación y sexo, de igual forma como aparecen en el cuadro número 1.

Cuadro Nr. 1

Líneas de comparación entre grupos.

Línea A	Línea B	Línea C	Línea D
Grupo de bien dotados (N=38) comparado con grupo de referencia (N=395)	Chicos bien dotados (N=26) comparados con chicas bien dotadas (N=12)	Chicos del grupo de referencia (N=225) comparados con chicas del grupo de referencia (N=170)	Chicas bien dotadas (N=12) comparadas con chicas del grupo de referencia (N=170)

Línea E	Línea F	Línea G	Línea H
Grupo de bien dotados (N=26) comparado con chicos del grupo de referencia (N=225)	Chicas bien dotadas (N=12) comparadas con chicos del grupo de referencia (N=225)	Chicos bien dotados (N=26) comparados con chicas del grupo de referencia (N=170)	Chicos (N=251) comparados con chicas (N=182)

Con anterioridad se había descartado la variable centro escolar por no haberse hallado en ésta ninguna diferencia estadísticamente significativa. La segunda línea de investigación se apoyó en el estudio diferencial de los bien dotados en

comparación con el grupo de referencia según categorías superiores e inferiores de respuestas como puede observarse en el cuadro número 2. En esta línea no se utilizaron contrastes estadísticos.

Cuadro Nr. 2
Estudio diferencial. Categorías establecidas.

Prueba Sociométrica	Cuestionario de personalidad 16 PF	Cuestionario sobre gustos, intereses y aficiones	Pruebas de creatividad	Pruebas Psicopedagógicas y rendimiento escolar
Se establecieron tres categorías: - Ninguna cita - Una o dos citas - Tres o más citas	En los factores primarios y de segundo orden se consideraron los extremos: - Inferior (decatipos 1 a 3) - Superior (decatipos 8 a 10) En distorsión motivaciónés se tomaron los extremos: - Muy sincero (puntuaciones comprendidas entre 0 a 3 puntos) - Distorsionador (puntuaciones comprometidas entre 11 a 15 puntos)	Dada su índole se efectuaron cortes en polos extremos.	Se aplicó un criterio exigente tomando como cortes 1,65 desviaciones por debajo y por encima de la media.	Para las pruebas psicopedagógicas se tomaron los extremos: - Muy deficiente (nivel de respuesta 0 a 1/4) - Domina (nivel de respuesta 3/4 a 1) Para el rendimiento escolar se consideraron los extremos: - Insuficiente - Sobresaliente

Exponemos seguidamente, en forma resumida, las conclusiones de la investigación, no sin antes prevenir al lector que éstas han de considerarse con las naturales reservas derivadas de las limitaciones de las pruebas, que son sólo instrumentos al servicio de la investigación, y con las tolerancias implícitas en la medición de características y rasgos tan complejos.

Para mayor claridad las presentamos agrupadas en tres sectores e incorporamos al final unas conclusiones de orden general.

- **Características del grupo de bien dotados que en el momento de nuestra investigación se hallaban en séptimo de enseñanza primaria y que fueron identificados como tales cuando cursaban tercero.** (Estas se refieren a tendencias de grupo, sin perjuicio de las diferencias individuales, no siendo aplicables directamente a cualquier sujeto de la muestra).
- **En relación a los rasgos de personalidad** hemos constatado que están bien integrados dentro de su grupo, destacando en aspectos tales como simpatía y compañerismo.

2. Son considerados por sus compañeros como los más inteligentes y estudiosos de la clase.
3. No destacan en fortaleza física, pero tampoco son considerados por sus compañeros como especialmente débiles.
4. En la variable sexo no se aprecian diferencias significativas en los resultados de la prueba sociométrica.
5. Su personalidad tiende a configurar el siguiente perfil: son inteligentes, poseen excelente capacidad de razonamiento y aptitud para los estudios. Tienden a poseer una sensibilidad poco susceptible. Son realistas, prácticos, responsables, con confianza en sí mismos y varoniles. Se definen como liberales, escépticos, de espíritu inquisitivo y pensamiento abierto. Predomina en ellos la franqueza, sencillez y naturalidad, pero, aparecen, contrariamente a lo esperado, como dependientes y faltos de decisión personal.
6. Al tener en cuenta la variable sexo, observamos que las chicas sólo se diferencian de los chicos en que aquéllas tienden a poseer una sensibilidad más "dura" en el sentido de menos susceptible de ser afectadas por las emociones. Esta tendencia se aprecia en un considerable porcentaje de chicas bien dotadas y no se detecta en el grupo de chicos bien dotados en esta muestra. No obstante, en otros factores tales como adecuación imperturbable y control de su autoimagen los chicos bien dotados manifiestan unos rasgos equilibrados de personalidad.
7. Entre sus gustos, intereses y aficiones destacan los siguientes:
 - a) Con mayor frecuencia que los chicos del grupo de referencia asisten regularmente a algún tipo de actividad extraescolar.
 - b) Dedicar a la lectura más tiempo que los del grupo de referencia, siendo ésta su pasatiempo preferido. Entre sus libros favoritos están los de aventuras y las novelas.
 - c) Sienten predilección por las matemáticas, por trabajar con el ordenador y hacer manualidades.
 - d) Salen con menor frecuencia a la calle que los chicos del grupo de referencia.
8. Si se tiene en cuenta la variable sexo, en gustos, intereses y aficiones los chicos bien dotados se diferencian significativamente de las chicas en la preferencia que aquéllos manifiestan por los ordenadores, los libros de aventuras y la práctica del fútbol.
9. En creatividad tienden a superar a los del grupo de referencia en todos los factores, aunque en las pruebas verbales la diferencia no resulte significativa. Manifiestan una destacable habilidad para deestructurar figuras cerradas, revelando así el aspecto divergente de su pensamiento creativo.
10. Teniendo en cuenta el sexo, en creatividad las chicas bien dotadas aventajan a los varones en los distintos factores de creatividad verbal y en especial en fluidez, aunque la diferencia es significativa en sólo una prueba.
11. Superan a los del grupo de referencia en rendimiento pedagógico en los niveles lector, escribano y matemático.

12. En cuanto a rendimiento escolar sobresalen en todas las asignaturas, así como en la evaluación global. La mayoría de sus calificaciones se encuentran entre sobresaliente y notable, no recibiendo ninguna notas insuficientes.
13. En relación al sexo en las variables pedagógicas y de rendimiento escolar no se han hallado diferencias significativas.
- **Seguimiento e identificación según los distintos criterios aplicados.**
14. En nuestra investigación aparece identificado como bien dotado, por uno o más de los criterios aplicados, el 13 por ciento de la totalidad de la muestra analizada. Este porcentaje podría parecer en principio elevado si no se tiene en cuenta que sólo hemos pretendido identificar "bien dotados" de acuerdo a un concepto más amplio y flexible que podría incluso llegar a abarcar una franja comprendida entre el 15 y 20 por ciento de la población escolar y no "superdotados", que desde enfoques restrictivos y más rígidos incluyen sólo el 3 por ciento superior.
15. El único criterio de identificación de entre los aplicados en esta investigación, por el que indistintamente entran a formar parte del grupo de bien dotados tanto "bien dotados" como sujetos del "grupo de referencia", según la identificación anterior (1981), con una frecuencia estadísticamente no significativa, es el de creatividad.
16. El porcentaje de chicos bien dotados identificados según el criterio de creatividad en 1985 incluye proporcionalmente, aunque con una diferencia no significativa, un mayor número de chicos no identificados como bien dotados en 1981.
17. Confirmamos por el seguimiento efectuado en este trabajo que casi la mitad de los alumnos identificados como bien dotados en la investigación precedente pueden seguir siendo calificados como tales después de haber transcurrido un lapso de tiempo de cuatro años.
18. En cuanto a la mitad aproximada de alumnos que fueron identificados como bien dotados en 1981 y que, sin embargo, en esta investigación no se corroboran como tales, hay que señalar que no se descarta definitivamente su posible confirmación hasta tanto no se haya efectuado un nuevo seguimiento que nos permita dilucidar casos dudosos.
19. En este estudio de seguimiento se han observado grandes oscilaciones en el rendimiento de los alumnos identificados como bien dotados en 1981 y que no han sido confirmados en esta investigación. En algunos aspectos se sitúan una o más desviaciones por encima de la media, pero en otros las desviaciones se producen en sentido desfavorable.
- **En cuanto a las variables relativas al centro escolar.**
20. No se han advertido en esta investigación diferencias significativas con respecto a la frecuencia de alumnos bien dotados distribuidos en colegios tanto estatales como privados ubicados en núcleos de población urbanos y semi-urbanos. Los bien dotados se distribuyen por igual en los distintos núcleos de población y tipos de centros escolares estudiados, no siendo significativa la diferencia hallada en la proporción en que lo hacen.

Como conclusiones generales exponemos las siguientes:

1. Los identificados como bien dotados en 1981 superan en 1985 significativamente a los del grupo de referencia en la casi totalidad de las variables de personalidad, creatividad, pedagógicas y de rendimiento escolar medidas en este trabajo.
2. Se observan oscilaciones individuales en el rendimiento del grupo de bien dotados. Algo menos de la mitad muestra alguna deficiencia en uno o más aspectos de su rendimiento.
3. La creatividad aparece en esta investigación como una habilidad independiente, novedosa y desligada de las demás variables analizadas. Al aplicar este criterio un mayor porcentaje de alumnos no identificados por otros criterios como bien dotados entran a ser considerados como tales.
4. En general, entre los bien dotados no se aprecian tantas diferencias atribuibles al sexo (salvo en creatividad) como en el grupo de referencia, donde resalten con mayor nitidez ciertos rasgos adscritos culturalmente a uno y otro sexo.
5. Los criterios de identificación utilizados en este trabajo se encuentran en cierta medida saturados de factores pedagógicos y de rendimiento escolar, por lo que son susceptibles de ser perfeccionados.
6. Creemos conveniente la utilización de criterios múltiples y flexibles de identificación, incluyendo también la autoselección, con objeto de detectar el mayor número posible de los distintos tipos de bien dotados existentes.



Los Contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión.

Pierre Bourdieu
François Gros

El ministro de Educación Nacional de Francia creó a finales de 1988 una comisión de estudio sobre los contenidos de la enseñanza. Dicha comisión, presidida por Pierre Bourdieu y François Gros, estuvo conformada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Casielle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y François Mathey.

La primera tarea que esta comisión se propuso fue elaborar una propuesta sobre los principios organizativos de los contenidos de la enseñanza, con carácter general y no dependiente del contenido concreto de las disciplinas. Dado que su propósito no era intervenir directamente en la definición de programas, comisiones especializadas deberán realizar en una etapa posterior un trabajo más profundo sobre cada una de las grandes áreas del saber. Tales propuestas tenderán esencialmente a la reestructuración de las divisiones del conocimiento y a la redefinición de las condiciones de su transmisión, a la eliminación de las nociones desactualizadas o poco pertinentes y a la introducción de los nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y los cambios económicos, técnicos y sociales.

(*) Este documento fue publicado por la revista mexicana *Universidad Futura*, Nr. 4, Febrero, 1990.

Primer principio

Los programas deben ser sometidos a un cuestionamiento periódico, con vista a incorporar los saberes exigidos por el progreso de la ciencia y las transformaciones de la sociedad (en primera instancia, la unificación europea); toda adición deberá ser compensada con supresiones.

Reducir la extensión y ver las dificultades de un programa no significa disminuir su nivel. Por el contrario, una reducción que opere con discernimiento debe hacer posible la elevación del nivel, en la medida (y en la medida solamente) en que dicha reducción permita trabajar menos tiempo, pero mejor, al reemplazar el aprendizaje pasivo por la lectura activa —ya sea que se trate de libros o de apoyos audiovisuales—, por la discusión o bien por el ejercicio práctico, y dar así su lugar a la creatividad y al espíritu de invención.

Lo anterior implica, entre otras cosas, transformar profundamente el control del aprendizaje y el criterio de evaluación de los avances logrados: la evaluación del nivel alcanzado ya no deberá basarse solamente en un examen denso y aleatorio, sino que deberá asociar el control continuo y un examen final dirigido a lo esencial y con miras a medir la capacidad de poner en práctica los conocimientos en un contexto totalmente distinto de aquel en el que fueron adquiridos con —por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales— pruebas técnicas que permitan evaluar la inventiva, el sentido crítico y el "sentido práctico".

Segundo principio

La educación debe privilegiar toda enseñanza capaz de ofrecer formas de pensamiento dotadas de validez y aplicación generales, por sobre las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos, tam-

bién de manera eficaz (y a menudo más agradable) por otras vías. Es necesario, en particular, vigilar que la enseñanza no permita subsistir lagunas inadmisibles, porque perjudican el logro del conjunto de la empresa pedagógica, especialmente en materia de formas de pensamiento o de saber hacer fundamentales, las cuales, por ser susceptibles de ser enseñadas por cualquiera, terminan por no ser enseñadas por nadie.

Es preciso privilegiar resueltamente las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales, como el pensamiento deductivo, el pensamiento experimental o el pensamiento histórico, y también la forma de pensamiento reflexivo y crítico, con el cual se les debería asociar siempre.

Como parte de una preocupación por reequilibrar, sería necesario, en especial, hacer más claramente perceptible la especificidad de la forma de pensamiento experimental, siempre y cuando se considere la evaluación resuelta del tratamiento cualitativo, el reconocimiento claro del carácter provisional de los modelos explicativos y el estímulo y capacitación constantes en el trabajo práctico de investigación. Sería necesario, también, examinar sí, y como, cada una de las grandes áreas del conocimiento (y cada una de "las disciplinas" dentro de las cuales se traducen de manera más o menos adecuada) puede contribuir a la transmisión de las diferentes formas de pensamiento y si ciertas especialidades no están en mejor posición, debido a su lógica y tradición, para asegurar el éxito del aprendizaje de una u otra de las diferentes formas de pensamiento.

Sería necesario, finalmente, vigilar que se le diera un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, si bien son

tácticamente exigidas por todas las formas de enseñar, rara vez son objeto de una transmisión metódica: utilización del diccionario, uso de abreviaturas, retórica de comunicación, elaboración de un fichero, creación de un índice, utilización de un fichero descriptivo o de un banco de datos, preparación de manuscrito, investigación documental, uso de instrumentos de informática, lectura de tablas de números y de gráficas, etc. Proporcionar a todos los estudiantes esta tecnología del trabajo intelectual, y, más generalmente, el inculcarles métodos racionales de trabajo (como el arte de elegir entre las tareas impuestas o de distribuir el tiempo para realizarlas) sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural.

Tercer principio

Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: éstos deben ser cada vez menos restrictivos a medida que uno asciende en la jerarquía de la organización de la enseñanza; su elaboración y ordenamiento práctico deben llamar a la colaboración de los maestros. Los programas deben ser progresivos -conexión vertical- y coherentes -conexión horizontal- tanto dentro de una misma especialidad como en el conjunto del saber enseñado en el nivel de cada clase.

El programa no es un código imperativo. Debe funcionar como una guía para el profesor y los alumnos -y los padres- quienes deben encontrar en él una exposición clara de los objetivos y de las exigencias del nivel de la enseñanza que se considera (se podría solicitar a los profesores comunicarlo a los alumnos al inicio del curso). Por ello, el programa debe acompañarse de una exposición de motivos, donde se indique la "filosofía" que lo inspiró, los objetivos perseguidos,

las suposiciones y las condiciones de su puesta en marcha, y debe incluir también los ejemplos de aplicación.

Los objetivos y los contenidos de las diferentes especialidades y de los distintos niveles deben percibirse y definirse considerando su interdependencia. Los programas deben prever explícitamente todas las repeticiones (y solamente aquellas) que son indispensables para asegurar la asimilación de los conocimientos fundamentales. Si bien puede ser útil abordar la misma cuestión a partir de diferentes puntos de vista (por ejemplo, la perspectiva desde el punto de vista de las matemáticas y de la historia del arte), falta que se trabaje para abolir, al menos cuando se haya probado su inutilidad, todos los dobles usos y entrecruzamientos indeseables, tanto entre los niveles sucesivos de la misma especialidad, como entre las diferentes enseñanzas de igual nivel.

Para estar en condiciones de dirigir la enseñanza de manera continua y coherente, los programas deben prever, de la manera más precisa posible, el nivel exigido al inicio (evitando títulos vagos que dan lugar a interpretaciones elásticas) y el nivel exigido al término del ciclo considerado. Deben ponerse a prueba, de manera que puedan realizarse sin proezas particulares dentro de los límites de tiempo previstos (para favorecer el éxito de su puesta en marcha, deben ser provistos de indicaciones respecto del tiempo que corresponde a cada una de las etapas principales).

Todas las especialidades fundamentales deben ser objeto de un aprendizaje, cuyo trayecto debe, a lo largo de varios años, sobrepasar el estadio de la simple iniciación y conducir a una suficiente maestría en las formas de pensamiento y en las exigencias que le son propias.

La coherencia y la complementariedad entre los programas de diferentes especialidades deben buscarse metódicamente en cada nivel. En el caso en que se requieran comisiones por especialidad, se debe prever una comisión de los programas en común (por nivel), para asegurar la coherencia y eliminar las repeticiones inútiles.

Sin caer en la imitación servil de los modelos extranjeros, se debería buscar inspiración crítica en la comparación metódica con los programas vigentes en otros países, especialmente europeos; como recurso para poner al día los olvidos y las lagunas, esta comparación debería permitir esclarecer las sobrevivencias ligadas al arbitrio de una tradición histórica. Ello podría conducir a acrecentar la compatibilidad del sistema francés con los demás sistemas europeos, y a reducir las desventajas en relación con las coincidencias eventuales; esto tendría como efecto, en todo caso, conminar a sustituir con la lógica de la elección consciente y explícita aquella de la continuación automática y tácita de los programas establecidos.

Cuarto principio

El examen crítico de los contenidos que actualmente se exigen debe siempre conciliar dos variables: su obligatoriedad y su comunicabilidad. Por un lado, la maestría de un saber o de una forma de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado; por otra parte, su transmisión es más o menos difícil, en este nivel del plan de estudios, de acuerdo con las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros involucrados.

Este principio debería conducir a la exclusión de toda especie de transmisión

prematura y a movilizar todos los recursos necesarios (especialmente el tiempo dedicado a la transmisión y los medios pedagógicos) para asegurar la transmisión y la asimilación efectivas de los saberes difíciles que se juzgan absolutamente necesarios.

La transformación eventual de los contenidos y la instauración definitiva de una modificación del programa no deberían operar sino hasta después de realizar un trabajo de experimentación en la situación real, con la colaboración de profesores y después de transformar la formación (inicial y continua) de los maestros encargados de enseñarlos. El esfuerzo de adaptación que se exigiría a los profesores ha de ser apoyado mediante la concesión de semestres o años sabáticos y mediante la organización de seminarios prolongados, lo que les permitirá iniciarse en las formas de pensamiento o en los saberes nuevos, adquirir nuevas especialidades y, eventualmente, cambiar de orientación.

De manera más general, deberían de establecerse instancias cuya misión sería recopilar y analizar las reacciones y las reflexiones de los maestros encargados de la aplicación: sugerencias, críticas, ordenamientos deseados, innovaciones propuestas, etc. En esta forma podría establecerse un esfuerzo permanente de investigación pedagógica, a la vez metódica y práctico, que asocie a los maestros directamente involucrados en el trabajo de formación.

Quinto principio

Dentro de la preocupación por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de la comunicación pedagógica, y apegándose a la cantidad de saberes realmente asimilados, más que a la cantidad de saberes teóricamente

propuestos, se distinguirá, tanto entre las especialidades como dentro de cada una de ellas, aquello que sea obligatorio, optativo o facultativo. Paralelamente a los cursos, se introducirán otras formas de enseñar, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas que reagrupen a los profesores de dos o más especialidades, las cuales pueden tomar la forma de encuestas o de observaciones de campo.

El crecimiento del conocimiento vuelve inútil la ambición del enciclopedismo: no se puede enseñar todas las especialidades ni la totalidad de cada especialidad. Además, algunas especialidades que han aparecido unen el desarrollo de la ciencia fundamental y la aplicación técnica (tal es el caso de la informática en todos los órdenes de la enseñanza, o de la tecnología en los colegios). Su introducción en la enseñanza no puede ser un simple agregado, habría que tener como efecto la imposición, a un plazo más o menos largo, de una redefinición de las divisiones de la enseñanza.

Lo que importa es sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y fraccionada, con un dispositivo que articule los conocimientos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos; las enseñanzas optativas, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos; y las enseñanzas facultativas e interdisciplinarias, que dependen de la iniciativa de los maestros. Esta diversificación de las formas pedagógicas y de los estatus de las diferentes enseñanzas debería tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad, siempre y cuando se pueda escapar al simple conteo por "disciplina", que es uno de los mayores obstáculos para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza.

Esta redefinición de las formas de enseñanza, que haría alternar cursos y trabajos prácticos, cursos obligatorios y optativos o facultativos, enseñanza individual y colectiva, enseñanza a grupos pequeños (o ayuda individualizada a los alumnos) y enseñanza a grupos más amplios, tendría por efecto la disminución del número de horas consignadas en los horarios de los alumnos, sin aumentar el número de clases asignadas a cada profesor. Esto acrecentaría la autonomía de los maestros, quienes, en el marco del conjunto definido por el programa, podrían organizar ellos mismos su plan de estudio antes del ingreso anual a clases. Esta redefinición debería conducir también a una utilización más flexible y más intensiva de los instrumentos y las instalaciones (las autoridades locales competentes -región, departamento, comunidad- deberían dedicarse a construir o renovar los edificios escolares, conjuntamente con los maestros, de manera que se otorgue a la enseñanza los locales adecuados en número y en calidad).

Las actividades colectivas y multidimensionales serían más convenientes, sin duda, por la tarde. Es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de los lenguajes que engloba el estudio de los usos del discurso, oral o escrito, y de la imagen. Esta enseñanza está ubicada en la intersección de varias especialidades; supone una buena utilización de materiales técnicos; conduce a relaciones con colegas externos (artistas, industrias de la imagen, etc.) e involucra tanto la producción como el comentario.

Sexto principio

La inquietud por consolidar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas impartidas en común por profesores de diferentes especialidades, y más

aún, a reflexionar acerca de las divisiones en "disciplinas", sometiendo a examen ciertos reagrupamientos heredados de la historia y, actuando siempre de manera progresiva, claras aproximaciones impuestas por la evolución de la ciencia.

Todo debería hacerse para motivar a los profesores a coordinar sus acciones, por lo menos a través de reuniones de trabajo donde intercambien información respecto de los contenidos y los métodos de enseñanza, para despertar en ellos el interés y para proporcionarles los medios (locales adecuados, equipo, etc.) de enriquecer, diversificar y ampliar su enseñanza rebasando justo las fronteras de su especialidad o impartiendo conocimientos en común. (Sería deseable que algunos profesores pudiesen ser oficialmente autorizados para consagrar una parte de sus horas de enseñanza a las tareas indispensables de coordinación -organización de reuniones, reproducción de documentos, transmisión de la información, etc.).

Las sesiones de enseñanza que agrupan a los profesores de dos o más especialidades diferentes, según sus afinidades, deberían tener el mismo reconocimiento que los cursos (cada hora de enseñanza de este tipo equivale prácticamente a una hora para cada uno de los profesores que participen). Las sesiones se dirigirían a los alumnos, los cuales serían reagrupados de acuerdo con otras lógicas diferentes de aquellas de las ramas actuales, más bien por nivel de aptitud o en función de intereses comunes en temas particulares. Podría reservarse oficialmente determinado número de horas anuales, cuyo empleo sería libremente decidido por el conjunto de los profesores involucrados.

Los medios disponibles -bibliotecas actualizadas, enriquecidas, modern-

izadas, técnicas audiovisuales- deberían ser movilizados para reforzar la atracción y la eficacia. El esfuerzo, absolutamente necesario, para reflexionar y rebasar las fronteras entre las "disciplinas" y las unidades pedagógicas correspondientes, no debería hacerse en detrimento de la identidad y de la especificidad de las enseñanzas fundamentales; sino que, por el contrario, debería hacer aparecer la coherencia y la particularidad de las problemáticas y de las formas de pensamiento características de cada especialidad.

Séptimo principio

La búsqueda de coherencia debería acompañarse de una búsqueda de equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de modos de vida y de tradiciones culturales.

Todo debería ponerse en marcha para reducir (toda vez que sea posible y deseable) la oposición entre lo teórico y lo técnico, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado, y para reintegrar la técnica en el interior mismo de las enseñanzas fundamentales. La necesidad de equilibrar las partes reservadas a aquello que se llama, por comodidad, lo "conceptual", lo "sensible" y lo "corporal", se impone a todos los niveles, pero sobre todo en los primeros años. El peso otorgado a las exigencias técnicas y teóricas deberá ser determinado en función de las características propias de cada uno de los niveles de cada rama de la formación, es decir, tomando en cuenta especialmente las carreras profesionales previstas y las características sociales y es-

colares de los alumnos involucrados: sus capacidades de abstracción así como su vocación para integrarse más o menos pronto en la vida activa.

Una enseñanza moderna no debe, en ningún caso, sacrificar la historia de las lenguas y de las literaturas, de las culturas y de las religiones, de las filosofías y de las ciencias; esta enseñanza debe, por el contrario, trabajar sin cesar sus historias, de manera cada vez más sutil y crítica. Pero, por esta misma razón, no debe regirse por la representación que en ocasiones hacen aquellos que reducen el "humanismo" a una imagen fija de las "humanidades". La enseñanza de los idiomas puede y debe, lo mismo que la de la física o de la biología, ser la ocasión de una iniciación a la lógica; la enseñanza de las matemáticas o de la física, así como la de la filosofía o de la historia puede y debe permitir la formación en la historia de las ideas, en las ciencias o en las técnicas (esto, evidentemente, a condición de que los maestros sean formados en consecuencia).

De manera más general, el acceso al método científico pasa por el aprendizaje de la lógica elemental y por la adquisición de hábitos de pensamiento, de técnicas y de instrumentos cognitivos que son indispensables para conducir un razonamiento riguroso y reflexivo. La oposición entre las "letras" y las "ciencias", que aún en la actualidad domina la organización de la enseñanza y de las "mentalidades" de los maestros, de los alumnos y de sus padres, puede y debe ser superada por una enseñanza capaz de profesar a la vez la ciencia y la historia de las ciencias o la epistemología; de iniciar tanto al arte o a la literatura como a la reflexión estética o lógica sobre esos objetos; de enseñar no solamente la maestría de la lengua y de los discursos literario, filosófico y científico, sino tam-

bién la maestría activa de las formas de proceder o de los procedimientos lógicos o retóricos que están involucrados.

Para eliminar la apariencia abstracta de estas consideraciones, sería suficiente mostrar, en el contexto de una enseñanza común, al profesor de matemáticas o de física y al profesor de lenguas o de filosofía, que la lectura de textos científicos, de notas técnicas o de discursos argumentativos exige la misma competencia general. Debería realizarse un esfuerzo similar para articular las formas de pensamiento propias de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias del hombre, para inculcar la forma de pensamiento racional y crítico que enseñan todas las ciencias, considerando el enraizamiento histórico de todas las obras culturales, incluso las científicas o filosóficas, y hacer descubrir, comprender y respetar la diversidad, en el tiempo y en el espacio, de las civilizaciones, de los modos de vida y de las tradiciones culturales.

El Consejo Nacional de Programas de Enseñanza tendrá a su cargo la tarea de poner en práctica el conjunto de los principios anteriormente enunciados. Sus miembros deberán ser elegidos sólo en función de su competencia y actuar a título personal y no como representantes de corporaciones, instituciones o asociaciones.

El Consejo deberá trabajar permanentemente (lo que supone que sus miembros sean liberados de una parte de sus demás actividades) por períodos de cinco años, pero las modificaciones que intentará aportar eventualmente a los programas vigentes, no podrán aplicarse sino cada cinco años. Su competencia deberá extenderse a todos los órdenes y a todos los tipos de enseñanza.

Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente

Santiago, octubre 15 de 1990.

Honorable Cámara de Diputados:

Es necesario enfrentar los desafíos de la realidad educacional de una manera diversa a como se hizo en el pasado. Ayer, la preocupación principal fue hacer crecer la cobertura educacional. Hoy, es necesario incentivar la calidad y la equidad en la educación chilena.

La educación pre-básica, básica y media manifiesta problemas en la calidad y nivel de los aprendizajes que en ella se obtienen y en la persistencia de situaciones de desigualdad en la distribución de sus beneficios entre los diversos sectores de la población.

Existe consenso general en que la atención a los problemas de la calidad y equidad en la educación debe constituir el eje central de la política educacional del gobierno y debe inspirar la colaboración del sector privado en la enseñanza. A este efecto, el gobierno está empeñado en diversos planes e iniciativas que atacan el problema desde diversos ángulos.

El Gobierno que presido ha iniciado un programa de emergencia de mejoramiento de la calidad de la educación en 969 escuelas básicas de zonas de pobreza. La educación pre-básica es objeto de diversos programas que apuntan a extender su

cobertura, a través de diversas modalidades, y a mejorar la calidad de su atención. Ha mejorado la asistencia escolar y en particular la alimentación a los alumnos en situación de pobreza ha experimentado aumentos significativos en el número de raciones y en el valor nutritivo de las mismas.

En los próximos meses y durante el año 1991, se iniciarán diversos programas que apuntan a optimizar en el mediano plazo la calidad y el logro de equidad en la educación. Habrá nuevos esfuerzos por extender y mejorar la atención parvularia, un amplio programa de mejoramiento de calidad para el conjunto de las escuelas básicas subvencionadas por el Estado, apoyo a proyectos de innovación educativa, atención a los más urgentes problemas de la educación técnico-profesional, etc. Asimismo, se realizarán estudios y un debate nacional informado acerca del sentido y destino de las diversas modalidades de la educación media, a fin de proceder a una reforma global de este nivel que cuente con un amplio consenso nacional.

La función docente tiene un conjunto de peculiaridades de las que no ha dado cuenta suficiente la legislación, no obstante que el anterior Estatuto Administrativo, Decreto con Fuerza de Ley Nr. 338, de 1960, se vio obligado a dedicarle un título especial, que en 1978 se estableció por

decreto ley una Carrera Docente de corta vigencia y que en el gobierno anterior se dictó la Ley Nr. 18.602, que pretendió, a nuestro parecer sin mucho éxito, reparar la falta de reconocimiento de las especificidades del trabajo docente particularmente agravadas por el sometimiento de todo el profesorado a las normas generales de la ley laboral común.

Dentro de este marco se hace absolutamente necesario enfrentar los problemas que afectan al profesorado, ya que sin un mejoramiento de la condición docente, ninguna política de elevación de la calidad de la enseñanza puede realizarse a plenitud, ni tampoco podría hablarse de equidad en la educación mientras persistan las fuertes desigualdades en la forma como la sociedad chilena retribuye el esfuerzo de los educadores. No se debe olvidar que el profesor de aula es el alma de cualquier sistema educacional.

Es así, como el proyecto de ley que se inicia en este mensaje busca, en primer lugar, incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente.

Un conjunto de situaciones, algunas históricas y de larga data y otras de origen más reciente, han dificultado la efectiva constitución del trabajo docente como profesión. A menudo se le ha tratado como trabajo funcionario y como una función técnico-operativa, en ambos casos subordinado a decisiones políticas, administrativas o profesionales ajenas a la práctica docente misma. La depreciación profesional del trabajo docente ha sido uno de los factores que más ha contribuido al deterioro de la educación. La ley misma no ha contribuido a una definición profesional de la docencia y se ha orientado más bien a su inserción administrativa o la ha tratado como un trabajo asalariado sin especificidad.

El gobierno entiende, que el ejercicio de la profesión docente debe reunir las siguientes características:

a) dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento

científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior;

b) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones de orden simbólico y material;

c) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto a su desempeño en el campo que la sociedad les confía;

d) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la competencia adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales, y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos educacionales.

En concordancia con lo anterior este proyecto establece el perfeccionamiento docente como instrumento esencial para asegurar una buena prestación del servicio docente. Instituye también diversas formas de participación, las cuales involucran a los profesionales de la educación, a los padres y apoderados, y a la propia comunidad a través de mecanismos como los Consejos Provinciales de Educación, los cuales incentivan la preocupación social por el quehacer educativo, dentro de la concepción de que éste es una tarea de todos.

En segundo lugar, el Estatuto de la Profesión Docente es un instrumento para mejorar la calidad de la educación, mediante la creación de condiciones profesionales y laborales que faciliten un ejercicio más óptimo de la docencia, y para proporcionar una estabilidad laboral mayor que la actual que sea compatible con una administración descentralizada, flexible y responsable de los establecimientos educacionales.

El Estatuto reconoce, clarifica y estimula la existencia y el desarrollo de los sectores educacionales "público" o "municipal" y "privado" o "particular", dando al trabajo docente que en estos se realiza, una regulación jurídica acorde con la racionalidad institucional de cada uno de ellos. Por esto se establece una "carrera docente" para el primer sector y un contrato docente para el

segundo. Esta regulación jurídica armoniza el ejercicio de la libertad de enseñanza con el ejercicio de un rol activo del Estado en el quehacer educacional.

En el sector municipal, esto se garantiza por medio de una "carrera docente" de carácter nacional y comunal a la vez, construida a partir del concepto de dotación del artículo 27 de este proyecto de ley. A dicha carrera se ingresa por concurso público de antecedentes, y se egresa de ella sólo por causa legal. Es una carrera de carácter comunal por cuanto se ingresa a una dotación comunal y a un establecimiento de una comuna a la vez. Sin embargo, se trata también de una carrera de carácter nacional, con una remuneración básica mínima para cada nivel y con asignaciones válidas ante todas las municipalidades del país.

Además, los Departamentos Provinciales de Educación tienen la atribución de objetar la fijación y adecuación de las dotaciones del sector municipal, cuando ellas se hagan en contravención a los parámetros técnicos señalados en este proyecto. El mecanismo de objeción del artículo 30, está diseñado de tal manera que no burocratiza ni rigidiza la administración educacional; pero evita arbitrariedades en ésta.

En cambio, en el sector particular este punto se encuentra garantizado por el contrato docente, especialmente por disposiciones como la del artículo 70, el cual establece una indemnización adicional especial para desincentivar los despidos injustificados durante el año laboral docente.

Por otra parte, el Estatuto mejora las situaciones remuneracionales más deterioradas de los profesionales de la educación, introduciendo la remuneración básica mínima nacional, la cual es complementada con un sistema de asignaciones en el sector municipal y con el mecanismo de la negociación colectiva en el sector particular.

El sistema tiene como punto de partida la remuneración básica mínima nacional, la cual es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológi-

ca fijado por ley, por el número de horas docentes por las cuales se haya designado o contratado a cada profesional de la educación. Dicha remuneración beneficia a todos los docentes del país.

En el sector municipal, sobre dicha remuneración se fijan cuatro asignaciones: de experiencia, de perfeccionamiento, de desempeño difícil y la de responsabilidad docente directiva y técnico-pedagógica. Las dos primeras son de carácter permanente y constituyen la columna vertebral de la carrera docente. La de experiencia implica un incremento del 100% de la remuneración básica mínima nacional a los treinta años de servicios, mediante un sistema de bienios. La de perfeccionamiento puede significar un incremento de hasta un 40% por sobre la remuneración señalada.

El Estatuto busca, además, disminuir las diferencias excesivas para acceder a una educación de calidad óptima. Por ello establece una asignación de desempeño difícil, la cual incentiva remuneracionalmente el trabajo docente en establecimientos de lugares marginales o aislados, mediante un incremento de hasta un 30% de la remuneración básica mínima nacional. Esta asignación beneficia tanto a los profesionales de la educación del sector municipal como a los del sector particular subvencionado.

Se concede también un beneficio de carácter previsional, para facilitar la jubilación de profesores con más edad y con más años de servicios, con el objeto de que se genere una mayor movilidad en el conjunto del sistema.

Por último, los beneficios económicos que este Estatuto establece se otorgarán gradualmente, conforme a las escalas señaladas en el articulado transitorio. Así, se compatibilizan dichos beneficios, necesarios y urgentes, con las limitaciones del erario nacional.

Mi Gobierno ha decidido proponer una legislación estatutaria, que repare las omisiones señaladas, teniendo presente la especificidad de la función docente.

Publicaciones

¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?

Juan Edo. García-Huidobro, Luis Zúñiga Stgo., CIDE, 1990.

¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?

Muchos considerarán esta como una pregunta ociosa. En efecto, el sentido común de la sociedad vive en la certeza de que con más educación los pobres estarían en condiciones de superar su situación de subordinación.

Sin embargo, los datos actuales son porfiados. Habiéndose alcanzado, tanto en Chile como en gran parte de América Latina, los objetivos que aseguran que se entrega más educación a un número cada vez mayor de personas, ello no se ha traducido en un decrecimiento correlativo de los niveles de pobreza. El supuesto predominante según el cual, a más educación corresponde menos pobreza, se ha revelado insuficiente.

Esto no significa que los pobres no deban seguir esperando beneficios de la educación, pero nos obliga a profundizar el tema. El problema se ha trasladado desde el dominio del acceso y la mantención en el sistema educacional, a la consideración intrínseca de la educación. Las preguntas son otras: ¿qué se esconde detrás de las optimistas cifras que

muestran más educación? ¿a qué competencias efectivas están accediendo los niños en las escuelas? ¿cómo debe ser repensada la educación de cara a la pobreza?

Los ensayos presentes en este volumen recogen, desde diversos ángulos, estas interrogantes. Ellos no pretenden cerrar el tema sino abrirlo. Se trata de trabajos más cercanos a la reflexión teórica, pero —en su conjunto— proponen nuevas líneas de acción que buscan conectar más directamente la educación con la acción social competente.



La formación del profesorado en Chile 1842 - 1987

Cristián Cox D., Jacqueline Gysling C.
Stgo., CIDE, 1990.

Este libro trata sobre la formación del profesorado en Chile desde una perspectiva histórica y sociológica. Tomando como base para el análisis los planes de estudios, las características institucionales y los rasgos más salientes de los contextos históricos, los autores reconstruyen el desarrollo institucional y las áreas de conocimiento consideradas en la formación de los profesores, en las Escuelas Normales, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile y en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. Culmina el libro con una interpretación sociológica de las variaciones y continuidades que se constatan en la formación de profesores primarios y secundarios a través de un siglo y medio de historia.

**LA FORMACION
DEL
PROFESORADO
EN CHILE
1842 - 1987**

Cristián Cox D.
Jacqueline Gysling C.

cide

**Los jóvenes pobladores y el estado.
una relación difícil**

José Weinstein
Stgo., CIDE, 1990.

El extenso estudio que aquí se presenta penetra en un territorio habitualmente ignorado en que se encuentran vida cotidiana y estado. Más específicamente, trata de reconstruir la forma como los jóvenes pobladores perciben y actúan respecto del estado en su vida cotidiana, a través de un conjunto de instancias que lo representan a nivel local —el liceo, el consultorio, el PEM y el POJH, el municipio, los carabineros, los clubes deportivos y la DIGEDER, el Servicio Militar, el gobierno. Todo esto durante un período caracterizado por un estado autoritario, representado en la persona del General Pinochet.



**LOS JÓVENES
POBLADORES
Y EL ESTADO
UNA RELACION DIFICIL**

José Weinstein C.

cide

(continuación de la 2da tapa)

d) Garantizar un perfeccionamiento permanente del docente y su consecuente valoración en el desarrollo de su carrera profesional.

e) Establecer normas que permitan una mayor estabilidad laboral.

f) Fijación de una remuneración básica común de alcance nacional para todos los profesores del país, tanto del sector público como del privado.

g) Dictación de normas comunes para todo el magisterio relativas a jornadas de trabajo, distribución horaria, perfeccionamiento, consejos de profesores, vacaciones, etc.

Los puntos señalados solucionan problemas que han afectado muy seriamente al magisterio en el último tiempo y recoger soluciones planteadas por sus organismos gremiales.

Una de las críticas que se ha señalado se refiere a que no estarían considerados en el Estatuto el sector particular subvencionado. Esto no es efectivo, como puede desprenderse de los puntos anteriormente señalados. Por el contrario, puede afirmarse que por primera vez se elabora un Estatuto que incluye a todos los profesores en un mismo Estatuto.

Lo que debe reconocerse es que existen en Chile dos sectores, el público y el privado, que requieren disposiciones laborales específicas y diferenciadas, sin las cuales sus existencias mismas estarían cuestionadas. El Estatuto reconociendo y aceptando esta diferencia intrínseca, pretende alcanzar la mayor integración de normas comunes sustantivas a ambos sectores (la totalidad de las normas profesionales, remuneraciones básicas, perfeccionamiento...) para dar una mayor unidad al cuerpo magistral y al sistema educativo.

Por último, recordemos que en una democracia las leyes son aprobadas por el Parlamento: La tarea del gobierno es presentar los proyectos, con el mayor estudio y consenso posible, pero serán finalmente los parlamentarios, elegidos por el pueblo específicamente para legislar, quienes decidirán sobre el contenido mismo del Estatuto.

Esperamos que el Estatuto Docente que se apruebe sea una clara expresión de la importancia que la sociedad en su conjunto le asigna a la educación y la consideración que le merecen sus maestros.

