

REVISTA CHILENA DE PSICOLOGIA



Volumen 15 - Nº 2 - Año 1994
Colegio de Psicólogos de Chile
ISSN 0716 - 3630

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE

DIRECTORIO DEL COLEGIO

Presidente	Sergio Lucero
Vice Presidente	Hernán Villegas
Secretaria	Ursula Sternsdorff
Tesorera	Gabriela Reyes
Directores	Susana Abarca
	Cecilia Domich
	Carlos Urrutia
	Oriana Vilches

DIRECTOR DE LA REVISTA

Alfonso Luco

COMITE EDITORIAL

Domingo Asún	Elisa Neumann
Carlos Corvalán	Julio Villegas
María Isabel Lira	

SECRETARIA DE REDACCION

Oriana Vilches

CONSULTORES PARA ESTE NUMERO

Jenny Assael	Isidora Mena
Lelia Céspedes	Fernando Rissetti
Viola Espinola	Juanita Silva
Johanna Filp	Ursula Sternsdorff
Grecia Galvez	María Elena Vignaux
Angélica Kotliarenco	

DESPERTAR A UN GIGANTE DORMIDO

La conciencia de que el desarrollo del país se juega en la educación de sus ciudadanos, y el interés por mejorar la enseñanza no es nuevo en los gobernantes chilenos, sino más bien forma parte de una historia que es orgullo nacional.

Cada cierto tiempo, sin embargo, la educación alcanza para ciertos gobernantes un interés central y fundamental. Ocurrió con el presidente Aguirre Cerda, para quien "gobernar era educar", con el Presidente Frei Montalva que puso el acento en la masividad e igualdad de la enseñanza y ahora con el Presidente Frei Ruiz-Tagle quien, al menos en intenciones, pretende modernizar el proceso educativo.

Más allá de las buenas intenciones, aún parecen inciertas las modificaciones que se harán en materia de educación. Una buena señal, sin duda, es el importante aumento, aprobado en el presupuesto nacional, de recursos con este destino.

Lo importante en el momento actual es un cambio fundamental en el enfoque del proceso educativo. El diagnóstico es claro y compartido: una severa crisis en el sistema educacional. Lo muestran las evaluaciones objetivas, pero sobre todo la clara conciencia de la población de que la calidad de la educación es baja, la metodología didáctica obsoleta, el magisterio submotivado, falta de equidad en el sistema y la carencia de una orientación que permita a los educandos un desarrollo integral y la adquisición de habilidades relacionadas con la futura vida laboral.

Vemos con preocupación que hasta el momento los informes conocidos, de comisiones y personeros oficiales, sólo se refieren a temas generales que aunque importantes, no son los que producirán los cambios concretos que se requieren con urgencia.

Los procesos de transformación que la educación necesita son más imperiosos en el ámbito de lo técnico que en el político o económico.

Parafraseando a uno de los participantes en nuestro Foro, podemos decir que cambiar las prácticas concretas de profesores y alumnos, es como despertar a un gigante dormido. Y está claro que si no lo logramos no estaremos preparados para el siglo XXI.

Es por ello que con inquietud queremos hacer notar la carencia actual de un debate profundo en este terreno. Son a nuestro juicio, los expertos en educación, los maestros, los psicólogos educacionales, los sociólogos, los psicopedagogos, quienes deben en última instancia marcar el rumbo del proceso de reforma, si realmente se pretende una verdadera modernización de la enseñanza.

En consistencia con este planteamiento REVISTA CHILENA DE PSICOLOGIA ha dedicado el presente número al tema de la educación, tratado desde la perspectiva de la psicología educacional, como un aporte al debate que estamos esperando.

Proyecto educacional Arauco: Un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal.

Isabel Margarita Haeussler P. de A. ¹
Teresa Marchant O. ¹

RESUMEN

El objetivo del proyecto fue mejorar la calidad de la educación en una comuna de bajos ingresos en Chile. Se trata de un programa de capacitación de 3 años dirigido a todos los profesores de 22 escuelas municipales. Los resultados alcanzados fueron más allá de los esperados: los profesores se comprometieron mejorando su nivel de capacitación, su autoestima personal y profesional, así como la valorización de sus alumnos. Estos a su vez, mejoraron significativamente en lectura, razonamiento lógico-matemático y autoestima. Se puede concluir que con una estrategia que involucra a la escuela completa, apoyada en una metodología participativa e interactiva, de mutuo respeto, se logra un alto rendimiento profesional y relaciones interpersonales de calidad.

ABSTRACT

The project aim was to improve the quality of elementary education in a low income region of Chile. It was a three year program addressed to all teachers of 22 public schools. The results achieved went beyond those expected: the teachers became involved increasing their training level, their personal and professional self-esteem and the valorization of their students. Students improved significantly in reading, logical reasoning, mathematics and self-esteem. This leads to the conclusion that through a strategy involving the whole school system, sustained by an interactive and participative methodology of deep mutual respect, it is possible to reach a higher professional performance and high quality interpersonal relations.

Introducción

El Programa Interactivo para la Educación Básica Rural, realizado en Arauco durante tres años, de 1990 a 1993, surgió a partir de la necesidad claramente sentida en la comuna de un mejoramiento de la calidad de la educación.

Se trata de un programa de capacitación en servicio, dirigido a los profesores de veintidós escuelas municipales de la comuna de Arauco, ubicadas en su mayoría en sectores rurales.

Está dirigido a capacitar a todos los profesores de las escuelas participantes en algunas destrezas básicas como lenguaje oral y escrito y razonamiento

lógico-matemático; en autoestima y habilidades de comunicación; y a favorecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas. Así, todos los miembros de cada escuela y todas las escuelas participantes trabajan en un proyecto común, con una mística compartida. La participación es voluntaria, sin remuneración y se basa sólo en el compromiso de los profesores con el programa.

Ha sido diseñado y dirigido por un equipo interdisciplinario integrado por una psicóloga educacional, una psicóloga clínica, una educadora de párvulos y una doctora en educación, que ha elaborado y coordinado la puesta en práctica del programa, siendo apoyado por un equipo de profesionales colaboradores en Santiago y en Arauco.

¹ Psicólogos Fundación Educacional Arauco - Las Urbanas 81 Depto. 3B Santiago - Chile

Este programa, que fue financiado por la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. a través de su Fundación Educacional Arauco, se inserta en la comunidad aunando los esfuerzos de un equipo técnico especializado, de las escuelas participantes, la Municipalidad a nivel de su Departamento de Educación Municipal, diversos sectores comunitarios y trabajando coordinadamente con organismos como el Ministerio de Educación y Universidades de la zona.

El presente artículo resume la experiencia (*). Primero se describe el programa incluyendo antecedentes generales, objetivos y diseño. Luego se presentan sucintamente los resultados alcanzados, tanto con los profesores como con los niños, y se extraen algunas conclusiones.

I. Antecedentes de la realidad educacional y social de la comuna de Arauco

La comuna de Arauco cuya matrícula en educación básica está constituida mayoritariamente por niños de zonas rurales, se caracteriza por tener escuelas con infraestructura mínima y de muy mala calidad, de difícil acceso, (45% sin movilización) siendo en su mayoría unidocentes, bidocentes o tridocentes; es decir, las escuelas no funcionan con el esquema un profesor-un curso, sino que el maestro debe enseñar a dos, tres o seis cursos simultáneamente. Los niños que asisten a estas escuelas tienen pocas posibilidades de realizar estudios de enseñan-

za media o técnicos, llegando por lo general sólo hasta 6° básico. Para los egresados de todas las escuelas municipales de la comuna, existe sólo un establecimiento de enseñanza media y un liceo politécnico. El 94% de las escuelas de enseñanza básica son municipalizadas (matrícula nacional municipal 60.7%).

La comuna de Arauco se ubica en la VIII región que es una de las de mayor riesgo social del país. Tanto la mortalidad infantil como la desnutrición, el analfabetismo, la pobreza y la indigencia en la zona. Son todos muy superiores a la media nacional. (CASEN 1990).

Esto puede apreciarse en el cuadro 1.

Así, el contexto en el cual los profesores deben desempeñar su labor docente es difícil. A esto, se suman dificultades de comunicación y aislamiento durante muchos meses del año, carencias materiales, dificultades para acceder a una adecuada capacitación, desesperanza, escasa autovalorización.

El cuadro 2 resume algunas características de la difícil situación de la educación en la comuna de Arauco.

Por otra parte, el estudio de la realidad de las familias, cuyos hijos participan en el programa, también señaló una serie de indicadores relevantes en cuanto a la pobreza en que viven, como puede apreciarse en el cuadro 3.

Sin embargo, la descripción de las familias no estaría completa sin señalar también que, pese a la

Cuadro 1: Indicadores de pobreza VIII región

INDICADOR	% VIII Región	% Nacional	% sobre \bar{x} Nacional
Desnutrición	5.1	(3.7)	38
Mortalidad infantil	2.4	(1.9)	26
Pobreza	46.1	(40.1)	13
Indigencia	18.6	(13.8)	35
Cesantía (Fam. Arauco 14.5%)	8.0	(4.5)	78

(*) Para mayor información ver Marchant T. y otros (1994)

Cuadro 2: Realidad educacional comuna de Arauco

ESCUELAS	— Municipalizadas (\bar{x} nac. 61%)	94%
	— Combinadas (Uni-Bi o Tridocentes)	62%
	— Terminan en 6° Básico	65%
LOGROS	— SIMCE 4° y 8° Básico (Matemática y Castellano)	50%
ACCESO	— Sin ningún tipo de movilización	45%
FORMACIÓN PROFESORES	— Profesores Regularizados	28%
EDADES ALUMNOS	— Cursos con diferencias de edades de más de 3 años 10 meses (\bar{x} diferencia 5.8 años)	100%

pobreza, la mayoría de ellas tienen altas expectativas en cuanto al futuro de sus hijos, aprecian la labor de los profesores y de las escuelas, se sienten contentos y satisfechos con sus vidas y confían en un futuro mejor. (Para información detallada ver Haeussler, Izquierdo y Seguel, 1993).

En suma, puede apreciarse que la comuna de Arauco necesita en forma urgente un mejoramiento de la calidad de la educación y un apoyo a la labor de los profesores, que muchas veces tienen características de heroísmo por las difíciles condiciones en que se desenvuelven.

II. Objetivos del programa

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa educacional de perfeccionamiento para profesores de escuelas de Enseñanza Básica orientado a mejorar la calidad de la educación.

Objetivos específicos

- Capacitar a los profesores en destrezas básicas (lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático) y autoestima.
- Mejorar el rendimiento y la autoestima de los alumnos.
- Mejorar la organización, el funcionamiento y el clima social de las escuelas.

- Establecer un modelo educativo integral y flexible, que sea reproducible y que tenga permanencia en el tiempo.

III. Diseño del programa

Para cumplir con los objetivos antes señalados se diseñó un programa educacional con las siguientes características básicas:

- En él participa la escuela completa. Directores, directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1° a 8° básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos, participan por igual en este proyecto común. Esto permite que se cree una mística compartida, un fortalecimiento de las relaciones humanas, el compartir metas y objetivos, el desarrollar un lenguaje común, el aprender juntos, todos factores fundamentales para una buena capacitación.
- Es un programa basado en el compromiso. Es por tanto, una capacitación voluntaria, no remunerada y sin costo para el profesor.
- Es una capacitación en servicio, que se realiza en los lugares de trabajo.
- La capacitación de los profesores se efectúa a través de diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente: jornadas intensivas de capacitación, reuniones mensuales, visitas de apoyo técnico, talleres de apoyo pedagógico, apoyo técnico en psicología educacional. El diseño multimodal se ha considerado requisito básico,

pues permite que los aprendizajes se realicen y consoliden por diferentes vías: capacitación participativa, modelaje, conocimiento de cada realidad, entre otros.

- Se realiza durante un período de tres años, a fin de capacitar y de realizar un seguimiento y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases.
- Se promueve muy especialmente el desarrollo de un clima emocional y social positivo en los equipos de trabajo, al interior del programa y al interior de las escuelas que participan en él. También se promueve el desarrollo personal y profesional, considerando que si el profesor se valora a sí mismo, se siente seguro y competente, su labor pedagógica se verá beneficiada. Asimismo, se fomenta el apoyo, la comprensión y el respeto a los padres de familia.
- Los contenidos de la capacitación se refieren a destrezas básicas y a autoestima, que son habilidades indispensables en cualquier aprendizaje y para cualquier contenido.
- El programa se centra en el quehacer pedagógico de la escuela, entregando estrategias para el trabajo al interior de la sala de clases, la creación o vitalización de equipos de trabajo, el refuerzo del trabajo escuela-comunidad, el apoyo a niños con diferentes necesidades, la creación y elaboración de proyectos propios de la escuela, y el desarrollo de sistemas de evaluación.
- Se utiliza en todas las modalidades una metodología participativa, de reflexión conjunta, basada en el compartir experiencias pedagógicas, valorizando al profesor como educador. Se da especial énfasis a la calidad de las relaciones interpersonales.
- En este proyecto se evalúa rigurosamente el desarrollo del programa mismo y su efecto en los niños, en los profesores y en las escuelas. Por otra parte, dada la importancia de la actividad de evaluación dentro del quehacer pedagógico, se capacita también a los profesores para evaluar a sus alumnos.
- El programa aporta algunos materiales de apoyo pedagógico a los profesores y a los alumnos como una biblioteca para el profesor y una para cada sala de clases, un set de juegos de matemáticas por curso y materiales para trabajar autoestima. El programa no contempla aportes de infraestructura física para las escuelas.

**Cuadro 3: Antecedentes generales:
Indicadores sociales familias Arauco (1993), en porcentaje.**

EDUCACIÓN	Analfabetismo	10% (nacional 5%)
	Menos de 4 años de escolaridad	28%
	Promedio escolaridad padres	5,9 años (nacional 9,0 años)
VIVIENDA	Mediagua o mejora	56%
	Ruca o callampa	12%
ALCOHOLISMO	Embriaguez semanal	19%
	Embriaguez esporádica	60%
AISLAMIENTO	No tiene a nadie a quien recurrir	63%
	No se junta con nadie	47%
	No sale en invierno	82%
	No sale nunca	21%
CRIANZA	Pegan a hijos	66%
	Padre no comparte con hijas mujeres	33%
USO DE BENEFICIOS SOCIALES	No retira leche de consultorio	72%
	No retira alimentos de consultorio	99%
	No va a consultorio	22%

IV. Resultados

A. Profesores

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos del programa se requería poder medir, en la forma más rigurosa posible, los cambios en los profesores tanto en conocimientos y metodología como en autoestima, actitudes, atribuciones y relaciones interpersonales. Para ello se diseñó un conjunto de instrumentos de evaluación: pruebas objetivas de conocimientos, encuestas, test de atribuciones, registros de asistencia, autoevaluación. Aquí se presenta una breve síntesis de algunos aspectos relevantes.

1. Compromiso con el programa y motivación

La participación en el programa fue voluntaria y no remunerada, sin que existiera ninguna forma de presión para estimular el interés y compromiso de los profesores. La asistencia a las distintas instancias de capacitación propuestas resulta ser, por tanto, un buen indicador externo para medir ese interés y ese compromiso. Puede observarse que el porcentaje de asistencia de los profesores a jornadas, reuniones y talleres se mantuvo en los tres años siempre sobre el 85%, lo que es muy satisfactorio.

Por otro lado, es interesante conocer la motivación de los profesores por participar en el programa. Antes de iniciarse éste, los profesores señalaron a través de encuestas (n=101) tener una muy baja motivación por participar (nota 4.7). Un año después se sentían muy motivados por continuar participando (nota 6.4). Después de 3 años señalaron sentirse muy satisfechos de haber participado (nota 6.6).

2. Atribuciones de éxito y fracaso

Al iniciar el programa, llamó la atención el que los profesores pensaban que los factores responsables

del bajo rendimiento de sus alumnos eran los padres, el nivel socio-económico, la falta de recursos o la flojera de los niños, pero no factores relacionados con su propia responsabilidad como su metodología, organización, preparación de clases o dominio de materias. Así, ellos concordaron en una reunión mensual que sólo el 10% de la responsabilidad sobre el bajo nivel de rendimiento de los alumnos era de los profesores.

Esto pudo comprobarse en un test de atribuciones aplicado a los profesores, especialmente diseñado por el equipo técnico. Así, como lo muestra el cuadro 4, los profesores señalaron que antes de iniciarse el programa los factores más importantes responsables del mal rendimiento estaban relacionados con la familia, el nivel socio-económico, los problemas de los niños y sólo en séptimo lugar, los factores metodológicos y la actitud del docente. Atribuían a factores externos los problemas escolares del niño, en lugar de atribuirlos a factores dependientes de ellos como profesores.

En cambio tres años después, este orden de atribuciones cambió notablemente, pasando a ser los factores de responsabilidad del profesor los mencionados con más frecuencia como causantes del mal rendimiento de los alumnos. Tal cambio de atribuciones es fundamental ya que motiva al profesor a trabajar realmente por su perfeccionamiento profesional, pues siente que éste tiene incidencia directa en el mejoramiento de la calidad de la educación.

3. Autoestima personal y profesional

La mejoría en la autoestima personal y profesional de los profesores es un aporte muy significativo del programa. Cualquier persona que se acerque a los profesores participantes e indague sobre los efectos de su participación en este programa podrá apreciar que, para ellos, lo más sustancial es su propia valoración personal y profesional y por ende, la de sus alumnos.

Cuadro 4: Atribuciones de éxito y fracaso:
Lugar que ocupan los factores responsables del mal rendimiento escolar antes y después de participar en el programa, según los profesores (n=73). Agosto 1993.

Factores responsables del mal rendimiento escolar	Lugar que ocupan	
	Antes	Después
Poco apoyo del hogar	1°	3°
Falta de interés del niño	2°	7°
Falta de materiales	3°	5°
Falta de recursos, pobreza	4°	4°
Falta de estudios y hábitos en los niños	5°	9°
Problemas de los niños (trastornos de aprendizaje, concentración, capacidad)	6°	6°
Problemas de metodología del profesor	7°	1°
Baja autoestima del niño	10°	2°

Esta dimensión fue evaluada en los profesores a través de una encuesta diseñada para medir los aspectos señalados.

El cuadro 5 resume esta información.

Puede observarse que los profesores consideran que sus progresos en autoestima, es decir en la conciencia del propio valer, son considerables y constituyen una poderosa herramienta para poder valorizarse en su trabajo y valorizar a sus alumnos. Sin estas últimas áreas fuertes no parece posible mejorar la calidad de la educación impartida.

4. Actitudes en la sala de clases

Un alto porcentaje de los profesores señala estar muy de acuerdo con que la participación en el programa les ha permitido desarrollar una serie de actitudes positivas hacia sus alumnos como valorar sus logros, su entorno y cultura, estimular el interés por aprender, demostrar confianza en sus capacidades. También el no etiquetarlos y el motivarlos a reflexionar por sí mismos.

El cuadro 6 presenta lo que los profesores señalan como cambios personales en actitudes positivas den-

tro de la sala de clases producidos por la participación en el programa.

A modo de síntesis, diversos resultados muestran que los profesores han mostrado un alto compromiso con el programa, han aumentado su nivel de conocimientos en contenidos, metodologías de enseñanza, autoestima, evaluación y planificación. Por otra parte, ellos han mejorado su propia autoestima, su valoración personal y profesional, las actitudes hacia los niños y las relaciones interpersonales con otros colegas y las relaciones con los padres de familia. También cambian el criterio con que juzgan su participación en el éxito o fracaso de aquellos a quienes educan. Ahora se muestran más responsables de los rendimientos y conductas positivas o negativas de sus alumnos.

B. Niños

En los niños, se evaluaron los cambios en el rendimiento (en lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático) y en autoestima y se consideraron (cuando los había) los rendimientos obtenidos en la prueba nacional SIMCE. Para evaluar los cambios se decidió estudiar las conductas de entrada de los niños a cada curso de la escuela en el mes de marzo de cada año.

Cuadro 5: Progresos logrados por los profesores en autoestima, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.

Áreas de Autoestima	Progreso logrado			
	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Valoración como profesional	77.5	22.5		
Valoración personal más allá de lo profesional	72.5	23.8	3.7	
Seguridad en el manejo de contenidos	65.0	33.8	1.2	
Percepción de logro como profesor	68.3	30.4	1.3	
Habilidades para encontrar actividades que favorezcan la autoestima de los niños	76.3	23.7		
Habilidades para prevenir situaciones	71.3	23.7	3.7	1.3

Cuadro 6: Cambios de los profesores en actitudes positivas en la sala de clases, como efecto de su participación en el programa, en porcentaje (n=96). Diciembre 1992.

Cambios en actitudes positivas del profesor en la sala de clases	Grado de acuerdo con la afirmación			
	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	Poco o nada de acuerdo %
Hacer sentirse importantes a los niños	82.4	15.4	2.2	
Demostrar confianza en sus capacidades	77.4	20.4	1.1	1.1
Estimular el interés por aprender	77.2	18.5	3.3	1.0
Valorar el esfuerzo	70.3	23.1	5.5	1.1
Motivarlos a pensar y reflexionar por sí mismos	69.6	29.3	1.1	
Estimular la iniciativa	65.9	30.8	3.3	

1. Rendimiento en lectura y escritura

La lectura es una destreza básica fundamental para la vida. Si un niño no lee adecuadamente ni comprende lo que lee, verá limitado seriamente su futuro. Es claro que no basta deletrear ni lograr la mecánica lectora, sino que se requiere una lectura fluida y una comprensión adecuada. En relación a la lectura se consideró importante evaluar los progresos de los niños en cuanto a calidad de lectura oral y comprensión lectora.

Si se compara el porcentaje de alumnos que se ubicaba en los diferentes niveles de lectura, se observa que entre 1991 y 1994 ha habido un claro avance. De hecho, los alumnos no lectores disminuyeron de 6.9% a 1,5% en la muestra total. En las escuelas combinadas, donde la situación era más dramática, éstos disminuyeron de 14,3% a 1,5%. Las diferencias en lectura entre 1991 y 1994 son altamente significativas tanto en la totalidad de los alumnos, como diferenciando a las escuelas tradicionales y las combinadas.

Así por ejemplo en 3° básico, curso que todos los alumnos debieran iniciar leyendo, los cambios han sido evidentes como lo muestra el cuadro 7.

Por otra lado, al término de la escolaridad básica, en 8° año, también la situación en la calidad lectora ha evolucionado favorablemente. El cuadro 8 muestra una clara disminución de alumnos de 8° año básico que leen palabra a palabra entre 1991 y 1994 y un

sustancial aumento de alumnos que presentan lectura fluida.

El nivel de **comprensión lectora** alcanzado por los niños, luego de tres años de programa fue evaluado en una muestra de alumnos de 3° y 6° básico a través de la prueba de comprensión lectora CLP, formas paralelas, de Alliende, Condemarin y Milicic (1987), que tiene normas chilenas. También se evaluó a niños de 3° básico a través de la prueba española TALE: Test de análisis de lecto-escritura, de Toro y Cervera (1984).

Cabe hacer notar que a comienzos de 1991, antes de iniciarse el programa, los niños no pudieron ser evaluados con las mismas pruebas de comprensión lectora pues no comprendían las instrucciones de los test y porque su nivel de lectura era extremadamente bajo en relación a su escolaridad, por lo que los textos que les correspondían, les resultaban demasiado difíciles.

Puede apreciarse que en la prueba CLP los alumnos participantes en el programa, después de dos años, obtienen rendimientos normales de acuerdo a normas nacionales aunque bajo la media. Resultados similares se obtienen en la prueba TALE.

El **nivel de redacción** de los alumnos se evaluó en 4° básico. Se distinguieron al respecto tres niveles: expresión escrita a través de oraciones, de texto simple o de texto complejo. Pudo apreciarse un notable aumento de la cantidad y calidad de la producción

**Cuadro 7: Porcentaje de alumnos no lectores en 3° básico
Evolución 1991 - 1993 - 1994**

Alumnos	1991 %	1993 %	1994 %
Total escuelas	8.2	2.0	0.5
Escuelas combinadas	20.2	6.0	0.0

escrita. Así, en 1991 sólo el 2.8% de los niños se expresaba a nivel de texto complejo, en cambio en 1993, el 38% de los niños logró expresarse a este nivel. También se observó que en 1991 la mayoría de los niños sólo se expresaba a nivel de oraciones (90.3%) y esto disminuyó al 20.7% en 1993.

2. Rendimiento en razonamiento lógico-matemático

Para evaluar el rendimiento en razonamiento lógico-matemático de 1° a 8° básico, se aplicó al iniciar el año escolar, una prueba objetiva a cada curso especialmente diseñada por el equipo docente de apoyo en matemáticas, dado que no existen pruebas estandarizadas de matemáticas 1° - 8° en nuestro medio.

El cuadro 9 muestra los resultados alcanzados por los alumnos en cada curso.

Puede observarse una clara mejoría en el rendimiento en matemáticas entre 1991 y 1994. Los promedios mejoran en todos los cursos siendo las diferencias estadísticamente significativas de primero a séptimo básico.

3. Rendimiento en la prueba nacional SIMCE

El SIMCE se aplica a escuelas medianas o grandes y no se aplica en escuelas combinadas uni, bi o tridocentes.

Así puede señalarse que, de las 22 escuelas de Arauco participantes, sólo a seis de ellas se les aplicó SIMCE en 1992. El cuadro 10 muestra el porcentaje de cursos evaluados que estaba por sobre el promedio nacional en 1990 y en 1992 luego de participar los profesores en dos años de programa. Puede observarse que el porcentaje de cursos sobre el promedio nacional, tanto en castellano como en matemáticas aumentó entre 1990 y 1992.

4. Desarrollo de la autoestima

Una parte muy central de la evaluación del impacto del programa es el resultado en los tests de autoestima. Esto debido a que es sabido que en las zonas más pobres y deprivadas, la autoestima de los niños suele ser muy baja, y con autoestima baja los niños se esfuerzan menos, se motivan menos, son más desesperanzados. Sin embargo, para salir adelante en un medio difícil, el tener energía, motivación y confianza en sí mismo son factores fundamentales.

**Cuadro 8: Niveles de calidad lectora en 8° Básico.
Porcentaje de alumnos por nivel lector.
Evolución 1991 - 1993 - 1994.**

Nivel Lector	1991 %	1993 %	1994 %
Palabra a palabra	19.0	3.3	0.9
Fluidez	38.9	70.8	78.2

**Cuadro 9: Resultados en razonamiento lógico-matemático,
por curso. Comparación de promedios 1991-1994.**

Curso	Puntaje máximo	1991		1994		Nivel de significación $p \leq$
		n	\bar{x}	n	\bar{x}	
1°	21	(269)	12.8	(273)	14.0	0.001
2°	15	(275)	7.5	(258)	10.1	0.001
3°	19	(279)	11.0	(228)	12.7	0.001
4°	25	(272)	12.1	(238)	13.7	0.001
5°	24	(240)	11.2	(218)	12.5	0.01
6°	30	(194)	14.9	(198)	16.3	0.01
7°	28	(150)	11.2	(176)	13.0	0.01
8°	20	(122)	11.0	(115)	11.5	—

El cuadro 11 presenta una comparación de los resultados en el Test de autoestima de Piers-Harris, de los alumnos de Arauco en 1991 y 1993 con la muestra de estandarización estadounidense.

Puede apreciarse que en 1991, los niños de Arauco, en promedio, presentaban resultados en autoestima significativamente más bajos que los de los niños norteamericanos. Sin embargo, la evaluación de 1993 muestra un significativo avance en los niños de Arauco alcanzando los mismos resultados, en promedio, que los niños de la norma de EE.UU.

Por otra parte, también se evaluó la autoestima de los niños a través de un test de desarrollo emocional y autoestima del escolar diseñado por el equipo de

Fundación Educacional Arauco. Este instrumento mide la autoestima de los alumnos a través de la percepción del profesor.

Este instrumento se aplicó a todos los alumnos desde Kinder hasta 8° año de Educación Básica en Diciembre de 1991 y 1993. Los resultados obtenidos pueden observarse en el Cuadro 12, que muestra importantes aumentos en la autoestima de los niños, después de dos años de participación en el programa en prácticamente todos los cursos.

En síntesis, los resultados logrados por los niños de las escuelas participantes en pruebas objetivas de rendimiento en lectura y comprensión lectora, comparados con normas nacionales y extranjeras, así como

**Cuadro 10: Porcentaje de cursos de escuelas participantes en el programa
cuyo resultado está sobre el promedio nacional en el
SIMCE de 1990 y 1992 (4° básico).**

SIMCE	1990 Cursos con puntaje sobre \bar{x} Nacional %	1992 Cursos con puntaje sobre \bar{x} Nacional %
Castellano	28.6	37.5
Matemáticas	14.3	25.0

Cuadro 11: Comparación de resultados en autoestima (promedio y DS) de alumnos de Arauco con la muestra de estandarización estadounidense. Test Piers Harris, 1991-1993.

Año	Muestra Arauco		Muestra estandarización USA		Nivel de significación de diferencias p<
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
1991 (n=952)	53.3	11.2	56.0	11.8	0.001
1993 (n=954)	56.2	12.0	56.0	11.8	N.S.

los de matemáticas y los progresos en la prueba nacional SIMCE, permiten sostener que se han alcanzado ampliamente los objetivos planteados en cuanto a aumentar en los niños el desarrollo de destrezas básicas y su rendimiento en lectura y matemáticas.

Por otra parte, son muy satisfactorios los significativos aumentos en autoestima después de dos años de programa, medidos con normas estadounidenses.

Puede afirmarse, entonces, que los resultados alcanzados tanto en los profesores como en los niños sobrepasan con creces lo esperado, y muestran que la estrategia multimodal de mejoramiento de la calidad de la educación diseñada es adecuada.

V. Conclusiones

La realización del Programa Interactivo para la educación básica rural, pese a sus limitaciones, permitió obtener una serie de logros tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación en la comuna de Arauco. Algunas de sus principales conclusiones (*) pueden resumirse como sigue:

1. Los profesores de escuelas básicas municipales que participaron se interesaron y comprometieron en forma sostenida (sobre 85% de asistencia a lo largo de tres años) con el programa y mejoraron notablemente su nivel de capacitación. Esta mejo-

Cuadro 12: Resultados en la Pauta de Autoestima del escolar vía profesor, por curso. Comparación de promedios 1991-1993.

Curso	1991		1993	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
Kinder	76	57.3	120	60.1
1°	236	54.3	266	59.2
2°	264	54.0	227	61.8
3°	246	55.3	254	60.1
4°	270	57.6	240	63.2
5°	226	55.7	241	59.4
6°	186	58.0	202	58.2
7°	148	58.2	101	61.1
8°	126	57.1	118	62.5
Total	1.779	56.11	1.769	60.9

Puntaje máximo 76 puntos

ría en conocimientos, metodologías de trabajo y evaluación, fue acreditada por el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio (660 horas de capacitación, lo que equivale a un post título).

Se produjo un cambio de atribuciones en los profesores respecto del rendimiento y conducta de los alumnos. Su rol pasó a ser percibido como muy central en los cambios positivos y negativos de los niños.

Los profesores mejoraron su autoestima personal y profesional, y la valorización que hacen de los alumnos y de los padres. Asimismo mejoraron, como ellos lo indican, las relaciones humanas a nivel familiar, con sus colegas de las escuelas y de otras escuelas de la comuna y establecieron lazos y redes que no existían anteriormente. El énfasis dado al desarrollo personal produjo un clima de buenas relaciones interpersonales, de cooperación y de respeto mutuo y un importante efecto a nivel de desarrollo personal y seguridad de cada profesor.

El programa permitió revitalizar el rol profesional de los profesores que antes vivían y trabajaban muy solos y aislados.

El proyecto favoreció el contacto con otros colegas y permitió desarrollar una mística compartida valorizándose ellos permanentemente a sí mismos, pese a los bajos sueldos y a las malas condiciones físicas y pedagógicas.

2. Los niños de las escuelas participantes por su parte, incrementaron significativamente su rendimiento. Así mejoraron sustancialmente en lenguaje oral, lectura y escritura, en razonamiento lógico matemático, en la prueba nacional SIMCE, en autoestima, en su interés por aprender y en su conducta. Así disminuyó la cantidad de niños no lectores por escuela y aumentó la calidad del aprendizaje de los niños que están egresando de las escuelas de Arauco, según lo muestran las diversas evaluaciones realizadas.
3. Las escuelas mejoraron en su organización y estructuración interna e incrementaron la coordinación de ellas entre sí. El hecho de haber trabajado en un programa común les ha permitido plantearse objetivos comunes y compartir experiencias pedagógicas, desarrollar la calidad de las relaciones interpersonales y mejorar el clima emocional. Asimismo, las escuelas han quedado mejor implementadas a nivel técnico-pedagógico.
4. La comunidad también se ha visto favorecida por el programa. Los padres han mejorado su partici-

pación y su imagen de la escuela. Los profesores, a su vez, han conocido más sus comunidades, han mejorado su relación y percepción de los padres de familia y ubican metas razonables en relación con ellos.

5. El diseño general del programa probó ser efectivo. La estrategia multimodal diseñada tanto para el programa de capacitación con sus diferentes modalidades (Jornadas, Visitas a terreno, reuniones mensuales, talleres de apoyo pedagógico, apoyo en psicología educacional) como para el programa de evaluación y de coordinación con otras instancias, logró funcionar adecuadamente. Dado que la estrategia general diseñada y aplicada funciona, debería ser ésta una experiencia reproducible y válida no sólo para escuelas rurales, sino para escuelas de enseñanza básica en general.
6. La metodología de trabajo utilizada con los profesores, participativa e interactiva, de mucho respeto, de valorización de las personas, permite la creación y mantención de un clima emocional positivo, generar nuevos aprendizajes y un apoyo mutuo entre los profesores.

Esta metodología fue valorada positivamente en especial por los profesores, quienes sintieron que no les estaban imponiendo conocimientos, sino respetándolos en su labor. El clima emocional logrado en el programa entre los profesores y con los docentes fue también un gran logro que se mantuvo en el tiempo.

El clima emocional y social de respeto profesional hacia y entre los profesores resulta determinante ya que si el profesor no se siente reconocido y validado en su rol no está abierto al cambio. Los cambios se dan con ellos no a ellos desde una verdad lejana.

7. El programa sin embargo, tiene una serie de limitaciones entre las que se pueden señalar las siguientes:

El enfoque escogido de capacitar profesores y no de trabajar directamente con los niños, con una metodología de respeto, de autonomía, de responsabilidad y cambio desde ellos, es un enfoque necesariamente más lento pues implica cambios internos en el profesor y porque impone poco. La contrapartida es que son asumidos por ellos y por lo tanto no dependen de una intervención externa constante. Así, los cambios más lentos con esta metodología son una realidad pero es probable que sean más permanentes.

Siendo los niveles de partida extremadamente bajos tanto en relación a los alumnos como a los

(*) Para mayor información sobre conclusiones y recomendaciones ver Marchant T. y otros (1994).

profesores, si bien los avances son notables, todavía queda mucho por hacer, para llegar a un buen nivel. Así, se necesita continuar perfeccionando las metodologías de enseñanza de la lectura inicial, la lectura en general y la matemática. También se necesita dar apoyo específico para lograr una mejor organización y un aprovechamiento cabal del tiempo dedicado a la enseñanza, especialmente en las escuelas combinadas donde el profesor debe enseñar a más de un curso a la vez.

No da apoyo en infraestructura, lo que es una limitante puesto que las necesidades materiales en las escuelas rurales chilenas, en este caso en las de la zona de Arauco, son muchas. Sería importante lograr canalizar recursos de otros sectores para que funcione un programa paralelo de apoyo en infraestructura para las escuelas.

8. Por último cabe destacar que, la realización de un programa macro, que involucre a todos los directores y docentes de un grupo importante de escuelas de la comuna, tiene ventajas insospechadas. Se produce un efecto sistemático a nivel de las personas y las instituciones y los cambios van más allá de lo meramente pedagógico. Se dan cambios de actitudes en diversos sectores de la comunidad que van en la línea de asumirse cada uno a sí mismo y responsabilizarse de la parte del cambio que le corresponde.

En suma, la experiencia adquirida en estos tres años parece ser muy valiosa y un aporte al desarrollo de la educación en Arauco y en Chile.

REFERENCIAS

- Alliende, F.; Condemarín, M.; Galdámez, V.; y Medina, A. (1991), Curso - taller: Lenguaje Oral y Escrito 5° a 8° Básico. Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
- Cofré, A. y Tapia, L. (1991), Curso - taller: Razonamiento Lógico y Matemático 1° - 4° y 5° - 8° Básico, Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
- Haeussler, I.M. y Milicic, N. (1991), Curso - taller: Autoestima y Desarrollo de Habilidades de Comunicación 1° - 4° y 5° - 8° Básico, Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
- Haeussler, I.M.; Izquierdo, T. y Seguel, X. (1993), Familias de Arauco: Estudio de familias de la comuna cuyos hijos asisten a escuelas participantes en el Programa Interactivo para la Educación Básica Rural, Santiago, documento de Fundación Educacional Arauco.
- Haeussler, I.M. y Milicic, N. (1994), La Autoestima en los niños: un programa de desarrollo emocional, Santiago, Editorial Dolmen.
- Marchant, T.; Haeussler, I.M.; Prats, M.A.; Recart, I. y Tarky, I. (1994), Programa Interactivo para la Educación Básica Rural. Informe Final, Santiago, Fundación Educacional Arauco.
- Marchant, T. y Tarky, I. (1991), Curso - taller: Lenguaje Oral y Escrito 1° - 4° Básico, Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
- MIDEPLAN (1990), CASEN: Población, educación, vivienda, salud, empleo y pobreza, Santiago.
- MIDEPLAN (1991), Estadísticas Regionales. Información sectores sociales. División de Planificación Regional Nº 29.
- MIDEPLAN - UNICEF (1993), La impresión de las cifras, Santiago.
- MINEDUC (1992), Compendio de información estadística del departamento de informática y estadística. Santiago.
- Piers, E. (1984), Piers-Harris Children's self-concept scale. Revised Manual, Los Angeles, Western Psychological Services.
- Prats, M.A. (1993), Lo que se dice, se cuenta y se canta en Arauco, Santiago, Fundación Educacional Arauco, Raymi Gráfica Ltda.

Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago

Cecilia Domich ¹
Mireya Faivovich ²

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de los trastornos en la salud mental de los profesores de 8 escuelas básicas de la comuna de Santiago.

En este diagnóstico se evaluaron las condiciones laborales que pudieran estar influyendo en la salud mental de estos docentes, y en qué medida éstos presentaban sintomatología psíquica.

La muestra estuvo compuesta por 106 profesores. Se constató que en los docentes encuestados existía un enorme porcentaje (86%) que presentaba trastornos psicológicos, especialmente síntomas de tipo ansioso, depresivo y psicossomático, los cuales se asociaban a condiciones laborales deficientes.

ABSTRACT

The objective of the present study was to make a diagnosis of the mental health of the teachers of eight municipalized primary schools of Santiago. The labor conditions that could be influencing the mental health of the teachers, and the presence of psychical disorders were evaluated.

The sample in this study consisted of 106 teachers. The inquired teachers showed a high percentage (86%) of psychical symptoms, being the most usual the anxious, depressive and psychosomatic symptoms. They were associated to deficient labor conditions.

El concepto de salud mental en el trabajo alude a un estado de bienestar psicológico y social de una persona dentro de un medio laboral dado y no corresponde sólo a la falta de enfermedad.

Dentro de los trastornos en la salud mental laboral más extendidos se encuentra el stress, el cual es una respuesta de adaptación del organismo frente a las exigencias del medio y desencadena síntomas como ansiedad, depresión, apatía, tensión muscular, irritabilidad y comportamientos tales como el abuso de fármacos y la automedicación. De lo anterior se desprende que la salud mental en el trabajo está íntimamente ligada a las condiciones laborales en que se encuentran las personas.

La salud mental de los profesores es un tema trascendental, debido a la importante labor que ellos realizan. Sin embargo, es un área generalmente no

considerada en sí misma y tampoco se la relaciona con los altos niveles de descontento con el trabajo y de ausentismo que los profesores presentan.

Se consideró fundamental conocer los problemas en la salud mental que pudieran estar presentando estos docentes, debido a que los profesores constituyen importantes agentes de socialización y modelos de comportamiento para sus alumnos. Por tanto, la salud mental de ellos puede influir positiva o negativamente, según sea el caso, en la relación que establecen con sus educandos y la calidad de la educación que entregan.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó en 1991 estudios que muestran la alta frecuencia que tiene en los profesores de muchos países del mundo el problema del stress. Así por ejemplo, en investigaciones realizadas en EE.UU., se halló que un

¹ Psicóloga Municipalidad de Santiago, Condell 277, Stgo.

² Psicóloga Municipalidad de Santiago, M. Müller 54 of. 8 - Santiago.

23% de las licencias médicas presentadas por los educadores tenían a la base factores de stress; un 27% de los profesores sufría de problemas crónicos de salud a causa del trabajo; y un 40% consumía medicamentos.

En los años '80, se realizan en Francia estudios que arrojan como resultado que un 60% de los educadores que solicitaban cambiarse de puesto de trabajo presentaban síntomas psíquicos. Además, en los docentes de educación primaria se encontró un alto consumo de drogas y una presencia importante de enfermedades psicosomáticas asociada a sintomatología angustiosa.

En Alemania, investigaciones muestran que hay un alto riesgo de enfermedades cardíacas entre los profesores relacionado con problemas de stress. Por otra parte, en Inglaterra se encontró que existe una gran correlación entre el stress que presentan los profesores y los altos niveles de ausentismo laboral, alta rotación y abandono de la carrera docente.

En Chile existen escasas investigaciones en torno al tema de la salud laboral, y, específicamente, de la salud mental del magisterio, lo que indicaría la importancia insuficiente que se le da a esta área, a pesar de que hay datos que dan cuenta de las precarias condiciones laborales en que se encuentran los profesores y como éstas pueden influir en los trastornos en la salud mental.

Uno de los estudios más recientes que se han efectuado en nuestro país es el realizado por el Programa de Economía del Trabajo (PET), de la Academia de Humanismo Cristiano. Se detectó que el problema de salud más importante se encontró en el campo de la salud mental, ya que sus resultados más relevantes apuntan a una alta presencia de sintomatología psicológica, de enfermedades psicosomáticas y problemas derivados del stress. Apoyando esta conclusión, se aprecia que la gran mayoría de los docentes considera que su trabajo es

fuente de tensiones y un porcentaje importante consume tranquilizantes en forma habitual por esta razón. Los malestares más frecuentes son los síntomas psicológicos tales como irritabilidad, labilidad emocional, decaimiento y dificultad de concentración, entre otros.

Nuestra investigación pretende contribuir a los escasos conocimientos que existen sobre este tema, pues permitirá obtener un perfil de los problemas más importantes y relacionarlos con las condiciones laborales en las que estos docentes se desenvuelven. Además, a partir de los resultados encontrados, se podrá delimitar líneas de intervención que favorezcan un desarrollo positivo de la salud mental de los profesores, y por ende, mejorar la calidad de la relación educativa con sus alumnos.

METODOLOGIA

Muestra

El presente estudio tuvo como objetivo realizar un diagnóstico que permita obtener un perfil de la salud mental de los profesores de 8 escuelas básicas de la comuna de Santiago.

Se encuestó a 106 docentes; la muestra estuvo compuesta en forma mayoritaria por mujeres (87,8%). En el rango de edad entre los 40 y los 59 años se encuentra la mayoría de estos profesores (66%), observándose una menor proporción de docentes cuya edad es menor a 40 años (ver cuadro Nº 1).

El 80% de los educadores de las escuelas tiene más de 10 años de ejercicio de la profesión.

Con respecto al estado civil, el 54,5% de estos docentes está casado y una alta proporción de ellos se encuentra soltero (29,3%). El 66,2% de la muestra tiene uno o más hijos.

Cuadro Nº 1
Composición de la muestra según sexo y edad en las Escuelas Básicas

Edad	Mujeres %	Hombres %	Total %
24-29 años	8.5	0.0	8.5
30-39 años	17.9	2.8	20.7
40-49 años	30.2	7.5	37.7
50-59 años	22.7	1.9	24.6
60 y más años	5.7	0.0	5.7
No contesta	2.8	0.0	2.8
Total	87.8	12.2	100.0

Descripción del instrumento

El instrumento que se utilizó en este estudio fue un cuestionario diseñado por Cecilia Domich y Mireya Faivovich, autoras de esta investigación.

En primer lugar, para la construcción del cuestionario se hizo una revisión de otros instrumentos que permiten pesquisar trastornos depresivos, ansiosos, somatoformes y trastornos de personalidad; específicamente, se utilizaron algunos ítemes del Inventario de Personalidad de Minnesota (MMPI). También se revisó un instrumento que evalúa la calidad del clima organizacional en instituciones educativas.

Posteriormente, se diseñaron los ítemes divididos en áreas que permitieran evaluar el estado de la salud mental en los profesores.

Análisis de los resultados

A continuación, se analizarán los resultados más relevantes obtenidos en la aplicación del cuestionario a la muestra de profesores.

En este diagnóstico, se evaluaron las condiciones laborales que pudieran estar influyendo en la salud mental de los profesores y en qué medida éstos presentaban síntomas de tipo depresivo, ansioso, psicossomáticos y problemas que pueden asociarse a trastornos más graves de personalidad. Además, se pretendió conocer el porcentaje de profesores que han solicitado en el último año licencia médica y cuáles son las enfermedades psicossomáticas que presentan ellos. Por último, se evaluaron otros factores que también pudieran estar influyendo en la salud mental de los profesores, tales como, relación de pareja, empleo del tiempo libre y satisfacción en el rol de profesor.

Licencias médicas

En relación al número de licencias médicas solicitadas por esta muestra de profesores en los últimos 12 meses, resulta significativo el gran porcentaje de maestros que manifiesta haber tenido licencia médica en el último año. Es decir, aproximadamente, uno de cada dos profesores tiene una licencia médica (ver recuadro N° 2).

Enfermedades psicossomáticas

En relación a si los profesores presentaron o no enfermedades psicossomáticas durante el último año, un porcentaje importante de ellos presentó al menos una enfermedad (44,3%). Dentro de este porcentaje, un 20, 7% presentó más de una enfermedad (ver cuadro N° 3).

Este resultado es significativo ya que muestra que casi la mitad de los profesores ha estado enfermo durante los últimos 12 meses, hecho que hace más frecuente las ausencias laborales y afecta la realización de las actividades de estos docentes. Además, esta alta incidencia de enfermedades psicossomáticas dan cuenta de conflictivas psicológicas subyacentes.

Es importante señalar que las cuatro enfermedades más frecuentes que presentan estos profesores son: colon irritable (18,9%); lumbago o ciática (14,1%); trastornos digestivos (12,3%) y alergias (11,3%) (ver cuadro N° 4).

Satisfacción en la relación de pareja y uso del tiempo libre

Respecto a variables que pudieran estar influyendo en la salud mental de los profesores, se investigó qué ocurría en su relación de pareja y en cómo ocupan su tiempo libre.

Cuadro N° 2
Número de licencias médicas
en el último año (%)

Sin Licencia	50.0
Con licencia	48.1
No contesta	1.9

Cuadro N° 3
Presencia de enfermedades
psicossomáticas (%)

Sin enfermedad	55.7
Con una enfermedad	23.6
Más de una enfermedad	20.7

En cuanto a la satisfacción que los profesores obtienen en su relación de pareja, se observó que alrededor de la mitad de la muestra, expresa sentirse agrado en esta relación. Llama la atención que la otra mitad muestra algún problema en esta área, como por ejemplo, tener conflictos, estar separado o no tener pareja.

Esto indica que un gran número de estos profesores no tiene satisfecha esta necesidad, lo cual podría estar influyendo en cómo ellos se sienten psicológicamente. También el no estar satisfecho en el área de pareja conduciría a problemas en el área de la sexualidad y, por lo tanto, a aumentar los conflictos que presentan estos docentes.

Cuadro N° 4
Enfermedades psicosomáticas diagnosticadas

DIAGNOSTICO	%
Colon irritable	18.9
Lumbago o ciática	14.1
Trastornos digestivos	12.3
Alergias	11.3
Úlcera	5.7
Hipertensión arterial	5.7
Asma	4.7
Enfermedades cardíacas	1.9
Otras	4.7

Respecto al empleo del tiempo libre, el 43,4% de los docentes de las escuelas manifiesta que lo que más hace en sus horas libres es permanecer en la casa. El 28,3% plantea que la actividad que con mayor frecuencia realiza es continuar con sus tareas laborales, mientras sólo el 13,2% expresa que ocupa su tiempo libre preferentemente en actividades de diversión fuera de la casa.

Estos datos dan cuenta de que la gran mayoría de estos profesores no tienen oportunidades de desarrollar actividades que les permitan relajarse y descansar adecuadamente, ya que ellos continúan trabajando o permanecen en sus casas, probablemente en tareas domésticas o llevando a cabo actividades rutinarias. Para que el tiempo libre sea realmente provechoso, se necesita ocupar las horas que no se dedican a trabajar en actividades totalmente diferentes a las que se realiza habitualmente como obligaciones. Esta es una condición necesaria para el bienestar psicosocial de las personas.

Condiciones laborales

Respecto a las condiciones de trabajo que, según esta muestra de profesores, existen en sus respectivos establecimientos educacionales, un bajo porcen-

taje de ellos (29,3%) plantea que en su trabajo no existen problemas o sólo existe un problema que afecta el clima organizacional de su escuela, por lo tanto, estos profesores manifestarían que en su trabajo hay buenas condiciones laborales.

En total, un 70,7% de los docentes hace algún reparo relevante a las condiciones de trabajo (ver cuadro N° 5).

Los resultados respecto de las condiciones laborales resultan alarmantes pues adecuadas condiciones de trabajo son indispensables para que el trabajo docente se realice en forma efectiva y eficiente. Además, las malas condiciones de trabajo afectan a los profesores en su bienestar psicosocial no sólo durante las horas de trabajo.

Al analizar los problemas más importantes que los profesores estiman que existen en sus condiciones laborales, se aprecia que los tres problemas que se presentan con mayor frecuencia corresponden a que el trabajo es considerado como excesivo y agotador, que existen demasiadas dificultades administrativas que impiden realizar proyectos en el ámbito de la escuela y que la autoridad del establecimiento no reconoce el esfuerzo hecho por los profesores en su trabajo.

Cuadro N° 5
Problemas en el trabajo que afectan el clima laboral

PROBLEMAS	%
Trabajo excesivo y agobiador	64.1
Dificultades administrativas que impiden realizar proyectos	45.3
Falta de reconocimiento de la autoridad al esfuerzo realizado	40.6
Insatisfacción de pertenecer a la escuela	38.2
Autoridad no toma en cuenta opiniones de los profesores	30.2
Poco apoyo de los colegas en el trabajo	29.3
Pocas oportunidades de realizar algo que valga la pena	23.6
Por su bajo sueldo no se esfuerzan en su labor	7.5

Estos problemas llevarían a la desmotivación en el trabajo, pues son obstáculos para el desarrollo profesional de los docentes.

Un punto destacable es que a pesar del bajo sueldo que los profesores reciben, una proporción importante de ellos (92,5%) manifiesta que se esfuerza por su trabajo, lo cual habla de un alto grado de vocación.

Los resultados presentados configuran un cuadro poco alentador, ya que estos profesores viven en un estado de tensión y de agobio laboral importante, a lo que se suma precarias condiciones de trabajo humanas, administrativas y materiales en las que los docentes ejercen su labor en las escuelas en las que se realizó este diagnóstico.

En relación a la satisfacción que estos profesores obtienen en su rol, más de dos tercios de los docentes de escuelas plantean que les gusta ser profesor pero que no están conforme con las condiciones laborales que viven en sus respectivos establecimientos. Sólo el 21,7% de los profesores de escuelas expresa sentirse contento y satisfecho sin mayores conflictos con su rol de profesor.

Lo recién señalado es importante, pues indica que la posible desmotivación de los profesores frente a sus tareas profesionales u otros problemas que puedan presentarse, no tienen que ver con una falta de vocación de ellos, sino más bien a las condiciones de trabajo que la gran mayoría considera negativas para desempeñar su labor.

Síntomas psicológicos

En cuanto a los síntomas psicológicos que esta muestra de profesores presenta, se observa que la gran mayoría de la muestra (86,8%) manifiesta tener algún tipo de síntomas. Un bajo porcentaje de la muestra afirma no haber tenido ningún síntoma.

Respecto a los síntomas que obtuvieron un mayor porcentaje de respuestas, se observó que los más prevalentes en los profesores son: dificultades para estar tranquilo y para relajarse, dolores de espalda, falta de energía y agotamiento fácil y dolores de cabeza. Aparecen otros síntomas cuyo porcentaje de prevalencia es alto, a pesar de no ser los más mencionados por la muestra, tales como miedo, ahogos, palpitaciones, mareos y temblores, dificultad para conciliar el sueño (ver cuadro N° 6).

Estos resultados dan cuenta que en estos docentes predominan síntomas de tipo ansioso, depresivo y somatizaciones. Los síntomas asociados a alteraciones de personalidad no son los más numerosos. Esto indica las diversas expresiones que tienen estas personas para expresar sus conflictos y quizás también indique las múltiples dificultades a las que se enfrentan.

Analizando más a fondo estos resultados y en relación a las categorías de síntomas ya nombradas, se pudo constatar que en la categoría ansiedad, hay un 70,8% de los profesores de escuelas que presenta algún síntoma ansioso, desglosándose este porcen-

Cuadro N° 6
Síntomas Psicológicos más frecuentes

	% prof.
Dificultades para relajarse y estar tranquilo	56.6
Dolores de espalda	36.8
Falta de energía y agotamiento fácil	34.0
Miedo, temblores, palpitaciones, ahogos	31.1
Dolores de cabeza	30.2
Dificultades para conciliar el sueño	27.4
Dolores abdominales	18.9
Sentimientos de tristeza y desánimo	17.9
Dificultades para concentrarse	17.0
Sensación de mente en blanco y no saber qué pasa a su alrededor	14.2
Sensación de que falta de éxito en la vida es producto de la mala voluntad de otros	10.4
Vida ingrata e insatisfactoria	9.4

taje en un 53,8% que experimenta entre uno y dos síntomas y un 17% que presenta tres o más.

El síntoma ansioso que con más frecuencia presentan estos profesores es la dificultad para estar tranquilo y relajarse, ya que un 56,6% de los docentes manifiesta tener este problema. Otro síntoma ansioso común fue la dificultad para conciliar el sueño y el sentir miedo, ahogos, palpitaciones y temblores.

En la categoría depresión, un 60,4% de los profesores presenta algún síntoma depresivo.

Los síntomas depresivos que en mayor porcentaje esta muestra de profesores manifiesta experimentar son la falta de energía y el agotamiento fácil y la dificultad para conciliar el sueño, mientras que una menor proporción de los encuestados plantea que con frecuencia se siente triste y desanimado.

Llama la atención en este dato que el síntoma que más directamente implica un factor depresivo (sentirse triste y desanimado) no sea el que tenga un mayor porcentaje de respuestas, lo que podría indicar que los profesores no reconocen abiertamente sus conflictos. Es posible que les sea más fácil admitir que no duermen bien o que se cansan fácilmente, ya que son problemas que ellos no los asocian a la depresión.

Respecto a los síntomas psicosomáticos o somatizaciones, un 59,5% de la muestra presenta algún síntoma en esta categoría.

Las somatizaciones más frecuentes en estos profesores son el dolor de espalda y dolor de cabeza, el cual se presenta en alrededor de un tercio de la muestra.

Se puede plantear que estos altos porcentajes de síntomas psicosomáticos implican una dificultad de estos docentes en reconocer sus conflictos, ya que éstos se expresarían inconscientemente a través del cuerpo.

En cuanto a los síntomas que podrían indicar un trastorno de personalidad, se aprecia que el 34,9% de los profesores presenta algún síntoma asociado a una alteración psicológica grave.

En relación a estos síntomas, un menor porcentaje los presenta, pero de igual forma es una parte importante de la muestra. La presencia de estos síntomas en una persona no implica necesariamente que se configura en ella un trastorno grave de la personalidad, pero hay mayor probabilidad de que así ocurra.

Los resultados presentados en relación a la sintomatología indican que los problemas más importantes que los profesores experimentan son los asociados a la ansiedad, depresión y somatizaciones.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio dan cuenta de graves problemas en el área de la salud mental y condiciones laborales de los profesores de los ocho establecimientos educacionales seleccionados. Es probable que en otros colegios se repitan estas dificultades, pues el magisterio en su conjunto se queja de bajas remuneraciones, de escaso reconocimiento a su trabajo y de otros impedimentos laborales, lo cual repercute en el bienestar psicosocial de ellos.

Es relevante también mencionar el gran número de estos profesores que ha tenido licencia médica durante el último año. Este dato es alarmante, pues indica no sólo el precario clima laboral en que trabajan, sino también la insatisfacción y desmotivación con que realizan su labor.

Es significativo destacar que la mayoría de los profesores de esta muestra considera que las condiciones en las que trabajan son poco satisfactorias, lo cual se asocia estrechamente con el alto grado de presencia de sintomatología, psicológica, ya que el clima laboral es un factor que afecta directamente el bienestar psicológico de las personas. Lo más probable es que el trabajo excesivo y agobiador y el ambiente tenso contribuyan enormemente al desarrollo de síntomas, especialmente de tipo ansioso y depresivo. No se puede atribuir exclusivamente a factores individuales los problemas en la salud mental, debido a que en este grupo de profesores es la gran mayoría la que los experimenta. Por lo tanto, tienen más peso las situaciones que estos docentes comparten, las que no son individuales sino laborales.

Los docentes señalan que en general les agrada realizar la tarea educativa, pero, en concordancia con

lo anterior, no están satisfechos con las condiciones laborales. Esta aseveración muestra la ambivalencia en la que los profesores ejercen su labor, lo que puede afectar negativamente su salud mental.

Otro dato de este diagnóstico que hay que resaltar es la edad de los profesores de la muestra. Estos en su mayoría superan los 45 años y un porcentaje importante tiene más de 50 años, de lo que se desprende que los alumnos de estos establecimientos tienen modelos educativos muy adultos y la mayoría de las veces poco motivantes en sus actividades de enseñanza.

Este factor es negativo para un buen funcionamiento de una institución laboral, ya que éstas necesitan de la energía y motivación de los jóvenes y también de la experiencia y criterio de los adultos. En estas escuelas hay un claro desequilibrio en este aspecto, lo que puede deberse al escaso interés de los profesores jóvenes por ingresar a la educación municipalizada o a que no existen espacios para que ellos se incorporen.

Este dato se corrobora con el hecho de que un número cada vez más creciente de profesores jóvenes, una vez titulados, no están optando por el ejercicio de la carrera docente y deciden entrar a cargos en otras instituciones en los que, en la mayoría de los casos, perciben mejores ingresos.

Es relevante enfatizar que los hallazgos de esta investigación dan cuenta de un daño considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los alumnos están expuestos a modelos educativos que presentan un alto grado de desmotivación, decaimiento, descontento y stress laboral.

De todo lo anterior se desprende la urgente necesidad de intervenir en estos establecimientos educacionales, mejorando la salud mental de los profesores lo que puede favorecer el bienestar de los mismos maestros y perfeccionando la relación profesor-alumno y la calidad de la educación en general.

REFERENCIAS

- Alvarado R. y otros (1989), Validación de Escalas para Medir Trastornos Depresivos, por Ansiedad y Somatoformes. Cuadernos de Psicología Universidad Diego Portales.
- Ezpeleta J. (1989) , Escuelas y Maestros: Condiciones del Trabajo Docente en Argentina. UNESCO Y OREALC.
- Gomberoff L. y Olivos P. (1987), Manual de Psiquiatría. Publicaciones Técnicas Mediterráneas, Santiago.
- Inventario Multifásico de Personalidad de Minnessota (MMPI).
- Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM III-R, Editorial Masson, Barcelona.
- Parra, M. (1993), Trabajo Docente y Salud Mental. Ponencia presentada en el 2º Congreso Nacional de Salud y Trabajo, Rosario, Argentina.
- Subirats, J. y Nogales I. (1989), Maestros, Escuelas, Crisis Educativa: Condiciones de Trabajo Docente en Bolivia. UNESCO OREALC.

Características de las educadoras y su desempeño en el segundo nivel de transición

Marta Edwards Guzmán ¹
Astrid de Amesti Marahrens ¹
Verena Ruff Grollmus ¹

RESUMEN

En una muestra de 117 cursos de segundo nivel de transición, de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas de dos comunas pobres del Gran Santiago, se estudió las características del agente educativo, su formación, satisfacción laboral, autoestima, habilidades y destrezas relacionadas con el programa educativo, y su desempeño en la sala de clases. Como instrumento de evaluación, se utilizó una entrevista semiestructurada y una pauta de observación y de distribución del tiempo.

Los resultados muestran gran heterogeneidad en las características personales de las educadoras en las dimensiones evaluadas. Sin embargo, en la mayoría de los casos el desempeño aparece insuficiente, especialmente en relación a la estimulación de las funciones cognitivas y al adecuado uso del tiempo. Se percibe, por otro lado, una tonalidad afectiva positiva en la sala de clases.

ABSTRACT

The purpose of the study is to describe the characteristics of the preeschool teacher and her performance in the kindergarten level, in a sample of 117 courses, belonging to free schools, located in two poor sectors of the city of Santiago. A semistructured interview with the teacher was applied to register her preparation, her job satisfaction, her self-esteem and her abilities and skills related to the educative programmes. An observational record was done for registering her performance in the classroom, and the scheduling of time.

The results show diversity in the personal characteristics of the teachers in all the dimensions evaluated. But, the classroom practices of the majority, show deficiencies, specially regarding the stimulation of cognitive competencies in the children, and the adequate distribution of time. On the other hand, the affective tone is positive in the great majority of classrooms.

Antecedentes

Es un hecho conocido que en los sectores pobres el desarrollo psicosocial de los niños muchas veces no es el adecuado para adaptarse y rendir bien en la escuela. La investigación ha demostrado que el rendimiento escolar está influenciado por el nivel socioeconómico de los niños, por algunas características familiares, por el estado nutricional y de salud de los niños, por las características del proceso educativo de la escuela misma y por la asistencia a educación

preescolar (1, 2, 3). En los niños de nivel socioeconómico bajo, la asistencia a educación preescolar puede ser una experiencia que aporte estímulos fundamentales para su desarrollo integral (1), y aún cuando la asistencia a preescolar no permite garantizar un buen rendimiento escolar, sí se puede y debe esperar que favorezca las condiciones de entrada a la educación básica.

¹ Investigadoras, CEDEP (Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial), Román Díaz 26, Of. 63, Santiago, Chile.
El presente artículo es parte del proyecto características del segundo nivel de transición que favorecen el logro de conductas de entrada adecuadas a primero básico. Es financiado por FONDECYT proyecto Nº 1940043

En Chile, el ingreso a la enseñanza obligatoria es posible a partir de los 6 años de edad y la cobertura en primero básico es de casi un 100%. Por su parte, el sistema ofrece la posibilidad de educación prebásica al 71% de los niños de 5 años, mientras que para los niños de 4 años la cobertura es de sólo un 21% (4). Es decir, muchos de los niños asisten a preescolar solamente un año antes de ingresar a la escuela.

Aún cuando un año de educación parvularia no baste para compensar déficits acumulados en los 5 años de vida de un niño en condiciones de pobreza (2), no es menos cierto que si esa es la oferta real del sistema educacional en Chile, ese año debería ser especialmente efectivo en la estimulación del desarrollo integral de los niños.

La oferta gratuita para el último grado de preescolar (denominado segundo nivel de transición) se canaliza a través de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas; en ellas se ubican salas que pueden tener un máximo de 45 niños, a cargo de una educadora de párvulos y supervisadas por profesionales de las estructuras provinciales del Ministerio de Educación. La normativa vigente supone un contrato de 30 horas a la educadora, 20 frente al niño y 10 horas para planificación, evaluación y atención de apoderados. No se exige la presencia de una auxiliar de párvulos en este nivel.

Actualmente, se está llevando a cabo esfuerzos por mejorar la calidad y la equidad de la educación ofrecida; sin embargo, existen algunos vacíos de conocimiento importantes de cubrir. Entre otros, no se conocen los efectos que tienen distintos aspectos de la experiencia preescolar sobre el nivel de aprestamiento de los niños que están a punto de ingresar a la educación básica: los cursos bien preparados, ¿lo están por las características del educador; por su metodología de trabajo; por la disponibilidad de material didáctico; por el hecho de usar un currículo determinado; por el número de niños por adulto; por la incorporación de la familia?

La investigación de la cual este artículo es parte, está destinada a estudiar las variables de la situación educativa y las características de las educadoras a cargo de los cursos, que se asocian a buenos resultados en los niños asistentes al último grado de educación parvularia, aportando así información relevante para la planificación pedagógica y la supervisión de los cursos de prebásica del sistema educacional y para proponer modificaciones que mejoren la calidad de la educación en este nivel.

El presente artículo se refiere a los resultados de la primera parte de esta investigación, que tiene el propósito de diagnosticar las características de las educadoras del segundo nivel de transición en escuelas

de sectores pobres. En la segunda parte de este estudio, aún en curso, se correlacionará estos resultados con el rendimiento de los niños en distintas áreas necesarias para su ingreso a la educación básica.

Metodología

La unidad de análisis para este estudio es la sala de clases de segundo nivel de transición. El universo de referencia está constituido por la totalidad de los cursos de las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas de sectores pobres del Gran Santiago.

Se seleccionó la muestra en base al criterio de vulnerabilidad que utiliza la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) de los establecimientos educacionales y que está determinado por variables socioeconómicas. Se eligió dos comunas al azar, entre aquellas que tenían mayor proporción de escuelas con un vulnerama mayor al 50% y un número suficiente de escuelas para cubrir la muestra. Como criterio adicional se evitó que las comunas colindaran.

Se tomó la totalidad de las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas de ambas comunas con el fin de controlar el nivel socioeconómico del sector y las instancias de apoyo comunales que pudieran existir. La muestra quedó constituida por 59 establecimientos y 117 Kinder.

Se empleó un instrumento de evaluación, que consiste en la observación directa de una jornada de los niños y consta de tres secciones: una pauta de observación del desempeño de la educadora en la sala de clases, un registro detallado de la distribución del tiempo durante la jornada observada y una entrevista semiestructurada a la educadora a cargo del curso. Además, el instrumento se acompaña de un instructivo de entrenamiento para el entrevistador. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de un equipo de entrevistadores altamente calificados: educadoras de párvulos y psicólogos, estudiantes egresados o de los últimos cursos, todos previamente capacitados.

La pauta de observación pretende evaluar las siguientes variables de la interacción entre agente educativo y curso: motivación y estimulación cognitiva, clima afectivo, manejo disciplinario, fomento de la independencia y formación de hábitos, interacción verbal y descripción del entorno. Estas variables se distribuyen en 27 ítemes. El desempeño con los niños, evaluado a través de esta pauta, se puntúa 2, 1 o 0 en cada uno de los ítemes, según si la conducta observada es la adecuada, se da en forma esporádica o está

ausente. El puntaje total se califica de muy bueno cuando corresponde al 90% o más de los puntos posibles de obtener; como bueno cuando está entre 80% y 89%; como aceptable, entre el 65% y el 79%; como regular entre el 50% y el 64%; como deficiente el tener 25% y 49% y como muy deficiente cuando está bajo el 25%.

El registro de la distribución del tiempo consiste en un ítem abierto, de descripción detallada de los intervalos de tiempo para cada una de las actividades y eventos de la jornada, que son codificados posteriormente. El tiempo fue codificado en las siguientes categorías: 1) Actividades pedagógicas, considerando aquellos momentos dedicados a realización de alguna tarea con un propósito definido y que supone una cierta planificación. Se estima adecuado dedicarles entre una hora y media y dos horas aproximadamente. 2) Actividades de patio, o juego libre con utilización o no de materiales. Se refiere a recreos o juego libre sin intervención educativa por parte de la educadora. Se estima adecuado dedicar alrededor de una hora a este tipo de actividad. 3) Actividades de rutina. Se refiere a saludos, colación, hábitos higiénicos, despedida, que también debería ocupar alrededor de una hora. 4) Por último, se registró momentos de «pérdida de tiempo» que teóricamente no deberían existir.

La entrevista a la educadora consiste en una pauta semiestructurada y consta de 40 preguntas. Las dimensiones abordadas son: caracterización de la educadora, características del programa educativo, planificación curricular, sistema de evaluación, distribución del tiempo, disponibilidad y uso de material didáctico, valoración del kinder, imagen sobre sí misma, los niños y los padres, relación con el resto de la escuela y la comunidad, capacitación, trabajo con los padres y condiciones laborales.

La información recogida mediante dicho instrumento fue codificada y analizada estadísticamente, mediante análisis descriptivos y correlacionales.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados referentes a las características del agente educativo, luego se mostrarán los resultados relacionados con el sistema de enseñanza propiamente tal, en términos de planificación, evaluación, etc. y por último, se hará referencia al desempeño concreto de la educadora con los niños.

Caracterización del agente educativo y condiciones laborales:

Todas las entrevistadas tienen título universitario de educadoras de párvulos. La gran mayoría, son

menores de 30 años y llevan más de 6 años en esta labor. Tres cuartos de ellas ha asistido a cursos de capacitación o perfeccionamiento relacionados con la educación preescolar.

En cuanto a las condiciones laborales, un 31% trabaja en otro kinder en la jornada alterna y un 17% adicional tiene otro tipo de trabajo remunerado. Sólo la mitad (52%) de las entrevistadas cuenta con una auxiliar de párvulos que la apoya en su trabajo con los niños. Al preguntarles por su percepción respecto a la jornada de trabajo, el 64% la considera normal y el 36% la percibe como agotadora. La gran mayoría opina que el establecimiento no otorga estímulo a las educadoras que se destacan y sólo un 27% considera que tiene buenas condiciones laborales.

Por otro lado, el 69% de las entrevistadas siente que la dirección de la escuela a la que pertenece valora y apoya sus iniciativas. La mayoría tiene un cierto nivel de amistad con algunas de sus compañeras que se traduce en realizar algún tipo de actividad recreativa con ellas. La mayor parte de las entrevistadas se siente bien en la escuela donde se desempeña (85%) y de ellas un 23% reporta sentirse muy a gusto y las que están más satisfechas se desempeñan adecuadamente con los niños en mayor proporción que las que no lo están.

Con el propósito de resumir la percepción de su trabajo, se les preguntó cómo se veían en 10 años más, y las respuestas muestran que un 35% se proyecta en un trabajo que implica desarrollo profesional y deseos de surgir, escalando profesionalmente. Un 27% se ve trabajando más o menos igual reflejando satisfacción laboral y el 39% restante espera cambiar de actividad en cuanto pueda, y sus respuestas reflejan agobio y cansancio por su situación actual.

Aún cuando las condiciones objetivas se muestran difíciles, ya que la mitad tiene otro trabajo y no cuenta con auxiliar, la mayoría se muestra satisfecha laboralmente. Los resultados muestran que la satisfacción laboral es mayor en aquellas educadoras que comparten con sus colegas, las que pertenecen a escuelas en las que se sienten apoyadas y en las que se estimula sus logros.

Al correlacionar lo anterior con el quehacer de la educadora en la sala de clases, se aprecia, que aquellas que solamente trabajan en el curso evaluado, se desempeñan adecuadamente en mayor proporción que las que tienen otro trabajo. Además, las educadoras que se proyectan laboralmente y las que están satisfechas en la escuela tienen conductas estimuladoras con los niños en mayor proporción que las otras. El hecho de contar con una auxiliar, no muestra diferencias en los resultados de la pauta de observación.

Imagen sobre sí misma, los niños y los padres

Al hacer una autoevaluación de su trabajo con los niños un gran grupo de las entrevistadas (66%) encuentra que lo hace bien. Un 17% califica su trabajo como muy bueno, en tanto otro 17% piensa que su desempeño es regular o deficiente lo que tiene una correlación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) con la observación hecha por el observador externo.

Al describir a los niños, un 51% de las entrevistadas lo hace en forma predominantemente positiva diciendo que son inteligentes, tiernos y amorosos. Un 35% tiene una imagen neutra o mixta de éstos (son inquietos, a algunos les cuesta, etc.), en tanto un 14% se refiere a ellos con predominio de aspectos negativos. La percepción que tiene la tía de los niños, se correlaciona significativamente ($p < 0.001$) con los resultados de la observación externa del quehacer concreto de la educadora en la sala.

La imagen que tienen de las madres es más negativa: menos de la mitad de las entrevistadas posee una imagen positiva de las madres de sus alumnos (45%) aún cuando la mayor parte de ellas (67%) cree que las madres tienen una buena opinión de ellas. En cuanto a la opinión que las entrevistadas creen que tienen las colegas de ellas, el 74% menciona sólo las características positivas.

La mayoría de las educadoras califica sus relaciones con los niños y los padres como buenas, siendo un 74% en el caso de los padres y un 63% en el de los niños. Destaca un 20% que siente que se lleva muy bien con los padres y un 36% con los niños. Esto es concordante con lo observado directamente en relación a la tonalidad afectiva imperante que es positiva en la mayoría de los casos.

En cuanto a las atribuciones del aprendizaje de los niños, sólo un 23% de las entrevistadas se lo atribuye a la educadora, refiriéndose a sus características, la metodología que usa, etc. La mayoría (63%) responsabiliza en primer lugar a la familia en términos de su apoyo y participación, su situación económica, etc. Un 11% se refiere a características de los niños, como capacidad intelectual, madurez, motivación, etc., y un escaso 3% hace referencia a la escuela en cuanto a disponibilidad de materiales, apoyo de la dirección, etc.

Lo anterior también se refleja al preguntar a las educadoras sobre la existencia de problemas dentro del curso, ya que sólo en algunos casos mencionan críticas a la situación de aprendizaje: la mayor parte (28%) hace referencia a los niños, señalando problemas de salud, inmadurez, dificultades de lenguaje, falta de hábitos y normas, etc. Además, un 15%

atribuye los problemas a la familia, mencionando el escaso compromiso y responsabilidad de los padres, falta de estimulación y apoyo en el hogar, problemas familiares, etc. Como deficiencias de la escuela, pero nuevamente lejanos a su propia responsabilidad, se visualizan problemas de infraestructura por un 18%, y un 10% de las entrevistadas alude a la gran cantidad de niños matriculados.

Características del programa educativo

Una de las bases del buen trabajo pedagógico es la planificación de las actividades a realizar con los niños, en función de los objetivos propuestos y de los logros alcanzados por éstos. En general, las entrevistadas muestran conocer con claridad y coherencia los objetivos generales establecidos para la educación pre-escolar (84%). Sin embargo, sólo un 6% señala tener objetivos específicos a lograr en su curso durante el año. Un 10% demuestra vaguedad e inespecificidad de objetivos. Lo anterior está estrechamente ligado con la planificación, ya que los resultados muestran que sólo un 34% de las educadoras planifica en forma trimestral o anual trazando grandes líneas para, en base a estos objetivos, planificar sus actividades semanales. El 62% planifica cada 10 días o semanalmente, y un 3% no planifica o lo hace en forma asistemática.

Por otro lado, un 62% de las entrevistadas describe adecuadamente el sentido u objetivo de las actividades realizadas con los niños y de éstas un 10% posee un mayor compromiso en la elaboración de ellas. El 38% restante describe secuencias de actividades sin explicitar algún propósito.

Respecto a la preparación o planificación del trabajo con los niños, sólo el 44% de las educadoras le dedica un tiempo especial dentro de su jornada de trabajo; un 9% prepara el trabajo mientras se encuentra con los niños; y el 47% restante dedica horas fuera de su jornada de trabajo a esta labor. La mayor parte, planifica sola (60%) y un 66% se apoya en uno o más textos para sus planificaciones.

La claridad de objetivos a cumplir durante el año, y el tipo de planificación en cuanto a tener objetivos claros a lograr con las actividades realizadas se relaciona en forma significativa con el desempeño concreto de la educadora en la sala de clases ($p = 0.000$ y $p = 0.0002$ respectivamente).

En cuanto a la modalidad de evaluación de sus alumnos, la mayoría de las educadoras utiliza algún sistema de evaluación sistemático (73%), como actividades evaluativas al final de una unidad temática, lista de cotejos o reportes de logros para los padres. Un 12% se vale además de algún instrumento previamente estandarizado y un 15% evalúa en forma su-

periférica, incompleta o no evalúa. El sistema de evaluación se correlaciona en forma significativa con el desempeño en la sala de clases ($p=0.001$).

En cuanto a la disponibilidad de materiales en la escuela, ésta es percibida por las educadoras como buena por el 37% de ellas, como regular por el 32% y como mala por el 31% restante. De acuerdo a la observación directa por parte del entrevistador, en el 32% de los casos no se observa material al alcance de los niños aún cuando el Ministerio de Educación a través del programa MECE ha distribuido un paquete de material didáctico y biblioteca de aula a la totalidad de los cursos gratuitos del segundo nivel de transición.

Sintetizando, la mayoría de las educadoras conoce los objetivos generales esperados para el segundo nivel de transición, y conoce sistemas adecuados de evaluación de sus alumnos. Sin embargo, estos dos elementos positivos, no se concretizan en una planificación adecuada de las actividades a realizar en la sala de clases. La planificación, en la mayoría de los casos, la efectúa la educadora sola, sin un tiempo especial para dedicarle, e independiente de la evaluación de los niños. Esta mala planificación, luego se traduce en deficiencias en el quehacer específico con los niños.

Trabajo con los padres

Gran parte de las educadoras realiza atención informal de padres y apoderados (56%) aprovechando el momento en que éstos van a dejar y a buscar a los niños o en los recreos. Un 35% posee un horario dedicado especialmente a esta tarea, en tanto un 9% señala hacerlo sólo cuando ellos lo solicitan.

En relación a las reuniones de padres y apoderados, casi todas las entrevistadas han realizado dos o más reuniones durante el primer semestre del año escolar (94%). El 85% de las entrevistadas dice que a

sus reuniones asiste la mayoría de las madres, y menos de un tercio de los padres. Sólo una minoría (20%) ha realizado escuelas para padres con sus apoderados, sin embargo algunas señalan incorporar algún tema de interés común durante la reunión de apoderados.

La participación de los padres en actividades del curso, en general, es buena, aunque esta participación se refiere principalmente a actividades recreativas (91%), preparación de materiales en casa, o aseo y reparación (67%). Sólo en un 17% de los cursos, los padres cooperan en labores pedagógicas en la sala de clases.

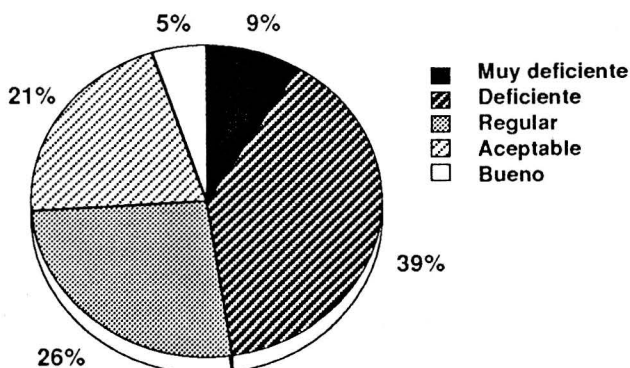
Relación con la comunidad

En cuanto al contacto de la educadora con la comunidad circundante a la escuela, un 49% de las entrevistadas no mantiene relación alguna con ésta. Un 23% se relaciona en forma habitual con sectores como el consultorio, comisaría, otros cursos de segundo nivel de transición y un 28% lo hace sólo en forma esporádica.

De las entrevistadas, la mayor parte no participa en ninguna instancia de encuentro, reflexión o de coordinación de acciones entre personal o instituciones vinculadas a la infancia (73%). Un 26% lo hace en instancias como la Dirección Provincial o la Corporación Municipal.

El 45% de las entrevistadas percibe apoyo técnico del Ministerio de Educación, principalmente a través de los materiales educativos entregados por el MECE, también a través de las reuniones de supervisión, de la entrega de documentos y folletos, de la realización de talleres y a través de la Dirección Provincial y Corporación Municipal.

GRAFICO 1
Desempeño de la educadora en la sala de clases



Desempeño con los niños

Al analizar el desempeño global en la sala de clases a través de los resultados de la pauta de observación (Gráfico N° 1), se aprecia que ninguna educadora obtuvo un puntaje considerado como «muy bueno» y sólo un 5% obtuvo un puntaje correspondiente a un trabajo considerado como bueno. Son educadoras que motivan y estimulan cognitivamente a los niños; que mantienen un clima emocional cálido y positivo; que utilizan una disciplina adecuada; que fomentan en los niños el desarrollo del lenguaje y la independencia y se preocupan por mantener un ambiente educativo adecuado. Un 21% adicional tiene un

desempeño aceptable. Como se recordará, para obtener puntaje considerado bueno, es necesario tener el 80% de los puntos posibles de obtener y para que sea aceptable un 66%. Las conductas observadas y puntuadas en la pauta de observación, son conductas que se espera estén presentes en cualquier situación de aprendizaje.

Un 26% se desempeña regular y un 48% obtiene menos de la mitad del puntaje posible de obtener, es decir realiza su trabajo en forma deficiente. Son personas que o bien no estimulan algunos aspectos fundamentales para el desarrollo de los niños o realizan todo su quehacer en forma mediocre.

**Tabla: Interacción agente educativo-curso.
Porcentaje de conductas positivas observadas**

Motivación y estimulación cognitiva	%
Dedicación en trabajo pedagógico	64
Tiene materiales listos	45
Re-motiva o innova	41
Atrae al grupo, anima	35
Motiva a actividad	30
Clima afectivo	
Tonalidad afectiva	70
Demuestra afecto	27
Fomenta cooperación	12
Fomenta expresión de sentimientos	5
Manejo disciplinario	
Presta atención general	67
Mantiene orden	50
Control positivo	44
Atenta a necesidades niños	35
Actitud reforzadora	33
Fomento de la independencia/formación de hábitos	
Niños poco dependientes	55
Niños asumen responsabilidades	37
Da cabida iniciativa	16
Utiliza rutinas como estimulación	5
Interacción verbal	
Da tiempo para comunicación	41
Promueve interacción verbal	37
Escucha atentamente verbalizaciones	29
Utiliza actitud didáctica	16
Cierra actividad	16
Ambiente educativo	
Existe material didáctico	39
La sala tiene decoración atractiva	32
No hay períodos de espera	21
Niños usan materiales	20

La tabla adjunta, muestra el porcentaje de educadoras que obtuvieron puntaje máximo (2 puntos) en cada uno de los ítemes de la pauta de observación. El ítem que obtiene el mayor porcentaje de respuestas positivas es el que se refiere a la mantención de una tonalidad afectiva positiva (70%), destacándose que el 30% restante también presenta esta conducta, pero en grado medio. Sin embargo, sólo un 5% de las entrevistadas fomenta la expresión de sentimientos por parte de los niños y sólo un 12% estimula la cooperación y generosidad explícitamente.

La mayoría de las educadoras constantemente presta atención general a todos los niños de la sala, sin mostrar preferencias (67%) y cuando están realizando una actividad pedagógica planificada se dedican a ello (64%).

En cuanto al fomento del desarrollo del lenguaje, un 37% de las educadoras hace preguntas o comentarios estimulando la interacción verbal, en tanto un 48% lo hace en ocasiones. Sin embargo, sólo un 16% utiliza habitualmente una actitud didáctica con el fin de desarrollar procesos mentales. Así mismo, otro 16% de las educadoras cierran y evalúan las actividades cuando éstas se agotan con el fin de sintetizar y reforzar lo aprendido. Por otro lado, sólo en el 5% de los casos la educadora utiliza las actividades de rutina como práctica educativa.

Aún cuando en más de la mitad de los cursos observados los niños se muestran poco dependientes de la educadora en la realización de su trabajo (55%), sólo un 16% permite la iniciativa y curiosidad del niño.

Las salas de clases tienen una decoración alegre y atractiva, siendo un ambiente estimulador para los niños en el 32% de los casos, en tanto en otro 53% esta característica se presenta en un grado medio. Aún cuando en un bajo porcentaje existe material didáctico completamente al alcance de los niños (39%), en un porcentaje aún menor el material es usado en los ratos de espera (20%). Además, sólo en un 20% de los casos los niños tienen la posibilidad de aprender

y/o entretenerse durante toda la jornada, no existiendo períodos de espera.

Conductas que predominan en un grado intermedio o que se observan en ocasiones, son las que tienen que ver con la motivación a la realización de la actividad pedagógica (43%) y con la habilidad para captar la atención del grupo (50%), siendo una persona alegre, que canta y anima adecuadamente. Un 41% de las educadoras se preocupa de innovar explicaciones y actividades si la situación lo requiere y otro 45% tiene siempre los materiales listos antes de empezar la actividad, repartiéndolos eficientemente.

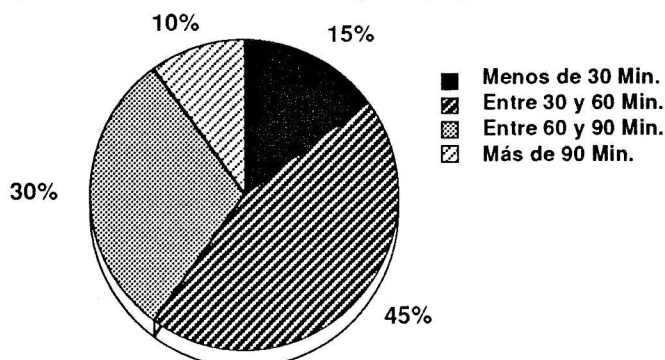
En relación a la disciplina utilizada en el curso, el orden entre los niños es mantenido por un 50% de las educadoras, sin embargo menos de la mitad utiliza métodos disciplinarios adecuados (44%); el resto utiliza castigos menores, reprimendas, amenazas y ridiculizaciones al menos una vez durante el período observado. No se observó ninguna instancia de castigo físico. Por otra parte, hay un 35% de las educadoras que se preocupa de atender las necesidades de ayuda de los niños y sólo un 33% mantiene habitualmente una actitud reforzadora con ellos.

Al comparar estos resultados, entre las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, no se aprecian diferencias significativas. Sin embargo, hay algunas diferencias según comunas. Las escuelas particulares subvencionadas de cada comuna se comportan de manera similar, pero las municipalizadas son diferentes. En la segunda parte de este estudio, se analizará las instancias de apoyo de la corporación municipal de cada una de ellas, para buscar explicaciones a este fenómeno.

Distribución del tiempo

Se registró la distribución del tiempo durante toda la jornada y los resultados muestran que en el 23% de los casos la jornada total es de 4 horas. En el 69% la jornada total es entre 3 y 4 horas y en el 8% es aún menor.

GRAFICO 2
Tiempo dedicado a actividades pedagógicas



El tiempo efectivamente dedicado a actividades pedagógicas es mayor a una hora y media sólo en el 10% de los casos (Gráfico N° 2). En el 30% es entre una hora y una hora y media y el resto tiene menos de una hora dedicada a actividades pedagógicas.

En dos tercios (66%) de los cursos observados se dedicó entre media hora y una hora y media a jugar en el patio o a la manipulación libre de materiales lo que parece adecuado. Sin embargo, hay un 22% que dedica más de una hora y media a este juego libre lo que parece excesivo y un 18% que dedica menos de media hora lo que parece demasiado poco.

Las actividades de rutina, ocupan menos de una hora en un 39% de los casos. Un 46% utiliza entre una hora y una hora y media y el 21% restante dedica aún más tiempo a estas actividades de rutina.

Por último hay un 30% de los casos en que los niños pasan entre media y una hora, sin hacer nada, esperando.

Sintetizando, parecería que hay una sobre representación del tiempo dedicado al patio y la rutina en desmedro del tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje con una clara intención didáctica. Esto es concordante con el hecho que en el 21% de los casos se realizan tres actividades que reflejan una cierta planificación, en el 55% se realizan dos, y en el 22% sólo una.

Conclusiones

La primera conclusión que surge del presente trabajo es que la situación de aprendizaje de los niños de segundo nivel de transición de escuelas gratuitas de la Región Metropolitana no provee, en su gran mayoría, las oportunidades de estimulación conducentes al desarrollo de las potencialidades de los niños y a la adecuada preparación para el ingreso a la educación básica. La principal carencia, se aprecia en el quehacer concreto de la educadora al interior de la sala de clases en que sólo un cuarto de las educadoras se desempeña en forma adecuada. El mundo en el que estos niños deberán desenvolverse será cada vez más, un mundo de las comunicaciones, de la información y del desarrollo tecnológico en el que el desarrollo de las habilidades cognitivas, especialmente el lenguaje, será esencial.

Es importante destacar que el ambiente afectivo de los cursos es predominantemente positivo, aspec-

to de gran relevancia para el desarrollo y aprendizaje de los niños. La mayoría de las educadoras es cariñosa, atenta con todos los niños y no utiliza medios disciplinarios muy inadecuados.

Por otro lado, no se observa una real dedicación a estimular la expresión afectiva en los niños y fomentar la solidaridad y generosidad.

En cuanto a las características del agente educativo propiamente tal, se debe destacar el hecho que la mayoría de las educadoras trabaja sin apoyo de una auxiliar, muchas veces con trabajo en la jornada alterna, sin tiempo para preparar sus clases ni planificar y sin instancias de apoyo a su labor. Aún así, hay una proporción importante que está satisfecha de su trabajo y se proyecta a futuro con un desarrollo profesional.

También parece importante destacar la heterogeneidad de las educadoras en cuanto a su autoestima, imagen y expectativas que tienen respecto a los niños, relación con ellos y con los padres, y satisfacción laboral. Estas características se relacionan con el desempeño concreto de ellas durante su jornada de trabajo y por lo tanto deben ser consideradas en cualquier programa que pretenda mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo talleres de desarrollo personal en que se trabajara la autoestima, el desarrollo de una imagen positiva hacia los niños y sus padres, mejorarían la calidad de vida de la educadora y también su quehacer. Otro ejemplo, tiene que ver con la actitud de la dirección de la escuela que cuando provee instancias de encuentro entre colegas, estimula los logros, y entrega apoyo, el personal se muestra más satisfecho.

En cuanto al programa educativo propiamente tal, es fundamental apoyar a las educadoras en la planificación específica de las actividades a realizar con los niños. Parece necesario facilitar instancias de encuentro y apoyo mutuo entre los distintos establecimientos. También se requiere entregar capacitación de las destrezas necesarias para fomentar el desarrollo cognitivo de los niños.

Será necesario esperar la segunda parte de esta investigación para correlacionar los resultados de los niños de cada curso con el desempeño de la educadora y con sus características personales, con el fin de plantear sugerencias para mejorar aquellos aspectos más deficitarios y que prueben tener mayor influencia en los resultados de los niños.

REFERENCIAS

- The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (1991), *Preparing Children for Schools and Schools for Children*. Unit for cooperation with UNICEF and WFP. UNESCO N° 194, París.
- Correa, R. (1988), *Educación Inicial y Preescolar en América Latina en: Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigaciones Realizadas en América Latina*. CEE/CIDE, Santiago, Chile.
- Filp, J.; Donoso, S.; Cardemil, C.; Diéguez, E.; Torres, J.; y Schiefelbein, E. (1983), *Relación entre la educación pre-primaria y de primer año de primaria en escuelas fiscales en Chile*, en: *Evitando el Fracaso Escolar*. IDRC 172-s, Canadá.
- Ministerio de Educación (1990), *Datos de Matrícula Preescolar. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación*. Documento de trabajo, Santiago, Chile.

Centro de Salud Crecimiento y Desarrollo



anchimalén



Chiloé - Chile

Escuela de Psicoterapia Guestart en Santiago

Dra. Adriana Schnake

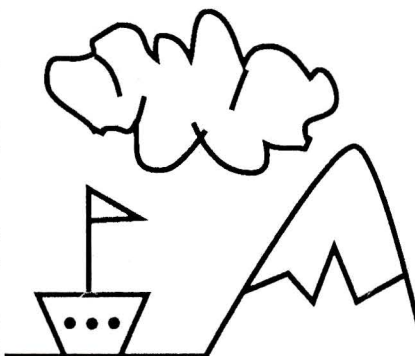
Formación de tres años, encuentros de fin de semana, una vez al mes, con un total de 250 horas por año. Requisitos; título universitario o alumno de últimos años de nivel superior.

Objetivos:

- Asimilación de los aspectos teóricos y técnicos de la metodología guestart
- Conocimiento y manejo de aspectos que son comunes a todas las psicoterapias.
- Énfasis en el trabajo personal terapéutico de cada alumno.

Profesores con amplia experiencia en Guestart nacionales e internacionales (Argentina, España, Francia).

Temas: bases de la psicoterapia guestartica; *El nuevo paradigma*, *Bases filosóficas de la Guestart*, *El darse cuenta...* También temas que analizan aspectos más técnicos de esta psicoterapia; *Trabajo con sueños*, *Trabajo con polaridades*, *Terapia Guestartica de niños*, *Dinámica de Grupos...* Y otros que aportarán aspectos novedosos sobre *la relación terapéutica* y principalmente un **enfoque holístico de las enfermedades** y *como comprender el mensaje que traen consigo, para restablecer la Salud total del individuo.*



Directora de la Escuela.

Introdujo la psicoterapia Guestart en varios países de Iberoamérica (principalmente Argentina y España). Presidenta Honoraria de la Asociación Guestartica de Buenos Aires (AGBA), miembro de honor de la Asociación Española de Terapia Gestáltica (AETG). Ex-profesora de psiquiatría de la Universidad de Chile. Actualmente imparte cursos y grupos en el centro «Anchimalén» en Chiloé y está escribiendo un libro sobre un enfoque holístico de las enfermedades y el mensaje de éstas para cada persona.

Para una mayor información sobre esta formación existe un Dossier con temas, fechas, profesores, costo... Solicítelo en nuestro centro en Chiloé.

Fono: 65 - 622155 - Fax: 65 - 622744 - Casilla postal 346 Ancud.

Estudio comparativo del nivel de desarrollo moral entre niños y adolescentes chilenos y brasileiros

Silvia Helena Koller ¹

Cecilia Urbina L. ²

Cecilia Vegas V. ³

Caty González G. ⁴

RESUMEN

El presente estudio investiga las posibles diferencias entre el nivel de desarrollo moral de niños y adolescentes chilenos y brasileiros utilizando la entrevista del vicio moral desarrollada por Kohlberg. Los sujetos de la muestra son 99 brasileiros y 99 chilenos; de ambos sexos en grupos de edades desde 9 años 6 meses a 16 años 6 meses; estudiantes de colegios privados chilenos y brasileiros. La ANOVA mostró diferencia significativa ($F(1,197) = 20,83$) entre el desarrollo moral del grupo brasileiro (320.5) y el chileno (300.6). Se observa interacción significativa entre sexo y nacionalidad ($F(1,98) = 5.67$) y entre nacionalidad y edad ($F(2,98) = 4.08$). El test Scheffé muestra diferencias significativas entre grupos de edad brasileiros y entre grupos de sexo chilenos. En cuanto al tipo de respuestas elegidas para los dilemas morales los grupos chilenos y brasileiros no mostraron diferencias en los temas de ley, castigo, y autoridad, o por los aspectos de vida, moralidad y contrato.

ABSTRACT

The present study was designed to investigate possible differences between the moral level of chilean and brazilian children and adolescents utilizing Kohlberg's moral maturity instrument. The subjects were 99 brazilians and 99 chileans. Each group had 33 nine and a half to ten and a half year-old children, 33 thirteen and a half to fourteen and a half year old children and the remaining were 15 to 16 year old adolescents, of both sexes. All subjects were students from brazilian and chilean private schools. An ANOVA revealed significant differences ($F(1,197) = 20.83$) between moral judgment of the brazilian (320.5) and the chilean groups (300.6). There were significant interactions between sex and nationality ($F(1,98) = 5.67$) and between nationality and age ($F(2,98) = 4.08$). A follow up test (Scheffe) showed significant differences among brazilian age groups and between chilean sex groups. Regarding the chosen issues for moral judgment, chileans and brazilians didn't express different concern for law, punishment and authority, or for the issues of life, morality and contract.

Marco teórico

La teoría estructural de Kohlberg postula la universalidad y una secuencia invariante de los estados del desarrollo moral. En cada etapa el individuo presenta diferencias cualitativas en la estructura del pensa-

miento que sirve para resolver conflictos morales. Cada tipo de pensamiento diferente y secuencial forma un todo estructurado, que obedece a una jerarquía.

La universalidad de estas etapas se basa en la interacción de cuatro factores fundamentales que

¹ Universidad Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil

² Rua Víctor Meirelles Nº 325, Apto. 303 - CEP 88802 - 050 - Criciúma - Santa Catarina - Brasil

³ Universidad de Temuco - Av. Alemania 0281 - Temuco.

⁴ Universidad de Playa Ancha. - Valparaíso, Chile.

determinan la presentación de estas etapas en todos los individuos de las más diversas culturas.

El primer factor se refiere al pensamiento lógico del individuo, adquirido según el sistema maduracional propuesto por Piaget (1952). Las estructuras cognitivas son pre-requisito necesario para el desarrollo de las etapas del juicio moral, o sea a medida que los individuos maduran cognitivamente van a alcanzar etapas más avanzadas. Este factor resulta de la interacción de los componentes hereditarios y genéticos del individuo, en relación con el ambiente social.

El segundo factor está relacionado con los deseos, necesidades y las motivaciones del individuo para la adquisición y desarrollo de los patrones morales. Este factor está influenciado especialmente por la interacción del individuo con su ambiente ya que el ambiente puede restringir su desarrollo como también ofrecer agentes motivacionales.

El tercer factor enfatizado por Kohlberg se refiere a la relación del individuo con las diferentes instituciones sociales y con la forma de justicia que es adoptada por cada una de ellas. Cada sociedad varía en la manera cómo enfrenta el tema de la justicia y ello se refleja en las grandes instituciones, como por ejemplo, la familia, la comunidad, la religión, el estado, etc.

El último factor presentado por Kohlberg (1984) como el más importante, se refiere a la oportunidad dada al individuo para desempeñar papeles sociales. La socialización permite que el individuo aprenda diferentes papeles a través de los cuales se relaciona con el medio y observa a los otros a su alrededor. El individuo actúa, imita, reproduce, se imagina en el papel de los otros y puede así entender la perspectiva de los otros.

Generalmente los ambientes estimulan la adquisición de patrones morales y hacen que los individuos avancen en la jerarquía del juicio moral. Pero hay algunos ambientes que limitan este progreso, a veces impidiendo o retardando el desarrollo moral (Gibbs, Arnold, Cheesman, Ahlborn, 1984; Koller, 1989; Koller & Zamora Ramírez, 1990). Otros ambientes llegan, según sean sus expectativas, a afectar el nivel de desarrollo cognitivo de niño con lo cual posiblemente también afectan el desarrollo moral.

El momento político y social, las expectativas en relación a la vida y a la sociedad influyen el desarrollo de adquisición de los valores individuales (Kohlberg, 1969).

Para Kohlberg estos cuatro factores interactúan en la formación y desarrollo moral en todas las sociedades y culturas. Basado en esta premisa afirma que las etapas del desarrollo del juicio moral son universa-

les: existen individuos en todos los grupos que responden de acuerdo con los seis estados (Thomas, 1979; Kohlberg, 1984).

Kohlberg y otros teóricos realizaron variadas investigaciones a través de las cuales comprobaron empíricamente los postulados de la teoría (Kohlberg, 1969; Kohlberg y Nisan, 1984; Kohlberg, Snarey y Reimer, 1984; Biaggio, 1976/1984; Thomas, 1979, Chern, 1978, Hwang, 1989).

En todos los grupos se encontró valores morales básicos y la secuencia evolutiva de las etapas propuesta por su teoría. El estado de desarrollo moral predominante varía de una cultura a otra pero mantiene todos los aspectos básicos del desarrollo moral.

En Brasil fue realizado un estudio comparativo por Biaggio en 1975, comparando niños y adolescentes brasileños y norteamericanos. Los resultados mostraron diferencias en la manera de responder a los dilemas de Kohlberg. Los brasileños revelaban mayor dispersión entre las etapas, dando para un mismo dilema justificaciones que correspondían a las etapas 2, 3, 4 y 5. Los Norteamericanos tendían a responder con mayor frecuencia en una misma etapa. Aún así, las medias de maduración moral de ambos grupos no fueron significativamente diferentes, localizándose entre el estado 3 y 4 del desarrollo moral.

Posteriormente, un estudio realizado comparando individuos chilenos y brasileños universitarios reveló algunas diferencias entre las culturas (Koller y Zamora Ramírez, 1989). Los resultados revelaron que los universitarios brasileños presentan un alto porcentaje de respuestas en el nivel tres (67,86%) en tanto que los chilenos sólo presentaron un 46,42% de sus respuestas en el nivel tres y mientras que en el nivel cuatro presentaron un 53,58%, una proporción mayor que los brasileños con 32,14%, lo que muestra una diferencia significativa en el juicio moral de los universitarios brasileños (326) y chilenos (349) con un ANOVA de ($F(1,55) = 5,07$). Otra diferencia encontrada fue en relación a los temas escogidos; los brasileños expresaron más respuestas para los temas de vida, moralidad y contrato, mientras los universitarios chilenos escogieron en mayor proporción los temas de la autoridad y el castigo.

En el presente estudio se pretende comparar la cultura chilena y brasileña a través de grupos de niños y adolescentes para observar la universalidad de las etapas del desarrollo moral entre ellos y cuáles son las posibles diferencias y semejanzas que pueden presentarse, como también compararlas con el grupo de universitarios evaluado con anterioridad.

Método

Muestra

Fueron evaluados 99 niños chilenos y 99 brasileños, de ambos sexos. El nivel educacional estaba adecuado para su edad (sin repeticiones de curso). Los sujetos fueron clasificados en grupos por edad según su escolaridad. Cada grupo de sujetos estaba en un nivel escolar diferente, pero todos los sujetos de cada grupo estaban en el mismo.

El nivel socio-económico escogido fue el nivel medio. Para ello el criterio utilizado fue que los sujetos de ambos países debían pertenecer a colegios privados.

Los grupos fueron los siguientes:

- A) 33 niños chilenos de 9 años 6 meses a 10 años 6 meses. 18 de sexo femenino y 15 de sexo masculino, estudiantes del 5° año escolar.
- B) 33 niños chilenos de 12 años 6 meses a 13 años 6 meses. 15 de sexo femenino y 18 de sexo masculino, estudiantes del 7° año escolar.
- C) 33 adolescentes chilenos de 15 años 6 meses a 16 años 6 meses. 16 de sexo femenino y 17 de sexo masculino, estudiantes del 9° año escolar (en Chile 1° año de enseñanza media).
- D) 33 niños brasileños de 9 años 6 meses a 10 años 6 meses. 17 de sexo femenino y 16 de sexo masculino, estudiantes del 5° año escolar.
- E) 33 niños brasileños de 12 años 6 meses a 13 años 6 meses. 15 de sexo femenino y 18 de sexo masculino, estudiantes del 7° año escolar.
- F) 33 adolescentes brasileños de 15 años 6 meses a 16 años 6 meses. 16 de sexo femenino y 17 de sexo masculino, estudiantes del 9° año escolar.

Instrumentos y procedimientos

Fueron utilizados los dilemas de juicio moral de Kohlberg (MJ - Moral Judgment Interview). Para su aplicación en Chile el instrumento fue traducido al castellano por un equipo de traductores (psicólogas) de amplio conocimiento en los dos idiomas (portugués y castellano). Fue aplicada la forma A completa (3 dilemas) siendo sus respuestas analizadas de acuerdo con el manual de Colby, Kohlberg, Colby, Gibbs, & Dubin (1978). El instrumento presenta la posibilidad de clasificar las respuestas en seis asuntos diferentes, las cuales son: vida, ley, moralidad, castigo, contrato y autoridad.

Cada grupo respondió los dilemas por escrito en aplicaciones colectivas dentro de la sala de clases. Los instrumentos fueron aplicados en los países de origen de los sujetos, entregándose las instrucciones de manera estandarizada en el idioma portugués para los brasileños y en castellano para los chilenos. Este procedimiento fue realizado anteriormente para un estudio de Koller y Zamora Ramírez (1989) con sujetos universitarios, chilenos y brasileños, habiendo sido testado y adaptado previamente en una muestra preliminar.

Los sujetos leyeron los dilemas y respondieron las preguntas de la forma más completa posible. Los datos obtenidos en la investigación fueron discutidos por todos los participantes a través de correspondencia por correo, FAX y correo electrónico.

El test aplicado para realizar este estudio comparativo de las poblaciones es ampliamente criticado por el hecho de tener un importante nivel de subjetividad, principalmente en lo que respecta a su corrección (en términos de ratificar por jueces la etapa moral predominante del sujeto evaluado). Esto limita su aplicación masiva y el nivel de objetividad presentado. Buscando disminuir el margen de error, las respuestas obtenidas fueron analizadas por tres psicólogos entrenados. Los análisis de los jueces fueron comparados obteniéndose un índice de fiabilidad de 96 entre los tres.

Los datos obtenidos en la investigación fueron sometidos a análisis de varianza y luego a un test de comparaciones para los datos significativamente diferentes.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio demuestran la universalidad de las etapas de juicio moral propuestos por Kohlberg, una vez que aparecen respuestas de sujetos a la entrevista de «madurez moral» en todos los niveles de desarrollo moral.

El ANOVA reveló la existencia de diferencia significativa ($F(1,197) = 20.83; p < .05$) entre el nivel de juicio moral de los grupos de sujetos brasileños (320.5) y chilenos (300.6). También se encontraron interacciones significativas entre sexo y nacionalidad ($F(1,98) = 5.67$) y entre nacionalidad y edad ($F(2,98) = 4.08$). El test de comparación a posteriori (Scheffé) demostró la existencia de diferencia significativa entre los sexos en la muestra chilena para su ubicación dentro de las etapas del desarrollo moral, y entre los grupos etarios en la muestra brasileña.

Se verificó que los niños y adolescentes chilenos y brasileños presentan respuestas ubicadas en las diferentes etapas del juicio moral. Aún que estas

respuestas son significativamente diferentes en la ubicación en la etapa del desarrollo moral según el país de procedencia; estas respuestas se presentan respetando la secuencia jerárquica de valores. Es así como los grupos etarios de 9 años y medio a 10 años y medio presentaron medias de 297.5 (brasileros) y 291.8 (chilenos), correspondiente al estadio 2. El grupo inmediatamente mayor (12 años y medio a 13 años y medio) presentaron medias más elevadas, para los brasileros 313.76 y 300.9 para los chilenos, ambas corresponden al estadio 3. Los grupos etarios de adolescentes (15 años y 6 meses a 16 años y 6 meses) presentaron medias de 346.2 (brasileros) y 308.9 (chilenos) también correspondientes al estadio 3. La presencia de diversas respuestas en las diferentes edades está descrita como adecuada en la literatura psicológica (Kohlberg, 1984).

El test de comparaciones realizado con posterioridad entre los grupos etarios de nacionalidad brasilera reveló la existencia de diferencia significativa entre ellas, o sea el grupo etario de mayor edad presentó un nivel de desarrollo moral mayor que el de grupos etarios menores. En los grupos etarios chilenos no se encontró diferencias significativas entre ellos para su distribución en las etapas de desarrollo moral. Este resultado demuestra que hay una mayor uniformidad de las respuestas entre los niños y adolescentes chilenos en cuanto al juicio moral.

En relación a la comparación entre los grupos femeninos y masculinos se encontró en los sujetos chilenos diferencias significativas entre ellos. Los sujetos masculinos presentaban $MMS = 297.1$ y los sujetos femeninos $MMS = 307.2$, o sea el grupo masculino se ubicó en una etapa más baja de desarrollo moral que el grupo femenino. No se encontró diferencias significativas entre sexos en el grupo brasilero.

En cuanto a las problemáticas escogidas para responder a los dilemas morales, los chilenos y los brasileros no expresaron preocupaciones diferentes por la ley, castigo o autoridad, o por los aspectos de vida, moralidad y contrato.

Comparando los resultados de este estudio con el estudio anterior realizado en las dos culturas (Koller y Zamora, 1989) se observó que no apareció una diferencia representativa entre las culturas según los temas escogidos encontrada en la muestra de universitarios. Los niños y adolescentes chilenos y brasileros del presente estudio no demostraron preocupación especial por una problemática en particular, es así como presentaron respuestas en todos los aspectos sin una diferenciación significativa entre ellos. Este aspecto puede ser explicado como un factor característico del período evolutivo, pues los sujetos de la muestra todavía no se encuentran con

juicios formados, sin tener posturas radicales. Por otro lado, se debe señalar que las actuales condiciones históricas sociales de ambos países abren un «abanicco» mayor de opciones reprimiendo menos los juicios de los miembros de su sociedad.

En relación a la dispersión entre los estados de juicio moral, los datos de este estudio confirman los encontrados por Biaggio (1975), y Koller y Zamora (1989). Las respuestas del grupo brasilero para el MJL de Kohlberg, varían entre los estados 2, 3, 4 y 5 del juicio moral; en cuanto el grupo chileno presentó una mayor uniformidad en sus respuestas, presentando un número más representativo de sus respuestas en las etapas dominantes según la edad con eventuales respuestas en las etapas vecinas, en concordancia a lo encontrado en los sujetos norteamericanos de la muestra de Biaggio (1975).

Las discrepancias significativas entre ambas muestras pueden ser explicadas a través de un análisis sociológico del sistema educacional de las organizaciones comunitarias; de las religiones; de las influencias inmigratorias, del sistema de gobierno y expectativas de la cultura en relación a los individuos, ya que ello revelaría una serie de discrepancias entre los grupos. Para los niños y adolescentes brasileros es más importante ser «un buen niño», correspondiendo así a las expectativas sociales, conforme a lo encontrado en otros estudios brasileros (Biaggio, 1984; Koller, 1988).

Las oportunidades que los individuos encuentran para desempeñar papeles sociales en ambas sociedades están intrínsecamente ligadas a las posibilidades que los individuos encuentran en cada uno de sus países para realmente llevarlas a cabo. La motivación para adquirir y desempeñar estos papeles en estas culturas diferentes se refleja en la elección y la observación de los modelos disponibles y valorados. Así por ejemplo, encontramos en la muestra chilena una diferencia significativa entre la muestra masculina y femenina, observándose el mismo resultado en una investigación del desarrollo cognitivo realizada en Chile, en una muestra de un grupo etario semejante pero en un nivel socio económico bajo (González, Urbina y Vegas (1990).

Otro aspecto relevante en el desarrollo de los niños es la estimulación que le es otorgada por los adultos en su enseñanza, ya que ella depende directamente de las expectativas y «prejuicios» que los adultos tienen de los roles sociales de ambos sexos. Lloyd (1984) atribuye un papel importante a la estimulación que otorgan los adultos significativos a los niños, siendo Roselli (1987) en Chile quien plantea que los docentes se preocupan significativamente diferente frente a ambos sexos por lo que terminan estimulándolos de diferente manera.

Para finalizar, debemos subrayar el hecho de que es la asociación de estos factores sociales como los aspectos hereditarios y genéticos inherentes a los individuos, lo que propicia el desarrollo de los patrones morales, conforme al postulado de Kohlberg (1970). No es posible en este trabajo discutir cuáles son las condiciones cognitivas de los chilenos y brasileños, y las influencias de éstas en el juicio moral.

Así, podemos apuntar que los factores ambientales y sociales están influenciando de maneras diversas a los grupos chilenos y brasileños, hecho que se

revela en las diferencias del juicio moral observadas entre los sujetos estudiados.

Nuevas propuestas educativas pueden ser sugeridas para acelerar el desarrollo moral de los niños, como discusiones en grupo de problemas morales, como las leyes, el derecho, la vida, castigos y contratos que deben ser establecidos. Estas discusiones pueden partir de la realidad local de ambos grupos para auxiliar en la adquisición de niveles más evolutivos de juicio moral.

REFERENCIAS

- Biaggio, A.M.B. (1976), A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents en *Interamerican Journal of Psychology*, 10:71-8.
- Biaggio, A. M.B. (1975), Uma comparacao entre estudantes universitarios norte-americanos e brasileiros na medida do julgamento moral de Kohlberg en *Revista Brasileira de Psicologia Aplicada*.
- Biaggio, A.M.B. (1984), Pesquisas em Psicologia do desenvolvimento e da personalidade, Porto Alegre, Eduni - Sul.
- Biaggio, A. M. B. (1988), Psicologia do desenvolvimento, Petrópolis, Vozes.
- Chern, Y. H. (1978), Moral judgment development in Chinese adolescents en *Bulletin of Educational Psychology*, 10:11-20.
- Gibbs, J. C.; Arnoldo, K. D.; Cheesman, F. L. & Ahlborn, H. H. (1984), Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (1):37-45.
- Gielen, U.P. (1989), Studies of moral reasoning in Chinese Societies: an introduction en *International Psychologist* XXIX, 5:61-4.
- González, C.; Urbina, C.; Vegas, C (1990), Relación entre el desarrollo cognitivo y la cognición social de los niños respecto de los adultos: un estudio en sectores rurales y urbanos. Tesis de grado. Temuco, Chile.
- Hwang, K. K. (1989), Obligatory morality and utilitarian morality: moral judgment in Taiwanese society en *International Psychologist*. XXIX, 5:65-74.
- Kohlberg, L.; Colby, A.; Gibbs, J.; Dubin, B. S. (1978), Standard form scoring manual, Harvard.
- Kohlberg, L. (1984), Essays on moral development: the psychology of moral development.
- Kohlberg, L. (1970), From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away it the study of moral development, en T.S. Meschel (ed.), *Genetic Epistemology*, New York, Academic Press.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1989), Continuities and discontinuities in children and adult moral development, *Human Development*, 12:93-129.
- Koller, S. H. (1989), Diferencias no nivel de julgamento moral entre menores institucionalizados infratores e não-infratores en *Estudos de Psicologia*. (en edición).
- Koller, S. H. & Zamora Ramírez, M.A. (1990), Estudio comparativo do nivel de julgamento moral entre universitarios chilenos e brasileiros en *Psicologia: Reflexao e Critica*, vol. 4.
- Lloyd, B. (1984), Diferencias sexuales en el Desarrollo, en J. Palacios; A. Marchesi, M. Carretero (Eds.) *Psicologia Evolutiva 2*, Desarrollo cognitivo y social del niño, Madrid, Alianza.
- Piaget, J. (1952), The origins of intelligence in children. New York, International University Press.
- Rosseti, J. (1987), En la escuela también nos enseñan a ser mujeres. Documento de Discusión, N° 32, Santiago, Chile, CIDE
- Thomas, R. M. (1979), Comparing theories of child development, Behmont, Wadsworth.

Documentos

Foro: Reforma educacional en Chile. Análisis crítico desde la psicología

Psicólogos: Teresa Izquierdo - Lorena Meckes
Luis Rubilar - Antonia Vargas
Moderadora: Violeta Arancibia

Con el propósito de conocer sus opiniones acerca de la Reforma Educacional, REVISTA CHILENA DE PSICOLOGIA invitó a dialogar a cinco psicólogos de destacada participación en diversas instancias del proceso educativo nacional.

Violeta Arancibia es Profesora de la Escuela de Psicología y Directora Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la P. Universidad Católica; Teresa Izquierdo es Directora de Estudios y Programas de la Fundación Educacional INTEGRA; Lorena Meckes trabaja en el Programa MECE del Ministerio de Educación; Luis Rubilar es docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y miembro de la Comisión de Psicología Educacional del Colegio de Psicólogos; Antonia Vargas es Profesora de Psicología Educacional de la Universidad de Valparaíso.

El texto ha sido transcrito de la grabación magnetofónica. Por tratarse de una conversación improvisada e informal fue necesario introducir modificaciones al discurso original para una mejor comprensión. Con similar finalidad hemos colocado algunos subtítulos.

¿Hacia donde va la educación ?

Violeta : La idea de juntarnos hoy, es, hacer un análisis, de lo que hoy día está sucediendo en la educación y cómo nosotros como psicólogos podemos enfrentar los desafíos que se plantean.

Sabemos que en Chile estamos viviendo un minuto bastante excepcional en lo que corresponde al tema de la educación; hemos escuchado que se piensa pasar del histórico porcentaje de inversión en la educación de 3 o 3,2% a un 7% en seis años, por lo cual evidentemente la cantidad de recursos que se van a colocar en este sector es impresionante, y por lo tanto el desafío de poder gastarlo lo mejor posible es también importante.

Por otra parte, se ha generado un ambiente de consenso en torno a las políticas educacionales, que se manifiesta en esta comisión que se ha creado a nivel nacional, con participación de todos los grupos, tanto políticos como académicos y de distintas especialidades para tratar el tema de la educación.

También es interesante constatar que aparece por primera vez también en las agendas políticas como tema número 1 y en las agendas económicas, lo cual significa en concreto que la mejor inversión que hoy día se puede hacer en términos económicos, es invertir en capacitación de recursos humanos o en términos generales, invertir en educación.

También, yo creo que es interesante, que hay un consenso en torno al diagnóstico de lo que hoy día sucede en los distintos niveles educacionales. No cuesta mucho ponerse de acuerdo con personas de distintos enfoques, que los problemas en el área de los pre-escolares son problemas de cobertura y en segundo lugar de calidad; que los problemas de educación básica son de calidad y equidad y que en enseñanza media, hay problemas graves como crisis de lo que es y debiera ser la enseñanza media. A nivel de enseñanza universitaria, creo que también hay una reformulación y un replanteamiento de lo que deben ser las universidades, su papel, sus conexiones del mundo del saber con el mundo del hacer. Ahí hay desafíos bastante interesantes que nos competen.

Por lo tanto, si estamos más o menos de acuerdo en los diagnósticos, podría ser interesante que a partir de las propias experiencias que tenemos los que estamos en esta mesa, que son todas directas, que podamos ver cuáles son las exigencias o qué demandas se hacen a la psicología y en particular a la psicología educacional. Así es que ofrezco la palabra...

Teresa: Si tu quieres partimos por los pre-escolares.

Bueno, el desafío en la educación pre-escolar es enorme, porque primero en Chile no se ha tomado conciencia de que el 40% de los niños más pobres de este país, están en riesgo de retraso en su desarrollo psicomotor y la mitad de los niños de Chile están en situación de pobreza. Estamos hablando de cifras grandes. Al mismo tiempo tenemos una cobertura total de estudiantes pre-escolares de 0 a 6 años de un 23%, entonces el desafío no es sólo calidad sino cobertura; y en la medida en que no hacemos nada, el problema se lo estamos pasando a básica, pero obviamente que mientras más tarde intervenimos menos posibilidades tenemos de revertir el retraso en el desarrollo. Entonces es prioritario darle mayor importancia a la educación pre-escolar.

Segundo, ¿qué pasa con la calidad del sistema que está atendiendo al pre-escolar?; pareciera que el sistema que está atendiendo al régimen pre-escolar carece de mediciones, por lo tanto es difícil decir cual es su impacto en el desarrollo. El programa de INTEGRA como una Fundación que atiende a niños pre-escolares en extrema pobreza, tiene impacto, pero ese impacto no es suficiente; seguimos teniendo un 30% de niños en riesgo de retraso, por lo tanto hay que reformular el curriculum y el modelo educacional con que se está atendiendo a los niños y en eso creo que es clave el punto de la psicología educacional.

Como psicólogos educacionales tenemos un privilegio, tener una visión macro, es decir, no sólo reformular el curriculum o reformular la capacitación, sino podemos ver cómo acelerar un proceso educativo que apunte a ir realizando cambios a nivel del personal que trabaja con niños, a nivel del curriculum, a nivel de la integración de la familia al proceso educativo. Podemos aportar mucho a lo que es reformular el modelo educacional y... ese es el gran desafío. El gran desafío con los niños de Chile, y su familia.

Violeta: O sea el desafío principal es la ideación de un modelo educacional...

Teresa: ...que tienda a aumentar la calidad de la atención pre-escolar en Chile para enseñar de manera correcta que es lo que más nos interesa, con los

escasos recursos que hay para el nivel de edad, y también generar modalidades de atención innovativas que puedan responder a la realidad que tienen los niños en Chile.

Luis: Tengo la idea de que vamos a poder avanzar muy poco si falta una visión global del problema educacional. Yo quería plantear lo siguiente: mientras no haya una definición de un modelo de proyecto educacional nacional - que no lo hay - no podremos ponernos de acuerdo en función de qué valores, de qué identidad, de qué proyecto de hombre, de ciudadano vamos a trabajar. En la medida en que nosotros estaríamos siendo una especie de potencialidad económica, entonces ¿se trata de hacerle funcional la educación o lo educativo a estos valores económicos o economicistas? Como psicólogos tenemos una visión del hombre humanista, englobada aparte de otras diferencias y con una visión también ética ¿no es cierto? y yo centraría ahí la discusión, sin desmerecer todas las otras particularidades.

Violeta: Sería bueno que tú, Lorena...

Lorena: Nos encontramos en este momento en un marco político en que ya una reforma educacional no tiene la forma del diseño de un perfil de hombre o de enfatizar cierta línea valórica y eso tiene que ver con el contexto en que en educación, el Estado, en este momento, está descentralizado. Hay más bien la generación de ciertos marcos para que a a partir de distintas realidades y de los distintos proyectos que puedan surgir hayan propuestas. Ahora, yo creo que eso, pensando en un momento de supuesta «modernidad», en que puedan coexistir distintos proyectos valóricos, genera también una incertidumbre muy grande, a todo nivel; esta misma petición hecha aquí la hacen los profesores: «bueno, ¿vamos a mejorar la realidad?, me están pidiendo que mejore mis prácticas pedagógicas, pero ¿cuál es la idea?, ¿a qué hombre nuevo aspiramos formar?, etc.»

Ahora, yo creo que sí existe un papel importante de la psicología; en señalar la importancia, por ejemplo, de que además de la participación que tenga una persona en un proceso de modernización productiva, necesita tener un desarrollo íntegro personal y necesita un para qué. O sea no solamente vamos a llegar a ser ciudadanos muy eficientes que vamos a aportar, en el campo de lo laboral, sino que vamos a ordenar eso de acuerdo a un sentido personal, o a un sentido de proyecto grupal o social y yo creo que, en eso sí, estoy muy de acuerdo que hay algo que advertir, hay algo que decir, que no quede vacía esta propuesta de modernización y eficiencia.

Luis: ¿Puedo hacer un pequeño alcance?. Tú dijiste que... lo que viene es la construcción de un hombre productivo dentro de un sistema neo-liberal

en función de la eficiencia, el consumismo y la competencia y lo que significa la modernidad y además que haya la formación integral, como ser humano... Lo que yo digo, -también puede ser cuestión de expresión - es que primero es la formación del hombre y además que sea productivo.

Lorena: Yo, nada más estoy situándome en el momento que estamos, en la realidad que estamos, entonces frente a eso, yo creo que ahí hay algo que señalar, independiente de que se asuma o no se asuma como discurso público, yo creo que ahí hay algo que señalar, un aporte que hacer, eso.

Violeta: ¿Y tu, Antonia, cómo se da en la Universidad eso?

Antonia: Bueno, si pensamos que el hecho de que la educación universitaria pudiera tener tres funciones básicas, una el formar profesionales, otra, el que esos profesionales puedan aportar a la convivencia social, y otra el desarrollo de esas personas.

Lo que yo veo actualmente, en la actividad universitaria, es que toda la energía está centrada en formar profesionales y ciertas tecnologías educativas son incorporadas en tanto sirven fundamentalmente para este fin. La reflexión sobre el verdadero sentido de la Universidad queda como para una cúpula de... profesores de nivel mas elevado, pero no entra a la reflexión de los alumnos. Veo que hay una continuidad entre salir de la Enseñanza Media y entrar a la Universidad o sea no hay un cambio de mentalidad, que el estudiante se empiece a preguntar y a reflexionar sobre cuál va a ser su función en esta sociedad; ¿qué es lo que yo veo?, que la pobreza valórica o de contenido moral con la cual son formados nuestros profesionales es grande. Todo se dirige a lo económico, a una tecnología para aumentar la capacidad de obtener recursos económicos y todo lo demás es muy pobre.

Esas observaciones, para mí son fundamentales porque mientras no se defina bien los otros aspectos que son importantes en la educación universitaria, otras cosas que pudieran sonar en el papel como muy importantes van a chocar con esta definición. Por ejemplo, estimular la creatividad en los alumnos o crear espacios para que éstos se desarrollen moralmente.

La ausencia de un modelo educativo.

Violeta: Yo quería retomar algunas de las cosas que me parece que han aparecido en todos los comentarios y que no sé si interpreto mal lo que ha surgido aquí, pero que de alguna manera hay un ansia por tener un cierto modelo, un modelo que incorpore no solamente modelo educacional sino que incorpore un modelo de hombre con una clarificación

de los valores que estamos esperando y a la vez un modelo que sirva para hacer, de lo que hacemos, algo de buena calidad y eficiente, que pueda dar respuesta a las prioridades que tenemos; si se busca un modelo educativo importante para los pre-escolares es porque estamos pensando que nos importan los pobres y por lo tanto hay que centrarlo en las necesidades de ellos.

De alguna manera yo quería ligar eso con lo que se ve desde el punto de vista más teórico, tal vez, es evidente que hoy día estamos frente a un cambio en el paradigma epistemológico en general de la ciencia, y la educación y la psicología no están ajenos a los efectos que ha tenido este cambio epistemológico. De alguna manera, los modelos tradicionales, con los cuales se daba cuenta de lo que era el conocimiento, lo que era nuestra herramienta básica, como psicólogos educacionales, de cómo se explicaba el cómo se aprendía, hoy día están puestos todos en cuestión y realmente no dan cuenta. Las teorías conductuales han quedado atrás, las teorías humanistas también han quedado atrás, pareciera que vienen ciertas líneas por la teoría cognitiva, pero de alguna manera también sentimos que no nos dan cuenta de la realidad.

Yo siento que ahí también hay un desafío muy importante en términos de dónde nos ubicamos desde la psicología educacional epistemológicamente y más bien pareciera que tenemos que poder utilizar recursos de varias disciplinas para poder dar respuestas; pero también eso se junta con otros síntomas del cambio de paradigma: es que nosotros tenemos como un anhelo de modelo, pero yo creo que estamos viviendo en un tiempo de «no modelo»; creo que hay que asumir la incertidumbre, o sea, la incertidumbre que efectivamente provoca, la flexibilidad que se le piensa dar, en concreto al sistema educacional.

Es lo que nos pasa hoy día con la globalización del mundo, ¿cómo pensar distintas modalidades creativamente para distintas situaciones? Y eso, no es la réplica del modelo único que durante la década de los 70 se buscó con tanta añoranza y se dijo «este es el modelo educacional, apliquémoslo para todos».

Quería incorporar ese punto de vista en términos de que yo creo que estamos en la era de los no modelos, lo cual no significa de que no tengamos claro para dónde vamos y la cosa del sentido que tú planteas me parece crucial, pero lo cual no es a mi modo de ver, equivalente a no tener un modelo claro y preciso de lo que queremos.

Teresa: Yo estoy totalmente de acuerdo con la Violeta, creo que estamos en ausencia y creo que no es la idea buscar modelos, que unan la realidad en torno a un sólo paradigma. Sin embargo, tenemos un

fin al hacer educación y ese fin o esa meta, quizás es más fácil de encontrarlos en la educación pre-escolar, cosa curiosa, que en básica y media, porque la educación pre-escolar considera al niño con todas sus necesidades de desarrollo.

En INTEGRA, empezamos a preguntar a las personas, y a la educadora, ¿qué quieren lograr en los niños?, ¿qué quieren lograr en sus hijos? y hay un acuerdo general que apunta a que el niño sea feliz y pueda hacer feliz a los demás o que se pueda amar a sí mismo y ame a los demás.

¿A dónde vamos?, vamos a desarrollar a la persona integralmente. Con la educación pre-escolar es más fácil porque nosotros trabajamos el tema de la independencia, la confianza en sí mismo, como modelo educativo, o sea, como curriculum; trabajamos el área emocional, que aprenda a expresar sus sentimientos y a reconocer sentimientos en otro; trabajamos el área de la convivencia, que aprenda a ser solidario, a respetar a otros y a darse cuenta de las necesidades del otro. Trabajamos el área intelectual, la salud corporal, el trabajo con el cuerpo.

Creo que ahí la básica y la media tienen mucho que recurrir a la educación pre-escolar, que parte considerando al niño como un todo. Sabemos que el niño va a aprender mejor si tiene mejor auto-estima.

Yo sería mucho más práctica ¿no?, no buscaría una ideología de la educación, sino más bien, yo creo que en el ¿para dónde vamos?, es fácil encontrar acuerdos. Lo importante y ahí creo que tiene gran aporte la psicología, son las tareas de desarrollo en cada una de las edades, el desarrollo es uno, nosotros le ponemos nombres a distintas cosas, pero el desarrollo es uno, lo emocional, social, intelectual o físico, son nombres que nosotros ponemos para separar, para poder entendernos.

Estas mismas tareas de desarrollo, en INTEGRA, las estamos trabajando, de modo que la capacitación pase porque el educador pueda también avanzar en su desarrollo emocional y su confianza en sí mismo, en su desarrollo social, en su desarrollo intelectual, o sea las mismas áreas que trabajamos con el niño y que apuntamos a que el niño desarrolle. El proceso educativo está en el educador, en que genere un proceso, más que en las metodologías, más que en los materiales que usa o en los temas que trabaje, está en su auto-estima, en su capacidad de liderazgo del proceso educativo y por lo tanto también tiene que ver con su crecimiento personal, con su desarrollo como persona.

Y también ahí hay algo que desde la psicología tenemos mucho que aportar, más que en ideología o filosofía de la educación en una tecnología educativa

que vaya a favorecer un proceso de crecimiento de los niños, alumnos, universitarios o profesores que les permita desarrollarse como persona y en eso creo que estamos en una situación privilegiada como psicólogos.

Lorena : Si, sobre eso, tal vez hay algo que es un poquito distinto en la etapa de la adolescencia y es que aparte del desarrollo personal es cómo el adolescente se relaciona con la generación anterior y su proyecto personal, y cómo se integra socialmente, no solamente a través de las tareas que va a desempeñar sino cuál va a ser su aporte, su lugar y a qué momento histórico se incorpora, etc.; entonces yo creo que la ausencia de modelos, es bastante desafiante en realidad, como relación intergeneracional, porque es una etapa en que el adolescente, pide una orientación, pide un marco en torno al cual proponer él, algo distinto. Para un adulto, es un momento de incertidumbre, se requiere de una identidad bastante sólida y de bastante claridad de cuáles son sus proyectos personales y también qué está mostrando como generación y como proyecto a futuro más global.

Pero, este tema, la ausencia de modelo o de un proyecto claro y unificador, es bastante desafiante para los adultos, profesores que están en contacto con los jóvenes y para los padres también.

Bueno, algo que se menciona como proyecto de otra naturaleza, aparte del desarrollo económico del país, es la recuperación de la convivencia democrática y en ese sentido yo creo que también la psicología tendría muchísimo que aportar, porque más allá de un contenido de educación democrática, hay modos de relación que son o no son democráticos. Todo lo que se transmite a través del llamado curriculum oculto, o sea, de cómo se relaciona un adulto con un joven, cómo promueve una relación grupal, se educa ahí. Y, por otro lado, pensando en un proyecto de recuperar una sociedad democrática, está también el desafío de la equidad, o sea, cómo lo que se ofrece en términos de educación pueda ser más equitativo en distintos sectores sociales, cooperar a una construcción social más democrática.

Antonia : Quisiera subrayar algo que dijo recién Teresa y es que estoy de acuerdo plenamente en que no nos corresponde a nosotros los psicólogos generar ideologías y modelos, pero sí nuestro aporte con respecto de la orientación y yo creo que si esa orientación que tú describes tan bien en relación a los pre-escolares se cumpliera globalmente, íntegramente, a la altura de la educación universitaria, no encontraríamos lo que encontramos, y todo se daría como un desarrollo armónico y lógico. Creo que con nuestra orientación vamos, de alguna manera, a contribuir en esta reformulación de alguna ideología, porque pienso que esa ideología futura es multidisciplinaria.

Pienso que uno de los grandes desafíos que tiene la Universidad en este momento es el enseñarle a sus alumnos a trabajar en equipo y a trabajar con gente que tiene distintas perspectivas, una tarea que es muy difícil, porque cada cual quiere defender su campo y esa defensa supone necesariamente atacar a otros y a veces en ese desgaste de «yo tengo la razón», se olvida que tenemos que apuntar todos desde una mirada que necesariamente es limitada.

Otro desafío que me parece bien importante, se refiere a lo que decía Lorena sobre el curriculum oculto y es que en el terreno de la Universidad ese tema es muy importante. Nosotros reproducimos esa ideología oculta, constantemente y en ese sentido creo que en la Universidad es muy importante toda la investigación que se haga de las representaciones sociales.

El aporte de la psicología educacional.

Violeta : Yo quería , aprovechando que tocaste justamente el tema de la investigación, unirla con los desafíos que están aquí planteados porque, la verdad es que es fácil ver los lugares en que la psicología puede aportar, el problema es cómo, cuánta eficacia puede tener, cuánta efectividad puede tener al hacerlo.

Si tomamos lo que decía Tere, que decían uds. con respecto a este anhelo de un desarrollo integral del ser humano, supongamos que comenzamos con las investigaciones en el área psicología educacional y ¿qué resultados empiezan a aparecer?: la auto-estima como un conflicto muy importante en los rendimientos, aparece la importancia de las representaciones sociales, se sabe que son claves las expectativas y creencias que tienen los profesores con respecto a sus alumnos; temas todos estrictamente psicológicos y ¿qué hacemos con eso?; ¿ Cuantas respuestas podemos dar para las políticas que se puedan diseñar en el país. Cuánto nos hemos puesto de acuerdo en de que esas debieran ser las prioridades de la investigación psico-educacional? Lo dejo planteado en términos de qué otras cosas se pueden agregar en estas urgencias.

Yo creo que los psicólogos educacionales están en un lugar privilegiado para unir los centros del hacer con los centros del saber, la Universidad no tiene sentido si lo único que hacemos es hacer investigaciones que quedan entre cuatro paredes; no tiene sentido que los Ministerios sigan diseñando políticas educacionales sin tomar en cuenta todos los conocimientos que hay sobre la investigación.

Luis : Yo agregaría una connotación más frente a la importancia de la investigación, que tiene que ver con cuestiones centrales: una es, que gran parte tanto

de los parámetros epistemológicos de investigación y las prioridades, en el caso nuestro de Latino-américa y en Chile son importados, foráneos. Hay todo un problema que hay que revisar ahí, para rescatar lo propio de la realidad concreta.

Lo segundo, respecto de la investigación, nos lleva tanto a la cuestión de la visión de la Universidad, como tú planteabas al comienzo, pero también nos lleva a la formación del profesional, donde el rol del psicólogo educacional no se ha analizado suficientemente. Aparte de la explosividad de las carreras de psicología, de las carreras de educación, aparte de que hay una gran diversidad y la aplaudamos, indudablemente que se requiere criterios mínimos de parámetros compartidos aunque sean consensuados.

Yo creo que hay una crisis grande y nuestro aporte ahí también es importante y yo diría que la investigación que se haga en psicología educacional tiene que revertirse en la formación tanto del psicólogo, especialmente del área específica como del educador.

Nosotros tenemos un parámetro muy compartido, que nuestros valores fundamentales son los valores de la democracia y de los derechos humanos y con eso tú tienes para plantear todo un itinerario, diría yo, respecto de todo lo que significa tanto la psicología, la psicología educacional como la educación y eso, hay que decirlo y escribirlo. Ahí está el norte sobre el cual debe asentarse este proyecto social; y al hablar de derechos humanos y al hablar de valores democráticos, estamos incorporando la condición de nuestro objeto, de nuestro quehacer, tanto cognitivo como práctico, que se define por lo humano. A partir de ahí, ¡claro que tienen sentido muchas cosas! Todo lo que tiene que ver con la gestión, desde el punto de vista del aporte de la psicología organizacional. No la psicología organizacional copiada desde fuera. Hay muchos elementos, que yo no estoy diciendo que no se recojan, pero que se recreen, se critiquen y se adecúen, en todos los niveles, en pre-escolares, en básica y media.

A mi me gustó mucho lo que tú dijiste sobre la adolescencia y la cosa de la trascendencia social en cuanto proyecto. No se trata de desmerecer o minimizar, lo que pasa en el campo pre-escolar. En cambio en la adolescencia y en la Universidad se ve claramente que es necesario que esté compatibilizado un planteamiento político, orgánico, humano, respecto a Chile concretamente y lo que es la instrumentalización tanto teórica como técnica y práctica para que nosotros podamos aportar.

Yo he estado leyendo algunos aportes que ha hecho el CPU sobre creatividad en el poder,... pero creatividad ¿para qué?, para ¿producir mejor?,... la creatividad ¿cómo y para qué? y volvemos al mismo problema.

En relación a la formación de profesores y la relación inter-individual, la dinámica de grupo, liderazgo, todo eso que realmente es un campo apasionante y necesario y muy descuidado, nosotros deberíamos tomar los programas de formación de profesores en Chile y ver qué se enseña y encontraríamos que se está dando muy poco respecto a todo lo que nosotros podemos dar.

Podemos dar mucho, por ejemplo, en el tema de la identidad nacional, el tema de la motivación y el gran tema nuestro del aprender a aprender, pero aprender a aprender en la práctica, en Chile hoy día, en los diversos niveles de edad y en función de lo social y no con un criterio individualista.

Lorena: Me gustaría agregar que se pueden perder aportes de la psicología si sectorizamos rigidamente entre psicología educacional, organizacional y clínica. Yo creo que la psicología organizacional tendría mucho que aportar y la clínica también sobre qué es un proceso de cambio. Hay niveles además, o sea que si hay un cambio, por ejemplo, en el rubro de la formación de los profesores, es demasiado inconsistente con la forma en que se organizan los trabajos en el establecimiento y con las normativas generales, y por inconsistencia el mensaje se anula. Bueno, y en eso, yo creo que podría aportar mucho la investigación. Ahí hay un gran desafío a la expresión, por la flexibilidad y los desafíos de creatividad que le imponen a cada uno de los centros educativos. Estoy pensando en la educación con aporte fiscal, donde hay ciertos márgenes, y también una atención especial a aquellos sectores más de cuidado. Si no se potencia la capacidad de cada establecimiento para darse una forma de organizarse y de por ejemplo, crear en el ámbito del currículum, se va a desaprovechar eso y especialmente porque el ambiente y el clima organizacional del establecimiento también educa. Si hay un mensaje valórico de cualquier especie queda anulado con la actitud, la manera con que se organiza el trabajo o las normas disciplinarias, etc., entonces eso es también educativo.

Y, por otro lado, tomando algunas cosas de la psicología clínica, por ejemplo, tomar en cuenta la motivación del estudiante o la auto-estima del profesor y el estudiante, no son cosas que se cambien de manera superficial y ahí la clínica le dice claramente estos son cambios que no son de teoría educativa ni de cómo yo racionalizo lo que hago, sino que son cambios de actitud bastante profundos y personales.

Teresa: Y ahí nos falta harto que avanzar creo yo. No puedo hablar en términos de la psicología educacional en general, porque cada uno tiene su propia experiencia, desde su punto de vista. Yo estoy en una institución donde hay 6.000 funcionarios y se atiende

a 44.000 niños de escasos recursos, 580 centros abiertos; o sea, el desafío tiene que ver con el sistema, es decir, con la organización, y creo que el desafío es que cada directora sea dueña de su centro, es decir, otorgarle nuevamente el liderazgo al director. Es un proceso lento, por ejemplo empezar a trabajar con metas, o sea que ella sepa cuáles son sus objetivos y busque la fórmula y los recursos a partir de su propia experiencia, para llegar a cumplir esas metas. No podemos nosotros a nivel central decirle «haz tal cosa», sino que obviamente hay que devolverle el poder a ese director o a ese profesor o al educador en el ámbito de la sala. La primera prioridad, en el trabajo nuestro es el trabajo personal y es a largo plazo. Tiene que ver también con empezar a trabajar en torno a metas, tiene que ver con el trabajo de liderazgo, tiene que ver hasta con el uso del cuerpo en el espacio.

Un punto es la autoestima del profesor, y la investigación debería dar cuenta de esto. No sabemos cómo generar este proceso en los profesores. En el caso de nosotros, trabajamos con personal no especializado, entonces ¿cómo ayudar a esas madres que trabajan como educadoras de los niños a recurrir a su propia experiencia y potenciar su propia experiencia para poder trabajar con los niños? Ese es el otro proceso. Nosotros tenemos una directora, educadora de párvulos, pero tenemos un personal que son madres que apoyan a la educadora en la atención de los niños, por lo tanto, ese es otro gran desafío que tiene que ver con la educación en Chile, que es pobre y tiene pocos recursos.

A la vez si trabajamos con madres sabemos que tenemos mucho más éxito. Es inconcebible pensar la educación pre-escolar independiente a la familia; la educación pre-escolar **es con la familia** y por lo tanto ese es otro desafío: ¿cómo integramos a la familia, cómo le damos espacio a que la madre pueda salir a trabajar y nosotros por mientras tenemos a los niños?; son desafíos que tenemos que responder.

El otro gran desafío, es el currículum: parece que no basta con que los profesores sepan, cuál es el currículum. El currículum también se tiene que experimentar con el cuerpo, creo que todos los aprendizajes pasan por el cuerpo. También es un proceso largo el que ese currículum ella lo haga suyo y a la vez de ahí parta un currículum para ese centro abierto, o sea lo haga propio y ahí genere un nuevo currículum para ese centro abierto. Ese es otro gran desafío, estamos investigando cómo hacerlo.

Lo otro, en el caso de nosotros que son tantos centros abiertos tenemos que recurrir a tecnologías educativas prácticas, con materiales didácticos, con materiales autoadministrados de capacitación que generen procesos, que abran preguntas más que

respuestas; tenemos que generar esos recursos pedagógicos.

Y, lo otro, tiene que ver con la evaluación en términos de incentivo, ojalá no en términos de castigo. El proceso educativo chileno, en la medida que se conozca cuál es su impacto va a poder auto-evaluarse y saber para dónde tiene que ir, pero si no se sabe qué es lo que funciona, qué es lo que no funciona y por dónde va el camino, es muy difícil aprender de las equivocaciones o aprender de los logros.

Violeta : Yo creo que la psicología educacional se diferencia de la psicología clínica y la psicología organizacional, básicamente en que, a mi modo de ver, debiera ser preventiva y no curativa. El hecho de que plantee la prevención como un proceso de educación permanente o de aprender a aprender permanentemente debiera ser como el marco en el cual se inscribe la psicología educacional y con el cual, si fuéramos teóricamente eficientes, probablemente podríamos tal vez evitarnos otros problemas posteriores.

Si lográramos tener una formación de profesores en la cual el desarrollo personal va acorde con lo que se espera, probablemente no tendríamos tantos problemas de auto-estima en el profesor. Si los niños tuvieran un desarrollo cognitivo, afectivo, social, del lenguaje, a nivel de pre-escolares, eso implicaría que habrían bastante menos problemas posteriores; por lo tanto, yo creo que la psicología educacional tiene que llenar un vacío de enfoque básicamente social.

En ese sentido creo también, en lo que tú decías, de educar para los derechos humanos, educar para la solidaridad, educar para la ciudadanía. Eso debiera ser una consecuencia lógica y no una meta que nos tengamos que colocar, de lo que es un desarrollo natural del ser humano.

En relación a las respuestas que han avanzado las investigaciones, yo creo que ya hay algunas cosas que es bueno se sepan, por ejemplo, justamente en los puntos que tú señalabas, la unión de la familia con la educación; no solamente a nivel pre-escolar. En una investigación que se hizo en América Latina -que tomó a Chile también como país-, a nivel de básica, se ve que el trabajo que hace la madre en su relación con el niño en su casa, en educación no formal, tiene mucho más efecto en lo que pasa a nivel escolar, que lo que hace la madre directamente ligada a la parte escolar. Es decir, una madre que juega con su hijo tiene mucho más efecto en el rendimiento escolar que una madre que revisa las tareas, por decirlo en términos concretos. Lo cual nos está abriendo un campo de potenciar este aporte de la familia y de la madre. Estoy hablando de la madre de nivel socio-económico bajo, no estoy hablando de la madre muy educada; eso es importante.

Lo otro, es la importancia de la escolarización de la mujer, la madre y familia. Sobre todo en América Latina, en que hay una gran cantidad de escolares que dependen sólo de la madre. Pareciera que no tenemos el lazo lo suficientemente sólido como para traspassarlo a quienes están aplicando las políticas.

En capacitación de profesores es evidente para la investigación que se hace desde la psicología educacional; que la capacitación tenga que ver con instrucción no tiene ningún sentido, que la capacitación que no se haga en los lugares de trabajo unido a los grupos, tampoco tiene sentido y tiene mucho más influencia que lo capacite un par a que lo capacite un «experto». Además es mucho más importante que el profesor se dé cuenta del proceso que puede hacer en su capacitación a que se le dé una capacitación masiva, generalizada, que no responde a las necesidades de cada uno.

En términos de tecnología educativa, todos los avances que hay en la psicología educacional en su aspecto cognitivo, en términos de entender el uso de los procesos de pensamiento, en términos de entender cuáles son realmente las claves de la memoria, las claves del proceso de atención, las claves del proceso de concentración, son elementos interesantes para transformarlos en algo que se pueda utilizar en el proceso educativo.

Y por último, por mencionar la evaluación, yo creo que la psicología educacional en Chile, ha hecho un aporte significativo en evaluación, y yo creo que es un área que tenemos que seguir desarrollando y explorando más aún. La mayoría de los tests que hoy día están estandarizados para nuestra realidad nacional, son tests que provienen del área de la psicología educacional. Tenemos ya avances no solamente en la evaluación normativa, estandarizada, sino que ya también empiezan a haber avances en otros tipos de evaluación más del proceso. Hay tests que se le hacen a las Universidades, hay múltiples investigaciones que se están haciendo, pero, la tarea es poder tener inter-relación entre quienes están aplicando este conocimiento y las políticas concretas en educación.

Antonia : A mí me ha llamado la atención una carencia que he visto en psicólogos que están haciendo psicología educacional en la Universidad. Porque también hay un déficit de la formación del psicólogo. A veces ya vamos terminando el año y un chico, que es muy destacado dice: «mire, yo recién vengo a tomarle noción a esto de el cuerpo y el contacto con la madre y la familia», a pesar de que a nivel de discurso ya habíamos definido la escuela como un espacio privilegiado de prevención, un espacio donde muchos sub-sistemas de la comunidad se consolidan; a nivel de discurso eso ya había estado hablado y presentado de mil maneras, lo más participativo posi-

ble, pero trabajando con la psicomotricidad y haciendo ejercicios de niño, ellos captaron eso; entonces eso a mí me llama la atención porque ¿qué clase de psicología educacional hacen los psicólogos a los profesores?, porque yo creo que si bien se puede disculpar que otros profesionales que hacen eso, no lo comprendan, que psicólogos no lo comprendan, es mucho más alarmante.

Y, ahora siguiendo tu misma idea de presentación quisiera contar qué es lo que estoy haciendo con otra profesora para que todo este cambio en educación y todas estas cosas que ustedes han mencionado las llevemos a lo concreto.

Por ejemplo, nosotros estamos a cargo de un programa de formación de ayudantes alumnos, que dentro de la política de la Universidad es gente que va a hacer en alguna oportunidad carrera universitaria. En la formación de ellos, nosotros no hacemos lo que se hacía tradicionalmente, sino una reflexión constante de la función de la Universidad, de usar técnicas participativas, de no temerle a la crítica y de cuestionarse cómo uno va a reproducir el sistema sabiendo y tomando conciencia, siempre que actuamos con un modelo de pasividad.

Otra cosa en la que estamos trabajando, es que cada tema teórico tratamos de llevarlo como sea a un ambiente natural, que la gente lo conozca en el terreno mismo, que vayan y se encuentren con el problema.

Esta forma de pedagogía genera cualquier cantidad de dilemas morales y enfrentarnos a esos dilemas es lo más costoso de esto; empezar a plantearse los déficits que tiene uno en su propio desarrollo moral. Una cosa que yo quisiera rescatar, que es muy importante, es que los alumnos rápidamente asumen los derechos, y claro, es fácil «tener derechos», pero empezar a discutir sobre los deberes que están de la mano de los derechos, ha sido una cosa muy costosa. Yo creo que ese enfrentamiento es necesario y hay que prepararse para eso y preparar a los alumnos en ese sentido.

Otra cosa que estamos haciendo, se refiere a que en nuestra Universidad no hay ningún curso, ni capacitación, ni formal ni informal sobre la sexualidad y estamos en una carrera de psicología y hay embarazos no deseados, hay desinformación alarmante sobre sexualidad en alumnos de cuarto año. Interesa el discurso, lo teórico, y se va produciendo este espacio en que lo discursivo y lo práctico pierden contacto, por eso es que me parece muy importante la definición que tú diste Violeta, de psicología educacional y por esa razón para nosotros es importante el modelo de lo que hacen los pre-escolares, porque la integración ahí es tan evidente.

¿Existe una reforma educacional?

Violeta : Tomemos el tema de la reforma, a ver si podemos aclarar...

Luis: Lo que a mí me llama la atención en este tema de la reforma, es que resulta que no hay ninguna reforma. Frente a lo concreto, me gustaría saber ¿qué hay, aparte de algunos postulados?. ¿Qué hay de concreto de reforma, desde el año 1979 en que se presentaron los programas?.

A mí me gustaría ver, en relación a una reforma ¿qué podemos dar ahí?, yo creo que podemos dar mucho, pero no en la percepción habitual, vuelvo a decir, del psicólogo, con un cierto grado de autonomía epistemológica y práctica, que sí lo tiene, pero muy conectado con la disciplina y fundamentalmente con los profesores, eso como un criterio. Ojalá pudiera formarse a nivel de colegios profesionales, equipos interdisciplinarios de aportes de los colegios a la presunta reforma. Por una parte plantear el punto de vista de los profesores y por otra parte el punto de vista de los sociólogos, los antropólogos, etc...

Para mostrar solamente un campo: hoy día, la historia que se enseña es falsa, sesgada, se omiten hechos fundamentales, tanto temporales como de temas relevantes, se excluye a la mujer absolutamente, se excluye al sujeto social, se excluye al pobre y es una historia de fechas; en que términos como la identidad nacional o latino-américa está ausente totalmente de las imágenes y de los contenidos en todos los niveles e incluso de los programas de formación de profesores de historia, entonces nosotros tenemos mucho que aportar.

En una historia fundamentalmente de hechos militares, batallas, lo que impera es simplemente la agresión, el odio y la muerte, no hay una cultura de la vida, transmisión de valores de sentimientos y eso lo están viviendo los cabros tanto en los juegos como en la televisión. En eso tenemos tanto que aportar.

Entonces, respecto a la reforma, que bien yo creo que deberíamos organizarnos para hacer el aporte, porque lo que tenemos que hacer es realmente abismante, pero ¿cómo nos organizamos como psicólogos educacionales para producir nuestro aporte a la reforma?.

Violeta : Lorena ¿podrías hablar de la reforma, tú que estás viviéndola en el medio, ¿qué pasa ahí?.

Lorena : Si, lo que yo puedo decir es fundamentalmente desde el punto de vista de la educación media. La reforma tocará puntos estructurales que van a afectar todo el sistema y no solamente lo que pase en el contenido de los procesos en la educación, sino que

en el marco general de gestión, modo de financiamiento, etc. O sea, hay una serie de aspectos de macro-política en discusión.

Ahora, está por un lado el programa de mejoramiento de la educación media que es el MECE, que se va a enmarcar en lo que pase en esta reforma. Entonces, es bueno hacer la distinción entre la estrategia de hacer un aporte al mejoramiento de la educación y lo que pase al nivel de marco de referencia de política global.

Bueno, a grandes rasgos, hay un desfase muy grande, entre lo que pasa en educación media y lo que está pasando a nivel social global; lo que pasa en la etapa del desarrollo de los jóvenes y en las expectativas que tiene el mundo adulto al recibir a estos jóvenes que egresan desde el sistema; hay entonces ahí un problema de calidad e importancia, de uniformidad de la oferta. Existen dos modalidades con algunas mezclas en los liceos polivalentes, los que se habilitaron de científico-humanista que habilitaron algunas especialidades, pero a grandes rasgos existe muy poca variabilidad para una población tremendamente heterogénea, con intereses, expectativas a futuro muy distintas, producto de que en 30 años no se han hecho mayores modificaciones y la cobertura se amplió espectacularmente.

Ahora, cuando decía que hay un desfase con lo que pasa socialmente, me refiero a que estamos en un momento de grandes avances en el terreno de las comunicaciones, en la televisión, en informática, etc., y se los trata generalmente dentro del mundo educativo más bien como enemigos, frente a los cuales hay que luchar o hay que establecer censura. Esa es generalmente la estrategia educativa.

Nosotros hicimos una conversación nacional sobre educación media, en que se recogió la opinión de profesores a nivel de base del sistema, planteando el tema precisamente de los medios de comunicación y esa era la primera reacción: que haya un control a nivel estatal de la programación, etc. Eso es simplemente inviable y el acceso de los jóvenes a la información y a tomar como curso personal en sus acciones es muy amplio; entonces eso parece ser obviado dentro de lo que pasa en la educación.

Por otro lado, frente a todos los avances en el terreno del conocimiento también la educación parece más o menos impermeable, independiente que haya habido una flexibilización curricular, se imparten las mismas disciplinas y del mismo modo que hace muchos años sin mucha conexión con la vida real de los alumnos, con lo que a ellos les está pasando en términos de desarrollo personal, pero también con lo que ellos ven fuera de la puerta del liceo.

Y, por otro lado, mucha carencia en el desarrollo de lo que se llama ciertas competencias básicas, eso ha sido bastante destacado y ahí yo creo que hay mucho aporte que hacer.

Cuando se habla de que hay ausencia de desarrollo de competencias básicas, estamos hablando de formas de pensamientos más elaborados, superiores, desarrollo de actitudes de criticidad frente a lo que se aprende y capacidad de trabajo en equipo, tanto en relación al conocimiento como en las relaciones interpersonales y las actitudes frente al trabajo. Es importante no confundirse con que va a haber un alargamiento de la educación básica, sino que de naturaleza secundaria, de destinar un primer ciclo a esta formación general compartida por todos y que no debe confundirse con una educación científico-humanista tradicional. Ambas, en lo profesional y lo científico-humanista se notan carencias del desarrollo de estas habilidades; de poder escribir, de poder razonar, cosas básicas que tendría que entregar la educación y que le aportan a una persona el insertarse exitosamente, satisfactoriamente después en la vida.

Junto con eso se quiere también apuntar a que haya condiciones que favorezcan una mayor equidad en la calidad educativa ofrecida a los alumnos. Esos son los grandes temas, desde el punto de vista de la calidad de la educación abordados por la reforma.

Ahora, sobre programas de mejoramiento de la educación media hay algunas propuestas que se están haciendo que pretenden tomar, por un lado lo que son los procesos pedagógicos y hacer un trabajo importante de revisión en la práctica de: cómo se hace clases, cuál es la relación con el conocimiento que se está promoviendo y cómo se podría hacer de una manera distinta.

La educación más bien tiende a ofrecer respuestas sin que haya ninguna pregunta, y respuestas fríamente organizadas y promoviendo como un tipo de relación con el conocimiento que es absolutamente distante, ajena a la realidad personal, a los intereses personales y a la realidad generacional. Ahí viene otro punto que es cómo incorporar la especificidad del mundo juvenil a la educación y esto en dos ámbitos, toda la temática que pueda tener que ver con el desarrollo del adolescente, - los desafíos que se presentan por ejemplo en educación sexual - y también con que el joven hoy día tiene una manera propia de aprender, tiene una cultura juvenil, que a lo mejor lo acerca mucho a los videos, a los flippers.

Hay todo un mundo ahí que conocer y que no se aprovecha como «su propia manera de aprender» sobre la cual la educación podría ser un aporte. Así como hablamos de que la educación tendría que, en el caso de la cultura popular, hacer un desarrollo,

también hay una cultura juvenil, juvenil popular, juvenil urbana, juvenil rural y que no se distingue con quién estoy tratando, en esta realidad educativa.

En el «que» de la educación, primero está la necesidad de que haya el desarrollo de un cierto marco curricular en el cual puedan insertarse las propuestas locales. Eso significa fortalecer por un lado dicho marco curricular a nivel central y por otro lado también fortalecer las capacidades de asesoría a los establecimientos para que desarrollen su propio curriculum en ciertas áreas, y fortalecer las posibilidades de que ellos puedan hacerlo.

Y, en esa área, una de las propuestas que hay del programa de mejoramiento en media es usar la metodología-proyecto, como estímulo, a las propuestas que puedan venir desde el establecimiento.

Teresa : Yo quiero decir que es como dar vuelta la educación, creo que es importante lo que se está haciendo, es como despertar a un gigante dormido. Es un proceso a largo plazo. En pre-escolares es lo mismo, el diagnóstico es que tenemos niños estáticos, que no se les hacen preguntas.

En el caso del alumno, «aprender a aprender»; en el caso del niño «aprender haciendo», aprender experimentando, descubriendo. Eso debe generar el proceso educativo, prender la chispa ... y eso implica transformación a nivel de las personas que hacen educación, de las formas que la estamos haciendo y yo creo que es necesario generar capacidades. No se trata que cada establecimiento educacional genere su propio curriculum, ... ¡es absurdo!, pero sí generar capacitación, reflexionar sobre la práctica, ojalá capacitación en la acción, en que la capacitación de los profesionales sea ir hacia otros centros en que se está desarrollando el proceso educativo y lo vivan.

Yo creo que el cambio, la reformulación en educación va. Soy totalmente partidaria y estoy con mucha esperanza. Es importante que para los niños tenga significación lo que aprenden, también que quieran lo que son y puedan rescatar lo que son, su cultura local, sus características, etc., pero ampliar horizonte. Yo creo que la pregunta es el mejor desafío para la educación. Un profesor que hace preguntas y que despierta procesos. Despertar procesos es muy difícil a nivel del Ministerio de Educación lo mismo que a nivel de sala de clases.

Lorena : Hay una cosa super interesante, que pasa en la realidad. Entre otras cosas la educación es la relación entre generaciones; bueno, habitualmente, se supone, que el adulto sabe y el adolescente no, pero en muchas de estas competencias generales el adolescente sabe bastante más que el adulto. Por ejemplo, en cómo manejar un computador, se mue-

ven mucho más rápido que un adulto, entonces eso inseguriza y plantea un rol muy distinto al profesor, como un mediador respecto de conocimientos, más que un vocero que entrega información. Tal vez por eso, como inseguridad, se tiende a restringirlo dentro del establecimiento, del aula.

Violeta : Dos cosas quisiera comentar, una, a propósito de lo intergeneracional. El otro día ví un dato que es impactante. Si uno hace, hoy día, un análisis del interior de una familia del 20% del sector más pobre, uno se encuentra que el promedio de escolarización de un abuelo son... 3 años, el de la madre 4, 5, el del padre 6 y el del joven entre 10 y 11, y todo eso convive en un mismo hogar y con expectativas compartidas, lo cual provoca en sí mismo todo un proceso social y conflictos que son sumamente interesante. Eso en términos de lo que tu decías lo intergeneracional.

Ahora, en términos de la reforma, yo quisiera dar mi opinión, no estando ni en el Ministerio ni en ningún organismo de los que están ejecutándola. Creo que astutamente no se ha hablado de reforma, creo que es lo primero bueno que hay que decir, porque de alguna manera hablar de reforma es sentar las bases de que algo que era, ahora es otra cosa y yo creo que justamente lo bueno que tiene esta discusión que se ha abierto con respecto a la educación es el plantear que la educación no es estática, es permanentemente dinámica. El proceso de transformación de la educación debe ser un proceso permanente, que vaya junto con el proceso de desarrollo de la sociedad, por lo tanto me parece estupendo que no se hable de reforma.

Lo otro que a mi me parece muy bueno, es que el contenido de la discusión hoy día, de lo que hay que cambiar, lo que hay que mejorar, lo que hay que implementar, lo que hay que suprimir, a mi modo de ver, es muy actual; no hay una discusión basada en modelos pasados y probablemente eso tenga que ver con el hecho de que Estados Unidos, Europa y Asia, tienen puesto en cuestión el modelo educativo. A pesar de que hay cosas que podemos aprender de ellos lo interesante es que las preguntas están abiertas ahora en todas partes, lo cual compromete el interés por buscar soluciones interesantes desde aquí. No son preguntas poco significativas, son altamente atractivas.

Lo otro que me parece importante es haber generado una conversación nacional en torno a la educación, como pocas veces, diría yo. En mi experiencia desde la Universidad, he visto como el interés por el tema de la educación compromete a todo tipo de profesionales y a todo tipo de científicos. Basta ver en las dos comisiones nacionales de educación, el interés, la motivación. Es muy importante para todos

los que están ahí, ir a tratar de buscar, de aportar en términos de su propia experiencia a un proceso que nos pueda mejorar a todos y a mi modo de ver eso, manifiesta también un sentido de identidad de país, que haya una motivación verdadera, para que la calidad de la gente sea lo mejor posible, en todos sus ámbitos.

Y, el tercer punto, de evaluación positiva con respecto a todo este proceso es que tiene un indicador, que a mi modo de ver, nos faltaba mucho en América Latina y en Chile también, que es pensar en la educación proyectada a futuro. La discusión en realidad, era pegada al pasado tradicionalmente por el mismo peso que tiene la educación. Hoy día la conversación es mirando al futuro. Es cierto que hay muchas cosas que aprender de lo que ha pasado, pero la pregunta es, por ejemplo: la cultura juvenil. Sabemos que esos jóvenes que vienen de esa cultura juvenil van a ser quienes van a gobernar en el país en 15 años más, o sea van a ser la generación del cambio, y se está pensando en ellos con proyección. La educación hoy día a mi modo de ver, está pensándose con proyección.

Teresa : El mundo para el que estamos educando a los niños de ahora es tan distinto al de hoy, por la globalización, por las comunicaciones, la televisión, etc., que vuelve a surgir como gran eje el hombre, la persona. No se trata de que yo les entregue información, porque esa información realmente ya no les sirve; es cosa que prenda un computador y tiene la información. No es información lo que tiene que entregarle la educación, si no más bien formas de resolver problemas, valores, desarrollo personal, identidad, pertenencia, seguridad, estabilidad, afecto. Es más bien generar intereses, abrir la curiosidad, despertar el que se sienta que puede contribuir a la sociedad .

Antonia : Yo quería agregar, que estoy totalmente de acuerdo con todas las observaciones que ustedes plantean a este movimiento educacional que está en acción y también quisiera hacer notar unas ausencias que yo encuentro en el proyecto. Una de las ausen-

cias son, por ejemplo, todos aquellos niños que tienen necesidades educativas y sociales, que son portadores de un handicap y esa ausencia no es neutral. Creo que para que se modernizara todo el aspecto valórico, de realmente vivir en democracia y de derechos humanos, una manera sería integrar a toda esta gente que en este momento está segregada y que no tienen ningún espacio.

Otra cosa que quisiera plantear, que a mi me preocupa es que para nada se menciona el rol de la televisión, que también es llamada la escuela paralela. Los niños están gran parte del tiempo en la televisión y si no hay un trabajo complementario, no sé hasta donde se va a poder llegar, porque yo creo que la crisis de la educación es un síntoma de algo mas.

Creo que no se debiera soslayar ese algo mas. No sé si este movimiento, en el cual yo también me encuentro muy esperanzada, está planteando una reforma o un proceso en el cual nosotros estamos participando, en estamentos, aportando nuestras ideas, las cuales serán tomadas en cuenta. Pienso que estos temas tienen que ser traídos a la mesa porque si no el sistema los va a neutralizar.

Yo diría que la dificultad que ha habido, para llegar a acuerdos, en la conversación con los profesores es ya un síntoma. Los profesores tienen mucho que decir, ellos son los que van a mediatizar al final esto en la sala de clases; ellos están en la intimidad de la sala de clases con sus alumnos y nadie puede intervenir, al final, en lo que pasa ahí; entonces lo que ellos tienen que decir es muy importante. Yo pienso que la dificultad que han tenido, para que en ese gremio esto entre, ya es un síntoma de ese algo mas a que me referí y que está en la parte oculta de todo este proceso.

Violeta : Bueno, el tiempo se nos termina, y quiero agradecerles en nombre de la Revista Chilena de Psicología, el valioso aporte de Uds. a este FORO.

Hemos recibido el presente artículo en el cual se hace un planteamiento crítico a las políticas educativas gubernamentales.

Son opiniones polémicas y muy personales del autor, sin embargo nos ha parecido de importancia su publicación con el fin de abrir un debate que en la actualidad no se está realizando en forma pública, a pesar de la importancia de los temas tratados.

¿Qué será lo que quiere el Estado...?

¿Mejorar la calidad de la educación...?, o

¿Intervenir el mercado de las escuelas subvencionadas "a billetezcos" ...?

Andrés Gacitúa ¹

RESUMEN

Este trabajo critica los diagnósticos y las propuestas actualmente encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación chilena. Las principales críticas pueden resumirse como: 1) Se está olvidando a 3 o 4 millones de desertores escolares cuasi-analfabetos. 2) Se ha ignorado las variables propias de la didáctica, del aprendizaje y del desarrollo cognitivo; en estos términos, las reformas no tocarán fondo en lo que realmente pudiera mejorar la educación. 3) Las declaraciones oficiales sugieren que, en un esquema autoritario y vertical, se volverá a decretar una reforma económico-filosófica. 4) El mejoramiento de la calidad de la educación requiere cambios cualitativos en las prácticas didácticas del país: duplicar el gasto para seguir con la misma estrategia pedagógica... es una medida condenada al fracaso. 5) Los analfabetos y desertores tempranos de la educación básica pueden reclamar constitucionalmente su derecho a la educación: ¿cuál es el mecanismo que al respecto puede ofrecerles el Estado? 6) La Educación tiene que ver con la Cultura: esta afirmación obvia «le queda grande» a la actual política educativa-cultural del Estado: mientras gasta cientos de miles de millones anuales en educación, y se declara alarmado por los datos del SIMCE, su proyecto de difusión cultural puede operacionalizarse...hasta con el programa televisivo «MEA CULPA»: ¿alguna inconsistencia política...?

ABSTRACT

This paper develops a critique on current diagnoses and proposals intended to improve the quality of chilean education. Main critiques can be summarized as follows: 1) 3 to 4 million persons who deserted from basic education as functionally illiterate are not being considered. 2) Didactics, Learning and Cognitive Development variables, are being omitted; in such terms, the proposed reforms don't even touch the processes to be improved in education. 3) Current official sayings suggest that in a new downward and authoritarian way, we shall have again an economic and philosophic reform. 4) The improvement of educational quality, asks for qualitative changes in current national didactics: to double the educational budget in order to continue with the same teaching strategies, is inevitably a failing measure. 5) Illiterates and early deserters from basic education, could claim their constitutional right to have access to education: ¿which is the practical system the state can offer in answering this potential demand? 6) Education is related to culture: this obvious statement is beyond comprehension for today's educational and cultural state policy: while it spends hundreds of thousands of millions yearly in basic education, and while it expresses its alarm with respect to SIMCE evaluations, its cultural diffusion project allows to include among its operationalizations even the «MEA CULPA» tv program. ¿Any political inconsistency...?

¹ Psicólogo. Escuela de Psicología - Universidad Diego Portales - Santiago de Chile.

Durante 1994 la Educación ha pasado a ser el eje de los planes políticos del país. A través del «plan Aninat», el Gobierno deja entrever sus diagnósticos nacionales, define prioridades políticas y asume compromisos ante el país. La idea central consiste en llevar el gasto en educación al 7% del PGB en los próximos años. El argumento de fondo tras esta medida puede expresarse así: 1) Se diagnostica una severa crisis en el sistema educativo, fundamentalmente, a partir de evaluaciones del SIMCE; 2) Se considera fundamental mejorar la capacitación de la fuerza de trabajo porque de ello depende el desarrollo económico del país; 3) Se asume como desafío nacional al problema y se asigna fuertes recursos para mejorar la calidad y la equidad de la educación nacional; 4) En lo más específicamente técnico, se instruye al Ministro Schiefelbein para que detecte prioridades y se nombra una Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, que debe presentar sugerencias específicas y definitivas a fines de 1994.

Las preguntas claves en torno a todo esto, pueden enunciarse como: ¿Son acertados los diagnósticos desde los cuales se parte? ¿Cómo se pretende mejorar la calidad de la educación nacional? ¿Sobre qué base descansan las expectativas de éxito de las reformas que se anuncian? ¿Cuál es la garantía concreta de «rentabilidad social» para las gigantescas inversiones y gastos enunciados?

Algunos antecedentes

1. La constitución política de la república de Chile

- 1.1. Define como derecho y obligación, para toda la ciudadanía, el cursar completa la educación básica.
- 1.2. Obliga al Estado a ofrecer un sistema gratuito a través del cual la población pueda cumplir con esto.
- 1.3. Obliga al Estado a velar porque todos los ciudadanos puedan participar en igualdad de condiciones en la vida nacional.
- 1.4. Atribuye a los padres el derecho preferente en lo que dice relación con la educación de sus hijos.
- 1.5. Establece que la comunidad entera tiene el derecho y el deber de contribuir al perfeccionamiento de la educación nacional (5).

En las actuales circunstancias, nada de lo anterior se cumple:

1. Cerca del 50% de la población no cursa completa la educación básica.
2. Aunque el Estado mantiene un sistema gratuito, fracasa en altísimas proporciones en su obligación

constitucional de llevar a la población hasta la aprobación del 8° básico.

3. Los analfabetos y desertores tempranos de la educación básica, ciertamente no pueden participar en igualdad de condiciones en la vida nacional, especialmente por razones laborales y económicas.
4. Los padres no tienen modo alguno para ejercer su derecho preferente en educación. La existencia de una educación «oficialmente reconocida» por el Estado, y que no tiene curriculum diversificados, anula toda opción posible de parte de los padres.
5. La comunidad, aunque como yo en este texto, pueda «opinar» sobre el perfeccionamiento de la educación nacional, no dispone de mecanismos eficaces para que sus opiniones realmente incidan en las altas decisiones políticas.

Esto plantea un problema de «inconstitucionalidad» en nuestras actuales circunstancias educativas. Nadie ha hecho «escándalo» político alguno..., pero lo concreto es que la Constitución no se cumple.

2. Costos económicos y rendimiento educativo

En 1992, el Estado gastó 200 mil millones de pesos en la educación básica y con ellos atendió a 2 millones de escolares, en cifras gruesas. Esto implica que el costo de UN ALUMNO-AÑO estaba en 100 mil pesos. Si actualizáramos este costo a moneda de fines de 1994, y si sumáramos los aportes adicionales hechos al Sector Educación por el Estado durante 1993 y 1994, tendríamos que el costo actual de UN ALUMNO-AÑO en ningún caso es inferior a los 130 mil pesos, y el mismo seguirá subiendo aceleradamente en la medida en que se haga realidad el «plan Aninat».

(1)

El rendimiento obtenido de estos gastos es magro, por decirlo suavemente. El Ministro Schiefelbein, comentando las evaluaciones del SIMCE durante 1993 en los cuartos básicos, ha señalado que en la mitad más baja de la escala de ingresos tres de cada cuatro alumnos no entienden lo que leen. Esto equivale a decir que son «analfabetas funcionales», aún a finales del cuarto básico. (4)

La deserción escolar en básica es elevada. Un 6% de quienes debieran matricularse en 1° básico cada año, jamás lo hacen; ya tenemos un 6% de deserción «anticipada» al sistema educativo. Entre quienes ingresan, hay deserciones fuertes. Al preparar este artículo, no me fue posible encontrar datos precisos y recientes en el INE; opero con estimaciones muy gruesas en esta materia. A partir de datos MINEDUC-INE, tenemos que: a) Durante los últimos 10 años han

estado ingresando al sistema educativo 250 mil alumnos por año, b) El promedio de escolaridad en la población de 15 y más años está en nueve años aprobados. c) A la prueba de Aptitud Académica están llegando casi 100 mil recién egresados de media cada año. (1), (2).

Lo anterior implica que por lo menos 100 mil personas por año, el 40% de quienes ingresan al sistema educativo, acumulan 12 años de escolaridad (son más: no todos los egresados de media rinden la PAA). Dado esto, y dado que el promedio de escolaridad es de 9 años, es forzosamente necesario que existan por lo menos otras 100 mil personas, otro 40% de los ingresados, que desertan del sistema con 6 años o menos de escolaridad. De no ser así, el promedio no podría ser de 9 años. (Pudiera objetarse esta estimación señalando que el promedio de escolaridad incluye a personas de hasta 100 años... y que en esa época, la educación era muy distinta; tanto peor, cuanto más se haga valer este argumento, tanto peores son los índices de deserción escolar: el promedio de escolaridad ha subido lenta pero sostenidamente. En la población que hoy tiene entre 40 y 60 años, la deserción escolar en básica puede llegar al 60 y al 70%...)

Al estimar en un 40% la deserción escolar antes del 7° básico, la estamos subvalorando abiertamente: por lo pronto, hay que agregar a ese 6% que deserta «por anticipado». Además, habría que considerar que cada universitario que se titula, que hace maestrías y doctorados, sube considerablemente el promedio al «desviarse» en muchos años de escolaridad con respecto al promedio nacional. Todo esto sugiere que la deserción escolar en básica, muy difícilmente pueda bajar del 50%.

Si consideramos todo lo anterior, llegamos a que ese costo educativo de 130 mil pesos por ALUMNO-AÑO, en realidad resulta altísimo, debido al muy bajo nivel de rendimiento que de él se obtiene. Por expresarlo en cifras fáciles y aproximativas, para producir UN ALFABETIZADO FUNCIONAL en la mitad más baja de la escala de ingresos, el Estado debe mantener a 4 alumnos durante seis años en el sistema educativo (la población se tarda casi 6 años en promedio en aprobar el cuarto básico). Así visto, el Estado tiene que gastar (130 mil pesos x 4 alumnos x 6 años) 3,1 millones de pesos para lograr que UN ALUMNO «entienda lo que lee» en los cuartos básicos de la mitad más baja de la escala de ingresos. Si a este costo agregamos la inversión «pérdida» correspondiente a quienes desertaron del sistema sin haberse alfabetizado, aunque permanecieron en él durante varios años, el costo de UN alfabetizado funcional en la mitad más baja de la escala de ingresos puede subir de los cuatro millones de pesos.

El problema, entonces, no consiste en una carencia de recursos...: ahí están esos cuatro millones de pesos...; el problema es que con todo ese dinero SOLO SE ALFABETIZA FUNCIONALMENTE A UN NIÑO en la mitad más modesta de la población. Si el costo de un «éxito» en alfabetización funcional es demasiado alto, mucho más grave me parece el hecho de que nuestro sistema educativo fracase, en tres de cada cuatro niños pertenecientes a la mitad más baja de la escala de ingresos del país, en el modesto objetivo de alfabetizarlos funcionalmente a finales del cuarto básico. Esto deriva en costos económicos, sociales y humanos de toda índole, que repercuten durante toda la vida de esas personas en el ámbito nacional.

3. El sistema pedagógico

No es posible dar rápidamente los antecedentes sobre nuestro sistema pedagógico en básica. Se requeriría un gigantesco volumen para acercarnos a semejante propósito. Me limitaré a señalar los aspectos que considero álgidos en la actual crisis educacional:

3.1. Los paros del magisterio durante este año, han hecho del conocimiento público el dato según el cual, la remuneración básica de un profesor está en 105 mil pesos por una jornada de 30 horas pedagógicas. Para titulados universitarios, es evidente que esto implica una fuerte sub-remuneración.

3.2. El calendario escolar se compone de 38 semanas, y cada una de ellas, de 30 horas pedagógicas para el alumno. En los seis años que arriba vimos que demora el sistema en producir UN ALFABETIZADO FUNCIONAL, la pedagogía ha contado con (30 h.p. x 38 semanas x 6 años) casi 7 mil horas de aula, y sus resultados son magros.

A un psicólogo le resulta inconcebible un «tratamiento» de 7 mil horas. Estamos habituados a trabajar, como mucho, con tratamientos de 20 horas, y logramos en ellos objetivos de dificultad comparable a los de la alfabetización funcional. No entraré en detalles en este momento, pero me interesa subrayar lo que estimo decisivo: aunque el profesorado esté sub-remunerado, y aunque en algunas escuelas abundan los niños «normales-lentos», en 7 mil horas tendría que aprender a leer el 99% de la población escolar.

He alfabetizado en 40 horas, (en dependencias del SENAME) a analfabetas de 15 y 18 años, que no lo habían logrado hacer en seis años de permanencia en básica. Tengo la experiencia concreta suficiente en esta materia, como para asegurar que en grupos de 8 alumnos, no puede tomar más de 200 horas la alfabetización funcional del 80% de quienes participan en dichos grupos. El sub-rendimiento pedagógico

tras este fenómeno es evidente en la educación básica: está fallando la didáctica.

El problema, entonces, no debiera plantearse como la necesidad de duplicar el gasto en educación (¿llevar a 6 u 8 millones el costo de un alfabetizado funcional en cuartos básicos...?), sino como la urgencia de incrementar el rendimiento didáctico del sistema educativo.

3.3. El magisterio, hasta ahora, no se deja evaluar en su ejercicio didáctico. Es sintomático que, cada vez que se critica la calidad de la educación, sus fracasos sean atribuidos a «falta de presupuesto» o a «incapacidad de los alumnos»: las variables de la «calidad didáctica» permanecen como incógnitas. Toda la actual discusión sobre la calidad de la educación opera con indicadores indirectos, algo así como «por carambola»: el SIMCE ha acumulado impresionantes archivos de información sobre los tipos y cantidades de aprendizajes que exhibe la población escolar, pero el Estado no tiene un solo estudio empírico que le diga cuáles son las buenas y las malas técnicas didácticas que se están utilizando en sus aulas.

Puedo aceptar la «lógica» según la cual, la calidad didáctica del profesorado se refleja en los niveles de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, es evidente que esta medición indirecta genera fuertes riesgos de error, y me parece obvio que, para hablar de calidad de la educación, no es conveniente hacerlo «por carambola»; habría que medir directamente a la didáctica.

4. Sub-aprendizajes de la población, como problema económico-social

Aunque podamos concentrarnos en el sistema educativo, no cabe ignorar que la gente no «desaparece del mapa» tras desertar de dicho sistema. A un psicólogo no hay que explicarle que las expectativas de calidad de vida de un analfabeta-desertor de tercer básico son nulas. Todo ingeniero, economista o empresario, saben muy bien que un analfabeta no puede incorporarse al desarrollo nacional.

En forma más que maniquea, se suele pretender que educación es sinónimo de aula, de magisterio, de uniforme, mochila y pasaje rebajado en las micros. En esta premisa, se asume con frecuencia que lo que no hace el Ministerio de Educación, eso ya no es educación. Opino que nuestro problema lo viven, en primerísima fila, los ministerios de economía, agricultura, transportes y comunicaciones, minería, planificación, trabajo; son ellos los que enfrentan el problema de averiguar qué se puede hacer con un tercio de la población mayor de 15 años, que por su analfabetismo funcional, no está en condiciones de incorporarse a capacitación laboral alguna, porque no entiende

la más elemental Guía de Actividades de un taller capacitacional. Mientras el SENCE dice «no me corresponde alfabetizar», el MINEDUC responde «no me corresponde capacitar laboralmente»; y en este juego, el Estado elude el mandato constitucional de llevar a toda la población hasta el octavo básico, y un tercio del país, cuando menos, se queda en el analfabetismo funcional. La sociedad, en sus expectativas de desarrollo económico, debe cargar con el lastre que representa un tercio de su fuerza laboral sin calificación técnica de ninguna especie, que no tiene más remedio que instalarse en la marginalidad y la pobreza.

5. Las propuestas oficiales, según aparecen en la prensa

5.1. Schiefelbein salió del MINEDUC. Muchos pudieran considerar que «lo hizo mal». Desde mi punto de vista, hizo más que todos los ministros de educación anteriores a él en muchas décadas. Tuvo la valentía (o quizás la ingenuidad política) de decirle al país que en la mitad más baja de la escala de ingresos, tres de cada cuatro alumnos en los cuartos básicos no entienden lo que leen. Y defendió a esos alumnos con otra frase genial: «...los niños son normales, y lo horrible es que eso el país no lo entiende...» Me bastan estas dos afirmaciones suyas para aplaudirlo. No puedo menos que adivinar su mano tras las siguientes frases del Presidente Frei ante el Congreso, el 21 de Mayo de 1994:

«...podemos decir que en la evaluación del año pasado, (en) el 50% más pobre de nuestra población, los niños de cuarto básico no son capaces de aprender a leer ni escribir. Esa es la realidad; por lo tanto, el tema de la educación, o lo enfrentamos como un desafío nacional, o de lo contrario seguiremos para siempre siendo un país subdesarrollado». (3)

Y Aninat ha declarado a la prensa que él se inspiró en este discurso para diseñar su «plan Aninat». En otras palabras, Schiefelbein se las arregló, en su breve paso por el MINEDUC, para decir de qué tamaño era el problema, (tres de cada cuatro...); quienes no eran sospechosos del mismo (los niños son normales), y si, como se ha dicho, el objetivo del actual Gobierno en sus primeros seis meses de gestión era el «detectar prioridades», Schiefelbein no sólo las detectó sino que convenció al Gobierno de que ESAS eran las máximas prioridades nacionales.

Pero nadie es perfecto. Schiefelbein operó con un esquema, a mi gusto, demasiado cuantitativo. He leído varios de sus trabajos publicados en el BOLETIN DE LA UNESCO(6) y su mirada a los fenómenos educativos es, casi siempre, estadística-cuantitativa. El sabe cuántas páginas escribe en promedio la población escolar latinoamericana, cuántas horas de clases anuales

tiene un niño en Singapur, y mil «datos» semejantes. No extraña que, desde esa óptica, haya propuesto ampliar en una semana el calendario escolar, ampliar la permanencia horaria diaria del alumno en las aulas, ampliar la educación básica a 10 años, adquirir la gigantesca cantidad de 300 mil computadores para que hubiera un computador cada 10 alumnos, ampliaciones cuantitativas para las cuales nunca enunció bases teórico-cualitativas. En este último terreno, se limitó a criticar la educación «frontal» y a promover una nueva educación «activa y participativa». Caracterizaciones más poético-filosóficas que prácticas; aunque uno medio intuya a qué se refería, no hay una teoría de fondo, no se mencionan variables operativas específicas. Creo que Schiefelbein formuló sus diversas propuestas, inspirándose en correlaciones matemáticas-empíricas. Todo investigador en ciencias humanas y sociales sabe que, dar con una correlación es una cosa, y otra muy distinta es saber por qué se produce y cómo se la controla operativamente.

Schiefelbein propuso 15 líneas de acción. Estas iban a sufrir el impacto de las recomendaciones de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, a formular sólo a finales de 1994, y ahora, se verán afectadas por el cambio de perspectivas que pueda introducir Sergio Molina. Tiene escaso sentido analizar y criticar las 15 líneas de acción de Schiefelbein, a esta altura. Sin embargo, me interesa precisar mi gran crítica en su contra: jamás habló de los analfabetas y desertores escolares; en la medida que los ignoró, puso en evidencia que no veía la peor cara del problema educativo nacional. Se encerró en sus «correlaciones» al interior del sistema educativo y, quizás a partir de ello, los analfabetas y desertores tengan que seguir esperando.

5.2. La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. En la medida en que esta Comisión no ha formulado aún sus sugerencias definitivas, no cabe criticarla en términos «definitivos»: aún podemos incidir en ella. Sin embargo, hay varios aspectos comentables.

Verticalidad. En primer término, llama la atención la «lógica» de una comisión de 26 «sabios» como fuente de recetas para mejorar la educación. El país tendría derecho a suponer, por ejemplo, que el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones del Magisterio lleva décadas estudiando lo que de «bueno» y de «malo» tiene nuestra pedagogía: ¿por qué no partir de sus hallazgos en estos propósitos modernizantes?. La idea de que en un cónclave de 26 eminencias a puertas cerradas vaya a «brotar» la solución para la educación nacional, me parece cuando menos aventurada. Esta Comisión asume, quíéralo o no, el rol de vértice de la pirámide desde el cual sólo es posible que se dicte verticalmente un nuevo decreto. (¿Comisionis Renovarum dix it...?). Sería un chiste de humor negro

sí, como lo sugieren algunas informaciones de prensa, este decreto inaugurara la participación creativa en las aulas... por orden superior.

La educación no sólo es «frontal» en la relación docente-alumno: también lo es en la relación Ministerio-Docentes. El hecho de que el Ministerio defina Planes y Programas, desglose contenidos, objetivos, unidades, etc, y que hasta envíe al docente la preparación de las «actividades» que éste último debe desplegar en el aula, me parece una práctica no sólo vertical, autoritaria y «frontal», sino peor aún, una dramática incoherencia. A ese mismo docente a quien se le coharta toda posible participación en la definición de su tarea, y se le impide aportar creatividad alguna en su desempeño didáctico, se le pide, paralelamente, que genere participación y creatividad en sus alumnos. No es posible pedirle que dé lo que no tiene, y la responsabilidad no es de un docente a quien se le haya «secado la imaginación», sino de un sistema verticalizado que le impide practicarla. Que yo sepa, los pedagogos son los únicos profesionales universitarios que en Chile reciben instrucciones sistemáticas de parte de un Ministerio, respecto a cómo ejecutar hasta el más mínimo gesto componente de su ejercicio profesional.

En cuanto a sus integrantes, es una Comisión de «estadistas». Dejando de lado a varios políticos y personajes de las altas finanzas, quiénes obviamente están allí por méritos distintos a los educacionales, entre sus «técnicos» en educación abundan los «macro-analistas» y escasean los «micro-experimentados». Boeninger fue Rector de la U. de Chile; J.J. Brunner tiene una larga trayectoria como analista sociológico de la educación; Claudio Teitelboim es un investigador de primera línea a nivel post-universitario en Física, y así,... pero: ¿Alguno de ellos tiene el más mínimo «rodaje» en didácticas del primer ciclo básico?. Asumo como obvio que para mejorar el actual nivel de la educación nacional, se requiere en primerísima instancia, conocer esas variables que nos están impidiendo alfabetizar funcionalmente a tres de cada cuatro niños en la mitad más baja de la escala de ingresos, tras siete mil horas de docencia. ¿Las conocen?. Me temo que no. Demasiados «generales» y pocos «soldados». Echo de menos en ella nombres como los de Mabel Condemarán entre los pedagogos, Hernán Montenegro entre los psiquiatras, Luis Bravo, Neva Milicic, Víctor Molina, o yo mismo entre los psicólogos que hemos trabajado cerca de la problemática escolar. Hasta donde llega mi información, en esta Comisión participan dos psicólogos: 1) Monseñor Juan de Castro, quien obviamente está allí como Vicario de la Educación, representando a la Iglesia Católica, y no como especialista en desarrollo cognitivo en escolares, y 2) Teresa Segure, a quien conocí en el rol de

«metodóloga» en la Universidad Diego Portales: ignora si ha trabajado cerca de la problemática escolar y de las «dificultades de aprendizaje». Todo indica que en esta Comisión están sobre representadas las perspectivas del macro-análisis socio-económico, y brillan por su ausencia los conocedores de las micro-variables de la didáctica, del aprendizaje y del desarrollo cognitivo. Si esto es así, no cabe esperar que las reformas que puedan proponer siquiera rocen tangencialmente la actual crisis didáctica y de subaprendizaje.

5.3. El laboratorio de escala nacional. Me preocupa el hecho de que esta Comisión, y el Gobierno mismo, parecen estar operando en la premisa de que el territorio nacional es un gran laboratorio experimental. La Comisión «diseña el experimento», y un decreto oficial, o varios, implantarán dentro de poco, en todo el país, una nueva normativa. En Chile no hay experiencia alguna que garantice la eficacia ni la rentabilidad educativa de las medidas que se está anunciando. Partir de datos tales como que Alemania gasta el doble que nosotros en educación, y que los niños de Korea tienen un 50% más de horas anuales de aula que los nuestros, por muy cierto que ello sea, no permite «deducir» que tenemos que duplicar el gasto y aumentar en un 50% el horario escolar. Proceder así, es abusar de una estrategia correlacional, lo que inevitablemente se convierte en un intento a «ensayos y errores». Y son ensayos y errores de escala nacional, cuyos «conejiillos» serán los casi 3 millones de escolares que actualmente tenemos en básica y media. Esta forma de abordar el problema incrementa los costos, dilata los plazos necesarios para dar con las respuestas que se está buscando, y genera el tremendo riesgo de que, si el experimento falla, ... ¿qué hacemos con una generación entera de escolares subeducados?

Desde mi punto de vista, el esquema tendría que ser, necesariamente, de tipo experimental. En vez de UNA super-reforma nacional «a ciegas», debiera intentarse varias reformas provinciales. Sólo tras demostraciones muy empíricas de las ventajas de algunas de ellas, podría aplicárselas generalizadamente a todo el país. La diversidad de reformas a experimentar disminuye el costo de cualquier fracaso, y abre una elemental pluralidad técnico-teórica; a profesionales como yo, que estamos dudando seriamente de las propuestas de reforma porque no tocan ni remotamente las variables críticas, se nos debiera dar la oportunidad de demostrar empíricamente cuánto pesan, en el mejoramiento de nuestra educación, las variables que postulamos. La reforma «final» debiera surgir poco a poco, desde demostraciones empíricas en Chile, y no como un «Comisionis Renovarum dixit». Esta diversidad experimental tiene, además, algunas ventajas: a) mientras los distintos modelos educativos en experimentación estuvieran operando, los

padres tendrían la posibilidad de ejercer ese derecho preferente que la Constitución les otorga: podrían al menos, escoger entre diversos modelos educativos; pudiera ocurrir perfectamente que los padres exigieran la permanencia de varios modelos educativos; no tenemos por qué pensar en que todo deba desembocar en sólo UNA nueva didáctica nacional, y b) dado que parece haber consenso en cuanto la necesidad de diversificar el curriculum, esta pluralidad de modelos técnicos-pedagógicos permitiría ensayar distintas aperturas y diversificaciones curriculares. Lamentablemente, nada parecido a esto se vislumbra en lo que la prensa está informando sobre el desarrollo de la reforma en ciernes.

5.4. El «billetazo» y el «capitalismo salvaje» entre los sostenedores de escuelas. Así pudiera titularse a los componentes fundamentales de la reforma que se anuncia. El Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, ya entregó su informe técnico: «Los Desafíos de la Educación Frente al Siglo XXI». No he tenido aún ocasión de leerlo, pero la prensa informa que su gran propuesta consiste en llevar a 20 mil pesos la subvención escolar que actualmente está algo bajo los 10 mil pesos. Duplicar el gasto, para seguir aplicando la misma estrategia didáctica, es lo que me permite llamar una «mejora a billetazos de la educación»

De este sustancial incremento en las subvenciones se derivarán mayores remuneraciones al profesorado, de lo cual cabría esperar una cierta mejora para su vilipendiada «desmotivación» laboral-económica. Pero en la medida que el nuevo financiamiento no se asocia a didáctica alguna, y en la medida en que subsista nuestra unívoca «educación oficialmente reconocida», esa recuperada motivación no tiene cauce alguno en el cual volcarse como mejorada productividad; aunque con más motivación que antes, se seguirá haciendo la misma pedagogía. Curiosa estrategia.

¿Dónde está la gracia de esta reforma?. Está, en que genera una fuerte competencia comercial entre las escuelas. En la medida que las subvenciones se tornan «apetitosas» para los «sostenedores», se prevé una intensa competencia. Es una intervención del Estado sobre el mercado educacional, y no una reforma a la calidad de la educación. Se puede suponer que dicha competitividad asumirá formatos más consumísticos que pedagógicos: los sostenedores pintarán sus escuelas; quizás pongan unos conejos en el patio trasero para decir con propiedad que tienen una «escuela ecológica»; algún «vivo» hasta puede que construya una piscina para que sus alumnos la usen en el verano, pero ¿subirá el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de la población escolar? Difícil.

Esta intervención al mercado-educativo supone una importante renuncia política del Estado. Al «delegar» en las leyes del mercado la gestión de selección de las buenas pedagogías, el Estado incurre en algunos despropósitos: supone que los padres están capacitados para elegir la mejor calidad didáctica. ¿Lo están? ¿En qué consiste la «transparencia» del mercado en esta materia?. Mientras exista un sólo curriculum obligatorio en básica, ¿entre qué alternativas escogerán los padres?, ¿entre las caras simpáticas de los docentes?, ¿entre los colores de las fachadas de las escuelas?.

Lo más grave, en mi opinión, es que esta competencia, como cualquier otra, tendrá ganadores y perdedores. Bien por los que ganen, pero ¿qué pasará con los que pierdan?. El Estado no puede sino saber que se producirá una «curva aproximadamente normal». El aspecto crítico de esta propuesta de reforma consiste en que el Estado TOLERA la existencia de educaciones buenas y malas simultáneamente, y que acepta que eso sea lo «natural» en las leyes de mercado. En términos del actual discurso oficial sobre la inequidad de la educación, todo seguirá igual, sólo que por distintas razones. Peor aún, el Estado nunca podrá saber si las escuelas «de alta demanda» la obtienen por buena didáctica, o por buena publicidad. Tampoco sabrá si las escuelas que «quiebran» lo hacen por mala pedagogía, o por mal marketing. Se puede apostar con absoluta tranquilidad a que la «demanda» de las escuelas tendrá poco que ver con sus promedios SIMCE durante largos años. La empresa Volks Wagen estuvo a punto de quebrar y tuvo que «fusionar capitales», no porque sus autos fueran malos, sino por una mala gestión de comercialización y «posicionamiento» de sus productos en el mercado. Lo mismo ocurrirá con las escuelas chilenas. La diferencia está, en que nadie estaba obligado por Constitución Política alguna a «garantizar la venta de los Volks Wagen», en cambio, el Estado chileno SI ESTA obligado constitucionalmente a llevar hasta el 8° básico a toda la población, y a velar porque todos ellos puedan participar en IGUALDAD DE CONDICIONES en la vida nacional. La estrategia de la competitividad, así concebida, es anti-constitucional: nuestra Constitución no tolera una curva aproximadamente normal, con desviaciones «exitosas» y otras «fracasadas», en la educación accesible para cada niño chileno.

Esta propuesta de reforma por intervención del mercado, se equivoca en la naturaleza de la competencia a generar. No cabe promover una competencia comercial entre sostenedores de escuelas (¿capitalismo salvaje de los sustentadores?), ni tampoco otra entre profesores. **La competencia a inducir es entre distintos modelos pedagógicos, y no con la idea de que los «peores» finalmente desaparecen por falta de demanda y los mejores**

«incrementan utilidades», sino en la obligación ética del Estado de seleccionar EL a los buenos modelos, para ponerlos a disposición de todo niño chileno. La lógica mercantil implica que el Estado no evalúa ni regula las causas del éxito o fracaso de los actores privados. En la educación nacional se requiere dicha evaluación y regulación. De lo contrario, ¿cuál es el sentido de que siga existiendo un Ministerio de Educación?. ¿No daría lo mismo dejar, lisa y llanamente, todo el fenómeno educativo en manos de la ley de la oferta y la demanda?. Si el Estado asume la propuesta de intervención al mercado educativo, estará operando con un doble estándar impresionante: por un lado, actuará en los extremos del neo-liberalismo económico al comercializar la educación en aspectos determinantes, y por otro, ¿mantendría su actual «planificación central de la educación» a través de los Planes y Programas oficiales y su Curriculum único?

Demás está decirlo. La propuesta de incrementar la subvención escolar, se salta olímpicamente a los 3 o 4 millones de analfabetas y desertores que ya no son escolares y, por ello, no acceden a subvención alguna. Grave error político. Pésima estrategia para el desarrollo nacional.

El esquema experimental de diversas reformas de escala provincial que antes propuse, a lo más supone una competencia de otro nivel ético, entre tecnologías de enseñanza-aprendizaje, entre modelos pedagógicos. El Estado financia los experimentos y, allí donde éstos fracasen, no hay «quiebra» alguna. Lo que hay, es un saber acumulado por la Política Nacional de Educación, que le permitirá mejorar, día a día, la calidad de la educación en todas las aulas de Chile. Si el Sector Privado es un mejor administrador de educación que el Estado, ¡Fantástico!, pero eso no exime al Estado de sus responsabilidades constitucionales.

Críticas

1. ¿Omitirán a los analfabetas y desertores escolares tempranos?. Ya he planteado que cualquier reforma educacional que omita considerar la existencia de los 3 o 4 millones de analfabetos-desertores escolares tempranos, es una burla a la Constitución y al actual discurso sobre «la gente» y la «equidad social». Un tercio de la fuerza laboral del país espera ser considerada por esta reforma. Es innecesario que el Gobierno se arriesgue a que algún partido opositor lo acuse constitucionalmente de violar el mandato de EDUCACION BASICA PARA TODOS, E IGUALDAD DE CONDICIONES PARA TODOS EN LA PARTICIPACION EN LA VIDA NACIONAL. Aunque por votos en el Congreso tal acusación no prosperase, constituiría una pésima publicidad en el exterior, porque en el fondo sabemos que tal acusación sería justa, si los

3 a 4 millones de chilenos que requieren con mayor urgencia de un apoyo educativo, quedaran fuera de las reformas que se están estudiando.

Más allá de la obligación constitucional, es éticamente necesario y es económicamente conveniente sacar del analfabetismo funcional a ese tercio de la fuerza de trabajo del país. Chile quiere desarrollarse económicamente, y este tercio de la población es una pesada carga en contra de tales pretensiones.

2. La calidad de la educación, aunque se relaciona con las macro-variables económicas, se manifiesta principalmente, al nivel de las micro-variables de la didáctica, del aprendizaje y del desarrollo cognitivo.

Cuando mencioné que en la Comisión para la Modernización de la Educación abundaban los «estadistas» y analistas socio-económicos, pero faltaba gente experimentada en los problemas de la didáctica del primer ciclo básico; cuando señalé que hasta ahora se omite toda alusión a las micro-variables de la didáctica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo de la población escolar en la propuesta de reforma, y en fin, dado que ésta es una revista de PSICOLOGIA, corresponde mencionar algunas de esas variables más próximas a lo psicológico que hasta aquí no menciona nadie, o aludir a ellas en términos de preguntas.

Variables «didácticas»

1) La reforma: ¿Sabe cuál es el fundamento «metodológico» en el que descansa el Cuaderno de Caligrafía Vertical? ¿Sabe qué hay de malo con este Cuaderno? ¿Tiene claro qué debe corregirse a ese cuaderno que ha venido usando desde el siglo pasado -creo-todo escolar chileno? 2) ¿Está enterada del «debate» entre la cursiva y la script? ¿Tiene claros criterios para decidir algo al respecto? ¿Omitirá referirse a este problema central en la enseñanza de la escritura? Recuérdese que el primer ciclo básico debe alfabetizar funcionalmente al alumno: las cuatro operaciones aritméticas, la lectura comprensiva y la manuscritura fluida, son los grandes objetivos a lograr por el alumno. 3) ¿Está informada sobre los «debates» metodológicos en la enseñanza de la lectura? ¿Propondrá métodos « fonéticos» o «global-visuales»? ¿Con qué fundamentos? Recuérdese que la lectura comprensiva es el principal dominio que debe adquirir el escolar para salir del analfabetismo funcional; no es «pequeño detalle» el saber qué se va a proponer al respecto. ¿Qué propuesta hay, específicamente orientada a esos «3 de cada 4» señalados por Schiefelbein, que en 4º básico silabea, pero no entienden lo que «leen»? 4) ¿Está enterada acerca de las ventajas/desventajas de la perspectiva «conjuntista» en la enseñanza de las matemáticas en

el primer ciclo básico? ¿Qué antecedentes maneja? ¿Qué ha pensado proponer al respecto? 5) ¿Tiene alguna idea qué proponer en materia de las metodologías adecuadas para enseñar las Tablas de Multiplicar? Este es uno de los escollos «insalvables» que hacen desistir de su intento, y desertar, a muchos escolares de básica. Tampoco es un pequeño detalle.

Si la reforma no supiera decirnos cómo conviene proceder en estos ámbitos, y con qué base lo dice, más le valdría abandonar toda pretensión de mejorar la **calidad de la educación** y bien podría limitarse a recomendar **intervenciones económicas del Estado en el mercado educacional**. Son cosas distintas.

Variables limítrofes entre la psicología educacional, la psico-pedagogía y la pedagogía

6) La reforma: ¿propondrá algo respecto al hecho consistente en que cerca del 90% de los alumnos zurdos padecen de dolores y calambres musculares definibles como «disgrafía». ¿Sabe que los disgráficos diestros no pasan del 35%? ¿Tiene alguna idea para explicar por qué los zurdos triplican a los diestros en disgrafia? ¿Propondrá algo en esta materia? ¿Sabe qué es la «disgrafía» y cómo conviene prevenirla y tratarla? 7) ¿Conoce la diferencia entre dislexias «auditivas» y «visuales»? ¿Está enterada respecto a que cerca del 30% de la población escolar las padece en algún grado? ¿propondrá algo en la materia? 8) ¿Sabe lo que son la «discalculia», la «dispraxia», y la «dismetria»? ¿Tiene algo que decirnos en estas materias?

Estas «pequeñas variables», con lo que cada una de ellas implica, constituyen la médula de lo que actualmente se denomina «dificultades de aprendizaje», y son la causa fundamental del fracaso escolar y de los «subaprendizajes específicos», en lo que cabe imputarle al alumno. Si la reforma no fuera capaz de decirnos nada al respecto, más valdría que los psicólogos y los psicopedagogos siguiéramos adelante con nuestros actuales sistemas.

Variables «psicológicas»

Bajo este subtítulo cabría mencionar cientos de variables. Aludiré a unas pocas que me parecen fundamentales, sin perjuicio de que otras también lo sean:

9) La reforma: ¿Sabe lo que es la «contingencia de reforzamientos» para los ensayos de aprendizaje del alumno en el aula? ¿Tiene algo que proponernos con respecto a la frecuencia con que estos reforzamientos debieran operar, o respecto a qué debieran ser contingentes? 10) ¿Ha considerado cuáles pudieran ser las mejores técnicas y/o ejercicios para generar el dominio de las «operaciones formales» en el alumnado de

Básica?. ¿Tiene algo que decirnos en la materia?. 11) ¿Sabe cómo prevenir y rehabilitar las desmotivaciones, las bajas de auto-estima y las depresiones infantiles originadas en el fracaso escolar?. ¿Tiene alguna idea sobre lo que es la «desesperanza aprendida» en que suele estar instalado un escolar que en cuarto básico no se sabe las tablas de multiplicar?. ¿Qué propone al respecto?. 12) ¿Tiene algo que decirnos en torno a cómo debe tratarse a una alumna adolescente embarazada?. (No son pocas, y casi todas desertan... el sistema educativo no logra mantenerlas en las aulas) 13) ¿Tiene algo que decirnos sobre las formas en que pudiéramos mejorar el «modelaje simbólico» en las aulas?. ¿Tiene algo que aportar en materia de expansión cognitiva del alumnado?.

Variables «psiquiátrico-neurológicas»

14) La reforma: ¿Sabe lo que es el Ritalín?. ¿Sabe que hay cursos en los que más del 50% del alumnado está medicamentándose con él?. ¿Sabe cuál es el problema neurológico tras un Déficit Atencional?. ¿Propone algo en esta materia?.

140 mil docentes de básica y media, y cientos o miles de profesionales de áreas afines dedican ocho, diez y más horas diarias, a manejar estas y otras muchas «mini-variables» parecidas, con toda la habilidad que han desarrollado en años de universidad y de experiencia práctica en las aulas y las consultas. Está muy claro que deben mejorar sus rendimientos, pero es poco serio y altamente irrespetuoso que desde las altas esferas de la política, se pretenda mejorar la «calidad de la educación» pasando por alto las variables que la constituyen. Un manojo de «slogans» filosóficos nos sirve de poco.

Intuyo que si las preguntas anteriores se le administraran como «prueba de conocimientos» a los miembros de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, la mayoría de ellos resultaría «reprobado». No hay ofensa ni intención despectiva alguna en esta afirmación, se trata simplemente de que dichas personas no son docentes de aula ni terapeutas de dificultades de aprendizaje ni de depresiones infantiles. Si a mí me pidieran rediseñar el sistema administrativo-contable de CODELCO, más me valdría guardar un cauto silencio porque no sé nada sobre eso, y ello no menoscaba en forma alguna mi dignidad de profesional; estudié otras cosas. Boeninger puede haber sido un buen rector, Brunner un buen analista sociológico, y Teitelboim un buen investigador en física, pero jamás hicieron clases en la educación básica, ni trataron a un sólo disléxico. Sus cero «horas de vuelo» en este nivel, no les permiten opinar con idoneidad.

Es al nivel de estas «micro-variables» donde se juega el éxito o el fracaso, la excelencia o la miseria de la educación básica chilena. (No son en absoluto «micro»; las llamo así para distinguirlas de la «equidad social», de la «competitividad entre docentes», de la «regionalización», o cualquier otra de esas grandes variables socio-económicas, de las que hasta ahora no «baja» el discurso de la Comisión de Modernización). A la luz de estas variables que he enumerado, se hace fácil entender que cuando la Comisión Nacional se refiere a «aprender a aprender», o a «educación activa, participativa y creativa», sólo enuncia titulares muy genéricos, casi desideratas político-filosóficas, pero no está en el nivel en que la calidad de la educación chilena puede ser eficientemente intervenida para mejorarla.

Creo imposible que una comisión de estadistas y políticos, sugiera por ejemplo cómo debe mejorarse la cirugía chilena. Jamás tomaron un bisturí, jamás entraron sin anestesia a un quirófano, algo parecido ocurre con esta Reforma Educativa. Los médicos hacen respetar su campo de experticia. Los abogados se niegan a discutir de procedimientos judiciales con quiénes no tienen su mismo título. Quiénes somos profesionales de la psicología educacional, de la psicopedagogía y de la pedagogía, debemos hacer ver a la Comisión Nacional, que en ciertos terrenos, somos nosotros los llamados a decir cómo pudiera mejorarse la calidad de la educación nacional. Como psicólogo, no puedo aceptar que un ingeniero, un economista o un abogado me digan cómo tratar disléxicos con auto-estimas deterioradas. Y tendría todas las razones del mundo para sonreír con indulgencia ante sus propuestas, si no estuviera de por medio el futuro de generaciones de chilenos.

3. Educación es inseparable de cultura. Las aulas son inseparables de la televisión.

Esto es válido, en mi opinión, en dos sentidos. Por un lado, casi no queda país en el que no se haya constatado que, al egresar de básica, los escolares hoy tienen a su haber más horas de exposición a la pantalla que horas de permanencia en las aulas del sistema educativo. Esto implica que su principal insumo o dieta cultural, es la que proviene de la televisión. Por otro lado, el Estado, en tanto que administrador del patrimonio y los recursos nacionales, no tiene más remedio que asumirse como un administrador de la cultura nacional. Y esto va bastante más allá de mantener limpios los monumentos.

El actual Gobierno, mientras hace esfuerzos gigantescos para mejorar la educación, vía «plan Aninat», difunde, simultáneamente, a través de la Televisión Nacional, la «cultura» de MEA CULPA. Ante críticas de este tipo, la respuesta suele ser: TVN

es autónoma. **Televisión Nacional es del Estado.** La «autonomía» que se le ha otorgado, sólo viene a corroborar que el Estado deslinda toda responsabilidad por los contenidos anti-culturales que SU televisión difunde. Y esto no ocurre sólo en el «excepcional caso de MEA CULPA». Es la actitud sistemática del Estado. Televisión Nacional ha difundido ya MILES y MILES de horas seriales policiacas, de telenovelas, de shows misceláneos, de dibujos animados, etc., y contra estas fuertes dosis de cultura de la evasión que le ha entregado al país, no ha realizado jamás una campaña nacional de alfabetización, ni siquiera de unas diez horas de duración.

Lo anterior no es sólo una actitud del Estado. La Iglesia Católica nos reitera que «los pobres no pueden esperar», sin embargo, los Canales de Televisión de las Universidades Católicas del país han tenido esperando ya más de 35 años a los analfabetas de Chile por una campaña nacional de alfabetización que les pudiera permitir mejorar en algo sus condiciones de vida. ¿Cómo se producen estas manifiestas incoherencias? Creo que el problema de fondo radica en que divorciamos, esquizofrénicamente, a educación de cultura. En educación, el Estado no ha tenido problema alguno para decretar rigidamente los planes y programas, los currículum, los contenidos del aprendizaje, y lo ha hecho desde hace mucho, sin que el sector privado proteste por esa «planificación central de la educación». ¿Se atrevería el Estado a reglamentar los contenidos de la televisión. ¿No es exactamente lo mismo que decretar los contenidos de la Educación formal?.

En transportes, el Estado no tiene problema alguno en decirle a las empresas privadas de la locomoción colectiva: Usted va a circular por aquí, con este tipo de vehículos, se va a detener en estos paraderos, no puede emitir contaminación más allá del nivel «x», no puede cobrar más de... pesos por boleto, etc. Existen el Reglamento del Tránsito y los contratos de licitación de la Alameda, quien no los cumple va detenido por Carabineros y si las reincidencias son graves, puede perder de por vida la licencia para conducir. ¿Por qué el Estado no actúa exactamente igual en el tránsito de los mensajes televisivos?.

Esto no es un juego entre metáforas; por algo tenemos asimilados desde hace largas décadas, a Transportes y Telecomunicaciones en un mismo Ministerio. El transporte de vehículos terrestres, en la lógica de nuestro aparato público, corresponde exactamente al mismo ámbito que el transporte de mensajes radiales y televisivos. Si las carreteras son un patrimonio nacional, como el mar chileno, como el espacio aéreo de Chile, también constituye un patrimonio nacional el «espacio hertziano» o «espectro de frecuencias radioeléctricas». El «AIRE» a través del cual se difunden las señales televisivas, es propiedad

de todos los chilenos. El Estado lo administra, y su administración consiste en otorgar concesiones temporales de frecuencias para que por ellas vehiculen mensajes algunas empresas privadas. Pero el MEDIO-AIRE es patrimonio nacional. Sin embargo, la más mínima intención de regulación de contenidos en este campo, genera inmediatos reclamos contra el «estatismo». Si el Estado quisiera usar en un sentido cultural su medio-hertziano, para promover el desarrollo nacional, podría hacerlo perfectamente, porque SIEMPRE HA SIDO SUYO EL MEDIO HERTZIANO DE LAS TRANSMISIONES RADIALES Y TELEVISIVAS. No se requeriría la más mínima estatización: no puede «estatizarse» lo que desde siempre pertenece al patrimonio nacional y es administrado por el Estado.

Pero en asuntos de televisión, nuestra política es aún más «analfabeta» que en otras cosas. En todos los ámbitos en que el Estado administra recursos nacionales, siempre nos preguntamos si los está usando con la suficiente eficacia, si está prestando todos los servicios y rindiendo todos los beneficios que cabe esperar de dichos recursos. Si la administración estatal no es lo suficientemente buena, empezamos a hablar de malversación, de despilfarro de recursos, etc. No aceptamos pérdidas como las de CODELCO en el mercado de «futuros». En televisión en cambio, cambiamos este paradigma de evaluación positiva, de exigencia de beneficios, por su contrario; **pasamos a un paradigma negativo, según el cual, nos conformamos con que la TV «no haga demasiado daño».** Llevamos largas décadas discutiendo cuánto es el daño que la programación televisiva de violencia le causa a los niños. Nuestra actitud en este terreno, equivaldría a que en el caso CODELCO discutiéramos si lo tolerable son pérdidas de 100 o de 150 millones de dólares. Y en tanto no se logra demostrar fehacientemente que el daño es severo, seguimos con esa programación sospechosa. ¿No sería hora de aplicarle a la televisión el paradigma positivo, y preguntarle si nos genera todos los beneficios que podemos esperar de ella?. No podríamos preguntarle, en especial a Televisión Nacional: **¿por qué no alfabetizar al país, en vez de pasar MEA CULPA semana tras semana?** Y a los canales católicos, ¿no sería hora de decirles que los analfabetos pobres de Chile han esperado ya 35 años por una alfabetización televisiva que ellos tampoco se dignan ofrecerles? Entre el Papa y el «rating», los canales católicos obedecen más al último.

Estos planteamientos sobre la TV tienen un motivo obvio: **la TV es el único medio a través del cual se puede llevar una oferta razonablemente buena de alfabetización y capacitación laboral, y en un plazo relativamente breve, a esos 3 a 4 millones de analfabetas funcionales y desertores tempranos de la educación básica.** Por tal razón, no puede sino

incluirla como recurso para mejorar la calidad de la educación chilena. La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, aparentemente no intenta hacerse cargo de nada de esto. La información de prensa sugiere que se volverá a separar la educación y cultura, que la televisión no será usada para alfabetizar desertores, y que éstos seguirán «marginados» y «pobres», mientras el país se vanagloria de su crecimiento económico. Mientras tanto, Televisión Nacional probablemente rediseña para el próximo año, «MEA CULPA II». ¿No es realmente triste esta barbarie cultural-televisiva en que estamos?. ¿No es deplorable que una Comisión Nacional en Educación, pase por alto cuestiones tan simples como las que he estado mencionando?

Propuestas

Haré algunas propuestas que ya antes he argumentado, de un modo u otro:

1. La reforma a la Calidad de la Educación debe ir de la mano con una Política Estatal de Cultura, especialmente referida al uso positivo y eficiente por el Estado, de SU Televisión Nacional. Si un equipo de unos 100 profesionales y técnicos, contara con unas dos horas de tiempo difusivo diario, se podría alfabetizar funcionalmente a esos 3 o 4 millones de personas en plazos razonablemente breves. Dado que el «aula» es todo el país, y dado que hay millones de potenciales «tele-alumnos», un equipo docente de 100 personas es sumamente barato para lo que se puede esperar de su producción.

Si esta política cultural se decidiera tan sólo a incluir una cláusula en el sistema de concesión de frecuencias radio-tele-difusivas al Sector Privado, en virtud de la cual se hiciera saber a los concesionarios que sólo podrán optar a que se les renueve sus concesiones aquellas empresas que desde ahora destinen el 15% de su tiempo difusivo a la transmisión de los contenidos de desarrollo nacional que determine el Estado, el país contaría con miles de horas de radio semanales, y con docenas de horas semanales de televisión, para alfabetizar funcionalmente a esos millones de chilenos que lo necesitan con urgencia. Nótese que no estoy proponiendo «estatización» alguna. Sólo pido que, al igual que en el Reglamento del Tránsito, y al igual que en el Currículum Educativo oficial, el Estado le diga al Sector Privado cuáles son las reglas del juego, los procedimientos y los contenidos a respetar en una Política Nacional de Cultura, mientras estén circulando mensajes por el espacio hertziano que es patrimonio nacional: «le concedo esta frecuencia durante 85 horas, por cada 15 horas que Usted destine a transmitir MIS contenidos. Si no quiere hacerlo, está en su derecho; pero sepa desde ya que no se renovará concesiones a quienes no destinen el 15% de esta concesión a los objetivos del desarrollo nacional».

Me parece vergonzoso que Televisión Nacional haya publicado con alegría el hecho de que en 1993 ganó 600 millones de pesos; deshonroso botín: ¿Cuánto de ese dinero provino de la publicidad vendida por MEA CULPA? Si una adolescente llega a su casa, orgullosa, mostrando 10 mil pesos que se acaba de ganar acostándose con un «caballero», ¿Qué esperamos que hagan sus padres? ¿Qué feliciten a la niña por su productividad económica?, ¿O que de alguna manera pongan atajo a semejante negocio? La actitud política y moral del estado con respecto a Televisión Nacional y MEA CULPA, equivale a que los padres salgan felices a contarle a todo el barrio que «la niña ya es productiva». Tolerar algo muy parecido a la prostitución de la cultura nacional, y aceptar alegremente las «rentas» que ello le genera. Hay «utilidades» que más valdría no tenerlas.

2. No puede decretarse UNA reforma de escala nacional, sobre premisas que jamás han sido ensayadas en Chile. Se debe proceder a diversas reformas de carácter experimental, a escala provincial, a través de las cuales el país pueda evaluar las ventajas de cada una de ellas y seleccionar las mejores. Esto permite ensayar currículum diversificados, abrir las opciones para el ejercicio del «derecho preferente» de los padres, mejorar la articulación educación-trabajo, poner en juego distintas estrategias teórico-técnicas para mejorar la didáctica, y todo ello, sin arriesgar grandes desastres. A largo plazo, la reforma surge poco a poco, desde los éxitos experimentales en las aulas mismas, y no desde la verticalidad de un cónclave de estadistas de la educación que, en su inmensa mayoría, no pisan un aula básica desde que eran niños. Si se busca una nueva educación activa, participativa y creativa, la única forma sería de intentarlo es abriendo las políticas estatales a la acción, a la participación y a la creatividad de todos los profesionales que operamos como especialistas en torno a la Educación.

3. La reforma curricular debe ir muchísimo más allá de alargar a diez años la Educación «General». Si el actual currículum chileno en básica ya opera con criterio de «túnel», alargarlo en dos años es alargar el túnel. El currículum debe diversificarse para adaptarse a la realidad laboral del país; debe ramificarse en forma de «árbol», o con un «delta de río». No puede consistir en un trayecto único de 10 años y sin opciones intermedias.

4. La reforma debe abordar el tema de la ENTREGA DE INFORMACION AL ALUMNO, a la luz de las actuales posibilidades tecnológicas. Nuestro arcaico sistema de «dicta-profesor/apunta-alumno», constituye un modelo preimpresión, pretelevisivo y precomputacional para la entrega de información. Vía televisión, hoy se puede «recorrer por dentro» el sistema circulatorio, ¿tiene alguna justificación que los

profesores lo sigan dibujando a tiza en la pizarra?. La Historia, el Arte, la Fisiología, la Geografía, la Física y la Química, la Tecnología y cualquier ilustración de procesos materiales o simbólicos, hoy puede serle «informada» televisivamente al alumno. La Historia de Chile, como la contemplan los Planes y Programas oficiales, probablemente cabe en 100 horas de video. Es un despilfarro de recursos que el profesor se la «informe» al alumno en 1500 horas de dicta-apuntes. **Decenas de miles de docentes se ponen, casi al unísono, los «cassettes»** de la Guerra del Pacífico, del Sistema Métrico Decimal, de la ameba, etc.; 40 ó 50 mil gargantas son el «medio de comunicación» por el que estamos llevando un mismo mensaje informativo a las aulas del país. ¿Se ha calculado el costo económico de esta modalidad de suministros informativos? ¿No hay formas más económicas y eficaces, hoy en día, para entregar esa información? Las horas docentes que se ganarían al dar por superado el «dictapuntismo» a garganta y lápiz, permitirían desarrollar muchos talleres de expansión cognitiva para el alumnado. Esto implica que la televisión asuma la responsabilidad de suministrar esa información al alumnado del país; ya señalé que bastaría con pequeñas medidas para garantizar que así fuera.

5. La Evaluación debe salir de la relación docente-alumno. Desde hace ya casi 30 años tenemos Prueba de Aptitud Académica, y antes que ella, existió el «Bachillerato». Después de la PAA apareció el SIMCE, que hoy es la principal evaluación con que cuenta el país sobre su educación formal. Nadie imagina como posible, que sea el Rector de un Colegio Privado quien le otorgue el puntaje en la PAA a sus egresados; ello se prestaría a demasiadas sospechas. Si siempre ha estado tan claro que es el Estado quien debe evaluar los logros educativos del alumnado, **¿por qué se permite que sea el docente, precisamente el responsable de gestar aprendizajes, quien juzgue los niveles de aprendizaje alcanzados por sus alumnos?. ¿No suena ésta «Juez y Parte»?** ¿En alguna empresa ocurre que «producción» sea lo mismo que «control de calidad»? ¿En alguna dependencia pública ocurre que «contabilidad» sea su propia «contraloría»? Si se sacara la evaluación de la relación docente-alumno, se evitarían todas esas situaciones que el escolar describe como «me tiene mala...», «me tiró a partir con la pregunta...», «se desquitó en la prueba...», se ahorraría innumerables horas de docencia que actualmente, los profesores deben destinar a elaborar, multigrafiar y corregir evaluaciones, y mejor que todo, se aseguraría un mecanismo eficiente para detectar a tiempo a cualquier analfabeto; no llegarían éstos a un Cuarto Básico sin entender lo que leen, ni a un Cuarto Medio sin saber las Tablas de Multiplicar; **podrían recibir apoyo especial antes de que la situación de subaprendizaje reviente como deserción.** Al liberar al docente de los roles de «evaluador» y «depositario de la información

a entregar al alumno», todo su tiempo queda disponible para funciones superiores de expansión cognitiva. Las computadoras corrigen evaluaciones a una velocidad y con una precisión muchas veces mayor que la del docente «a mano»; la TV informa e ilustra mucho mejor que el docente con su garganta o tiza.

6. Propuestas en torno a la inequidad de la educación actual. Hasta ahora, se ha asumido que la inequidad es una cuestión casi exclusivamente económica, y quizás por ello, la gran medida que se propone es la de duplicar el gasto en la subvención escolar. No niego que lo económico está en juego, pero no acepto que la única solución sea la del «billetazo». La inequidad educacional tiene sus dos peores facetas en el **acceso a la buena información, y en el acceso a las buenas metodologías didácticas.** Y aunque es posible imaginar que cada escolar «compre» ambas con dinero, también cabe la posibilidad de que no sea necesario comprarlas, porque ambas, «están en el aire», vía televisión. Mis argumentos en favor de un «currículum cultural televisivo», no sólo surgen de las ventajas tecnológico-expositivas del video por sobre el sistema «dicta-apunta», también están estrechamente relacionados a la necesidad de garantizar un acceso mínimamente equitativo a la información de parte de todo escolar chileno. Vía televisión, se podría exhibir ante el país entero los métodos pedagógicos que demuestren el mayor rendimiento. Este «modelaje masivo de didácticas», permitiría a los alumnos de las escuelas más modestas, «asistir a clases a los mejores colegios», vía televisión; serviría además, como taller de entrenamiento y reciclaje para docentes. Por otro lado, el Estado jamás podrá garantizar un acceso equitativo a las buenas didácticas, a menos que sepa cuáles son, para ello, el incremento del gasto no le sirve de nada. La única solución es que lleve el control y la evaluación de cada una de las que se practican en el país; sólo cuando el Estado sepa cuál es la mejor didáctica disponible para enseñar las Tablas de Multiplicar, podrá decidir que es ESA la que sale al aire por Televisión Nacional, para todos los escolares de Chile. Para estos efectos, lo pertinente es el sistema de «experimentaciones» que sugerí antes.

No pretendo concluir nada; no estamos en el momento de «cerrar» debates. Me interesa más, que la actual discusión de las mejoras de la calidad educativa se abra a las numerosas variables que hasta aquí están siendo ignoradas. Tengo claro que este artículo omite muchas variables importantes, pero estoy convencido de que, con las mencionadas, le digo claramente al Gobierno que la reforma educativa en ciernes, como está siendo informada al país por las declaraciones y entrevistas a personeros «oficiales», es demasiado estrecha y miope, en sus perspectivas. No habrá garantía alguna de «rentabilidad» para el «plan Aninat», a menos que el país se de la molestia

de analizar seriamente la problemática educacional y de imaginar creativamente sus posibles «solucionáticas». Creo estar diciéndole a psicólogos, psicopedagogos y pedagogos, que no podemos permitir que nos vuelvan a decretar una reforma educativa filosófico-política, desde las altas esferas, que no incide ni remotamente en las variables que sabemos que son las críticas en nuestras prácticas y problemas. Formalmente, este texto está lejos de ser una «publicación académica»; pudiera aproximarse a una carta a los colegas, a un discurso político a ratos

«enardecido»... (me duele la crisis educacional)..., o a un artículo periodístico. Lo he elaborado apresuradamente, usando recortes de diarios, y...cambiando casi todo tras la salida de Schiefelbein...Justifico estas premuras porque el «Diálogo Nacional» en torno a las mejoras a la educación ya partió, y nos estamos quedando «abajo» quienes debemos decir más de algo al respecto. Este texto quiere ser leído por los grandes partícipes e involucrados en este diálogo nacional.

REFERENCIAS

1. Compendio de Información Estadística. 1992. MINEDUC-INE. Santiago.
2. Compendio Estadístico 1993. INE. Santiago 1993.
3. Mensaje del Presidente de la República ante el Congreso. 21 de Mayo 1994.
(Según transcripción publicada por El Mercurio, 22 de Mayo 1994).
4. Información de prensa y televisión (marzo a septiembre 1994)
5. Constitución Política de la República de Chile. (OFFSET LA NACION, 1988)
6. BOLETIN (del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe). UNESCO. Varios números. 1988 en adelante.

Crítica de Libros y Revistas

Manual para una escuela eficaz. Guía de autoperfeccionamiento para directores y profesores.

Viola Espínola, Osvaldo Almarza, María Eugenia Cárcamo.
Editorial Zig-Zag, Santiago 1994.

En el contexto de la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de la educación en nuestro país, tres destacados investigadores-educadores, nos presentan un Manual para una Escuela Eficaz.

El propósito del Manual es poner a la disposición de los directores y profesores de escuelas básicas, los últimos aportes de la investigación en materia de dirección escolar y de estrategias pedagógicas para mejorar la educación en calidad y eficiencia.

Como lo dicen sus autores «queremos ayudar a construir escuelas académicamente ambiciosas, escuelas en las que prime el espíritu de cuerpo y la responsabilidad compartida, escuelas que se movilizan por los resultados de la gestión, que respondan por los aprendizajes logrados».

El Manual se compone de dos partes. En la primera, llamada «Gestión Institucional» se trata el ámbito de la organización y de la dirección de la escuela y se proponen estrategias relevantes, fáciles y entretenidas, para lograr una organización institucional y un clima laboral que permita que la enseñanza se desarrolle en las mejores condiciones posible. Los temas tratados en esta parte son la «dirección participativa» y el «trabajo en equipo», el «rol del director» y «rol de los profesores». La segunda parte está dedicada a las «estrategias pedagógicas» donde se aborda la enseñanza y se proponen estrategias, ideas y sugerencias para hacer de ésta una de buena calidad que se exprese en niveles de aprendizaje cada vez más altos. Las estrategias están relacionadas con el «aprovechamiento del tiempo», «disciplina», «expectativas de rendimiento», «exigencias altas», «aprendizaje activo», «motivación», «enseñanza personalizada», y «pedagogía participativa».

Cada una de las partes del Manual incluye información que los autores han sintetizado a partir de recientes investigaciones y publicaciones sobre escuelas eficaces; estrategias para lograr escuelas eficaces y actividades para poner en práctica las estrategias que se sugieren.

Los autores señalan que la sola lectura del Manual no basta para que se produzcan los cambios que éste propone, pero si se siguen sus instrucciones y en cada escuela el Manual es trabajado por la mayoría de los docentes, las actividades propuestas se practican en forma constante y regular, es muy posible que este Manual se convierta en una herramienta concreta para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

Además este Manual es una ayuda para que los docentes y directores instauren prácticas de reflexión conjunta, evalúen sus propias experiencias como profesor, y aprendan de las experiencias de los otros, lo que sin duda impactará los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Este Manual, que considero una muy buena síntesis teórica-práctica, podría someterse a una evaluación experimental en que efectivamente se comprobara sus efectos en mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Violeta Arancibia C.

Violencia puertas adentro. La mujer golpeada

Soledad Larraín Heiremans
Editorial Universitaria S.A. Santiago, 1994.

Durante los últimos veinte años hemos observado, que desde diferentes frentes la mujer viene luchando por establecer la equidad con el género masculino no sólo en cuanto a reconocimiento de capacidades y habilidades sino también por obtener un espacio en diferentes ámbitos del poder social. Han sido momentos de profundas reflexiones lo cual ha permitido dignificar y valorar a la mujer en sí misma y en su relación con otros. Al cambiar la percepción de sí, la mujer empieza a expresarse públicamente, a abrirse desde la intimidad y así vemos cómo ella hace una revisión sobre su desempeño laboral y lucha por hacer cambios sustanciales en cuanto a remuneraciones justas, horario de trabajo y condiciones de éste. Todo este proceso, le ha permitido establecer y divulgar sus derechos y revisar sus roles también en el ámbito más cercano y quizá a veces el más importante para ella, que es dentro de su propio núcleo familiar.

La mujer, en este proceso de introspección y apertura íntima, da un paso hacia adelante y, aunque doloroso afectivamente, empieza a develar y hacer público el secreto de sus vivencias al interior de su propia familia. Es así como empezamos a tomar conocimiento de las formas de discriminación que una mujer sufre y la máxima de ellas es la de ser víctima de la violencia intrafamiliar.

El enfrentar este hecho requiere profundos cambios psicológicos que incluye la revisión de mitos y creencias de cada miembro de la familia pero, a su vez requiere cambios culturales y sociales. Después de varios años de tramitación legislativa finalmente se ha promulgado la Ley sobre Violencia Intrafamiliar, ley que es el producto del esfuerzo de hombres pero en especial de muchas mujeres, tanto desde lo individual como a través de diferentes organizaciones del país.

Es en este contexto político y social, que aparece el libro «Violencia puertas adentro. La mujer golpeada». Su autora, la psicóloga Soledad Larraín apoyó desde su cargo de subdirectora del Servicio Nacional de la Mujer, la divulgación de esta situación de violencia en nuestra sociedad y es así como fue partícipe de la promulgación de la Ley señalada.

La autora nos señala que «la sociedad día a día se preocupa de prevenir y/o protegerse de diversas formas de violencia. Sin embargo, la violencia intrafamiliar

se ha mantenido oculta a pesar de que es fácil de percibir, pero precisamente no se ve por ser parte de la cotidianeidad. Existe una mayor probabilidad de que una mujer sea agredida en su casa por su pareja, que en la calle por un extraño; es más frecuente que un niño sea agredido sexualmente por un conocido en su hogar, que por una persona ajena a la familia».

Señala que las primeras investigaciones se realizaron desde una perspectiva individual. Se buscaban rasgos patológicos intrapsíquicos que explicaran la conducta violenta. Las evidencias de posteriores estudios han demostrado que la violencia familiar es un hecho social sustentado por estructuras culturales, sociales, legales y relacionales que hacen muy compleja su comprensión y abordaje.

El gran valor de este libro, es ser el producto de la primera investigación realizada en nuestro país, en una muestra representativa de la ciudad de Santiago, que establece la prevalencia de la violencia conyugal hacia la mujer, sus características, los factores de riesgo presentes, las respuestas de la mujer y la percepción de los Servicios de Salud como una institución capaz de responder a las demandas que genera este problema.

Algunos de los resultados a comentar son:

Las cifras de violencia familiar señalan que en uno de cuatro hogares de la Región Metropolitana, la mujer es golpeada por su pareja y en uno de cada tres la mujer es agredida psicológicamente. Sólo en el 40% de los hogares no se vive violencia entre la pareja.

Las conductas de violencia física más frecuentes son las agresiones «leves» (golpes de mano, empujones). Sin embargo, éstas son consideradas por las encuestadas como «legítimas» o no violentas.

La conducta de «guardar silencios prolongados» es realizada por el 49% de las parejas de las mujeres encuestadas, y en un número importante de casos es la única conducta de agresión psicológica.

La conducta de violencia es distinta según el nivel socioeconómico a que pertenezca la mujer. En el N.S.E. bajo la violencia física está presente 5 veces más que en el alto y la violencia física grave aparece 7 veces más en el N.S.E. bajo que en el alto.

Los factores de riesgo de la violencia familiar que se describen en el presente estudio se dan con mayor frecuencia en el N.S.E. bajo; por ejemplo el hacinamiento, inestabilidad laboral, bajos ingresos, alto índice de natalidad.

La mujer evita hacer la denuncia de agresión, incluso ante personas cercanas a ella y la violencia se vive como un problema personal e íntimo y no como delito. La violencia familiar se da con menor frecuencia cuando la mujer tiene un grado de independencia económica del marido y/o cuando tiene un alto nivel educacional.

Cuando se aprende desde niño que la conducta violenta es una forma de enfrentar los problemas, en la vida adulta, esta conducta es una respuesta de adecuación a las situaciones de conflicto.

Siendo éstas sólo algunas de las conclusiones, invitamos a revisar este interesante libro y tal como

dice la autora, a realizar otros estudios con la misma metodología en distintas poblaciones y así continuar profundizando en el tema.

Desde una perspectiva personal agregaría que esta obra nos permite reflexionar no sólo en la magnitud del problema sino motiva a unir esfuerzos impulsando acciones preventivas y al tratamiento siempre y cuando se implementen las estructuras y los cambios sociales necesarios para que ellas sean factibles.

Este libro nos ofrece datos científicos muy útiles pero nos deja con una sensación de «ansias» respecto a conocer más la elaboración y reflexión personal de la autora sobre este tema. Sabemos de su valiosa trayectoria laboral, conocemos algo de esa riqueza, esperamos nos la pueda transmitir en una nueva obra.

Oriana Vilches A.

Los fundamentos de la Gestalt

Joel Latner, PhD,
Editorial Cuatro Vientos, Santiago, 1994.

Este libro, que fue publicado por primera vez en 1972 con el título de *The Gestalt Therapy Book*, y que cuenta con otra traducción, de 1978, de la Editorial Diana (México), es una publicación que puede ser catalogada de texto de estudio. Aunque su extensión no es excesiva ni el lenguaje utilizado es demasiado riguroso, cumple la función de presentar ordenada y sistemáticamente el corpus teórico de la Terapia Gestáltica (TG). Sin recurrir al coloquialismo, le facilita al lector que se acerca por primera vez a esta materia la comprensión de un esquema totalizador y, sin caer en la pedantería, satisface las exigencias del lector informado. Es, simultáneamente, simple y complejo.

Es simple al utilizar un esquema lineal que inicia con los principios, primeros y básicos; sigue con el concepto de salud; luego arremete con el desorden o anormalidad; continúa con la terapia o tratamiento y finaliza con un examen de las dificultades y con la presentación de su posibilidad de trascendencia o de inclusión en un modelo transpersonal.

Es complejo porque, a través de sus páginas, no abandona el esquema holístico y recurre, una y otra vez, al paisaje total. Nos recuerda que, estemos donde estemos, ya sea en el átomo conductual o en el sentimiento oceánico, estamos tratando con un todo llamado campo del que extraemos, en un continuo ahora, fragmentos fugaces y significativos que llama figuras o gestalten.

Francisco Huneuus, quien prologa sobria y eficazmente este libro, tuvo la buena idea de incluir un trozo de la carta que le dirige el autor a propósito de la publicación por Cuatro Vientos. En esas líneas, Joel Latner realiza un crudo diagnóstico de la situación actual de la TG y de las tendencias actuales de la psicoterapia en USA y sugiere algunas explicaciones. F. Huneuus aprovecha esas líneas para hacer algunos alcances respecto al poder de atracción que tienen las teorías y de quiénes resultan atraídos por ellas. Pareciera que en los países latinos y en Europa, la TG corre mejor suerte que en USA.

El libro en cuestión, que bien podría ser estimado como una versión más amable y ligera, sin perder fidelidad, del primer libro de Gestalt (Perls, Hefferliney Goodman, 1951), incluye en su parte final (otro acierto de Huneuus) un resumen de la auto-terapia propuesta en esa primera publicación. En cierto sentido, entonces, es una publicación completa que viene a llenar un vacío en las publicaciones sobre TG en español. Expone, en términos claros y exactos, los conceptos de auto-regulación orgánica; formación y destrucción de figuras; diferenciación; dialéctica de polaridades; el sí mismo y sus modalidades; contacto y apoyo; el darse cuenta; el crecimiento y la madurez; las características del contacto y las funciones de seguridad. Luego, examina estos mismos conceptos desde la perspectiva del funcionamiento anormal e incluyendo un muy buen esquema del desarrollo del deterioro o teoría de las capas de la neurosis.

La terapia viene a continuación. En este capítulo se examina el rol del terapeuta; su función de ayuda; el desarrollo de discriminación; la resistencia; el riesgo y el manejo y comprensión de la frustración como herramienta terapéutica; el uso de las polaridades y la utilidad y sentido de los experimentos. Además, en este capítulo se incluye una descripción de las

modalidades de terapia gestáltica que demuestra la versatilidad del enfoque para distintos escenarios y situaciones.

El libro finaliza con un capítulo donde se presentan las dificultades en la aplicación y práctica de la TG y una presentación del aspecto menos conocido de la TG y que se refiere a la conexión, vía complejización de las gestalten, con el estrato transpersonal.

En resumen, es una publicación valiosa, recomendable para un amplio rango de lectores que se beneficiarán aclarando y profundizando en un enfoque que ha entregado mucha agua a distintos molinos.

Héctor Calás M.

Psicología y violencia política en América Latina

Elizabeth Lira (editora), ILAS,
Santiago de Chile, Ediciones Chile América-CESOC, 1994

Este libro recoge las actas de un encuentro de psicólogos y médicos psiquiatras interesados en derechos humanos, terapia e intervención psicosocial, organizado por el ILAS en Diciembre de 1991.

Trece psicólogos y cuatro psiquiatras, de ocho países de A.L. compartieron sus experiencias sobre Violencia Política, Terapia y Reparación Social. Varios de ellos están vinculados a Universidades y Facultades de Psicología o Medicina, aunque la mayoría trabaja o trabajó en ONG'S de Salud Mental y Derechos Humanos. Las experiencias reflejan realidades culturales y sociopolíticas muy diversas. Argentina, con entre 8.460 y 30.000 desaparecidos; Chile, con 1.000-1.500 desaparecidos y 40.000 torturados; y Uruguay con sus 5.000 presos, comparten algunos rasgos. Golpe militar que interrumpe cierta normalidad parlamentaria (en menor medida en Argentina), exilio importante, dictaduras que no caen, sino que se arrojan - con la expresión de Argentina.

Un proceso inicial de denuncia (Informe Rettig en Chile, Informe Sabato en Argentina) de las violaciones de los derechos humanos, en Argentina un juicio político a los responsables y fases posteriores de borrón y cuenta nueva -de olvido y perdón amnésico si se quiere. Perú, con su guerra campesina larvada de 23.000 muertos hasta el 91 y 500.000 desplazados, El Salvador con una guerra civil abierta entre 1981-1991, 75.000 muertos y numerosos exiliados y desplazados, comparten la masividad de la represión, el desplazamiento de poblaciones y una crisis social sin precedentes.

Un primer tema común es la necesidad de recrear, asimilar y verbalizar, o elaborar simbólicamente las experiencias traumáticas. Los participantes comparten la orientación de un trabajo grupal, orientado a verbalizar, asimilar, darle un sentido a la tortura, la desaparición, etc. No siempre la generación de un grupo lleva a un compartir y asimilar la tortura. En

Paraguay la reunión de un grupo reprimido con graves problemas sociales no generó una dinámica de compartir y asimilar la experiencia y hubo que reorientar el trabajo a examinar y resolver problemas sociales concretos. También se plantea que la repetición rígida de la experiencia traumática no es adaptativa. La investigación y la práctica clínica confirman que revivir las experiencias traumáticas provocan un gasto fisiológico y afectivo a corto plazo, aunque generalmente el revivir y compartir hechos negativos tiene efectos beneficiosos sobre la salud a largo plazo.

Dentro de esta problemática de las formas de expresar y estructurar la experiencia traumática otro problema que aparece es el de las reglas culturales de despliegue emocional. El reconocer vivencias emocionales negativas, en particular de miedo y de enojo hacia el endogrupo, es sancionado en muchas culturas latinoamericanas. Ya sea por machismo, que lleva a dejar de lado lo emocional y a no expresar los sentimientos, según los participantes colombianos, o porque los organizadores de movimientos sociales cuestionaban el trabajo grupal de los sentimientos como una forma de descontrol negativo («no hagan que la gente llore, se quiebre»), según los psicólogos peruanos, existen reglas de vivencia y expresión emocional ancladas en la cultura que ponen límites al trabajo emocional. Una segunda temática más o menos compartida, que engarza con lo anterior, es el carácter reforzante de la organización colectiva en la identidad; la posibilidad de superar el trauma represivo mediante formas de organización social. Una experiencia muy positiva de participación popular se narra en el caso de El Salvador; aunque la crisis actual en las comunidades campesinas organizadas en el marco de la guerra civil, confirma el carácter cíclico de estas organizaciones y la importancia del conflicto para provocar cohesión del grupo. El hecho paradójico que ex presos políticos afronten peor la salida de la cárcel que la vida en ella, así como la pérdida de las expectativas y el clima de calma decepcionada que caracterizan los períodos post dictatoriales post guerra civil, también ponen de relieve el rol estructurador del conflicto.

Una tercera temática planteada, es la de la reconstrucción de la memoria colectiva y reparación social del trauma. La reparación social se concibe mediante ejes psicosociales complementarios:

a) El establecimiento de la verdad de lo ocurrido y la necesidad de justicia; b) el distribuir y compartir socialmente el daño, el asumirlo por la colectividad; c) la elaboración simbólica de éste mediante el testimonio y monumentos que expliquen y conmemoren lo ocurrido. Estos ejes se conciben como orientaciones que se llevan a cabo en mayor o menor medida.

Otra orientación compartida es el rechazo a etiquetas y categorías de enfermedad mental, víctimas, a diagnósticos tipo síndrome de estrés post-traumático

(PTSD) y la crítica a la orientación «europea» de especializarse en «torturología». Lo que no queda claro es la alternativa: ¿Se considera innecesario una preparación técnica específica para trabajar con víctimas de la violencia política? ¿Rechazan los participantes todo sistema de diagnóstico? ¿Han encontrado regularidades diferentes de las del PTSD en las personas que han sufrido violencia política y tortura?. Generalmente los participantes, siendo conscientes de la especificidad de su práctica, manifiestan utilizar supervisión clásica en terapia -y de **orientación analítica**- en muchos casos. No hay datos que avalen la superioridad en eficacia terapéutica de esa orientación y si bien hay trabajos interesantes de inspiración analítica sobre sobrevivientes de campo de concentración, hay una fuerte corriente no analítica de estudio y terapia de víctimas de violación, tortura, etc.

Con respecto al diagnóstico, varios participantes rechazan la utilización de categorías únicamente socio-políticas, y el concepto de traumatización extrema, que se plantea como alternativa, está insuficientemente desarrollado. Investigaciones previas han mostrado que situaciones como la tortura, provocan sintomatología más fuerte, así como una específica visión negativa del mundo social. En lo referente a las respuestas provocadas por traumas políticos, nuestra investigación con indígenas guatemaltecos, que han sufrido masacres y un estado de tensión crónica, viviendo en comunidades en resistencia, ha confirmado que la reminiscencia del derecho traumático, la hiperreactividad y la evitación conductual son dimensiones frecuentes entre estas personas. No ocurre lo mismo con otras dos dimensiones asociadas a la definición clásica del PTSD, como la evitación cognitiva y la inhibición afectiva (véase Beristain, Valdosedá y Páez, 1994, en H. Riquelme (Ed.) *Psiquiatría social en A.L.*, Caracas, Nueva Sociedad). Con respecto a este último tema, se manifiesta en el libro varias limitaciones, intrínsecas a toda publicación de actas de discusión, como la ausencia de definición clara, el planteamiento de problemas sin respuestas claras y la descripción de situaciones, más que la explicación de éstas.

Otros temas importantes son esbozados en el libro mencionado; sin ser exhaustivos, los siguientes: la forma de manejo de conflictos internos a las ONG; el afrontamiento de la experiencia afectiva de hacer terapia con víctimas de violencia y la mezcla de fascinación por lo siniestro con el estrés emocional asociado a este trabajo; el rol del psicólogo ante los movimientos sociales (líder o acompañante técnico); la neutralidad o participación ideológica del terapeuta; las dificultades de trabajar con personas que pertenecen a otra etnia y con la que hay que utilizar traductores. Desarrollar estos temas queda fuera de la extensión de este comentario, aunque esperamos que la edición del libro ayude a impulsar la discusión en torno a ellos.

Darío Páez R.

Adolescencia y Sexualidad

Manual de Trabajo en grupo

Gabriela Sepúlveda, Paulina Valderrama, Pascuala Donoso
Santiago, Ed. U. de Chile, 1994.

Tal como lo indica el subtítulo, este texto más que un libro es un manual para organizar actividades grupales con jóvenes, sobre temas de la adolescencia y de la sexualidad.

El objetivo entonces, más que entregar información acabada sobre los temas tratados, es proporcionar al educador herramientas metodológicas para enfrentar en grupo tópicos tales como: los cambios corporales y sexuales, la masturbación, la identidad sexual, el aborto, los anticonceptivos, la relación de pareja y las metas de vida, entre otros.

El texto logra plenamente su objetivo primordial. Para cada área temática propone una metodología activa y participativa que estimula la comunicación y en consecuencia facilita la reflexión.

Dadas las dificultades que los adultos tenemos para tratar estos temas con los jóvenes, sin duda el texto es un apreciable aporte para profesores, padres, orientadores o psicólogos.

Si bien los temas incluidos, están bien elegidos, cabe preguntarse ¿porqué fue omitido el SIDA?. Las características de esta enfermedad y la influencia que tiene sobre la vida sexual y la cultura, amerita dedicarle un espacio en la educación sexual de los jóvenes.

Si bien el objetivo del manual no es proporcionar información en profundidad, y en general esta está bien orientada hacia el logro de la salud sexual, hay temas en que la orientación al educador es claramente insuficiente.

En resumen se trata de un manual práctico y bien orientado, aunque con algunas carencias que podrían ser suplidas en una próxima edición.

Alfonso Luco R.

La televisión, el niño y el adolescente.

Sociedad de psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia

Dr. Marcelo Devilat y Dra. Ximena Keith
Santiago, 1994.

Este libro adquiere gran valor ya que recoge los diversos puntos de vista que se expusieron en el Congreso organizado por la Sociedad de Psiquiatría y Neurología en 1992, cuyo tema era la televisión analizada desde un punto de vista médico, psicológico, educacional, sociológico y periodístico.

Es por todos conocido que cada cierto tiempo sale al tapete la discusión sobre la influencia de la televisión y de los diversos medios de comunicación social en el desarrollo de los valores individuales y sociales de toda comunidad.

Todos concuerdan que "la cultura de la imagen y de las pantallas ha producido y seguirá generando una enorme modificación del entorno del niño, el adolescente y su familia". Desde la perspectiva de la salud mental del niño, la preocupación surge en cuanto a la dosificación del uso de la televisión como en cuanto a los contenidos que en ella se ofrecen, lo que puede llevar a modificar la relación del niño con otros estímulos ambientales tanto y más importantes para su desarrollo cognitivo y emocional.

Este libro, de casi trescientas páginas, cuenta con tres acápites en que se exponen primeramente generalidades sobre los efectos de la televisión en el desarrollo psicológico, en lo educacional y aún los aspectos neurofisiológicos a considerar desde el punto de vista de la salud mental. En la segunda parte se revisan investigaciones, con niños y adolescentes, sobre la influencia de la televisión en el desarrollo moral y en los hábitos televisivos al comparar mues-

tras de niños considerados normales con aquellos que presentan cuadros neurológicos, psiquiátricos o aún que temporalmente sufren alguna afección orgánica. Se expone también una investigación con nueve casos de niños que presentan un tipo de epilepsia como es la epilepsia fotosensible la cual es desencadenada por la televisión.

Finalmente en la tercera parte se presenta un panel entre expertos en el campo sobre lo controversial del tema y cómo las posiciones de los especialistas pueden llegar a ser antagónicas si su postura es desde la salud, de la economía y aún desde lo legal. Algunos importantes comentarios son "los comerciales en su intento de vender más, utilizan y manipulan los valores y entonces, producen confusión. No es la T.V. la culpable sino más bien el sistema imperante. Es el factor económico el que rige al medio televisivo". Además destacan el rol activo que deben asumir los padres como mediadores del entorno tomando conciencia del poder de la T.V. como medio de socialización y no dejar la responsabilidad de la educación de sus hijos a la influencia de la programación de la televisión.

Creemos que este libro es de gran importancia ya que expone desde nuestra cultura las últimas revisiones e investigaciones sobre el tema.

Oriana Vilches A.

FORMACION DE TERAPEUTAS 95-96

**Desde una Perspectiva de
Solución de Problemas**

TEMARIO

Fundamentos Teóricos

Teoría General de Sistemas
Cibernética del Cambio
Principios sobre Constructivismo
El Enfoque Estratégico
Un Modelo de Registro como Apoyo a la Negociación

Técnicas Específicas

La Pre entrevista y Entrevista
Reencuadre y Reestructuración
Analogías, Cuentos y Metáforas
Rituales Terapéuticos
Inducción, Influencia, Ilusión
Tareas y Prescripciones
Ordalías
Inconveniencias al Cambio

La Persona del Terapeuta

Honorarios y Setting
Familia de Origen
Destrezas y Estilos del Terapeuta
Ansiedades y su Manejo
El Cuerpo del Terapeuta
Alcances Éticos y Estéticos del Profesional

Información e Inscripciones:

Fonos 277 09 52- 235 59 80- 236 1826

Ximena Plubins Matas

Psicóloga

Terapeuta Estratégica

PSICODRAMA TEORIA Y TECNICA

TEMARIO

Conceptos Generales

Producción Dramática
Filosofía del Momento
Encuentro, Espontaneidad, Creatividad
Focus, Matriz, Tele y Transferencia

Técnicas Psicodramáticas

Escena, Drama y Proyecto
Cambio de Roles
Soliloquio
Concretización
Encadenamiento de Escenas
Imaginería

Información e Inscripción:

La Serena : (51) 223 670;
Viña del Mar : (32) 914 526
Santiago : 277 09 52 - 235 59 80
236 18 26

Ximena Plubins Matas

Patricia Ripoll

Psicólogas

Directoras de Psicodrama

BASES DE PUBLICACIONES

Los trabajos deben ser inéditos y se enviarán al Director de la revista, escritos a máquina y en triplicado. No deben exceder las 20 páginas, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm.

Los consultores de la revista recibirán las copias de los trabajos sin el nombre del autor, razón por la cual se solicita indicar en una hoja aparte el título del trabajo, el nombre del o los autores con un asterisco para indicar al pie de la página la dirección de aquél a quien ha de dirigirse la correspondencia.

Al comienzo del trabajo se entregará un resumen en castellano de no más de 10 líneas y su correspondiente traducción al inglés. Este resumen debe ser informativo, claro y conciso. Debe especificar el propósito, método y principales conclusiones. Debe constituir un todo completo y coherente para el lector que no ha leído el artículo.

Gráficos y tablas se presentarán en hojas aparte, debidamente numerados según su orden de presentación en el texto. Cada uno debe tener un título breve que indique claramente su contenido.

Las citas se indicarán en el texto, con números arábigos entre paréntesis. Al final del trabajo se agregará una lista de estas referencias numeradas de acuerdo al orden de presentación en el texto y siguiendo las normas internacionales, que se ilustran en los siguientes ejemplos de publicación en revista, libro y artículo o capítulo de un libro editado por otro autor.

Ségure, J.T., Solar, M. y Brikmann, H. (1990) Incidencia en el rendimiento escolar de las estrategias de aprendizaje y características de personalidad. *Rev. Chilena de Psicología*, 11 (1), 17-20.

Erikson, E. (1963) *Ética y Psicoanálisis*, Buenos Aires: Ed. Paidós

Bandura, A. (1971) *Psychotherapy Based Upon Modeling Principles*. En: Bergin, A.E. y Garfield, S.L. (Eds.) *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

No se devolverán los originales ni se considerarán los artículos que no cumplan con las normas precedentes. La aceptación de un trabajo queda supeditada a la revisión efectuada por dos consultores especialistas en el tema. El Comité Editorial de la Revista, se reserva el derecho de introducir modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de la publicación.

Para el próximo número de la revista se recibirán artículos hasta el 30 de Mayo de 1995.

Los trabajos deben enviarse a: Director de la Revista Chilena de Psicología, Colegio de Psicólogos, A.G. Bustamante 250-H, Teléfono: 6353269 - Fax: 6353464 - Santiago de Chile.

Suscripción Anual (2 números)

Chile	\$	6.000.-	
Extranjero	US\$	20	Correo Aéreo Extranjero
	US\$	30	Correo Aéreo Certificado

Está permitida la reproducción de los artículos, citando debidamente la fuente. Los artículos publicados en esta revista expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan la posición del Colegio de Psicólogos de Chile

INDICE

EDITORIAL	1
<u>ARTICULOS</u>	
Proyecto educacional Arauco: un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal. Isabel Margarita Haeussler P. de A., Teresa Marchant O.	3
Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago. Cecilia Domich, Mireya Faivovich.	15
Características de las educadoras y su desempeño en el segundo nivel de transición. Marta Edwards, Astrid de Amesti, Verena Ruff.	23
Estudio comparativo del nivel de desarrollo moral entre niños y adolescentes chilenos y brasileños. Silvia H. Koller, Cecilia Urbina, Cecilia Vegas, Caty González	33
<u>DOCUMENTOS:</u>	
Foro: Reforma educacional en Chile: análisis crítico desde la psicología. Violeta Arancibia, Teresa Izquierdo, Lorena Meckes, Luis Rubilar, Antonia Vargas.	39
¿Qué será lo que quiere el estado? Andrés Gacitúa.	51
<u>CRITICA DE LIBROS Y REVISTAS</u>	
Manual para una Escuela Eficaz. Guía de autoperfeccionamiento para directores y profesores.	65
Violencia puertas adentro.	66
Los fundamentos de la Gestalt.	67
Psicología y violencia política en América Latina	68
Adolescencia y sexualidad. Manual de trabajo en grupo.	70
La televisión, el niño y el adolescente.	71