



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD E ARTES
ESCUELA DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN GESTIÓN CULTURAL

**MODELO DE GESTIÓN CULTURAL
PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Actividad de Formación Equivalente – AFE para optar al grado de
Magíster en Gestión Cultural**

TAMARA HELLEN PENA CARIOLA
MARITZA BELÉN URIBE LÓPEZ

Profesor Guía: Gabriel Matthey Correa

Santiago de Chile, 2016

RESUMEN

La educación es un tema universal y trascendental para el desarrollo del ser humano, que, a lo largo de la historia, no deja de estudiarse, criticarse y, por sobre todo, mejorarse.

La presente investigación es uno de aquellos estudios que se perfila como un aporte crítico, desde la mirada de la cultura, vinculándola especialmente con la educación formal, pues la cultura de una sociedad es la base elemental para dar vida a la educación futura de los seres humanos que habiten en un determinado territorio.

Es así que se construye y se postula un Modelo de Gestión Cultural para la educación básica, cuyas bases están diseñadas a partir de la realidad demostrada en determinados establecimientos educacionales de la región Metropolitana, considerando a centros particulares, subvencionados y municipalizados. Para ellos se realiza la aplicación de encuestas tanto a docentes, directivos, padres y/o apoderados como a estudiantes, con el afán de conocer, establecer y comprender cuáles son las directrices que regirían una educación articulada con la cultura, actualmente al interior de estos establecimientos. Y a partir de esta información, responder a la inquietud de cómo se relaciona la cultura con la educación, qué se entiende por tal relación, qué se entiende por cultura, qué se entiende por educación, y de qué manera se valoran ambas.

Sin perjuicio de lo anterior, se sugiere la adaptación de este Modelo en el ámbito educativo formal a nivel nacional, tanto urbano como rural.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
BASES PARA LA FORMULACIÓN DEL MODELO.....	9
Hipótesis.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Metodología de la Investigación.....	9
CAPÍTULO I: CONTEXTO: SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS EN CHILE.....	10
1.1 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE.....	10
Antecedentes Generales	
1.1.2 Análisis crítico.....	12
1.1.3 Modificaciones a la LOCE.....	14
1.1.4 Relación con la vida cultural.....	16
1.2 Ley General de la Educación LGE.....	17
1.2.1 Análisis crítico.....	18
1.3 Contexto histórico del movimiento estudiantil actual.....	23
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN V/S INSTRUCCIÓN.....	26
2.1 Diferentes enfoques sobre la educación.....	26
2.1.1 La educación formal, no formal e informal.....	33
2.2 Concepto de instrucción.....	36

2.3 Métodos pedagógicos de educación no tradicionales aplicados en Chile y metodologías de la educación.....	40
CAPÍTULO III: ANÁLISIS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN CHILE....	47
3.1 Realidad local actual: diagnóstico.....	47
3.2 Causas y reflexión del diagnóstico.....	49
3.2.1 Escuelas Normales/Formación docente universitaria.....	61
3.3 ¿Nuevos horizontes o más de lo mismo?.....	64
CAPÍTULO IV: IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN	67
4.1 Importancia de la Cultura.....	70
4.2 Relación entre cultura y educación.....	75
4.3 Propuesta enfocada en la enseñanza básica.....	79
CAPÍTULO V: TRABAJO DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y METODOLOGÍA.....	82
5.1 Metodología de la confección del instrumento.....	82
5.2 Metodología de la elección de la muestra.....	83
5.2.1 Contexto educativo de cada colegio visitado.....	84
CAPÍTULO VI: MATRIZ DE RESULTADOS DE ANÁLISIS DE GRÁFICOS SEGÚN TENDENCIAS.....	86
6.1 Matriz.....	86
6.2 Conclusiones del análisis.....	94

CAPÍTULO VII: PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTIÓN CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	96
7.1 Modelo.....	97
CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	107
ANEXOS.....	112

INTRODUCCIÓN

La presente investigación e indagación pone de manifiesto aspectos relevantes de la tan bullada crítica en torno a la educación; cómo los establecimientos educacionales articulan y relacionan el currículum con el contexto de cultura local y cómo las políticas en la materia han ido respondiendo a la inquietud de la comunidad que día a día reclama.

Actualmente la legislación general de la Educación (LGE), se aleja de lo que en realidad la población chilena necesita. Cada día vemos el maltrato de los estudiantes por parte de lo que algún día se propuso como una gran reforma educacional; no obstante, sólo se consiguió mermar los ánimos de libertad y expresión por parte de los mismos, que ya se dieron cuenta de lo que un sistema capitalista como el nuestro intenciona: capacitación obrera y/o profesional por sobre el desarrollo propio del ser relativo a habilidades y aptitudes poco exploradas a causa de esto mismo. Sin embargo, el poder legislativo insiste en propender sólo a resguardar tal derecho y no ha re-pensar tal sistema.

Se vuelve urgente dicha necesidad por cambiar radicalmente nuestro sistema educativo formal chileno, de lo contrario vamos a seguir observando imágenes en las noticias de marchas terminadas en desmanes como los destrozos a imágenes de culto de ciertos sectores, rayados de inmuebles patrimoniales, saqueos a locales comerciales particulares, etc. Es decir, este sistema educativo actualmente acuna y fomenta odio, resentimiento y desprecio por parte de los estudiantes hacia nuestra propia cultura y valores humanos, los cuales no se están tomando en cuenta y sólo se están criticando punitivamente.

En realidad, ciertos establecimientos dan cuenta de lo dicho anteriormente, puesto que el profesor al alero de la institución y el currículum, se ha vuelto automatizado para sacar adelante y responder de la mejor manera a requerimientos educativos oficializados como el SIMCE o PSU, etc. El docente no provoca en los estudiantes esa fuerza de crítica o reflexión enriquecida con sus propias prácticas, sino más bien todo lo contrario. El profesor se transforma en un dador de conocimientos y transmisor de valores que a veces ni siquiera él los manifiesta en sus enseñanzas. Esto no quiere decir que, si en algún futuro las condiciones de la labor pedagógica cambiasen, esto no seguiría

sucediendo, pues el docente en la actualidad sí está de acuerdo con un cambio radical en el sistema educativo chileno, pero esta reflexión muchas veces se ve atacada por políticas superiores a él.

Las dificultades que debe sortear un docente en aula son infinitas; sin embargo existen muchos de ellos que trabajan día a día por querer mejorar tanto sus prácticas como el mismo sistema en el que está sometido. Es por esto que la culpa tampoco recae completamente en estos actores educativos.

La educación es tarea de todos, pero responsabilidad de los poderes que la manejan y coexisten en la sociedad principalmente, pues si las reformas que se piensan no apuntan a cambios profundos, éstas serán más de lo mismo. Como es el caso de la gratuidad en la educación que, aunque actualmente está llevándose a cabo, tras ser aprobada en 2015, no ha sido favorecedora de la comunidad total, sólo ha sido garantía de estudio para un segmento pequeño de la población estudiantil. Por lo cual, queda en tela de juicio si la gratuidad será sólo un tipo de subsidio estatal estudiantil para algunos o no.

Ideas como: “La Educación puede cambiar una hegemonía”¹ o la cultura es la clave para la educación, nos abren hacia una sociedad que comprende su cultura y reconoce a las demás, es una sociedad desarrollada y con superación, por lo tanto, tomará las mejores decisiones en pro de ella misma.

Es así que la cultura cumple un papel fundamental en la educación, pues es la base de las sociedades y no puede dejarse de lado a la hora de educar. De lo contrario, el resultado será sólo una mera instrucción y/o capacitación respecto de alguna determinada disciplina.

Pero no se trata de conocer simplemente la cultura como algo lejano, sino más bien se trata de comprender que está ligada al individuo, para que así éste logre valorarla y la reconozca como parte de su vida cotidiana.

¹ Ossa, C. 2013. Apuntes de clases sobre Industrias Culturales. Magíster en Gestión Cultural, U. de Chile.

¿Qué sucedería si a un niño de tercer año básico, se le enseña el contenido de historia relacionado al combate naval de Iquique y se apunta a Arturo Prat como un gran héroe, que al margen de no haber ganado el combate, se insiste desde la emoción y todo lo que le sucedía a Prat en esos momentos, y se le pide que busque dentro de él mismo, desde la cotidianeidad, a un héroe con las mismas características que Arturo, o incluso que busque en él alguna acción que haya vivido en su vida, parecida a lo que el Capitán Prat hizo, en aquel episodio de la historia chilena? ¿sería un poco más significativo que el simple acto del 21 de mayo, de marcharle a la bandera sin ninguna contextualización cultural, o actuar en una representación sin siquiera saber a quién se está representando realmente?

Es así como la educación integral se va forjando, relacionando al ser humano con sus propias virtudes y/o defectos, capacidades de comprensión del mundo y reflexionando sobre lo que realmente somos: seres capaces de poder cambiar algo y ser héroes de nuestras propias convicciones y no de otras impuestas.

Tal afirmación nos lleva a re-pensar el modelo propuesto desde las bases, tratando de tener siempre presente el cruce que se debe realizar entre la cultura y la educación. Así, se presenta el Modelo para la Gestión Cultural, principalmente para la enseñanza básica.

El Modelo se enfoca en la modificación de las bases curriculares enseñadas sólo como contenidos escolares. Da prioridad al encantamiento cultural, desde la infancia, pues es la etapa inicial del aprendizaje formal.

Para llevar a cabo esta propuesta, se realizó una serie de encuestas aplicadas a establecimientos educacionales, cuyos resultados arrojaron diversas opiniones; sin embargo, de todas se concluye que existe una gran falencia en el reconocimiento de qué es Cultura en la Educación.

BASES PARA LA FORMULACIÓN DEL MODELO

HIPÓTESIS

La educación formal escolar en Chile carece de modelos de gestión que generen un vínculo con el contexto y la cultura local. Se acota la entrega de contenidos sólo a asignaturas y disciplinas de índole artística (Educación artística, Artes visuales, etc.) que no necesariamente cumplen con dicho objetivo.

OBJETIVO GENERAL

Proponer un Modelo de Gestión Cultural para la educación básica y potenciar acciones de índole cultural en colegios y/o liceos de educación básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proponer una innovación educativa de índole cultural.
- Generar un aporte significativo en materia cultural.
- Destacar la importancia del desarrollo de la conciencia cultural desde temprana edad.
- Proponer metodologías que permitan desarrollar una pedagogía pertinente, compatible con el contexto y las culturas locales.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en primer lugar recurre al análisis de documentos y leyes atinentes a la educación chilena, junto a fuentes secundarias y bibliografía especializada y pertinente.

En segundo lugar, el estudio se lleva a cabo a través de la aplicación de un trabajo de campo y la aplicación de un instrumento de medición, con dos tipos de cuestionarios (ver en anexos pág. 112-113): una dirigida a estudiantes y otra dirigida a profesores/apoderados, por lo que la investigación se aprecia como un estudio cualitativo.

CAPITULO I: CONTEXTO: SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS EN CHILE

1.1 LEY ORGÁNICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA, LOCE

ANTECEDENTES GENERALES

La Ley N° 18.926, más conocida como LOCE, fue publicada el 10 de marzo de 1990, bajo el mandato de Augusto Pinochet Ugarte. Consta de 87 artículos permanentes y 8 transitorios, entre los que se refieren a la educación parvularia, básica, media y superior.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza “Fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.”²

Además, en su segundo artículo, define educación como: “El proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.”³

Menciona también que la educación es un derecho y que la familia tiene el deber de educar y el Estado el deber de proteger el ejercicio de ese derecho. Según la ley, son también deberes del Estado:

- Resguardar la libertad de enseñanza y financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica. (Art. 3)⁴

Hecha la definición de educación, la LOCE, en el capítulo 4, evidencia la diferencia entre dos tipos de enseñanza:

² CHILE. Ministerio de Educación. 1990. Ley N°18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. LOCE. 10 marzo, 1990. Art. 1.

³ Ibid, Art. 2

⁴ Ibid, Art. 3

Formal: “Es aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática. Está constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.”⁵

Informal: “Todo proceso vinculado con el desarrollo del hombre y la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa.”⁶

Dentro de la ley, se incluyen tres títulos:

Título I: Requisitos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media y Normas Objetivas para velar por su cumplimiento:

Se refiere a los objetivos de la enseñanza básica y media y los requisitos mínimos de egreso, a la duración de cada nivel y, además, menciona que el Presidente de la República debe establecer los contenidos mínimos obligatorios para lograr los objetivos, pero los establecimientos podrán fijar planes y programas para cumplir dichos objetivos, previa aceptación de la autoridad regional de educación correspondiente⁷.

Título II: Reconocimiento Oficial del Estado a Establecimientos que impartan Enseñanza en los Niveles Parvulario, Básico y Medio: Se menciona que los establecimientos de enseñanza básica y media serán reconocidos oficialmente, cumpliendo los siguientes requisitos:

a) “Tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media.

b) Ceñirse a planes y programas de estudio, sean propios del establecimiento o los generales elaborados por el Ministerio de Educación Pública (...)

⁵ *Op. cit Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N 18.962, 1990. Art 4*

⁶*Ibid, Art. 4*

⁷*Ibid, Art. 18*

c) Poseer el personal docente idóneo que sea necesario y el personal administrativo y auxiliar suficiente que les permita cumplir con las funciones que les correspondan (...)

d) Funcionar en un local que cumpla con las normas de general aplicación previamente establecidas.

e) Disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y modalidad de la educación que pretenda impartir (...)⁸

-Título III: Reconocimiento Oficial del Estado a las Instituciones de Educación Superior: Indica que el Estado reconocerá oficialmente a:

a) Universidades

b) Institutos Profesionales

c) Centros de Formación Técnica

d) Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile.

1.1.2 ANÁLISIS CRÍTICO

Para analizar cualquier Ley relacionada con la educación, nos basaremos en la siguiente reflexión que, a modo personal, hemos desarrollado: “los individuos de una sociedad no tienen un nivel de aprendizaje parejo, es considerablemente diversa la velocidad y el tiempo de asimilación de cada uno”, por ende, desde aquí fundamentaremos nuestra línea de trabajo.

⁸ *Op. cit Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. N18.962. 1990 Art. 21*

Luego de leer la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, surgen múltiples inquietudes, porque existen ciertos vacíos, artículos en que no se profundizan los aspectos mencionados y desigualdad al momento de tratar los diferentes niveles educativos.

En primer lugar, es una ley que se promulga en período de dictadura, a pasos de iniciar un gobierno democrático; por ende, toma aspectos con los que se ha estado trabajando las décadas anteriores, bajo un régimen privatizador que otorga al Estado un rol subsidiario, que termina por desprestigiar la educación pública.

Otro punto a considerar es que gran parte de la ley está dedicada a las instituciones de educación superior, su reconocimiento y acreditación, y no profundiza mayormente en la educación parvularia, básica y media, lo cual da la partida a un instrumento de desigualdad social, debido a que, por ejemplo, es poco lo que menciona a la Educación Parvularia. Inicialmente garantiza gratuidad para la Educación Básica, pero no para la Educación Media. Aun así, pone como requisito la educación media para ingresar a la superior, pero al no ser costeadada por el Estado, muchos jóvenes provenientes de familias de bajos recursos ni siquiera alcanzan a realizar la totalidad de sus estudios escolares. Quienes sí finalizan la etapa escolar y quieren continuar con estudios superiores, se deben enfrentar a otra valla: éstos tienen un alto costo que no todos pueden pagar, y así más jóvenes van quedando a medio camino y sólo los de mejor situación socioeconómica pueden optar a la universidad, centros de formación técnica (CFT) u otro establecimiento, de modo que se discrimina a quienes no tienen los medios para costear sus estudios, causando mayor segregación.

Según el artículo N°2 de la LOCE, el Estado tiene el deber de fomentar, promover y estimular diversos aspectos fundamentales para el aprendizaje, de modo que, mediante una educación integral, las personas puedan desarrollarse tanto física como intelectualmente; no obstante, fomentar, promover y estimular no son lo mismo que garantizar metodologías de calidad.

Es así que esta Ley enfatiza respecto de los requisitos mínimos que deben cumplir los niveles de enseñanza básica y media; sin embargo no menciona un proyecto educativo basado en la calidad, explícitamente más en cuanto a sus contenidos.

Además, menciona a la educación como un proceso que logra objetivos mediante la “transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional”, pero no como un proceso de construcción de conocimientos a nivel individual y social, sino como una forma de mantener un orden estático dentro de la sociedad, que no da paso a la reflexión, a la duda o a la crítica de lo que está siendo enseñado. Tampoco fomenta la creatividad, el sentido crítico y una relación dinámica con el contexto.

Da énfasis a la libertad de enseñanza, pero ¿cuál es el significado de estas palabras? “... se podrá, en virtud de la libertad de enseñanza, impartir cualquier otra clase de enseñanza que no aspire al reconocimiento oficial.”⁹ Según lo citado, este artículo puede ser un punto a favor porque da libertad a los establecimientos para que desarrollen sus propios planes y programas, pero también es un punto en contra, porque aumenta el nivel de desigualdad entre establecimientos públicos y privados, ya que cada cual está inmerso en contextos diferentes, tienen diferentes oportunidades, diferente cantidad de estudiantes en aula, diferencias de infraestructura, materiales y recursos. Finalmente, la libertad que otorga es ficticia, ya que no garantiza una oficialidad ante los estamentos públicos, entonces si no es oficial, no es reconocida y, por ende, no existe para la sociedad civil.

1.1.3 MODIFICACIONES A LA LOCE

Desde 1991 hasta el año 2005 se dictaron 10 leyes, modificando aspectos puntuales de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, referidas a otorgar carácter universitario a ciertos títulos, aplicación de Jornada Escolar Completa (JEC), reconocer grados académicos, asegurar el ingreso y permanencia de adolescentes embarazadas en los establecimientos educacionales, nuevas normas sobre la educación parvularia y regulación de jardines infantiles. También se incorporó una norma para promover los derechos humanos y se prohibió la expulsión a mitad de año por razones económicas.

⁹Op. cit Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. N18.962. 1990 Art. 9

Los detalles de estas modificaciones son¹⁰:

- Otorgar carácter universitario a los títulos de educador de párvulos y periodista (abril de 1991).
- Establecer normas para la aplicación de la Jornada Escolar Completa diurna en los establecimientos educacionales subvencionados. (Ley 19.494, 25 de enero de 1997).
- Creación del Sistema de Jornada Escolar completa diurna (JEC). (Ley 19.532, 17 de noviembre de 1997).
- Reconocer los grados académicos que otorgan las instituciones educacionales de las Fuerzas Armadas, Carabineros y Policía de Investigaciones. (octubre de 1998).
- Exigir el embarazo y la maternidad no constituirán impedimentos para ingresar y permanecer en los establecimientos educacionales de cualquier nivel. (Ley 19.688, 05 de agosto de 2000).
- Hacer extensivas a la educación parvularia las normas de la LOCE. (Ley 19.771, noviembre de 2001).
- Dictar normas sobre la educación parvularia y regularizar la instalación de jardines infantiles. (Ley 19.864, abril de 2003).
- Incorporar una norma para promover los derechos humanos en los distintos niveles de la enseñanza. Las dos líneas se demoraron 10 años en tramitarse. (Ley 19.938, 02 de marzo de 2004).
- Ampliar el plazo para que los establecimientos se incorporen al sistema de jornada escolar completa. A la vez, prohibir que se expulse a estudiantes a mitad de año por razones económicas. (Ley 19.979, 06 de noviembre de 2004).
- Restablecer la exclusividad universitaria a la carrera de Trabajo Social. (Ley 20.054, 27 de septiembre de 2005).

¹⁰Aspectos clave sobre la LOCE, 2006. [en línea]:

<<http://www.emol.com/noticias/nacional/2006/06/05/221167/preguntas-y-respuestas-aspectos-clave-sobre-la-loce.html>>. [consulta: 20, enero 2015].

1.1.4 RELACIÓN CON LA VIDA CULTURAL

Según lo expuesto anteriormente, las temáticas tratadas y modificadas proponen mejoras a través de cambios formales y operacionales, que tienen que ver con la oficialización de la educación por un lado y con la estructuración de la misma, por el otro. No obstante, la vinculación de la educación con la cultura tiene un débil protagonismo, más allá de lo que se menciona a continuación:

- Art. 2: “Protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”.
- Art. 8 Enseñanza media: “Perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional”.
- Art. 11 Enseñanza básica: “f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico.”
- Art. 13 Enseñanza media: “Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales.”

A partir de los artículos anteriores expuestos, se advierte que esta ley menciona explícitamente temas culturales; sin embargo no define qué entiende por “cultura”, y tampoco propone instancias concretas para que el cuerpo docente, junto a la comunidad educativa en general, pueda llevarlas a cabo como herramientas para su propio trabajo.

Dicho de otro modo, la ley contextualiza conceptos en materia cultural, pero no legisla para que éstos sean utilizados dentro del quehacer pedagógico dentro una comunidad escolar. Así mismo, los mayores énfasis se ponen en la forma y aspectos operacionales, pero no en el fondo. No se trata de condicionar los contenidos, por cierto, pero sí de entregar lo mínimo y fundamental que permita efectivamente asegurar la “formación integral” de las personas, según la propia Ley lo establece.

En síntesis, la educación según la LOCE, no garantiza una mejor vida en el contexto sociocultural y ambiental en que viven los (as) propios (as) estudiantes.

1.2 LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN, LGE 2009

ANTECEDENTES GENERALES

Dada las propuestas realizadas y modificadas por la LOCE, los estudiantes organizados se hicieron escuchar hacia el año 2006, en donde cabe destacar un acontecimiento que sentó precedentes históricos para la Educación, específicamente en el nivel escolar secundario. Desde aquí emerge la necesidad de la presidenta de ese entonces, Michelle Bachelet, por comprometerse con el estudio de la reforma educacional en el inicio de su mandato presidencial, instando para esto a un equipo de asesores, los cuales serían parte de su gabinete, asumiendo para el cargo de Ministra de Educación en ese momento, a Yasna Provoste.

Es así que, en 2007, es enviado al congreso, para su discusión y posterior aprobación, las nuevas propuestas contenidas en el proyecto de ley LGE, abriéndose las puertas hacia la nueva reforma de la anterior Ley LOCE.

Después de dos años, el proyecto de Ley General de la Educación en Chile es aprobado por el Honorable Congreso Nacional, promulgado y publicado en el año 2009 (promulgado el 17 de agosto de 2009, y publicado el 12 de septiembre del mismo año). De esta manera se deroga la anterior Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE.

La LGE, estableciendo principios y obligaciones, promueve cambios asociados a la enseñanza que deben tener las niñas y niños que se educan en el país, tanto en entidades estatales, con aportes del Estado como particulares.

La propuesta de los principales ejes, que incluía dicha reforma, estaban dados por¹¹:

- La descentralización – Municipalización
- Reforma parcial a la LOCE
- Creación de un Consejo Asesor Presidencial de Educación

¹¹ Ley General de la Educación, [en línea] <<http://historiadelaeducacion.webnode.cl/products/a12-ley-general-de-educacion-lge-/>>. [consulta: enero 2015].

- Reformas a la cobertura del pase escolar
- Creación de un sistema de becas para la PSU.

Además, se crea la Superintendencia de la Educación, la cual se encargaría de la supervisión y apoyo a la Calidad de la Educación, junto al diseño de políticas públicas en materia de educación, entre otras funciones.

También se crea el Consejo Asesor Presidencial, integrado por diversos actores de la comunidad estudiantil y representantes de etnias y religiones.

La LGE o Ley 20.370, regida por los derechos que se garantizan en la Constitución, junto a tratados internacionales; considerando el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho de la calidad en la educación, también tiene ciertas directrices, tales como: Universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

Se estipula como principio que existen diversas formas de educación: enseñanza formal o regular, enseñanza no formal y educación informal. Frente a esto, resulta relevante otra mirada, ya que no sólo la formalidad y rigidez de un solo sistema educativo puede existir, en torno a lo que se entienda como educación en general.

1.2.1 ANÁLISIS CRÍTICO

Para hacer un análisis más completo y detallado de la actual Ley General de la Educación, es necesario co-relacionarla con su Ley antecesora, LOCE.

El principal aspecto a destacar es la intención de modificar la LOCE, pese a que la LGE deja entrever que es sólo una reforma parcial, porque reconoce que es una ley deficiente, lejana y que no dio buenos resultados.

Los aspectos positivos o aportes a la nueva Ley siguen siendo superficiales y no necesariamente apuntan a la raíz del problema.

a) Como un aporte significativo e introducido en esta nueva Ley, es la intención de descentralización – municipalización, la creación del mencionado Consejo Asesor Presidencial de Educación, y la creación de la Superintendencia de Educación, cuyas funciones apuntarían a lograr cambios profundos en materia de políticas públicas educativas, generando implicancias mucho más potentes que una simple modificación operativa o de norma. Sin embargo, en la lectura de más abajo, se evidencia que sólo se quedó en una buena intención.

a.a) Por otro lado, modificaciones un tanto menos profundas que aporta la LGE, pero sí más operativas y funcionales, no consideran un cambio en la raíz de la educación, sino más bien se perfilan como un apoyo en cuanto al aspecto económico de la educación, como son las reformas a la cobertura del pase escolar y la creación de un sistema de becas para la PSU.

b) Dentro de las críticas más profundas que se le hace a la LOCE, a la LGE y al sistema educativo chileno en general, se puede señalar que éstas mencionan la propensión a asegurar la equidad; sin embargo, la palabra “propender”¹² no es sinónimo de garantizar, mucho menos de asegurar, tampoco de facilitar ni de otorgar. Aquí se deja entrever la incertidumbre -y germen de discriminación- respecto del grado de seguridad que nos puede entregar el sistema actual.

b.a) Por otro lado, la LGE y el sistema educativo proponen la entrega de oportunidades que sólo sirven a unos pocos, y no garantiza posibilidades que faciliten el acceso a estas oportunidades. Las posibilidades no devienen de ideas empoderadas, no son creadas, pues están dentro de los talentos y capacidades que las personas tengan para poder aprovechar efectivamente oportunidades ideadas y creadas por el Estado. Una muestra de esto es cuando en la Ley se señala el deber de educación que los padres de familia tienen que otorgar a sus hijos, por sobre el deber que pueda tener el Estado. Éste último sólo ejerce especial protección al ejercicio del derecho a la educación en general, pero ¿qué pasa cuando las familias no están bien constituidas ante los ojos de la sociedad civil

¹² Propender: Del latín Propendêre. Intr. Inclinar o tender a algo. Real Academia Española [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=UNUg77N>>, [consulta: 20 enero, 2015].

tradicional o, más bien, cuando el núcleo familiar se ve vulnerado por marginalidad, drogadicción, alcoholismo, violencia, etc?

b.b) Por otro lado, se asegura que los padres tienen la oportunidad y son libres de elegir en relación a educación municipal, subvencionada o particular, pero ¿qué es lo que pasa cuando esa elección se ve mermada por el hecho de no contar con el ingreso salarial suficiente para elegir un establecimiento, por ejemplo, uno particular?

c) Sumado a lo anterior, la LGE garantiza la calidad de la educación, a través de pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad en la Educación SIMCE, el cual sólo se trata de un sistema que mide conocimientos y datos duros; sin embargo, la educación integral de un estudiante no sólo apunta a los contenidos y/o saberes prácticos, sino también considera el desarrollo del ser tanto espiritual, emocional y socio-afectivo-cultural, potenciándose así como ser diverso y con distinto nivel y ritmo de aprendizaje.

c.a) No obstante, al parecer esto último no se logra concientizar e introducir, pues algunos establecimientos con jornada escolar completa diurna, aprovechan las horas destinadas al trabajo de electivos, para potenciar asignaturas medidas en el SIMCE.

c.b) Si dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se considera que lo mínimo para uno puede ser lo máximo para otro y que en torno a la evaluación de los estudiantes se asegura un sistema que sea coherente con sus propias capacidades, dificultades y limitaciones, entonces, ¿por qué se deben estandarizar procedimientos y exigencias pedagógicas si todas las personas son y aprenden de maneras distintas?; ¿por qué los criterios siempre son similares en las evaluaciones de las asignaturas? La LGE debe destacar de manera escrita, que las evaluaciones no sólo en educación especial, sino en todo ámbito de la educación, deben velar por una pertinencia y calidad en sus criterios. Además, deben tener presente el contexto regional del establecimiento donde está inmerso el estudiante.

c.c) Así con todo, se establece el objetivo de contribuir a la formación y logro del aprendizaje; sin embargo ¿cómo se evalúa esto en el SIMCE?, y ¿cómo se puede evaluar el proceso formativo del alumno desde que comienza una unidad de aprendizaje, por ejemplo, hasta finalizarla?; ¿dónde evalúa el SIMCE la transversalidad de los objetivos fundamentales?, ¿cómo se supervisa o monitorea la actualización y el perfeccionamiento de los docentes? Los contenidos y a su vez las pruebas estandarizadas, por lo tanto, deberían enfocarse en la realidad cultural local en donde se habita y estandarizarlas de acuerdo a estos factores.

d) En otro enfoque, ligado un poco más a la interculturalidad y a la diversidad en la educación, la LGE establece que el Estado tiene el deber de establecer políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias; sin embargo es lo que menos se lleva a la práctica al interior de los establecimientos, salvo por las bases curriculares del MINEDUC, que las incluye como una Unidad de Aprendizaje dentro de la gama de contenidos, dentro de una sola asignatura de Historia y Geografía o Cs. Sociales. Sólo en entidades educacionales con proyectos de inclusión indígena o proyectos bilingües, se incluyen contenidos curriculares dentro del marco de la interculturalidad.

d.a) No obstante, si se promueve y se fiscaliza la inclusión dentro de los colegios y liceos (ya que es deber del Estado velar por ésta), ¿por qué la mayoría de los establecimientos no contemplan en su oferta educativa proyectos de integración especial para estudiantes con dificultades visuales, auditivas, físicas o cognitivas? Esto quiere decir que existe una sutil contradicción en torno a los proyectos educativos internos, ya que por un lado son libres en la medida que cumplan con las bases curriculares del MINEDUC; sin embargo, no cuentan con lo anteriormente señalado respecto de la inclusión o proyectos de integración educativos.

e) En términos generales respecto del paso desde educación parvularia a la básica y a la media, se debería garantizar una estrecha vinculación en cuanto a la transición; es decir, no perjudicar el desarrollo individual del estudiante al sufrir, por ejemplo, un cambio de un establecimiento a otro. Y si a esto se le suma que la LGE además garantiza la obligatoriedad de la escolaridad y brinda las

posibilidades para ello a lo largo de toda la vida, ¿de qué manera se monitorea dicha afirmación?

e.a) Dentro de la misma educación parvularia, la LGE no enfatiza, potencia ni señala detalladamente la autoafirmación, autoestima, socialización, actitud, respeto, cognición, comprensión del entorno y contexto cultural local y global, como un gran punto aparte separado del resto, la creatividad individualizada.

e.b) En cuanto a la educación básica debe señalarse detalladamente la instalación por parte del docente, como tarea fundamental de su quehacer, la reflexividad e introspección del estudiante, en cuanto a sus aptitudes, capacidades y limitaciones, lo cual tampoco se está abordando con la debida atención.

e.c) Asimismo se establecen parámetros para que los alumnos en educación media ya tengan hábitos de vida activa y saludable; sin embargo, en el contexto educativo real no se logra, debido a factores externos a la enseñanza. Ésto no todos los docentes en su labor diaria lo tienen presente. Educar respecto a estos temas de carácter transversal en la formación es, sin duda, fundamental.

e.d) Consecuentemente, en la educación media es necesario destacar e inculcar la formación cívica; es indispensable para que los estudiantes sean capaces de criticar, apoyar o negar con criterios y argumentos fundados sus opciones políticas. Añadiéndole a lo anterior el dato de que no se señala exhaustivamente el motivo de la modificación a la enseñanza media, respecto de los años que, a partir de 2017, contempla en la educación regular de 1° a 6° medio.

e.e) Por otro lado, en la educación adulta no se toca el tema de la calidad en la educación, frente a lo cual cabe preguntarse si se está entregando equidad en la educación efectivamente o sólo importa la calidad en básica y media.

e.f) En relación a la educación superior, cuando las entidades privadas son sancionadas con el cierre y cese de las funciones docentes, los estudiantes deberían tener una solución garantizada, y no quedar a la deriva, en desmedro de los años invertidos en el logro de aprendizajes.

- f) Finalmente, en el ámbito de los asistentes de la educación y los docentes tienen similares derechos; sin embargo, es imperante establecer más y mejorar los que ya hay, sobre todo para los docentes, de tal manera de valorar más el ejercicio laboral, tal cual se lo merecen.
- g) Cabe señalar que en general los tiempos para la enseñanza dentro de las asignaturas en las diferentes modalidades, no cumplen con lo establecido en la ley “...estén debidamente secuenciados y sean abordables en el tiempo escolar disponible en cada nivel y modalidad”¹³. Esto no se cumple en la mayoría de los establecimientos en Chile, salvo en la educación particular.

A modo de reflexión final, la LGE tiene buenas intenciones y disposiciones, sin embargo posee claras falencias en cuanto a garantizar, asegurar las oportunidades para todos y facilitarlas. Los conceptos tales como garantizar o asegurar no pueden ser reemplazados por propender, velar o fiscalizar, ya que de este modo sólo se advierten ligeramente las funciones a cumplir.

1.3 CONTEXTO HISTÓRICO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL ACTUAL¹⁴

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores, las comunidades estudiantiles despertaron y comenzaron a organizar movilizaciones en pro de la educación. Es así que, a partir de la promulgación de la derogada LOCE, entre 1997 y 2005, las protestas estudiantiles se enfocaron en el sector universitario, aludiendo principalmente al tema de la privatización de la educación y la democratización de las decisiones al interior de las universidades.

Seguido de este movimiento y avanzando en la línea temporal de los conflictos revolucionarios, las luces de un buen augurio que se veían venir al alero de la tan bullada “revolución pingüina” (2006), hacían creer que ese podría haber sido el gran

¹³CHILE. MINEDUC. Ley N° 20.370: Ley general de la Educación, [en línea]: <http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf>. [consulta:] julio 2014.

¹⁴ Vera, S. 2011. Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile 2011, Anuari del Conflict Social, pág 247-251.

cambio y comienzo de la cimentación de poderosas bases forjadas desde un movimiento estudiantil, que por primera en Chile se dejaba escuchar con respeto y seriedad.

Sin embargo, al cabo de siete meses, este fenómeno fue mermando cada vez más, contaminándose y confundiéndose con el puro gusto de hacer revolución, que en franca rebeldía atacaba a la legislación de turno, y que en vez de una lucha con argumentos fundados en lo que realmente significa una calidad para la educación, se mimetizaba con disturbios anti sistemas.

No obstante, debido a este gran movimiento y lucha estudiantil, se pudo concretar el primer paso de cambio: la reforma a la educación, derogando así a la LOCE y dando lugar a la LGE (2009).

Luego de este movimiento, en 2011 se comienzan a perfilar las marchas más masivas después del retorno a la democracia, entre estas “la marcha de los 100 mil”; en junio del mismo año 200 mil participantes y en el resto del país 400 mil. El llamado de una de las dirigentas estudiantiles, Camila Vallejos, fue a los cacerolazos, junto a muchas otras marchas familiares por la educación.

Meses después de los dichos del presidente de ese periodo, Sebastián Piñera: “nada es gratis en esta vida” (aludiendo a que era imposible que la educación fuese gratis en Chile), se producía la “marcha de los paraguas”, caracterizada por la congregación de cientos de participantes que asistieron con paraguas debido a las lluvias que en ese momento se producían.

Y así ocurrieron un sinnúmero de otras movilizaciones que siempre se enfocaron en el mismo punto de conflicto: la Educación.

Dado estos antecedentes, es que actualmente se acuna la duda en nuestra sociedad, cuestionando todas estas buenas voluntades que devienen por parte del ejecutivo. Basta con entrar y someterse al sistema educativo actual para comprender lo mucho que falta en materia de diseño de nuevas políticas que apunten a reales y concretos cambios, que

posibiliten el desarrollo y participación del estudiante como tal, aceptando su diversidad, color y cultura que le rodea¹⁵.

Actualmente están en discusión todas las reflexiones anteriormente señaladas, dado que el movimiento social sigue vigente, principalmente, en el ámbito relacionado con la calidad en la educación.

¹⁵ “(...) constituyen un importante llamado de atención sobre los caminos recorridos por el modelo económico, político y social impuesto en Chile. Y más todavía, una oportuna remecida en esta especie de situación auto-complaciente en que se encuentra la sociedad chilena. Con banderas de lucha centradas en la calidad de la educación, la agitación estudiantil combinó ocupaciones, paros, marchas, enfrentamientos a una gran capacidad para sumar el apoyo de la ciudadanía a sus demandas. Pero los jóvenes hoy también se están rebelando contra el orden social elitista impuesto “desde arriba” y, su movilización no sólo puede ser pensada como una lucha por introducir mejoras en la educación, pero, sobretodo, como una crítica radical al proyecto de país que se viene construyendo. Como acertadamente señalaban los propios estudiantes, la solución a sus demandas no se puede limitar al ámbito de la educación. Cualquier tipo de solución debe partir necesariamente por establecer un cuestionamiento global de la estructura económica, cultural, social y política existente en Chile”, De la Cuadra, F., 2008. Movimiento estudiantil en Chile: Lucha, participación y democracia. Revista Electrónica Síntesis. La Democracia en Disputa: Trabajo Social y Movimientos Sociales en América Latina. Edición 2.

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN v/s INSTRUCCIÓN

2.1 DIFERENTES ENFOQUES SOBRE LA EDUCACIÓN

"La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece."

Jean Piaget.

La educación ha sido un tema relevante a lo largo de la historia. Diversos autores de múltiples disciplinas se han dedicado a estudiarla, otorgándole significados o características que, pese a sus diferencias, confluyen en un fin común: contribuir en el desarrollo del ser humano.

En la Antigua Grecia, Platón ejerció gran influencia, aportando sus pensamientos desde el campo de la filosofía. Según su punto de vista, la educación permite comprender las cosas por sobre el sentido común, pasando desde una realidad sensible a una inteligible; es decir, dejando de guiarse por las apariencias, para aprender "lo verdadero", ya que el conocimiento se basa en lo inteligible y no en lo sensible. El proceso educativo conllevaría una transformación interior, con conocimientos que surgen de las formas básicas (ideas) como principios generales, destinada al conocimiento de sí mismo y a la formación de personas justas.

Mientras Platón se refería a las ideas como "única realidad que responde a las exigencias del ser, porque se encuentran fuera del mundo sensible"¹⁶ Aristóteles se guiaba por lo realista, sin diferenciar un mundo real/sensible de uno ideal/inteligible.

¹⁶Chacón, P.; Covarrubias, F. 2012. El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. Tiempo de Educar, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. vol. 13, núm. 25, p139 -159.

Para él, el proceso educativo tenía la base del conocimiento en el mundo real; es decir, el que percibimos mediante los sentidos, forjándose mediante las experiencias, y su fin debía consistir en moldear a los niños para que se convirtieran en los tipos de ciudadanos requeridos por el Estado.

Hacer una línea de tiempo con todos los autores y sus teorías sobre la educación escapa a los fines de esta tesis; sin embargo, a continuación, se hace referencia a algunos estudiosos de la educación que han aportado desde diferentes áreas, con el propósito de tener como referencia teorías más actuales:

Durante el siglo XIX, el filósofo francés Jean Jacques Rousseau escribe “Emilio, o De la educación” en donde menciona que nacemos desprovistos de todo, y que todo eso que nos hace falta al nacer y lo que necesitaremos a lo largo de nuestra vida, nos lo es dado por la educación.

Para Rousseau “la educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas”¹⁷ otorgando tres aspectos fundamentales para que ocurra: “La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestro órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas.”¹⁸ Según esta triada, cada elemento juega un rol importante en el desarrollo; sin embargo la única educación que nos pertenece realmente es la de los seres humanos, ya que la de la naturaleza está dada, no depende de nosotros y la de los objetos no está por completo en nuestras manos. Aclarado esto, el enfoque de Rosseau es un pensamiento amplio e interesante, ya que no considera sólo a las personas externas como entes educativos, sino también a los procesos internos que le ocurren a cada ser humano y el entorno en que se desenvuelven.

Por su parte, Immanuel Kant, no piensa sólo en la educación como desarrollo del individuo, sino de la humanidad y señala que “el ser humano se educa sólo por medio

¹⁷Rousseau, J., 2000 Emilio, o de la Educación, El Aleph, p10 [en línea]
<<http://www.elaleph.com/libro/Emilio-o-La-Educacion-de-Juan-Jacobo-Rousseau/900/>> [consulta: 20 enero 2015].

¹⁸ Ibid. p10.

de otros seres humanos que también han sido, a su vez, educados”,¹⁹ pero son orientados de diferente manera: unos hacia lo empírico y otros hacia aspectos antropológicos. El objetivo sería una educación buena y verdadera, para lograr la “perfección de la naturaleza humana.”²⁰ Sin embargo, esa perfección no resulta de la inmediatez, sino de un proceso con miras al futuro: “El niño no debe ser educado con miras al mejor estado posible del género humano hoy, sino pensado en el mejor estado futuro, es decir: acorde con la idea de lo humano y con su completa definición.”²¹ Kant destaca por su visión global toda vez que considera a la sociedad en conjunto y su bienestar futuro, logro posible principalmente mediante la educación.

Desde la psicología y sus estudios sobre el aprendizaje, Jean Piaget también realiza importantes aportes, ya que su teoría sobre el desarrollo intelectual y perceptual explica cómo se construye el conocimiento y cómo se forman las estructuras conceptuales de los individuos en diferentes edades, lo que desencadena en múltiples trabajos y experiencias que intentan mejorar y fundamentar la práctica educativa.

Según Piaget “...el individuo no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo.”²² Se entiende entonces, que la educación es fundamental para el desarrollo, y es considerada como un factor social, a lo que agrega: “Sin duda, antes de los 3 o 4 años, o de los 6 o 7, según los países, es la familia y no la escuela quien juega un papel educador”²³. Dicho factor social juega un rol importante desde el nacimiento de las personas, ya que no son sólo especialistas quienes están a cargo de la educación, sino que el primer grupo social encargado es la familia.

¹⁹Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n3/4, 1993, págs. 837 – 854.

²⁰ Ibid

²¹ Ibid

²² Piaget, J. A dónde va la educación, 5ta ed. Barcelona, Teide 1981, p17

²³ Ibid

Para Piaget “ la educación forma un todo indisociable”²⁴ ya que las personas deben desarrollarse tanto en el ámbito moral como en el intelectual para alcanzar la autonomía; de lo contrario, desarrollarán un aspecto, pero estarán sometidos al otro, dado por “una coacción intelectual tal que deba limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad”,²⁵ al ser pasivo intelectualmente, o “si su moral consiste exclusivamente en una sumisión a la autoridad del adulto”²⁶ no será libre moralmente. Es más, “si las únicas relaciones sociales que constituyen la vida de la clase son las que existen entre un maestro que detenta todos los poderes y cada alumno individualmente”,²⁷ no puede ser activo moral ni intelectualmente.

Las teorías de Piaget están vigentes hasta el día de hoy, ya que se considera a las personas como seres sociales que necesitan de otros en su proceso de desarrollo, jugando un rol fundamental la familia y entes educadores especializados, en conjunto.

La educación potencia el desarrollo cognitivo, y mientras mejor sea, mejores son los resultados, ya que las personas al alcanzar autonomía moral e intelectual son capaces de crear cosas nuevas, evitando el estancamiento que significa repetir lo que generaciones anteriores ya han hecho. Para lograr tal cometido, el ser humano debe ser crítico, capaz de ver más allá de lo que se le ofrece, pensando, descubriendo y creando.

Más cercano a nuestra época y condición social se destaca Paulo Freire, pedagogo y educador. Freire, de origen brasilero, pero con múltiples experiencias desarrolladas en Chile, desarrolla su propia teoría y su principal valor radica en que en sus planteamientos está latente la realidad latinoamericana del siglo XX. Él vivió inserto en los sistemas educativos que heredó el siglo XXI y construye conocimiento desde la práctica misma, desde sus vivencias de educador, y no desde disciplinas externas que no llevan en carne propia las riquezas y falencias de la educación.

Freire, sostiene que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.”²⁸ Sin embargo, ocurre algo diferente, defectuoso,

²⁴ Piaget, Op. Cit. p 55

²⁵ Ibid

²⁶ Ibid

²⁷ Ibid

²⁸ Freire, P. 1997, “La educación como práctica de libertad”, 45 ed. México, Siglo xxi, p7.

que se da a gran escala en niveles primarios y secundarios, en donde se manipula al educando, se doméstica, impidiendo que se transforme en un ser libre, lo cual ya se podría entender por “instrucción”, como sustituto de la educación.

Paulo Freire denomina “bancaria” a la concepción tradicional de educación: “La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir sino a la domesticación del hombre.”²⁹ Esto significa que la educación hace del educando una persona pasiva, que debe adaptarse y someterse a su situación. El educando es educado, disciplinado y depósito de los contenidos entregados por el educador, de modo que el educador es un sujeto del proceso y el educando su objeto. El educando pierde así su condición humana: “Para la concepción “bancaria” de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo vacío que va siendo llenado por pedazos del mundo digeridos por otro...”³⁰

Al proponer una nueva concepción de la educación, la domesticación o “instrucción” se podría transformar en liberación, mediante un nuevo paradigma; considerando:

- 1) Que nadie educa a nadie
- 2) Que tampoco nadie se educa solo
- 3) Que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.³¹

Al suprimir la educación para la domesticación que objetualiza al ser humano –es decir, instrucción-- se da paso a la educación para la libertad, que lo hace sujeto y más pleno es sus posibilidades de desarrollo.

A nivel mundial, y contemporáneo a nuestro periodo, cobra gran valor la labor realizada por el político francés Jacques Delors, presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. En el informe de la UNESCO sostiene que “La educación encierra un tesoro”, y señala, en forma global, que ésta “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y

²⁹ Freire, Op. Cit. p 16

³⁰ Op cit. p 17

³¹ Ibid p 17 – 18

justicia social.”³² Pero también da énfasis al sujeto, ser individual y ser social, mencionando que “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por sí mismo y realizar su proyecto personal.”³³

Delors, se refiere en varias oportunidades a la “educación permanente”³⁴ o “durante toda la vida”, ya que existe una continua estructuración de la persona, tanto en sus conocimientos, aptitudes, juicio y acción, y esto es necesario para enfrentarse a un mundo en constante cambio, en donde “la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y hechos.”³⁵ Lo importante es que la educación permita a todas las personas utilizar dicha información, que al ser universal debe llegar a todos y no sólo a un fragmento de la población.

Podemos estudiar y aprender de grandes pensadores del mundo que han desarrollado teorías durante diferentes siglos y situaciones geográficas; sin embargo, nunca comprenderemos a cabalidad sus cometidos pues son de momentos y tierras que no nos pertenecen, o a las que no pertenecemos.

En tanto, algunas de las entidades, reconocidas a nivel mundial, que discuten y reflexionan actualmente en torno a la educación, mencionan y aluden de cierto modo las fundamentaciones teóricas explicadas en los párrafos anteriores.

Ahora bien, continuando adelante, las siguientes conceptualizaciones abordan el tema de la educación desde una visión más globalizada, institucionalizada y oficializada:

Por ejemplo, la Real Academia Española³⁶, menciona Educación: Del latín *educatio*, *onis*: 1. Acción y efecto de educar. 2. Crianza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Instrucción por medio de la acción docente. 4. Cortesía, urbanidad.

³² Delors, J. y otros, 1996, “La educación encierra un tesoro”. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO. p7.

³³ Op. Cit p12

³⁴ Op. Cit. p16

³⁵ Op. Cit. p18

³⁶Real Academia Española © Todos los derechos reservados. [en línea:] <<http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>>. [consulta:] febrero 2015.

Por otro lado, para la Organización de la Naciones Unidas ONU, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz³⁷. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, tiene una visión similar a la ONU, ya que también le da una mirada hacia el desarrollo pleno del ser humano, de acuerdo a sus orígenes y a las posibilidades que el medio que le rodea le entrega, “La educación es entendida como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos”³⁸. La Educación se vuelve así un derecho humano y bien público, que permite a la vez resguardar el ejercicio de otros derechos.

Estas afirmaciones van de la mano con el enfoque que actualmente está siendo cada vez más discutido, y que tiene que ver con la entrega de una educación de calidad.

La UNESCO³⁹ a este referido señala que la calidad se constituiría, dependiendo de las corrientes interpretativas que la interpelen. En el enfoque humanista, por ejemplo, la calidad se constituye como la entrega de la enseñanza cuyo fin es el aprendizaje significativo, motivado a raíz de sus mismas limitaciones, talentos y capacidades, en donde el educador se vuelve un mediador antes que un mero dador de conocimiento.

Según esta perspectiva, los planes de estudio deberían tener presente las características y necesidades de cada estudiante en particular.

Desde la visión conductista, por el contrario, se hace hincapié en la regularización del aprendizaje por medio de la graduación o del paso a paso, verificando resultados a

³⁷ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26 N°2, [en línea:] <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>, [consulta:] febrero 2015.

³⁸UNESCO, Acta de la conferencia general. Vol. 1 resoluciones “significado de los términos”, resolución 18 C/X.38.1.a, p. 154.

³⁹Ibid.

través de estructuras pedagógicas, en donde el docente se ve como un ente controlador de estímulos y respuestas.

Un tanto más radical, es el enfoque crítico, en donde prima la visión de la educación como un agente que estimula el análisis crítico de la sociedad, para así provocar cambios sociales y reducción de desigualdades, promoviendo autonomía y emancipación de los marginados.

Similar conceptualización se extrae del Fondo de la Naciones Unidas para la infancia UNICEF, que, en línea con UNESCO, expone en su artículo 29⁴⁰, el tema de la humanización de las personas que son educadas, en función de sus aptitudes y capacidades, maximizándolas de tal modo que el individuo comprenda derechos y libertades universales. Se trata de promover además la identidad cultural y el sentido de pertenecer a un determinado contexto socio-cultural. Se trata de fomentar el respeto a la diversidad de su entorno y al medio ambiente.

Con una visión un poco más analítica, la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, propone la educación como un “sistema complejo”, lo cual quiere decir que la educación se puede observar como unidad o totalidad con subsistemas interrelacionados y diversos, transformándose así en síntesis de innumerables determinaciones⁴¹.

2.1.1 LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

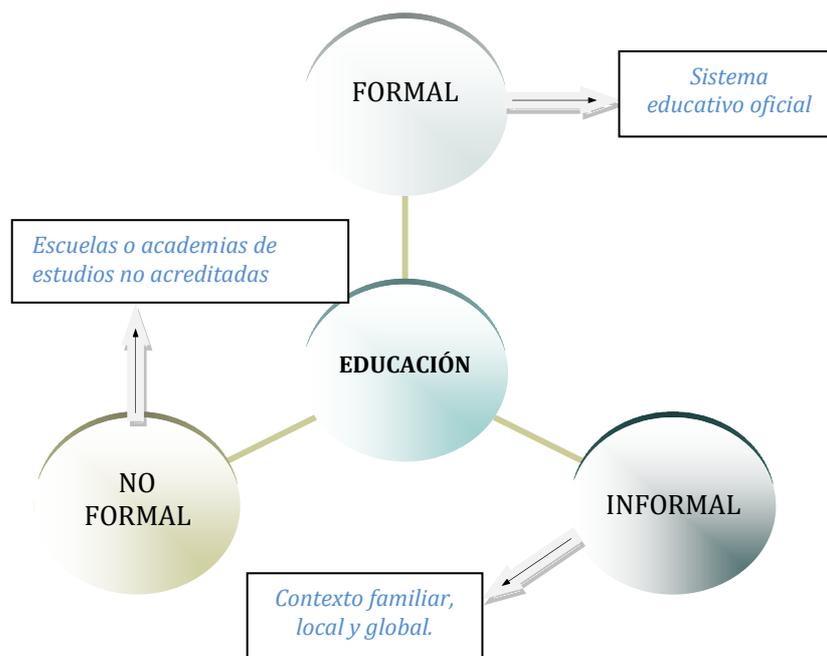
Consensuando entonces el concepto de educación, como un proceso continuo que va desde que se nace hasta que se muere, se establecen diferentes tipos de educación. La mayoría de las organizaciones no gubernamentales y otras gubernamentales coinciden en señalar explícitamente tres clasificaciones: Educación Formal, No Formal e Informal. La primera es a la que se enfoca la mayor opinión pública, dado que es la que cuenta al momento de insertarse dentro de la globalidad mundial. No obstante, la educación no formal y/o la informal, pese a no tener la “popularidad”, aclaran

⁴⁰UNICEF, Texto oficial de la Convención sobre los derechos de los niños. Art. 29, [en línea:] <<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>>, [consulta:] febrero 2015.

⁴¹Aguerrondo, I. La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación, [en línea:] <<http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>>, [consulta:] febrero 2015.

conciencia de su existencia, tienen tanto o más relevancia que la primera, ya que se sirven de elementos sociales, comunicacionales y culturales, en donde se saca un provecho relacionado a la significancia de las enseñanzas.

Se puede observar lo que conlleva cada tipo de educación, dentro del contexto al que se vincula, en el siguiente diagrama:



Por ejemplo, **Educación no formal** se refiere a las “Actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal. Esta expresión se suele contraponer a las de educación formal y educación informal. En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general”⁴².

⁴²UNESCO, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. [en línea:] <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>>, [consulta:] febrero 2015.

En Chile, según la legislación vigente LGE, señala que las formas de enseñanza, denominadas como Educación Formal, No Formal, e Informal⁴³, se pueden entender como:

- **La enseñanza formal** o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.
- **La enseñanza no formal** es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.
- **La educación informal** es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.

La actual legislación, además señala que “La educación es el proceso de aprendizaje **permanente** que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”⁴⁴.

⁴³ UNESCO, Op Cit.

⁴⁴ CHILE. MINEDUC. Ley N° 20.370: Ley general de la Educación, art. 2 [en línea] <http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf>.[consulta:] marzo 2015.

La definición anterior (que dicho sea de paso no modifica lo señalado en la derogada LOCE, respecto al concepto de Educación), reúne tres tipos de educación, de manera implícita. Por lo mismo, idealmente debería señalarse sólo de esta manera y no separándola en tres (como se observa en la LGE), dado que el sistema educativo toma a la educación sólo a través de lo que advierte la enseñanza FORMAL, dejando de lado, inconscientemente, a la No Formal e Informal.

Por lo tanto, a juicio de las autoras, y basándose en la cita global de Educación de la LGE, los establecimientos y sistemas educativos en Chile debieran tomar en cuenta estas tres clasificaciones a la hora de idear, diseñar y evaluar procesos y/o resultados.

2.2 CONCEPTO DE INSTRUCCIÓN

Consultadas diversas literaturas surge la duda en torno a la conceptualización de Educación v/s Instrucción, dado que, si bien la palabra “instrucción”, en algunos textos, se pueda reemplazar por “educación” como sinonimia, en la práctica esto debiera tener un alcance semántico; sin embargo, se debe destacar alguna diferencia entre un concepto y otro.

Es preciso señalar que ciertas lecturas provocan y dificultan el mensaje que se necesita transmitir actualmente, en relación al rol que juega la Educación, para que de esta manera se re-valore y re-establezca la importancia en la sociedad.

Una descripción de Instrucción revisada en publicaciones del Diccionario Manual de la Lengua Española, es la que más se acerca para subrayar Instrucción v/s Educación; Instrucción: “(...) enseñanza de los conocimientos para una actividad”, “(...) conjunto de conocimientos adquiridos”, “(...) conjunto de reglas o indicaciones que se dan para hacer una actividad o para manejar un objeto”, “(...) enseñanza, educación, formación, estudio, disciplina”, y finalmente, “(...) Ilustración, erudición, saber, cultura”⁴⁵.

Estas descripciones suponen un acercamiento evidente a lo que transmite confusamente el concepto de Educación en su momento, como se observa en la publicación de

⁴⁵Diccionario Manual de la Lengua Española ((n.d.), 2007. Vox, [en línea:] <<http://es.thefreedictionary.com/instrucci%c3%b3n>>, [consulta:]marzo 2015.

Alejandro Sanvisens en 1984, “Introducción a la Pedagogía”, entendiendo a la educación como un “(...) hecho, actividad, técnica específica”⁴⁶.

Sanvisens, propone además la separación entre “pedagogía” y “educación” y a raíz de esta discusión expone “ (...) en su sentido clásico, «pedagogía» -conducir al niño, acción de cuidarlo, de formarlo, de desarrollarlo- y «educación» -crianza, desarrollo y, al mismo tiempo, “conducción y llevar a la madurez”, venían a expresar en el fondo una misma actividad conductiva y conductista, en relación con el crecimiento y la maduración, (...) después pudo entenderse la pedagogía como el arte de educar, como la técnica propia de la educación, en tanto que ésta hacía referencia a cuidado, instrucción y formación física, psíquica y moral”.

Por lo cual, los dichos de Sanvisens tuvieron que ser aún más profundos y menos sistemáticos, ya que “educación” abarca un concepto mucho más amplio que va más allá de la actividad o hecho para la adquisición de técnicas o contenidos específicos, tal como lo señala Kant en el S. XVIII: “al estar el hombre prefigurado en el niño y al consistir el desarrollo individual en nada más que una actualización de las facultades virtuales, el papel de la educación se reduce a una simple instrucción; se trata únicamente de amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta, en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria, en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales (y experimentales) desarrolladas en común, como por ejemplo el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales”.⁴⁷

También se señala al concepto de instrucción de la siguiente manera: “los conocimientos que se adquieren por cualquier medio y en todo género de materias. La enseñanza se refiere a los preceptos, reglas y lecciones que da el maestro al discípulo. La instrucción se puede adquirir sin maestro, porque la lectura, el ejemplo, la conversación, nos instruyen; pero la enseñanza supone principios dictados y lecciones dadas. Del que tiene diferentes conocimientos en una facultad, ciencia o arte, se dice que es un hombre instruido, no un hombre enseñado, porque se hace relación a lo que

⁴⁶ Sanvisens, A. 1984. Introducción a la Pedagogía. Editorial Barcanova.

⁴⁷ Op. cit. 21

sabe, no a los medios con que lo ha aprendido”⁴⁸. Tal descripción acerca un poco más al objetivo de una contraposición entre instrucción y educación.

Ejemplo evidente, es el de la visión y semejanza que se le daba a Educación v/s Instrucción durante el S. XIX con la Revolución Industrial y lo que sus consecuencias dejaron como legado, llevando a una transformación social desde las aulas, desde donde se necesitaba más instrucción y adiestramiento propios de la industria, que el desarrollo reflexivo y crítico del ser.

En aquella época “(...) surgió una educación pragmática, asociada a la mera reproducción de prácticas y contenidos, poniendo especial énfasis en la memorización de información y repetición de conductas, pero no en la capacidad de pensar ni de crear conocimiento. El énfasis se puso en qué enseñar (contenido), pero no en cómo enseñarlo (metodología). Las escuelas se transformaron en centros de instrucción y/o de capacitación; a veces, incluso, de adiestramiento, pero no de formación de personas propiamente tales”⁴⁹.

Todas estas descripciones, contrariamente, en materia de educación e instrucción, quedarían en el pasado y atrasadas, ya que las diferentes reformas contemporáneas, proponen a la Educación como un proceso de constructos enfocados “desde el ser y no para ser”, han ido mutando en concordancia con las declaraciones de organismos como la UNESCO, ONU, entre otras. No obstante, en algunos sistemas educacionales (sistemas educativos formales⁵⁰) aún persisten estos tipos de visiones en cuanto a pensamientos conductistas⁵¹ más que constructivistas⁵².

⁴⁸Sanvisens, Op. cit. 45.

⁴⁹Matthey G. 2013 “Cultura, educación y artes en Chile: un necesario contrapunto para nuestro desarrollo postcolonial” en Anales del Instituto de Chile, perspectivas de la Música en Chile. Vol. XXXII. P. 55.

⁵⁰ Guillén J., 2008. Estudio crítico de la obra: “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Laurus, Vol. 14, Núm. 26, pp136 – 167, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. p. 155.

⁵¹ “El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (...)” No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo”. Ertmer, P., & Newby, T. 1993. Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.

En el avance más actualizado de esta visión, se presentan, por ejemplo, los pilares de la educación, según el informe de Delors⁵³, cuyos fines promueven una nueva manera de concebir la educación para toda la vida, frente a la visión tradicional de educar para adquirir conocimientos.

Según este informe, la educación debe cimentarse en:

- Aprender a conocer: “tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana”.
- Aprender a hacer: “está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?”
- Aprender a ser: “principio fundamental de educación de conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”.
- Aprender a convivir: “referido al aprendizaje del individuo a vivir juntos, con los demás, evitar los conflictos y conocerse a sí mismo y conocer a los demás, a su cultura y espiritualidad”.

En conclusión, como respuesta al contraste que se ha planteado en los párrafos anteriores, sobre instrucción v/s educación, éstos quedarían considerados como términos totalmente distintos; el primero involucraría un enfoque netamente operacional, que

⁵² “... es una corriente pedagógica fruto de la evolución de los diferentes movimientos que, en torno a la teoría del aprendizaje, se produjeron durante el siglo XX. Supuso una concepción reformista y transformadora a los tradicionales enfoques existentes sobre la enseñanza en los sistemas educativos”. Prieto, M. R. 2008. El constructivismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. BoD–Books on Demand, Pág. 2.

⁵³ Delors, J. y otros, 1996, “La educación encierra un tesoro”. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO. p18.

apunta a una acción determinada y al conocimiento traducido en dato concreto; el segundo es un mundo complejo de explicaciones en torno a la humanización del ser, su crítica, su reflexión y visión del mundo desde diferentes perspectivas que no estén impuestas por sistemas oficiales, sino por los entornos naturales, en donde se manifieste profundamente además la reflexión de que “(...) importa concebir la educación como un todo”, en contra de aquellos sistemas educativos formales que por mientras, propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje⁵⁴.

Los sistemas educativos y políticas pedagógicas deben apoyar sus intenciones desde este enfoque de humanización, optimizando los esfuerzos para que todas las comunidades educativas inviertan hacia el desarrollo cultural-integral del ser humano.

2.3 MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN NO TRADICIONALES APLICADOS EN CHILE⁵⁵ Y METODOLOGÍAS DE EDUCACIÓN

Dado los antecedentes ya mencionados en torno a educación, se dará paso a la profundización de lo que concierne a sistemas educativos, métodos y metodologías de educación, refiriéndose solamente a los contenidos contingentes, idóneos y contemporáneos que aportan al tema central de esta investigación, y que cabe destacar, realizan un avanzado acercamiento al enfoque señalado anteriormente, que hablaba sobre la optimización del ser frente al saber.

Así entonces, en primer lugar, hay que mencionar aquellas metodologías que apuntan fundamentalmente a la enseñanza basada en la persona, abarcando la totalidad de su integridad como, por ejemplo, la Metodología de Enseñanza y de Aprendizaje Activo⁵⁶.

Según la bibliografía consultada, se explican enfoques educativos, derivados de modelos aplicados actualmente en la educación superior en Europa; que, a pesar de no

⁵⁴ Delors, Op Cit. p 18

⁵⁵ EDUCARCHILE, 2005, Métodos Pedagógicos aplicados en Chile, [en línea:] <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=74000>>, [consulta:] abril, 2015.

⁵⁶ Huber, G. L. 2008. Aprendizaje activo y metodologías educativas. Tiempos de cambio universitario en pág. 59.

ser un modelo local, es pertinente considerarla aquí para complementar las bases de lo que se puede entender como una “educación vigorosa” en general.

Es así que el “Aprendizaje Activo”, tiene como principio fundamental trabajar con la reflexión propia de lo que cada uno aprende y así ser un participante consciente de la sociedad en la que vive, trabajando a partir de la fusión entre su conocimiento propio y la aplicación de éste⁵⁷. Y por otro lado, también se constituye en diversos tipos de aprendizajes: Autorregulado, Constructivo, Situado y Social, los cuales se fundan en fondos teóricos tales como el constructivismo, situacionismo y el sociocultural⁵⁸.

De esta manera, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje, se derivan algunos enfoques didácticos de Aprendizaje Activo:

- **Metodología basada en la Reflexión:** los estudiantes no deben aprender solamente desde la reflexión misma que deviene de un aprendizaje, sino más bien tomar este aprendizaje y reflexionarlo bajo miradas críticas que tengan que ver con otras reflexiones diversas, perspectivas alternativas que contengan emociones, preferencias, valores, resistencias, etc.
- **Metodología de Proyecto:** unifica el aprendizaje entre teoría y práctica por parte del estudiante, en donde se da el ambiente de trabajo colaborativo entre ellos/as e incluye ámbitos de la vida cotidiana en la institución.
- **Metodología basada en Problemas:** los/as estudiantes resuelven problemas presentados de formas realistas o basados en situaciones reales, desarrollando en ellos/as la indagación, investigación, resolución y colaboración. Además, analizan, resuelven y deciden de manera grupal.

⁵⁷Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. Para desarrollar esa capacidad plenamente tenemos que querer y poder tomar el control de nuestras propias vidas; en definitiva, tenemos que convertirnos en ciudadanos activos... Huber, Op. cit p. 8.

⁵⁸ Situacionismo: “(...) La situación producía o participaba en la producción de conocimiento, porque la situación estimulaba actividades particulares. De esta forma, actividades diferentes, causadas por situaciones diferentes, deberían haber conducido a resultados diferentes de aprendizaje”, Sociocultural “(...) ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y las herramientas sociales, sobre todo la lengua”. Ibid.

- **Metodología de Mutuo Aprendizaje:** se da principalmente para el trabajo grupal, en donde se colabora mutuamente, repartiéndose el material de aprendizaje para luego compartirlo y discutirlo entre todos.

En otro ámbito del sistema educativo formal, y ya entrando en materia del contexto local, es el momento de enfocarse en los modelos aplicados en Chile que, a la fecha, han sido catalogados como exitosos en sus aplicaciones; no obstante, cabe señalar que no necesariamente han sido formados en la realidad chilena misma⁵⁹:

- **Montessori:** su filosofía de vida es “el niño es el padre del hombre”, donde esta frase acapara la esencia del método, aquí se fundamenta que el niño tiene un patrón de nacimiento el cual revela la persona en que se transformará en el futuro⁶⁰. El método se basa en el principio de “seguir al niño”, en la programación previa del profesor. Esta programación está sujeta al ritmo de aprendizaje del niño. El ambiente pedagógico es preparado, ordenado, tiene una estética y elementos simples y reales. Aquí las áreas temáticas están divididas para que el estudiante tenga completa libertad y autonomía de explorar lo que necesita de acuerdo a su interés y puede elegir trabajar tanto individual como grupalmente. Se educa con materiales diseñados científicamente para el desarrollo cognitivo básico. Integra edades agrupadas en periodos de 3 años; de 3 a 6, de 6 a 9, etc. Y en los grupos de edades más avanzadas los niños son los que eligen cuando están listos para cambiar de lección. Ahí se confecciona una lista de objetivos para distribuir en la semana de tal manera que cada cual es responsable de ir superando esos objetivos, de acuerdo a sus propios tiempos.
- **Educación personalizada:** método propuesto por el jesuita francés Pierre Faure, basado en una visión integral del ser humano, en sus necesidades sociales y culturales. Lo rigen tres principios dentro del trabajo de aula:

⁵⁹EDUCARCHILE, 2005, Métodos Pedagógicos aplicados en Chile, [en línea:] <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=74000>>, [consulta:] abril, 2015.

⁶⁰Fundación Montessori, Método Montessori, [en línea:] <<http://www.fundacionmontessori.org/educacion-montessori.htm>>, [consulta:] marzo, 2015.

a) principio de singularidad, donde se respeta los tiempos de aprendizajes personales de cada alumno; b) principio de autonomía, donde se otorga libertad con responsabilidad de hacerse cargo de lo que se elige, y c) principio de apertura, donde el alumno educa su dimensión social y/o comunicativa, por cuanto la educación trasciende al aula. Aquí se ocupa material didáctico ordenado en la sala.

- **Waldorf:** se fundamenta en una educación del niño y el joven hacia la libertad. Se fundamenta en la continua renovación de la sociedad. El desarrollo del pensamiento, sentimiento y voluntad, en donde se potencien de igual manera las capacidades cognitivas individuales en torno a las artes principalmente alineándose con la etapa del desarrollo evolutivo de cada niño (a). “La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros y padres ya que los alumnos serán siempre el centro de toda la actividad. El período comprendido entre el jardín de infancia y los 18 años (niñez y juventud) han de vivirlo los niños de estas escuelas, de forma co-educativo. Es una escuela del presente y para el futuro que se apoya en el desarrollo evolutivo del niño, en la herencia cultural milenaria pero siempre adaptándose a las exigencias de la vida moderna. Los maestros educan y enseñan incluyendo en sus clases los elementos intelectivos, artísticos y práctico-manuales”⁶¹.
- **Freinet:** se practica una pedagogía popular que está vinculada tanto al medio de trabajo como a sus propios intereses. Aquí importa también el ambiente familiar, el cual está estrechamente vinculado con la escuela. Es una continuación de la vida social y del medio. Los principios fundamentales que lo rigen son: a) expresión, comunicación y creación: construyen al niño como persona, b) tanteo experimental: el saber no puede transmitirse unilateralmente, c) vida cooperativa y participativa: trabajo en equipo, y d) relación escuela/vida: la enseñanza parte de la vida

⁶¹Asociación de Centros Educativos Waldorf, Pedagogía Waldorf, [en línea:] <http://colegioswaldorf.org/?page_id=14>, [consulta:] marzo, 2015).

cotidiana. Método cuyo motor es el interés del estudiante, basado en la expresión oral y plástica, donde la clase elige los temas para los aprendizajes, cuyas líneas desembocan en enseñanzas integrales. La evaluación se basa en la autoevaluación, según la completación de un fichero.

- **La Gran Aventura Educativa:** se inspira principalmente en la filosofía del Movimiento Scout. Aquí se estimula una relación horizontal entre estudiantes y profesores desde la educación básica hasta la media. En términos didácticos el equipo docente se convierte en los “capitanes” de un “barco” educativo, en donde los estudiantes son los “navegantes” y conforman su educación desde y hacia proyectos constituidos por el equipo completo “capitanes” y “navegantes”.
- **Escuela activa:** suma varios métodos, recogidos desde el siglo XV, también llamada pedagogía progresista, basada en reformar la educación autoritarista, memorista y formalista. Su objetivo fundamental es el desarrollo integral y armónico del estudiante, aquí el profesor se transforma en un acompañante del aprendizaje. Rosseau fue uno de los precursores.
- **Metodo Agazzi:** Creado en Italia por las hermanas Agazzi, en medio de un período de guerra y pobreza. Es un método muy maternal en donde predomina el afecto. Se enfoca en niños de hasta 6 años, y se define como una experiencia de vida, en donde es fundamental respetar la libertad y espontaneidad de los niños. Se realizan actividades lúdicas en comunidad, donde escuchan música, cantan y aprenden mediante la experiencia personal, sin la presión de contenidos forzados. Se basa en la educación sensorial, la educación del sentimiento y la instrucción intelectual, mediante la exploración del mundo que el niño ha comenzado a descubrir. En Chile no ha sido un método masivo. Se desarrolló durante un período en la Scuola Italiana y actualmente se desarrolla en algunos jardines infantiles y en las Escuelas Agazzi.

- **Método Décroly:** Considera las necesidades básicas infantiles para desarrollar su currículo escolar. Se trabaja en comunidad, en grupos pequeños, y los niños deben asumir responsabilidades, por lo que se les motiva constantemente. Prima la observación, la asociación y la expresión, considerando los centros de interés e inquietudes de cada niño. Y otro factor fundamental es que todos los lugares son válidos para aprender, ya que hay espacios que ofrecen múltiples posibilidades y esas experiencias no pueden ser llevadas al aula.
- **Proyecto Optimist:** no es una metodología, sino un proyecto creado por el grupo español Fomento. Se trabaja a partir de una fuerte base neurológica con el fin de estimular las diferentes funciones de los hemisferios cerebrales. Es de suma importancia la participación de los padres para poder estimular completamente a los niños en el proceso que busca desarrollar a plenitud sus capacidades innatas: motoras, intelectuales, afectivas, sociales y de la voluntad, mediante programas específicos: neuromotor, módulo de lengua, programa de lectura, programa de eficacia visual, programa de crecimiento en valores, programa de grafomotricidad y grupo coloquial. En Chile el Proyecto Optimist es aplicado en la pre primaria de siete colegios de la Municipalidad de las Condes.⁶²
- **Las escuelas de Reggio Emilia:** metodología educativa creada por Loris Malaguzzi. Se centra en el potencial intelectual, emocional, social y moral del niño, quien tiene capacidades, curiosidad e interés en construir su aprendizaje. El ambiente de aprendizaje debe ser agradable y su bienestar debe ser óptimo para el proceso educativo, que se inicia con la observación y continúa con proyectos de creación a largo plazo. Los niños requieren el apoyo de sus padres y el docente debe ser un guía en el proceso para que los pequeños puedan tomar sus propias iniciativas.
- **Método Glenn Doman de estimulación temprana:** creado por el neurólogo Glenn Doman, considera a todos los niños, tanto los que presentan alguna discapacidad como los cerebralmente sanos. Busca aprovechar, desde un

⁶² EDUCARCHILE, 2005, Métodos Pedagógicos aplicados en Chile, [en línea:] <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=74000>>, [consulta:] abril, 2015.

momento temprano y de la mayor forma posible las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los individuos. El método consiste en la repetición de múltiples actividades, con rutinas a seguir en diferentes momentos del día. Se divide en programas de lectura, de inteligencia (conocimientos), de música, matemáticas, escritura, excelencia física y de un segundo idioma. Se realizan en sesiones de corta duración para que los niños se mantengan motivados y no se cansen ni aburran durante el proceso, pues así mantienen las ganas de seguir con una actividad y potencia el aprendizaje.

- **Modelo Etievan:** creado por Nathalie De Salzman de Etievan, el cual se basa en que la educación debe potenciar el desarrollo de las personas, considerando a la familia y a su entorno y que no sólo debe dirigirse a la mente, sino también al cuerpo y sentimientos, de modo que exista equilibrio entre pensar, hacer y sentir.

De los ejemplos que se mencionaron anteriormente, en relación a los métodos y metodologías de educación no tradicional aplicados en Chile, se vislumbran algunos cuestionamientos: ¿cumplirían un rol ejemplificador, como fuente teórica-práctica, a la hora de querer mejorar las constantes modificaciones al actual sistema educativo chileno? ¿Qué es lo que aún frena el desarrollo de la educación con énfasis en la calidad que se desea? ¿El sistema educativo chileno deja entrever las fallas de una precaria política educacional?

Conforme a las líneas expresadas, y en concordancia con la temática central de esta investigación, basada en la cultura, educación y su significado universal, es que a continuación se analizarán en profundidad las causas y el diagnóstico respecto de los acontecimientos propios del país.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN CHILE.

3.1 REALIDAD LOCAL ACTUAL: DIAGNÓSTICO

El contexto educativo chileno está hoy fuertemente marcado por una serie de críticas y reflexiones desde distintos actores de la sociedad en general, relacionadas con los diversos factores que intervienen en el desarrollo de la educación, tales como políticas, leyes, mercados y poderes, entre otros.

Esta realidad se ha ido complejizando con el pasar del tiempo, con un malestar que se ha ido traspasando de generación en generación, produciéndose una viralización en aumento, logrando captar la opinión pública. Se habla de captar a la opinión pública ya que, hasta hace unas décadas atrás, en nuestro país la discusión sobre temáticas educativas estaba sólo sobre la mesa de los parlamentarios y políticos; no obstante, a partir del año 2006 (con la revolución pingüina), se hizo notar el comienzo o el paso hacia una época de reclamo-escucha⁶³, incluyendo a escolares secundarios, superiores y, por supuesto, a la opinión pública en general.

La historia nos cuenta que entre los años 1997 y 2005 ocurrieron las primeras marchas por las reformas, por el mejoramiento de la educación pública en general. Con ello se desencadenaron una serie de enfrentamientos, cuyas consecuencias no fueron las ideales, ya que se siguió legislando aún más para la privatización de la educación, permitiendo el lucro, la segregación, exclusión y poder centralizado, entre otros.

Todo esto a raíz de la Nueva Legislación Universitaria Chilena del año 1981, devenida de la Constitución 1980, que contenía las “Normas sobre derecho a la educación y libertad de enseñanza”⁶⁴. Diez años más tarde, estas normas y legislación fueron reiteradas con la puesta en marcha de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Educación LOCE del año 90, analizada en el capítulo I.

⁶³ Concepto ideado por las autoras.

⁶⁴ Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), 1981, Nueva legislación universitaria chilena. Santiago, Secretaría General-CRUCH.

No obstante, fue a partir de la revolución más larga y potente de la historia de los movimientos estudiantiles en Chile, la de los “pingüinos”, la que logró avanzar hacia el intercambio y diálogo reales y concretos - la era del “reclamo-escucha” -, poniendo en jaque a cada mandato de turno. Todo ello se basó en que los estudiantes pudieron reclamar con fundamentos, responsabilidad y seriedad cosas importantes, inquietudes válidas y petitorios justos, relacionados a mejoras incluso del lugar donde estudiaban, como ejemplo, solicitar el arreglo de las infraestructuras, hasta de los servicios higiénicos de los mismos, haciéndose escuchar y siendo escuchados.

Este fenómeno quizás, habla no sólo de un cambio en la era “reclamo-escucha” que, dicho sea de paso, ahora se está empezando a denominar: “mucho reclamo-poca escucha”, lo cual deja entrever lo silente que estuvo y sigue estando la sociedad por décadas, con una actitud que se fue y seguirá traspasando de generación en generación. Esto no puede ser motivo de sorpresa y tampoco es por azar, ya que es a lo que apunta una sociedad globalizada y empoderada, toda vez que el desarrollo se vuelve nocivo cuando se piensa en el beneficio de cierto grupo de personas y no de un todo en general.

Por de pronto, el panorama educativo no se ve muy auspicioso, pues dado estos antecedentes, por ejemplo, la municipalización de la educación escolar aún subsiste con el legado de la LOCE, con el consecuente desprendimiento de las responsabilidades del Ministerio de Educación en materia de financiamiento directo y supervisión pedagógica de la calidad de enseñanza a nivel nacional, relegando sus funciones sólo a la aprobación de proyectos y programas educativos, y no haciéndose cargo de lo nuclear del conflicto educativo-social.

Por lo tanto, si se realizara una radiografía al actual sistema de educación formal chilena, se notarían serias contusiones y fracturas que están lejos de curar, salvo si se mirara con mayor detención hacia una reflexión que conlleve a la humanización y culturización de las personas, más que sólo a la preparación y capacitación para la vida laboral.

3.2 CAUSAS Y REFLEXIÓN DEL DIAGNÓSTICO

La comprensión de sí mismo, del mundo y del otro, que constituyen el núcleo de lo que un sistema educacional debiera promover en los estudiantes, no se busca en función de la venta o la ganancia, la competencia o la demanda.

Carlos Ruiz

Atendiendo a la temática en torno a las protestas estudiantiles de los años 97 - 2005 y 2006- 2011, las cuáles fueron parte de un proceso que aún sigue activo, éstas abren las puertas lentamente hacia la recuperación de un ideal educativo, lo cual se puede explicar dados los fundamentos que posteriormente desencadenan una reflexión con un dejo de pesimismo y optimismo a la vez.

Para poder hacer una reflexión respecto de las causas del diagnóstico anterior, es fundamental remitirse hacia tiempos ruidosos, “revolucionarios” y, por qué no, predictivos, respecto de lo que se aproximaba para la sociedad durante los siglos en que grandes filósofos, pensadores, críticos y reflexivos emitían juicios relacionados al futuro de la sociedad, principalmente durante los s. XVIII y XIX. Desde entonces ya se predecía la complejidad de interrelacionarse los unos con los otros inmersos en el inminente desarrollo y avance globalizante que la humanidad veía venir, complejidades derivadas a partir de sucesos como la industrialización, cuyas consecuencias aún en la actualidad siguen repercutiendo.

Hacia el año 1754 en el “Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres”⁶⁵, Rousseau analiza y expone la tesis en relación a la sociedad desde la necesidad de la naturaleza del hombre, naturaleza del estado social que ha ido en una gradual degeneración, a raíz de las desigualdades originadas tras el acelerado crecimiento de los poderes, leyes y clases sociales, en donde se ven fuertemente marcadas las diferencias entre ricos y pobres o amos y esclavos según lo expone Jean-

⁶⁵ Rousseau, J., 1999. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. iUniverse.

Jaques. Tal es esta necesidad en su contemporaneidad por dar a conocer esta ideología, como tan necesario resulta proponerla para la pertinencia de esta investigación.

Y es así como en un pasaje de su discurso, se deja entrever una predicción de lo que en los siglos posteriores iba a marcar el futuro de las sociedades civiles: "...El primer hombre a quien, cercando un terreno, se lo ocurrió decir esto es mío y halló gentes bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos; cuántas miserias y horrores habría evitado al género humano aquel que hubiese gritado a sus semejantes, arrancando las estacas de la cerca o cubriendo el foso: «¡Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y la tierra de nadie!» Pero parece que ya entonces las cosas habían llegado al punto de no poder seguir más como estaban, pues la idea de propiedad, dependiendo de muchas otras ideas anteriores que sólo pudieron nacer sucesivamente, no se formó de un golpe en el espíritu humano; fueron necesarios ciertos progresos, adquirir ciertos conocimientos y cierta industria, transmitirlos y aumentarlos de época en época, antes de llegar a ese último límite del estado natural..."⁶⁶

Pero el análisis anterior no es la reflexión acabada de la cual se ha estado comentando, ya que no se puede realizar un análisis tan ligeramente sin dejar de recordar ciertos hechos históricos de la humanidad, que fueron el punto de inflexión y llevaron de cierta manera a provocar lo que a juicio de las autoras decanta en la educación chilena.

Es así, que como se señala al comienzo de este apartado, desde aquellos tiempos ruidosos y de conflictividad social, como lo fue el liberalismo, la industrialización y revoluciones sociales, entre otros, es que se fueron produciendo acontecimientos tales como cambios en las visiones políticas y nuevas políticas, a raíz de corrientes filosóficas vigorosas en ideales e hipótesis, basadas en la razón, en la verdad y naturaleza del ser humano, sobre todo las que hablaron y estudiaron la sociedad como humanidad más que como individuos organizados por etnias, lugares y familias de procedencia, ingresos salariales, entre otros.

⁶⁶ Rousseau, Op Cit.

Tales acontecimientos sociales y políticos del s. XVIII y s. XIX, dieron lugar a diferentes interpretaciones y posiciones, cuyos exponentes más destacados fueron Smith, por un lado, y sus teorías basadas en la razón, verdad, simpatía con el otro y sentido común, y a Marx por otro lado, con su socialismo, lucha de clases y teoría de la alienación, siendo determinantes para la sociedad posterior del s. XIX y s. XX. Y mayor aún es su determinación si se enfoca la mirada hacia el avance en la educación del s. XXI.

De esta manera se destacó el paso hacia las nuevas tendencias económicas, el estudio de los capitales, los nuevos modelos y estrategias, entre otros, cuya actividad transformó y produjo cambios no sólo a nivel de sistemas de industria, organización de trabajo o empresa, sino que también, afectando los enfoques de los sistemas educativos, llegando en algunos países a ser dominante y fundamental en la formación de personas, transformándose en algo nocivo si se habla de la humanización y culturización de las personas.

Un ejemplo de aquello se puede observar en lo que acontece tras el modelo americano Fordismo, cuya crisis a comienzos de los ochenta da paso al fenómeno llamado Posfordismo⁶⁷, del cual se desprende “(...) en el Fordismo la contradicción fundamental estaba marcada por la oposición entre “concepción” y “ejecución”, entre trabajo manual y trabajo intelectual. Hoy, el sujeto colectivo que está constituyéndose en la formación y escolarización de masa prolongada detenta todos los prerrequisitos de la gestión directa de los agenciamientos productivos.”,⁶⁸ donde el paradigma de que la educación-instrucción debe estar en función de lo que el progreso globalizante exige actualmente, para que así el mundo pueda ir al ritmo de una industria que ya no busca una mano de obrera manufacturera capacitada y perfeccionada, sino sujetos intelectuales mirados como capitales productivos, enfocados para articular redes de producción y consumo. Dicho de otro modo, dar énfasis en el modelo de cooperación social productiva para la dimensión capitalista de una fábrica⁶⁹.

Ante este panorama, ¿es posible que nuestro país y el actual sistema educativo formal chileno sea uno de aquellos casos donde tal sistema dominante sea el fundador de la

⁶⁷Cocco, G., & Vercellone, C. 1992. Los paradigmas sociales del posfordismo.línea]. En: *Futur antérieur*, 10.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

actual crisis de la educación chilena? Claramente este cuestionamiento se despejará más adelante.

Sin embargo, el estar dentro de una red globalizada implica conexión social, a través de vínculos relacionales, estrechados mediante una comunicación clara, precisa y efectiva, y a la vez comportamientos asertivos, ya que actualmente se está en la era tecnológica-digital, situación que condiciona a un estar constantemente informados y actualizados, respecto de las innovaciones a nivel mundial, en cuanto a materia de desarrollo social, económico, político y cultural, decantando ello en un mundo globalizado.

Pese a que el término globalización, es relativamente nuevo (década de 1990), en Chile, mucho antes se podía observar indicios de influencias extranjeras, las cuales han marcado de cierta manera el modelo educativo tradicional chileno, en sus diferentes épocas. Durante el siglo XIX y parte del XX, el nuevo republicanismo francés, producto de revoluciones y cambios sociales, influyó notablemente en la institucionalización de la educación en Chile y cobró gran sentido en el pensamiento de los intelectuales de la época, especialmente en Valentín Letelier (“Gobernar es educar”), en lo que a educación respecta.

Letelier era partidario de la educación pública del Estado, única capaz de lograr cohesión social e igualdad: "las democracias tienen que dar la preferencia a la educación pública, porque la escuela común es una institución esencialmente democratizadora... Según lo han demostrado muchos educacionistas, forma la escuela una como república sujeta al régimen de la igualdad, república en que desaparecen las distinciones sociales de la fortuna i la sangre para no dejar subsistentes más que las de la virtud i el talento"⁷⁰, a lo que agrega que "donde deja de ser pública, la enseñanza pierde su carácter democrático e igualitario, se convierte en simple adorno de las clases oligárquicas, i por el mismo hecho, se inhabilita para cumplir sus fines peculiares".⁷¹. Dicho de otra forma, la educación es un derecho para todos, no es un bien de consumo, sino un bien social y sus fines difieren de los fines industriales, así los profesores no son

⁷⁰ Ruiz Schneider, Carlos. 2012. La república, el estado y el mercado en educación. Rev. filos., Santiago, v. 68, p16.

⁷¹ Ibid.

productores ni los estudiantes consumidores, no se generan productos, se potencian talentos.

Mientras los pensamientos opuestos sugieren que cualquier persona puede establecer una escuela - como si de una industria se tratara - los recintos particulares quedan en libertad de acción y supuestamente aportan a la enseñanza, creando escuelas en donde existen necesidades de educación. Frente a esto Letelier señalaba “Pero en el hecho ocurre una cosa diferente: las escuelas se abren en las más grandes poblaciones, donde es mayor la cultura i menor la necesidad, i no en las poblaciones más atrasadas, donde es mayor la necesidad, por ser menor la cultura.”⁷² En ese sentido, ciertas problemáticas del campo de la educación presentes en el siglo XIX se mantienen hasta hoy, cobrando más fuerza, ya que en ese entonces educación pública y privada coexistían, convivían en un contexto sin desmedro la una de la otra. Hoy, en cambio, marcan la diferencia entre las clases sociales, generando segregación y desigualdad. La clase dirigente que algún día asistió a escuelas públicas, hoy se centra en pequeños núcleos privados, exclusivos, alejados y propios de un sector muy bien acomodado.

En “La República, el Estado y el mercado en educación”, Carlos Ruiz señala: “Lo que parece actual e importante en Letelier y la tradición republicana en la educación que hemos descrito consiste, sobre todo, a mi juicio, en su énfasis en que la educación y el saber no son mercaderías, ni responden a la lógica de las preferencias, sino más bien a la de las necesidades sociales que requieren provisión pública”⁷³. Pensamientos que por años fueron olvidados, desterrados por el nuevo sistema económico imperante, pero que, en la actualidad, a juicio de estudiantes empoderados, salen a la luz y vuelven a tener sentido.

Ya avanzado el siglo XX, en la década del 70’, comenzaron a ocurrir los cambios más profundos en el sistema educativo, que nos han afectado, para bien o para mal, hasta el día de hoy. El primer gran cambio fue a nivel social, cuando se terminó la democracia y se impuso un sistema militarizado, que en menos de 20 años arremetió contra todo. La dictadura eliminó la cohesión social de raíz, reforzó la división de clases y trajo consecuencias nefastas a la educación, al dejarla en manos del mercado capitalista. Si

⁷² Ruiz, Op. Cit. p17

⁷³ Ibid.

bien es cierto, ya existían escuelas públicas y privadas, pero eran diversas, existía contacto entre personas de diferentes realidades socioeconómicas. Hoy, en cambio, cada grupo se relaciona entre sí y el contacto con otros se ha debilitado.

El 1981, cambió el modelo de financiamiento de la educación pública, mediante una “reforma educativa neoliberal”⁷⁴, dando paso al sistema de mercado, lo que influyó a nivel de colegios en general, y a nivel del profesorado en particular, afectando la carrera docente y la estabilidad laboral. Los colegios dejaron de estar a cargo del Estado y pasaron a manos de los municipios, de modo que la desigualdad se hizo presente sin vuelta atrás, ya que cada municipio maneja recursos diferentes y son los más ricos quienes pueden aportar una mejor gestión, mientras los de menos recursos tienen que recibir al sector más pobre de la sociedad, sin poder entregar una educación equitativa.

En el periodo en cuestión, se comenzó a reducir sistemáticamente y en grandes cantidades el presupuesto destinado al sector educativo y, por ende, las escuelas públicas se debilitaron y sólo quienes poseían mayores recursos podían pagar por una mejor educación. Así es como aumentó la privatización y se potenciaron como nunca los colegios subvencionados, ya que, al no ser el Estado quien garantizara una educación de calidad e igualdad, fueron los padres y apoderados quienes debieron comenzar a financiar, total o parcialmente, los estudios de sus hijos.

La reforma de 1981 “implicó una alteración relevante en la composición de la matrícula escolar, según dependencia escolar. Antes de iniciado este proceso, el sector fiscal representa el 80% de la matrícula total, el particular subvencionado el 15% y el privado sin subvención un 5%. Cinco años después (1986), el sector municipal (ex –fiscal) se había reducido al 63,1%, el subvencionado se elevaba al 30,8% y el privado sin subvención seguía en un 5,1%. Diez años después de la última cifra (1996) el sector municipal agrupaba el 56,5% de la matrícula, el subvencionado el 33% y el particular el 8,7%. Al año 2000 los cambios persisten, pero cada vez con menor fuerza. Los municipales reúnen el 54,2%, los subvencionados el 35,8% y los privados el 8,2% (COX, 2003:27). Una simple revisión de las cifras totales da cuenta que los establecimientos municipales redujeron su representación en la matrícula en un 25,8%,

⁷⁴ Donoso Díaz, Sebastián. 2005. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en crisis. Estud. pedagóg., Valdivia, v. 31, p3.

gran parte del cual (24,2%) se pasó al sector subvencionado.”⁷⁵ Los colegios subvencionados fueron los grandes favorecidos, porque incrementaron notablemente su matrícula, recibiendo dinero de particulares y subsidios públicos. Así comenzó a ser evidente la división de clases: la Alta, socioeconómicamente acomodada, la Media que con gran esfuerzo intenta darles mejor educación a sus integrantes y, la de menos recursos, que sólo puede acceder al sistema público, que ha perdido mucha calidad.

Las influencias adoptadas por el Chile de ese entonces, en donde emergía una visión de la educación como un bien de consumo, eran obra de diversos economistas liberales que habían realizado sus estudios en la Universidad de Chicago y retornaban con nuevas ideas y proyectos que finalmente llevaron a cabo.

Rolf Lüders, alumno de la Universidad de Chicago, mencionaba en 1976 que “la educación es el caso típico de un servicio que debiera ser financiado por los que perciben beneficios de él. De hecho, la educación universitaria se puede concebir como un proceso de inversión”⁷⁶. Pero, ¿Por qué los economistas neoliberales estaban tan interesados en la educación?, porque según escriben Milton y Rose Friedman en “La libertad de elegir”: “el recurso productivo más importante es la capacidad de producción personal, lo que los economistas llaman *capital humano*”⁷⁷

Sebastián Piñera, ex Presidente de la República periodo 2010 – 2014, ya en 1980, desde su posición de economista experto en capital humano, mencionaba que “La educación constituye, en forma simultánea, un bien de consumo, cuyos beneficios se dan en forma directa e inmediata, y un bien de inversión, cuyos beneficios se dan en forma indirecta y diferida a través del aumento en el capital humano y del impacto de este incremento en la capacidad futura de generación de ingresos. Por lo tanto, la demanda por la educación depende al mismo tiempo de su utilidad como bien de consumo y de su utilidad como bien de inversión.”⁷⁸

Con el fin de la dictadura y el retorno a la democracia, el panorama debería haber sido mucho más alentador; sin embargo, las políticas educativas se mantuvieron, y Augusto

⁷⁵ Donoso Op. Cit. Ibid. p8

⁷⁶ Rodríguez, R. 2012. Notas sobre la inteligencia precaria (o sobre lo que los liberales llaman capital humano). DESCAMPADO, en: Ensayos sobre las contiendas universitarias. Santiago, Sangría. P 113.

⁷⁷ Op. Cit. Ibid p114

⁷⁸ Op. Cit Ibid, p116

Pinochet promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, justo antes de finalizar su mandato, condenando a más años el fracasado sistema educativo chileno tradicional.

A partir de 1990, se comenzaron a implementar diversos programas educativos para apoyar a los sectores más desvalidos, mientras se trabajaba en los lineamientos de una nueva Reforma Educativa, que comenzó a implementarse en 1996 y tiene como eje central la modificación curricular basada en el constructivismo. A esto “se suma **una línea de refuerzo de la profesionalización docente**, que incluye aumento sistemático de remuneraciones, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento fundamental, cambios en la formación inicial y premios de excelencia. También se agrega una **línea de implementación de la jornada escolar completa** en los establecimientos escolares del país. **Programas de mejoramiento de la calidad y equidad**, de apoyo de iniciativas focalizadas”⁷⁹ y otras iniciativas desarrolladas durante la reforma.

El cambio no fue fácil, ni siquiera se puede afirmar que se lograron los objetivos, porque un enfoque constructivista es bastante ambicioso y requiere de un cambio de mentalidad. Se trata de un proceso de largo plazo y especialización de los docentes, que durante un largo periodo trabajaron en base a la “pedagogía por objetivos” (Reforma de 1965) en donde dominaba la visión teórica, potenciada por el fuerte conductismo aplicado en dictadura.

La Reforma de 1996, pretendía revertir el empobrecimiento cultural que vivieron los profesores que, de ser profesionales, pasaron a ser técnicos aplicadores de procesos educativos.⁸⁰ El desafío era doble, pues se buscaba potenciar la labor docente, generando profesionales reflexivos, junto con modificar el eje curricular para que los estudiantes fueran capaces de construir conocimiento.

No obstante, lo anterior no solamente sería, hoy en día, una causa potente sobre el desgaste en la educación pública y la educación en general, ya que también se debe mirar hacia los actores “principales” del proceso de la educación: los profesores.

⁷⁹ Donoso, S. 2005. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en crisis. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 31, n.1, p7.

⁸⁰ *Ibid.*

Antes de 1842, es decir, antes de la fundación de las escuelas normales, la educación era precaria y reducida, las escuelas primarias existentes estaban a cargo de personas poco instruidas, con escasa preparación, muchas veces obligadas a realizar una labor ajena a sus intereses: “Algunos de ellos eran soldados realistas, prisioneros en la guerra de la independencia, mientras otros provenían de filas menos estimables. Se recuerda el proceder de una corte de justicia que, juzgando a un individuo por el delito de robo en una iglesia, lo condenaba a ser maestro de escuela...”⁸¹. Esto ocurría debido a que no existía una profesión dedicada a la pedagogía, no se enseñaba a ser profesor, de modo que los maestros eran improvisados.

Posterior a la Independencia, cuando se instaura la nueva República, se debate en torno a nuevas concepciones de la educación, por ejemplo, que debe ser para todos; sin embargo, existía un número reducido de preceptores (personas dedicadas a la enseñanza) y ya era momento de revertir la situación. Además, la idea era mejorar la educación y no continuar con las prácticas deficientes, de modo que se comienza a capacitar a quienes tenían interés en enseñar, dando énfasis en personas instruidas y capacitadas, contrario a lo que ocurría hasta ese momento.

Entonces fue importante el debate de quién debía estar a cargo de la educación, la iglesia o el Estado. Los liberales estaban a favor de una educación financiada por el Estado y los conservadores se inclinaban por los privados y la iglesia.

A partir de los pensamientos liberales, el Estado comienza a cumplir un rol fundamental, a cargo de regular y organizar un sistema educativo mejor que el existente, centrándose en lo que a educación primaria respecta. El Estado educador del siglo XIX pretendía formar nuevos ciudadanos, sin embargo, el sistema de enseñanza estaba segmentado: “la instrucción primaria, elemental y masiva enfocada a las clases populares, y la instrucción secundaria y superior, orientada a los grupos dirigentes del país.”⁸²

⁸¹ Labarca, A. 1939, Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile; p. 93.

⁸² Zemelman, M.– Lavín, S. 2012. Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. revista_ isees n° 11, julio - diciembre 2012, 17-41, pp 20.

Entre 1840 y 1850, comienza a potenciarse la preparación de docentes, para ello, se toman modelos europeos de Escuelas Normales existentes desde el siglo XVII. En 1842 se funda la Escuela Normal de Preceptores en Santiago, durante el gobierno de Manuel Bulnes.

Domingo Faustino Sarmiento, educador, fundador y director de la Escuela Normal de Preceptores en Chile, menciona en aquel entonces que: “La educación pública tiene por objeto mejorar intelectual, física y moralmente a la clase más numerosa y pobre de la sociedad, capacitándola para participar en el progreso cultural”.⁸³ Años después, se funda la escuela normal de preceptoras, incorporando a la mujer a la labor docente.

Durante los siguientes años del siglo XIX y a inicios del XX, se siguen abriendo escuelas normalistas, hasta 1973, año en que fueron suprimidas.

La fundación de escuelas normales, significó “otorgarle un rango profesional, científico y de idoneidad a la formación de profesores, de la cual había carecido por tantos años”⁸⁴ y “contribuyó a uniformar criterios respecto de los valores patrios, formando una identidad propia como institución.”⁸⁵

En la década del '70 y los años siguientes, la enseñanza inicial docente fue decayendo, perdiendo prestigio y siendo mal vista, hasta la actualidad, en que se critica la profesión, como una de las causas de la mala educación que enfrenta el país.

Pese a la intención de que todos pudieran acceder a la educación, con maestros preparados para tal labor, la educación primaria se expandía considerablemente pero los profesores no daban abasto, pocos se titulaban y no cubrían la gran necesidad nacional: “En 1867, se denunciaba que entre 1842 y 1865, la normal de preceptores había provisto 370 alumnos y, la de preceptoras, desde 1854 a 1865, sólo 89 preceptoras; y por ejemplo, en 1866, la primera no había entregado ningún egresado.”⁸⁶ Por este

⁸³ Zelman Op. Cit p22

⁸⁴ Ibid

⁸⁵ Op. Cit. Ibid. p19

⁸⁶ Núñez, I. 2010. Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842- 1973. En Revista Docencia N° 40 mayo 2010. [en línea:] <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100907015901.pdf>>, [Consulta:] marzo 2015.

motivo siguieron existiendo un gran número de personas sin profesión ocupando cargos disponibles, improvisando saberes durante el siglo XIX y gran parte del XX.

Las escuelas normales se convirtieron en internados (financiados por el Estado), destacaron por su disciplina, la fuerte moralización, los requisitos para ingresar y una marcada selección, que priorizaba las buenas costumbres tanto de la familia de origen, como del alumno durante su paso por la escuela. Los requisitos para ingresar a la Escuela Normal exigían a los varones: “...tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa” (Artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores)

Una vez seleccionados, se les preparaba tanto en estudios humanistas como pedagógicos. Debían desarrollar la obediencia mediante normas. “La norma y su aplicación incidieron notablemente en homogeneizar al colectivo de alumnos y, al mismo tiempo, en reforzar la autoridad del profesor dentro del aula. Entre los elementos que consolidaban lo anterior figuraban la limpieza, la urbanidad y la vestimenta, todo ello acorde con el mundo “civilizado” de la época.

La escuela debía desarrollar y hacer uso de un enorme poder y constituirse en agente transformador y potenciador de la calidad de vida de la población. Es, precisamente, en esa “cruzada” o “misión” que se destacó el profesor normalista como eficiente y eficaz funcionario del Estado y de su visión educativa.”⁸⁷

La influencia extranjera modificó la metodología de enseñanza. José A. Núñez y Valentín Letelier, introdujeron la pedagogía desarrollada en Francia, Alemania y Suiza, además se contrató profesores extranjeros y se envió a estudiantes chilenos a continuar sus estudios en Europa, quienes posteriormente cumplieron los roles de directores y maestros en las escuelas normales. Durante el siglo XX se incorporaron aspectos del sistema educativo de Estados Unidos.

⁸⁷ Zemelman, M. – Lavín, S. 2012. Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. revista_isees n° 11, julio - diciembre 2012, 17-41, pp 22

El trabajo, en torno a la moral tuvo una marcada presencia en el currículum, tan importante como la instrucción, como norma, como contenido y como currículum oculto. Se exigía, además, moralidad en la familia de los alumnos, altos estándares de disciplina, sistema de internado para moldearlos, bajo un régimen de estricta vigilancia que incluía el castigo (incluso físico) y el premio como estímulo por aprendizajes obtenidos (generalmente memorístico).

Durante los 132 años que existieron las escuelas normales, siempre existió una brecha entre la cantidad de normalistas titulados y la cantidad creciente de profesores que eran necesarios para la educación primaria. Como no se cubrían las necesidades del momento, “en 1965 se expanden mediante la formación acelerada de maestros/as, conocida como los profesores ‘marmicoc’ (imagen de cocinados velozmente en ollas a presión de dicha marca).”⁸⁸

Los educadores alemanes difundieron un nuevo modelo, basado en las teorías de Johann Friedrich Herbart que, “cimentaba su sistema de enseñanza en el racionalismo, ya que supeditaba a aquel, los sentimientos y voluntades del alumno.”⁸⁹ Por otra parte, la propuesta de José Abelardo Núñez, aplicada en las escuelas Normales, potenció la didáctica. Se enfatizó el uso de la razón y la observación por sobre aprender de memoria, mientras que los docentes se encargaban de orientar los aprendizajes y capacidades de los estudiantes. Se introdujo nuevas enseñanzas, con metodologías orientadas “al trabajo manual, dibujo, canto y ejercicios físicos; historia de la pedagogía y a la crítica pedagógica.”⁹⁰

El modelo alemán herbertiano fue destituido a inicios del siglo XX, ya que aparte de los logros positivos, hubo problemas en la adaptación del programa en relación a la cultura

⁸⁸Núñez, I. 2010. Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842- 1973. En Revista Docencia N° 40 mayo 2010. [en línea:] <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100907015901.pdf>>, [Consulta:] marzo 2015.

⁸⁹Zemelman, M. – Lavín, S. 2012. Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. revista_ isees n° 11, julio - diciembre 2012, 17-41, pp 25

⁹⁰ Ibid.

nacional chilena, daba importancia al “aristocratismo y diferencias de clase”⁹¹, contrario a lo que pretendía la sociedad republicana de la época.

La tercera década del siglo XX destaca por la orientación de base científico pedagógica de las escuelas normales, lograda gracias a un proceso de investigación y formación del currículo normalista. Surge además un intento por convertir la educación pública en un proyecto modernizador que termine con la segmentación social entre primaria y secundaria, con el fin de que todos puedan acceder a ambas, fundado en las teorías de John Dewey, para quien “la educación como una función social en la cual la escuela debe enseñar al hombre a vivir de acuerdo al progreso de la humanidad”⁹².

Según Dewey, la experiencia es fundamental al momento de adquirir conocimiento, en relación al medio que nos rodea. El maestro, por su parte, debe ser una persona capaz de analizar e interpretar, interesado en la realidad social, y que trabaja constantemente por mejorar la educación. Es un ente fundamental, representante de una pedagogía activa, que necesita mayor autonomía en su función educativa, contrario a lo que ocurría en Chile a fines del siglo XIX, donde cumplía un rol técnico y funcionario, y por qué no decirlo, como ocurre hoy, en el siglo XXI, donde el profesor no destaca precisamente por ser un sujeto autónomo, sino que se desempeña en una institución que impone formas y castigos (porque si no cumple al pie de la letra, nada cuesta despedirlo a fin de año, donde abundan los contratos a plazo fijo y por ende una rotación docente abismal).

3.2.1 Escuelas Normales / Formación docente universitaria

En las escuelas normales existía un sólo currículum para todo el país, diferenciando sólo si éstas eran urbanas o rurales, ya que sí incluían asignaturas relacionados al contexto del alumnado. No obstante, en la actualidad, las instituciones formadoras de docentes tienen mallas heterogéneas, muy diversas y diferentes entre sí, acrecentando la diferencia de saberes y competencia de sus egresados.

En el currículum de las Escuelas Normales se daba énfasis en la enseñanza de la “cultura general”, destacando asignaturas relacionadas al arte, las ciencias y técnica, durante los primeros años de enseñanza. Los últimos dos años se centraban en la

⁹¹ Zemelman Op. cit. 26

⁹² Op. cit. 29

profesión, con ciencias auxiliares y pedagogía. En cambio, en los currículos de las universidades actuales, se combina la formación general con asignaturas de la especialidad, siendo más integradoras y diversas. La primera abordaba disciplinas como bases sociales, filosóficas, historia de la educación, etc., mientras que la segunda se refiere a asignaturas que demanda el currículo de Educación General Básica (comparación, considerando que las normales eran para profesores primarios) (Cox 1990).

Sin embargo, ambos sistemas de enseñanza separan el campo disciplinar del campo pedagógico, cuando ambos deberían entrelazarse y funcionar a la par y, aunque en la actualidad se haya intentado un cambio en forma paulatina, cuesta bastante internalizarlos de forma conjunta y más aún llevar ambos aspectos a la práctica.

Las Escuelas Normales potenciaron en gran medida la práctica docente, gracias a las Escuelas de Aplicación, instituciones guías y retroalimentadoras. Los estudiantes de dichas escuelas tenían contacto permanente con su profesor guía, mediante la “observación de clases, ayudantía semanal en los cursos de la Escuela de Aplicación, consultas sobre aspectos pedagógicos, supervisión de clases de práctica, realización de clases demostrativas, preparación y uso de material didáctico, preparación de instrumentos de evaluación, participación en actividades artísticas y sociales.”⁹³ Así es como el estudiante era un sujeto activo, integrado en la labor pedagógica, que incrementaba su idoneidad en aula.

En la formación actual, pese a que existen instancias de “hacer” y no sólo de teoría, “éstas tienen validez para la formación docente, sólo como elementos de planificación llevadas a la práctica, pero se deja de lado el hecho educativo mismo como objeto de estudio, es decir no se legitima como saber válido para la formación docente sino que su importancia dependerá de la actuación futura del profesor.”⁹⁴ Pese a que el análisis teórico y la investigación son fundamentales, la labor docente se da en mayor medida en la sala de clases, en donde la interacción con los estudiantes debe ser eficaz, por sobre la cantidad de contenidos que se pretenda trabajar.

⁹³ Zemelman Op. cit. p 33

⁹⁴ Ibid.

La enseñanza en las escuelas normales se relacionaba con los propósitos requeridos por la sociedad, en función del Estado, en donde formar ciudadanos era un punto central (tarea de los futuros profesores). Actualmente las enseñanzas universitarias son más diversas, menos enfocadas en un fin común, con escasa correspondencia en relación a las demandas del Estado. Además, “actualmente, no existe una idea clara y central del saber pedagógico que se quiere transmitir. Este nuevo saber pedagógico, a menudo se le pretende encasillar en una propuesta curricular, sin comprender que el saber pedagógico está más relacionado con los fines últimos del hecho educativo, las relaciones interpersonales, que de los contenidos curriculares mismos.”⁹⁵

En la actualidad, es de suma importancia estudiar los temas relacionados al conocimiento, cómo ocurre en las personas, cómo se construye, qué dificultades hay, para poder comprender mejor a los niños y jóvenes que serán educados por los futuros profesores. Es más, vivimos en una sociedad tan heterogénea, desigual y diversa, que aspectos como el contexto sociocultural, la forma de enseñar y relacionarse con alumnos de diferentes realidades, también cobran importancia en los aspectos a considerar en la formación docente. Saber sobre culturas locales, cultura juvenil, TICs, es cada vez más necesario para comprender las necesidades actuales de las nuevas generaciones. Se hace imprescindible darle más importancia a las personas que se educan, que únicamente al conocimiento pedagógico.

Los estudiantes de las Escuelas Normales sabían que al egresar cumplirían un rol fundamental, sintiéndose parte de un proyecto educativo de suma importancia. Ser profesor era un orgullo, era una profesión respetada tanto por niños como por adultos, que confiaban a sus hijos a los maestros. Hoy la situación es muy disímil, la profesión esta muy desvalorada, los docentes no se sienten parte de un proyecto importante, la carrera es mirada en menos y las faltas de respeto por parte de la comunidad hacia los profesores son cada vez más vergonzosas, no sólo por el hecho de no poner atención en clases o descalificar la profesión, sino por los insultos y las agresiones por parte de terceros que ya no son un tema nuevo. Es un problema preocupante, presente en la sociedad chilena, pero que lamentablemente nadie se hace cargo de ello.

⁹⁵ Zemelman Op cit. p 34

La educación está en crisis, las políticas educativas no responden al unísono frente a tres aspectos de gran importancia: la formación inicial docente, la práctica pedagógica y las necesidades reales de la sociedad. Se trabaja en cada uno por separado, de modo ineficiente, fragmentado y con soluciones “parche” que, a largo plazo, no resuelven nada. Hacen faltas políticas públicas capaces de implementar soluciones efectivas, que surjan a partir de la comunicación entre especialistas de la comunidad educativa y de otras disciplinas, lo que no ocurre en la práctica, porque todos proponen, todos arman y desarman, todos deciden, y esos todos son un gran equipo multidisciplinario formado por especialistas de toda índole, menos profesores que conocen las realidades, fortalezas y carencias en aula.

Es hora de hacer un “mea culpa”, una reflexión personal sobre la educación, la carrera docente, las prácticas del día a día, los objetivos a cumplir, para apoyar o guiar a los sujetos en su aprendizaje, tanto cognitivo como emocional, académico y valórico, en su desarrollo integral.

3.3 ¿NUEVOS HORIZONTES O MÁS DE LO MISMO?

Actualmente el tema principal que se trabaja al interior del MINEDUC, representado por la Ministra Adriana Delpiano, es la Reforma Educacional, dividida en Proyectos de Ley que deben ser aprobados por el Congreso Nacional; sin embargo, la incertidumbre causada por un proyecto de tal magnitud ha sido motivo de preocupación y debate en todos los sectores del sistema educativo, desde las instituciones (sostenedores, directivos, profesores) hasta la particularidad de cada hogar, en donde padres y apoderados se dividen entre quienes piensan que será un beneficio y quienes, desde ya, están en desacuerdo, sin haber nada concreto, ya que es una reforma incipiente, con proyección a largo plazo.

En el discurso presidencial del 21 de mayo de 2014, Michelle Bachelet mencionó que: “Tenemos razones éticas para llevar adelante esta Reforma, que se basa en el profundo convencimiento de que recibir una educación de calidad es el mecanismo más eficaz para reducir la desigualdad. La educación es un derecho social que no puede depender

de los recursos económicos de los estudiantes o sus familias.”⁹⁶ A partir de su discurso, la Reforma Educacional fue presentada en un folleto del Ministerio de Educación como “El recorrido desde una educación como bien de consumo a una educación gratuita y de calidad como derecho garantizado para todos y todas.”⁹⁷

Bastantes años han debido pasar para que se reconozca que la educación actual no está mirada como un bien social sino como un bien de consumo, y que la LOCE disfrazó como un derecho para todos. El problema principal en este punto es cómo se actuará frente a esta afirmación para que exista un cambio real de esta mirada y no quede sólo en el reconocimiento de un error.

Otro punto fuerte a tratar, porque requerirá modificaciones tanto cuantitativas como cualitativas, es la calidad. Se puede inyectar más dinero, igualar colegios de menos recursos con los mejores posicionados a nivel económico, pero eso no garantiza mejores aprendizajes ni una educación adecuada. Ahí será necesario un cambio profundo, sustancial e integral.

En la Reforma Educacional se propone lograr una educación de calidad, mediante:

- “-Escuelas más integradas.
- Menos niños y niñas por sala y mejores dependencias.
- Mayor cobertura en Educación Parvularia.
- Más infraestructura e implementos deportivos y artísticos.
- Nuevos laboratorios de ciencias e idiomas.
- Más y mejores recursos pedagógicos y tecnológicos.
- Profesores mejor remunerados, con más horas no lectivas para preparar las clases.
- Gratuidad y calidad en Educación Superior.
- Más investigación e innovación para el desarrollo.
- Desarrollo de las artes y las humanidades.”⁹⁸

⁹⁶ Mapa de la reforma educacional, 2014. [en línea:]
http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf [consulta:] marzo, 2015.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

En general es una Reforma bastante amplia y diversa, con múltiples puntos de suma importancia a trabajar, lo que deja en evidencia una deficiente administración en el ámbito educacional, durante años y años, pese a las constantes críticas hacia el sistema, por parte de profesores, estudiantes y todas las personas que se han visto afectadas, que no han tenido voz ni voto o, simplemente, han sido ignoradas.

CAPÍTULO IV: IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN

Diferentes autores, a lo largo de la historia de la humanidad, han postulado tesis en torno a diversos temas relacionados con el desarrollo y progreso de la sociedad. Y por alguna razón muchos de ellos han sido precursores consecuentes dentro de la cultura universal y la vida general de las personas.

Entre estos autores, por ejemplo, se pueden destacar a los que alguna vez postularon cambios en determinados paradigmas, y por ende cambios en el rumbo de la historia de nuestro planeta. Por ejemplo, la concepción del universo de Copérnico con su teoría heliocéntrica, derribando el paradigma geocéntrico, aunque en realidad el precursor de esta teoría fuese Aristarco de Samos⁹⁹. Otro grande en la historia fue Isaac Newton, con sus distintas teorías enfocadas a la física de los cuerpos¹⁰⁰, el cual tampoco tuvo total aceptación dentro de su propio círculo de aquellos años, pues muchas veces sus estudios fueron desacreditados.

En cuanto a las humanidades, se podría destacar a otros como Karl Marx, padre del socialismo científico, quien tuvo tanto seguidores como detractores, y que sin embargo tras su muerte fue considerado, en 1999, como “el pensador del milenio”, luego de ser el más votado en una encuesta realizada por la revista BBC¹⁰¹. Mahatma Ghandi, otro personaje que aportó a la historia de la humanidad, que tampoco en sus tiempos fue tan valorado como hoy en día. Él tuvo una lucha constante en pro defensa de los derechos humanos, y su obra ha servido de gran inspiración para otros líderes, tales como M. Luther King o N. Mandela; no obstante, su lucha y su filosofía de la “no violencia”, no fue suficiente influencia como para frenar la violación más grande contra los derechos humanos que ha existido – el genocidio alemán en la segunda guerra mundial –. Tres años antes de su muerte, sin embargo, se creó la ONU (1945), organismo que se ha preocupado especialmente por avanzar en la paz y en el respeto a los derechos humanos en el mundo. En la misma línea, Nelson Mandela, también basó su vida en la

⁹⁹ De Samos, A. 2007. Sobre los tamaños y las distancias del sol y la luna. Servicio Publicaciones UCA. Pág. 9-10

¹⁰⁰ Henry, J. 2007. Isaac Newton and the Problem of Action at Distance. *Estudios de filosofía*, (35), 189-226.

¹⁰¹ Marx the millennium's 'greatest thinker'. BBC News World Online. 1999. [en línea:] <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/461545.stm>>, [consulta:] abril 2015.

convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a ser tratados en igualdad. Su lucha en contra del apartheid, el racismo, la pobreza y las injusticias sociales, lo llevaron, injustamente, a ser encarcelado por más de veinte años; no obstante, y seguido de estos episodios, al año 1990 se lograron abolir las leyes de discriminación racial en Sudáfrica.

Otro ejemplo, que resulta más cercano, por haber sido un aporte importantísimo con sus obras tanto en Latinoamérica como en Chile, principalmente en la institucionalización de la educación chilena, es Andrés Bello, quien intentó difundir desde su estancia en Londres, publicaciones que tenían que ver con apoyar la lucha americanista anti-colonial, para todos los países americanos que estaban tratando de sentar sus bases en sus raíces independentistas de la causa española. Bello, quiso apoyar con la edición de revistas que contenían artículos fundados en artes, letras y ciencias, pues pensaba que esa era la única manera de dar herramientas a un pueblo para su propósito de libertad: “la general necesidad que tienen los nuevos países de papeles útiles que contribuyan a la ilustración de los ciudadanos en ramos tan interesantes como las ciencias, las artes y las letras, nos permite esperar un eficaz apoyo para cumplir con un propósito a todas luces elevado y noble en el cual no hay, como bien puede usted apreciarlo, intenciones de lucro”¹⁰². No obstante, esto no llegó a concretarse más que sólo una edición. Así, si se considerara la voluntad de Bello por aportar a los países con cultura y ganas de ilustrar, sin lucrar, hoy se podría generar el cuestionamiento: ¿Qué hubiese pasado si se hubiese seguido tal modelo?, ¿Existiría, hoy en día, lucro con la educación?

Pareciera que quien hizo eco de Andrés Bello, en el siglo XX, fue Don Pedro Aguirre Cerda, cuyas ideologías dieron vida a su lema de campaña: “Gobernar es educar” (originaria de Valentín Letelier), se perfilaba a la nueva escuela como proyecto de modernización social, y unos de los puntos más importantes dentro de su discurso presidencial, en donde se puede notar la línea de Andrés Bello, un siglo atrás, relacionando la gratuidad en la educación en todos sus grados¹⁰³.

¹⁰² Bello, A. 1984. Epistolario. Obras completas de Andrés Bello. Vols. XXV y XXVI. Caracas, La Casa de Bello, p. I,127-128.

¹⁰³ Sepúlveda, M. S. 2004. Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. Revista Mad, (10), p. 6-7.

En todo esto, es interesante destacar también la figura de una mujer con ideales derivados de los valores heredados de su cultura, de la tradición de su pueblo, de sembrar el gusto por sus orígenes y su identidad, quien fuese la cultora y folclorista chilena más reconocida a nivel mundial, Violeta Parra. En su afán de transmitir, construir y valorar la cultura del pueblo chileno, creó un centro cultural, muchas veces citado como la “Universidad del Folclor”, también llamado “La Carpa de la Reina”,¹⁰⁴ donde las personas pudieran comprender de una forma más cercana la propia cultura y tradición chilena; no obstante, lamentablemente con el tiempo no rindió los frutos esperados, aunque en la actualidad su misión está al debe, queda saldada de alguna manera, resaltando se figura como una de las artistas populares chilenas más famosa a nivel internacional.

Pero volviendo al tema central, así es como se va entendiendo el funcionamiento del mundo en general, en donde surgen cuestionamientos vertiginosamente idealistas, cuestionamientos que si en aquellos tiempos en que nacen no se tomaron con la fuerza que ameritaban, hoy sí se presentan como los grandes ejes modeladores de la sociedad.

¿Qué habría pasado si se hubiesen tomado en cuenta a tales científicos, filósofos, pensadores y artistas, en sus épocas? La respuesta podría ser contestada dentro de la siguiente pregunta: ¿el mundo hubiese desencadenado los conflictos que ha vivido?, o ¿el sistema social en el cual hoy estamos inmersos, nos mostraría un lado más amable para establecer acuerdos en ámbitos de desarrollo y progreso mundial? Quizás las respuestas finalmente quedarían relegadas por la siguiente duda: ¿ocurrirían de todos modos los enfrentamientos sociales e incluso bélicos, porque simplemente al hombre con poder se mueve por querer dar más poder a su poder? Tales dudas podrían ser resueltas en alguna otra futura investigación; sin embargo, las orientaciones de los cuestionamientos se dirigirán a lo que impulsa el sentido de la presente investigación.

Al igual que los autores mencionados, con sus postulados contemporáneos a sus épocas, y que en su momento – no tan escuchados - postularon sus planteamientos o cuestionamientos sociales y/o científicos, aquí se trabaja el postulado de “Cultura en Educación”, traducido en la propuesta que plantea la importancia de modelar y

¹⁰⁴ Biografía Violeta Parra. [en línea:] <<http://www.violetaparra.cl/sitio/cronologia>>, [consulta:] 10 de mayo, 2015.

establecer una articulación y promoción de la cultura en la educación formal actual y cómo ésta influiría en un mayor desarrollo del ser humano integral, aun cuando dicha propuesta aún en estos tiempos modernos, no ha sido comprendida, ni adquirida, ni practicada por los actuales sistemas educativos formales, transformándolos, de tal manera que cambie el paradigma desde la praxis a la acción pedagógica y, sin duda, mejore eso que tanto se anhela: la calidad en la educación.

4.1 IMPORTANCIA DE LA CULTURA

“Sin cultura el desarrollo se traduce nada más que, en un festín de consumismo, y eso deja en la gente un angustiante vacío”.¹⁰⁵

Hoy hablamos de cultura con total naturalidad, siendo un término bien conocido, que puede ser utilizado en un sin fin de situaciones, actividades, disciplinas, etc.; Sin embargo, se ha cosificado, o ha sido mal utilizado debido a su confuso o abstracto significado:

“La palabra cultura es, según Anna Geli, una palabra ‘maleta’, que, junto con otras, como ‘educación’, son «palabras que pueden significar todo y no aclarar nada». Geli añade que «muchas veces nos llenamos la boca con palabras como cultura sin saber exactamente a qué nos referimos».¹⁰⁶

Referirse a alguien o a un grupo social como “inculto”, es muestra de ello, y es bastante recurrente. Hablar de cultura para referirse únicamente a las diferentes manifestaciones artísticas (algo muy usual en nuestra sociedad) reduce el significado del término, y a la vez, referirse a arte y cultura por separado, cuando se quiere hablar de un conjunto de elementos identitarios (Consejo de la Cultura y las Artes) también cae en errores conceptuales, ya que cultura es un concepto amplio e integral, que contiene tanto a las artes como a todas las manifestaciones, características, creencias, prácticas y valores que dan identidad a un grupo social. Y por último hablar de que sólo algunos estratos

¹⁰⁵Gallagher, D. 2011. No hay desarrollo sin Cultura. Oportunidad de desarrollo. Publicaciones Cultura, Santiago, Chile. p 29. [en línea:] <http://www.cultura.gob.cl/oportunidad-de-desarrollo/>, [consulta:] 10 de mayo 2015.

¹⁰⁶ Maraña, M. 2010. Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectiva. Unesco Etxea, Bilbao. p 4

sociales “tienen cultura”, también es muestra de una ignorancia colectiva o discriminación.

La palabra “cultura” se vincula con el término latino *colere*, referido al cultivo de la tierra. Posteriormente los romanos introdujeron un uso más metafórico o abstracto: “cultura animi” referido al cultivo del alma. Del cultivo de la tierra, el alma y lo social en conjunto, surgen las civilizaciones, asentadas inicialmente en pequeños poblados, que se van transformando en grandes ciudades, con características propias, con cultura propia.

Lo que en un principio se relacionaba al plano rural, tuvo una transición que también le dio sentido al plano urbano, y luego de referirse al cultivo del alma, desde una perspectiva religiosa, pasó a tener incidencia en lo moral e intelectual. Actualmente el significado es mucho más amplio ya que se ha nutrido de diversas características que componen a una nación (pensando a gran escala) o a un grupo social específico (pensando a menor escala, en comunidades barriales, por ejemplo).

La UNESCO se ha encargado de definir el concepto y hacer el seguimiento de su evolución, ya que cada vez lo considera más importante en el desarrollo social. Menciona cuatro etapas referentes al término “cultura”, según la definición que se le ha dado a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad:

1. Años 50 y 60: se da la ampliación del concepto de “cultura” desde una definición más ligada a la producción artística, hasta el concepto de la identidad cultural. Durante este periodo, UNESCO defiende las culturas en respuesta a situaciones concretas como la descolonización, reconociendo la igualdad de todas las culturas.
2. Años 70 y 80: hay una toma de conciencia de la unión vital entre cultura y desarrollo, que se considerará como base de la cooperación internacional y la solidaridad con los países en desarrollo desde UNESCO.
3. Años 80 y 90: hay una toma de conciencia sobre las aspiraciones y bases culturales en la construcción de las democracias. Se trabaja sobre la exclusión y discriminación de minorías, pueblos autóctonos y poblaciones inmigrantes.

4. Años 90 y 2000: se orienta hacia la puesta en valor del diálogo de culturas y civilizaciones en su riqueza, consideradas como patrimonio común de la humanidad por la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Se señala además, una doble derivación de la diversidad cultural: la primera se basa en asegurar una interacción armoniosa de las diferentes identidades culturales, variadas y dinámicas; mientras que la otra, aboga por la defensa de la diversidad creativa, la diversidad de las múltiples formas y expresiones artísticas inherentes a las culturas.¹⁰⁷

Según éstos cuatro momentos, la UNESCO la ha definido:

“como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.”¹⁰⁸

Y agrega que:

“La cultura da al ser humano la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el ser humano expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.”¹⁰⁹

¹⁰⁷ Maraña, Op. Cit. p9

¹⁰⁸ Op. Cit. p11

¹⁰⁹ UNESCO. 1982. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales – Mondiacult – México. [en línea:] <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf>, [consulta:] 10 de mayo de 2015.

La cultura forma parte de la particularidad de los individuos y a la vez se traduce en la apertura hacia la “universalidad”, uniendo a la sociedad. En ella nos encontramos, nos sentimos representados por tradiciones, pensamientos y diversos elementos, reconociendo lo que nos hace iguales en un grupo social y lo que nos diferencia. Por ello, es esencial en la vida y trascendental en la humanidad.

La diversidad cultural no es estática, ya que los seres humanos cambian constantemente, a partir de situaciones concretas o hechos aleatorios, que provocan cuestionamiento, reflexión, cambios en las prácticas y valores de un grupo social y adaptación, de forma cíclica. Puede que ciertas manifestaciones culturales, costumbres o rituales se mantengan de generación en generación, pero eso no significa que el modo de vida siga siendo el mismo a través de los años. Al comparar la actualidad con cómo se vivía en el mismo lugar hace un siglo atrás, las diferencias son abismantes, pero ciertamente no es necesario retroceder tanto en el tiempo para darse cuenta de cambios igual de notorios. Por ejemplo, comparar una generación con otra, recordar cómo fue la infancia de quienes son ahora adultos, con sus juegos simples, y la infancia actual altamente tecnologizada, con una actitud diferente ante la vida, en una sociedad donde prima la inmediatez, en contraposición a una sociedad que era más bien pausada, capaz de reconocer que cada cosa era a su debido tiempo.

Cuesta comprender lo importante que es la cultura, ya que las necesidades de la sociedad no parecen ser culturales, sino que priman las referidas a salud, educación y bienestar en general, quedando en segundo plano lo que a cultura se refiere. Además, las políticas culturales son escasas y de poco peso, negando la posibilidad de vivir la cultura activamente, ya que no potencian su valor, disminuyendo el gran impacto que el desarrollo cultural, o que la cultura para el desarrollo, significan.

El rol de la cultura merece una mayor reflexión, sobre todo en nuestro país, ya que para alcanzar el desarrollo no sólo se requieren altas cifras de producción económica, sino una componente dada por personas activas, integrales, partícipes de los procesos sociales, capaces de enriquecer su propia experiencia intelectual y moral y la de la diversidad. La idea es que todos formemos una nación, no que una nación nos forme de acuerdo a los intereses de una elite.

Durante las últimas décadas del siglo XX, comenzó a considerarse fundamental la incorporación de la cultura para efectos de desarrollo. Hasta ese entonces, ambos términos no se correspondían, la cultura ocupaba un sitio lejano y el desarrollo sólo se relacionaba a los factores económicos imperantes asociados a la producción y al crecimiento. Según las consideraciones de la UNESCO, es hacia la década de los '70 cuando comienzan a relacionarse y sólo a fines de los '80 o en los '90 los organismos internacionales comienzan a realizar estudios para analizar “cómo los factores culturales podían incidir en los procesos de desarrollo.”¹¹⁰

En la Declaración de México, la UNESCO “establece el vínculo irrevocable entre cultura y desarrollo: «sólo puede asegurarse un desarrollo equilibrado mediante la integración de los factores culturales en las estrategias para alcanzarlo».”¹¹¹ Y es en dicha declaración, que se integra al concepto desarrollo nuevas características, enriqueciendo su significado:

«proceso complejo, global y multidimensional que trasciende el simple crecimiento económico para incorporar todas las dimensiones de la vida y todas las energías de la comunidad, cuyos miembros están llamados a contribuir y a esperar compartir los beneficios».¹¹²

Hoy en día la cultura es de suma importancia, a nivel individual, como factor identitario del sujeto, colectivo, por el sentido de pertenencia que en su conjunto otorga, y macro social por su capacidad de contribuir al desarrollo de una nación. Sin embargo, cuando se trata de una palabra que cuesta tanto comprender y asumir, darle sentido a partir de la experiencia cotidiana es aún más necesario, porque para que existan reales oportunidades de desarrollo, antes se debe tener la posibilidad de conocerse a sí mismo, expresarse y darse a conocer.

Somos cultura. La humanidad se desarrolla a medida que potencia sus conocimientos, experiencias y vivencias, cuando es capaz de relacionarse con el medio en que habita, viviendo la cultura propia e incorporando elementos enriquecedores y no inventando o copiando culturas ajenas, que no le pertenecen, o a la que no pertenecen.

¹¹⁰ Maraña, M. 2010. Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectiva. Unesco Etxea, Bilbao. p6

¹¹¹ Op. cit. p 9

¹¹² Op. cit. p 11

Frente a un concepto abstracto, complejo, que tiende a confundir, es necesario educar, ampliando los horizontes mediante el conocimiento, ya que “la negación de la libertad cultural puede generar privaciones muy importantes y así empobrecer la vida de la gente e impedirle establecer conexiones culturales a las que podrían aspirar.”¹¹³ En Chile hoy se hace necesario trabajar aspectos culturales, educar en cultura, ya que el solo crecimiento económico no hace a un país rico en esa área, incluso puede ser perjudicial si se deja de lado por aspirar a tener más y más bienes materiales, y cada vez menos conexiones culturales.

4.2 RELACION ENTRE CULTURA Y EDUCACIÓN

Existe diversa bibliografía en torno a esta temática, la cual apoya la importancia de la cultura en nuestra vida, mirada como la puerta que abre posibilidades y oportunidades hacia el desarrollo humano, desencadenando a la vez una educación que está inserta en su propia cultura y que, desde ahí, se debe enseñar. La UNESCO, por ejemplo, lo señala en la declaración universal de los derechos humanos, como un derecho inherente a nosotros: “1.- Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las tareas y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”¹¹⁴.

Otros autores, estudiosos de las problemáticas educativas y culturales, también reflexionan en sus planteamientos dicha postura, como lo que apunta Ricardo Nassif, sosteniendo que la cultura es una figura omnipresente en la vida como educación del ser humano, por lo cual somos todo lo que la propia educación transmite: “Hay educación en el afán de la madre para enseñar a caminar, a comer a su hijo pequeño o por darle una nueva vida; la hay en el esfuerzo del maestro por inculcarnos conocimientos y desarrollar nuestras actitudes; la hay en el amigo que quiere transmitirnos un sentimiento, o en el adversario que quiere convencernos de nuestro error y de la verdad de sus creencias; la hay en la acción anónima del sabio que lucha denodadamente por iluminar algo más el camino del hombre. La hay en la presencia sutil de la sociedad que, sin sentirlo, nos impregna de sus usos y sus normas convencionales, y hasta en la naturaleza misma que nos ayuda a configurar el carácter. Toda nuestra vida es fruto de

¹¹³Maraña, Op. Cit. p18

¹¹⁴ UNESCO, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26.

un permanente contacto de nuestra subjetividad con las influencias exteriores que rechazamos, aceptamos o transformamos, pero que nunca están ausentes sino muy presentes y en forma concreta y real”.¹¹⁵

Nallus, que se asemeja un tanto en su reflexión, considera que la cultura viene de una herencia generacional y por ende de la educación, en el continuo de la vida: “Si partimos de la tesis de que la educación se inicia desde la concepción misma del ser humano, ella estará siempre presente y no sería posible desligarla del individuo. Imposible es desprenderse del hecho mismo de la educación”, (...) “Que buena o regular, que más o menos completa y efectiva que, recibida o impartida con mayor o menor conciencia, siempre está ahí. Actúa insertándonos en nuestra propia cultura, permitiéndonos desarrollar nuestras potencialidades esenciales como seres humanos y permitiéndonos ir construyendo la escala de valores que va a ser determinante en el descubrimiento de nuestra propia existencia”¹¹⁶.

Fullat, también se refiere al papel que la cultura cumple como un proceso que va cambiando constantemente de acuerdo al contexto social y por ende la educatividad transcurre a lo largo de toda la vida, “la realización humana significa un permanente proceso educativo a través del cual se apropia de la cultura existente en su concreto entorno, mediante el cual va perfilando su individualidad”.¹¹⁷ En un sentido relacional entre escuela y cultura, este filósofo se refiere a que son las instituciones educativas las encargadas de transmitir dicha herencia cultural, pues “son los puentes que relacionan los cerebros de los individuos con la cultura respectiva, la cual siempre es interpretación o hermenéutica, tanto del contexto físico como del social”.¹¹⁸

Para Bruner en tanto, la educación es vista como “Invento Social”¹¹⁹, donde también se introduce en la relación existente entre educación y cultura, como una relación unidireccional. La cultura se sirve de la educación para ir transformando, de acuerdo a los cambios evolutivos, la vida del ser humano.

¹¹⁵ Nassif, R. 1984. Pedagogía General. Kappeluz. Buenos Aires.

¹¹⁶ Nalus, M. 1986. El tutor: Maestro en la modalidad de Educación superior abierta y a distancia. Doc. ICFES- PNUD-UNESCO. Bogotá.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Fullat, O. 1979. Filosofías de la educación. Barcelona: LEAL.

¹¹⁹ Bruner, J. 2000. La educación, puerta de la cultura, Tercera edición, Madrid, Visor, Colección Aprendizaje.

En esta misma situación, surge la reflexión: “Los propósitos de la escuela están influidos por los sentimientos y valores de la cultura. El sistema cultural moldea la escuela. El fin de la educación es preparar a los niños y jóvenes para la cultura. Es el medio más importante que utiliza la escuela para ayudar a realizar este propósito. Se toman de la cultura. Las prácticas del salón de clases serán reflejo de las prácticas de vida fuera de la escuela¹²⁰.”

Por otro lado, y en una visión a nivel local, José Weinstein, ex ministro del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el mandato de Ricardo Lagos, también señala un símil a los referidos anteriormente, cuando dice que la cultura es la que determinará los contenidos: “Educar en un sentido esencial, es educar desde la cultura y hacia la cultura, porque es en ella donde se forjan los valores constitutivos y permanentes”¹²¹.

Así es como muchos gobiernos y políticas de Estado han coincidido en el rol que la cultura debe cumplir en la sociedad en general, llegando a ser hoy en día el eslabón que da pie al desarrollo global de un país. Las líneas redactadas en la publicación “Cultura, oportunidad de desarrollo” a cargo del CNCA en 2011, expone categóricamente que “es en la cultura donde todos los hombres podemos encontrarnos sin perder nuestras especificidades como individuos y como comunidades. Por eso se hace necesario replantear el problema del sentido de la educación teniendo en cuenta las relaciones que ésta tiene y debe tener con la cultura. La cultura, el reforzamiento de los valores humanistas dentro de una sociedad, es la única garantía de que en ella se consolide el sentido de igualdad y solidaridad entre los ciudadanos, que se respeten los derechos humanos, que la vida se llene de belleza e imaginación, que se introduzca una mayor igualdad de oportunidades, que la convivencia genere paz y prosperidad. Hacia esas metas grandes tiende la educación y debemos mantenernos vigilantes para que no volvamos a perder la libertad que en ocasiones se nos ha escapado. La educación libera y la libertad es la condición del desarrollo de la cultura”.

¹²⁰ Melendres, C. 2012. Implementación de un programa de cultura turística a nivel media superior, Tesis para obtener el título de licenciado en Administración de Empresas Turísticas. Instituto Tecnológico de Sonora, México.

¹²¹ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011. Cultura, oportunidad de desarrollo: reflexión y debate, p. 78.

Según el texto, se mencionan tres factores educativos de la cultura¹²²:

1. La cultura es la fuerza que nos enseña el asombro y nos permite avanzar hacia una educación integral. Cuando la educación se limita a la asimilación de conocimientos y no se entiende como formación integral que busca ayudar a las personas a ser más libres, juiciosos y felices, se pierde su vocación más importante (...).
2. La cultura permite abrir en toda su amplitud los diferentes horizontes de la existencia humana. Las acuciantes exigencias que impone el desarrollo empujan a la búsqueda de una inserción rápida de la fuerza de trabajo en el sistema productivo, descuidando el hecho de que la verdadera eficiencia de este mismo sistema depende del desarrollo integral de quienes lo integran y de la conciencia de la existencia de un proyecto común de comunidad en el que cada uno encuentre su lugar en un ambiente de respeto y de solidaridad mutua (...).
3. El desarrollo cultural permite transformar la educación en un proceso que dura toda la vida y que no se limita a la escolaridad formal. Es equivocada y añeja esa idea de la educación que se limita a la enseñanza pre-básica, básica, media y universitaria, y se olvida de lo que ha señalado la Unesco, sosteniendo que la educación es un proceso permanente, frente a lo cual las instituciones públicas deben encontrar respuestas prácticas, eficientes y válidas (...).

Por otro lado, haciendo alusión a la relación que establece entre educación y cultura, Octavio Fullat propone lo siguiente: “el hombre consiste en un tener que educarse”. Lo cual dicta que el ser humano está en un constante proceso educativo, y por ende la cultura que se da en su entorno es la que va perfilando tal educación¹²³.

Volviendo al tema de las primeras líneas de este apartado, haciendo alusión a aquellos autores que reflexionaron en sus tiempos y no fueron muy tomados en cuenta, se

¹²² Ibid

¹²³ Cit. Op. 107.

comprueba, en este caso, que tampoco se toma en cuenta la cuestión de la importancia que debe tener el estrechar la cultura con la educación, tal como lo dijo Gabriela Mistral en sus palabras que en la actualidad se invita a re-pensar: “La libertad en la Cultura es un asunto que a muchos parece meramente literario y un tema casi constreñido a los círculos de letrados. Yo creo que muchos se han dado cuenta de que el asunto Libertad, aunque aparentemente gobierna en muchos países donde ella parece ya criatura ganada, retenida y eterna, es todavía un ente débil sobre el cual se debe velar día por día. Entonces sabemos que es prudente doblar el celo y observar cuáles ramas del saber, instituciones o escuelas, duran sin crecer y realmente perviven sin vivir”¹²⁴.

Años más tarde y tras haber vivido el periodo de dictadura, retorna tal paradigma social como legado de la experiencia represiva, “no vislumbramos la viabilidad de un sistema educacional integrado e integral consonante con la identidad cultural, los valores propios de la democracia y de los derechos humanos en nuestro país”¹²⁵.

4.3 PROPUESTA ENFOCADA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Para poder llevar a cabo una propuesta coherente, compatible con el planteamiento de que la cultura se va entendiendo, aprendiendo y desarrollando a lo largo de toda la vida, aquí se intenta promover y fomentar ésta misma, en la institucionalidad oficial que acuna a la educación. Y para esto, se considera la premisa de las autoras que, “mientras más infante sea el individuo más riqueza cultural se podrá acoger, y de esta manera, valorar la diversidad de su presente y futuro entorno”.

Tal cual lo dice Van der Gaag: “el desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano.”¹²⁶.

¹²⁴ Mistral, G. 1999. Pensamiento pedagógico, Cuadernos del Centro 8, Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, San José.

¹²⁵ Rubilar, L. 1973-1989. La educación chilena bajo el régimen militar, UMCE, p. 10.

¹²⁶ Van der Gaag, J., 2000. From early child development to human development. En: Mary Eming Young (ed.). From early child development to human development: investing in our children's future. The World Bank. Washington. pp. 63 -78.

“Educación para todos en la primera infancia”, es un programa instalado por la UNESCO, el cual tiene la misión de educar sin excluir y cimentar los inicios en la educación, implementando la obligatoriedad de la educación primaria.

Porque “está demostrado que participar o no en programas de educación y cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo, el rendimiento académico posterior, las oportunidades de empleo y una mayor productividad. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el del conjunto de una sociedad, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano”¹²⁷.

Por todo lo anterior, es primordial señalar que la formulación y confección de los currículos educativos, deben estar alineados con esta visión de cultura y desarrollo.

Además, de acuerdo a lo que menciona la UNESCO, siempre respecto a la primera infancia, debe tenerse presente:

- “El desarrollo de currículos y marcos pedagógicos que orienten la atención integral de los niños durante toda esta etapa, considerando su identidad propia. Este es un aspecto esencial para avanzar hacia una mayor calidad, porque muchos de los programas se caracterizan más por su carácter asistencial y de cuidado, que por su intencionalidad educativa. Hay que cuidar, sin embargo, que esta mayor intencionalidad no se interprete como una mera preparación a la educación primaria, descuidando otras necesidades señaladas”¹²⁸.

Es por esto que la importancia del currículum debe constituirse no sólo en lo clásico del aprendizaje de la primera infancia, sino que además contemplar su entorno social, los valores que de éste se rescatan, que primen los derechos no sólo como niños sino también como personas y esto mismo proyectarlo al desarrollo de su futuro. Por otra

¹²⁷ UNESCO, 2007. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, 29 Y 30 de marzo. Buenos Aires, Argentina. [en línea:] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>>, [consulta:] mayo, 2015.

parte, el currículo debe ser pertinente de acuerdo a la realidad local, a su entorno cultural, a la diversidad, entre otras. Para ello destacar los siguientes aspectos:

- Educación intercultural para todos y aprendizaje entre culturas: incorporación de aprendizajes que promuevan el respeto y la valoración de las diferencias, la comprensión de quién es “el otro”, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
- Diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos y adaptados a las necesidades y características de las personas y los contextos en las que se desenvuelven. Este proceso requiere la existencia de tiempos no destinados a la labor de aula que permitan a los equipos docentes reflexionar y tomar decisiones adecuadas a su realidad, y el desarrollo de normativas y orientaciones que les ayuden a realizar estos procesos.
- Elaboración de materiales educativos que permitan la puesta en práctica de nuevos enfoques sobre el aprendizaje.
- Procesos de formación sostenidos en el tiempo, para que los docentes y otros profesionales desarrollen las competencias que involucran al diseño y desarrollo curricular.
- Sistemas de asesoramiento para apoyar a los equipos docentes en los procesos de adaptación y enriquecimiento curricular¹²⁹.

En el contexto actual, acorde al avance y progreso del país, alineándose con los requerimientos de un mundo globalizado y globalizante, se puede decir que: “la educación a lo largo de la vida es un derecho y una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad”.¹³⁰ De esta manera, es necesario “avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad con cohesión social”¹³¹.

¹²⁹ UNESCO Op. Cit.

¹³⁰UNESCO. 1997. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. [en línea:] <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>, [consulta:] mayo 2015.

¹³¹ Op. Cit. p 125.

CAPÍTULO V: TRABAJO DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y METODOLOGÍA

Para realizar la investigación en torno a la percepción de la relación que existe entre Escuela y Cultura, fue necesario confeccionar dos instrumentos de indagación; encuesta para apoderados y/o docentes y otra encuesta dirigida a estudiantes (Ver instrumentos en Anexo I, pág. 112).

5.1 METODOLOGÍA DE CONFECCIÓN DEL INSTRUMENTO

Para fundamentar el Modelo de Gestión Cultural aplicado a la Educación Básica, se generó un instrumento que reúne distintos criterios metodológicos que, a continuación, se especifican:

Preguntas dirigidas a Docentes/directivos y Apoderados:

- Primer ámbito: preguntas de desarrollo, un acercamiento hacia lo que percibe el apoderado y el docente de su establecimiento.
- Segundo ámbito: Preguntas cerradas con alternativas, para primera entrada al tema cultural relacionándolo al establecimiento.
- Tercer ámbito: Preguntas de desarrollo, para establecer una percepción general de lo que el encuestado comprende por cultura y su relación con el contexto educativo que lo rodea.

Preguntas dirigidas a Estudiantes:

- Todas fueron cerradas, de alternativas, con el fin de lograr una respuesta concreta y que al estudiante le resultará de fácil lectura y comprensión.

Tanto para la categoría docentes/directivos y apoderados, se establecieron preguntas que pudieran ser comprendidas y contestadas para ambos roles. Estos cuestionarios comprendían 14 preguntas, dentro de las cuales 5 eran de alternativas y 9 de desarrollo. Y para la categoría estudiantes, se adaptaron preguntas de tipo cerradas y muy breves.

Éstos últimos comprendían sólo 4 preguntas de alternativas y 1 donde el estudiante dibujara.

5.2 METODOLOGÍA DE ELECCIÓN DE LA MUESTRA

En un comienzo se determinó aplicar el instrumento en 9 colegios de tres zonas distintas de la región Metropolitana; en zona oriente, zona poniente y centro. Dentro de cada zona se seleccionaron 3 colegios; uno particular, uno subvencionado y uno municipal.

Tras contactarse con los distintos establecimientos, la posibilidad de aplicar los cuestionarios fue disminuyendo, debido a dos factores que jugaron en contra: el primero fue la época de paros y tomas (junio 2015), por lo que nos enfocamos momentáneamente en contactar colegios particulares. Sin embargo, sólo nos respondió uno. El segundo factor fue el cambio en las características de los establecimientos, regidos por el tipo de financiamiento según el colegio; esto quiere decir, que de establecimientos municipalizados pasamos a enfocarnos en particulares y subvencionados.

En este sentido, los criterios para elegir colegios se enfocaron en varios elementos, tales como: la comuna en la que se ubicaba el colegio, no necesariamente pertenecía a las zonas determinadas en un principio; la muestra de estudiantes que se estableció para aplicar los cuestionarios también sufrió cambio, pues en el penúltimo establecimiento se aplicó en enseñanza media y, finalmente, a la característica que define al colegio según tipo de financiamiento (municipal, particular o subvencionado), se agregó el perfil Técnico Profesional.

En cuanto a la muestra, los criterios de selección estuvieron dados de acuerdo a tres categorías: Docentes y Directivos, Apoderados y Estudiantes.

- De la muestra de estudiantes se determinó seleccionar dos niveles pertenecientes a cada ciclo básico; el primero 3º básico (1º ciclo): el estudiante en este nivel ya ha cursado dos años y está justo en mitad del ciclo correspondiente, por lo cual ya ha vivido experiencias pedagógicas, incorporando herramientas que le permiten tener cierta conciencia de lo que se entiende por educación; el segundo nivel, 7º básico (2º ciclo): el estudiante en este nivel ya está a un curso de

egresar de la enseñanza básica, por lo que ha adquirido ciertas herramientas para relacionar su educación con su entorno.

- La cantidad de encuestas aplicadas se estimó en 10 por cada grupo evaluado, asumiendo que es una cantidad práctica a la hora de analizar la información, de acuerdo a las posibilidades que el equipo de trabajo presenta.

5.2.1 CONTEXTO EDUCATIVO DE CADA COLEGIO VISITADO

- Pedro de Valdivia: Este colegio se ubica en la comuna de Las Condes, es particular y se aplicó a una muestra de estudiantes de 3° y 7° básico por un lado y a apoderados y docentes (mayo, 2015).
- Colegio Santa Cruz: Colegio de iglesia Católica, ubicado en Santiago Centro, es particular-subvencionado, el cuestionario se aplicó a estudiantes de 3° y 7° básico, y apoderados y docentes (mayo, 2015).
- Colegio Melford College: Colegio ubicado en la comuna de Quilicura, es particular-subvencionado, y el cuestionario se aplicó a estudiantes de 3° y 7° básico, y apoderados y docentes (mayo, 2015).
- Escuela Santa Fe: Escuela ubicada en la comuna de San Miguel, es municipal, el cuestionario se aplicó a estudiantes de 3° y 7° básico, y a apoderados y docentes (octubre, 2015).
- Liceo Técnico Profesional Sara Blinder: Colegio de iglesia ubicado en la comuna de Santiago Centro, particular-subvencionado que en el año 2016 se acoge a la gratuidad. El cuestionario se aplica a estudiantes de 1° y 2° medio, y a docentes y apoderados (noviembre, 2015).
- Colegio Cristóbal Colón: Colegio católico, ubicado en la comuna de Conchalí, es particular-subvencionado. El cuestionario se aplicó en estudiantes de 5°, 6° y 8° básico. Sólo respondieron docentes y directivos (diciembre, 2015).

Colegios contactados que no accedieron a la solicitud de aplicación del instrumento:

- Escuela Providencia: comuna de Providencia, municipal (mayo, 2015).
- República de Haití: comuna de Santiago Centro, municipal (agosto, 2015).
- Weston Academy: comuna de Quilicura, particular (julio, 2015).
- Piloto Pardo: comuna de Santiago Centro, municipal (octubre, 2015).
- Escuela Básica Salvador Sanfuentes: comuna de Santiago Centro, municipal (noviembre, 2015).
- Colegio Le Monde: comuna de La Florida, particular (noviembre, 2015).

Estos establecimientos fueron solicitados e invitados a participar; sin embargo, no accedieron por distintas razones, ya sea de tipo administrativo y otros por decisión propia. Esto quiere decir que algunos se veían con los tiempos un tanto acotados como para recibir una intervención externa, y otros simplemente no contestaban.

Claramente, ciertos establecimientos no dan la importancia a este tipo de iniciativas e intervenciones, pese a que son reales aportes al mejoramiento del quehacer educativo y que benefician a todo un universo, que constantemente está siendo visto y criticado como la gran carencia de nuestra sociedad chilena actual.

Frente a la realidad descrita, pocos colegios se involucran al momento para trabajar colaborativamente, frente a un sólo objetivo común que es el mejoramiento de la calidad de la educación chilena.

CAPÍTULO VI: MATRIZ DE RESULTADOS DE ANÁLISIS DE GRÁFICOS SEGÚN TENDENCIAS.

6.1 MATRIZ

En una primera instancia se volcó toda la información en gráficos, de acuerdo a cada pregunta y su respectivo colegio. Luego se sintetizó la información en gráficos determinados por roles, y con esta información finalmente se trabajó en una matriz que evidenció ciertas tendencias, según percepciones agrupadas en categorías de respuestas. (Ver gráficos en anexo II, pág. 114).

En la siguiente tabla se señalan las respuestas con mayor frecuencia, tanto en profesores y apoderados como en estudiantes¹³².

PREGUNTA	PROFESORES/DIRECTIVOS	APODERADOS
1.- ¿Qué fortalezas y debilidades observa en el colegio en relación a la enseñanza?	Clima de aprendizaje efectivo (71%)	Clima de aprendizaje efectivo (46%)
1.- ¿Qué debilidades observa en el colegio en relación a la enseñanza?	Equipo de trabajo débil (40%)	No sabe, no responde/profesor (48%)
2.- ¿Qué identifica a su colegio y lo hace diferente a los demás?	PEI (52%)	Excelencia del equipo (41%)
3.- ¿Qué valoriza más en las estrategias metodológicas para enseñar los contenidos?	Estrategias metodológicas variadas (59%)	Estrategias metodológicas variadas (42%)
4.- ¿Existe interdisciplinaria en las asignaturas? (Cruce, intercambio entre asignaturas)	Trabajo interdisciplinario de asignaturas (65%)	No existe trabajo interdisciplinario de asignaturas (48%)
5.- ¿Se relaciona la enseñanza de contenidos, actividades, etc, con el barrio donde se encuentra el colegio?	Sí existe relación escuela – barrio (52%)	Sí existe relación escuela-barrio (55%)

¹³² *Los porcentajes indican grado de aceptación o respuestas positivas respecto de lo que se está preguntando.

PREGUNTA	PROFESORES/DIRECTIVOS	APODERADOS
6.- ¿Se toma en cuenta la diversidad sociocultural que pueda existir en el colegio?	Se da importancia a la diversidad sociocultural en el colegio (74%)	Se da importancia a la diversidad sociocultural en el colegio (75%)
7.- ¿Se integra a la familia al contexto escolar?	Integración familia-escuela (72%)	Integración familia-escuela (90%)
8.- ¿Existe reflexión en el aula en torno a las contingencias de la actualidad nacional y/o internacional?	Reflexión intra-aula contingencia (68%)	Reflexión intra-aula contingencia (72%)
9.- Mencione todas las actividades académicas que recuerde que realiza el colegio.	Predominan actividades intra-escuela (69%)	Predominan actividades intra-escuela (80%)
10.- ¿Cuáles de éstas actividades considera que son significativas para la enseñanza de los educandos?	Todas las actividades que se realicen en el colegio son significativas (72%)	Todas las actividades que se realicen en el colegio son significativas (53%)
11.- En su opinión ¿Cómo relaciona la cultura con la educación?	Cultura y Educación se relacionan con el desarrollo integral del ser (92%)	Cultura y Educación se relacionan con el desarrollo integral del ser (58%)
12.- ¿Cómo se inserta la cultura en las diferentes asignaturas?	La cultura está inserta en los contenidos que se enseñan (50%)	La cultura está inserta en los contenidos que se enseña (40%)
13.- ¿Qué entiende por cultura?	Cultura como el desarrollo integral del ser (98%)	Cultura como el desarrollo integral del ser (69%)
14.- ¿Qué opina usted de las protestas y/o tomas?	De acuerdo con manifestaciones públicas (79%)	De acuerdo con manifestaciones públicas (55%)

PREGUNTA	ESTUDIANTES
1. ¿Qué actividades realizan en tu colegio?	Los alumnos perciben que predominan las actividades intra-escuela (94%)
2. ¿Te gusta asistir al colegio?	Casi a la totalidad le gusta asistir al colegio (93%) por actividades “no académicas” (61%)
3. ¿Puedes reconocer lo que te enseñan en clases en las actividades del colegio?	Reconocen lo que se les enseña (89%), pero no lo reconocen en las actividades extra-aula (45%)
4. ¿Te gustaría aprender las asignaturas de otras maneras?	Les gustaría aprender de otras formas (58%), que se enfoquen en los sentidos (75%)
5. Dibuja la actividad que más te ha gustado hacer en tu colegio.	Las actividades sociales son las que más gustan en los estudiantes (33%), las que menos gustan son las intra-aula (9%). Entre deportivas, artísticas y sociales está el 75%

De acuerdo a los datos ordenados en la tabla anterior, se logra observar que la mayoría de las respuestas tanto en profesores como apoderados son similares; no obstante, existen algunas que difieren en sus puntos de vista, que son importantes de señalar.

En cuanto a fortalezas y debilidades, tanto en profesores como apoderados, existe cierto grado de contradicción. Por un lado, ambos roles insisten en que el clima de aprendizaje es efectivo y es la mayor fortaleza; sin embargo, al indicar las debilidades ambos roles centran sus respuestas en percepciones que no se insertan en un clima de aprendizaje efectivo. Esto se explica con la respuesta de tener un “equipo de trabajo débil”, como primera tendencia de debilidad del establecimiento, mientras que un 48% de los apoderados simplemente no saben y/o no responden; pero, como segunda tendencia, un 33% señala a la vez al profesor como la debilidad principal, por lo que también existe cierto grado de contradicción, puesto que es el profesor la figura principal a la hora de establecer un indicador referente al clima de aprendizaje efectivo para el estudiante.

Por otro lado, y en esta misma línea de contestación por parte de los apoderados, extraña la manera de responder a la pregunta número 1, ya que hay una constante queja universal hacia la educación en general en Chile, molestia que a la hora de poder manifestarla simplemente omiten y/o se desentienden.

El análisis en detalle de algunas respuestas de ciertos colegios, deja a la luz diversas interrogantes que tienen que ver, por ejemplo, con cuál es el grado en que los apoderados se hacen cargo en profundidad de la educación de sus hijos, puesto que en uno de los colegios – por ejemplo, el Melford – sobre varias preguntas enfocadas en el conocimiento del establecimiento en dónde estudian sus hijos, no tienen mayor información, no saben o no responden.

En el colegio Pedro de Valdivia, la opinión del apoderado dice que la debilidad es el profesor; sin embargo, el sello institucional que ellos reconocen es la excelencia del equipo de trabajo y la fortaleza del clima de aprendizaje efectivo que, dicho sea de paso, es el profesor quien propicia una buena clase, fuera de lo que se pueda lograr con el material de trabajo o infraestructura que pueda existir.

En cuanto a docentes y/o directivos, la debilidad está ratificada en elementos netamente internos (57%), tales como el profesor y el equipo de trabajo. Aquí se genera una fuerte autocrítica como institución. No obstante, y muy contrariamente a este pensamiento, opinan que el sello institucional es la excelencia del equipo de trabajo (57%).

Refiriéndose a este mismo sello que caracteriza a los establecimientos, los docentes del colegio Pedro de Valdivia afirman que: la fortaleza radica en la relación que se tiene entre familia-escuela. Sin embargo, en una nueva consulta se preguntó si existe integración de la familia a la escuela y éstos dicen que no, en un 78%. Por lo cual, ¿cómo se explicaría entonces el sello institucional que caracteriza a este establecimiento?, ¿será sólo una mera respuesta aprendida por parte de los docentes, relacionada a las misiones establecidas en los Proyectos Educativos Internos (PEI) de sus colegios?

¿Se pueden respaldar estas contradicciones? Agregándose a ellas, ¿podría existir un desconocimiento por parte de los apoderados en general, respecto del cruce que más de

la mitad de los docentes aseguran tener entre las asignaturas en sus prácticas pedagógicas día a día?, ¿o será que los docentes directamente no realizan tales prácticas interdisciplinarias?

Por otra parte, en varias de las preguntas, tanto profesores como apoderados coincidieron en la tendencia de sus respuestas, afirmando que en sus establecimientos se dan ciertas condiciones que, en su conjunto, serían “ideales” o muy positivas en el aspecto cultural. Mencionan, por ejemplo, que existe relación entre la enseñanza y el barrio en donde se ubica el colegio; es decir, se trabaja tomando en cuenta el contexto, a partir de las características, historias y acontecimientos del sector (sin especificar cómo).

Sólo en el colegio Melford, una vez más, se aprecian opiniones diferentes entre ambos grupos encuestados, ya que, por ejemplo, los apoderados consideran que sí existe relación entre la enseñanza de los estudiantes y el barrio o entorno más cercano, mientras que los docentes, en su mayoría, no lo consideran así.

En general, exceptuando el colegio Melford, docentes y apoderados manifiestan que su colegio da importancia a la diversidad sociocultural de sus alumnos, integra a la familia en las actividades y además genera reflexión al interior del aula sobre temas de contingencia; por ende, los estudiantes estarían en conocimiento del acontecer nacional y/o internacional, o al menos tendrían nociones al respecto.

En cuanto a las actividades realizadas (“fuera del aula”, predominan las que se realizan al interior del colegio (talleres, celebraciones, etc) y, en menor medida, las que requieren salir del establecimiento, como salidas/visitas pedagógicas. Más de la mitad de profesores y apoderados piensan que todas las actividades que se realizan son significativas para los estudiantes, lo que coincide a la vez con la opinión de los niños y jóvenes, quienes prefieren las experiencias fuera del aula, por ser más lúdicas y dar espacio para socializar.

En tanto, en la línea de la importancia a tales actividades que se realizan, específicamente en el colegio Melford, no todos están de acuerdo en que ellas son significativas, sólo un 55% afirma que todas son relevantes; sin embargo, ven a la

cultura como algo fundamental para el desarrollo integral del ser humano (89%). Por otro lado, asombrosamente existe un cierto porcentaje que señala que la cultura no se relaciona con la educación. No obstante, un 100% contesta que la cultura es un concepto integral. Dicho de otro modo, valoran la cultura como un concepto más, que debe estar implícito por ser un concepto asociado a educación, sin comprender realmente su valor.

De otro de los establecimientos, Pedro de Valdivia, surge la duda, también, sobre ¿por qué los docentes/directivos no coinciden en una totalidad, ante la consulta del significado de las actividades que se realizan en el establecimiento, si el 100% señala que la cultura está directamente relacionada con la educación?

Los párrafos anteriores describen procesos culturales a diferentes escalas, desde lo que ocurre dentro del colegio, en el barrio, en la familia y a nivel comunal (contingencia), que en su conjunto deberían complementarse y ser visibles en todas las áreas del conocimiento, desde los primeros años de enseñanza. Profesores y apoderados han reconocido que cada uno de estos puntos están presentes en los establecimientos donde acuden y reconocen que tanto la cultura como la educación se relacionan totalmente con el desarrollo integral del ser humano. Pero ante tan “perfecto panorama”, surgen varias sospechas e interrogantes: ¿Ocurre realmente esto en los establecimientos?, ¿se está conciente del plano cultural al momento de construir aprendizaje y generar conocimiento?, ¿o sólo se ha respondido lo “políticamente correcto”?

Tal vez parte de las respuestas sea posible encontrarlas en las conclusiones en que profesores y apoderados difieren, o en respuestas más individualizadas, considerando que el instrumento de medición contenía preguntas de desarrollo, y que ciertas opiniones forman parte de un reducido porcentaje muy lejano a las tendencias, en donde los comentarios demuestran claramente que hay fuertes críticas al sistema, totalmente válidas.

Por otra parte, hay personas desinteresadas en el tema, que no vieron la oportunidad para decir lo que realmente piensan, o hicieron un juicio crítico al respecto, desaprovechando una oportunidad valiosa para generar debate en torno a la educación.

Que la cultura se fundamente en el desarrollo integral del ser es una premisa que ambas categorías (profesores 92% y apoderados 58%) confirman, por ende la cultura estaría inserta en la educación según se manifiesta; sin embargo dicha afirmación concluye en una contradicción que no deja de asombrar, debido a que a raíz del planteamiento en cuanto a cómo la cultura se inserta en la educación formal, profesores y apoderados coinciden en que la cultura se transmite vía contenidos de clases y no viendo a la educación inserta en la propia comuna y contexto. Entonces surge la pregunta: ¿Por qué los docentes y apoderados, luego de manifestar un acuerdo en relación a la cultura como componente fundamental para el desarrollo del ser humano, más tarde contradicen dicha afirmación, colocando a la cultura sólo como un contenido que se desarrolla al servicio de alguna asignatura escolar? Quizás tenga que ver con lo que realmente se entienda o no como cultura y la importancia que se le da al interior de un aula, cuya responsabilidad pasa por todos los actores de la educación, pero mucho más por parte de lo que el docente pueda comprender y hacer por la cultura. También ello se puede explicar debido a una falta de conciencia y compromiso real con ésta.

Por ejemplo, en el colegio Pedro de Valdivia, los apoderados contradicen sus respuestas, entendiendo a la cultura como un concepto integral en una primera instancia; sin embargo, sólo un 17% opina que la educación está inserta en la cultura en una segunda instancia. Por otro lado, sumando los demás indicadores, la mitad divide sus opiniones: por un lado, sostienen que la cultura está relacionada a espectáculos y, por otro, que la cultura es el cultivo de las facultades intelectuales.

También se deja entrever una contradicción, respecto a que la totalidad de los docentes y/o directivos señala, por un lado, que la cultura se describe como un concepto integral para el desarrollo del ser humano; no obstante, el mismo porcentaje ve a la cultura sólo como la inserción en los contenidos de asignatura, y no como un concepto integral en donde la educación se inserte.

En tanto en el colegio Melford, la mirada de los apoderados hacia el desarrollo cultural en general tiene una fuerte tendencia entre la visión de espectáculo y el desarrollo de las facultades intelectuales. Es más, existe un porcentaje de apoderados (22%) que sorprende, pese a que es relativamente bajo, al señalar que la cultura no tiene nada que ver con la educación. Además, existe otro porcentaje, también disminuido (22%), que

no sabe si las actividades que se realizan en el colegio son significativas. A pesar de ser ambos porcentajes bajos, no dejan de sorprender.

Puede ser que la explicación radique, respondiendo un poco a ese querer proyectar una imagen de “Excelencia Académica”, que todo establecimiento público y subvencionado preferentemente desea conquistar, desconociendo qué debiera tener un colegio con “excelencia” por una parte y, por otra, desconociendo el real significado del concepto de cultura y educación.

Finalmente, existiendo tal discordancia ¿Por qué entonces PEI de los establecimientos no contemplan, o, mejor dicho, no mencionan si quiera el concepto de cultura como el fundamento articulador y modelador a desarrollar en concreto, al interior de las aulas?

Tales cuestionamientos pueden tener respuestas al realizar un análisis final de la evaluación; sin embargo, es importante señalar que lo que se manifiesta por parte de ambos sectores de la educación formal caen en una constante contradicción.

En tanto, dentro de las mediciones hacia los estudiantes, se entiende que no existe una variedad de actividades que apunten a un desarrollo de actividades extra-aula y/o extra-escuela. De hecho, ellos manifiestan una contundente preferencia por las actividades asociadas a la sociabilización fuera del aula, que no tengan que ver específicamente con actividades de asignaturas y/o contenidos escolares. Es más, los estudiantes no logran el objetivo cognitivo de articular contenidos con actividades académicas extra-oficiales.

Así entonces, del análisis que arrojan sus respuestas, ellos dejan entrever contundentes contradicciones, que van directamente relacionadas con las preguntas referidas al desarrollo integral del ser y, a la vez, con el afán de concientizar en cuanto a cultura (encuesta articulada con pregunta n°12 y n°13 en Profesores-Apoderados, ver anexo I, pág. 113).

Por un lado, todas sus respuestas apuntan a la entretención en el colegio, con actividades que no están relacionadas directamente con las clases de tipo convencional, pues éstas les aburren y no son de su gusto, según lectura de las respuestas, por lo cual no hay tal desarrollo integral y/o reconocimiento que ellos puedan observar.

De esta manera, la percepción de los estudiantes no avala la respuesta que predomina tanto en profesores como apoderados, entendiendo que éstos son los principales actores de su propia educación, según reflexiones postuladas para la educación del siglo XXI, tal como se señalaron en capítulos anteriores.

Una provocativa síntesis de este problema, queda clara al decir que: “Hoy las escuelas enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX y estudiantes del siglo XXI¹³³”.

Por último, como dato extra pero no menos importante, en relación al acontecer nacional, es interesante hacer notar la visión común de profesores y apoderados frente a las manifestaciones públicas con la educación como eje central, ya que ambos grupos, en su mayoría, están de acuerdo con que se realicen, respetando la instancia como un medio de expresión y opinión, siempre y cuando se dé en un contexto pacífico, según las palabras de los propios encuestados.

Pese a que las manifestaciones ocasionadas en los últimos años no han tenido grandes éxitos, es necesario insistir en que son una gran vitrina donde se exponen problemáticas contingentes, sobre todo, de tipo educacional, cuya fuente principal sería fundamentalmente un conflicto sociocultural. Se demandan, por una parte, cambios profundos en las prácticas educativas formales y, por otro, mejoramiento en el currículum saturador de asignaturas troncales, ya que el volumen aumentado de éstas, lo único que produce es un empobrecimiento que va en desmedro de las disciplinas complementarias de tipo artísticas y/o sociales, fundamentales para el desarrollo integral del ser humano.

6.2 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

A la luz de los datos recogidos y análisis realizados, se pueden establecer cruces entre lo que se dice y lo que se muestra o percibe por parte de los entrevistados. Los puntos más relevantes que se pueden resaltar, son los siguientes:

¹³³ Monereo, C. y Pozo, J. 2001. ¿En qué siglo vive la escuela? Cuadernos de pedagogía n° 298, p.50

- Se reciben respuestas políticamente correctas, toda vez que los participantes adultos responden con opiniones divididas en su forma, mas no en su fondo, puesto que expresan lo que conocen del concepto de cultura, no obstante, no comprenden su valor real.
- Se constata mucha contradicción en las respuestas, al no comprender el valor del significado de cultura, intentando aparentar el grado de conocimiento del concepto, plasmándolo en el papel incluso, con significados elaborados similares a definiciones de la web.
- La visión de cultura difiere de las prácticas, con poco valor a los contextos socioculturales y entornos en que se enseña.
- Las actividades extra-aula o escuela no son significativas, puesto que no son reconocidas como instancia de aprendizaje por parte de los estudiantes; sin embargo, estas son motivantes, pero desde el punto de vista de la entretención. Las actividades fuera de aulas son positivas siempre y cuando los estudiantes reconozcan sus aprendizajes.
- La excelencia académica y los PEI no se articulan con la cultura (el contexto), en relación a los procesos que la institución promueve desde sus bases formales curriculares. Si bien se apunta siempre a lo que se enseña y a lo que se aprende, queda la duda y la reflexión a la vez en torno a si se están realizando buenas prácticas o no.

Estas dudas dan a entender que la enseñanza queda debilitada por metodologías que no se adaptan a necesidades actuales, generando así resultados poco significativos y estimulantes para el educando. Si se comprendiese el valor por la forma o manera de pensar las didácticas y mecánicas de las prácticas relacionándolas a las distintas realidades y contextos culturales, resultarían otros tipos de aprendizajes, realmente significativos y motivantes para los estudiantes.

CAPÍTULO VII: PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTIÓN CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

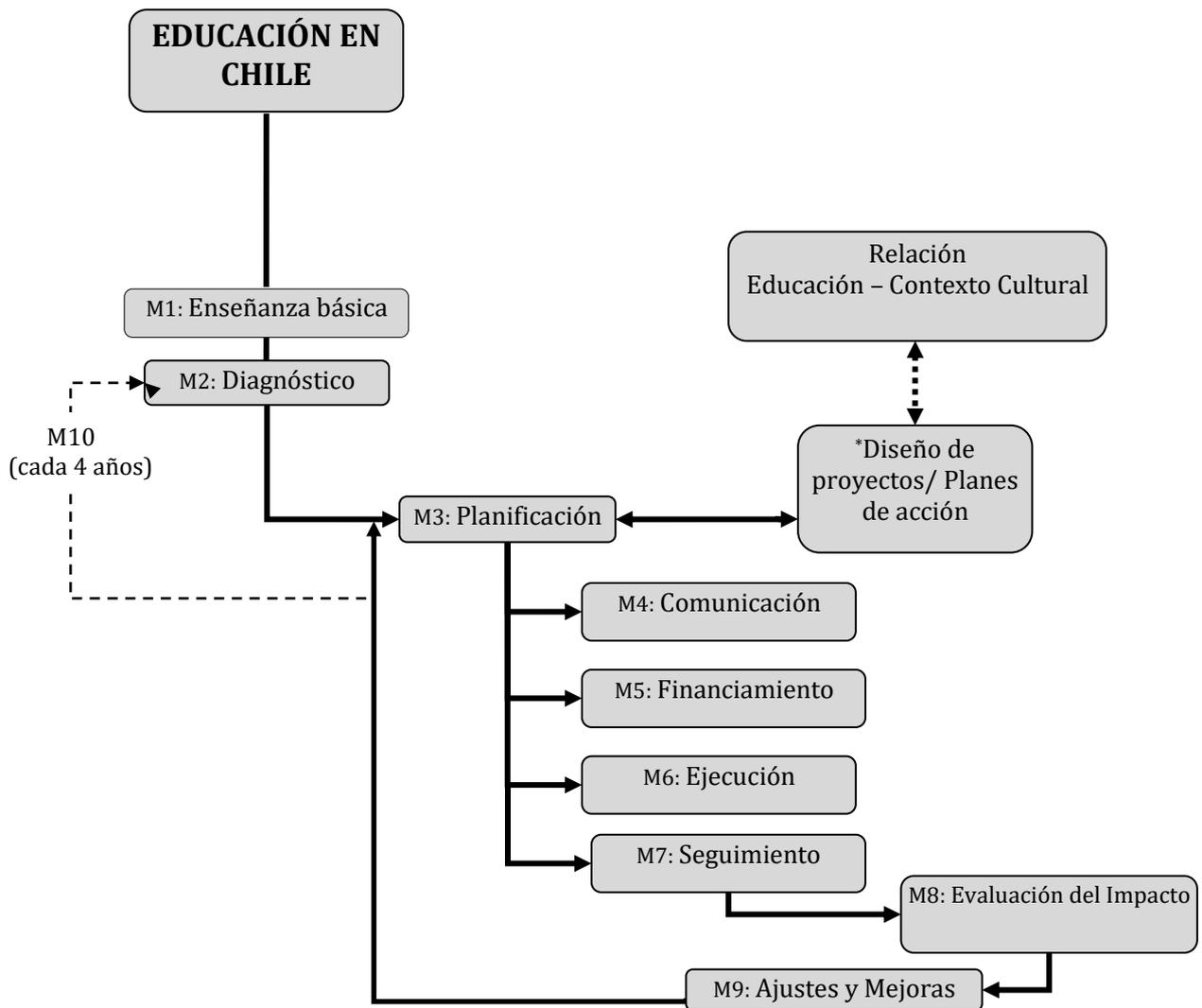
A raíz de los resultados obtenidos de los distintos agentes de la educación, mencionados anteriormente, surge la necesidad de proponer un modelo de gestión cultural enfocado preferentemente a la enseñanza básica.

Con el fin de desarrollar y promover diferentes estrategias y acciones entre el organismo docente, se determina un modelo que apunta hacia una realidad que construya aprendizajes, que generen cambios y que promueva además la interrelación e interdependencia entre la educación formal, no formal e informal. Con esto se trata de superar de manera radical la imagen de que la educación es una mera instrucción, dando paso así a la tan necesitada educación contextualizada, acorde a la cultura propia, para una educación más pertinente.

El modelo considera que todo lo anterior debe coexistir entre la escuela, la educación y el contexto local en donde se enseña, pero no sin antes tener presente que para concretar realmente tales acciones se debe lograr una valoración de la cultura propia.

Es por esto que el modelo instala la idea de realzar la cultura para hacer de la educación una puerta hacia la libertad del ser, de tal manera que cada cual pueda desarrollar y ejercer sus propios talentos.

7.1 MODELO



M1: ENSEÑANZA BÁSICA

El modelo será aplicable para el sistema de educación formal chileno, orientando las acciones especialmente en enseñanza básica, dado que es desde las bases donde se modifican conductas, conocimientos y habilidades para el futuro.

Por lo tanto, el contexto social al que apunta es a todos los estudiantes de enseñanza básica que estén insertos dentro del sistema formal educativo chileno.

M2: DIAGNÓSTICO

Se hace una evaluación general del estado de situación de los cursos de educación básica del establecimiento. Se puede hacer un análisis FODA, referido a los contenidos y su relación con el contexto y cultura local, además de las metodologías usadas. También se evalúa el nivel de satisfacción de estudiantes, profesores y apoderados.

Según lo anterior se definen planes, proyectos y acciones para aprovechar las fortalezas y las oportunidades, junto con mitigar las debilidades y adversidades.

M3: PLANIFICACIÓN

El concepto medular para este diseño se basa fundamentalmente en la cultura local, la cual se transforma en el eje central del presente modelo. Los lineamientos a trabajar se trazan con respecto al aula y el entorno, ya que estos deben dialogar colaborativamente para lograr aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes.

Los planes de acción, deben estar relacionados tanto con el contenido de la asignatura, como con un contexto que sea pertinente para el estudiante al cual se le está enseñando. Aquí la cultura local debe ser determinante a la hora de programar una actividad.

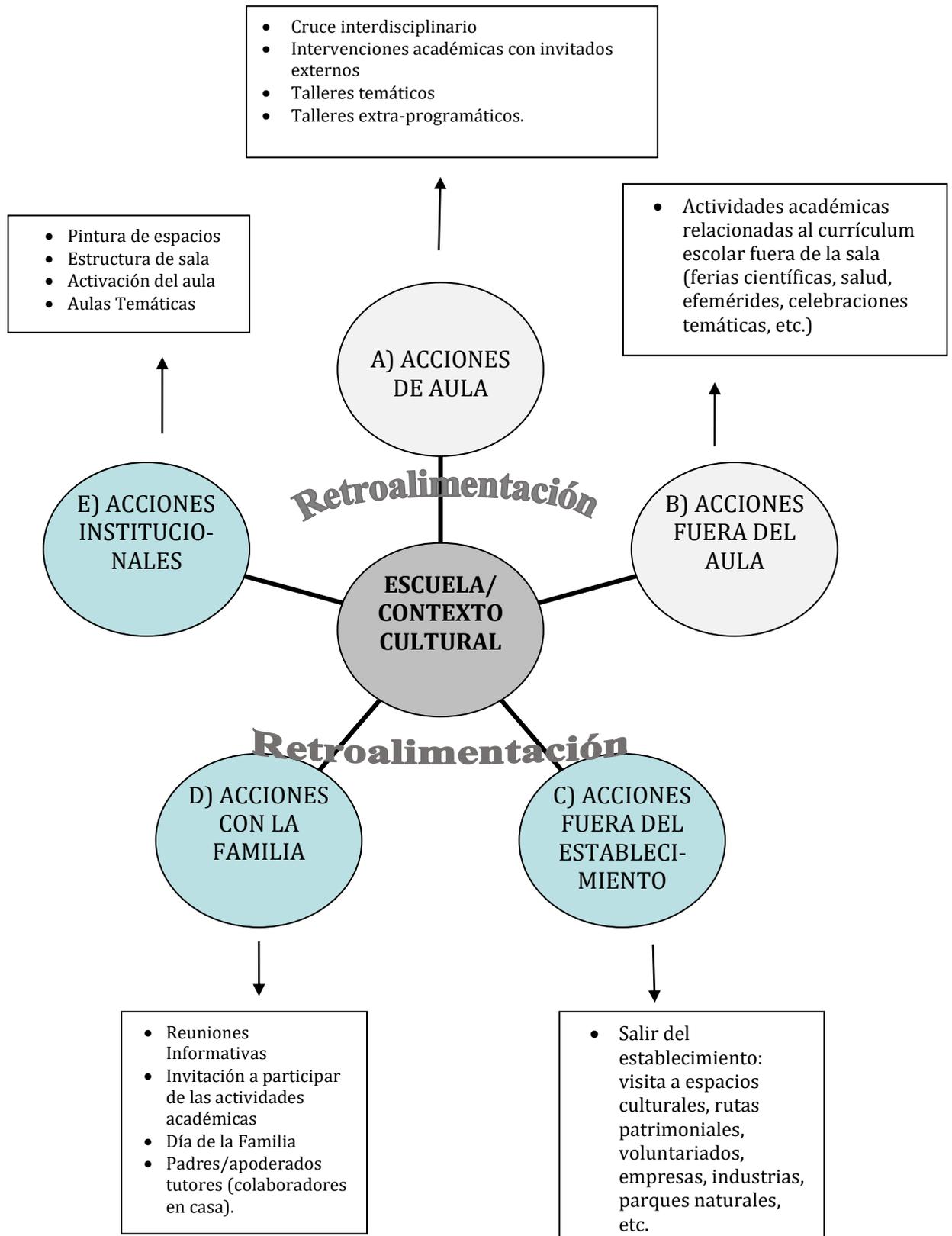
Se debe ser consciente de que se está trabajando con y desde la cultura, evitando que las prácticas sean sólo un “hacer por hacer”. La acción debe estar ligada tanto al contexto cultural del estudiante, como a la época en que se está enseñando. Dado que una acción que se llevó a cabo en los años 90 no puede ser plasmada de igual manera en una que se lleve a cabo en el año 2020.

Considerando los planes, proyectos y acciones derivadas del diagnóstico, se elabora la planificación, incluyendo iniciativas concretas, que permitan mejorar la relación educación-contexto/educación-cultura.

Los planes, proyectos y acciones pueden ser muy diversos, según las necesidades, posibilidades y oportunidades que hay en cada establecimiento (pueden ser visitas a terreno a diversos espacios, instituciones, empresas, industrias, etc). Frente a tales afirmaciones se proponen los siguientes ejemplos de acciones educativas derivadas desde el Modelo.

DESGLOCE DE LA PLANIFICACIÓN

PLAN DE ACCIÓN MODELO DE GESTIÓN CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN



A) Acciones en el aula

- **Cruce Interdisciplinario:** Considerar el abanico de asignaturas que coexisten en un establecimiento para diseñar y organizar distintas actividades y evaluaciones académicas en conjunto.
- **Intervenciones académicas con invitados externos:** Considerar la invitación del establecimiento, a personajes vinculados a temas relacionados con contenidos de las distintas asignaturas, para dictar clínicas, charlas de motivación, mesas de trabajo, talleres, demostraciones, etc. Esto con el fin de que los estudiantes puedan comprender más significativamente el objeto de estudio de determinado contenido.
- **Talleres temáticos:** instancias en donde los estudiantes propongan un contenido que desean aprender y el guía determine el cómo llevarlo a cabo relacionándolo a gustos e intereses de los mismos.
- **Talleres extra-programáticos:** Instancias en donde los estudiantes puedan elegir libremente alguna disciplina más de las que ya contempla el currículum tradicional, agregándole talleres de lenguas originarias, talleres de mosaicos, talleres de tiras cómicas, talleres de grafitis, talleres de cocina, talleres de cine, taller de cuentacuentos, taller de programación de videojuegos, taller de robótica, etc.

B) Acciones fuera de aula

- **Actividades académicas relacionadas al currículum escolar:** Se recomienda planificar y organizar sesiones de trabajo pedagógico escolar intencionándolo y vinculándolo con un entorno externo a la sala de clases, pero manteniéndose al interior del establecimiento. Por ejemplo: ferias científicas, olimpiadas académicas, proyectos académicos institucionales, celebraciones propias del establecimiento y conmemoraciones de efemérides a nivel nacional, etc.

C) Acciones fuera del establecimiento

- **Salir del establecimiento:** intencionar las sesiones de ciertos contenidos en contextos reales de acuerdo a lo que se pretende que los estudiantes aprendan y

luego retroalimentar la experiencia con actividades de evaluación. Realizar un seguimiento o monitoreo respecto de los aprendizajes adquiridos, articularlos con los contenidos específicos de la Unidad de Aprendizaje. Ej: Visita a museos, teatros, conciertos, recorridos patrimoniales, encuentros deportivos, rutas gastronómicas, granjas educativas, acciones sociales con el medio, voluntariados, proyectos con mascotas, intercambios con otras colectividades, jornadas fuera de la ciudad, etc.

D) Acciones con la familia

- **Reuniones Informativas:** realización de reuniones informativas una vez al semestre para comentar los proyectos, actividades, talleres, etc. que los estudiantes llevarán a cabo. La familia debe estar informada de qué proyectos y/o acciones se llevan a cabo respecto de la enseñanza, las metodologías y los contenidos que se ven, para que así estén al tanto de lo que los estudiantes aprenden. Verlo como un refuerzo para el hogar.
- **Invitación a participar de las acciones académicas:** Relacionar a la familia con las actividades planificadas con los estudiantes, para estrechar vínculos entre familia-escuela.
- **Día de la familia:** Reunir a toda la comunidad educativa escolar, incluyendo al núcleo familiar de los estudiantes y realizar actividades pertinentes al tema.
- **Padres/Apoderados tutores:** Apoyarse con una figura adulta externa al establecimiento, ya sea padre y/o apoderado, en función de una colaboración y cooperación hacia las prácticas pedagógicas. Esto se puede llevar a cabo tanto en el mismo establecimiento como en lugares externos pertinentes, seleccionados por el tutor.

E) Acciones institucionales

- **Pintura de espacios:** Intervenir paredes, murales, puertas, pisos, etc. de los sitios en donde los estudiantes conviven diariamente. Con colores, murales, mosaicos, cortinas en buen estado, ventanas con colores, etc. Los estudiantes son motivados al ver que su casa de estudios los acoge. Un estudiante que ve una hermosura desbordante dentro de su escuela, la quiere y la cuida más.

- **Estructura de la sala:** Construir espacios adecuados para las aulas. El estudiante debe estar cómodo en su ambiente de trabajo, ya que, si se cuenta con la cantidad oficial de 45 alumnos por sala, es obligación otorgar las mínimas condiciones para que éste se desenvuelva, por lo tanto, el espacio es un gran tema que deben revisar los establecimientos.
- **Activación del Aula:** La sala debido a su amplio espacio, debiese contemplar estantes con libros, rincones de descanso, rincones de reflexión, rincones divertidos, etc.
- **Aulas temáticas:** El establecimiento debe contar con espacios destinados a la enseñanza, de acuerdo a la asignatura. Es decir, para Arte un espacio convertido en laboratorio de arte, para Matemática un espacio donde los estudiantes puedan observar las Matemáticas, etc.
- **Accesos:** Los accesos deben ser inclusivos, de tal manera que todos los estudiantes tengan garantizado el poder realizar las diversas actividades que se realicen en el establecimiento.

M4: COMUNICACIÓN

El modelo y su forma de aplicación (planes, proyectos y acciones) se comunica de forma interna a la comunidad escolar. Dependiendo de las características y posibilidades que tenga el establecimiento, podría elegir entre una o varias opciones, por ejemplo, enviar circulares informativas, realizar reuniones especiales, pegar afiches en el establecimiento, contar con una página web en constante actualización y/o utilizar los diferentes canales de comunicación propios que tenga el colegio.

M5: FINANCIAMIENTO

Es necesario evaluar los planes y acciones para buscar su financiamiento. Éste puede ser con fondos propios, mixtos o públicos, por ejemplo, fondos SEP¹³⁴. Se busca asegurar la correcta gestión para así poder conseguir los fondos. La institución debe garantizar el

¹³⁴ SEP: Subvención Escolar Preferencial. La Subvención Escolar Preferencial (SEP) son más recursos económicos para mejorar la calidad de los establecimientos educacionales donde asisten sus hijos. Esto significa que habrá más herramientas para ayudar y estimular los aprendizajes de los estudiantes, y así avanzar hacia una educación con mayor igualdad de oportunidades. Hoy cubrimos desde Prekinder hasta Octavo Básico, y seguirá ampliándose a 1° Medio el 2014, hasta llegar a 4° Medio el 2017. MINEDUC, 2015. Nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial. [en línea:] http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712314504302.Folleto_SEP_padres.pdf, [consulta:] junio, 2016.

logro de adjudicarse estos fondos, ya que de esto depende en gran medida el correcto funcionamiento del modelo y su proyección en el tiempo.

M6: EJECUCIÓN

Para esto es necesario formar equipos de trabajo de tal manera que las tareas se distribuyan y que todos los estamentos de la comunidad se involucren en la aplicación del modelo. Ello exige generar una programación de actividades a través de una calendarización trimestral, semestral y/o anual.

M7: SEGUIMIENTO

Es muy importante aplicar instrumentos de evaluación, para establecer directrices que orienten hacia un posible ajuste y/o mejoramiento del modelo o las acciones realizadas. Se pueden utilizar distintos indicadores, por ejemplo: número de asistentes a las diferentes actividades, libros de opinión, encuestas de satisfacción, entrevistas, etc.

M8: EVALUACIÓN DEL IMPACTO

A raíz de los indicadores derivados del seguimiento, es necesario realizar un análisis profundo y crítico que permita cuantificar y calificar el impacto provocado por el modelo.

M9: AJUSTES Y MEJORAS

A partir de la evaluación realizada, es necesario proponer modificaciones que apunten a mejorar el modelo, ajustándolo así a los requerimientos que necesite el establecimiento y, con ello, dar paso a una mejor experiencia educativa.

M10: Se sugiere que cada 4 años el establecimiento se someta a un nuevo diagnóstico, respecto de las condiciones que existan en ese momento, generando así un modelo actualizado y pertinente, idóneo para los estudiantes de cada época.

CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES GENERALES

A la luz de los resultados obtenidos en los trabajos de campo, podemos concluir que, en el ámbito escolar de la muestra de colegios, no se comprende ni se valora realmente lo que conlleva la estrecha relación que debe tener la Cultura con la Educación. Pues todas las respuestas y opiniones, eran contradictorias en gran medida. Esto, desde luego, confirma la hipótesis establecida para esta investigación.

Se comprueba que actualmente el sistema educativo muestra falencias desde sus inicios, pues se cae en una constante práctica de estandarizar resultados, igualar a estudiantes como productos, generar mejores “trabajadores” para el país, enseñar contenidos sin instancias para su posterior reflexión, no promover espacios de creación en donde la imaginación sea la herramienta esencial, además de abusar de la tecnología para llevar a cabo clases que ciertas veces no las necesitan.

Se pone de manifiesto que las actuales prácticas y metodologías ocupadas en ciertos establecimientos, no responden a los vertiginosos cambios que se van produciendo en la sociedad y la cultura, los cuales son necesarias para responder a las inquietudes que los estudiantes cada día van proponiendo.

Esto se refleja en un gran conflicto y tensión, que día a día cada vez más perentorio por resolver, puesto que se va generando la sensación de estancamiento del desarrollo social y más aún cultural.

Lo que hay que solucionar va directamente relacionado con cambios culturales y, más aún, con cambios en el paradigma; es decir, cambios estructurales.

Esto desencadena en que el estudiante no articule nada de lo que “aprende” en el aula con su educación integral; en otras palabras, de acuerdo con su contexto cultural.

Los establecimientos por más “acciones o eventos culturales” que desarrollen, mientras no logren comprender y darle un valor a la cultura y contexto local de los estudiantes,

no provocarán el tan anhelado aprendizaje significativo. Esto sólo se puede producir ante el cambio de paradigma tanto de las políticas públicas, instituciones y los propios profesores.

El cambio de este paradigma invita a reflexionar respecto de lo que hoy en día, en base a los resultados obtenidos, se reconoce como cultura. Para que se produzca este cambio, se debe re-pensar la cultura como algo propio del ser humano, que le da significados y sentidos a la vida: como la herramienta esencial para mejorar a las sociedades. Incluso como la esperanza de humanización y realización de cada individuo.

La cultura no debe ser mirada como algo ajeno a la vida cotidiana o como un simple espectáculo o una “muestra de arte”, pues es la vida cotidiana la que genera cambios en la cultura de las personas y la que construye también a ese enriquecimiento individual y social. Por lo tanto, si no valoramos nuestra cultura es como no estar valorando nuestros propios actos: nuestras fiestas, nuestros motivos de por qué reímos, nuestras quejas, nuestras impotencias, nuestras penas, nuestras reuniones sociales, nuestros sueños, nuestros amores, nuestras pasiones y, finalmente, a nuestros futuros hijos; es decir, la vida.

Frente a lo dicho anteriormente, podemos realizar un detalle de recomendaciones prácticas y concretizarlas de la siguiente manera:

- El ejercicio docente debe estar siempre ligado a un constante perfeccionamiento por parte del profesor.
- Se requieren más y mejores recursos didácticos para los docentes.
- Se debe propiciar que la clase formal se transforme en una experiencia vital más que en una experiencia obligada y estandarizada.
- Es necesario propender a realizar las prácticas pedagógicas sin depender de una sala formal.
- Es importante propiciar conversaciones informales con los estudiantes, de tal manera que se produzca un acercamiento más “familiar”.
- Es urgente contratar más artistas en los establecimientos, para fomentar la creatividad y libertad de expresión.

- Es valioso que los directivos, incluido el director, realicen al menos una clase en el establecimiento.
- Según lo anterior, es fundamental que al director del establecimiento se le exija tener un gran bagaje cultural.
- Se recomienda, por lo tanto, que en cada establecimiento se cree un equipo de gestión cultural para el mejoramiento de la enseñanza, sin olvidar nunca que ella será útil y pertinente sólo si se imparte acorde al contexto y cultura local.
- La infraestructura de los nuevos establecimientos (que se construyen) es importante que esté acorde con la mirada cultural; es decir que se invierta en fachadas, murales, etc.
- Obviamente, las reformas educacionales deben tener un equipo, asesoramiento de profesores y gestores culturales vinculados a la educación.
- Finalmente, es fundamental que las políticas públicas educacionales vean la educación como cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Bello, A. 1984. Epistolario. Obras completas de Andrés Bello. Vols. XXV y XXVI. Caracas, La Casa de Bello, p. I,127-128.

Bowen, James y Hobson, Peter, Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. México, Limusa, 1979

Bruner, J. 2000. La educación, puerta de la cultura, Tercera edición, Madrid, Visor, Colección Aprendizaje.

Chacón, P.; Covarrubias, F. 2012. El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. Tiempo de Educar, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. vol. 13, núm. 25, p139 -159.

De la Cuadra, F., 2008. Movimiento estudiantil en Chile: Lucha, participación y democracia. Revista Electrónica Síntesis. La Democracia en Disputa: Trabajo Social y Movimientos Sociales en América Latina. Edición 2.

Delors, J. y otros, 1996, “La educación encierra un tesoro”. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO. p7.

Ertmer, P., & Newby, T. 1993. Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance improvement quarterly, 6(4), 50-72.

Freire, P. 1997, “La educación como práctica de libertad”, 45 ed. México, Siglo xxi, p7.

Fullat, O. 1979. Filosofías de la educación. Barcelona: LEAL.

Henry, J. 2007. Isaac Newton and the Problem of Action at Distance. Estudios de filosofía, (35), 189-226.

Maraña, M. 2010. Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectiva. Unesco Etxea, Bilbao. p 4

Mistral, G. 1999. Pensamiento pedagógico, Cuadernos del Centro 8, Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, San José.

Nalus, M. 1986. El tutor: Maestro en la modalidad de Educación superior abierta y a distancia. Doc. ICFES- PNUD-UNESCO. Bogotá.

Nassif, R. 1984. Pedagogía General. Kappeluz. Buenos Aires.

Piaget, J. A dónde va la educación, 5ta ed. Barcelona, Teide 1981, p17

Prieto, M. R. 2008. El constructivismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. BoD–Books on Demand, Pág. 2.

Rodríguez, R. 2012. Notas sobre la inteligencia precaria (o sobre lo que los neoliberales llaman capital humano). DESCAMPADO, en: Ensayos sobre las contiendas universitarias. Santiago, Sangría. P 113

Rousseau, J., 1999. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. iUniverse.

Rubilar, L. 1973-1989. La educación chilena bajo el régimen militar, UMCE, p. 10.

Ruiz Schneider, Carlos. 2012. La república, el estado y el mercado en educación. Rev. filos., Santiago, v. 68, p16.

Sanvisens, A. 1984. Introducción a la Pedagogía. Editorial Barcanova.

Van der Gaag, J., 2000. From early child development to human development. En: Mary Eming Young (ed.). From early child development to human development: investing in our children's future. The World Bank. Washington. pp. 63 –78.

Revistas

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n3/4, 1993, págs. 837 – 854

Sepúlveda, M. S. 2004. Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. Revista Mad, (10), p. 6-7.

Zemelman, M.– Lavín, S. 2012. Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. revista_isees nº 11, julio - diciembre 2012, 17-41, pp 20.

Artículos

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011. Cultura, oportunidad de desarrollo: reflexión y debate, p. 78.

De Samos, A. 2007. Sobre los tamaños y las distancias del sol y la luna. Servicio Publicaciones UCA. Pág. 9-10

Donoso, Sebastián. 2005. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en crisis. Estud. pedagóg., Valdivia, v. 31, p3.

Guillén J., 2008. Estudio crítico de la obra: “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Laurus, Vol. 14, Núm. 26, pp136 – 167, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. p. 155.

Huber, G. L. 2008. Aprendizaje activo y metodologías educativas. Tiempos de cambio universitario en pág. 59.

Labarca, A. 1939, Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile; p. 93.

Monereo, C. y Pozo, J. 2001. ¿En qué siglo vive la escuela? Cuadernos de pedagogía n° 298, p.50

UNESCO, Acta de la conferencia general. Vol. 1 resoluciones “significado de los términos”, resolución 18 C/X.38.1.a, p. 154.

UNESCO, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26.

Vera, S. 2011. Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile 2011, ANUARI DEL CONFLICTE SOCIAL, pág 247-251.

Leyes

CHILE. Ministerio de Educación. 1990. Ley N°18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. LOCE. 10 marzo, 1990. Art. 1.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley N° 20.370: Ley general de la Educación, [en línea]
<http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf>.[consulta:] julio 2014.

Tesis

Melendres, C. 2012. Implementación de un programa de cultura turística a nivel media superior, Tesis para obtener el título de licenciado en Administración de Empresas Turísticas. Instituto Tecnológico de Sonora, México.

Apuntes

Ossa, C. 2013. Apuntes en clases Industrias Culturales. Magíster en Gestión Cultural, U. de Chile.

Sitios WEB / Textos electrónicos

Aguerrondo, I. La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación, [en línea:]<<http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>>, [consulta:] febrero 2015.

Asociación de Centros Educativos Waldorf, Pedagogía Waldorf, [en línea:]<http://colegioswaldorf.org/?page_id=14>, [consulta:] marzo, 2015).

Biografía Violeta Parra. [en línea:] <<http://www.violetaparra.cl/sitio/cronologia>>, [consulta:] 10 de mayo, 2015.

Cocco, G., & Vercellone, C. 1992. Los paradigmas sociales del posfordismo. Futur antérieur,10. [En línea]: <<http://www.rcci.net/globalizacion/2002/fg271.htm>> [Consultado: 20 de marzo de 2015]

Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales – Mondiacult – México (UNESCO, 1982). [En línea]
http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf [Consulta: 10 de mayo de 2015]

Diccionario Manual de la Lengua Española ((n.d.), 2007. Vox, [en línea:]<<http://es.thefreedictionary.com/instrucci%c3%b3n>>, [consulta:]marzo 2015.

EDUCARCHILE, 2005, Métodos Pedagógicos aplicados en Chile, [en línea:] <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=74000>>, [consulta:] abril, 2015.

EMOL. Aspectos clave sobre la LOCE, 2006. [en línea]: <<http://www.emol.com/noticias/nacional/2006/06/05/221167/preguntas-y-respuestas-aspectos-clave-sobre-la-loce.html>>. [consulta: 20, enero 2015].

Fundación Montessori, Método Montessori, [en línea:] <<http://www.fundacionmontessori.org/educacion-montessori.htm>>, [consulta:] marzo, 2015.

Gallagher, D. 2011. No hay desarrollo sin cultura en Cultura. Oportunidad de desarrollo. Publicaciones Cultura, Santiago, Chile. p 29. [en línea:] <http://www.cultura.gob.cl/oportunidad-de-desarrollo/>, [consulta:] 10 de mayo 2015.

Ley General de la Educación, [en línea] <<http://historiadelaeeducacion.webnode.cl/products/a12-ley-general-de-educacion-lge-/>>. [consulta: enero 2015].

Mapa de la reforma educacional, 2014. [en línea:] http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf [consulta:] marzo, 2015.

Marx the millennium's 'greatest thinker'. BBC News World Online. 1999. [en línea:] <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/461545.stm>>, [consulta:] abril 2015.

Matthey G. 2013 “Cultura, educación y artes en Chile: un necesario contrapunto para nuestro desarrollo postcolonial” en Anales del Instituto de Chile, perspectivas de la Música en Chile. Vol. XXXII. P. 55.

Núñez, I. 2010. Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973. En Revista Docencia N° 40 mayo 2010. [en línea:] <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100907015901.pdf> >, [Consulta:] marzo 2015.

Nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial. [en línea:] http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712314504302.Folleto_SEP_padres.pdf, [consulta:] junio, 2016.

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26 N°2, [en línea:] <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>, [consulta:] febrero 2015.

Real Academia Española [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=UNUg77N>>, [consulta: 20 enero, 2015].

Rousseau, J., 2000 Emilio, o de la Educación, El Aleph, p10 [en línea:] <<http://www.elaleph.com/libro/Emilio-o-La-Educacion-de-Juan-Jacobo-Rousseau/900/>> [consulta: 20 enero 2015].

UNESCO, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. [en línea:] <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>>, [consulta:] febrero 2015.

UNESCO. 1982. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales – Mondiacult – México. [en línea:] <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf>, [consulta:] 10 de mayo de 2015.

UNESCO. 1997. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. [en línea:] <http://www.unesco.org/education/ui/confintea/declaspa.htm>, [consulta:] mayo 2015.

UNESCO, 2007. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, 29 Y 30 de marzo. Buenos Aires, Argentina. [en línea:] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>>, [consulta:] mayo, 2015.

UNICEF, Texto oficial de la Convención sobre los derechos de los niños. Art. 29, [en línea:] <<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>>, [consulta:] febrero 2015.

ANEXOS

ANEXO I.- INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Docentes y apoderados

La presente encuesta tiene como objetivo conocer el desarrollo cultural que se da en el establecimiento, con el fin de organizar, clasificar y confeccionar una propuesta en torno al cruce educación/cultura.

A continuación, se solicita leer detenidamente las preguntas y contestar de acuerdo a lo que usted considera más pertinente. Por favor, responda con letra clara y legible.

Por su colaboración, de antemano, muchas gracias.

1.-¿Qué debilidades y fortalezas observa en el colegio en relación a la enseñanza?

2.-¿Qué identifica a su colegio y lo hace diferente a los demás?

3.-¿Qué valoriza más en las estrategias metodológicas para enseñar los contenidos?

4.-¿Existe interdisciplinariedad en las asignaturas? (Cruce, intercambio entre distintas asignaturas)

Si - No

5.-¿Se relacionan la enseñanza de contenidos, actividades, etc., con el barrio dónde se encuentra el colegio?

Si – No

6.-¿Se toma en cuenta la diversidad sociocultural que pueda existir en el colegio?

Si - No

7.-¿Se integra la familia al contexto escolar?

Si- No

8.-¿Existe reflexión en el aula en torno a las contingencias de la actualidad nacional y/o internacional

Si – No

9.- Mencione todas las actividades académicas que recuerde que realiza el colegio

10.-¿Cuáles de éstas actividades considera que son significativas para la enseñanza de los educandos?

11.-En su opinión ¿Cómo relaciona la cultura con la educación?

12.-¿Cómo se inserta la cultura en las diferentes asignaturas?

13.-¿Qué entiende por cultura?

14.-¿Qué opina usted de las protestas, paros y/o tomas?

Comentarios (opcional).

1.2 Estudiantes

La presente encuesta tiene como objetivo conocer el desarrollo cultural que se da en el establecimiento, con el fin de organizar, clasificar y confeccionar una propuesta en torno al cruce educación/cultura.

A continuación, se solicita leer detenidamente las preguntas y contestar de acuerdo a lo que usted considera más pertinente. Por favor, responda con letra clara y legible.

Por su colaboración, de antemano, muchas gracias.

1.- ¿Qué actividades se realizan en tu colegio?

a) Actos (día de la madre, día del carabinero, pascua de resurrección, etc).

b) Celebraciones (aniversario del colegio, día del alumno, etc)

c) Salidas a terreno

d) Ferias escolares

e) Presentaciones artísticas (teatro, danza, etc)

f) Talleres deportivos y/o artísticos

g) Otra. ¿Cuál?

2.- ¿Te gusta asistir al colegio?

Si – No

¿Por qué?

3.- ¿Puedes reconocer lo que te enseñan en clases en las actividades del colegio?

Si – No

¿Por qué?

4.- ¿Te gustaría aprender las asignaturas de otras maneras?

Si – No

¿Por qué?

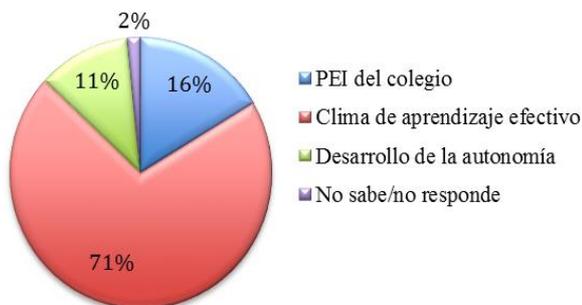
¿Cómo?

5.- Dibuja la actividad que más te ha gustado hacer en tu colegio. (Atrás de la hoja)

ANEXO II. GRÁFICOS POR ROLES:

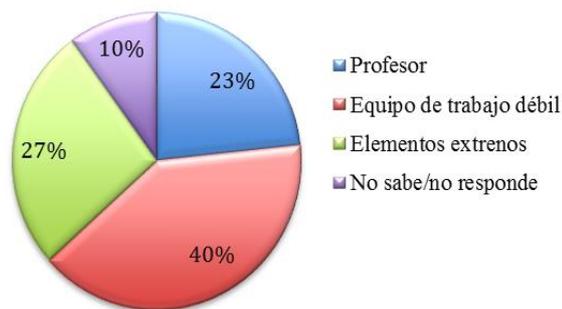
2.1 PROFESORES/DIRECTIVOS

Fortalezas



Más de la mitad de los Profesores y/o Directivos (71%) encuestados, afirman que la mayor fortaleza que tienen en sus respectivos establecimientos, es el Clima para el aprendizaje efectivo.

Debilidades



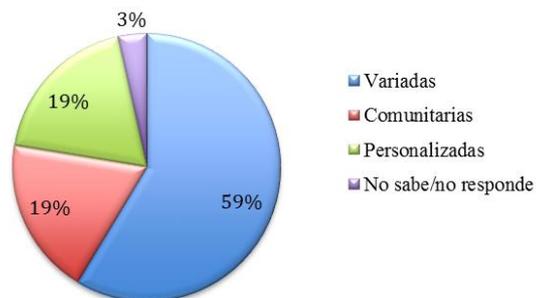
La tendencia mayor en cuanto a debilidades, según los encuestados se inclina hacia los equipos de Trabajo débiles, y en segundo lugar que elementos externos incidan en la educación. En una tercera inclinación se refiere a que el profesor es el responsable de la educación.

Sello Institucional



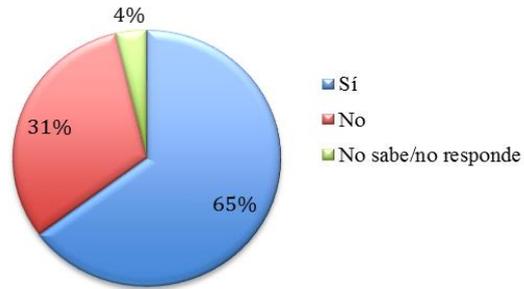
El Proyecto Interno Educativo del Colegio es lo que las caracteriza. Y en un segundo lugar las relaciones que se establecen entre colegio-familia.

Estrategias Metodológicas



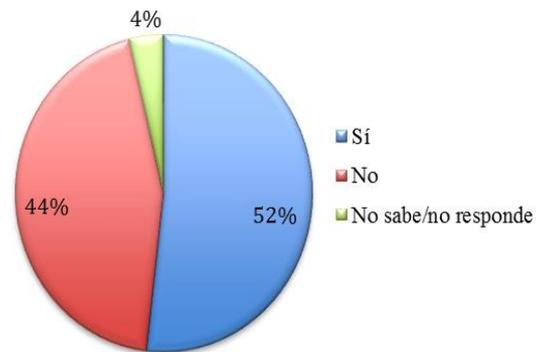
Lo que predomina en estos establecimientos, según los profesores, es que la enseñanza se imparte con estrategias metodológicas variadas.

Interdisciplinarietà en Asignaturas



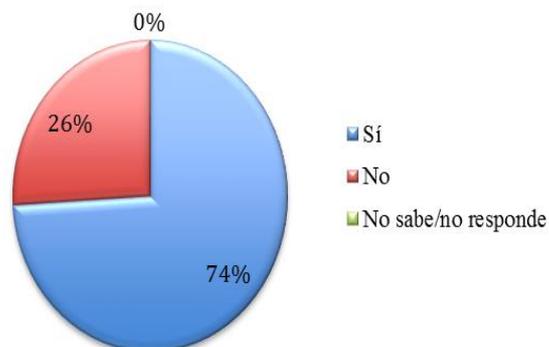
La mayoría afirma que existe un cruce entre las asignaturas, generándose un trabajo académico interdisciplinario.

Relación Enseñanza-Barrio



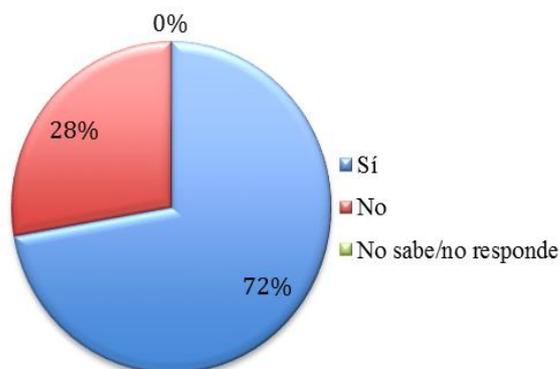
La mitad de los encuestados está de acuerdo en que sí existe relación entre lo que se enseña en el aula con el barrio donde está inserto el establecimiento.

Importancia a la diversidad Sociocultural



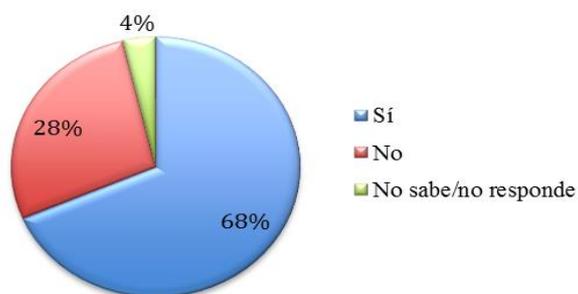
La mayoría de los los profesores afirman que se da importancia a la diversidad Sociocultural en sus establecimientos.

Integración Familia-Escuela



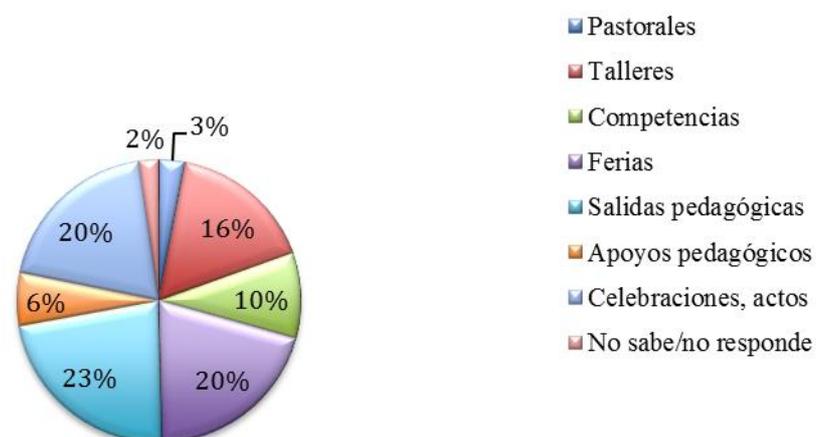
Según la mayoría de los profesores en sus respectivas escuelas, se integra a la familia.

Reflexión Contingencia Intra-aula



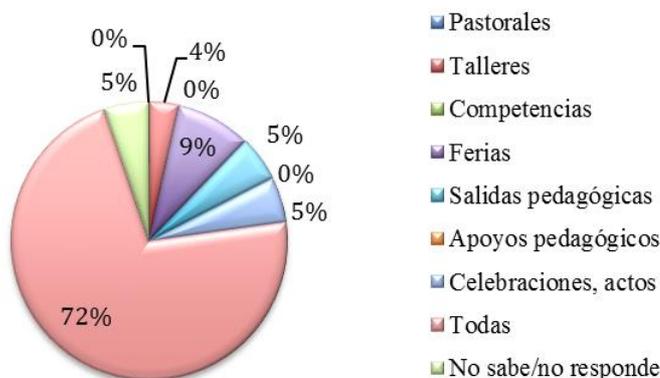
La reflexión de la contingencia se da positivamente al interior de las salas de clases, según la mayoría de los profesores.

Actividades Académicas



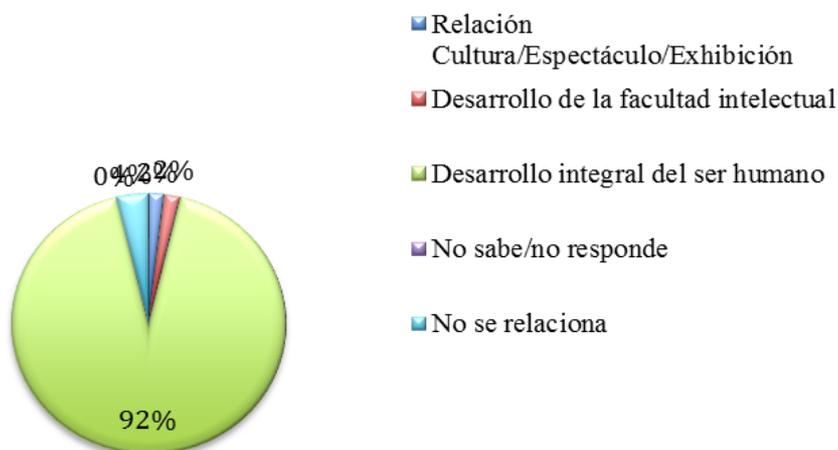
Según la mayoría de los profesores encuestados, lo que más predomina en cuanto a actividades académicas en sus respectivos colegios, son las salidas pedagógicas, en un segundo lugar, con casi el mismo predominio, son las ferias, las celebraciones y actos.

Significancia de las Actividades Académicas



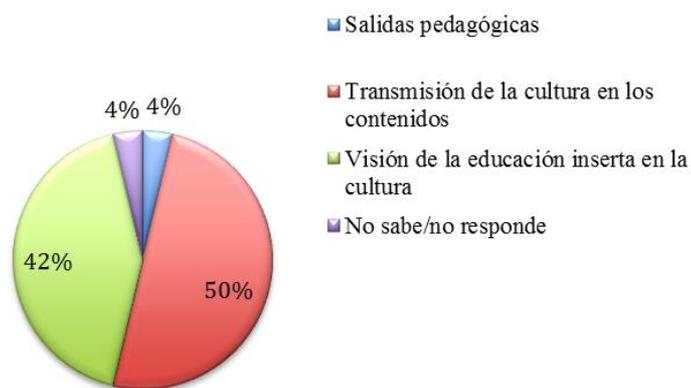
La mayoría de los encuestados, afirman que todas las actividades que se realizan en sus colegios son significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

Relación Cultura-Educación



Casi el total de los profesores encuestados afirman que la relación entre cultura y educación está ligada al desarrollo integral del ser humano. La diferencia restante afirmó que cultura y educación no se relacionan.

Inserción de la Cultura en las asignaturas



De los encuestados, la mitad afirma que ve a la educación inserta en la propia cultura, mientras que en la otra mitad predomina la visión de que la cultura se transmite en los contenidos que se ven en clases.

Visión de Cultura



Casi el total de los profesores define cultura como un desarrollo integral del ser. La diferencia restante la define como cercana al desarrollo de las facultades intelectuales.

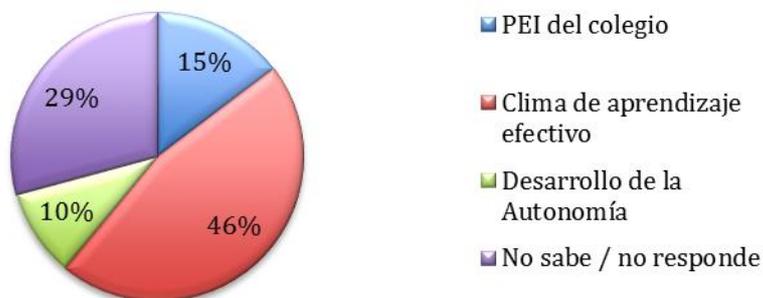
Portestas/Paros/Tomas



La mayoría de los encuestados está de acuerdo con manifestaciones públicas tales como protestas, paros o tomas.

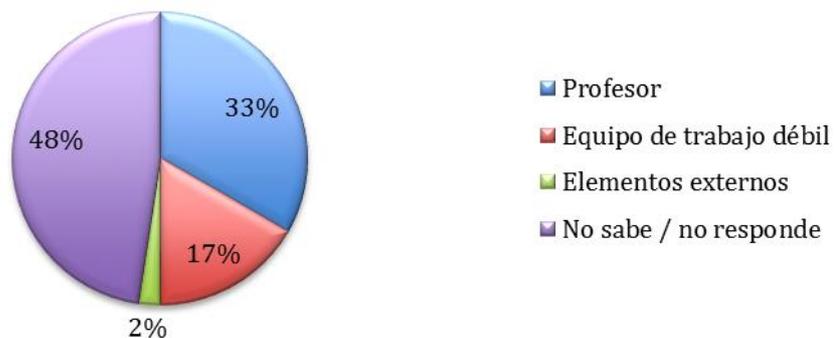
2.2 APODERADOS

Fortalezas



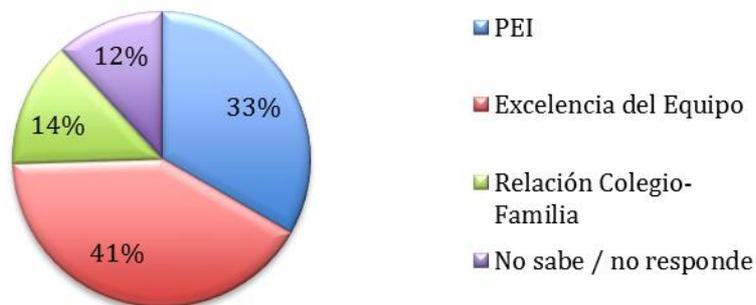
Según los apoderados, la tendencia mayor en cuanto a fortalezas (46%) es el clima de aprendizaje efectivo. Le sigue el PEI del colegio y en último lugar el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, cabe destacar, que un gran porcentaje dice no saber o no responde este ítem.

Debilidades



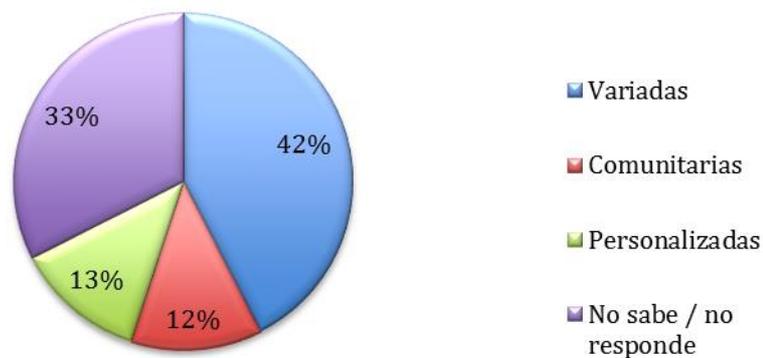
El 48% de los apoderados no menciona o desconoce las debilidades de su establecimiento educativo. La mayor debilidad se inclina hacia el profesor, como responsable de la educación, mientras que el menor porcentaje se refiere a elementos externos no relacionados con el establecimiento educativo.

Sello Institucional



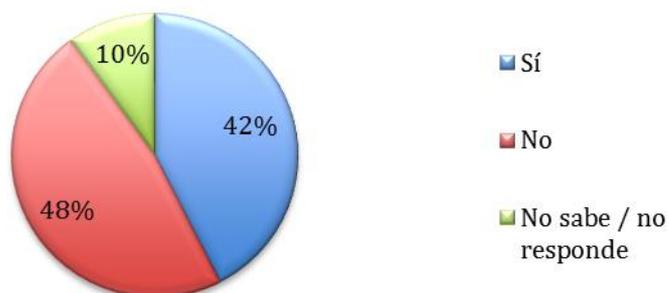
Según los apoderados, el sello institucional destaca por la excelencia del equipo. Le sigue el PEI del colegio y en menor medida la relación que existe entre el colegio y la familia.

Estrategias Metodológicas



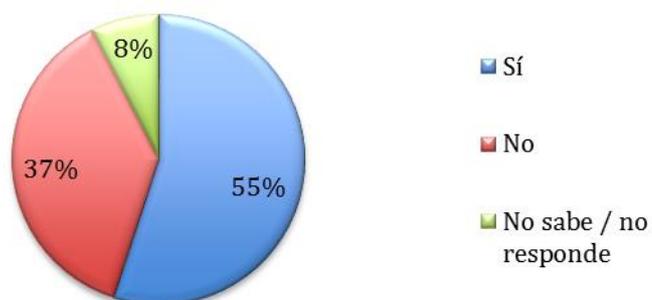
Las estrategias metodológicas variadas predominan en estos establecimientos, según las percepciones de los apoderados.

Interdisciplinariedad en las asignaturas



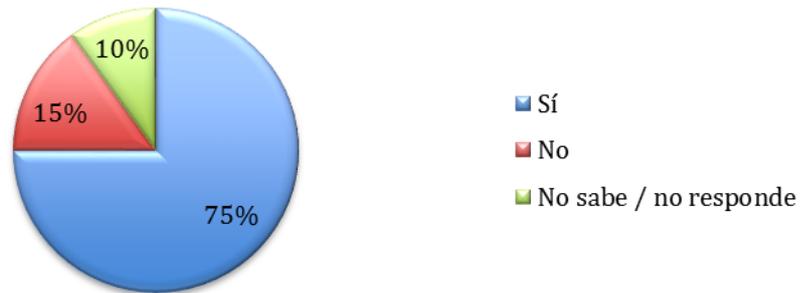
La tendencia apunta a que no existe interdisciplinariedad en las asignaturas, sin embargo, existe un bajo porcentaje de diferencia con quienes mencionan que si hay interdisciplinariedad.

Relación Enseñanza/Barrio



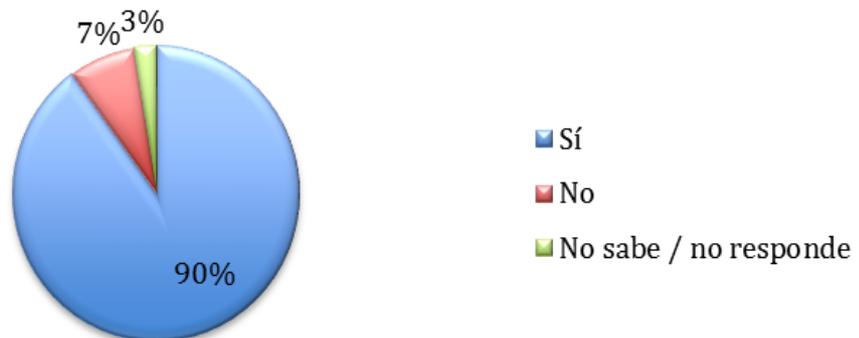
Más de la mitad de los apoderados consideran que sí existe relación entre la enseñanza y el barrio donde se encuentra el establecimiento.

Importancia de la diversidad sociocultural



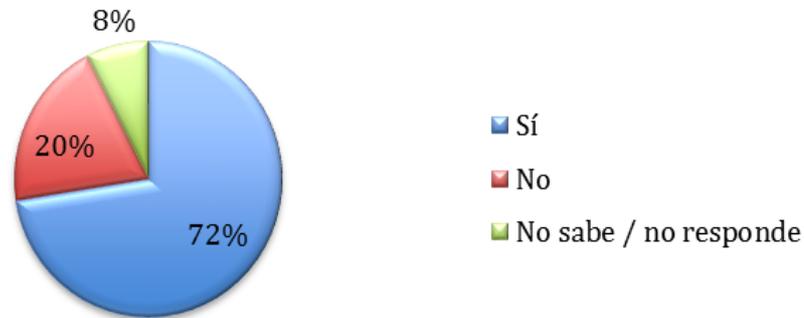
Gran cantidad de los apoderados encuestados piensan que se da importancia a la diversidad sociocultural.

Integración familia/escuela



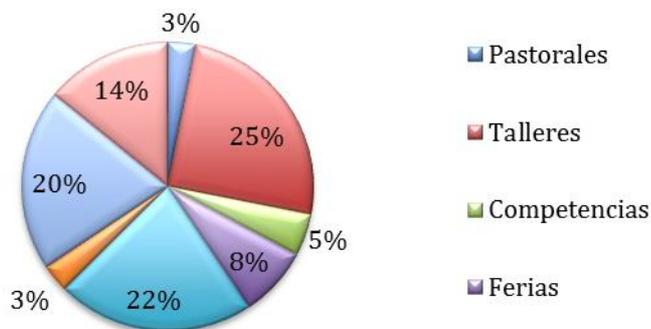
La mayoría de los apoderados sienten que existe integración entre la familia y los establecimientos educacionales.

Reflexión contingencia intra aula



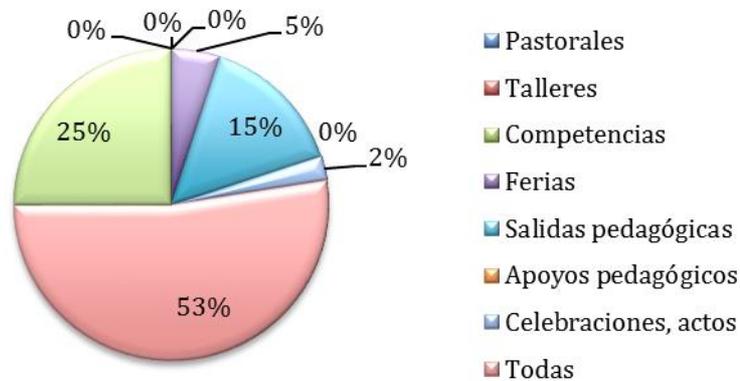
Un 72% de los apoderados considera que existe reflexión sobre la contingencia dentro del aula. Sólo un 20% señala lo contrario.

Actividades académicas



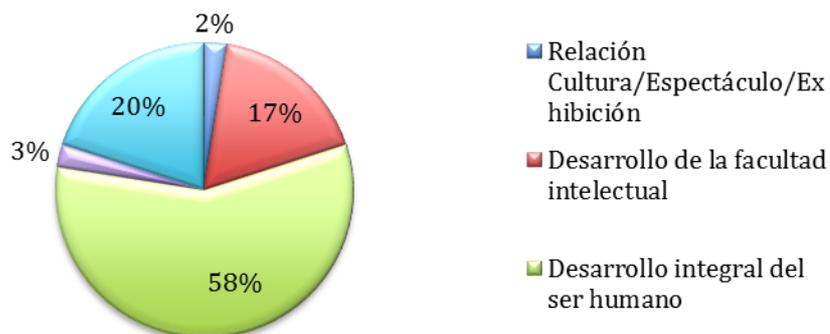
La mayoría de los apoderados considera que las actividades académicas predominantes son: talleres, salidas pedagógicas, celebraciones y actos. Las menos presentes dicen relación con las actividades pastorales/religiosas y los apoyos pedagógicos.

Significancia de las actividades académicas



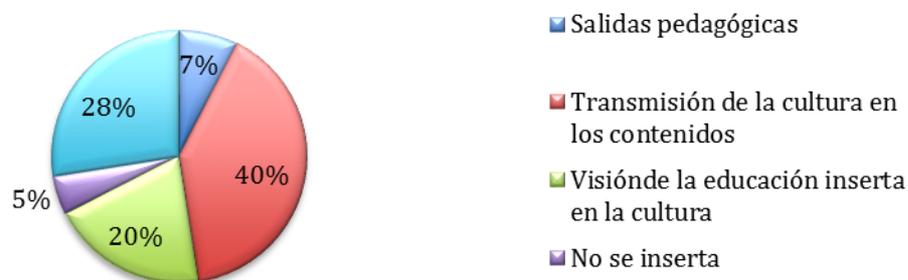
Se considera que todas las actividades académicas son significativas y en menor medida se consideran significativas algunas actividades específicas.

Relación Cultura/Educación



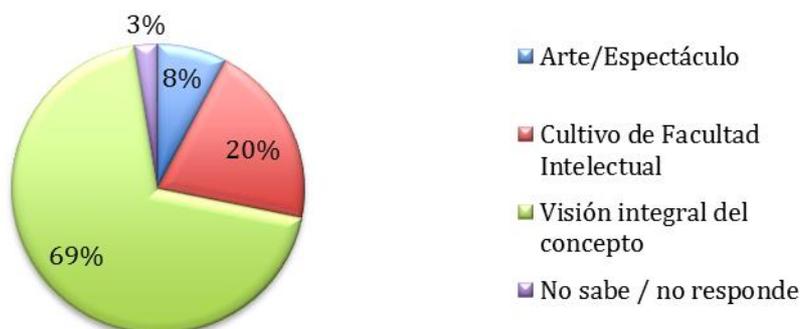
La tendencia de respuestas observadas, indica que la relación entre cultura y educación se relaciona al desarrollo integral del ser humano. Le sigue el desarrollo de la facultad intelectual y en menor medida una relación con el espectáculo y la exhibición.

Inserción de la cultura en las asignaturas



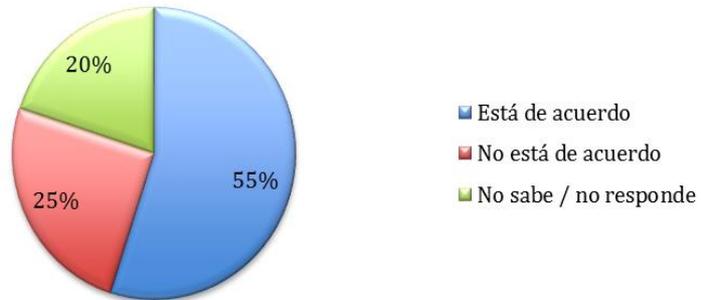
A juicio de los apoderados, la inserción de la cultura en las asignaturas se transmite mediante los contenidos, mientras que un menor número considera que la educación está inserta en la cultura.

Visión de Cultura



La mayoría de los apoderados encuestados tienen una visión integral del concepto cultura, le sigue el pensamiento de que la cultura es el cultivo de la facultad intelectual y en menor medida que sólo tiene relación con el arte y/o el espectáculo.

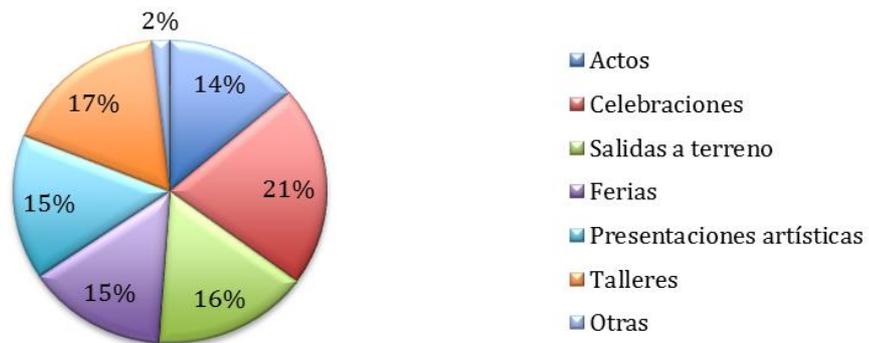
Protestas/Paros/Tomas



Más de la mitad de los apoderados encuestados dice estar de acuerdo con las manifestaciones públicas, ya sean protestas, paros o tomas.

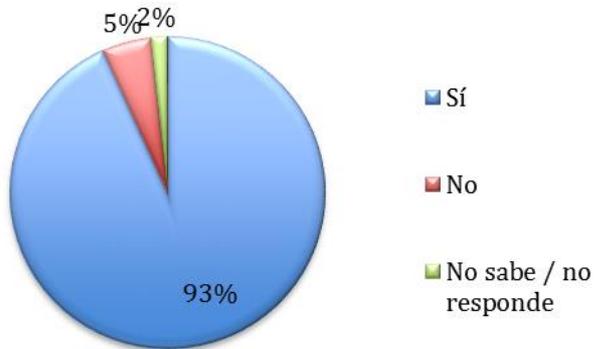
2.3 ALUMNOS

Actividades



Según los alumnos encuestados, las actividades que predominan en los colegios son las celebraciones, le siguen los talleres y en similar porcentaje las salidas a terreno, las ferias y las presentaciones artísticas.

¿Te gusta ir al colegio?

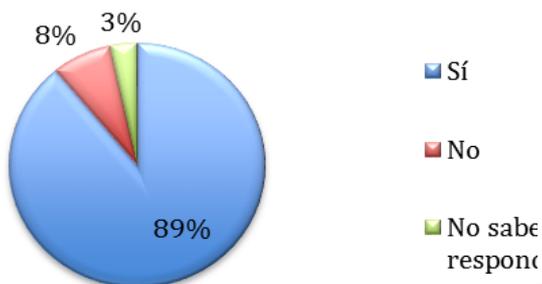


¿Por qué?

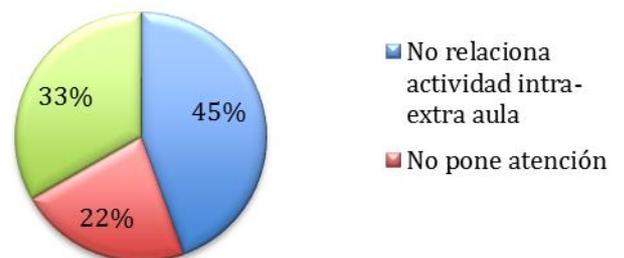


Casi a la totalidad de estudiantes sí les gusta asistir al colegio, mayormente por momentos destinados al juego o el entretenimiento. Un mínimo porcentaje lo considera aburrido.

¿Reconoces lo que enseñan?

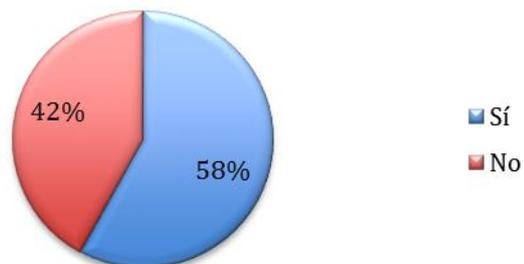


¿Por qué?

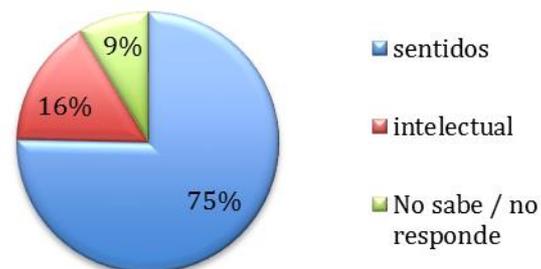


El 89% de los alumnos encuestados dice reconocer lo que le enseñan sus profesores, mientras que un 8% dice no reconocer lo que le enseñan, porque, en su mayoría, no logran relacionar las actividades intra-extra aula.

¿Te gustaría aprender de otra manera?

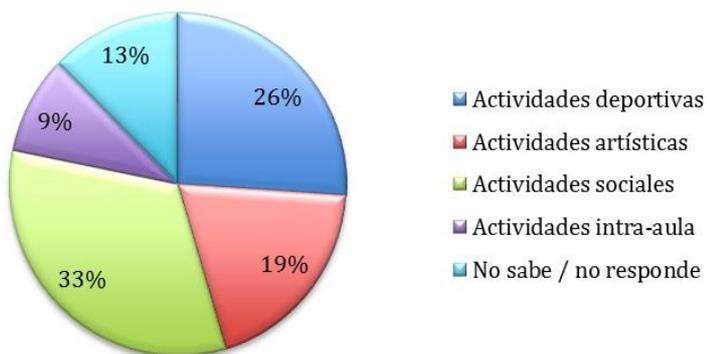


¿Cómo?



Más de la mitad los estudiantes encuestados mencionan que les gustaría aprender de otra manera, principalmente enfatizando en los sentidos.

Actividades favoritas



Las actividades sociales predominan en el gusto de los estudiantes, mientras que las actividades intra-aula quedan en último lugar.

