

EDUCACION: ENSEÑAR O APRENDER. PARADIGMA EN CRISIS O CULTURA DE LA INNOVACION

Sergio Salamó Asenjo *

1. PREAMBULO

Es necesario comenzar con algunos acuerdos de criterio común en relación con la situación actual de la Educación; ello podemos resumirlo en:

La Educación hoy en día no es pertinente a las necesidades de desarrollo individual y grupal, del desarrollo social de una localidad, comuna o región; no se relaciona, nutre ni interactúa con la cultura e identidad local; no recoge los desafíos que surgen desde los cambios tecnológicos, del desarrollo económico, del mundo de la producción, del mundo de la cultura, de la innovación educativa; posee serios problemas de asignación y administración de los recursos; no existen atribuciones suficientes para cautelar que los procesos del sistema educativo sean realmente educativos y no sólo instruccionales; no hay una legislación para educación que sea de calidad, equidad y participación; no hay real descentralización de atribuciones (frente a la descentralización de iniciativas); no es un tema prioritario en las preocupaciones reales de la sociedad ni se ha logrado que comience a serlo; y está carente de recursos en lo relativo a las remuneraciones de los docentes.

Existen múltiples procesos nacionales que tienden a atacar estas problemáticas, sin embargo, se deben hacer esfuerzos para evitar que ellos se conviertan en entelequias de planificación central, que ahogan las iniciativas y las necesidades de adecuación a las realidades regionales (provinciales, comunales y locales) y, en último término, individuales. No es que los programas sean malos o no sean pertinentes en su fondo, sino que la realidad es tan compleja (como la vida humana individual y, más aún la grupal) que las comunicaciones resultantes parecen ser inentendidas, lenguajes diferentes para las mismas ideas, o motivaciones diferentes para un mismo lenguaje, prioridades encontradas para los mismos elementos estructurantes (el orden de los factores sí altera el producto, no como en las matemáticas), necesidades frías que son atendidas con soluciones frías (ej.: raciones alimenticias balanceadas nutricionalmente, pero «asquerosas» al gusto y al olfato); falta aunar afecto al efecto.

El lenguaje no sólo es una problemática necesaria de atacar en el primer ciclo básico (mejoramiento de la lecto-escritura), sino que en toda la sociedad. Cuántas veces no creemos hablar de lo mismo y en definitiva estamos refiriéndonos a cosas totalmente diferentes (aunque utilicemos las mismas palabras —más aún con las nomenclaturas herméticas de las siglas, marcas y lemas de las comunicaciones contemporáneas—).

* Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia, Universidad Católica de Valparaíso.

Pareciera ser que la solución apunta a traducir los lenguajes diversos en un lenguaje común o, buscar patrones comunes que traduzcan los mensajes diversos; esto se traduce en una mayor afectividad (incorporación de lo que se dice y oye en un sentido vivencial de pertenencia), traduciéndolo en un estilo de gestar y acompañar (pensando en el rol de guía y propiciamiento) más eficiente que el actual.

Es necesario dejar las palabras vaciadas de significado (los discursos, lemas, propaganda, etc.) y pasar a la construcción de lenguajes propios, entendibles por la emoción de lo conocido, atractivos por la aventura de lo nuevo, útiles por la apropiación de dominios efectivos para la acción (después de todo, un economista, un informático y un biólogo, han logrado estar de acuerdo en que la inteligencia no es más que un criterio de afecto que aplicamos a los demás en relación con lo que esperamos de ellos).

2. PRESENTACION ESTRUCTURAL DE LA EDUCACION EN LA REGION DE VALPARAISO Y COMUNA DE VIÑA DEL MAR

El sistema educativo nacional está constituido —según dependencia administrativa— por tres modalidades: municipal, subvencionada y particular. Respecto a dependencia, la educación municipal es mayoritaria, tanto en cuanto a establecimientos como en cuanto a alumnos matriculados: 52,78% y 54,67% respectivamente. Sin embargo, en el caso de la comuna de Viña del Mar, esta proporción es diferente, dándose porcentajes del orden de 33,33% y 44,34%, respectivamente. (Véase Cuadros N° 1 y 2).

La educación subvencionada se sitúa en el segundo lugar con porcentajes del orden de 27,76% y 32,38% —para la región—; siendo para el caso de Viña del Mar de 29,56% y 29,71%, respectivamente.

La educación particular es la minoritaria, con porcentajes del orden de 19,45% y 12,94% —para la región—; siendo para el caso de Viña del Mar de 37,09% y 25,93%, respectivamente.

Esta población estudiantil es atendida por 16.352 profesores en la región, de los que 3.983 profesores (24,35% del total regional) están a cargo del sistema educativo de la comuna de Viña del Mar.

La proporción promedio de alumnos por docente a nivel regional es de 20, mientras que en el caso de Viña del Mar es de 17. Sin embargo, cabe mencionar que esta proporción es irreal, siendo más bien un promedio de sobre 35 alumnos por docente una relación más real; las razones para esta diferencia radican en la duplicación y hasta triplicación de docentes por dependencia, es decir, profesores que realizan clases en establecimientos municipalizados, subvencionados y particulares. Otra razón es el tipo de contrato (horas/asignaturas/cargos) a que están destinados estos docentes, incluidos los docentes directivos intermedios (subdirectores, inspectores, jefes de UTP, orientadores, etc.).

Para atender este universo de alumnos y docentes, se destinan recursos del Estado a través de la subvención a la educación municipal y subvencionada; estos recursos para la región son del orden de los M\$ 2.600.000 de pesos mensuales, mientras que en el caso de Viña del Mar ascienden a la suma de M\$ 220.000 de pesos mensuales. Considerando que la Unidad de Subvención por alumno (USE) es de \$ 6.744,70.

Estos datos estadísticos referidos al sistema educativo regional y de la comuna de Viña del Mar, pueden contrastarse con algunos indicadores sociales para ambas jurisdicciones. La población escolar regional representa un 23,9% del total de la población regional, mientras que para el caso de Viña del Mar es el 23,16% de la población de la comuna; se mantiene la proporción.

Dando un vistazo a los índices de pobreza regionales, tomando como parámetro primero la Ficha CAS (bajo 500 puntos), Viña del Mar tiene 29.994 personas dentro de este rango (un 11,27% del total regional); y lo cotejamos con un segundo parámetro dado por los Jefes de Hogar con menos de 7 años de escolaridad, donde Viña del Mar tiene 21.976 (16,41% del total regional); podemos concluir que la comuna tiene un problema de pobreza que está doblemente relacionado con el sistema educativo, a través de ambos indicadores, permitiéndonos suponer que un porcentaje cercano o superior al 50% de los alumnos de la dependencia municipal y/o subvencionada, están afectados a esta situación de pobreza.

Si cruzamos proporciones entre los datos estadísticos de pobreza (Ficha CAS) y deserción, mientras en el primer caso la proporción región/comuna de Viña del Mar es de 2 a 1, en el segundo caso es casi 1 a 1. De ello se deduce que la deserción aumenta —porcentualmente— respecto de la pobreza, para el caso de Viña del Mar, respecto de la región.

En cuanto a cifras indicadoras de la proporción de inversión (proyectos y/o M\$) en la comuna de Viña del Mar en relación con la región, podemos indicar los porcentajes para los siguientes programas o proyectos:

1. MECE Infraestructura % promedio de proyectos. (Ver Cuadro N° 6).
2. Programas MECE % promedio de proyectos. (Ver Cuadro N° 7).
3. CPEIP 18,04% promedio de proyectos. (Ver Cuadro N° 8).
4. Educación Técnico Profesional 14,5% promedio de proyectos. (Ver Cuadro N° 8).
5. Extraescolar 5,5% promedio de proyectos. (Ver Cuadro N° 9).

Estos son los datos estadísticos, pero por sobre ellos, existe una situación estructural relacionada con los subconjuntos (o mundos) de lenguajes relacionados en el macrodominio denominado Educación. Cuando hablamos de educación, entrecruzamos estructuras de pensamiento, organización y acción que son diversas. Estas estructuras determinan una serie de códigos de lenguajes distintos (complementarios unos, disímiles otros) que se encuentran en nuestra cotidianeidad y producen los desencuentros, la falta de pertenencia, la falta de dominio que termina por producir incompetencia de todos quienes estamos integrados en el macrodominio Educación.

Para comenzar la tarea de decodificar los significados de los principales discursos de cada uno de los subconjuntos (o mundos) involucrados en el conjunto (o mundo, o dominio) de la educación; es necesario conocer cuáles son éstos, hacerse un mapa de ellos y conseguir un guía para descifrarlos uno por uno y reconstruir la realidad en que creíamos encontrarnos; así nos daremos cuenta que es muy otra de la aparente. (Véase Diagramas N° 1 a 4).

3. SITUACION DE LA EDUCACION HOY. LOS ESFUERZOS REALIZADOS

Para hacerse una idea de la actual situación de la educación, de sus debilidades y fortalezas, es necesario hacer un repaso rápido de las principales iniciativas desarrolladas por el Gobierno, en particular por el Ministerio de Educación, durante el período 1990-1993. En este sentido, se han diseñado numerosos proyectos, programas y líneas de acción, las que expresan el modo de planificación que se ha optado para lograr los tres grandes objetivos que marcan el período: mejorar *calidad*, *equidad* y *participación*.

Se trata de objetivos que responden a la realidad histórica actual de la educación, la cual considera la superación del estado de implementación de un Sistema Nacional de Educación. En el pasado los objetivos fueron lograr una educación posible para todos (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria), y luego, ampliar la cobertura (construcción de establecimientos, formación de más docentes,

etc.). Estas situaciones ya han sido superadas en la mayor parte de las modalidades y niveles del sistema escolar (salvo, por ejemplo, en preescolar y adultos), lo que determina la importancia que adquieren los objetivos enunciados en un principio.

Para el logro de estos objetivos se han diseñado varios programas de emergencia, sin embargo, uno de ellos considera la mayor parte de los componentes del sistema educativo, se trata del Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación), que está conformado por cuatro componentes: 1. MECE Prebásica, 2. MECE Básica, 3. MECE Institucional y 4. MECE Media. Su financiamiento es de 243 millones de dólares, de los cuales una parte la aporta el Banco Mundial (US\$ 170) en la forma de un préstamo a 15 años y la otra parte el Gobierno de Chile (US\$ 73). Estos cuatro componentes se refieren a los niveles educativos fundamentales y a la institución que posibilita y gesta este proceso (el Mineduc). Veamos los objetivos y acciones trazadas para cada uno de estos componentes:

Objetivos	Acciones
1. MECE PREBASICA Ampliar la Cobertura y mejorar la Calidad de la Educación Prebásica.	1. Ampliación de Cobertura. 2. Mejorar Calidad de la atención.
2. MECE BASICA Mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes y resultados en educación básica y equidad en su distribución.	1. Mejoramiento de factores clave: - Textos, guías y materiales didácticos. - Bibliotecas de aula. - Mejoramiento infraestructura. - Asistencia en salud. - Perfeccionamiento docente. 2. Innovaciones: - Descentralización educativa (PME). - Educación rural. - Informática en la escuela. - Uso de computadores (diagnóstico).
3. MECE INSTITUCIONAL Mejorar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación.	1. Estructura y procedimientos. 2. Equipos y sistemas informáticos. 3. Capacitación del personal.
4. MECE MEDIA Evaluar alternativas de reformas institucionales y Curriculares en la educación media, orientadas al mejoramiento de su pertinencia, calidad y equidad.	1. Estudios e investigaciones: a. Currículo y estructura. b. Prácticas de trabajo y socialización. c. Medición de la calidad. d. Gestión y financiamiento. e. Formación de profesores. 2. Acciones de difusión y comunicación. 3. Propuesta.

En relación con las estrategias utilizadas, puede deducirse de lo anterior, que ellas fundamentalmente se aplican a: 1. Mejoramiento de la infraestructura e implementación, 2. Diseño, elaboración y producción de materiales para la enseñanza, 3. Capacitación y 4. Medición de factores diversos. En la mayor parte de las acciones, éstas reflejan los objetivos de mejorar calidad y equidad, salvo en el nivel de Prebásica, donde persiste la necesidad de trabajar en base al mejoramiento de la cobertura.

Existen también otros programas y líneas de acción complementarias y/o paralelas que tienden al logro de los objetivos principales del Mineduc (mejorar calidad, equidad y participación); estos programas son:

1. Programas y líneas de acción en Educación Prebásica y Básica.
 - 1.1. Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas básicas (P 900).
 - 1.2. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).
 - 1.3. Educación extraescolar y cultura.
 - 1.4. Programa alimentación (JUNAEB).
 - 1.5. Veranos juveniles.
 - 1.6. Programa iniciación a la vida del trabajo y creatividad (CPEIP).

2. Programas y líneas de acción en Educación Media.
 - 2.1. Programa de innovaciones educativas (CPEIP).
 - 2.2. Política y acciones de perfeccionamiento (CPEIP).
 - 2.3. Vinculación con la comunidad (CC.AA., CC.PP. y Programa de Educación y Familia).
 - 2.4. Comisión Seremi Salud-Seremi Educación.
 - 2.5. Orientaciones en educación para la sexualidad.
 - 2.6. Programa de salud mental.
 - 2.7. Proyecto educativo.
 - 2.8. Programa de educación y acción ambiental.
 - 2.9. Capacitación laboral para jóvenes.
 - 2.10. Habilitación de Liceos Humanista-Científicos a Técnico-Profesionales.
 - 2.11. Modernización en Educación Técnico-Profesional.
 - 2.12. Educación extraescolar y cultura.
 - 2.13. Becas.

3. Otros programas y líneas de acción:
 - 3.1. Programa de educación para los medios de comunicación.
 - 3.2. Política respecto a educación superior.
 - 3.3. Educación de adultos (EFA, ETEA y CIA).
 - 3.4. Fondo para el Desarrollo de la Cultura y las Artes (FONDART).
 - 3.5. Programa viva la cultura.
 - 3.6. Programa Tu Vida Cuenta, Cuenta Tu Vida.
 - 3.7. Política y acciones en educación diferencial.

4. Reformas a la institucionalidad en educación.
 - 4.1. Reforma a la Ley Constitucional de Enseñanza.
 - 4.2. Estatuto de la Profesión Docente.
 - 4.3. Reforma a la Ley de Subvenciones.
 - 4.4. Consejos Provinciales de Educación.

Estas orientaciones y acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación, sea como iniciativas nacionales o regionales, pueden ser agrupadas en tres grandes áreas de desarrollo del proceso de Mejoramiento del Sistema Educacional; las que están referidas a:

- A. Objetivos, planificación y gestión del proceso educativo (innovación y cambio).
- B. Coherencia orgánica (instituciones, personas, conversaciones).
- C. Proyección extrasistémica (coherencia con el proceso de desarrollo nacional y mundial).

A su vez, todo lo anterior, para el caso de la Región de Valparaíso, posee particularidades especiales derivadas del planteamiento de una política educacional propia denominada *Proyecto educativo regional*; el cual se expresa en:

1. Encuentros comunales de educación y cultura.
2. Nueva gestión institucional.
 - 2.1. Programas/Modelo de metodología-acción:
 - El Congreso Pilar de la Democracia.
 - De educación y acción ambiental.
 - De salud mental.
 - 2.2. Institucionalidad/Acción (Unidad de Educación Extraescolar y Cultura).
 - 2.3. Financiamiento:
 - Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR).
 - Empresas fiscales y privadas.
 - Coordinación interinstitucional.
 - Proyectos.
 - 2.4. Descentralización (Direcciones Provinciales de Educación).
3. Participación/Decisión con la comunidad:
 - Consejo Regional de Educación y Trabajo.
 - Comisión Regional de Educación Ambiental.
 - Comisión Regional de Organizaciones Culturales.
 - Comisiones Provinciales de Organizaciones Culturales.
4. Convenios internacionales (Mendoza y Cuba).
5. Capacitación y perfeccionamiento.
 - Programas de perfeccionamiento de los programas antes citados.
 - Escuelas de temporada.
6. Investigación y evaluación.
 - Experiencias piloto en diversas áreas educativas.
 - Sistematización de la información y de instrumentos evaluativos.
 - Jornadas de evaluación y planificación.

Dentro de este contexto se desarrolla el proceso educativo de los establecimientos educacionales, respecto del cual, la planificación y priorización de acciones en referencia con los objetivos, va perdiendo coherencia debido al peso de las acciones y la falta de recursos financieros y humanos para enfrentar este inmenso cúmulo de necesidades, expresadas en los programas y acciones antes mencionadas; así como una larga lista de acciones menores que no hemos enunciado. Además, se suma a lo anterior, la falta de un modelo de gestión y autonomía en las decisiones, que permita enfrentar cada problema o situación en forma ágil y efectiva, más aún considerando la conflictiva situación dual entre tuición técnico-pedagógica y administrativa (Secreduc/municipios).

El resultado de todo ello es la priorización de acciones y no de objetivos, atendiendo desmesuradamente las acciones curriculares (con más de un 70% de los recursos humanos y financieros), desatendiendo todo el espacio de lo curricular no lectivo, de la participación, de la planificación, la gestión financiera, la formulación de proyectos, la integración con la comunidad, el perfeccionamiento en proceso, la experimentación, etc.

Esta situación acentúa la preeminencia de las asignaturas como *unidad de medida y referente principal* —cuando no casi exclusivo o excluyente— del proceso educativo y sus aciertos y falencias. Excluyendo la situación humana de alumnos, docentes, paradocentes, directivos docentes,

administradores, apoderados y comunidad; como componente primordial y destino de todas las partes del proceso educativo.

Si tuviéramos que resumir el estado actual de la educación, sus principales áreas deficitarias y los contrastes de la realidad respecto de lo ideal, ello pudiera resumirse en el esquema adjunto en el Diagrama N° 6.

Por último, al momento de formular un proyecto referido a la educación, es necesario considerar algunos marcos de desafíos que deberán ser planteados en algún momento de dicha formulación:

- A. Desafíos en la relación descentralización política/descentralización técnica (atribuciones).
- B. Desafíos con los recursos, su utilización prioritaria, la implementación de sofisticación con insumos básicos, etc.
- C. Desafíos en la gestión administrativa.
- D. Desafíos con las estrategias educativas en terreno.
- E. Desafíos con las atribuciones jurídicas de tuición técnico-pedagógica.
- F. Desafíos con la evaluación de los procesos educativos.
- G. Desafíos con el curriculum formal y no formal.
- H. Desafíos con la equidad cultural.
- I. Desafíos con las comunicaciones y el conocer.
- J. Desafíos con el formación de docentes.

Sin embargo, el problema es más estructural aún, no se trata de una crisis educativa, sino más bien de una crisis social; no económica, sino que de la sociedad, que es incapaz de plantearse un modo de conocer acorde con las necesidades del mundo actual (moderno, contemporáneo o postmoderno).

4. EDUCACION EN LA REGION DE VALPARAISO. 1990-1993

4.1. Proyecto educativo regional

Si se hace un recuento histórico del proceso seguido en la Región de Valparaíso en el ámbito de la educación, debemos retomar el discurso manifiesto en el *Proyecto de desarrollo educativo regional*¹ y su seguimiento en los *Encuentros comunales de educación y cultura*.

Sobre el primero, éste se encuentra contenido en el documento del mismo nombre (marzo de 1991), respecto del cual caben las siguientes consideraciones:

A

En lo que dice relación con la fundamentación, ésta posee validez permanente en muchas de sus afirmaciones, permitiendo un lenguaje apropiado para la adquisición de competencias en los dominios allí definidos. Se enuncian siete (7) fundamentos, de los cuales el primero, tercero y cuarto, permanecen «inmutables» en las conversaciones de hoy. Respecto del segundo, la fragmentación y desarticulación allí planteadas son más amplias —lo que se deduce de lo ya expresado con anterioridad—, adquiriendo nuevos dominios este ámbito. El quinto fundamento es restrictivo, pues coloca el asunto de los aprendizajes (saber/conocimiento) en un solo actor: los alumnos, siendo que son muchos otros los actores involucrados. El sexto fundamento se contradice al pasar del énfasis del aprendizaje al de la enseñanza-aprendizaje y la relación dual excluyente entre alumnos y educadores, recalcando el espacio de la sala de

¹ Se adjunta como anexo.

clases como lugar de ellas. El séptimo fundamento carece de desarrollo de los principio que le dan sentido.

B

En relación con las ideas fuerza y objetivos generales (cinco), los primeros tres han sido logrados parcialmente, mientras que los dos últimos no han sido logrados ni mínimamente.

C

Los objetivos específicos enunciados son seis (6); de ellos sólo uno ha sido logrado mayoritariamente, aunque en un ámbito muy relativo (el objetivo 4.); los objetivos 2. y 3. han sido logrados parcialmente, al igual que el objetivo 6. (en lo relativo a la coordinación solamente); pero los objetivos 1. y 5. no han sido logrados más que *mínimamente*.

D

En relación con las estrategias y líneas de acción, en ellas se encuentran varios aspectos que requieren de precisiones o correcciones, por involucrar errores conceptuales menores o serios —según cada caso—. Al referirse el documento a las líneas de acción en la unidad educativa, detectamos las siguientes consideraciones:

- a. Uno de los ámbitos principales de este nivel, es identificado como «contenido de las asignaturas o materias del plan de estudios», poniendo el énfasis en los contenidos por sobre los aprendizajes.
- b. El primer desafío identificado es «entregar al docente y a la unidad educativa la responsabilidad fundamental de los aprendizajes de los alumnos, de los resultados y logros a obtener (no sólo de la calificación o nota)», dejando de lado la participación y responsabilidad activa que cabe a los alumnos, apoderados y padres; a la comunidad.
- c. En el desafío quinto, se refiere al perfeccionamiento, el cual es un objetivo medianamente logrado; sin embargo, son relativos los logros en cuanto a su cualidad de «recuperar la confianza y autoestima del profesor», «restablecer relaciones humanas creativas y productivas en los establecimientos», «incentivar su motivación humana, su interés y competencia en el plano cultural» (este último con serios reparos conceptuales: «motivación humana») y «proporcionarle elementos para realizar el diagnóstico de la unidad educativa y de la comunidad».
- d. Mejor logrados están los desafíos 6. y 7.
- e. En el párrafo ubicado entre el desafío 7. y 8. se afirma un desafío que es incoherente con la práctica realizada durante el período 1990-93 en cuanto a prioridades de programas y acciones.
- f. Los desafíos 8. y 9. no han sido logrados en lo absoluto.
- g. Los desafíos 2. y 3. están mal dimensionados o no explicitan a quién y cómo están dirigidos en cuanto a su logro. Situación que comparten todos los desafíos, en el sentido de estar redactados en un potencial etéreo que no les coloca en condición de plan.

E

La pregunta referida en el documento a «¿Qué es el proyecto educativo del establecimiento?», es uno de los más logrados; ello se expresa claramente al momento de comparar los conceptos, propuesta y coherencia de ella con la práctica desarrollada en el período (1990-1993), con lo expresado en el documento reciente del Mineduc referido a un «Proyecto de formación y fortalecimiento de equipos de gestión provinciales, comunales y escolares de las regiones V, VI y Area Metropolitana» de Mineduc-PUC-CIDE. Allí encontramos concordancias con los conceptos de misión, visión, estrategia de acción, disposición y decisión de los actores (tres años después). Sin embargo, respecto de esto último (disposición y decisión de los actores), no se han logrado los propósitos allí enunciados (6), entendiendo la responsabilidad en propiciar —dentro de la gestión del período— lo contenido en este documento.

F

En relación con las estrategias y líneas de acción, al referirse el documento a las líneas de acción en la comuna, detectamos las siguientes consideraciones:

- a. Las líneas de acción 3. y 4. no han sido logradas en lo absoluto.
- b. La primera propuesta de línea de acción ha sido medianamente lograda pero sin continuidad en el tiempo, sin mecanismos de actualización y sin prestar una utilidad al proceso llevado por Secreduc (1990-1994).
- c. Respecto del lineamiento 2., los encuentros comunales abordaron todos los temas, salvo los referidos a la acción cultural («identificar el patrimonio cultural comunal —artístico, folclórico, arquitectónico, etc.— y ponerlo en relación con un plan comunal»).

G

En relación con las estrategias y líneas de acción, al referirse el documento a las líneas de acción a nivel provincial, detectamos las siguientes consideraciones:

- a. Los lineamientos 1. y 2. no han sido logrados en lo absoluto.
- b. El lineamiento 4. ha sido poco logrado.
- c. El lineamiento 3. es el único logrado.
- d. El lineamiento 5. es ambiguo, sin embargo, cabe comprenderlo dentro de la poca aplicación a la realidad de todo lo estipulado para los niveles provinciales (puntos 1., 2. y 4.).

H

En relación con las estrategias y líneas de acción, al referirse el documento a las líneas de acción a nivel regional, detectamos las siguientes consideraciones:

- a. De los nueve lineamientos a nivel regional, seis (1., 2., 3., 4., 6. y 8.) no han sido logrados en lo absoluto.
- b. Los lineamientos 5., 7. y 9. han sido medianamente logrados; en particular el 9. que sólo ha tenido resultados concretos en lo relativo a lo cultural.

Es posible concluir pues que el documento que resume la propuesta de un proyecto, plan o política regional de educación para la Región de Valparaíso, contenía varios aciertos teóricos en sus planteamientos particulares, pero pocas coherencias internas globales; además, tenía mucho de discurso vaciado de sentido de pertenencia, convirtiéndose en una entelequia al mejor estilo de todos los planes aplicados en educación (desde antes, desde arriba, desde fuera, desde las ideologías). Su propósito era uno ajeno a la educación, decía una cosa y pretendía otra o, por lo menos, trataba infructuosamente de conciliar sus propósitos prioritarios (políticos) con los secundarios (educativos).

Todo lo anterior se expresa en la falta de continuidad de las intenciones manifiestas y explícitas contenidas en él; la falta de seguimiento y evaluación de lo efectivamente realizado; la falta de una planificación (de financiamiento, perfeccionamiento, infraestructura e implementación, programática) de largo plazo —más de un año—. En realidad, cabe asumir que todos los lineamientos coherentes con el sentido profundo de este documento y con los objetivos nacionales del Mineduc, apropiados y ampliados —o interpretados— en objetivos regionales, se debió a una especie de «golpe de timón» producido en la mitad (1992) del proceso a que nos estamos refiriendo.

4.2. Encuentros comunales de educación y cultura. Una experiencia de análisis y conversación acerca de la educación

Con el advenimiento de una nueva estructura funcional administrativa del país (actuales atribuciones de los gobiernos regionales y comunales), este proceso de *hacer región*, que se había bosquejado en el documento antes mencionado —respecto de la Educación—, adquiere vigencia histórica.

Sin embargo, junto con esta vigencia, se ha producido un proceso de deterioro de dichas iniciativas regionales, producto tanto de los fenómenos ya descritos, como del fuerte impacto de programas nacionales potentes en el ámbito de los recursos, materiales y capacitación; programas que si bien son de gran importancia, dan un golpe severo a los procesos regionales, que sí tienden a dar pertinencia a cualquier proceso de diseño nacional, en este caso, en el campo de la educación.

Dentro de las «Conclusiones del encuentro comunal de educación y cultura de Viña del Mar», realizado durante el año 1991 (al igual que en las demás comunas de la región), se identificaron seis áreas de problemas, agrupadas como sigue:²

A. De participación

Falta que la escuela sea un centro de participación comunitaria; mejorar las relaciones entre Juntas de Vecinos y Escuelas; lograr que todos los docentes participen en los Consejos Gremiales; participación de los padres en las actividades culturales, pedagógicas, deportivas y sociales del establecimiento; que los padres participen en los Consejos de Profesores; mejorar la legislación de los Centros de Padres; participación del Centro de Alumnos en mejorar el sistema educacional, a objeto que puedan satisfacer sus expectativas futuras; que las organizaciones comunitarias participen en coordinación con las escuelas en los problemas de alcoholismo, drogas y delincuencia a que se encuentran sometidos los jóvenes; mayor compromiso de las organizaciones comunitarias en la participación y la búsqueda de formas de educar para el trabajo y la vida; respetar el derecho de expresión de las juntas de vecinos en la comunidad escolar; que los consejos gremiales tengan plena autonomía para su funcionamiento en los establecimientos educacionales, especialmente en los colegios subvencionados y pagados; crear un consejo educativo local o secretarial permanente, que dé bases legales, que organice, relacione, comunique y haga participar a toda la comunidad; es necesario que las organizaciones locales puedan participar en el proyecto educativo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE); mejorar la dotación cultural y educacional a toda la comunidad; es necesario que la elaboración de los proyectos educativos estén basados en la problemática local; es necesario que en la reforma de subvenciones participen los docentes de los establecimientos educacionales.

B. Pedagógicos

Falta una mayor autonomía administrativa y pedagógica en los establecimientos educacionales; mejorar la infraestructura de las escuelas; es necesario crear instancias para mejorar las necesidades elementales de los estudiantes de escasos recursos; que los directores participen en diseños de curriculum que se adapten a la realidad de su entorno; incentivar a los profesores en la aplicación de nuevas metodologías; los docentes no participan en la creación de cursos de perfeccionamiento; crear instancias necesarias para una real integración con los establecimientos del sector; integrar la escuela de medicina y odontología a los establecimientos educacionales para que apoyen la salud de los estudiantes; es necesario integrar las escuelas del sector en institutos de capacitación para prestar servicio a la juventud;

² Las problemáticas están transcritas tal y cual como fueron expresadas por los participantes de dicho encuentro (docentes, alumnos, padres, apoderados, medios de comunicación, dirigentes de juntas de vecinos, empresarios, colegio de profesores, autoridades comunales, autoridades de Secreduc, etc.).

que los establecimientos realicen actividades culturales entregando a los centros de la comunidad: centro de alumnos y centro de padres; es necesario que los establecimientos propendan a una educación integral del educando; que el centro de alumnos se integre activamente al trabajo formativo de su proceso educacional; que la escuela otorgue una orientación adecuada, vigente e integrada al mundo que el joven vive actualmente; crear instancias de integración entre docentes para el intercambio profesional; otorgar mejores recursos a establecimientos de sectores pobres; solucionar el problema de los pases escolares; debe existir menos problemas en el otorgamiento de becas escolares y aumentarlas; debe existir aranceles diferenciados para la PAA; falta a los establecimientos vigilancia y apoyo policial; es necesario mejorar los sectores periféricos que circundan a los establecimientos; falta apoyar a los profesores con recursos pedagógicos y económicos; crear en 7° y 8° años un centro de alumnos; es necesario formar líderes en los establecimientos educacionales; que en el plan operativo de los establecimientos estén considerados los diferentes estamentos, como padres y apoderados, centro de alumnos; es necesario que el consejo gremial sea el organismo que se encargue de orientar cívicamente a los alumnos y sea él quien designe a los profesores asesores de los alumnos; reactivar y organizar la escuela para padres; falta que en los establecimientos se desarrolle la autoestima de los estudiantes; crear en cada jurisdicción a lo menos un centro de educación de adultos que permita al padre, madre a completar su Enseñanza Básica; reforzar desde la Educación Básica los aspectos contemplados en la enseñanza de la educación cívica e integrar aspectos relacionados con la legislación laboral; falta en cada establecimiento educacional (básica y media) un orientador; mayor cobertura en los centros de diagnóstico.

C. Planes y programas de estudio

Es necesario incorporar tanto en Enseñanza Básica y Media, educación con capacitación laboral, lo cual les va a permitir a los jóvenes mirar con más confianza el futuro; la educación carece en sus planes y programas de estudio de orientaciones que estén relacionadas con el trabajo; falta apoyar a los establecimientos Humanista-Científicos con el Decreto 15/88.

D. Perfeccionamiento

Falta perfeccionamiento en educación sexual, salud mental y física, orientación, derechos humanos, SIDA, violencia, relaciones humanas.

E. Valores (familia)

Falta de apoyo de los padres en la formación valórica de sus hijos; el factor cultural es un gran motivo que impide a los padres participar en el centro de padres o en reuniones; programar las reuniones de los cursos porque un padre tiene 3 hijos en el establecimiento; participación y compromiso del padre en las reuniones del colegio; falta de apoyo de los profesores en la labor del centro de padres; capacitación en psicología educativa a los padres, para que comprendan mejor a sus hijos.

F. Actividades extraescolares y medio ambiente

Falta incentivar a través de las actividades extraescolares, la creación de multitalleres con temas tales como: respeto, participación, solidaridad, boyscout, brigada ecológica; crear una comisión que se preocupe de buscar las estrategias para educar a la comunidad en lo importante de tener una comuna con un medio ambiente sano y sin contaminación.

Como podemos apreciar, la mayor parte de los problemas aquí enunciados son válidos hasta la fecha (dichos hace tres años atrás —en 1991—), pues toda situación vinculada con educación, más aún si

de cambio se trata, requiere de procesos extendidos en el tiempo (normalmente más de 10 años) para su erradicación o modificación.

Pero hace falta también releer estas conclusiones a la luz de lo que ya hemos dicho respecto de los lenguajes y la falsa imagen de «estar hablando de lo mismo». Por ejemplo: ¿qué entendemos cuando se dice que los padres participen de las actividades pedagógicas?, ¿entienden lo mismo los padres, docentes, alumnos, apoderados?, ¿qué se entiende por mejorar la infraestructura de las escuelas?, o más aún ¿qué se entiende por mejorar calidad?, ¿qué se entiende por perfeccionamiento y quiénes lo requieren?, ¿quién es el principal actor de los procesos educativos?, ¿qué es importante y útil que aprendan los alumnos?, ¿qué es aprender algo?

Muy probablemente tengamos tantas respuestas a estas preguntas como personas respondan y, mientras más diversos sean los mundos de origen y vida cotidiana de esas personas, más diversas serán sus respuestas.

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones para la educación como proceso de aprendizaje

Para concluir, podemos estar de acuerdo en que hoy en día la educación no logra los objetivos de: 1º enseñar a desempeñarse en forma práctica en la vida (entiéndase laboralmente —en forma restrictiva—) y, 2º no nos enseña a enfrentar y producir el cambio (entiéndase ser creativos —en sentido amplio—).

Respecto de la causa de dicho fracaso, ya es más difícil estar de acuerdo —existen muchas razones dichas—; nuestra explicación es que: 1º se entiende los procesos educativos como de enseñanza y no aprendizaje (entiéndase unilaterales —profesor/alumno—, previos a un desempeño práctico —período escolar de 12 años/mundo del trabajo—, conclusos —se define algo/se adquiere/se aplica como modelo estable—); 2º cuando se llega al concepto de aprendizaje, éste se entiende como la definición acabada de un fenómeno para su posterior aplicación.

De lo anterior se producen varias conclusiones: 1º la educación no es vista como una competencia válida para todos los miembros de una sociedad, sino que como una etapa previa o inicial a la socialización plena, 2º aunque se habla de cambio y éste impera en la cotidianidad, no se prepara para él (modelo de aprendizaje cerrado), 3º las aplicaciones prácticas de las competencias aprendidas son etapas finales del proceso (cuando llegan), 4º se entiende como aplicación práctica —o «preparación para la vida»— a la adquisición de una habilidad laboral (sentido restrictivo). Todo esto sería válido si el mundo (como representación de la realidad) fuera uno sólo, unívocamente explicable, homogéneo; pero hoy sabemos fehacientemente que no es así: *la realidad no es una sola* (paradigmática).

En esta visión de la realidad (mundo), el conocimiento es estático, las habilidades prácticas son una aplicación de éste (ej.: relación ciencia/técnica); sin embargo, el conocimiento —aprendizaje— es más bien algo que los demás juzgan respecto de nosotros: es si *somos capaces de* «algo»; mientras más capaces, más inteligentes. Este dominio es la capacidad de poner pensamientos en movimiento, ello a través de la palabra: *instrumento para producir acciones concretas entre personas, una acción común* (comunicación).

En este contexto, innovar y crear son niveles avanzados del dominio del lenguaje en relación con acciones concretas (¿qué verdadera innovación o creación es sólo palabras?), que otros puedan

comprender en algún momento (habladas en el mismo idioma —aquí adquiere importancia la Historia y las historias—).

En este sentido, todos los dominios fundamentales del lenguaje (lecto-escritura) —como instrumento para aprender en el sentido antes dicho—, responden a motivaciones comunes a todos los seres humanos: *vitales*.

El principal obstáculo para entrar en esta visión diferente de lo que es aprender, es el gran desarrollo del *ego* en la sociedad contemporánea occidental (desde Descartes y Bacon a la actualidad, con la primacía de la razón por sobre la intuición); proceso que ya fuera descrito por Freud en sus investigaciones. A partir de este superdesarrollo del Ego, nos caracterizamos a nosotros mismos, nos definimos —a la manera del concepto de aprender contrario al que estamos planteando—, entonces es cuando nos preparamos negativamente para enfrentar dominios de competencias nuevas, donde no nos «movemos con soltura», ponemos en peligro nuestra autoafirmación de inteligentes para con los otros (no se puede aprender sin aceptar en principio que no se sabe y que es necesario aprender algo); luego, el juicio externo en estas etapas iniciales de aprendizaje —más aún en los casos de ritmos diferentes de aprendizaje— es negativo: afectamos entonces la *autoestima*. Con nuestra autoestima baja no podemos aprender, porque ni siquiera somos capaces de comunicarnos, sólo podremos llegar a hablar.

5.2. Conclusiones para la educación como proceso de construcción de la sociedad

Si asumimos la realidad del estado organizacional y las coherencias internas de la acción partidaria (partidos políticos), considerando que a partir de ella se construye el gobierno, asumiendo su rol de administración del Estado; hemos de concluir que ellas fluyen por el lenguaje presente en las comunicaciones del sistema educacional nacional —como parte de la administración del Estado—.

En otras palabras, las virtudes y las problemáticas del actual sistema educacional, son producto del modo en que se organiza la acción del Estado a través de sus administradores (el gobierno) —en consideración de los estilos de gestión de su origen (los partidos políticos)—.

Más aún, es necesario considerar para todo lo anterior una tercera superestructura comunicacional y de significados, que es la configurada por el modo de ver el mundo, la visión actual y su poder de configuración o conformación de realidad(es); en buenas cuentas, los mecanismo del conocimiento y las materias primas del lenguaje que constituyen nuestro(s) mundo(s) contemporáneo(s) —o postmoderno para algunos—.

La apropiación de las comunicaciones de los individuos por parte de las estructuras que le representan, genera un proceso de incomunicación entre «representante» y «representados», produciéndose una comunicación de mensajes inentendibles, o de una comunicación ilusoria en que cada uno entiende las palabras y términos que conforman el lenguaje de la comunicación, en relación con los códigos de sentido y significado de validación de sus propios modelos (visiones) de mundo, los cuales son —la más de las veces— diversos (diferentes, distintos, otros). Nos encontramos pues frente a una comunicación enajenada *del mundo*, pues se trata de mundos paralelos (múltiples) que no logran compartir sus diversidades en la coherencia de códigos comunes de comunicación que permitan construir propósitos, ideales —polos de atracción (ideas que animan movimiento)— comunes.

En Educación, estamos frente a una disociación lingüística que produce incompetencia sistémica en diversos ámbitos de desempeño. En lo regional, esto se expresa en una visión que, por un momento, extravió su horizonte, en la medida que se adentraba en el océano de la acción; lo anterior había

disminuido la coherencia en el tiempo y el impacto de la coincidencia previa (objetivos/acción) con el surgimiento histórico posterior de varias iniciativas desde el nivel central.

Sin embargo, hoy en día, cerrado el período 1990-1993, y establecido un diagnóstico más que razonado de la gestión de proyecto realizada durante el período 1990-1993 en la jurisdicción de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Valparaíso; se ha retomado el objetivo de aprender (lograr competencia) en lo relativo a: 1. Proyecto educativo regional (o macro proyecto de educación para la región), 2. Proyecto educativo de los establecimientos (en cuanto a gestión escolar), 3. Metodología de innovación (en cuanto a los programas escuela/comunidad —ej.: educación y acción ambiental—), 4. Innovación en la estructura y gestión de Secreduc (ej.: Unidad de educación extraescolar y cultura), 5. Política y gestión cultural (en cuanto a proyectos e institucionalidad cultural), 6. Innovación (en cuanto a experimentación en diversos ámbitos de aprendizaje —ej.: Proyecto de historia con CIDPA—, etc.).

El objetivo mayor es construir una propuesta que permita recrear o reconstituir la posibilidad de gestión consensual (con sentido, con los sentidos, compartida, conformada, vitalizada en cuanto a sus actores diversos y constituyentes); por y para las personas que la habitan y dan vida; en lugar de una propuesta dispersa, desintegrada en elementos que, si bien se mezclan al interior de cada micro-propuesta (programa, proyecto, acción), no están integradas en el total; y me refiero a grupos de desintegraciones tales como:

- a. Ideas - recursos - planificación/acción.
- b. Educación general - educación superior - cultura - extraescolar - MECE - P900.
- c. Nivel central - Secreduc - Dirprovs.
- d. Mineduc - municipalidades - establecimientos.
- e. Autoridades - funcionarios - directivos docentes - docentes.
- f. Personalismo/cargos - personas/roles.

CUADROS ESTADISTICOS

CUADRO N° 1: Establecimientos 1993				
	Municipal	Subvencionada	Particular	Total
Región	521	274	192	987
Viña del Mar	62	55	69	189

CUADRO N° 2: Matrícula 1993				
	Municipal	Subvencionada	Particular	Total
Región	180.910	107.155	42.822	330.887
Viña del Mar	31.245	20.937	18.272	70.454

CUADRO N° 3: Ficha CAS bajo 500 puntos			
	Población censo 1992	Ficha CAS bajo 500 ptos.	%
Región	1.384.336	266.171	100
Provincia Valparaíso	808.453	125.146	47,2
Viña del Mar	304.203	29.994	11,27

CUADRO N° 4:
Escolaridad menor a 7 años en jefes de hogar

	Total hogares	Jefes de hogar con menos de 7 años de estudio	%
Región	363.188	133.911	100
Provincia Valparaíso	214.978	64.403	48,09
Viña del Mar	81.571	21.976	16,41

CUADRO N° 5:
Deserciones del sistema escolar (1992)

	Matrícula	N° de deserciones	%
Región	237.908	13.074	100
Provincia Valparaíso	113.900	8.052	61,59
Viña del Mar	61.881	2.516	19,24

CUADRO N° 6:
MECE infraestructura educacional (M\$) 1994

Programa	País	Región
Mejoramiento de infraestructura	2.968.693	269.461
Plan de aulas para completar c. básicos	826.000	73.000
Plan de aulas aumento cobertura Prebásica	497.558	27.600
Mobiliario plan de aulas	86.950	7.100
Arrastre 1993	519.488	11.400
Fondos de infraestructura	2.560.001	269.569

CUADRO N° 7:
MECE 1994

Establecimientos	Provincia de Valparaíso	Viña del Mar
Prebásica (programa 1)	46	19
Prebásica (programa 2)	111	40
Rural	17	0
PPF	30	15
Educación Media (P-120)	7	1

CUADRO N° 8:
Otros programas Mineduc

Establecimientos	Región	Provincia de Valparaíso	Viña del Mar
CPEIP aulas tecnológicas	23	12	6
CPEIP innovación educativa	10	8	1
Habilitación técnico-profesional	8	5	1
FNDR (construcción)		3	0
Modernización enseñanza media técnico-profesional	6	2	1

CUADRO N° 9:
Proyecto de grupos extraescolares 1994

	Región	Viña del Mar
Proyectos de desarrollo N° / M\$	41 / 2.293	2 / 112
Proyectos de fomento N° / M\$	147 / 2.940	9 / 180

DIAGRAMAS DE CONJUNTOS PARA DOMINIOS INVOLUCRADOS EN EL MACRO DOMINIO DE LA EDUCACIÓN

Ambitos de lenguaje con códigos propios

DIAGRAMA N° 1:
El Ministerio de Educación

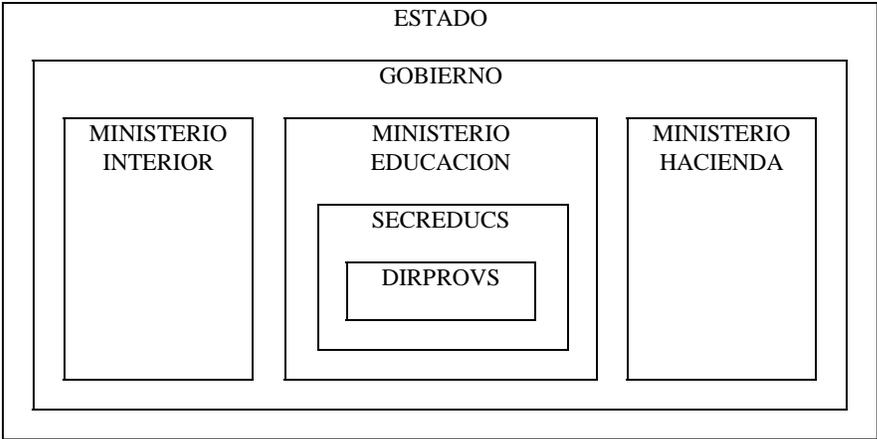


DIAGRAMA N° 2:
El Municipio

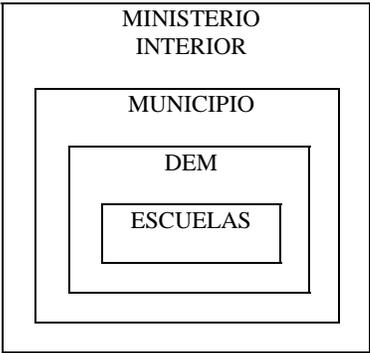


DIAGRAMA N° 3:
La Escuela

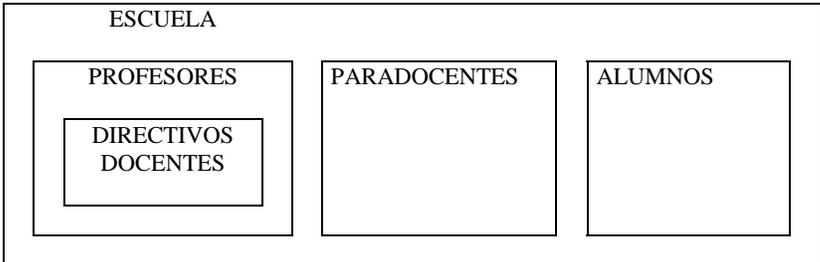


DIAGRAMA N° 4:
Los Alumnos

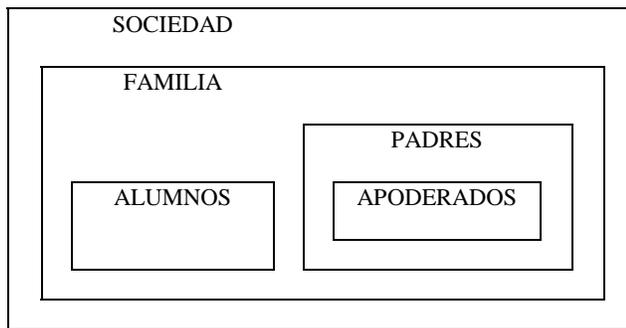
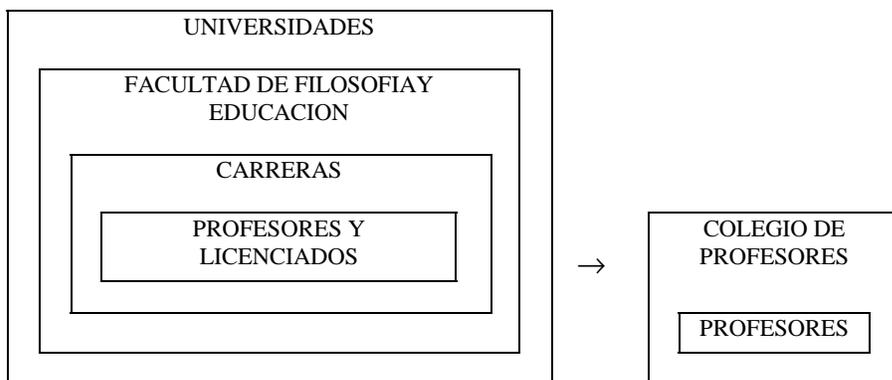


DIAGRAMA N° 5:
Los Docentes



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. «Invitación a participar y construir juntos el proyecto de desarrollo educativo regional», Valparaíso, Marzo de 1991.
2. «Encuentros comunales de educación y cultura», Viña del Mar, Junio de 1991.
3. «Conclusiones de los encuentros comunales de educación y cultura». (Documento preliminar), Viña del Mar, 1993.
4. «Conclusiones de los encuentros comunales de educación y cultura». (Documento definitivo por comuna), Viña del Mar, 1993.
5. «Fundamentos para recontextualizar el proyecto de desarrollo regional». (Documento preliminar), Viña del Mar, enero de 1993.
6. «Descentralización en educación, regionalización. Rol de las municipalidades y desarrollo local». (Texto de conferencia de Iván Núñez P.), Punta de Tralca, 1992.
7. «Diagnóstico de la educación en la Región de Valparaíso», junio de 1990.
8. «Documentos encuentros comunales de educación».
9. «Informe comisión de perfeccionamiento. Primer semestre 1992», Viña del Mar, 1992.
10. Proyecto de medio ambiente para el FNDR. Viña del Mar, junio de 1990.
11. «Capacitación de profesores en educación del medio ambiente». (Proyecto para el FNDR), Viña del Mar, junio de 1991.
12. Proyecto de medio ambiente para el FNUAP, Viña del Mar, marzo de 1992.
13. Proyecto de medio ambiente para la FAO, Viña del Mar, marzo de 1993.

14. «Programa de educación y acción ambiental. Una experiencia de educación formal y no-formal». (Ponencia en el Seminario UMCE), Santiago, 1992.
15. «Programa de educación y acción ambiental. 1990-1994». (Revista de difusión del programa), Viña del Mar, enero de 1993.
16. «Actualización pedagógica en problemas medio ambientales». (Proyecto presentado a la División de Educación General, Mineduc), Viña del Mar, marzo de 1993.
17. «Reunión sobre el desarrollo de una estrategia y plan de acción nacionales de educación ambiental. Informe grupo 1: Estrategia para la educación no formal», Santiago, diciembre de 1991.
18. «Política de educación ambiental y plan de educación ambiental de la Corporación Nacional Forestal para 1992», Santiago, diciembre de 1991.
19. «Formulación de una política de educación ambiental para Chile». (Documento propuesta 2ª versión), Santiago, abril de 1993.
20. «Fundamentos para un nuevo equipo». (Documento interno), Placilla, diciembre de 1991.
21. «Análisis del proceso de constitución de la unidad de educación extraescolar y cultura. Origen y desempeño». (Documento interno), Puchuncaví, junio de 1992.
22. «Conclusiones de la reunión anual de coordinadores comunales de la unidad de educación extraescolar y cultura». (Ordinario N° 1382), Viña del Mar, marzo de 1993.
23. «Unidad de educación extraescolar y cultura: La educación no curricular. Análisis estratégico 1993-94». (Documento de trabajo con direcciones provinciales), Viña del Mar, enero de 1993.
24. «Conclusiones de las jornadas de trabajo con las direcciones provinciales de educación». (Ordinario N°), Viña del Mar, junio de 1993.
25. «Orientaciones generales y específicas unidad de educación extraescolar y cultura». (Ordinario N° 1380), Viña del Mar, marzo de 1993.
26. «Memoria, imaginación y suelo», Viña del Mar, 1990.
27. «Memoria, imaginación y suelo. Elementos fundantes para una política cultural». (Conferencia inaugural de los encuentros provinciales de cultura), Viña del Mar, octubre de 1992.
28. «Consideraciones acerca de la cultura en la quinta región». (Ponencia en el seminario de políticas culturales en Chile), Viña del Mar, junio de 1993.
29. «Encuentro regional de organizaciones culturales. Informe de conclusiones de comisiones», Viña del Mar, marzo de 1992.
30. «Convenios con Mendoza y Cuba». (Textos oficiales), Viña del Mar, marzo de 1993.
31. «II Conferencia Iberoamericana de Educación. Informe del Ministerio de Educación de Cuba sobre descentralización educativa», Bogotá, noviembre de 1992.
32. «Avance de la investigación sobre situación del financiamiento de la Educación». Colegio de Profesores A.G., directorio nacional, 1993.
33. «Caracterización de la pobreza regional mediante indicadores ponderados, según magnitud y gravedad», Mideplan, Santiago, junio 1994.
34. «Diagnóstico de la gestión de una Seremi», Dirprov San Felipe-Los Andes, 1994.
35. «Informe de la misión interagencial de alto nivel en apoyo al Mineduc-Chile», Santiago, abril 1994.
36. «Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Misión de Supervisión. Ayuda memoria», Santiago, abril 1994.