

ISSN 0717-6945
ISSN ON LINE 0718-5162

rexe rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

Volumen 10, Número 19, enero-julio, 2011



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Facultad de Educación

REXE
"REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN"

Volumen 10, Número 19, enero-julio, 2011

Indexación

Dialnet, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc

Secretaría Canje y Suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

Gráfica Portada e Interiores

Fotografía: Enlazador de Mundos

Lugar: Escuela Comunitaria Altos del Rari Coliumo

Escuela Comunitaria Cancha Hempel de Cocholgüe

Escuela Ángel de Peredo de Coronel

Escuela Arturo Prat de Talcahuano

ISSN 0717-6945

ISSN 0718-5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica de la revista

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)

Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección Postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541

Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Impresora Icaro Ltda.

Rozas 961, Concepción

Julio de 2011



REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”**

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

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE.

Volumen 10, Número 19, enero-julio, 2011

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

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada Torres

Consejo Editorial

Dr. Eduardo Cabezón Contreras, Universidad San Sebastián, Chile.

Dr. Rolando Pinto Contreras, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile.

Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile.

Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Consultores Externos

Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, España.

Dr. Ignasi Puigdemívol Aguadé, Universidad de Barcelona, España.

Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, España.

Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Argentina.

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad de la República, Uruguay.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dr. Arturo Bravo Retamal, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número

Marcela Betancourt (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile); Sergio Manosalva (Universidad Humanismo Cristiano, Chile); Luis Ajagan (Universidad de Concepción, Chile); Guillermo Pérez-Gomar (Universidad de la República, Uruguay); José Gabriel Brauchy (Universidad del Bío-Bío, Chile); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla, España); Alejandro Villalobos (Universidad de San Sebastián, Chile); Karenina Troncoso Narváez (Universidad de Chile, Chile); Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España); Miguel Friz (Universidad del Bío-Bío, Chile); Rosane Carneiro Sarturi (Universidad Federal de Santa María, Brasil); Rolando Pinto (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile); Andrea Garrido (Universidad San Sebastián, Chile); Graciela Rubio (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); Ignasi Puigdemívol (Universidad de Barcelona, España).

Producción Editorial

María Inés Varas Cociña. Corrección en español.

José David Alarcón Araneda. Secretaría Técnica.

Eduardo Quiroga Aguilera. Editor Digital

SUMARIO

Presentación 7

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

ELISEO GARCÍA CANTÓ; PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA; JOSÉ VALVERDE PUJANTE; CRISTINA SÁNCHEZ LÓPEZ; PEDRO LÓPEZ MIÑARRO
Actividades físico-deportivas realizadas durante el tiempo de ocio por adolescentes escolarizados de la región de Murcia (España). 13

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ
Informe de investigación sobre deserción escolar mediante jerarquización de factores en la UPIIG, del IPN en Silao, Guanajuato. 33

MAURICIO IVÁN LÓPEZ QUIROZ
Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. 49

SERGIO MANOSALVA; JAIME MANSILLA DE LARRAECHEA; ANDREA OLMOS ORTIZ
Proyección laboral de jóvenes que presentan deficiencia intelectual pertenecientes al proyecto de integración escolar municipal y escuelas especiales en la ciudad de San Felipe, Chile. 73

GONZALO FONSECA GRANDÓN
Tendencias actuales sobre equidad en educación superior en Chile y sus antecedentes internacionales. 91

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

GRACIELA MUÑOZ ZAMORA
La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas de participación escolar? 107

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

CLAUDIO MUÑOZ IBACETA
Preludio para educar a personas notables. 133

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ; CRISTINA YANES CABRERA
Derechos humanos y movimientos sociales: experiencia participativa en la universidad. 153

CONTENTS

Presentation 7

RESEARCH SECTION

ELISEO GARCÍA CANTÓ; PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA; JOSÉ VALVERDE PUJANTE; CRISTINA SÁNCHEZ LÓPEZ; PEDRO LÓPEZ MIÑARRO
Sport and physical activities practice during leisure time for teens-school of the region of Murcia (Spain). 13

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ
Research on school dropout through the nesting of factors Upiig of IPN in Silao, Guanajuato. 33

MAURICIO IVÁN LÓPEZ QUIROZ
Relevance and consistency for initial evaluation of programmes: theoretic and methodologic proposal. 49

SERGIO MANOSALVA; JAIME MANSILLA DE LARRAECHEA; ANDREA OLMOS ORTIZ
Employment projections of youth with intellectual disabilities belonging to the municipal school integration project and special schools in the city of San Felipe, Chile. 73

GONZALO FONSECA GRANDÓN
Current trends on equity in higher education in Chile and its international background. 91

STUDY AND DISCUSSION SECTION

GRACIELA MUÑOZ ZAMORA
Democracy and school participation: developments since the creation of norms for school participation? 107

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

CLAUDIO MUÑOZ IBACETA
Prelude to educate people notables. 133

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ; CRISTINA YANES CABRERA
Human rights and social movements: a participatory experience at the university. 153

PRESENTACIÓN

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) presenta su Vol. 10 Número 19 correspondiente al Primer Semestre, período enero-julio, 2011. El presente número, contiene un total de ocho artículos en sus tres secciones: Investigación, Estudios y Debates, y Experiencias Pedagógicas. Como es política de REXE priorizar publicaciones resultados de investigaciones, sus artículos se concentran en la Sección de Investigación (cinco en total). Estos artículos recogen investigaciones con temáticas educativas diversas que abordan cuestiones que permiten configurar una serie de objetos de investigación, tales como, la reorientación de la educación física hacia la consolidación de actividades físico-deportivas durante el tiempo de ocio de adolescentes; identificación de factores de deserción escolar en estudiantes de educación superior; la evaluación de planes y programas de estudios de carreras universitarias desde criterios de construcción curricular y el uso de técnicas investigativas para la recogida de información; la pertinencia de la formación laboral de instituciones educativas que atienden a jóvenes con deficiencia mental y sus posibilidades de inserción en el campo productivo; y la equidad en el acceso a la educación superior. Seguidamente, la Sección de Estudios y Debates, presenta un interesante trabajo sobre los procesos de democratización desarrollados en la escuela a partir de la década de los noventa en que se reflexiona sobre la necesidad de avanzar desde unas prácticas de democracia representativa a una participativa. Finalmente, la Sección Experiencias Pedagógicas, presenta artículos con dos temáticas de gran impacto y pertinencia en la sociedad actual, la primera dice relación con una propuesta pedagógica desde el arte para el trabajo en educación diferencial, y la segunda, constituye una propuesta didáctica para desarrollar la temática de Derechos Humanos a nivel de la formación universitaria.

Desde la especificidad de cada artículo, REXE presenta, en su Sección Investigación, el trabajo de los autores Eliseo García Cantó; Pedro Luís Rodríguez García; José Valverde Pujante; Cristina Sánchez López y Pedro López Miñarro, quienes presentan los resultados de una investigación de carácter cuantitativo sobre las actividades físico-deportivas en una muestra de adolescentes de Murcia, España. Los hallazgos ponen en evidencia, por una parte, la baja práctica de esta actividad de ocio en el conjunto de la muestra respecto de la media nacional, y por otra, devela como este descenso es tremendamente notorio cuando se trata de las mujeres. Sus autores vinculan la necesidad de potenciar este tipo de actividad físico-deportiva -tan directamente asociado a las condiciones de salud- desde los programas de educación física de las escuelas, sobre todo en edades tempranas en que este tipo de práctica puede llegar a afianzarse y constituirse en hábitos permanentes de los futuros adultos.

El segundo artículo del autor Luis Felipe A. El Sahili González sintetiza una investigación exploratoria-descriptiva de carácter cuantitativo en una muestra de estudiantes de un instituto de educación superior de Guanajuato, México, sobre los factores de deserción escolar. Entre los factores de mayor impacto encontrados están los económicos, motivacionales y familiares jerarquizados en este mismo orden. Estos hallazgos, le permiten al autor proponer recomendaciones a este instituto avaladas en sus resultados, a fin de empezar a superar las altas tasas de deserción escolar en las tres carreras técnicas estudiadas. De la misma forma, establece relaciones y concordancias con otras investigaciones que abordan este objeto de estudio desde las cuales sostiene sus resultados.

El tercer artículo es de autoría de Mauricio López, que en el marco de los procesos de acreditación de las carreras de pregrado que se desarrollan en Chile, realizan una investigación bibliográfica para la propuesta de un modelo de evaluación del plan y programas de estudios de las carreras de pedagogías. El autor, organiza la elaboración del modelo de evaluación desde los criterios de construcción curricular de coherencia y pertinencia de la estructura del currículum de formación inicial de profesores. Este modelo incorpora técnicas investigativas que permiten recoger la información desde distintas fuentes a fin de triangularlas desde la aplicación de los criterios de coherencia y pertinencia curricular del plan y programas de estudios. Desde esta propuesta, el artículo pretende sentar las bases de un diseño básico de evaluación curricular que tribute a los procesos de acreditación de carreras del campo de la educación.

El cuarto artículo corresponde a los autores Sergio Manosalva; Jaime Mansilla y Andrea Olmos quienes abordan la problemática de la formación laboral de jóvenes con deficiencia mental que asisten a escuelas especiales tradicionales y liceos técnicos profesionales con integración en la ciudad de San Felipe, Chile. Corresponde a una investigación cualitativa que establece una relación entre el tipo de formación de estos jóvenes y el tipo de desempeño que realizan al interior de las empresas cuando desarrollan sus prácticas profesionales. Llama especialmente la atención la falta de correspondencia entre los procesos de formación laboral que reciben en sus instituciones educativas y el tipo de práctica laboral al cual son derivados al interior de las empresas que los reciben. Dicha situación deja en evidencia también la necesidad de establecer las demandas laborales reales al interior de las empresas y su relación con las ofertas de formación de las instituciones educativas que ofrecen formación laboral, al mismo tiempo, que relevar la contribución al desarrollo productivo que pueden realizar estos jóvenes, aspecto que pasa por una comprensión y apertura tanto de empresarios como de las instituciones formadoras.

El quinto y último artículo de la Sección de Investigación es de

autoría de Gonzalo Fonseca y corresponde a un trabajo que adquiere particular notoriedad en estos momentos en Chile, dado el intenso debate sobre la educación superior chilena, particularmente en lo que dice relación a la desigualdad respecto de su calidad y acceso en distintos estratos sociales. Especialmente interesante resulta el hallazgo sobre el ingreso de estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres de la población a la educación superior, que por una parte, corrobora que ha aumentado en el último tiempo, sin embargo, siguen siendo los quintiles más ricos quienes mayoritariamente acceden a la educación terciaria en el país. Esto expresa la mantención de la desigualdad entre estos grupos sociales, y por otra, que existe una marcada preferencia por la educación universitaria en detrimento de la técnica, a pesar de la mayor oferta laboral en el sector productivo de muchas carreras ofrecidas por estas últimas instituciones.

Por su parte, la Sección Estudios y Debates, presenta el artículo de Graciela Muñoz que realiza un interesante trabajo que aborda la instalación de la democracia en la escuela a través de las distintas organizaciones de grupos de actores educativos que se ha implementado en la escuela a partir de los gobiernos de la concertación en Chile. El trabajo constituye una mirada crítica en que se devela la reproducción de la democracia representativa en la escuela y que está aún muy lejos de consolidar prácticas participativas reales al interior de ella. El trabajo culmina con una propuesta para avanzar en una mayor democratización de la escuela, avalada, por una parte en las capacidades de los propios sujetos de diálogo y reflexión crítica, y por otra, en la necesidad de producir espacios reales de encuentro con participación en la toma de decisiones y capacidad para vincularse con otras organizaciones sociales de las comunidades que circundan la escuela. Es decir, la propuesta va por la instalación del sentido público al interior de todas las acciones que emprende la escuela.

Finalmente, la Sección Experiencias Pedagógicas, incluye dos artículos, el primer trabajo corresponde al de Claudio Muñoz, quien nos deleita con una experiencia pedagógica desde la música para el trabajo con lo que él denomina "personas notables", para referirse a las personas adjetivadas como "discapacitadas". Haciendo un símil y una práctica de la composición de una melodía que va viajando a través de la música desde donde se construyen los saberes de la escuela, y que desde su hacer docente los estudiantes de educación diferencial, ejercen prácticas de aula con las "personas notables" que logran extenderse hacia otros agentes de la comunidad. Este artículo se constituye en sí mismo, en un aporte original para el trabajo en educación diferencial, al mismo tiempo que abre horizontes para repensar las prácticas profesionales de los futuros docentes.

El segundo trabajo y último artículo de esta sección, es de autoría de Pablo Álvarez y Cristina Yanes quienes nos adentran en una experiencia

en el marco de la formación universitaria española de la enseñanza de los Derechos Humanos, a la vez que posicionan esta temática como una tarea pendiente en el contexto de la universidad. La valoración y posicionamiento de los movimientos sociales como base del desarrollo de los derechos humanos se constituye en el eje práctico desde donde levantan la experiencia y desde donde se puede consolidar su afianzamiento en vista a avanzar hacia una sociedad mejor. Estos autores, nos adelantan una propuesta didáctica, que pudiera servir de base para integrar la temática de Derechos Humanos al currículum de formación universitaria.

La revista REXE tiene el agrado de presentar este número desde el cual contribuye con su función primordial que es divulgar el conocimiento científico proveniente del campo de las ciencias de la educación, de forma especial cuando éste permite aportar nuevos elementos para la discusión, reflexión y resignificación del conocimiento ya existente.

Como es habitual la Revista REXE, agradece de forma especial a todos los autores y autoras que han sido seleccionados para publicar sus trabajos en este número como también el interés mostrado al elegirnos como el espacio de difusión del conocimiento científico que producen. Asimismo, la selección de estos artículos es posible gracias al trabajo que han realizado el conjunto de investigadores que han participado, en calidad de árbitros, labor invaluable y gratuita, que queremos dejar de manifiesto a través de nuestro reconocimiento a todos ellos.

Queremos invitar una vez más a los y las lectores/as a participar activamente de cada una de las contribuciones presentes en cada sección, sobre todo de aquellas que les lleven a generar nuevas problemáticas y nuevas reflexiones que les movilicen a sistematizarlas en nuevos trabajos con los cuales contribuir al conocimiento.

Concluimos esta presentación del presente número, manifestando que la Revista REXE tiene como eje central el debate intelectual natural de la generación de conocimiento desde la diversidad de opciones temáticas y metodológicas, situación que sólo redundará en la posibilidad de aumentar nuestros propios aprendizajes.

**Dra. Donatila Ferrada Torres.
Directora**



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

**ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS REALIZADAS
DURANTE EL TIEMPO DE OCIO POR ADOLESCENTES
ESCOLARIZADOS DE LA REGIÓN DE MURCIA
(ESPAÑA)**

**SPORT AND PHYSICAL ACTIVITIES PRACTICE
DURING LEISURE TIME FOR TEENS-SCHOOL OF THE
REGION OF MURCIA (SPAIN)**

Eliseo García Cantó¹
Universidad de Murcia
Murcia, España
eligar61@hotmail.com

Pedro Luís Rodríguez García²
Universidad de Murcia
Murcia, España
plrodri@um.es

José Valverde Pujante³
Universidad de Murcia
Murcia, España
valverdej@hotmail.es

Cristina Sánchez López⁴
Universidad de Murcia
Murcia, España
crisalo@um.es

Pedro Ángel López Miñarro⁵
Universidad de Murcia
Murcia, España
palopez@um.es

Recibido: 23/12/2010 Aceptado: 03/05/2011

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

2 Profesor titular de la Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Física.

3 Profesor asociado de la Universidad de Murcia. Profesor de Educación Física de Educación Secundaria.

4 Profesora contratada doctor por la Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

5 Profesor titular interino de la Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Física. Campus Universitario de Espinardo.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprobar las actividades físico-deportivas que realizan los adolescentes de la Región de Murcia durante su tiempo de ocio. La muestra es representativa de la población adolescente escolarizada de la Región de Murcia y está compuesta por 888 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 17 años. La información ha sido recogida a través del Inventario de Actividad Física Habitual para Adolescentes (IAFHA) que ha sido validado y utilizado en recientes investigaciones. Los resultados obtenidos nos indican que un tercio de los adolescentes (33,1%) realizan ejercicio físico o deporte durante su tiempo libre. Por el contrario, la mayoría de los encuestados (66,9%), afirma no realizar actividades físico-deportivas como opción de aprovechamiento del tiempo libre, siendo las mujeres las que destacan significativamente por su grado de sedentarismo.

Palabras clave: tiempo de ocio, actividad física, adolescentes.

ABSTRACT

The aim of this research is to test the physical and sports activities performed by teenagers in Murcia during their leisure time. The sample consisted of 888 subjects aged ranging from 14 to 17 representative of teenagers attending school in the Region of Murcia. The information has been collected using the Habitual Physical Activity Inventory for Adolescents (IAFHA) that has been validated and used in recent research. The results indicate that a third of teens (33.1%) perform physical exercise or sports during their free time. By contrast, most respondents (66.9%) said no practice physical activities and sports as an option for use in their leisure time, with women that stand out significantly by the degree of physical inactivity.

Key words: leisure time, physical activity, teenagers.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, los hábitos de vida de los escolares son cada vez más sedentarios, dedicándose la mayor parte del tiempo libre a realizar actividades pasivas (Vílchez, 2007). Este aumento progresivo del sedentarismo, junto a los numerosos estudios donde se demuestra la relación positiva entre llevar un estilo de vida activo y conseguir un buen estado de salud y bienestar, van a constituir el punto de inicio en el interés por conocer y comprender qué factores influyen en el mantenimiento por parte de los individuos de estilos de vida activos (Blasco y cols., 1996; Gutiérrez, 2000).

La instauración de estilos de vida no activos ha generado que la promoción de la práctica de actividad físico-deportiva se convierta en uno de los objetivos esenciales en la política educativa de la mayoría

de países desarrollados. En la actualidad, la sociedad ha conferido al ejercicio físico y al deporte una función primordial en la preservación y desarrollo de la salud en el ser humano, de tal manera, que son universalmente conocidas las aportaciones beneficiosas que una práctica de actividad físico-deportiva realizada bajo unos determinados parámetros de frecuencia, intensidad y duración provocan sobre la salud, situando la misma dentro de los modelos o estilos de vida saludables.

Sin embargo, estos efectos positivos de la práctica de actividades físico-deportivas, no se corresponden con la frecuencia de práctica por parte de la población escolar. Numerosas investigaciones señalan un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva a medida que se va pasando de la infancia a la adolescencia (Castillo y Balaguer, 1998; Perula de Torres y cols., 1998; Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003; Román y cols., 2006; Moreno, Cervello y Moreno, 2007).

El sistema educativo no puede estar al margen de esta problemática social y, por este motivo, la salud se ha convertido en un eje fundamental del currículum y, sobre todo, en el área de Educación Física.

En la promoción de práctica de actividad físico-deportiva va a tener un papel importante la Educación Física escolar, ya que la obligatoriedad del área junto a la valoración positiva de los alumnos en cuanto a utilidad o diversión, le puede conferir a la asignatura una gran influencia en la futura vida activa de los escolares (Perula y cols., 1998; Moreno y Cervello, 2003; Gómez y cols., 2006).

Además, el profesorado de Educación Física tiene la posibilidad de orientar a los escolares hacia actividades físico-deportivas atractivas y placenteras, que pueden influir en la adquisición de hábitos activos en el futuro.

Considerando la práctica de actividad físico-deportiva tan importante en la edad escolar, resulta necesario desarrollar estudios sobre los motivos de práctica y abandono de la misma, así como conocer hasta qué punto está influyendo en dicha práctica las dos formas de entender el deporte: el deporte como competición y el deporte no competitivo (Nuviala y Nuviala, 2005).

Cuando hablamos de tiempo libre, nos referimos a un tiempo liberado, no productivo, no sujeto a obligaciones ineludibles, en el que debemos partir de la propia experiencia, para comprenderlo, vivirlo y poder más adelante contextualizar propuestas educativas (Pedró, 1984).

Los conceptos de tiempo libre y deporte han transformado el modelo deportivo, haciendo que las modalidades deportivas competitivas pasen a un segundo plano, siendo el deporte salud, recreativo y la práctica de actividad física en lugares no convencionales o en la naturaleza, los modelos de deporte más requeridos en la actualidad (Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). El deporte y la actividad física siempre han formado parte del tiempo libre del individuo. Esto es debido a que desde la infancia el individuo ha aprendido la relación existente entre la práctica de actividades físico-deportivas y un buen estado de salud.

El desarrollo de la cultura del ocio tiene su explicación en el marco

de la vigencia de la noción de estilo de vida en las sociedades post-industriales. Este concepto ha ido cambiando en función del devenir histórico y social de cada momento.

Dumazedier (1968), considera que las funciones principales del ocio centran en el descanso, ya que las actividades de ocio nos liberan de la fatiga psíquica y física de las ocupaciones laborales; la diversión, pues nos libera del aburrimiento del trabajo y del aislamiento de las grandes ciudades y el desarrollo de la personalidad, ya que permite la participación social, facilita las relaciones sociales y creación de nuevas formas de participación y relación.

Por su parte Trilla (1998), señala que para considerar una actividad como ocio debe reunir tres características: libertad en la elección y realización, motivación intrínseca en su desarrollo y que sea placentera.

Desde el punto de vista sociológico, el ocio es el conjunto de actividades a las que puede dedicarse un individuo voluntariamente, para descansar, divertirse, desarrollar su información o dar su participación social voluntaria, tras acabar sus ocupaciones laborales.

Muchos investigadores, siguen considerando el ocio como un sinónimo de tiempo libre. El ocio es considerado como lo opuesto al trabajo, sin embargo, el análisis del tiempo libre demuestra la existencia de múltiples enfoques que sobrepasan una simplista relación ocio-trabajo.

Gil y Méndez (1985) diferencian cinco categorías a la hora de distribuir el tiempo libre por parte de la población:

- Tiempo de necesidades físicas básicas.
- Tiempo de estudio.
- Tiempo libre productivo.
- Tiempo de realización de las labores y tareas del hogar.
- Tiempo libre.

El tiempo libre lo podemos incluir dentro de un tiempo social que resulta de la necesaria inserción de la persona en la sociedad y en un tiempo personal que resulta de la libertad de la persona en la sociedad.

Para Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2003), el tiempo libre es el tiempo que les queda a las personas tras realizar las actividades laborales y las obligaciones correspondientes de su vida diaria

Munné (1980) realiza posiblemente uno de los análisis conceptuales más ricos sobre el tiempo libre, rechazando las teorías que lo enfrentan al trabajo, pues considera que simplifican excesivamente la distribución del tiempo social. Además, se adentra en la clarificación de los dos elementos que componen el término, tiempo y libertad. Así, establece el ocio como tiempo libre de la siguiente manera: "aquel modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades auto condicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse y, en último término, afirmarse la personalidad individual y socialmente".

La importancia del ocio para las personas en las sociedades occidentales actuales ha permitido que su ejercicio contribuya en gran medida a la construcción del estilo de vida. Ruiz Olabuénaga (1996) establece los siguientes seis estilos personales de ocio que abarcan el 66.6% de la población española:

- Deportivo: es el ocio relacionado con los deportes, tanto desde el punto de vista de su práctica física como del consumo de espectáculo o de artículos vinculados a su ejercicio.
- Socializante: definido por el afán de estar en el centro y al tanto de lo que ocurre en la vida social, un papel de espectadores sociales.
- Jugador: es el ocio vinculado a los juegos de azar, juegos virtuales, de rol, etc.
- Hogareño: es el ocio familiar. Aquí se incluye la jardinería, los juegos de mesa, la cocina, bricolaje, etc.
- Cazador: es el ocio que conecta el deporte y la supervivencia física y social.
- Espectadorismo catódico: es el ocio relacionado con los medios de comunicación de masas (televisión, radio o Internet). Es el estilo más difundido en España.

De las diversas clasificaciones de ocio, quizás la más útil a efectos de segmentar las actividades de tiempo libre, es la propuesta por Roger Sue (1982), citado por García Ferrando (2006), al distinguir entre actividades de ocio de índole física, cultural, social y práctica:

- Las actividades físicas de ocio: están orientadas al logro del descanso personal y al restablecimiento del equilibrio psicológico, siendo las más frecuentes las físico-deportivas.
- Las actividades de ocio culturales: están orientadas al desarrollo de actividades y conocimientos intelectuales, tales como la lectura, asistencia a conciertos, museos, etc. En la actualidad deberíamos encuadrar dentro de este tipo de actividades; la televisión, la radio, el cine la fotografía y todas las que giran en torno al ocio digital (Internet).
- Las actividades sociales de ocio: giran en torno a las relaciones interpersonales y el asociacionismo, ya que para su realización los individuos tienen que cooperar y colaborar entre sí en contextos específicos.
- Las actividades de ocio de índole práctica: aquí se incluyen las conductas que tienen una finalidad utilitaria, tales como trabajos de jardinería y de bricolaje y otras actividades domésticas sin ánimo de lucro. También se podría incluir dentro de esta orientación práctica el ir de compras y visitar centros comerciales, algunos denominados últimamente también centros de ocio, que hacen compatible el consumo de bienes de interés personal y familiar con la realización de actividades lúdicas.

García Ferrando (2006), en su última encuesta a nivel nacional sobre los patrones de uso del tiempo libre, establece unas categorías de ocio más extensas y que se refieren a actividades concretas (tabla 1), aunque al igual que con las clasificaciones anteriores, es cuestionable el grado de especificidad de la actividad, pues se puede escuchar música de diferentes tipos o ver en la televisión series de comedia, debates rosa, competiciones deportivas, etc. Por tanto, serán muy diferentes las experiencias del espectador según el programa que se vea, la actitud del espectador hacia su consumo y el aprendizaje que va a obtener de cada uno de estos programas.

**Tabla 1. Empleo del tiempo libre de la población española (2000-2005).
Tomado de García Ferrando (2006).**

Tipo de actividad	2005	2000
Estar con la familia	85	76
Ver televisión	78	69
Pasear (*)	67	--
Estar con los amigos/as	65	56
Escuchar música	55	44
Leer libros, revistas	53	44
Oír la radio	47	37
Ir de compras a centros comerciales (*)	42	--
Ir al cine	39	33
Salir al campo, ir de excursión	39	30
Ver deporte	38	29
Ir de copas (*)	33	--
Hacer deporte	33	31
Ocio digital (**)	31	--
Salir con mi novio/a o algún/a chico/a	26	16
No hacer nada especial	21	15
Ir a bailar	19	18
Hacer trabajos manuales	18	14
Ocuparse del jardín	13	8
Asistir a actos culturales (conferencias, exposiciones)	13	9
Asistir a conciertos, ópera	12	9
Frecuentar establecimientos de comida rápida (*)	11	--
Ir al teatro	11	7
Ir a alguna asociación o club	9	7
Otras respuestas	6	6
Tocar un instrumento musical	5	4
Ir a reuniones políticas	2	1
	-8.170	-5.160

Atendiendo al estudio de las actividades de ocio y del diseño de perfiles o estilos, éstos aportan información más interesante cuando la vinculamos a otros factores socioculturales y económicos más globales,

y cuando se plantean hipótesis que traten de explicar su relación con tales factores sociales, en vez de utilizar las categorías en un sentido meramente descriptivo (Gálvez, 2004).

Los conceptos de tiempo libre y deporte han transformado el modelo deportivo, haciendo que las modalidades deportivas competitivas pasen a un segundo plano, siendo el deporte salud, recreativo y la práctica de actividad física en lugares no convencionales o en la naturaleza, los modelos de deporte más requeridos en la actualidad (Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). El deporte y la actividad física siempre han formado parte del tiempo libre del individuo. Esto es debido a que desde la infancia el individuo ha aprendido la relación existente entre la práctica de actividades físico-deportivas y un buen estado de salud.

Uno de los mayores problemas de la sociedad actual es el sedentarismo o inactividad física en la infancia y adolescencia. Esta inactividad durante el tiempo de ocio la podemos observar en numerosos estudios realizados en escolares con el objetivo de conocer en qué ocupan su tiempo libre (Vílchez, 2007; Romero y cols, 2008; Nuviala y cols, 2009).

Estos estudios en Primaria concuerdan con la encuesta nacional de García Ferrando (2006), en el cual ver la televisión y estar con la familia se convierten en las actividades más importantes de tiempo libre, quedando la práctica de actividad física en noveno lugar (tabla 2).

**Tabla 2. Grado de frecuencia de realización de las actividades de tiempo libre (2000-2005).
Tomado de García Ferrando (2006).**

Tipo de actividad	Todos los días	2 ó 3 veces semana	1 vez semana	Con menos frecuencia	Vacaciones
Ver televisión	87	9	1	1	0
Estar con la familia	85	8	4	2	0
Oír la radio	78	14	4	3	0
Escuchar música	72	20	5	3	0
Salir con mi novio/a o algún/a chico/a	51	30	13	4	0
Leer libros, revistas	49	28	11	9	1
Ocio digital	48	30	13	8	0
Pasear	41	31	18	8	1
Hacer deporte	19	58	10	9	3
Ver deporte	15	38	32	14	0
Salir al campo, ir de excursión	4	6	25	52	11
Frecuentar establecimientos comida rápida	3	8	29	57	3
Ir de copas	3	13	51	30	2
Ir de compras a centros comerciales	2	9	42	45	1

Por todo esto, es necesario que se desarrollen estudios científicos que aumenten la participación de los jóvenes en programas de actividades físico-deportivas, consiguiendo que adquieran un estilo de vida activo y lo mantengan a lo largo de su vida, ya que la Educación Primaria es una etapa muy adecuada para iniciar intervenciones preventivas y, además, es la etapa en la que comienzan los primeros contactos sociales, que pueden favorecer el inicio de determinadas conductas relacionadas con la salud (Delgado, 1996).

Carrillo (2009), en una experiencia que se está comenzando a poner en práctica con jóvenes de Extremadura con el objetivo de fomentar un ocio saludable y educativo, crea la "factoría joven", la cual pretende promocionar una forma creativa y saludable de disfrutar el ocio, basándose principalmente en la práctica de actividades deportivas al aire libre. La Junta de Extremadura plantea un decálogo para el ocio que es el siguiente:

- 1) El ocio es un espacio social libre y responsable del crecimiento personal.
- 2) El ocio complementa y refuerza los procesos educativos.
- 3) La dinamización del ocio es una realidad y un motor productivo y de desarrollo.
- 4) El ocio actúa como motor de la construcción social.
- 5) El ocio se constituye en un factor de desarrollo de los procesos de humanización.
- 6) El ocio nos implica, nos incluye y nos hace responsables socialmente.
- 7) El ocio como elemento solidario e inclusivo.
- 8) El ocio necesita de la implicación directa de las instituciones para el desarrollo adecuado de programas y actividades de ocio.
- 9) La administración debe facilitar espacios activos de participación.
- 10) El ocio debe estar relacionado con la salud social y debe ser un pacto de todos.

Para terminar este apartado es importante decir que, el ocio como tiempo libre se va a convertir en recreación cuando consigue los objetivos de descanso, diversión, mejora de las relaciones sociales y desarrollo de la personalidad. Son muchas las actividades que se pueden llevar a cabo durante el tiempo libre, pero sin duda, la actividad física va a ser muy importante por los enormes beneficios que tiene sobre la salud.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

En función de los objetivos propuestos y el diseño establecido, hemos seleccionado la metodología de investigación de encuestas por muestreo para conocer las actividades físico-deportivas que los adolescentes realizan durante su tiempo de ocio. El muestreo se realizó siguiendo un proceso estratificado y polietápico, en el que las unidades de primera etapa fueron las comarcas naturales en las que está dividida la Región de Murcia, las de segunda etapa los municipios, las de tercera los centros escolares, y las de cuarta y última, los alumnos adolescentes. Las comarcas formaron estratos de manera que se seleccionaron dos centros de cada comarca, lo cual dio un total de 12 centros de muestreo. Para la selección de las unidades en las dos etapas siguientes se utilizó un procedimiento de selección con probabilidad proporcional al tamaño, lo que da lugar a una muestra autoponderada y simplifica los análisis posteriores. La selección final de los escolares participantes fue a través de la selección aleatoria de aulas, de manera que fueron contactados todos los alumnos presentes en el aula (y que quisieron participar). Para un nivel de confianza del 95,5%, el proceso de muestreo seguido nos proporcionó una muestra estadísticamente representativa con un margen de error del 3,2%. La muestra definitiva quedó constituida por 888 alumnos (444 hombres y 444 mujeres) de edades comprendidas entre 14 y 17 años.

2.2. Instrumento

Para conocer las actividades físico-deportivas realizadas durante el tiempo de ocio fueron analizados los ítems correspondientes al constructo de "actividades durante el tiempo de ocio" de la escala denominada Inventario de Actividad Física Habitual para Adolescentes (Iafha) (Velandrino, Rodríguez y Gálvez, 2003; Gálvez, 2004; López Villalba, 2007; Meseguer, 2008; Valverde, 2008). Este inventario ofrece una aproximación al grado de actividad física habitual que realizan los adolescentes entre 14 y 17 años durante su vida cotidiana.

El análisis psicométrico realizado nos permite afirmar que el Inventario de Actividad Física Habitual para Adolescentes puede considerarse un instrumento aceptable de medición de los niveles de actividad física habitual en este sector de población. Dado que el análisis factorial no ha rechazado la existencia de las tres dimensiones propuestas, entendemos que, además de la puntuación total en el inventario que denominaremos índice de actividad física habitual, Iafha, puede calcularse un índice de actividad física para cada uno de los tres factores obtenidos; es decir, un índice de actividad física habitual para la práctica deportiva voluntaria, ID, un índice de actividad física habitual durante el tiempo escolar, IE, y un índice de actividad física habitual durante el ocio y tiempo libre, IO.

En resumen, el análisis factorial que aparece en la tabla 3 nos revela que puede aceptarse para nuestro inventario la siguiente estructura factorial:

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio

	Matriz de componentes		
	Componentes		
	1	2	3
I4	0.859	0.145	0.064
I5	0.755	0.108	0.192
I8	0.752	0.083	0.235
I9	0.587	0.342	0.163
I11	0.581	0.201	0.299
I7	0.538	0.099	0.375
I10	0.409	0.376	0.361
I6	0.405	0.153	0.401
I1	0.206	0.763	0.096
I3	0.152	0.678	0.183
I2	0.097	0.501	0.400
I15	0.033	0.021	0.922
I13	0.025	0.143	0.876
I12	0.278	0.089	0.701
I14	0.174	0.332	0.549
I16	0.094	0.407	0.436

El análisis de las propiedades psicométricas y estadísticas de los ítems y el estudio de la fiabilidad de la escala total se efectuó sobre los 16 ítems que finalmente permanecieron en la escala después de suprimir aquellos que no alcanzaron al menos una correlación con la escala global de 0,40. Para el cálculo de la fiabilidad total de la escala se utilizó el procedimiento clásico propuesto por Cronbach (Martínez Arias, 1995) y que implementa el paquete SPSS 17.

El análisis de las actividades durante el tiempo de ocio corresponde al tercer factor y está constituido por 5 ítems.

2.3. Análisis estadísticos realizados

En la presente investigación se ha abordado estadística descriptiva utilizando, en el caso de variables policotómicas, recuento numérico y porcentual en función del sexo y la edad de la muestra. La relación entre variables categóricas se ha realizado mediante tablas de contingencia con aplicación de χ^2 de Pearson con el correspondiente análisis de residuos.

3. RESULTADOS

En el siguiente apartado, reflejaremos los datos descriptivos obtenidos de las principales variables incluidas en la investigación.

Práctica de actividad físico-deportiva

En primer lugar, podemos observar en la tabla 4 que, de la totalidad de la muestra (888 adolescentes), un 54,2% realiza práctica de actividad físico-deportiva, siendo los varones los que presentan porcentajes claramente superiores, reflejándose una asociación positiva por parte de los varones hacia la práctica.

Tabla 4. Práctica físico-deportiva según sexo

		Sexo		
		Varón	Mujer	Total
Si	Recuento	323	158	481
	% de ¿Prácticas algún deporte?	67,2%	32,8%	100,0%
	% del total	36,4%	17,8%	54,2%
No	Recuento	121	286	407
	% de ¿Prácticas algún deporte?	29,7%	70,3%	100,0%
	% del total	13,6%	32,2%	45,8%
Total	Recuento	444	444	888
	% de ¿Prácticas algún deporte?	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=123,493; p < 0.0005$$

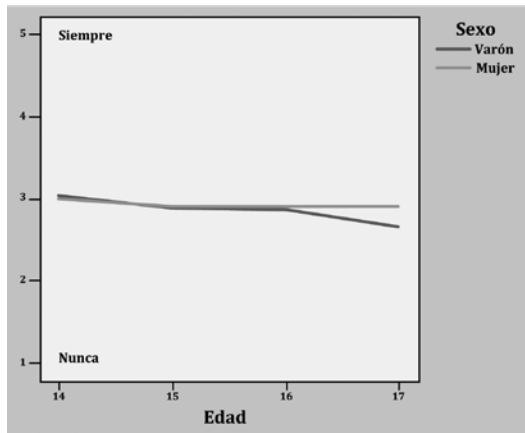
Actividad de ocio pasivo (ver televisión, videojuegos, entre otros) en los adolescentes

En la tabla 5 observamos que, casi un tercio de los adolescentes (32,2%), emplea su tiempo libre en actividades pasivas o sedentarias, mientras que tan sólo un 23,7% rechaza como opción principal dichas actividades. En la gráfica 1 apreciamos que la media se mantiene constante con la edad en una posición intermedia de la valoración establecida.

Tabla 5. Ocio pasivo en los adolescentes según sexo

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Siempre	Recuento	39	29	68
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	57,4%	42,6%	100,0%
	% del total	4,4%	3,3%	7,7%
Con frecuencia	Recuento	116	102	218
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	53,2%	46,8%	100,0%
	% del total	13,1%	11,5%	24,5%
A veces	Recuento	186	206	392
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	47,4%	52,6%	100,0%
	% del total	20,9%	23,2%	44,1%
Rara vez	Recuento	76	89	165
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	46,1%	53,9%	100,0%
	% del total	8,6%	10,0%	18,6%
Nunca	Recuento	27	18	45
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	60,0%	40,0%	100,0%
	% del total	3,0%	2,0%	5,1%
Total	Recuento	444	444	888
	% de En T.Libre: sentado viendo TV	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Gráfica 1. Ocio pasivo de los adolescentes según sexo y edad



Asistencia a lugares de ocio pasivo (billares, cibercafés, entre otros)

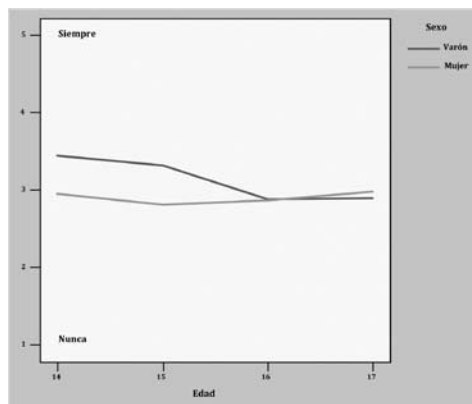
Observamos en la tabla 6 que un 32,7% de los adolescentes suele visitar con asiduidad, durante su tiempo libre, lugares de ocio pasivo y un 44,1% manifiesta su asistencia esporádica a dichos espacios. Por el contrario, un 23,7% señala no frecuentarlos regularmente. Encontramos, a su vez, una asociación positiva de dicho hábito en los varones.

Tabla 6. Asistencia a lugares de ocio pasivo según sexo

		Sexo		
		Varón	Mujer	Total
Siempre	Recuento	35	36	71
	% de Suelo ir a billares	49,3%	50,7%	100,0%
	% del total	3,9%	4,1%	8,0%
Con frecuencia	Recuento	95	124	219
	% de Suelo ir a billares	43,4%	56,6%	100,0%
	% del total	10,7%	14,0%	24,7%
A veces	Recuento	142	170	312
	% de Suelo ir a billares	45,5%	54,5%	100,0%
	% del total	16,0%	19,1%	35,1%
Rara vez	Recuento	120	76	196
	% de Suelo ir a billares	61,2%	38,8%	100,0%
	% del total	13,5%	8,6%	22,1%
Nunca	Recuento	52	38	90
	% de Suelo ir a billares	57,8%	42,2%	100,0%
	% del total	5,9%	4,3%	10,1%
Total	Recuento	444	444	888
	% de Suelo ir a billares	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=18,422; p < 0.005$$

En la representación gráfica de los datos apreciamos una media constante por edad situada en una posición central de las diferentes opciones planteadas.

Gráfica 2. Asistencia a lugares de ocio pasivo según sexo y edad

Actividad de ocio activo (realización de ejercicio físico o deporte no voluntario individual o colectivo)

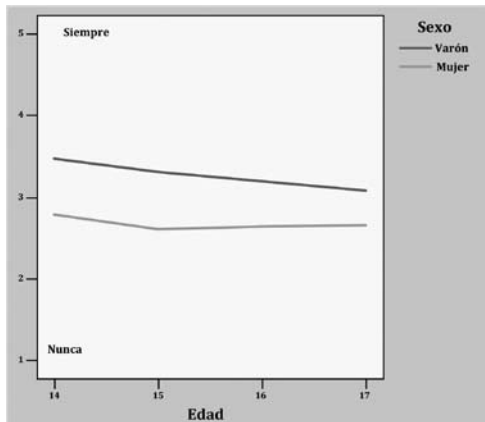
Algo más de un tercio de los adolescentes (33,1%) suele realizar ejercicio físico o deporte durante su tiempo libre. Por el contrario, la mayoría de los encuestados (66,9%), afirma no realizar actividades físico-deportivas como opción de aprovechamiento del tiempo libre, siendo las mujeres las que destacan significativamente asociándose a dicha opción (tabla 7). Dicha tendencia se mantiene constante con el transcurso de la edad, tal y como se aprecia en la gráfica 3.

Tabla 7. Ocio activo en los adolescentes según sexo

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Nunca	Recuento	23	62	85
	% de En T.Libre: juego con los amigos	27,1%	72,9%	100,0%
	% del total	2,6%	7,0%	9,6%
Rara vez	Recuento	86	145	231
	% de En T.Libre: juego con los amigos	37,2%	62,8%	100,0%
	% del total	9,7%	16,3%	26,0%
A veces	Recuento	136	142	278
	% de En T.Libre: juego con los amigos	48,9%	51,1%	100,0%
	% del total	15,3%	16,0%	31,3%
Con frecuencia	Recuento	149	68	217
	% de En T.Libre: juego con los amigos	68,7%	31,3%	100,0%
	% del total	16,8%	7,7%	24,4%
Siempre	Recuento	50	27	77
	% de En T.Libre: juego con los amigos	64,9%	35,1%	100,0%
	% del total	5,6%	3,0%	8,7%
Total	Recuento	444	444	888
	% de En T.Libre: juego con los amigos	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=70,198; p < 0.0005$$

Gráfica 3. Ocio activo en los adolescentes según sexo y edad



4. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación constatan que casi un 54,2% de los adolescentes afirma realizar práctica de actividad físico-deportiva fuera del horario escolar, siendo el porcentaje de varones significativamente más elevado que el de las mujeres ($\chi^2 = 123,493$; $p < 0.0005$). Este porcentaje de práctica se mantiene constante durante el tercer ciclo de primaria.

Estos datos coinciden con los obtenidos por Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2003) en una investigación realizada en la Comarca de la Ribera Baja del Ebro sobre una muestra de 146 escolares de 10 a 16 años, donde registran que el 57% de los sujetos encuestados practica actividad física en su tiempo libre los días laborables, bajando dicho porcentaje a un 43% los días no laborables.

Sin embargo, en la encuesta realizada en el año 2006 por el Ministerio de Sanidad y Consumo relacionada con los estilos de vida de la población se señala que más de un 80% de los escolares de edades comprendidas entre 10 y 15 años realiza algún tipo de actividad físico-deportiva ocasional, varias veces al mes o varias veces por semana.

Hernández Vázquez y cols. (2007) realizan una investigación en una muestra de 2.834 escolares de seis ciudades de diferentes Comunidades Autónomas de españolas, donde destacan que más de un 85% de los sujetos encuestados afirma realizar actividad física espontánea.

En esta línea, Giraldo y cols., (2008) realizan un estudio con escolares de 10 a 14 años colombianos de Bogotá y Centro Oriente, destacando que cerca del 80% de la población estudiada realiza algún tipo de actividad física durante su tiempo libre.

Cuando relacionamos la práctica de actividad físico-deportiva con el sexo observamos que los varones realizan práctica en un porcentaje significativamente más elevado que las mujeres. En nuestros datos encontramos que, de la totalidad de los sujetos que practican (54,2%), un 17,8% son mujeres, mientras que el resto (35%) son varones.

Datos similares son los aportados por Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2003) que encuentran un 75% de niños que practican actividad física en su tiempo libre, mientras que las niñas se sitúan en un 58%.

Del mismo modo, los datos de la encuesta realizada en el año 2006 por el Ministerio de Sanidad y Consumo reflejan una clara diferencia en los porcentajes de práctica entre varones y mujeres de edades comprendidas entre los 10 y 15 años estableciendo que, de la totalidad de practicantes, más de un 45% son varones, mientras que en las mujeres el porcentaje se reduce a un 42%.

En la misma línea, Hernández Vázquez y cols. (2006) observan que el porcentaje de varones se sitúa en un 36,6% del total de practicantes, mientras que en las mujeres se reduce significativamente a un 28,6%.

Si consideramos la variable de actividades de ocio realizadas por los adolescentes podemos observar en nuestra investigación que un 33,1% de los adolescentes realiza ejercicio físico o deporte durante su

tiempo libre frente al 66,9% de los sujetos encuestados que afirma no realizar actividades físico-deportivas como opción de aprovechamiento del tiempo libre.

Vílchez (2007), en un estudio realizado con alumnos de la comarca granadina de los Montes Orientales, obtiene resultados similares a los de nuestra investigación señalando que un 30,15 de los escolares realiza actividad física durante su tiempo libre, frente a un 70% que realiza otras actividades como hacer los deberes (40%), ver la televisión, ayudar a los padres, etc.

En esta misma línea, Romero, Chinchilla y Jiménez (2008) en un estudio con alumnos de la provincia de Málaga, nos muestran cómo el 80% de los alumnos encuestados ve la televisión más de una hora diaria, mientras que únicamente el 14% de los alumnos realiza actividad física diaria en su tiempo libre.

Por último, Nuviala y cols. (2009), en un estudio realizado con escolares de 10 a 16 años de Huelva, Sevilla y Zaragoza, señalan que los alumnos de la muestra dedican 110 minutos diarios a ver la televisión, 97 minutos a los deberes o estudios, 76 minutos al ordenador y únicamente 46 minutos diarios a practicar actividad física durante un día de trabajo.

5. CONCLUSIONES

La práctica de actividad física por parte de los adolescentes murcianos durante su tiempo de ocio es netamente inferior a las recomendaciones que señalan los diferentes organismos internacionales para conseguir objetivos saludables. Esta circunstancia es debida, probablemente, a la preferencia de otro tipo de actividades de ocio pasivo que se están imponiendo en nuestra sociedad. Estos porcentajes tan bajos están provocando en nuestros jóvenes unos niveles muy altos de sedentarismo que están repercutiendo de manera muy negativa sobre su salud.

Pensamos que la ausencia de programas de práctica de actividad físico-deportiva no competitiva va generando un abandono progresivo de todos aquellos escolares que no se sienten competentes para la práctica deportiva de competición, de tal modo, que se produce una disminución progresiva de practicantes desde la etapa escolar a la etapa adolescente. Este hecho plantea la necesidad de establecer una relación de la actividad físico-deportiva y la calidad de vida más allá del "deporte" como manifestación competitiva. Con el transcurso de la edad surgen otras necesidades de práctica físico-deportiva que se alejan de los modelos competitivos y que presentan claras diferencias en función del sexo.

Consideramos que una manera de aumentar la práctica de actividad física habitual en escolares se centra en diversificar las formas de práctica físico-deportiva, atendiendo de forma individualizada las necesidades de los escolares y los cambios que se producen con el transcurso de la edad. La competencia motriz es mejorable en la medida en que se despierta en el alumno el interés por la tarea y se

ofrecen abundantes y variadas oportunidades para practicar. De ahí la relevancia de que el alumno viva experiencias positivas en las clases de Educación Física, pues esto redundará en sus futuros hábitos de práctica físico-deportiva.

Sería necesario abordar una intervención multidisciplinar que reforzara los hábitos de práctica físico-deportiva de los adolescentes. Desde el ámbito de la Educación Física y, apoyada desde las entidades locales se deberían implementar programas de práctica físico-deportiva que despertaran el interés por parte de los adolescentes, sobre todo en el caso de las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

BLASCO, T.; CAPDEVILLA, LL.; PINTANEL, M.; VALIENTE, L. y CRUZ, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del deporte*, 9-10, 51-63.

CARRILLO, J.A. (2009). "Factoría joven". Nuevas formas de participación juvenil en Extremadura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 31, 21-29.

CASTILLO, I. y BALAGUER, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 54, 22-29.

DELGADO, M. (1996). Actividad física para la salud en educación primaria. En C. Romero; D. Linares y E. de la Torre (Eds.), *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar* (pp. 137-146). Granada: Promeco.

DUMAZEDIER, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

GÁLVEZ, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

GARCÍA FERRANDO, M. (2006). Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas.

GIL, E. y MÉNDEZ, E. (1985). *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Cultura.

GIRALDO, D.; POVEDA, E.; FORERO, Y.; MENDIVIL, C. Y CASTRO, L. (2008). Actividad física autorreportada, comparación con indicadores antropométricos de grasa corporal en un grupo de escolares de Bogotá

y de cinco departamentos del centro-oriente, Colombia 2000-2002. *Biomédica*, 28, 386-395.

GÓMEZ, M.; VALERO, A.; GRANERO, A.; BARRACHINA, C. y JURADO, S. (2006). Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de Iadov. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11, 98.

<http://www.efdeportes.com/efd124/propuestas-educativas-en-educacion-fisica-con-alumnado-en-riesgo-social.htm>

GUTIÉRREZ, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.

HERNÁNDEZ, J. L.; VELÁZQUEZ, R.; ALONSO, D.; GAROZ, I.; LÓPEZ, C.; LÓPEZ, A.; MALDONADO, A.; MARTÍNEZ, M.E.; MOYA, J.M. Y CASTEJÓN, F.J. (2006). Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11, 98. <http://www.efdeportes.com/efd98/frec.htm>

HERNÁNDEZ, J. L.; VELÁZQUEZ, R.; ALONSO, D.; GAROZ, I.; LÓPEZ, C.; LÓPEZ, A.; MALDONADO, A.; MARTÍNEZ, M.E.; MOYA, J.M. y CASTEJÓN, F.J. (2007). Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española. *Revista de Educación*, 343, 177-198.

LÓPEZ VILLALBA, F. (2007). *Práctica deportiva, niveles de actividad física habitual y consumo de tabaco en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

MARTÍNEZ ARIAS, M.R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

MESEGUER, J. (2008). *Práctica deportiva, niveles de actividad física habitual y consumo de alcohol en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2006). *Encuesta nacional de salud de España, 2006. Junio 2006-Julio 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

MORENO, J. A. y CERVELLO, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

MORENO, J. A.; CERVELLO, E. Y MORENO, R. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología*

y salud, Vol. 17, Nº 2, 261-267.

MUNNÉ, F. (1980). *Psicopedagogía del tiempo libre*. México: Trillas.

NUVIALA, A.; MUNGUÍA, D.; FERNÁNDEZ, A.; RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2009). Typologies of occupation of leisure-time of Spanish adolescents. The case of the participants in physical activities organized. *Journal of human sport and exercise*, Volume 4 (1), 29-39.

NUVIALA, A.; RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2003). Tiempo libre, Ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 6, 13-20.

NUVIALA, A. y NUVIALA, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, 19, 295-307. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artabandono15.htm>.

PEDRÓ, P. (1984). *Ocio y tiempo libre*. Barcelona: Humanitas.

PERULA DE TORRES, L. A.; LLUCH, C.; RUIZ MORAL, R.; ESPEJO, J.; TAPIA, G. y MENGUAL, P. (1998). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Revista española de salud pública*, 72 (3), 233-244.

ROMÁN, B.; SERRA, L.; RIBAS, L.; PÉREZ-RODRIGO, C. y ARANCETA, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio Enkid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'esport*, 151, 86-94.

ROMERO, O.; CHINCHILLA, J. L. y JIMÉNEZ, A. (2008). Utilización del tiempo libre, hábitos de alimentación y condición física de los escolares de doce años de edad, según variables sociodemográficas. *Revista fuentes*, nº 8.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). La democratización imperfecta del ocio español. En García y Martínez (Eds.). *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*. Valencia: Tirant lo blanch.

TRILLA, J. (1998). Nuevos espacios y tiempos en la pedagogía. Ponencia en *Actas de la VIII Jornadas Logse.*, 32-48. Granada: Grupo Editorial Universitario.

VALVERDE, J. (2008). *Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los niveles de actividad física habitual en adolescentes*

escolarizados de la Región de Murcia. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

VELANDRINO, A., RODRÍGUEZ, P. L. & GÁLVEZ, A. (2003). An inventory of habitual physical activity for adolescents in group contexts. *6th Conference of European Sociological Association*. Murcia: Universidad de Murcia.

VILCHEZ BARROSO, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

INFORME DE INVESTIGACIÓN¹ SOBRE DESERCIÓN ESCOLAR MEDIANTE JERARQUIZACIÓN DE FACTORES EN LA UPIIG², DEL IPN³ EN SILAO, GUANAJUATO

RESEARCH ON SCHOOL DROPOUT THROUGH THE NESTING OF FACTORS UPIIG OF IPN IN SILAO, GUANAJUATO

Dr. Luis Felipe A. El Sahili González⁴
 Universidad de Guanajuato
 Guanajuato, México
luisfelipe-elsahili@hotmail.com

Recibido: 27/03/2011 Aceptado: 06/05/2011

RESUMEN

La presente investigación se realizó en la Upiig (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería en Guanajuato), perteneciente al IPN, entre el 5 y el 16 de octubre de 2009. La intención de esta investigación consistió en indagar los principales factores de deserción, en un primer momento, en opinión de todos los actores alrededor del proceso educativo, así como posteriormente aplicar una escala jerarquizada para valorar dichos factores. La forma de lograrlo fue a través de la opinión de cerca de 30 miembros de diferentes áreas de la Upiig, donde se obtuvieron más de 150 variables, las cuales se clasificaron para su medición y aplicabilidad en diez factores, que fueron jerarquizados por el 25% de la población estudiantil.

Esta investigación se justificó, pues hasta la fecha existe en esta unidad académica una deserción acumulada del 33% en tan sólo 4 semestres de clases; así mismo fue relevante, ya que presenta utilidad metodológica. Es una investigación de tipo exploratorio-descriptiva, en donde se pretende conocer y medir los factores que inciden en la deserción de los alumnos. Para la parte metodológica se utilizó una escala en donde los alumnos ordenaron por importancia 10 factores de deserción; también presenta una elevada confiabilidad muestral, derivada del alto porcentaje de participantes.

-
- 1 Investigación arbitrada por el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, entre el mes de diciembre de 2009 y febrero de 2010.
 - 2 Unidad profesional de Ingeniería Interdisciplinaria, Campus Guanajuato.
 - 3 Instituto Politécnico Nacional.
 - 4 Doctorando en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Doctorando en Pedagogía por el Centro de Estudios Pedagógicos, León, Guanajuato, México.

Los resultados señalan que, en opinión de los alumnos, el factor económico es el más importante.

Palabras clave: deserción escolar, factores diferenciales, turno, carrera, nivel educativo.

ABSTRACT

This research study was developed at Upiig (Professional Unit for Interdisciplinary Engineering, Campus Guanajuato), a division of IPN (National Polytechnic Institute) from October 5 through 16, 2009. The purpose of this study was, at the outset, to identify the main factors of university level dropouts, according to the opinion of sampled educative stakeholders around the specific problem. Next, it attempted to apply a hierarchized value scale to such factors. The means to attain both ends was to survey more than 30 members from different areas within Upiig, determining some 150 variables which were classified in ten groups for their further measurement and applicability. Such groups were hierarchized upon a sample of 196 students representing 25% of the total matriculate population.

The research study was justified on the grounds that surveyed population shows a 33% of cumulative dropouts in as short as 4 semesters. Also relevant is that the study is methodologically useful. The study is grounded also in the currently accepted theories about school desertion and it is exploratory and descriptive inasmuch as it tries to know and measure those factors that condition student desertion. For the methodological part of it, a scale was used where students ranked 10 desertion factors in order of their perceived importance. Since the survey was carried upon a relatively big sample; the latest is deemed reliable. Results show that, in the opinion of the students, the economic factor is the most important.

Key words: school desertion, differentiating factors: shift, career and school level.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 DESCRIPCIÓN INICIAL DEL PROBLEMA

1.1.1 Baja eficiencia terminal

Un problema común en las Universidades Públicas, lo constituye la baja eficiencia terminal; esta situación compromete a las Escuelas de Educación Superior a buscar alternativas para paliar este fenómeno. Uno de ellos ha sido establecer los programas de tutoría individual y de grupo, para brindar apoyo al desempeño académico de sus alumnos para que, tomando en consideración sus diferentes necesidades, mejoren

los índices de retención (particularmente en el paso del primero al segundo año del programa de estudios) y se incrementa el índice de titulación. El rol que habitualmente han desempeñado los profesores deberá experimentar una importante transformación, de manera que ya no sean fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores, guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje por parte de los alumnos. Las acciones federales, encabezadas por Promep⁵, Pifop⁶ y Pronabes⁷, han insistido en la necesidad de que se atiendan a los alumnos con programas de tutorías; por ejemplo, en el caso de los becarios.

Se ha pensado que esta estrategia puede tener efectos multiplicadores en beneficio de las instituciones de educación superior, ya que sus comunidades serán más dialogantes, con espacios comunes para la reflexión, sobre todo, con un trabajo colectivo, teniendo como eje la formación integral del estudiante y un impacto importante en los índices de eficiencia terminal.

Este programa se caracteriza porque la figura del docente se transforma, ya que (como tutor), se convierte en un facilitador del aprendizaje, en donde propicia diversas estrategias que lo acercan al estudiante con el fin de lograr en él una sólida formación mediante una educación integral, individualizada y generadora de experiencias que refuercen los aspectos más endebles de su formación, permitiendo así consolidar a las instituciones públicas de educación superior en sus respuestas oportunas y con niveles crecientes de calidad a las demandas sociales, fomentando en ellas la aplicación de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.

1.1.2 El nuevo modelo educativo del IPN

Se ha rediseñado el Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional (IPN), a fin de ofrecer servicios educativos de mayor calidad, cobertura, equidad y pertinencia, con los cuales se pretende abatir la baja eficiencia terminal, así como la deserción escolar. Para ello, se han llevado a cabo numerosas actividades cuyo eje es la planeación estratégica con un componente fundamental: la participación de la comunidad. El nuevo Modelo Educativo del IPN, pone énfasis en los procesos de formación, y tiene como una de sus características esenciales estar centrado en el aprendizaje; para lograrlo se deben reunir varios elementos, como son:

- Que promueva en los alumnos una formación integral, en aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- Que promueva cambio de actitudes y valores.
- Que los procesos educativos sean flexibles e innovadores.

5 Programa de Mejoramiento al Profesorado.

6 Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado.

7 Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

- Que la formación sea continua y permanente.
- Que promueva el aprendizaje autónomo.
- Que los egresados contribuyan al desarrollo sustentable de la nación.
- Que capacite a los alumnos para su incorporación en un entorno internacional y multicultural.

En este marco de interés por evitar la deserción escolar, es igualmente importante que se tomen las medidas para indagar cuáles pueden ser las causas concretas que pudieran incidir en dicha deserción para revertirlas en su momento.

Esta investigación se realizó en la Upiig, en la ciudad de Silao, Guanajuato, que es parte del IPN, aunque presenta características particulares, como son las instalaciones y el personal que recientemente se incorporaron para participar en su construcción. La mayoría de los maestros no vienen de IPN, sino han sido contratados dentro de la misma población guanajuatense; así mismo parece ser que todavía una buena parte de la población escolar desconoce el hecho que esté aquí en Guanajuato una dependencia del IPN; inclusive es desconocida para muchos su fama y prestigio, ya que para algunos alumnos es vista como la segunda opción de ingreso, siendo la Universidad de Guanajuato la primera.

1.2 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

1.2.1 Temporal

Esta investigación se realizó entre el 5 y el 16 de octubre de 2009. El día 8 se llevó a efecto la parte exploratoria, -con la reunión de las diferentes áreas y personas que conforman la Upiig-. Los días 12, 13 y 14 se aplicaron los instrumentos de medición y el 14, 15 y 16 se concentraron y procesaron los datos.

1.2.2 Espacial

Este estudio se realizó en la Upiig, perteneciente al IPN, con ubicación en el Puerto Interior, que se encuentra en la ciudad de Silao de la Victoria, Guanajuato.

1.2.3 Poblacional

La población a quien se aplicó el estudio fue una muestra correspondiente al 25% del total de la población estudiantil (196 alumnos), de todos los grupos, turnos y áreas.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La Upiig tiene cuatro semestres de funcionamiento en Guanajuato, inició en enero de 2008 con 70 alumnos, de los cuales se conservan actualmente sólo 42. Posteriormente en julio de 2008, se incorporaron 194 alumnos de los cuales han desertado a la fecha 49; por lo que respecta a la tercera generación no es posible proporcionar datos oficiales ni finales aún, dado que no se ha concluido el proceso de asignaciones de número de boleta⁸.

Consecuentemente, el nivel de deserción en la Upiig supera el 40% en los alumnos que se encuentra en cuarto semestre, y el 25% en los de tercer semestre, lo cual es algo preocupante, pues son indicadores de una deserción muy pronunciada. Tan sólo pensar en que se conservarán estos indicadores, se tendría una deserción superior al 75% al finalizar la carrera⁹. A pesar del énfasis del trabajo tutorial, así como del cambio de modelo educativo que se tiene en todo el IPN, las anteriores estadísticas hacen relevantes todos los esfuerzos que coadyuven a entender los factores de deserción, y valorar cuáles son las situaciones que están incidiendo en esta problemática.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles serán los factores (en orden de importancia) que influyen en la deserción escolar de la Upiig en opinión de los alumnos? y ¿qué implicaciones tienen estos factores para tomar decisiones pertinentes y evitar la deserción escolar futura?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo general

Conocer los indicadores en orden de importancia, que en opinión de los alumnos generan deserción en la Upiig.

1.5.2 Objetivos específicos

- Conocer los factores de deserción en la Upiig, en opinión de todos los actores involucrados.
- Generar una escala jerarquizada con base a la clasificación de los factores anteriores.
- Indagar cuantitativamente qué factores tienen más peso en opinión de los alumnos.
- Analizar los datos anteriores según nivel escolar, turno y tipo de carrera.

8 Los alumnos que han sido incorporados recientemente no tienen asignado un número de boleta y por lo tanto no se sabe cuántos son.

9 Para el Licenciado Rodolfo Nava, coordinador de control escolar de la Upiig, estos indicadores son similares a los existentes en el IPN de México.

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1 DEFINICIÓN

Se ha definido la deserción escolar como el desinterés de los alumnos por el estudio, a causa de problemas socioculturales y emocionales que viven.

2.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA DESERCIÓN

2.2.1 Motivacionales y familiares

Según Pardo de Aguirre (1985), uno de los principales problemas que anteceden a la deserción es la baja motivación. Si un estudiante no tiene claro que a través de su crecimiento profesional podrá mejorar sus condiciones de vida, difícilmente tendrá el resorte de la motivación para empujarlo hacia la terminación y conclusión de sus estudios; dentro de este factor motivacional se encuentran las formas que tienen los padres de ver el mundo. Muchas veces la familia es un impedimento muy poderoso para que los hijos sigan estudiando, pues lo que los padres les dicen los lleva a no continuar su formación escolarizada. Esto quiere decir que la motivación de los padres hacia los hijos es de suma importancia para evitar la deserción escolar. Todo lo que pasa en casa repercute en el joven y en su rendimiento estudiantil; una actitud demasiado protectora por parte de los padres puede llevar a una excesiva dependencia, falta de confianza, infantilización y conductas regresivas, así como poca tolerancia a la frustración. La edad de los padres es un factor a tener en cuenta a la hora de tratar el fracaso escolar, es mayor el número de casos de retraso escolar en los hijos nacidos de padres mayores, así como también en el caso de madres demasiado jóvenes. La excesiva exigencia por parte de los padres puede llevar al educando al desinterés, en el que su amargura y frustración le hagan disminuir sus aspiraciones. Todo joven tiene necesidades que deben ser respetadas. Los padres deben favorecer el desarrollo y la motivación de sus hijos, pues son para ellos el principal modelo y objeto de identificación. El fracaso escolar no es sólo un fracaso de los jóvenes sino que se puede extender a los padres y docentes e, incluso, alcanzar extremos tan radicales como orillarlos al suicidio. Es de vital importancia que los padres se vuelquen en la educación de sus hijos desde pequeños, pues es la manera más eficaz de evitar futuros fracasos.

2.2.2 Económicos

Estudiar conlleva un gasto, de eso no queda duda, en cada inicio de curso los padres tienen que realizar un gran esfuerzo para poder suministrar a sus hijos la lista de útiles que la escuela exige, se debe ser consciente que para muchas familias de México proveer esta lista sería gastar el salario de una semana o más. Es por ello que la familia

muchas veces prefiere que no asistan a clases y que mejor aporten con su trabajo algo de dinero para el sustento del hogar.

Según Solana (2006), la economía está vinculada fuertemente con la deserción escolar; son muchos adolescentes y jóvenes los que no tienen acceso a la educación por falta de dinero, esta situación los arroja a dejar los estudios y los presiona a buscar trabajo para ayudar a sus padres a mantener la familia.

La falta de trabajo de los padres impide la continuidad educativa de los hijos, ya que por desnutrición y mala alimentación no pueden seguir con los estudios, situación que empuja a muchos adolescentes a abandonar las aulas para intentar sumergirse en el ámbito laboral para colaborar en la casa, pero por lo general son fallidos sus intentos.

2.2.3 Culturales

La cultura se puede definir como el conjunto de las formas, modelos o patrones, expresados o no a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman (Subercaseaux, 2002). Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, por eso ineludiblemente influyen en la educación del individuo, ya que por las creencias u otros aspectos pudieran decidir no seguir estudiando. Por lo general, para los que viven en pueblos o localidades no son requeridos los estudios para trabajar, ya que la influencia de sus culturas está arraigada a sus costumbres (De la Peña, 1990). Por lo común, en las sociedades urbanas la cultura tiende a ser un factor favorable, dependiendo del medio que provengan los estudiantes. Los alumnos pueden dejar de estudiar al dejarse llevar por el pensamiento de que no lo necesitan para sobrevivir, tanto como lo piensan y lo han experimentado los padres.

2.2.4 Otros Factores

Se han encontrado numerosos factores presentes en la deserción escolar, como lo son: la distancia de la escuela, los problemas de transporte, carencia de artículos varios, el prestigio de la escuela, la complejidad de las materias, el tipo de metodología empleada por los docentes, etc.

3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

3.1 ETAPA EXPLORATORIA

Como es sabido, la investigación exploratoria es aquella que se realiza sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto; es decir, un nivel superficial de conocimiento. En este sentido

Hernández Sampieri et al. (2006), opinan que cuando la revisión de la literatura arroja que se han realizado numerosos estudios -en otros lugares diferentes al que se pretende estudiar-, el investigador se encuentra frente a una investigación exploratoria. De tal suerte que será necesario que exista familiaridad con la forma como se expresa el fenómeno en ese lugar.

En este contexto teórico se realizó una sesión para inducir ideas sobre las causas de deserción escolar¹⁰; en ella se sensibilizó a los participantes sobre la importancia de evitar la deserción escolar de los alumnos, a través de fotografías que hacían alusión al pandillerismo, pobreza y drogadicción.

Una vez terminada la inducción, se procedió a la formulación más precisa del problema de investigación. Dado que se carece de información suficiente y de conocimientos previos sobre el objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este caso la exploración permitió obtener datos y elementos que ayudaron a conducir a formular con mayor precisión la creación de un instrumento de investigación.

3.1.1 Participantes

Se citó en la Sala de Juntas a docentes, directivos, representantes de alumnos, jefes de área, encargados de servicios estudiantiles e intendentes; se reunió a una población superior a 30 miembros de diferentes áreas de la escuela.

3.1.2 Instrumentos y materiales

Para la elaboración de este trabajo fue necesario utilizar algunos recursos tecnológicos y materiales didácticos como el programa Excel, hojas, plumones y otros recursos.

A los integrantes del grupo reunido se les pidió que reflexionaran y escribieran seis factores que estaban produciendo la deserción escolar. Cada una de estas personas anotó esos seis factores, los cuales en su conjunto generaron más de 150 variables, las cuales se agruparon en categorías, aunque con la conciencia de que, en alguna medida, unas estaban implícitas en las otras.

Al terminar la sesión y, habiéndose logrado el objetivo exploratorio, se tuvo un grado mayor de familiarización sobre el problema. Fácilmente se pudo constatar que se agrupaba en 10 categorías generales.

3.1.3 Categorías:

1. Factores familiares.

¹⁰ Esta junta fue convocada por la subdirección académica de la Upiig, encabezada por la Licenciada Esther Angélica Medina Rivero, a mediados de septiembre de 2009.

2. Factores de la geografía de la escuela.
3. Factores motivacionales.
4. Factores económicos.
5. Factores vocacionales.
6. Factores del transporte.
7. Factores de los servicios de la unidad.
8. Factores de la complejidad de la carrera.
9. Factores de la infraestructura.
10. Factores docentes.

Se consideró importante que estos diez factores detectados fueran jerarquizados por los alumnos, para medir con exactitud cómo son percibidos por ellos y calcular su grado de impacto. Las escalas por orden de clasificación usualmente se utilizan en la investigación de mercados, pero también pueden extrapolarse a otros contextos como la investigación educativa (Malhotra, 2004). Además se consideró la jerarquización como una medida más sencilla de realizar que las escalas Likert, o de otro tipo, por su rapidez de aplicación, ya que no se podía contar todo tiempo con los docentes.

3.2 ETAPA DESCRIPTIVA

3.2.1 Selección de la muestra

Se tomó una muestra de 196 estudiantes de los 28 grupos, que equivale al 25 por ciento del Universo poblacional de la Upiig -el total de alumnos es 799-. Dicha muestra contestó en su totalidad la escala jerarquizada de factores de deserción. Se obtuvo un alfa de 0.006% lo cual habla de una alta confiabilidad muestral (Hernández Sampieri et al., 2006).

3.2.2 Procedimiento

Una vez construido el instrumento de investigación, se les pidió a los docentes permiso para aplicarlo; también se les aclaró que solamente se seleccionaría una muestra, constituida por todos los múltiplos de 4 de la lista y, en caso de no contar con el alumno, se pedía que fuera substituido por el número inmediatamente inferior.

3.2.3 Instrucciones

Se les indicó a los alumnos que debían jerarquizar, en orden de importancia de mayor a menor, cuáles factores serían los que los harían

abandonar la institución, además se les hizo hincapié en que su opinión era confidencial. Se les solicitó que pusieran los datos del grupo y omitieran su nombre.

3.2.4 Instrumento

El instrumento que se presentó a los alumnos fue el siguiente: De los factores que aparecen a continuación, enumera en orden jerárquico aquellos que te harían abandonar la escuela.

Factores familiares	
Factores de la geografía de la escuela	
Factores motivacionales	
Factores económicos	
Factores vocacionales	
Factores del transporte	
Factores de los servicios de la unidad	
Factores de la complejidad de la carrera	
Factores de la infraestructura	
Factores docentes	

3.2.5 Validez de contenido

Cabe señalar que en virtud de haber sido diseñado con la colaboración de maestros, alumnos y personal que labora en la Upiig, estas categorías o factores presentan una alta validez de contenido, ya que a través de ésta se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir (Hernández Sampieri et al., 2006: 19).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se realizó un análisis estadístico descriptivo con los porcentajes de la muestra para saber qué categorías tuvieron más incidencia de presentarse en los primeros lugares y, una vez que se ingresaron los datos, que fueron 196, se procedió a realizar una tabla dinámica de Excel con los resultados de la aplicación a la muestra. Es importante destacar que entre más bajo es el valor numérico hay una importancia mayor para la deserción; es decir, existe una relación inversa entre el factor calculado y el abandono escolar; lo anterior porque se clasificó de forma ascendente. Gracias al auxilio de la estadística paramétrica, se lograron sumar y promediar todos los datos que en total fueron 1,960, es decir, 196 alumnos multiplicados por 10 factores jerarquizados. Cabe aclarar que el vaciado de datos duró más de dos días.

4.2 RESULTADOS

4.2.1 Análisis de la tabla 1

En esta primera tabla se aprecian los factores promediados de todo la Upiig, lo cual hace evidente que los principales factores que ahí aparecen, son los mismos que se analizaron en el marco teórico: el familiar, económico y motivacional.

Tabla 1 Promedio general de los factores de deserción de la Upiig

Factores económicos	3.63
Factores motivacionales	4.46
Factores familiares	4.88
Factores vocacionales	5.34
Factores de la complejidad de la carrera	5.52
Factores de la geografía de la escuela	5.61
Factores del transporte	5.71
Factores docentes	6.31
Factores de los servicios de la unidad	6.66
Factores de la infraestructura	6.87

Fuente: tabla dinámica de Excel. Se aprecia que los principales factores de deserción para la población estudiantil son el económico, motivacional y familiar.

4.2.2 Análisis de la tabla 2

En esta tabla todos los factores presentan una alta desviación estándar, lo cual sugiere poca homogeneidad en la percepción sobre los factores de deserción en el alumnado. El factor que presenta menos relevancia para la deserción, que es el de la infraestructura con 6.87 de promedio, muestra una desviación de la mediana (que es 5.5) de 1.37, lo cual implica que es un factor que aunque es el más bajo, no se debe desatender, el mismo comentario vale para los demás.

Tabla 2 Desviación estándar de los factores en general

Desviación estándar de los servicios de la unidad	2.12
Desviación estándar de la infraestructura	2.45
Desviación estándar de los factores de la geografía de la escuela	2.52
Desviación estándar de los factores motivacionales	2.53
Desviación estándar de los factores docentes	2.66
Desviación estándar de los factores del transporte	2.75
Desviación estándar de los factores económicos	2.78

Desviación estándar de los factores vocacionales	2.89
Desviación estándar de la complejidad de la carrera	3.06
Desviación estándar de los factores familiares	3.19

Fuente: tabla dinámica de Excel. Se registra que los factores más consistentes son los servicios de la unidad, así como de la infraestructura.

4.2.3 Análisis de la tabla 3

En esta tabla se observa cómo los factores económicos por carrera permanecen iguales, lo cual es un factor que al mismo tiempo de ser el más importante para la deserción, es el más estable entre las carreras. El aspecto "complejidad de la carrera" en Ingeniería Farmacéutica es un factor relevante para el abandono escolar de la misma, respecto a las otras carreras. En las carreras de Biotecnología y Farmacéutica los factores vocacionales cobran más importancia para la deserción que en las otras dos carreras. En las carreras de Aeronáutica y Sistemas Automotrices el factor docente es más impactante para el abandono escolar, que en el resto de las carreras. Finalmente, se observa que la carrera de Biotecnología fue calificada con las puntuaciones más bajas en factor motivacional, económico y vocacional con respecto a las demás carreras.

Tabla 3 Comparativa de promedio por carrera

	Aeronáutica	Biotecnología	Farmacéutica	Sistemas automotrices
Factores familiares	4.68	4.86	4.42	5.27
Factores geografía de la escuela	5.72	5.78	5.39	5.52
Factores motivacionales	4.89	3.96	4.09	4.70
Factores económicos	3.70	3.57	3.64	3.63
Factores vocacionales	5.94	4.76	4.85	5.60
Factores del transporte	5.72	5.69	5.48	5.84
F. de los servicios de la unidad	6.47	6.92	7.52	6.19
F. de la complejidad de la carrera	5.36	6.27	4.76	5.45
Factores de la infraestructura	6.68	6.57	7.64	6.84
Factores docentes	5.83	6.63	7.21	5.97

Fuente: tabla dinámica de Excel, donde se advierte una consistencia del factor económico para todas las carreras.

4.2.4 Análisis de la tabla 4

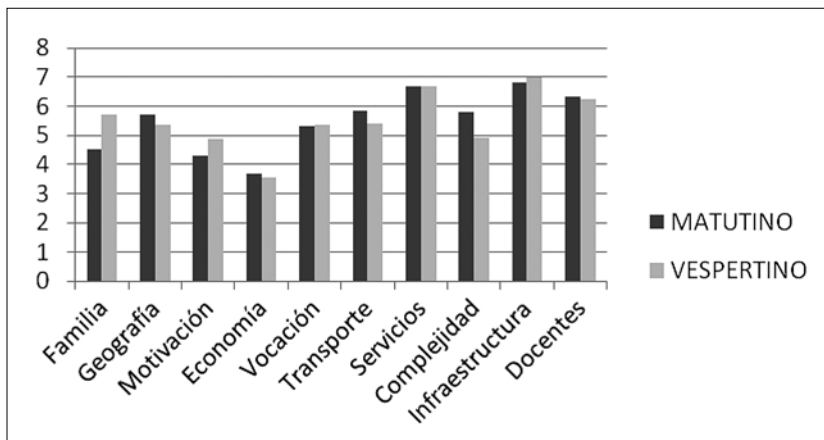
En cuanto a los factores familiares se observa que los alumnos del turno vespertino le dan un peso mayor para la deserción, así como también a la complejidad de la carrera y ligeramente a la importancia del transporte; en contraparte, el turno matutino concede más importancia a los factores motivacionales.

Tabla 4 Promedio de factores de deserción según turno escolar

	MATUTINO	VESPERTINO
Promedio de factores familiares	4.51	5.72
Promedio de factores geografía de la escuela	5.73	5.35
Promedio de factores motivacionales	4.29	4.85
Promedio de factores económicos	3.68	3.53
Promedio de factores vocacionales	5.33	5.37
Promedio de factores del transporte	5.85	5.42
Promedio de los servicios de la unidad	6.66	6.67
Promedio de los factores de la complejidad de la carrera	5.79	4.90
Promedio de la infraestructura	6.82	6.97
Promedio de los factores docentes	6.35	6.23

Fuente: tabla dinámica de Excel, en la que se detecta una consistencia del factor económico en ambos turnos, y una diferencia significativa en cuanto a la complejidad de la carrera en el turno vespertino

Gráfico 1 Promedio de factores de deserción según turno escolar



4.2.5 Análisis de la tabla 5

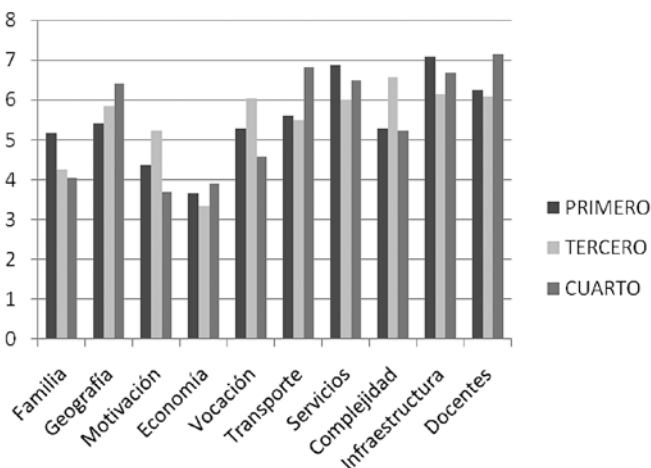
Se observa que el factor económico es ligeramente más importante para los grupos de tercero, así como el factor vocacional. Del mismo modo, en los grupos de primero a cuarto, se puede observar un descenso en la importancia del factor familiar para el abandono escolar. El factor complejidad de la carrera es más importante en los grupos de primero y cuarto; finalmente, también se observa que los factores motivacionales son percibidos con mayor relevancia por los grupos de cuarto.

Tabla 5 Promedio de factores de deserción según nivel escolar

	PRIMERO	TERCERO	CUARTO
Promedio de los factores familiares	5.18	4.27	4.05
Promedio de los factores geografía de la escuela	5.42	5.84	6.41
Promedio de los factores motivacionales	4.37	5.24	3.68
Promedio de los factores económicos	3.66	3.35	3.91
Promedio de los factores vocacionales	5.28	6.03	4.59
Promedio de los factores del transporte	5.60	5.49	6.82
Promedio de los factores de los servicios de la unidad	6.87	6.00	6.50
Promedio de los factores de complejidad de la carrera	5.28	6.57	5.23
Promedio de los factores de la infraestructura	7.09	6.14	6.68
Promedio de los factores docentes	6.24	6.08	7.14

Fuente: tabla dinámica de Excel, en la que se registra que el factor familiar se va volviendo relevante conforme se sube en el nivel escolar, así como los alumnos intermedios resienten más el impacto de la complejidad de la carrera.

Gráfico 2 Promedio de factores de deserción según nivel escolar



5. CONCLUSIONES

1. Se observó que existen factores absorbentes, que se requieren separar, como por ejemplo, transporte y geografía de la escuela; así como transporte y factores económicos.

2. El estudio pudo constatar que los principales factores que producen deserción en la Upiig, en orden de importancia son: el económico, el motivacional y el familiar, lo cual se encuentra en consonancia con lo expuesto en el marco teórico.

3. Se pudo identificar a la economía como el factor más importante implicado en la deserción escolar; como indica Solana (2006), la falta de recursos es una razón importante que impide que muchos estudiantes sigan preparándose y busquen trabajos para subsanar el gasto familiar. Asimismo, resulta notorio cómo este factor se muestra sumamente uniforme en todas las carreras, turnos y niveles educativos (ver tablas).

4. El segundo factor, con mayor grado de impacto para el abandono escolar, fue el motivacional. Siguiendo a Pardo de Aguirre (1985), resulta razonable pensar que si un estudiante no considera el estudio como un agente implicado en mejorar su calidad de vida, difícilmente tendrá la motivación para concluir sus estudios. Aunque este factor esté influido por muchas circunstancias, cobra relevancia la aportación de De la Peña (1990), en el sentido de que los que viven en pueblos o comunidades no perciben como un requerimiento los estudios para el trabajo -muchos estudiantes de esta escuela provienen de entidades suburbanas, próximas a las ciudades de Silao y León-. Por lo tanto, la cultura pudiera influir en la motivación de los educandos, por su influencia en la idea de que la preparación profesional no es tan importante para el logro laboral.

5. En tercer lugar, se encontró que también la familia afecta en el fenómeno del abandono escolar. El marco teórico indica que la edad de los padres puede afectar en la consolidación de los estudios; por lo cual los progenitores de edad muy avanzada o las madres muy jóvenes pudieran desalentarlos. Consecuentemente, la excesiva exigencia en el hogar puede llevar al desinterés y disminución de sus aspiraciones. De esta forma, siguiendo al punto anterior, el fracaso se puede deber también a los comentarios desmotivadores que provienen desde la misma familia hacia la actividad estudiantil.

6. Al analizar los diferentes factores involucrados en la deserción, se descubrieron variaciones importantes, según se observa en el análisis por carrera, turno y nivel escolar, lo cual conduce a generar algunas recomendaciones específicas para algunas ingenierías.

6. RECOMENDACIONES

1. Incrementar el número de becas (ver tabla 1), ya que la economía está vinculada fuertemente con la deserción escolar; son muchos adolescentes y jóvenes los que no tienen acceso a la educación por falta de dinero; esta situación los lleva a dejar los estudios y los presiona a buscar trabajo para ayudar a sus padres a mantener la familia.

2. Cuidar especialmente la información promocional de las carreras de Biotecnología y Farmacéutica, ya que en dichas carreras, los factores vocacionales son más relevantes para el abandono escolar (ver tabla 3).

3. Trabajar los factores vocacionales con los alumnos de estos grupos (ver tabla 3), a través de tutorías y apoyos psicopedagógicos.

4. Analizar y reestructurar el programa de estudio de la carrera de Farmacéutica, lo anterior en virtud de que es sumamente contrastante con el resto de las carreras el grado de complejidad que manifiestan hacia ella sus estudiantes (ver tabla 3), lo cual no estaría en conformidad con el nuevo modelo educativo del IPN, que menciona que los programas deben ser flexibles e innovadores.

5. Apoyar psicopedagógicamente la actuación de los docentes en las carreras de Aeronáutica y Sistemas Automotrices (ver tabla 3), para lograr que se promuevan cambio de actitudes y valores en ellos y exista congruencia con este punto del nuevo modelo.

Seguramente quedará mucho por hacer para evitar la deserción escolar, pero esta investigación es un intento de entender y evitar su presencia en tan prestigiada escuela.

BIBLIOGRAFÍA

DE LA PEÑA, G. (1990). Crisis, conflicto y sobrevivencia: estudios sobre la sociedad en México. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Ciesas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

MALHOTRA, N. K. (2004). Investigación de mercados. México: Pearson Educación.

PARDO DE AGUIRRE, M. L. (1985). La deserción de estudiantes del núcleo universitario del litoral y los factores vocacionales. Caracas: Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.

SOLANA, F. (2006). Educación: visiones y revisiones. México: Siglo XXI editores S.A.

SUBERCASEAUX, B. (2002). Nación y cultura en América Latina: diversidad cultural y globalización. Santiago de Chile: LOM.

CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DE PLANES Y PROGRAMAS DE PREGRADO: UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

RELEVANCE AND CONSISTENCY FOR INITIAL EVALUATION OF PROGRAMMES: THEORIC AND METHODOLOGIC PROPOSAL

Mauricio Iván López Quiroz
Universidad Santo Tomás (Sede Concepción)
Concepción, Chile
malopez@ucsc.cl

"Al organizar la dirección y establecer unas pautas de valoración, céntrate sólo en lo que es apropiado"

SUN BIN "El Arte de la Guerra II"

RESUMEN

En este artículo se despliegan los fundamentos esenciales para la evaluación inicial de Planes y Programas universitarios de pregrado a partir de dos criterios cualitativos, puntuales y sensibles para el campo de la evaluación curricular, como son: coherencia y pertinencia, tanto interna como externa.

La actualidad de los procesos evaluativos institucionales externos para la Acreditación de las carreras de pregrado demanda la necesidad de articular simultáneamente una propuesta teórico-metodológica interna y propia de los Centros de Formación Superior, en base a la definición singular que cada una de las universidades asigne a la "calidad" y "excelencia" de sus procesos formativos, sustentada aquí en criterios evaluativos de índole relacional-explicativa, que recogen las opiniones de las "audiencias" o participantes de dichos procesos académicos de formación profesional, a fin de mejorar y actualizar los Planes y Programas de Estudio como un proceso integral, continuo, consistente y democrático.

Palabras clave: evaluación curricular, pertinencia, coherencia, investigación evaluativa, calidad, excelencia.

ABSTRACT

In this article it shows the fundamentals for initial evaluation of Syllabus and Programms at the National Universities from two sensitive and punctual qualitative criteria in the field of Curricular Evaluation, known as: Relevance and Consistency, internal and external.

Today, the external institutional evaluation process to certify degrees in the Universities necessarily require the proposal to create and define an internal process of evaluation, based on a previous singular definition of "Quality" and "Excellence" in all educational process. Here, our proposal is to promote evaluative criteria that will help to understand and explain the opinions of participants in this academical process, with the objective to improve and update Syllabus and Programms as a integral, comprehensive and democratic process.

Key words: curricular assessment, relevance assessment, consistency assessment, evaluation research, quality, excellence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, un ejercicio de vital importancia es establecer -rigurosa y científicamente en el contexto académico universitario- una selección de criterios y principios que apunten hacia una definición consistente de calidad y excelencia en el ámbito del desarrollo pedagógico; y en base a ello, establecer acciones evaluativas periódicas y sistemáticas del currículum (Pérez Juste, 2006). A niveles más específicos, dichos criterios evaluativos deberían sustentar y guiar la formación y actualización de los Planes y Programas de Estudio en las carreras de pre y postgrado de las Universidades y Centros de Educación Superior en nuestro país. Ello, independientemente de los ámbitos o contextos en los cuales se localicen o proyecten a la sociedad en general; o bien, de la visión, misión o sustentabilidad material y/o humana que ellas mismas determinen, propongan y definan interna y externamente como Instituciones Educativas de nivel superior (Lemaître, 1997)¹.

Sin embargo, es evidente que en el ámbito específico de la evaluación de Planes de Estudio y Programas de formación universitarios, el profesor como investigador necesita recoger y dar significado a los elementos contextuales propios y singulares de la institución, que otorgan una comprensión más profunda y enriquecedora de los procesos de formación académica como fenómenos complejos (House, 1996).

Más allá de la letra escrita, desde la visión y misión Institucionales, pasando por los objetivos declarativos propuestos a la comunidad universitaria y la intencionalidad formativa que se plasma en los planes y programas de Estudios, debemos reconocer y asumir que todo lo anterior se inscribe siempre en una dimensión contextual de tiempo, espacio y sociedad que resultan singulares, y muchas veces, sustancialmente diferentes unos de otros, reflejando y dejando traslucir intereses, orientaciones, ideologías y valores inscritos en el currículum que constituyen, en suma, los fundamentos sobre los cuales se levantan los procesos de continuidad y cambio particulares de cada institución

1 María José Lemaître del Campo argumenta y sostiene esta tesis como directora del Componente de Aseguramiento de la Calidad del Programa Mecesusup. Ver: www.cnachile.cl

formadora de profesionales en el mundo de la Educación Superior (Mateo, 2006; Pinto, 2009).

Si se considera -desde una perspectiva amplia- el doble desafío profesional e institucional de la actualización permanente del conocimiento, y visualizamos con claridad las profundas transformaciones actuales que nuestra sociedad plantea y exige a todos los profesionales -y muy especialmente, a aquellos futuros profesionales del ámbito pedagógico que se forman inicialmente en las facultades de Educación de las universidades nacionales- podremos entonces diseñar la construcción de distintos modelos y procedimientos, aplicando herramientas dentro del enriquecedor panorama abierto para el trabajo singular en el campo de la investigación evaluativa y curricular; terreno fértil desde múltiples perspectivas que contribuyen en concreto desde: los procesos institucionales de acreditación universitaria (a niveles macrocurriculares) como también desde los aportes para la construcción de una mirada interna de los procesos evaluativos (Weiss, 1990). Todas ellas, instancias que apuntan a una comprensión más profunda de los fenómenos pedagógicos, a fin de proponer los ajustes necesarios para una actualización de las prácticas, destrezas y competencias docentes que las Carreras del ámbito pedagógico deberían alcanzar. Esto, en el necesario marco referencial de una auténtica "cultura evaluativa" que aporte significativamente, más allá de la asignaturización como una "puesta a punto" mecanicista en función de la actualización e innovación de los Planes y Programas de Estudio² (Pérez Juste, 2006).

Es evidente que los aportes de una cultura evaluativa interna al interior de los planteles de Educación Superior nacionales contribuiría fructíferamente a los procesos dinámicos y continuos de acreditación institucional, iluminando la real condición y aplicación curricular en las prácticas cotidianas de formación de pregrado, haciendo suyo el propósito superior de transformar la dinámica de los procesos de formación académica y alcanzar una auténtica implementación de la evaluación de Planes y Programas como una acción orientada a la calidad de procesos y de productos; condición necesaria y previamente definida al interior de cada una de las instituciones de Educación Superior (Santos Guerra, 1998; Garduño Estrada, 1999; López Mojarro, 2004; De Miguel, 2009).

1. Los fundamentos teóricos para la acción evaluativa permanente de Planes y Programas en la Educación Superior

El proceso actual definido como: "*Evaluación continua para asegurar la Calidad de la Educación Superior*" (CSE, 2010) parece obvio, y demanda que la mayoría de las carreras de pregrado que se imparten en

2 En gran medida, una "actualización mecanicista" de los Planes y Programas de Estudio equivale a que el docente borre el año anterior del Curso que va a dictar, reescriba en el mismo lugar el año en curso, y -acaso- revise y actualice la bibliografía de consulta ofrecida a sus alumnos, sin considerar de por medio una reflexión personal interna o a nivel de socialización con sus pares respecto de una actualización profunda y significativa, requerida con urgencia en muchos Planes y Programas de Estudio en la formación de pregrado universitario.

las facultades de Educación del país se sometan a diferentes instancias y procesos de evaluación institucionales externos, dentro de los cuales los Planes y Programas y el currículum en general deben evidenciar la existencia de ciertas coherencias mínimas de forma y fondo entre: el currículum declarado por la institución, el currículum aplicado en la práctica docente, el currículum logrado como aprendizaje efectivo, con aquellos perfiles profesionales de egreso definidos con la suficiente antelación, los objetivos globales y específicos de formación profesional, y los procesos de formación valórica y humana explicitados en ellos³ (Mateo, 2006).

Dentro de esta lógica, la construcción de dichas evaluaciones externas se sitúa en una lógica eminentemente centrada en el producto que se quiere o se necesita lograr, en función de una comprensión socializada de "calidad" referida a criterios de eficacia, eficiencia y logro de metas finales, vinculadas a una perspectiva de "rendición de cuentas", conocida en el mundo anglosajón como "Accountability" (CSE Chile, 2010).

Es aquí, dentro de este contexto institucional sensible de "Evaluación Continua" realizado por agencias externas a las universidades, en donde se propone situar, diseñar, levantar y articular una acción evaluativa permanente, de corte riguroso, científico y previamente socializado en los procesos internos de evaluación intrauniversitarios, diseñados y validados por las mismas universidades como parte de una "identidad evaluativa" singular y propia: se sistematizaría en ellos el modelo de calidad escogido, identificando las variables de coherencia y pertinencia (entre otras) en los ámbitos internos y externos, definiendo los procedimientos concretos en un plan de evaluación curricular. Esto, en el marco de criterios y normas básicas para juzgar una acción evaluativa (ver Tabla 1).

Lo anterior, con el propósito de contribuir a una comprensión evaluativa diferenciada, aunque complementaria, de los procesos evaluativos externos, eminentemente de carácter procesual y formulada desde el paradigma cualitativo de la Investigación Evaluativa, recogiendo y validando para tales efectos a los agentes participantes o "audiencias"⁴ que efectivamente trabajan en el proceso de formación profesional de los estudiantes de pregrado (Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Al respecto, las palabras de Alfredo Furlane clarifican el sentido de la transformación y mejora de un Plan de Estudios, que debe trascender el ámbito reducido de la aplicación tecnológica como herramienta al servicio de ciertos propósitos puntuales; y asumir las dimensiones e impactos en ámbitos más amplios, relacionados con las vivencias y

3 En relación a este punto, léase publicaciones en permanente circulación realizadas por asesores y expertos del Consejo Superior de Educación en Chile (CSE) En: www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/ [Consulta: 10 de agosto 2010].

4 Este concepto es el utilizado actualmente por De Miguel, Mario (2009) y otros expertos para referirse a todos aquellos participantes dentro del proceso de formación académica de pregrado en la Educación Superior española, según el desarrollo de modelos de evaluación curricular de índole cualitativa, procesual o bien "explicativos-relacionales", todos los cuales concuerdan en la importancia de recoger como información vital la opinión fundamentada de dichas "audiencias" para la posterior elaboración del Informe y la toma de decisiones respecto al programa evaluado.

dinámicas sociales, ideológicas, culturales y pedagógicas al interior de una institución de educación superior.

"Modificar un Plan de Estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas; en donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en la Institución, en un proceso de conflicto entre lo viejo y lo nuevo... cuya resolución no se decreta administrativamente." (Mateo, 2006).

Tabla 1: CRITERIOS Y NORMAS BÁSICAS PARA JUZGAR UNA ACCIÓN EVALUATIVA (Según Stufflebeam y Shinkfield)

Normas	Descripción	Con ellas se asegura
De Utilidad	Sirve a los propósitos y necesidades de información práctica, centrada en interrogantes y cuestiones importantes. La evaluación debe ser relevante, oportuna y estar basada en evidencia palpable, aportando soluciones para la mejora del programa evaluado.	Una acción evaluativa integral , que afecta a la organización y a las personas implicadas en el desarrollo del Programa, desde sus metas y objetivos declarados, hasta la planificación y estrategias para la mejora y el cambio.
De Viabilidad	Sirve para centrar la acción evaluativa en un marco realista y prudente. Para ello, debe usar procedimientos eficientes, racionales y metodológicamente operativos. Su diseño se pondrá en práctica en un contexto natural, y sus gastos en material, personal y tiempo no deberá exceder los márgenes previamente diseñados por el Plan de Acción evaluativo.	Una acción evaluativa sistemática , estructurada, que sigue un plan consensuado, asegurando la objetividad y honradez de los resultados.
De Honradez	Se utiliza para asegurar que la acción evaluativa es conducida legal y éticamente, basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, socialización y protección de los grupos, audiencias y personas implicadas, así como la honestidad de los resultados obtenidos.	Una acción evaluativa innovadora , que posibilita la comprobación del progreso, así como los elementos de cambio que inciden en la mejora continua del Programa evaluado.
De Precisión	Es necesaria para asegurar que la acción evaluativa revela y comunica la información relevante encontrada. Describe con claridad el objeto evaluado, revela claramente sus virtudes y defectos, y proporciona conclusiones válidas y confiables de dicho objeto (en este caso, del Plan de Estudios y la lógica de su construcción y sustento). Las conclusiones y juicios del evaluador deben ser coherentes (interna y externamente) con los datos.	Una acción evaluativa para la mejora , que al ser lo más exacta posible, al fundamentarse en evidencias y fuentes contrastadas, permite establecer líneas de acción y planes de mejora a corto y mediano plazo, en conjunto con la valoración progresiva de los avances.

Adaptado de: Stufflebeam y Shinkfield (1995): "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona, Paidós.

En el contexto contemporáneo de la llamada "Sociedad de la información y el conocimiento"⁵, la vertiginosa aceleración de los campos del conocimiento científico, sumado a las múltiples exigencias de actualización y demandas de la sociedad contemporánea, de la enseñanza y el aprendizaje continuo; las universidades nacionales tienen el desafío de responder y asumir dichas exigencias de nuestro tiempo⁶ y, necesariamente, velar por la calidad y excelencia de la formación profesional que se realiza al interior de sus campus, en sus facultades y escuelas de formación académica y humana (Morin, 2007).

Situados en este escenario, la Evaluación Curricular como proceso de investigación sistemático, participativo, coherente y riguroso, específicamente circunscrito al ámbito del diseño y transformación de los Planes y Programas de estudio, resulta entonces una condición vital para el desarrollo de procesos institucionales formales ligados a la "calidad" y la "excelencia", y para estar a la altura de dichos desafíos, que se plasman actualmente en la mayor parte de los países de América Latina como "*Procesos de Evaluación Institucional*" -que pueden ser internos o externos- o bien, "*Procesos de Acreditación*" (CSE-Chile, 2009).

Dichos procesos de evaluación, que tienen como propósito declarativo institucional final el mejoramiento y la actualización de las prácticas docentes para incidir profundamente en la mejora continua de la formación profesional -en función de otorgar criterios de calidad y excelencia institucionales- deberían ser (al menos en teoría) realizados de manera sistemática, rigurosa, con un norte formativo claro, desde una argumentación racional, fértil y alcanzable para el mejoramiento de los procesos académicos interuniversitarios a mediano y largo plazo, y en concordancia con aquellas concepciones paradigmáticas que se definirían anteriormente por las instituciones formadoras,⁷ con el objetivo de enriquecer las conceptualizaciones y las prácticas situadas en el Modelo que aquellas definen como: "*Calidad de la Educación Superior*"; situado más allá de un *eslogan* publicitario, una socialización

5 Usando la expresión ya clásica del sociólogo japonés Masuda, Yoneji; quien analizaba en la década de los '80 los alcances y líneas de acción en ciernes de la sociedad occidental postindustrial, digitalizada e informatizada. Luego de la publicación de su obra (ver bibliografía) se convertiría en el "padre" de dicho concepto, que otros autores occidentales como Castells (1997) divulgarán desde una perspectiva más internacionalizada y globalizada. "Totalizadora", dirían algunos autores más radicales.

6 En el documento "Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción" (Unesco, París, 1998) se declara en el preámbulo: "...*dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior de nuestro tiempo ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante...*"

7 En materia específica de Evaluación de Programas, existe una abundante cantidad de paradigmas, enfoques o modelos propuestos por una gran diversidad de autores especialistas en la materia. A lo largo del tiempo, dicha suficiencia cuantitativa ha originado una riqueza en la diversidad de miradas, pero también confusión y desorientación, que muchas veces se presta a errores conceptuales y desconfianzas de los sujetos que observan con cautela los resultados de cualquier Investigación Evaluativa. Al respecto véase el excelente Cap. 1 "*La Calidad de la educación*" de Pérez Juste (2000) En: "*Hacia una Educación de Calidad*".

con espíritu positivo o una declaración de principios institucionales a la comunidad (Weiss, 1990; Ahumada, 2001; Castillo 2002; Tobón, 2005).

De esta forma, en nuestra realidad universitaria nacional, inserta en el contexto mundial de exigencia académica y necesaria actualización y redefinición de la formación profesional de nivel superior, es urgente una adecuada planificación, además de la creación de diseños e instrumentos evaluativos; así como también la aplicación precisa y científica de modelos de investigación evaluativa, para la transformación y mejoramiento de los Planes y Programas de estudio, teniendo presente en estas acciones un doble propósito: en una línea, establecer los niveles de coherencia y pertinencia interna y externa del Programa o Plan de Estudios en relación al contexto en el cual se desarrolla la institución de Educación Superior y en concordancia con los objetivos previamente definidos en el perfil de egreso de los futuros profesionales de la Educación. Desde otro ángulo, esto posibilitaría a los involucrados una perspectiva de formación superior desde la integralidad, que la misma institución superior definirá en concreto dentro de su propio ámbito de realidad como "*calidad*" y "*excelencia*",⁸ en virtud de la actualización del conocimiento y del logro de los perfiles, objetivos y metas a mediano y largo plazo. Estos dos ámbitos de mejora deberían ser diseñados idealmente con antelación a todo proceso de formación, académica, profesional y humana.

Consideramos valiosa en este punto la propuesta de Pérez Juste (2006) quien sostiene la construcción de un modelo de Evaluación de Programas específico del ámbito educativo, en cuatro grandes etapas o momentos. El primero de estos momentos es el que explicitamos en este artículo como "*Evaluación Inicial*" de un Plan o Programa, que resulta equivalente, en otras terminologías, a la Evaluación Diagnóstica o Introdutoria de una realidad educativa (Castillo, 2004; Stake, 2006).

Tabla 2: PRIMER MOMENTO: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN CUANTO TAL (Según Pérez Juste, 2006)⁹

Finalidad	*Esclarecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. *Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.
Función	*Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa. *En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa o sobre su evaluación.
Metodología	*Análisis de contenido de documentos. *Estudios prospectivos.

⁸ Ambos conceptos, en esencia polimorfos, complejos y polisémicos, se definirán y desarrollarán someramente en las líneas siguientes de este artículo, dentro de la segunda parte, en las fronteras que éste permite.

⁹ En palabras del autor: "Se trata de la actividad evaluativa más importante tanto por ser la primera y base de todas las demás, como por su contenido -abarca la realidad de todo el Programa- y sobre todo, por sus grandes aportaciones a la mejora y optimización del Programa" (Ob. Cit. P. 119).

	<ul style="list-style-type: none"> *Técnica Delphi. *Juicio de expertos multidisciplinares: científicos, técnicos, pedagógicos, metodológicos... *Registros. *Pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos).
Información a recoger	<ul style="list-style-type: none"> *Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.
Criterios	<ul style="list-style-type: none"> *<i>Calidad, pertinencia y realismo</i> de objetivos y metas y adecuación de éstos a los destinatarios y al contexto. *<i>Suficiencia</i> de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la <i>formación, implicación y compromiso</i> de los agentes y demás implicados. *Calidad técnica de los planteamientos de evaluación. *Calidad técnica del programa: <i>coherencia</i> con las bases y con las necesidades que trata de responder; congruencia interna entre sus componentes. *<i>Viabilidad</i> del programa. *<i>Evaluabilidad</i>: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y de la necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.
Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> *Generalmente formativas (de mejora previa). *En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).

En otra línea, el propósito central de una evaluación de programas en nuestra realidad universitaria es promover el desarrollo efectivo de una auténtica cultura evaluativa, en la cual la actualización permanente define la sustentabilidad y proyección en el tiempo necesaria para construir modelos de evaluación de planes y programas desde una concepción formativa de la evaluación (Tabla 3) el cual, desde el basamento propio y singular de las acciones investigativas en evaluación, promuevan la institucionalización de dicha cultura a largo plazo (Escudero, 1997; De Miguel, 2007).

Tabla 3: DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA EN RELACIÓN A SU APLICACIÓN A PLANES Y PROGRAMAS (Según Martínez Mediano, 2004)

Dimensiones de la Evaluación	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACION SUMATIVA
Propósito	Mejorar el programa (según concepción de "calidad" previamente definida al interior de la Institución)	Certificar la calidad del programa (según estándares previamente definidos y que son externos a la Institución)

Audiencia	Administradores y personal vinculado al desarrollo del programa	Consumidores potenciales
Quién la hace	Evaluador interno	Evaluador externo
Interrogantes que se realizan	¿Cómo funciona? ¿Qué se necesita para mejorar?	¿Qué resultados produce? ¿A qué costo? ¿Qué objeciones debe hacer?
Exigencias del Diseño	Medidas válidas y fiables Muestreo suficiente Recogida de información frecuente Resultados a tiempo para socialización	Medidas válidas y fiables Muestreo suficiente Recogida de información al final del proceso Resultados a tiempo para otorgar o no certificación

Adaptado de: Martínez Mediano, C. (2004) "Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos" Madrid, UNED.

2. Los criterios de coherencia y pertinencia para la Evaluación de Planes y Programas de Estudio en nivel de pregrado

La propuesta teórica de este artículo se construye desde dos criterios evaluativos específicos y singularmente sensibles, como son coherencia y pertinencia, tanto interna (ámbito del propio Plan de Estudios, que recoge la sustentabilidad teórico-formal de los procesos de formación académica) como externa, ámbito que articula las concepciones pedagógicas de los docentes y las audiencias involucradas en los procesos de conocimiento, aplicación del currículum y formación de los futuros profesores (Martínez Mediano, 2004; Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Desde estos dos criterios, el artículo pretende identificar los lineamientos esenciales para diseñar y levantar a futuro la propuesta de un modelo de evaluación de programas más amplio, que recoja información representativa, útil, válida, suficiente y confiable, a fin de establecer -en base a los criterios de pertinencia y coherencia- un aporte comprensivo desde el ámbito de la evaluación de Planes y Programas, que contribuya a la necesaria actualización de los Planes de Estudios específicos de cada carrera desde una perspectiva democrática y participativa, siguiendo el sendero teórico señalado en los principios declarativos e institucionales definidos por las propias facultades de Educación; y por las autoridades que dirigen y coordinan académicamente la formación universitaria impartida en el nivel de pregrado (ver tablas 4 y 5).

Desde esta base inicial, se pretende promover el levantamiento de una propuesta que articule las líneas de acción y el diseño fundamental para la construcción de un modelo de evaluación curricular y de Planes y Programas basado en los criterios de coherencia y pertinencia, con el propósito de ser aplicado en distintas realidades y contextos

de formación de pregrado para carreras de Pedagogía, de distintas especialidades. El propósito siempre perfectible de las prácticas evaluativas institucionales, basadas en un sólido sustrato investigativo, permitiría la singular construcción de un diseño evaluativo que -en su instrumentalización- recoja los criterios de: representatividad, validez y confiabilidad dentro del marco de acción definido, para promover (al interior de las facultades de Educación) una auténtica cultura evaluativa que aporta y sostiene los fundamentos reales de las declaraciones institucionales de "calidad" y "excelencia" en la formación pedagógica de sus alumnos (Castillo Arredondo, 2003).

Considerando el enorme desafío que implica la formación profesional y humana de los alumnos que cursan carreras de Pedagogía en el siglo XXI, los Centros de Educación Superior de nuestro país deben ser capaces de diagnosticar, planificar, articular, definir y socializar adecuadamente y en sintonía con el contexto socio-cultural en el cual están insertas, aquellas acciones y condiciones evaluativas estructurales internas que otorguen coherencia y pertinencia como sustento de su propia definición de "formación", plasmada en la Visión y Misión institucional, orientadas ambas hacia el logro de procesos que persigan el fin último de lograr -en concreto- una formación profesional y humana de calidad (Escudero, 2006; Pérez Juste, 2009).

Concordando con la visión de Pérez Juste¹⁰ en relación a este complejo y polisémico concepto, se organizan dentro de la discusión teórica que orbita alrededor de las definiciones de "calidad" y "excelencia" en Educación y Pedagogía, tres grandes perspectivas o visiones:

- 1) Para algunos autores, debe exigirse una previa claridad conceptual, en base a definiciones y claridades previamente acordadas, para lograr un consenso respecto a qué entendemos por "calidad" en Educación Superior (Senlle, 1994; Schergel, F.P, 1997).
- 2) Para otros, es un concepto cada vez más difícil de abordar, por la multiplicidad de visiones e intereses de toda índole involucrados en él (OCDE, 1991; 2000; 2009).
- 3) Para la mayoría de los autores y especialistas europeos, "calidad" es un concepto de carácter multidimensional, relacionado con: excelencia, (que es definido como un continuum de las prácticas de calidad) eficiencia, eficacia, reputación, perfección, satisfacción, organización e impacto socio-cultural de la gestión institucional Universitaria (Consejo de Universidades Españolas, 1998 - 2007).

La mirada de Pérez Juste (2006) sobre el tema es clarificadora: el concepto de "calidad de la educación" asume múltiples perspectivas y dimensiones, y es así, un término complejo, que no puede definirse unilateralmente. Necesariamente debe, según la perspectiva de Pérez

10 En exposición académica del autor titulada: "Calidad y Evaluación ante los retos de la Universidad"; en Madrid, 13 de junio de 2007. Disponible en: <http://www.uned.es/andresbello/documentos/ramon.pdf>

Juste, definirse en el marco de una concepción integral, integrada e integradora de la Educación. Para ello, es necesario atender a las siguientes directrices globales:

- A) Está inscrito en un conjunto armónico de dimensiones al servicio de un Proyecto Institucional (Considerando las directrices dadas por la Misión y Visión de la Institución de Educación Superior).
- B) Debe recoger necesariamente la pertinencia social y cultural en la base de la institucionalidad, para que, en conjunto, se defina una mirada común del logro de "calidad" como proceso y como producto de formación.
- C) Lo anterior, en concordancia con un conjunto de medios y de recursos que deben estar a su disposición y servicio (materialidad y soporte práctico para el logro de estándares de calidad previamente definidos).
- D) Y finalmente, debe existir un sistema de evaluación destinado a su mejora continua, que considere los ámbitos mensurables y cuantitativos, relacionados con los conceptos de eficacia, insumos, eficiencia y logro de metas y productos; así como también la evaluabilidad de los ámbitos del desarrollo cualitativo de la formación profesional, las dimensiones ético-valóricas y la coherencia y pertinencia con aquellas líneas institucionales previamente trazadas (Pérez Juste, Ob. Cit.).

En este punto sensible, los procesos de investigación evaluativa están llamados a inscribirse dentro del campo singular de alguna concepción de "calidad", para aportar, sustentar y alimentar el corpus teórico propio de la evaluación curricular, el cual otorgará -en una acción dinámica y sostenida en el tiempo- la suficiente validez y confiabilidad a las prácticas de evaluación de Planes y Programas en la singularidad propia de la formación de pregrado en la educación superior chilena. Éstos, gradualmente, se traducirán en aportes sustanciales para levantar nuevas propuestas de mejora y actualización significativa, en el marco de un diálogo fecundo y transdisciplinario de los saberes, en especial, en el área de Educación y la formación pedagógica (Ahumada, 2002).

Tabla 4: DIMENSIONES GLOBALES DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS REFERIDAS AL MODELO EXPLICATIVO-RELACIONAL DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (Según Garduño Estrada, 1999)

Dimensiones	Explicación/Fundamentos
1. Pertinencia o Relevancia	Se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación superior cuyos planes y programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga planes y programas obsoletos o desvinculados del contexto (espacial-temporal).
2. Eficacia	Es el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Una institución de educación superior será de calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizajes, destrezas, actitudes y valores establecidos.
3. Efectividad o validez educativa	Esta dimensión se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen a sus resultados y productos finales. Tal dimensión establece vínculos entre procesos, resultados y productos. Aquí se incluyen además los procesos de apoyo a los estudiantes como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento en la organización del estudio, entre otros.
4. Eficiencia	Se explica en función de los recursos y procesos, en la medida y grado en que éstos son utilizados apropiadamente, o si éstos cumplen la función para la cual fueron diseñados. Esta dimensión asume un doble propósito: por una parte, le interesa vincular los recursos aplicados al desarrollo de los procesos. Por otra, su interés radica en relacionar los procesos y los resultados alcanzados.
5. Coherencia	Para algunos autores llamada también congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior. Deberá entonces, existir coherencia entre los estudiantes que ingresan a las distintas carreras, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los Planes y Programas, entre otros.

Adaptado de: Garduño, León (1999): "Hacia un modelo de Evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior".

Tabla 5: DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (En el marco comprensivo de este artículo)

	Interna	Externa
COHERENCIA	Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios específico, estudiados en sí mismos como un sistema coherente que conforma el llamado "tejido curricular", en un entramado vertical-horizontal que se desarrolla en el transcurso de tiempo explicitado por el mismo Plan. (Visión de proceso).	Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los componentes de un Plan de Estudios específico, en directa relación con: la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existentes como metas finales al egreso del Plan de Estudios cursado. (Visión de Producto).
PERTINENCIA	Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados. <i>(Perspectiva interna de los sujetos que participan o participaron en dicho Plan de Estudios).</i>	Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para responder a las demandas, necesidades y requerimientos en función de las actualizaciones e innovaciones propias de la Sociedad Actual. <i>(Perspectiva de los sujetos que toman decisiones institucionales en relación a la continuidad o cambio del Plan de Estudios).</i>

3. Una propuesta para levantar principios metodológicos que orienten la evaluación inicial de programas en Educación Superior

Las orientaciones metodológicas explicitadas en este artículo se sitúan en la dinámica de construcción del conocimiento científico que es propia del campo de la investigación evaluativa desde un enfoque cualitativo. Éste sostiene como premisa fundamental que el abordaje investigativo propio de la realidad educativa es un fenómeno complejo, en el que actúan permanentemente multiplicidad de opiniones, intereses y perspectivas distintas y divergentes dentro de un sistema operativo como son los centros de Educación Superior (Weiss, 1990; Sverdllick, 2001; López-Mojarro, 2004; Stake, 2006).

Estos centros de alta complejidad poseen una estructura organizativa y funcional que, si bien pueden ser cuantificables a través de la utilización de procedimientos basados en metodologías cuantitativo-descriptivas, existen además de ello, singularidades y características que deben ser atendidas y necesariamente consideradas en una investigación evaluativa de orientación cualitativa, para conocer y comprender más ricamente el funcionamiento del sistema interno, que se relaciona con

las acciones y la participación de los sujetos involucrados en éste, en lo que se ha denominado "*recoger la opinión de las audiencias involucradas*" (Weiss, 1990; Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Así, la evaluación institucional de la Educación Superior, ya sea desde una perspectiva cuantitativa ("*Accountability*") o cualitativa ("*Assessment*")¹¹ debe responder a ciertas interrogantes previas que otorguen precisión y rigor al actuar investigativo. Dichas interrogantes poseen una secuencia lógica definida, que es necesario establecer previamente para el éxito de nuestra acción investigativa, en un campo de discusión álgido, polémico y sensible como es el de la evaluación (Santos Guerra, 1995; Mateo, 2006). Lo anterior, considerando que el desarrollo de los procesos de investigación evaluativa apuntan directamente a la construcción interna y apropiación del significado profundo de "calidad institucional" (Garduño, 1999). Véase y relaciónese comprensivamente la Tabla 6 con la Imagen 1 siguientes:

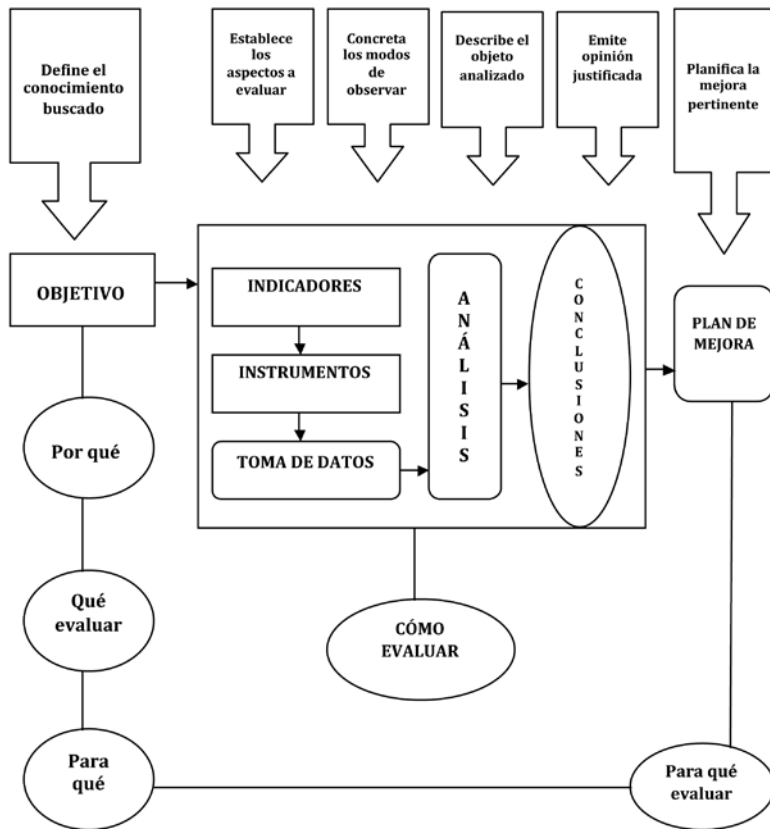
Tabla 6: ETAPAS E INTERROGANTES PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO O PLAN DE ESTUDIOS (Según Martínez Mediano, 2007)

Pasos	Formulación de preguntas en la acción investigativa
1. Descripción inicial-Introducción	¿Qué descripción o aproximación inicial debe construir el evaluador acerca del Plan o Programa de estudios? Análisis de contenido de sus componentes esenciales.
2. Objetivos	¿Cuáles son los objetivos generales y específicos que pretende lograr el Plan de Estudios?
3. Funcionamiento ideal	¿Cómo declara que debería funcionar idealmente dicho Plan de Estudios para lograr sus objetivos ya explicitados?
4. Finalidad-propósitos	¿Cuál es la finalidad o propósito de la evaluación de dicho Plan de Estudios?
5. Selección de información	¿Qué tipo de información recogería para conocer con suficiencia el funcionamiento del Plan de Estudios?
6. Agentes para recopilar información	¿Con quiénes contaría para recopilar dicha información?
7. Comunicación de intención evaluativa	¿Cómo comunicaría el investigador su intención y el Plan de Evaluación a los encargados/involucrados?
8. Funciones del evaluador	¿Cuáles serían las funciones del Evaluador-investigador?
9. Tiempos de la evaluación	¿En qué momentos recogería la información que necesita?
10. Técnicas	¿Qué técnicas de recopilación de información utilizaría? ¿A través de qué instrumentos?
11. Criterios de Evaluación	¿Qué criterios de Evaluación específicos seleccionará y utilizará el investigador?

11 La terminología anglosajona diferencia estos dos conceptos en el ámbito del término "Evaluación" como un mismo campo de construcción científica, que se bifurca en dos senderos distintos pero complementarios en su desarrollo y resultados finales. Para un detalle de esta conceptualización, véase: www.eval.org - "The American Evaluation Association" (AEA) y www.europeanevaluation.org - "European Evaluation Society". [Consulta: 2 de octubre de 2010].

12. Aplicación de criterios evaluativos	¿Cómo aplicaría dichos criterios para evaluar el Plan de Estudios?
13. Análisis de resultados	¿Cómo analizaría los resultados? ¿Desde qué perspectivas?
14. Comunicación-Socialización de resultados	¿Cómo comunicaría los resultados de la evaluación? ¿A quiénes les informaría?
15. Valor de la Acción Evaluativa	¿Qué valor considera que tiene la Acción Evaluativa aplicada al Plan de Estudios? ¿Para quiénes tendría valor?

Imagen 1: ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL (Según López Mojarro, 2004)



Una vez establecidas las interrogantes globales al inicio de la acción investigativa, se procederá luego a relacionar la necesaria concordancia entre: el objetivo general y específicos propuestos al comienzo, con aquellos procedimientos e instrumentos investigativos necesarios y adecuados para recoger información útil, fiable, valiosa y oportuna para dar respuestas a nuestras interrogantes iniciales.

Para lograr develar los niveles de coherencia y pertinencia de un Plan de Estudios específico, se describen y proponen a continuación algunos

procedimientos investigativos, y las herramientas o instrumentos considerados idóneos para tales efectos:

3.1. Análisis de Contenido¹² aplicado al Plan de Estudios de las Carreras de Pedagogía

En general, los Planes de Estudio poseen una estructura coherente, que generalmente se despliega en grandes ámbitos o categorías mínimas de formación a considerar:

- a) Descripción del curso o asignatura.
- b) Objetivo general y específicos a lograr.
- c) Contenidos a trabajar.
- d) Metodología de trabajo utilizada en clase.
- e) Evaluaciones.
- f) Bibliografía recomendada.

Estas categorías están presentes reiteradamente en muchos de los Planes y Programas de Estudio, y se sugiere trabajarlas como categorías apriorísticas. La información recogida se organizará en una matriz que otorgue sentido y organización lógica al análisis de contenido realizado. Si así fuere, el investigador ordenará y cuantificará los vocablos y estructuras semánticas, en función de la cantidad de veces que aparezcan y otorguen sentido en la búsqueda de coherencia y pertinencia interna del Plan de Estudios, declarado formalmente en este Programa de Estudios y de Formación Profesional (Tejada, 2002).

3.2. Aplicación de Cuestionario a profesores y alumnos terminales o egresados de las carreras de Pedagogía seleccionadas

El cuestionario tiene como propósito central recoger información representativa, válida y confiable sobre la opinión de los sujetos que participan en un determinado proceso o actividad. En este caso puntual, este instrumento busca en lo específico, recoger la opinión de las "audiencias" o de los sujetos que participan en las dimensiones vivenciales concretas de aplicación del Plan de Estudios a ser evaluado en esta investigación; ello, tanto en la condición de docentes, como en la condición de alumnos que experimentan sus últimos años de formación, así como aquellos profesionales que experimentaron la aplicación de este Plan de Estudios en su formación profesional o docente (Pérez Juste, 2006).

Interesa conocer aquí los niveles de acuerdo en relación a distintas

12 La definición clásica de este procedimiento investigativo de las Ciencias Sociales es: "Una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a sus contextos." (Krippendorff, p. 28).

dimensiones explícitas del Plan de Estudios de una carrera en específico, en función de proposiciones directamente vinculadas a los criterios de coherencia y pertinencia que se busca conocer de parte de las "audiencias" encuestadas, para develar las opiniones o niveles de acuerdo/desacuerdo en función a lo planteado oficialmente en el Programa de Formación, estableciendo un contraste posterior en la fase de análisis de la información recabada.

El cuestionario puede considerar, además de otras, cuatro grandes categorías:

1. Organización del Plan de Estudios.
2. Contenidos del Plan de Estudios.
3. Implementación del Plan de Estudios.
4. Retroalimentación y evaluación del Plan de Estudios.

3.3. Entrevista semiestructurada realizada a distintas autoridades de la Facultad, en calidad de agentes e informantes clave, y que inciden en la toma de decisiones respecto al Plan de Estudios evaluado

Esta técnica de investigación se aplica en este caso para conocer y develar los niveles de apropiación de los criterios de coherencia y pertinencia que poseen las autoridades académicas de las facultades, y las carreras de Pedagogía que serán evaluadas.

Se entrevistará a dichas autoridades académicas en calidad de informantes clave, con una pauta de entrevista que se desglosa a continuación, y que servirá de guía al investigador para el seguimiento de las temáticas; sin perjuicio del desarrollo espontáneo o la puntualización en algunos temas relacionados con la construcción curricular, del conocimiento en la especialidad de cada autoridad académica, y las necesarias perspectivas individuales del desarrollo del discurso que puedan surgir en el momento mismo de la entrevista por parte de los entrevistados.

Guía para la construcción de interrogantes en pauta de entrevista semiestructurada aplicada a las "audiencias académicas decisivas" en el marco de la investigación evaluativa del Plan de Estudios.

3.3.1. Interrogantes o temáticas globales acerca del Plan de Estudios:

- a.1. ¿Qué propósitos de formación humana y académica se busca lograr en el alumnado que egresa de esta carrera?
- a.2. ¿Cuáles son los grandes lineamientos pedagógicos y formativos

que inspiran y guían a los docentes que trabajan en el proceso educativo de los alumnos de esta carrera en particular?

- a.3. ¿Cómo define hoy la Facultad de Educación de esta Casa de Estudios Superiores la aspiración declarada de "formación integral" de los futuros profesionales de la Educación en esta área en particular?
- a.4. ¿Qué desafíos visualizan actualmente las autoridades educativas en relación a la construcción del Perfil Profesional y el logro de los Objetivos trazados en los Programas de Estudio de esta carrera y en general, en las carreras de Pedagogía dentro de la Facultad?

3.3.2. Interrogantes o temáticas específicas del Plan de Estudios:

- b.1. ¿Desde qué bases epistemológicas y pedagógicas se construye el Plan de Estudios de la carrera?
- b.2. ¿Quiénes participaron de su construcción y reformulación última?
- b.3. ¿Permite el actual Plan de Estudios -en su opinión- cumplir con los objetivos trazados y diseñados en la propuesta curricular de formación de los alumnos de pregrado? (*Pertinencia interna*).
- b.4. ¿La actual organización del Plan de Estudios permite la transdisciplinariedad de los saberes, organizados -tal como están hoy- en las tres áreas de formación claramente diferenciadas en el Plan Curricular?
- b.5. ¿Es el Plan de Estudios actual un sistema coherente de formación profesional, considerando los objetivos generales y específicos explicitados, los contenidos declarados y la organización interna del Currículum? (*Coherencia interna*).
- b.6. ¿El Plan de Estudios de la carrera responde a las necesidades de formación profesional a nivel superior, según las necesidades y requerimientos de la sociedad de la Información y el Conocimiento actuales? (*Pertinencia externa*).
- b.7. ¿Es el Plan de Estudios actual un sistema lógicamente integrado, que cautela una armónica y directa relación entre la declaración de los objetivos, los perfiles de egreso y la formación profesional y valórica como metas finales de egreso? (*Coherencia externa*).

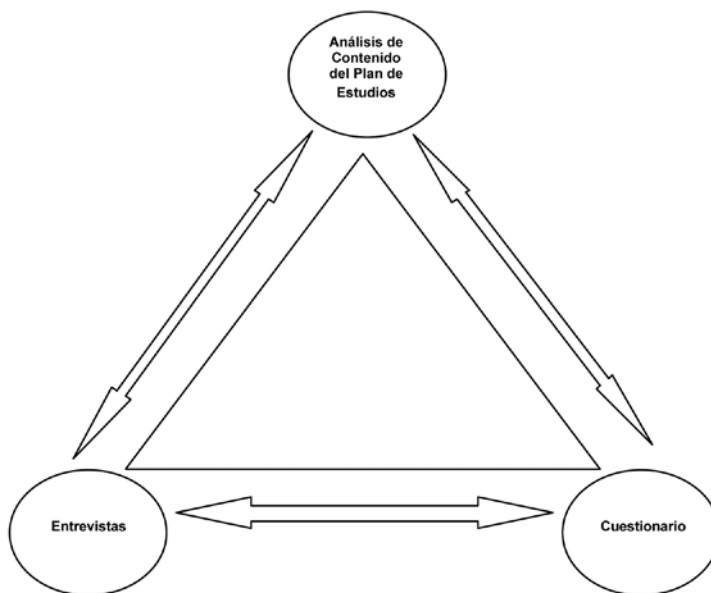
3.4. Triangulación dentro del principio de la "complementariedad metodológica" en la Evaluación de Programas

Una vez aplicados los procedimientos investigativos y los instrumentos descritos, se procederá al trabajo de triangulación de la información recopilada, estableciendo un análisis cualitativo, relacional-explicativo

e interpretativo de las evidencias y datos obtenidos, a partir del análisis documental de los textos desplegados, estableciendo como centro los criterios evaluativos de coherencia y pertinencia interna y externa del Plan de Estudios evaluado (ver imagen 2).

En la construcción de la información, a partir de múltiples instrumentos que recogen un conjunto de evidencias concretas observables, el evaluador podrá establecer contrastes desde una mirada certera y crítica entre unos y otros, con el propósito de complementar dicha información recogida, de decidir los grados de credibilidad que se les otorga, o bien, enriquecer, matizar o precisar los términos desde los cuales organizará la información para luego, redactar y proponer formalmente las decisiones de mejora del Plan y Programa a las audiencias académicas decisivas para su transformación (Pérez Juste, 2006).

Imagen 2: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE UN PLAN DE ESTUDIOS DESDE LOS CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA



4. Consideraciones finales

Desde esta propuesta investigativa inicial, se articulan los fundamentos para organizar un primer acercamiento evaluativo que sintetiza las líneas de acción y el diseño básico para la construcción de un modelo de evaluación de Planes y Programas inicial, basado en los criterios de coherencia y pertinencia, con el objetivo de ser aplicado en distintas realidades y contextos de formación de pregrado para carreras de Pedagogía, de distintas especialidades.

La perfectibilidad de las prácticas evaluativas internas y propias de

cada institución de Educación Superior debieran estar basadas en un sólido sustrato investigativo, que posibilite a futuro la construcción singular de un modelo evaluativo interno que -en su instrumentalización- recoja los criterios globales de representatividad, validez y confiabilidad dentro del marco de acción definido por ellas mismas, para promover (especialmente dentro de las facultades de Educación) una auténtica cultura evaluativa que contribuirá decisivamente a cimentar un sustrato pedagógico más sólido y participativo.

En otra dimensión, recoger las opiniones de las audiencias académicas y estudiantiles con el objetivo de validar en el proceso la participación de los actores institucionales, contribuirá sin duda a la creación de un escenario de vivencias más significativas en relación a cómo los sujetos definen y construyen calidad y excelencia, colocando la evaluación sistemática de Planes y Programas al servicio de la actualización efectiva de los saberes disciplinares; aunque implícitamente, asume un propósito mayor: promover la necesaria reflexión como cuerpo social e institucional acerca de los fenómenos complejos que construyen actualmente los procesos de formación docente, en un contexto de análisis pedagógico crítico, inclusivo y participativo.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista." Revista Enfoques Educativos, Núm. 2. v. 1. p. 1-16.

AHUMADA, P. (2001). "La Evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo". Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ANDER-EGG, E. (2001). "Los desafíos de la educación en el siglo XXI". Santa Fe, Homo Sapiens.

ANGULO, J. y BLANCO, N. (2000). "Teoría y desarrollo del Currículum". Madrid, Ediciones Aljibe.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2007). "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques". Madrid, Narcea.

CASTELLS, M. (1997). "La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura". Barcelona, Alianza.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003). "Vocabulario de Evaluación Educativa". Madrid, Pearson Education.

CASTILLO y CABRERIZO (2004). "Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos". Madrid, Pearson.

CANO GARCÍA, E. (1998). "Evaluación de la calidad educativa". Madrid, La Muralla.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION CSE-CHILE (2009). "Seminario Internacional 2008. Políticas de Educación Superior: explorando horizontes, riesgos y posibilidades." Santiago de Chile, CSE/CNA Seminarios Ediciones.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (1998). "Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades". Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General.

COOK, T. y REICHARDT (1997). "Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa". Madrid, Morata.

CORREA, PUERTA y RESTREPO (1996). "Investigación Evaluativa" Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

DE MIGUEL, M. (2009). "Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior". Revista de Educación, No. 349. v. 3. p. 295-310.

GARDUÑO, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de Instituciones de educación Superior". Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 21. v. 4. p. 10-18.

GONZÁLEZ, L. y AYARZA, H. (2009). "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe". Revista del Cinda, Núm. 2. v. 7, p. 2-36.

GONZÁLEZ REY, F. (2007). "Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información". México, McGraw-Hill.

HOUSE, E. (1996). "Evaluación, ética y poder". Madrid, Morata.

LÓPEZ MOJARRO, M. (2004). "A la calidad por la Evaluación". Madrid, Cisspraxis.

MARTÍNEZ, C. (2009). "Evaluación de Programas e Instituciones. Algunos enfoques." Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, UNED. Núm. 3. v. 7. p. 1-28.

MARTÍNEZ, C. (1997). "Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas". Barcelona, Cuadernos de la UNED.

MATEO, J. (2006). "La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas". Barcelona, Horsori.

MORIN, E. (2007). "Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?". Universidad del Salvador.

MUNICIO, P. (2003). "Herramientas para la Evaluación de la Calidad". Barcelona, Cisspraxis.

PÉREZ JUSTE, R. (2000). "La Evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática." Revista de Investigación Educativa, No. 2. v. 18. p. 261-287.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). "Evaluación de Programas Educativos". Madrid, La Muralla.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). "La Educación de Calidad: una responsabilidad compartida". Revista "Tribuna abierta". Universidad de Oviedo, No. 4. v. 16. p. 27-34.

PINTO, R. (2008). "El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana". Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). "La Calidad de la Enseñanza Universitaria". Publicaciones del Departamento M.I.D.E. Universidad de Barcelona. No. 8. v. 7. p. 16-35.

SANDERS, J. (1998). "Estándares para la evaluación de programas". Madrid, Mensajero.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares". Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

STAKE, R. (2006). "Evaluación comprensiva. Evaluación basada en estándares". Barcelona, Grao.

STUFFLEBEAM, D. (1999). "Foundational Models for 21st Century – Program Evaluation". The Evaluation Center, Western Michigan University, USA.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD (1995). "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona, Paidós.

SVERDLICK, I. (2001). "La Evaluación universitaria. La calidad como asunto político" Páginas del área de Educación Universidad Católica de Uruguay. Núm. 2. v. 5. p. 1-17.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2002). "Evaluación de Programas" Universitat Autònoma de Catalunya, Facultat de Educació.

TIANA FERRER, A. (1999). "La Evaluación de la Calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos". Revista Esaio, No. 22. v. 7. p. 1-21.

WEISS, C. (1990). "Investigación Evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción". México, Trillas.

WILSON, J. (1992). "Cómo valorar la calidad de la enseñanza". Barcelona, Paidós.

ZAMBRANO, TEJADA y GONZÁLEZ (2007). "El Programa, su diseño y evaluación como estrategia de mejora educativa". Revista Evaluación e Investigación, No. 2. v. 2. p. 68-80.

PROYECCIÓN LABORAL DE JÓVENES QUE PRESENTAN DEFICIENCIA INTELECTUAL PERTENECIENTES AL PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR MUNICIPAL Y ESCUELAS ESPECIALES EN LA CIUDAD DE SAN FELIPE, CHILE

EMPLOYMENT PROJECTIONS OF YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BELONGING TO THE MUNICIPAL SCHOOL INTEGRATION PROJECT AND SPECIAL SCHOOLS IN THE CITY OF SAN FELIPE, CHILE

Sergio Emilio Manosalva Mena¹

Jaime Mansilla de Larraechea²

Andrea Olmos Ortiz³

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Santiago, Chile

smanosalva@academia.cl

Recibido: 18/05/2011 Aceptado: 06/07/2011

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación que se realizó dentro de la ciudad de San Felipe (Chile), con cuatro establecimientos educacionales y empresas de la zona. De las escuelas que entregan formación laboral a jóvenes que presentan deficiencia mental, dos son escuelas especiales tradicionales y dos son liceos técnico-profesionales en la modalidad de inclusión/integración de estudiantes con y sin discapacidad.

Se estimó pertinente la realización de un estudio de tipo cualitativo descriptivo, principalmente para conocer el tipo de formación que reciben estos alumnos, la demanda de mano de obra que requiere la comuna, y la percepción que posee el empresariado que emplea en sus dependencias a personas que presentan discapacidad intelectual.

Los resultados de la investigación permitieron establecer que existe una descontextualización e incoherencia entre la demanda, la oferta de mano de obra y la formación laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual en la ciudad de San Felipe.

1 Profesor de Educación Diferencial, Doctor© en Educación. Profesor titular e investigador en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

2 Profesor de Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

3 Profesora de Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental y Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Palabras clave: educación especial, integración laboral, discapacidad intelectual.

ABSTRACT

This article summarizes the results of a research done in four schools and companies in the city of San Felipe, Chile. These schools offer labor training: two of them are regular special schools, and the rest are Technic-Professional schools with inclusion-integration programs for students with or without disabilities.

It was felt appropriate conducting a descriptive qualitative research trying to find out what kind of education are receiving pupils in such schools, the county's demand for workforce and business community willingness to hire employees among disabled youngsters.

Results showed decontextualization and incoherence between the worker training received by disabled youngsters, the manpower supply and demand for workforce in San Felipe.

Key words: special education, work integration, intellectual disability.

ANTECEDENTES

Las políticas de Educación Especial en Chile, desde la década del '90, disponen que todas las personas que presentan alguna necesidad educativa especial tengan derecho a una educación de calidad con equidad. En este sentido, el Ministerio de Educación (Mineduc) promueve, desde 1994, la equiparación de oportunidades para las personas con algún tipo de discapacidad, materializando ese deseo en la Ley 19.284 y luego dando directrices para la integración educacional de personas con y sin discapacidad, en el Decreto N° 1 de 1998.

Este hecho implica dos grandes opciones de educación para aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales como resultado de una discapacidad: las Escuelas Especiales, que atienden sólo a estudiantes con discapacidad y las Escuelas de Educación Regular con Proyectos de Integración de estudiantes con y sin discapacidad.

En un estudio realizado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis)⁴, podemos leer "... es la discapacidad intelectual la que ostenta un mayor porcentaje de personas estudiando actualmente; 1 de cada 5 personas con este tipo de discapacidad se encuentra actualmente estudiando (20.3%) y es la discapacidad que, proporcionalmente, accede en mayor medida a la Educación Especial"⁵.

Según cifras del Mineduc (2004), la matrícula en escuelas especiales fue de 82.999 estudiantes y en modalidad de integración escolar ésta aumentó 616% desde el año 1998. Aún así, sólo el 9,74% completa la

4 Reconocido desde el año 2010, como el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis). Anteriormente, por mandato de la Ley 19.284, de 1994, se nombraba Fondo Nacional de la Discapacidad.

5 Fonadis (2006). Discapacidad en Chile. Santiago de Chile: Mineduc. Página 45.

Educación Básica, sólo un 13,18% completa la Educación Media y sólo un 2,07% completa la Educación Universitaria⁶.

Aun cuando el completar los estudios no asegura la integración a un puesto de trabajo, sí tiene una relación directamente proporcional con ella, como lo demuestra un estudio desarrollado por Schmelkes y Ahuja (2000). Observando las cifras de desempleo en Chile, podemos señalar que del total de la población, un 12,9% presenta algún tipo de discapacidad y de este porcentaje un 70,8% no posee trabajo remunerado (Indisc-INP, 2004).

En nuestro país, la formación laboral se puede lograr en cuatro grandes modalidades. A saber: Universidad, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Enseñanza Media Técnico-Profesional. En relación a esta última modalidad, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2009) ha propuesto que la política de Enseñanza Media esté orientada a *"...mejorar la calidad de la educación para todas y todos los jóvenes estudiantes, tendiente a alcanzar mejores aprendizajes, expresados en trayectorias educativas que permitan su progreso para la continuidad de estudios y la adecuada inserción social, ciudadana y laboral"*⁷. Esta idea plasma el desafío que tienen por delante las instituciones educativas, ya que se deben mejorar las trayectorias educativas de los jóvenes, lo que implica, que la formación y desarrollo de opciones profesionales y laborales de estos estudiantes les permitan concretar sus proyectos de vida y contar con mejores oportunidades para continuar sus estudios o incorporarse a la vida laboral.

La Enseñanza Media Técnico-Profesional, tiene la finalidad de capacitar a jóvenes en un determinado sector, otorgándole las habilidades técnicas para ingresar posteriormente al mundo laboral. En esta modalidad, los jóvenes egresan de la educación con un certificado de título que acredita su especialización. Los jóvenes con deficiencia intelectual, que pertenecen a proyectos de integración de Educación Media Técnico-Profesional, acceden a estas especializaciones obteniendo también un título, siempre y cuando hayan aprobado los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación.

A pesar de esto, muchos jóvenes ven truncado el acceso al mundo laboral, ya que poseer un título no es sinónimo de empleo. Las razones por las cuales ocurre este suceso son muchas, desde el ámbito de la economía global, hasta situaciones de escolarización (Tokman, 2004). En este último aspecto, es donde la educación juega un papel fundamental en el ingreso al mercado laboral, especialmente de las personas que presentan deficiencia intelectual.

Si el proceso educativo no es de calidad y, peor aún, entrega herramientas descontextualizadas entre las especializaciones y el mundo del trabajo, las bajas o inadecuadas competencias los situarán en un escenario desventajoso en relación al resto de sus pares, ocasionando el desempleo de los estudiantes egresados. Este hecho dificulta que

6 Para profundizar en las cifras e interpretación de los datos, se recomienda consultar Indisc-INP (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile: Fonadis.

7 www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=18, 14/07/09.

los jóvenes que presentan deficiencia intelectual, egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional o de las Escuelas Especiales, se integren de forma activa a la sociedad por medio del trabajo, provocando en muchas ocasiones que opten por tareas menores, trabajos no calificados, dependan de sus familias, deambulen entre las escasas ofertas que les ofrece el diario vivir o se dediquen a mendigar.

En las Escuelas Especiales, el proceso formativo laboral se realiza en la última etapa de la enseñanza, cuyo margen de edad fluctúa desde los 18 a los 25 años. La capacitación o formación profesional, se desarrolla mediante talleres laborales, cuyo objetivo dispuesto por el Ministerio de Educación es "*favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo*"⁸. De esta manera los talleres laborales proveen de las herramientas y habilidades necesarias para que los estudiantes adquieran los conocimientos de un oficio y puedan desenvolverse en el mundo laboral. Sin embargo, su especialización, no se encuentra acreditada por ningún organismo gubernamental. Al no contar con un título que avale su especialización, el acceso al mundo del trabajo se ve limitado.

En la Educación Media Técnico-Profesional, la formación laboral especializada tiene una duración de dos años, que se inicia en el curso tercero de la educación media. Luego de las clases lectivas, los estudiantes tienen una práctica profesional con una duración de 450 a 720 horas que deben desarrollar en una empresa. El plan de estudios está conformado por dos años de Formación General, común a todos los Liceos (Humanístico-científico y Técnico-Profesional). Para los Liceos Técnico-profesionales, luego de estos dos años comunes, hay una Formación Diferenciada, que se define según el perfil de egreso de cada especialidad.

Pero, aun cuando se han destinado esfuerzos, tanto políticos (Ley 19.284; Ley 20.422) como de acciones directas a favor de las personas con discapacidad (Fonadis, 2004; Mineduc, 2009; Senadis, 2010), la tasa de empleo remunerado para esta población mayor de quince años es sólo de un 29,2% ((Endisc, 2004). Si este dato lo comparamos con la cantidad de personas con discapacidad que se encuentran estudiando, podemos observar que sólo el 8,5% realiza esta actividad y, de este porcentaje, son las personas con discapacidad intelectual las que muestran el mayor porcentaje; "*1 de cada 5 personas con este tipo de discapacidad se encuentra actualmente estudiando (20.3%)*" (Fonadis, 2006: 45).

El dato anterior es preocupante en la medida que nos señala Tokman (2004: 2) "*cuanto más jóvenes y menos educados, mayores son las tasas de desempleo, porque su capital humano acumulado (educación y experiencia) es menor.*

Respecto del desempleo en Chile, las estadísticas (INE, 2004) totales y por región se muestran en el cuadro siguiente:

8 Mineduc (1990). Decreto N° 87. Santiago de Chile: Mineduc. Página 3.

Desocupados por Región (miles de personas)

2004	País Total	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM
May Jul	589,00	14,25	21,27	11,56	24,12	72,44	24,15	40,76	65,64	21,00	27,86	2,89	5,4	257,67

Donde se observa que la V Región de Valparaíso presenta el más alto porcentaje de cesantía, luego de la Región Metropolitana.

Esta región está compuesta por las provincias de Valparaíso, San Antonio, Quillota, San Felipe, Los Andes, Petorca e Isla de Pascua.

Según datos publicados por el INE-Corfo (2004)⁹, donde se reflejan los cambios que se produjeron entre el período 1992 y 2002 en la Región de Valparaíso, se puede notar que la población regional aumentó de 1.384.336 a 1.539.852 habitantes, lo que representa un 11,2% de incremento.

Respecto de la educación: *"Los mayores incrementos se constatan en los Centros de Formación Técnica (150,8%), Educación Media Marítima (141,7%) e Instituto Profesional (138,0%). En un porcentaje menor, pero no por ello menos importante, la educación universitaria aumentó en 88.5% las personas con este nivel de instrucción"* (INE-Corfo, 2004).

En el mismo documento se puede leer que hubo un incremento de personas con discapacidad. Haciendo una comparación entre hombres y mujeres, se puede señalar que los primeros aumentaron en mudéz (41,8%), discapacidad motora (34,5%), discapacidad intelectual (10,9%), ceguera total (6,2) y sordera total (4,3%). Las mujeres aumentaron en discapacidad motora (43,1%), discapacidad intelectual (12,3%) y sordera total (9,1%). Disminuyeron mudéz (20,5%) y ceguera total (4,4%).

En cuanto a la fuerza laboral, *"la población de 15 años y más aumentó en la región en un 14,8% respecto del Censo 1992. Dentro de éstos, la población económicamente activa creció un 24,7%. A su vez, las personas ocupadas aumentaron un 17,4%, los cesantes un 114,3% y aquellos que buscaron trabajo por primera vez se incrementaron en 17,0%"* (INE-Corfo, 2004).

En este escenario, nos interesó conocer la proyección laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual que participan en Proyectos de Integración Escolar y de aquellos educados en Escuelas Especiales, focalizando el estudio en la ciudad de San Felipe.

San Felipe es una ciudad de Chile, ubicada en la V Región de Valparaíso en el Valle del Aconcagua, cuenta actualmente con más de 64.126 habitantes y una superficie de 186 Km².

En la ciudad de San Felipe, la mano de obra requerida -según el diagnóstico del Plan de Desarrollo Comunitario (Pladeco), se concentra

9 Se puede encontrar datos detallados de la región en:

http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/publicaciones/pdf/region_en_cifras_2004_valpo.pdf

principalmente en el "sector de comercio al por mayor y menor con un porcentaje del 22%, el sector agrícola con el 13,4% y el sector de la industria manufacturera con el 11, 9%"¹⁰.

Con respecto a la educación de San Felipe, la ciudad cuenta con 53 colegios que se dividen en municipales, subvencionados particulares y particulares pagados.

MARCO DE REFERENCIA

Como ha sido señalado por Ortiz y Vidal (2010: 53) "*Para toda persona el trabajo es una actividad necesaria y muy significativa para el desarrollo de su existencia, al aportarle sentido y significado, constituyéndose así en un elemento esencial de su realización personal y del mejoramiento de su calidad de vida*". Y, específicamente para las personas con discapacidad, el acceder a un trabajo remunerado se convierte, probablemente, "*en la principal señal de inserción de este amplio colectivo en la sociedad y de igualdad respecto al resto de ciudadanos*" (Alcover, Martínez-Íñigo y Zambrano, 2007: 3).

La importancia de ejercer una actividad remunerada por parte de personas que presentan alguna discapacidad, se ve también consignado en la Ley 20.422 que, en su artículo N° 43, dice: "*El Estado, a través de los organismos competentes, promoverá y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la inclusión y no discriminación laboral de las personas con discapacidad...*" Este artículo se ve materializado en experiencias que, desde hace más de dos décadas, se vienen desarrollando en el país.

En Chile existen diferentes modalidades de trabajo que están directamente relacionadas con la inserción laboral de las personas que presentan algún tipo de discapacidad, las cuales han obtenido resultados positivos en cuanto a la integración laboral de estas personas. Entre ellas:

El empleo con Apoyo. Esta modalidad busca que las personas con discapacidad ejerzan un trabajo dentro de una empresa en condiciones lo más parecido posible a las personas que no presentan discapacidad (de Urrés, B.J., 2006). Por otra parte, Ortiz y Vidal (2010) lo definen como "*estrategia para ayudar a personas con discapacidades importantes (físicas, intelectuales, psíquicas, sensoriales y ocultas) a acceder, por elección propia, a un empleo real en un entorno integrado y con apoyos apropiados, con el fin de que pasen a ser ciudadanos económica y socialmente activos dentro del propio ámbito local*".

Talleres Protegidos. "Se considera Taller Protegido de Producción, a la entidad, que tenga como objetivos, la producción de bienes y/o servicios, cuya planta esté integrada por trabajadores discapacitados físicos y/o mentales, preparados y entrenados para el trabajo, en edad

10 PLADECO (2007). Diagnóstico de la Comuna. Ilustre Municipalidad de San Felipe, Secretaría Comunal de Planificación. San Felipe. Chile: I.M. de San Felipe. Página 72.

laboral y afectados de una incapacidad tal que les impida obtener y conservar un empleo competitivo"¹¹.

Empresas Sociales. Las empresas sociales están destinadas a generar empleo para las personas que se encuentran en riesgo social, sean personas con discapacidad, en otra situación de vulnerabilidad¹².

Empleo Formal o Normalizado. Este empleo se refiere al trabajo que realiza una persona con discapacidad en empresas públicas o privadas, donde el mayor porcentaje de empleados no presenta discapacidad y cuyas condiciones laborales son similares a las de cualquier trabajador.

Dado que "la integración a un puesto de trabajo representa, para la persona con discapacidad, el punto más alto de un proceso de inclusión y participación social que comenzó mucho antes, en el seno de la familia, al interior de la comunidad escolar, en el barrio, etc."¹³, el Estado de Chile promueve la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley N° 20.422) en todo su ciclo vital y en los diferentes ámbitos de desarrollo, con especial acento en la educación, pues se estima que un "92% de la población chilena que presenta algún tipo de discapacidad no se encuentra estudiando, a diferencia de un 72% de población total del país que sí estudia"¹⁴. Resultado que da cuenta de la gran desigualdad en el contexto educativo.

El derecho a la educación está consagrado en la Constitución de Chile para todas las personas (independiente de sus características bio-psico-sociales), y el organismo encargado de garantizar este derecho en Chile, es el Ministerio de Educación (Mineduc), que tiene por objetivo "asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país"¹⁵. Para dar cumplimiento al tal objetivo, la educación general se divide en: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Científico-Humanista (CH) y Técnico-profesional (TP), Educación de Adultos, Educación Especial, Educación Transversal y Educación Intercultural Bilingüe. Así, todas las personas independientes de su condición pueden optar a un sistema de escolarización.

Las posibilidades de educarse para los niños/as y jóvenes que presentan deficiencia intelectual, cobra sentido en este sistema educativo, ya que existen opciones como los establecimientos de educación regular con Proyectos de Integración Escolar (PIE), y las Escuelas Especiales destinadas a su educación. Ambas modalidades son consecuentes con el planteamiento de la Cepal (2011) de mejoramiento

11 <http://www.discapacitados.org.ar/nacionales/35.html>, 27/08/2009.

12 Uno de los más destacados propulsores de estas empresas, es Muhamad Yunus, quien fundó el Banco Grameen en 1977, con el objetivo de otorgar microcréditos a personas de bajos recursos.

13 FONADIS (2006). Discapacidad en Chile. Santiago de Chile: Mineduc. Página 58.

14 INDISC-INP (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile: Fonadis. Página 54.

15 www.mineduc.cl/index.php?id_portal,12/05/2010.

de la calidad de la educación para una mejor calidad de vida y desarrollo laboral¹⁶.

Una necesidad fundamental de toda persona, es la oportunidad de trabajar para sentirse útil y ser activo dentro de la sociedad. Por ende, se han hecho grandes avances en lo que respecta a la necesidad de trabajo de la persona que presenta alguna discapacidad, tratando de ver el diagnóstico no como una exclusión de la comunidad, sino, como un punto de partida del cual apoyarse y entablar las bases para formar al sujeto y que éste sea un miembro activo de la sociedad (de Lorenzo, 2003).

Lo anterior es consecuente con una mirada que supera los antiguos modelos asistencialistas y médicos para centrarse en modelos de promoción social (Valdés, 2005) que, como lo afirma Quintanilla (2005) el acceso al mundo del trabajo es la verdadera y más significativa política de igualdad de trato y no discriminación hacia las personas con discapacidad. En el mismo sentido Cisternas (2005) señala "*...que la inserción laboral se considera el más potente eslabón que cierra el circuito de una verdadera integración social...*".

DISEÑO DEL ESTUDIO

Se adopta un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, en razón que se espera conocer la proyección laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual que participan en Proyectos de Integración Escolar y de aquellos educados en Escuelas Especiales.

En esta investigación se definió como unidades de análisis, los establecimientos de la comuna de San Felipe que ofertan estudios para personas con discapacidad intelectual (ver cuadro), y diez empresas escogidas aleatoriamente de un total de veintiséis (estas empresas serán mantenidas en el anonimato).

Liceos con Proyectos de Integración Escolar				Escuelas Especiales con Talleres Laborales			
Liceo Corina Urbina Villanueva		Liceo Politécnico Roberto Humeres		Escuela Sagrados Corazones		Escuela Nuevo Horizonte	
Matrícula total	Estudiantes con D.I.	Matrícula total	Estudiantes con D.I.	Matrícula total	Estudiantes en talleres	Matrícula total	Estudiantes en talleres
1202	5	1108	2	70	28	110	45
Carreras: Alimentos. Cuidado del Adulto Mayor.		Carreras: Secretariado. Ventas. Contabilidad. Electrónica. Administración.		Talleres: Alimentación. Producción.		Talleres: Servicio de alimentación colectiva. Polifuncional. Producción.	

16 Para una mayor profundización sugerimos la lectura de Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). Protección social inclusiva en América Latina. Santiago de Chile: Cepal. Páginas 27-49.

Para el logro del objetivo que se propuso en este estudio, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a directivos (cuatro) y estudiantes con discapacidad intelectual de las escuelas y liceos de la ciudad de San Felipe (en total doce). Por otro lado, por consideración al tiempo disponible, se aplicó un cuestionario (de preguntas abiertas) a gerentes y encargados de empresas (en total diez).

La validación de los instrumentos se realizó por medio de la evaluación de dos jueces expertos, quienes permitieron realizar un análisis de cada uno de los instrumentos a partir de la aportación de criterios y estrategias para su posterior aplicación.

Se opta por realizar el análisis de la información mediante la técnica de análisis por categorías, la cual está orientada a reconocer las diferentes posiciones, opiniones y versiones de los sujetos en cuanto a su propia observación y mirada en relación a la temática que orienta el estudio (Echeverría, 2005).

De esta manera, el procedimiento que se lleva a cabo para realizar el análisis comienza con la selección y fragmentación de los textos transcritos, con la finalidad de *"ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales (...) de tal manera de poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados"*¹⁷, de acuerdo a las categorías señaladas a priori.

Consecuente con el problema de investigación y de acuerdo a los objetivos de la misma, se plantearon los siguientes focos de análisis:

- El ingreso de los estudiantes con discapacidad intelectual a la formación laboral.
- Permanencia, egreso y seguimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Desde la Escuela a la Comunidad: las prácticas laborales.
- Empleo de las personas con discapacidad intelectual en las empresas.
- Experiencias de inclusión laboral.
- Disposición a trabajar cooperativamente con los centros de formación profesional para personas con discapacidad intelectual.

RESULTADOS

En San Felipe existen cuatro establecimientos educacionales que imparten formación laboral a jóvenes con discapacidad intelectual: dos escuelas especiales y dos liceos de educación regular con proyecto de integración escolar. En ellos se dan diferenciaciones, tanto en el ingreso de los estudiantes a las modalidades de formación laboral, como en su permanencia y egreso.

17 ECHEVERRÍA, G (2005): Análisis Cualitativo por Categorías. Documento de trabajo interno. Curso de Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago, (pág. 10).

● **El ingreso de los estudiantes con discapacidad intelectual a la oferta de formación laboral**

En los liceos que presentan proyecto de integración escolar, el ingreso de estudiantes con discapacidad intelectual, se realiza mediante una evaluación realizada por profesionales adecuados que se encuentren inscritos en la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva. El alumno es evaluado por una psicóloga y si el resultado arroja una puntuación inferior a 70, es diagnosticado como discapacitado intelectual leve (DIL), y puede ser incluido en el proyecto de integración comunal. Cuando el estudiante alcanza el nivel para optar a una carrera técnico-profesional, debe escoger entre las ofertas que presenta el liceo. Este proceso es supervisado por un equipo de profesionales, en el que participan el profesor de educación diferencial del proyecto de integración, la psicóloga, la profesora a cargo y la jefatura de UTP, creando un perfil del alumno, del cual dependerá la opción de su futura formación laboral.

En las Escuelas Especiales, se atienden a alumnos con discapacidad intelectual leve, moderada y profunda, además de otras discapacidades y multidéficit, debidamente diagnosticadas por profesionales. En el caso de las dos escuelas especiales, este diagnóstico es responsabilidad de las psicólogas pertenecientes a los establecimientos.

Una vez alcanzada la edad para entrar a la formación laboral (la cual va desde los 16 años hasta los 24 años, dispuesto por el artículo N° 12 del decreto N° 87 de Educación Especial), el ingreso a un taller depende del grado de discapacidad del estudiante y la orientación que los profesionales estimen más pertinente. En el caso de la Escuela Especial Nuevo Horizonte, los estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve, ingresan al taller de servicio de alimentación colectiva y los estudiantes con discapacidad intelectual más severa, se dividen entre el taller laboral de producción y el taller laboral polifuncional.

En la Escuela Especial Sagrados Corazones, los estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve, se incorporan al taller laboral de cocina y los estudiantes que presentan discapacidad intelectual moderada y profunda ingresan al taller polifuncional.

● **Permanencia, egreso y seguimiento de los alumnos**

En las Escuelas Especiales, los estudiantes que cursan el nivel laboral pueden ser promovidos y egresar, considerando los objetivos logrados en el Área Vocacional o una vez que cumplan la edad máxima para pertenecer a la escuela especial (24 años). Para culminar el proceso de formación laboral, los estudiantes deben realizar una práctica laboral, donde pongan en ejercicio lo aprendido. En el caso de la Escuela Especial Nuevo Horizonte, al consultar sobre el proceso de práctica laboral, nos nombran varias empresas donde sus estudiantes realizan este proceso: *"Si, el taller de servicio de alimentación colectiva contempla la preparación de alumnos, la práctica... digamos de nuestros alumnos,*

a partir del cuarto y quinto año se contemplan prácticas laborales con las empresas que tenemos los convenios y los servicios, y los otros aprenden practicando, ahí no hay práctica, ahí se contextualizan inmediatamente en el sector productivo, aprenden con un supervisor de la profesora de acá que va a supervisarlos también". Estas prácticas se realizan con las empresas con las cuales tienen convenios.

En la Escuela Especial Sagrados Corazones, nos mencionan diversos lugares de práctica: *"Mira yo salgo a repartir todas las mañanas, voy observando y hago un catastro de todas las empresas donde uno cree que estos niños pueden desempeñarse, aquí es multivalente, aquí no solamente partimos con las panaderías en San Felipe. Con puras panaderías, pero en estos momentos... la necesidad de afuera de los negocios, he ido viendo que pueden estos niños desempeñarse, por ejemplo, este niño estuvo en (nombra empresa), atendiendo una oficina, atendiendo teléfono, como información, después el sacó el 8° año acá. Otros chicos, por ejemplo, están en florería, hacen buqués, limpian las flores, arreglan los adornos, hay otros chicos que están en restaurante, manejando lo que es verdura, limpiando las mesas, preparando, todo eso de comida, otra diversas... es que ahí están todas las panaderías de San Felipe, todas. Tengo dos a tres niños. Ahí, ellos están en los mesones, trabajan adentro, acarrear el pan, limpian bandejas, hacen aseo, después le regalan a ellos un kilo de pan diario. Eso es muy bonito porque las mamás ya se acostumbraron a que van a llegar con el pancito. Ahí está la mayoría, tengo incluso ex alumnos que egresaron el año pasado, como cinco, cinco chicos y que las empresas dijeron no, ahora como se llam..., ellos ya no pertenecen a la escuela, no los puedo contratar porque no hay nadie detrás de ellos para controlar asistencia, disciplina y todo eso".* Dentro de los 15 estudiantes que pertenecen al taller laboral, no se puede especificar el lugar de actividad laboral de cada uno de ellos, ya que son trabajos esporádicos y de corta duración; en ocasiones sólo de un par de horas.

En relación al seguimiento o monitoreo de los estudiantes egresados, en ninguno de los dos establecimientos existe un registro que dé cuenta de datos fidedignos en relación a su situación personal y laboral actual. Sin embargo, recordaron algunos nombres de estudiantes egresados, los cuales, posteriormente, fueron ubicados y entrevistados. Pudimos contactar y entrevistar a cuatro de ellos, de los cuales sólo uno se encuentra trabajando. Los otros tres se encuentran desempleados, argumentando diversas razones: *"nadie me quiere dar pega, me dicen que me van a llamar, pero no pasa na"*¹⁸.

En los liceos, que poseen proyecto de integración escolar, la permanencia y progreso de la educación regular a la Enseñanza Media Técnico-Profesional de los estudiantes con discapacidad intelectual, depende del desempeño académico y consideraciones del equipo multiprofesional de apoyo, que decide -junto con la familia- si está apto para afrontar la formación laboral, tomando en cuenta las exigencias

18 Entrevista a estudiante egresado de la Escuela Especial "Sagrados Corazones".

de cada carrera técnico-profesional y las adecuaciones curriculares pertinentes que se puedan realizar, como nos comenta la jefa de UTP de uno de los liceos: "(...) a ellos se les pasa los mismos objetivos, pero más lento, ellos se demoran un poco más, se les hace más actividades en relación al mismo tema, y la motivación e interés de los alumnos por la carrera que quieran escoger para continuar sus estudios".

Al egresar de una carrera técnico-profesional, los estudiantes deben realizar su práctica laboral para obtener el título; sin embargo, ambos liceos no presentan estudiantes con discapacidad que se encuentren en este proceso, ya que actualmente cursan 3° medio.

En ambos liceos, el proyecto de integración escolar fue implementado en el año 2004. Desde esa fecha a la actualidad (2010) sólo han egresado dos estudiantes. Un estudiante se encuentra cesante. Argumenta: "No hay pega po', he buscado cualquier caleta na' ni una cosa". La otra persona se encuentra estudiando asistente de párvulos en un Instituto Profesional.

- **Desde la Escuela a la Comunidad: las prácticas laborales.**

Un proceso fundamental en la vida de cualquier estudiante que se está formando para ser partícipe del mundo laboral, es el proceso de práctica. Es en esta etapa donde se pone de manifiesto las destrezas y habilidades, tanto técnicas como sociales, adquiridas durante la preparación educacional. Es la introducción a una realidad social, laboral y comunal. Es un tipo de visión de lo que será una posibilidad de futuro. Este proceso se manifiesta de diversas formas y variadas maneras, según sea el propósito de cada escuela. En una de las Escuelas Especiales, la encargada de los talleres laborales nos cuenta cómo realizan el proceso de práctica: "Eso lo veo yo. Por eso le decía que yo salía e iba viendo las necesidades y digo: Sonia, ¿hay un niño, por ejemplo, que esté en condiciones de trabajar en esta boutique?, y en estos momentos tengo dos en boutique. Es por eso que la parte social-laboral, se refuerza todos los días". También nos comenta lo referido a los convenios con empresas y lugares recurrentes de práctica profesional dentro de la comuna de San Felipe: "Tengo los dos supermercados (nombra empresa), están la panadería (nombra empresa), está (nombra empresa), que es una tienda de flores. Tienda (nombra empresa), que es de puros artículos de iglesia, trajes de primera comunión, santitos, todo eso; Restaurante (nombra empresa) que está en la plaza, ahí del terminal, está la Feria Municipal, está el supermercado (nombra empresa), está (nombra empresa), eso sería todo".

En la otra Escuela Especial, la directora nos comenta: "A partir del cuarto y quinto año sí contemplan prácticas laborales los servicios, y los otros aprenden practicando, ahí no hay práctica, ahí se contextualizan inmediatamente en el sector productivo, aprenden con un supervisor de terreno y la profesora de acá que va a supervisarlos también. Primero se sensibiliza un poco a la gente que va a estar con ellos, ¿entiendes?, o sea se habla del colegio, bueno... y de alguna manera el

colegio ya es muy conocido dentro de la comuna y de otras comunas también, entonces ellos participan directamente con los alumnos. Los trabajadores no han tenido hasta la fecha ningún problema con los alumnos, incluso, por el contrario encuentran que se enriquece el proceso, que además, ellos aclaran dudas porque la discapacidad intelectual se tiende a confundir con la enfermedad mental”.

Por otra parte, en uno de los Liceos, la encargada del área técnico-profesional, nos cuenta: *“Primero yo me conecto con las instituciones, ehh... habían unas, pero ahora yo me conecté con otras, yo voy directamente a hablar con las empresas, qué tipo de alumnos es que espera. Yo llevo el perfil del alumno que preparamos y le paso una hoja de observación donde el tutor de práctica de ella... para que estas niñitas que están ahora refuercen lo que la empresa le dice o me piden. Tenemos alumnas en práctica en (nombra empresas), algo por ahí, uno que esta acá, y otros. He tenido puros comentarios estupendos”.*

En el otro liceo, uno de los directivos comenta al respecto que: *“tenemos un convenio con centros de práctica en Venta, porque ahí están los niños integrados. En esto estamos trabajando con (nombra empresas). El equipo de prácticas está conformado por la directora y por quien le habla, bueno... nuestro trabajo, es trabajar en conjunto con la empresa y formar como una especie de alianza, para que... bueno, ambos resultemos beneficiados”.*

• Empleo de las personas con discapacidad intelectual en las empresas

Un aspecto relevante a considerar en el análisis de los resultados, es la percepción en general que posee el empresariado encuestado de la comuna acerca de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual, ya que sus opiniones son una herramienta indispensable para generar oferta laboral. El empresariado está dispuesto a brindar oportunidades laborales a estos jóvenes para que se desarrollen y sean partícipes en la comunidad; sin embargo, se muestran reticentes por desconocimiento en general sobre el tema de la discapacidad. Uno de los administradores argumenta: *“La verdad no conozco mucho sobre ese tema, pero me parece bien ofrecer oportunidades de trabajo a las personas, no importando sus condiciones”.*

En una empresa dedicada al rubro del vestuario y electrodomésticos, tres personas han trabajado como bodegueros, y otra empresa ha recibido a 12 jóvenes que han realizado la misma labor. Una empresa dedicada exclusivamente a la confección de prendas de vestir, ha empleado a tres personas en tareas no especificadas, así como también sucede en una de las panaderías, que no identificó la labor ejecutada por la persona que trabajó en su dependencia. Un supermercado ha empleado a siete personas con discapacidad intelectual leve, y el otro supermercado a cuatro personas, en la misma labor de empaquetadores¹⁹.

19 El término “empaquetador”, hace referencia a las personas que se dedican a embolsar los productos comprados en los supermercados.

No obstante, un número menor de empresas no ha empleado a trabajadores con estas características, argumentando diferentes razones. Uno de los empresarios respondió: *"Nadie se ha presentado"*. En otro caso: *"No se ha dado la oportunidad"*. Un administrador de un hotel nos señala que: *"empleados con contrato aún no hemos tenido, sí alumnos en práctica"*.

Al preguntarles a los administradores acerca de la disposición de emplear a personas con discapacidad intelectual en sus respectivas empresas, manifestaron estar de acuerdo, no obstante el tipo de empleo que garantizan son tareas menores o de poca preparación, viéndose esto reflejado en sus argumentos: *"sí, en lo que se hallan preparado y estudiado"*; *"sí, mesero, ayudante de cocina, aseo, etc."*; *"(...) en el que sea necesario para la panadería"*.

● **Experiencias de inclusión laboral**

Las diferentes empresas, en su mayoría, han experimentado alguna relación laboral con jóvenes con discapacidad intelectual, que se manifiestan en acciones concretas de prácticas laborales. Así lo dejan de manifiesto ocho de las diez empresas que contestaron el cuestionario.

Cabe mencionar que las prácticas que realizaron los estudiantes, no tenían relación con la capacitación laboral que estaban recibiendo, desempeñándose en tareas designadas por el encargado de la empresa y casi siempre alejados del público. Este hecho ocurría especialmente con los estudiantes pertenecientes a las Escuelas Especiales que *"(...) por su apariencia pueden alejar al público que concurre"*.

Para las Escuelas Especiales, cualquier tipo de trabajo realizado en las empresas era considerado como una forma de práctica; sin embargo, el gerente de un supermercado no reconoció el desempeño de un estudiante de la Escuela Especial como una forma de práctica, ya que argumentó; *"las personas que trabajan con nosotros son empaquetadores y no se consideran como una práctica"*.

● **Disposición a trabajar cooperativamente con los centros de formación profesional para personas con discapacidad intelectual**

Los empresarios se muestran dispuestos a establecer alianzas entre escuelas o liceos con formación profesional para personas con discapacidad intelectual, lo que se ve reflejado en las siguientes respuestas: *"Sí, ya que colaboran y ayudan en todo lo que es el orden en bodega"*; *"(...) la experiencia fue positiva"*. *"En la actualidad, tenemos un convenio con el liceo de Niñas y sabemos que la preparación es buena"*. Y valoran la cooperación mutua *"(...) podría ser un beneficio para ambos, colegio y restaurant"*. Pero señalan bajo compromiso de las instituciones educativas: *"Creemos que nuestra empresa siempre ha estado dispuesta a la integración laboral con personas con discapacidad, pero hasta el momento no existen propuestas serias"*. O

solicitan apoyo extra: *"Sí, pero bajo una supervisión constante"*²⁰; *"Sí, pero debe ser aprobado por RRHH"*.

La administradora de una empresa manifiesta explícitamente que no consideraría realizar alianzas estratégicas entre las escuelas especiales y liceos con formación profesional para recibir estudiantes en práctica en su empresa, ya que su experiencia no fue positiva, viéndose esto reflejado en su respuesta; *"(...) nuestra empresa es pequeña y en realidad la experiencia anterior no fue buena"*. Sin embargo al preguntarle, acerca de su disposición de contratar a un estudiante en práctica con discapacidad intelectual, su respuesta fue positiva: *"Sí, dependiendo de las características o el nivel de deficiencia, y que en realidad haga un buen trabajo"*, lo que deja de manifiesto una contradicción frente a sus argumentos.

CONCLUSIONES

1.- En relación al surgimiento y funcionamiento de los talleres laborales en las Escuelas Especiales de la ciudad de San Felipe, indica que los mecanismos de generación no muestran una política única de base, dándose diferenciaciones en la implementación de los mismos. En una de las Escuelas Especiales, la génesis de los talleres laborales resulta de un estudio acabado sobre las demandas del empresariado, creando alianzas de colaboración entre escuela y empresa. Además, realizaron un catastro de los talleres que se impartían en el resto de las Escuelas Especiales a nivel regional, innovando en su propuesta de formación laboral, lo que significa que su formación apunta a entregar las herramientas necesarias para acceder posteriormente al mundo del trabajo. En la otra Escuela Especial, el surgimiento de los talleres laborales se hace de manera fortuita, sin realización de un estudio de necesidades sectoriales.

2.- Por otra parte, la primera Escuela Especial -señalada anteriormente- cuenta con profesionales externos, los cuales poseen las nociones del tema apoyando el proceso de formación con conocimientos teóricos y prácticos del tema, lo que sin lugar a dudas es un elemento significativo en la adecuada formación de estos jóvenes. La segunda escuela Especial, por lo contrario, realizó un sondeo entre los profesionales que trabajaban en el establecimiento acerca de los conocimientos que cada uno tenía de la formación laboral que impartirían y luego de esto se seleccionó a la persona que estaría a cargo del taller, dejando de manifiesto que el proceso de formación laboral se deja en manos de profesores diferenciales sin la capacitación idónea o expertos que apoyen el proceso.

3.- A pesar de las discrepancias existentes en las Escuelas Especiales, ambas coincidieron en que, en la última etapa de formación laboral de

20 Dueño-Administrador Panadería Moderna.

sus estudiantes (prácticas laborales), éstos las realizaban en diferentes empresas de la zona, nombrándolas y especificando el rubro en el cual se desempeñaban. Sin embargo, al contrastar estas respuestas con las respuestas de los empresarios, todos los entrevistados reconocieron haber recibido a alumnos en práctica laboral, pero fueron destinados a tareas menores, según la necesidad de la empresa y sin relación con la capacitación recibida. Además, en muchos casos, los estudiantes asistieron sólo un par de veces a las empresas. Esto no puede considerarse como una práctica profesional, dejando de manifiesto incongruencias entre lo que se debe hacer y lo que realmente ocurre respecto al proceso de formación laboral que reciben los jóvenes.

4.- En relación a los Liceos Municipales Técnico-Profesionales, con Proyecto de Integración, la situación de formación laboral ocurre de una manera totalmente distinta a las Escuelas Especiales, ya que las carreras técnico-profesional que imparten, son las que establece el Ministerio de Educación en sus planes y programas. En los Liceos Técnicos-profesionales de San Felipe, las carreras seleccionadas tienen una larga data y se imparten de acuerdo a la demanda de estudiantes que ingresan cada año. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, el ingreso a la carrera técnica se realiza mediante un estudio integral donde participan diversos profesionales. Al egresar, obtienen el título de Técnico de Nivel Medio.

5.- Realizando una comparación entre la oferta de formación laboral y los requerimientos de mano de obra, podemos concluir que existe una asincronía entre lo que se ofrece y se requiere, ya que siendo la zona especialmente agrícola y con un amplio mercado de comercio mayor y menor, los jóvenes con discapacidad intelectual están siendo formados en tareas que no se corresponden con la demanda laboral. Lo anterior, genera la consecuencia que, al realizar las prácticas laborales, los jóvenes sean destinados a realizar tareas menores, emergentes, esporádicas e irregulares y por lo general, apartados del contacto con el público.

6.- Las diez empresas que participaron de este estudio señalan que no cuentan, entre la planta de sus trabajadores, con personas con discapacidad intelectual.

7.- Nuestra sociedad ha experimentado y ocupado diversos recursos para que la integración laboral de jóvenes y adultos que presentan deficiencia mental no se transforme en una utopía, para ellos se han implementado diferentes modalidades de colocación o intermediación laboral asignados por el Estado, y existen empresas destacables en insertar positivamente a los jóvenes con discapacidad, con contratos, sueldos estables y dignos. Esta realidad no se constata en la ciudad de San Felipe, donde las personas con discapacidad intelectual aumentan la cifra de desempleados de la zona.

BIBLIOGRAFÍA

ALCOVER, C.; MARTINEZ-INIGO, D. y ZAMBRANO, Z. (2007). Efeitos das oportunidades de integração no mercado de trabalho no desenvolvimento do contrato psicológico e nas atitudes face ao trabalho: o caso dos trabalhadores com incapacidade no sector de Call/Contact Centres. *Psicologia*. [online]. 2007, vol. 21, no. 1 [citado 23 Junho 2011], pp.151-176. Recuperado desde: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S874-20492007000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0874-2049.

CEAS (2002). Situación de la formación laboral en Educación Especial. Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. Recuperado desde: www.mineduc.cl/.../200703281941270.Situacionformacionlaboraleducespecial.pdf

CECCHINI, S. y MARTÍNEZ, R. (2011). Protección social inclusiva en América Latina. Santiago de Chile: Cepal.

CISTERNAS, M. S. (2005). Estudio Sobre el Estado de Situación de la Política Chilena en materia de Discapacidad. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado desde: <http://www.bidchile.cl/Estudios/Informe%20sobre%20el%20estado%20de%20situacion%20politica%20chilena%20materia%20Discapacidad%20Cisternas.pdf>

DE LORENZO (2003). El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. España: Fundación ONCE.

DE URRÍES, B. J. (2006). "Concepto, Características y Elementos del Empleo con Apoyo. Gladnet Collection. Paper 236. Recuperado desde: www.digitalcommons.ilr.cornell.edu/gladnetcollect/236

ECHEVERRÍA, G. (2005). Análisis Cualitativo por Categorías. Documento de trabajo interno. Curso de Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.

FONADIS (2006). Discapacidad en Chile. Santiago de Chile: Mineduc.

INDISC-INP (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile: Fonadis.

INE-CORFO (2004). La Región en Cifras. Región de Valparaíso. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/territorio/publicaciones/pdf/region_en_cifras_2004_valpo.pdf

MINEDUC (1990). Decreto N° 87. Santiago de Chile: Mineduc.

MINEDUC (1994). Ley 19.284. Santiago de Chile: Mineduc.

MINEDUC (1998). Decreto N° 1. Santiago de Chile: Mineduc.

ORTIZ, H. y VIDAL, R. (2010). Empleo con apoyo: Un camino para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. Revista Académica N° 39, diciembre. Chile: UC Maule.

PLADECO (2007). Diagnóstico de la Comuna. Ilustre Municipalidad de San Felipe, Secretaria Comunal de Planificación. San Felipe. Chile: I.M. de San Felipe.

QUINTANILLA, B. (2005). "Igualdad de trato y no discriminación en función de la discapacidad", en Valdés, F. y Lahera, J. ed., Relaciones Laborales de las Personas con Discapacidad, Biblioteca Nueva, Madrid. Páginas 205-245.

SCHMELKES, S. y AHUJA, R. (2000). "Importancia de la escolaridad y la capacitación en el empleo". Recuperado desde: <http://www.oei.es/oeivirt/eduytrabajo.htm>

TOKMAN, V. (2004). Desempleo Juvenil en Chile. Recuperado desde: <http://es.scribd.com/doc/19751446/Desempleo-juvenil>

VALDERRAMA, P. (2004). Desempleo en Chile y algunas propuestas para generar trabajo. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado desde: http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro138.pdf

VALDÉS, F. (2005). "Derechos en serio y personas con discapacidad: una sociedad para todos", en Valdés, F. y Lahera, J. ed., Relaciones Laborales de las Personas con Discapacidad, Biblioteca Nueva, Madrid. Madrid. Páginas 365-386.

<http://www.discapitados.org.ar/nacionales/35.html>

www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=18

www.mineduc.cl/biblio/.../200703281947030.DecretoN_87.pdf

TENDENCIAS ACTUALES SOBRE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE Y SUS ANTECEDENTES INTERNACIONALES

CURRENT TRENDS ON EQUITY IN HIGHER EDUCATION IN CHILE AND ITS INTERNATIONAL BACKGROUND

Gonzalo Fonseca Grandón¹
Dirección de Docencia / Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
gfonseca@ucsc.cl

Recibido: 11/11/2009 Aceptado: 07/07/2011

RESUMEN

La participación de los jóvenes pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajos en la educación superior a nivel internacional y especialmente a nivel latinoamericano, ha constituido una constante preocupación de los gobiernos y las propias instituciones de educación superior durante las últimas dos décadas. Esto, debido principalmente al crecimiento dramático que ha experimentado la matrícula en este nivel, con la participación de grupos socioeconómicos que hace algunos años prácticamente no tenían presencia en educación superior. Este artículo realiza una breve revisión y reflexión, en torno a las tendencias de equidad en educación superior en Chile y a nivel internacional, profundizando en algunos conceptos, antecedentes, indicadores y desafíos presentes en relación a este tema en nuestro país. Se releva el aumento en el acceso a la educación superior de todos los grupos socioeconómicos, sin embargo, persiste la brecha entre los quintiles ricos y pobres. El desafío está en ampliar las acciones vinculadas al acceso y enfatizar en la permanencia y resultados de los estudiantes en la educación terciaria. Los antecedentes que componen este artículo, constituyen parte de la revisión conceptual de un Proyecto FDI ejecutado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción durante el año 2009, en conjunto con otras catorce universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch) pertenecientes al Grupo Operativo de Cinda (Centro Interuniversitario de Desarrollo).

Palabras clave: equidad en educación superior, quintiles socioeconómicos.

¹ Magíster en Educación mención Currículum. Jefe Departamento de Currículum de la Dirección de Docencia y Académico del Departamento de Currículum y Evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ABSTRACT

The participation of young people from lower socioeconomic groups in higher education internationally and especially throughout Latin America, has been a constant concern of governments and higher education institutions themselves over the past two decades. This mainly due to the dramatic growth experienced by the enrollment at this level, with the participation of socio-economic groups some years ago had virtually no presence in higher education. This article takes a brief review of experiences of fairness in international higher education, delving into history, indicators and present challenges on this issue in our country. Charting the rise in access to higher education for all socioeconomic groups, however, a gap persists between rich and poor socioeconomic levels. The challenge is to extend the actions related to access and emphasize the permanence and performance of students in tertiary education. The background to compose this article, are part of the conceptual review of a FDI Project that is executed by Universidad Católica de la Santísima Concepción along with fourteen other Crunch universities belonging to Cinda (Centro Interuniversitario de Desarrollo-InterUniversity Development Center) operative Group.

Key words: equity in higher education, socioeconomic levels.

INTRODUCCIÓN

En un mundo de cambios globales, la educación superior está llamada a liderar la generación de conocimiento, pues, constituye la fuerza para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa para avanzar en la innovación, investigación y creatividad. Debe dar respuesta a desafíos globales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública, entre otros. En este sentido, la conferencia mundial de la Unesco sobre Educación Superior realizada en París, en el mes de julio de 2009, concluye que la "Educación Superior es un bien público, y como tal, es responsabilidad de todos, especialmente de los gobiernos".

Lo anterior, implica que el rol de los gobiernos requiere estar orientado a dirigir sus esfuerzos hacia acciones que tiendan a fortalecer este nivel y el acceso equitativo a él. En este contexto, surge el concepto de equidad en educación superior, cuyo significado genera una compleja red de dimensiones que dan cuenta de la amplitud de dicho concepto. Si bien la equidad suele vincularse con igualdad de oportunidades, equidad significa ir más allá del sentido común respecto de igualdad, es decir, ofrecer las oportunidades que cada quien requiere conforme su particular y específica situación personal, social y cultural. Desde el enfoque de Derechos de la Educación, por ejemplo, equidad significa ofrecer a todos los habitantes de un país las oportunidades educativas que requieren de acuerdo con las características y necesidades que les

son propias. Esto, no sólo implica el acceso a la educación superior, que ha constituido uno de los principales indicadores para los gobiernos, sino también otros como permanencia y resultados en el proceso formativo, promoviendo oportunidades de aprendizaje para que todos los estudiantes alcancen niveles aceptables de calidad (Cinda, 2008: 37).

La matrícula en educación superior, como se verá más adelante, ha alcanzado niveles dramáticos de crecimiento en nuestro país y en general en América Latina. En este crecimiento, destaca la participación, aún incipiente, de aquellos grupos más vulnerables pertenecientes a grupos socioeconómicos bajos. Es así como la oferta de instituciones terciarias también se ha diversificado y aumentado cada vez más para atender a la creciente demanda. Ante esta situación, parece ser que los gobiernos están abocados a la tarea de lograr la tan ansiada equidad, sobre todo aquellos de países en vías de crecimiento y desarrollo como Chile. Este desafío, constituye el punto de partida que da sustento a la problematización que se aborda en el presente artículo, permitiendo generar el debate necesario sobre el tema planteado.

En nuestro país y en varios de América Latina, es inevitable hablar de políticas en educación superior sin dirigir algunas miradas al resto del mundo, principalmente porque en tiempos de globalización constituyen espacios referenciales recurrentes cuando se trata de un tema sensible como la equidad en educación superior.

A continuación se analiza el caso de algunas experiencias de equidad en educación superior en diversos espacios de nuestra aldea global durante la última década, entendiendo que "la internacionalización de la educación superior es una tendencia de los países industrializados" (Corvalán, Donoso, Rock, Ed. 2006:19), sin embargo, la tendencia a la globalización y la cercanía con las economías más desarrolladas, es un antecedente que respalda este análisis.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

El caso europeo

Los intentos de la Comunidad Europea por conseguir una gran alianza ya se han materializado en diversos aspectos vinculados a la educación superior y otros indicadores. Por nombrar algunos: el reconocimiento de los títulos y estudios, los programas de cooperación, la política de precios y de mercado. La Comunidad Europea es considerada la región del mundo que más ha avanzado en la integración de los sistemas de educación superior. En este contexto, dicha integración ha repercutido directamente en las acciones de equidad en esta región. En lo referido a la igualdad en el trato, por ejemplo, "como ciudadanos de la comunidad europea, cada estudiante tiene derecho a ser tratado de la misma manera que cualquier estudiante del país al que se desplaza a estudiar" (Félix Etxeberría, 2000: 75).

La cantidad de estudiantes, en la mayor parte de los países de la comunidad europea ha aumentado considerablemente, llegando en

algunos casos a duplicar la población estudiantil de educación superior en los últimos 15 años, a menudo bajo la consigna de "educación para todos" (Cinda, 2010:45).

Dentro de la Comunidad Europea existen países con características muy diversas que poseen diferencias en algunos índices vinculados a la equidad con respecto al resto de Europa. Por ello, para lograr equidad social hay que revertir la tendencia a la creciente desigualdad intraestatal, así como acelerar la convergencia interestatal. (Michael Dauderstädt, 2008: 145).

Sin embargo, pese a lo anterior, los sistemas europeos tienden a garantizar que los resultados de la educación y de la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que llevan a la desventaja educativa, y que el tratamiento refleje necesidades específicas de aprendizaje de las personas. Esta tendencia, permite ir más allá de focalizar la equidad en el acceso, como ha ocurrido mayoritariamente en países latinoamericanos y en particular en Chile. Por tal motivo, Europa como región y como unión de países, presenta un mayor acercamiento a lo que es un sistema equitativo, principalmente atendiendo a sus políticas interestatales (que aún así se requieren fortalecer principalmente con los países más pobres), la globalización que ha permitido movilidad estudiantil y afinidad en los currículum de los países de la comunidad europea, y la reducción en los sistemas de transporte y comunicaciones, lo que tiende a brindar condiciones favorables para la igualdad en el acceso y la formación en educación superior, etc. (Cinda, 2010:45).

En China

El caso del país más poblado del mundo, que posee más de 2.000 instituciones de educación superior, a diferencia de Europa que atiende la sintonía interestatal, China, dada la heterogeneidad de sus regiones, requiere de políticas específicas para cada una de ellas. Sin embargo, el sistema de educación superior chino se ha expandido aceleradamente durante los últimos dieciocho años. La matrícula en instituciones de Educación Superior se sextuplicó desde 1980 hasta 1998. Sin embargo, para el año 2000, "las matrículas en ese nivel representan sólo el 7 por ciento de la población en edad universitaria en China, lo cual es muy bajo según los patrones internacionales, ya que el promedio mundial es de 13 % y en los países industrializados es de 30% (Altbach, P y McGill P., 2000: 37).

El acceso a la educación superior es uno de los problemas más serios que enfrenta el gobierno chino. Lo anterior hace predecir que los patrones de distribución de las limitadas oportunidades de educación superior pueden ocasionar problemas de equidad social, más aún en aquellas regiones más pobres de China, lo que las distancia cada vez más del gasto por estudiante según la región.

Pese a lo anterior, "las instituciones de educación superior chinas enfrentan, en cierta medida, desafíos contemporáneos semejantes a los

que se les plantean a las universidades de otros países, a consecuencia del avance de la ciencia y la tecnología, del crecimiento económico, de los cambios sociales y de la internacionalización y globalización de la economía mundial, así como de la educación superior” (Altbach, P y McGill P., 2000: 37).

El caso de la India

Para el acceso equitativo a la educación superior, el gobierno indio, ha distribuido masivamente facilidades, manteniendo bajos aranceles, ha introducido lenguas vernáculas como medio de instrucción, ha liberado el pago de matrículas para mujeres, y ha favorecido a sectores de la población que tienen poco acceso a la educación universitaria, como por ejemplo: aborígenes y tribus tradicionalmente excluidas (Cinda, 2010:46).

Las anteriores medidas han dado lugar a un crecimiento espectacular de la matrícula en educación superior del segundo sistema de educación más grande del mundo. A pesar de las estadísticas que puede ostentar el sistema indio, la matrícula de educación superior al año 2000 en la India era del 6 por ciento del grupo en edad apropiada, teniendo en cuenta que en Europa es del 30% y en EE.UU. del 50%.

Lo anterior se debe a que la expansión ha sido alcanzada por el crecimiento de la población en ese rango de edad, al igual que China cuyo promedio como se mencionó anteriormente es de 7%. Es importante mencionar además, para el caso de India que menos del 30% de los jóvenes en edad terminan la escuela secundaria (Altbach, P y McGill P. 2000). Por otro lado, la educación europea asumida en la India (país no europeo), desplazó el conocimiento autóctono las tecnologías, habilidades, valores y otros elementos de la cultura nativa. Además, la globalización ha estimulado que las sociedades desarrolladas tiendan a imponer sus necesidades de recursos humanos a los sistemas de educación superior de las naciones menos desarrolladas, lo que sin duda puede constituir una acción de inequidad.

La Educación Superior en África

Durante el siglo XX, diversos países coloniales de Europa, han extendido sus modelos de universidades a los diversos países del continente africano. La historia de la educación superior en África data de 1960, aun cuando anterior a esa fecha, existían unas pocas universidades que brindaban educación postsecundaria (Altbach, P y McGill P., 2000: 58).

A pesar de la decreciente provisión financiera, la matrícula estudiantil en África se ha expandido enormemente en países como Nigeria, Kenia, Uganda y Tanzania. La expansión de la matrícula ha permitido a la educación universitaria ir de la elite al acceso masivo, lo que ha repercutido en la mayor apertura de las universidades africanas. En Kenia, por ejemplo, cerca de 150 mil estudiantes rinden

los exámenes nacionales al finalizar la escuela secundaria. De este número unos 80 mil se presentan a la admisión universitaria. Cerca de 30 mil candidatos alcanzan el requerimiento mínimo de ingreso a la universidad. La capacidad máxima de las universidades públicas es de 10 mil estudiantes (Altbach, P. y McGill P., 2000: 60). Lo anterior representa alrededor del 7 por ciento, que no está cerca de los niveles de países industrializados.

Lamentablemente, las mujeres no han sido beneficiadas proporcionalmente de la impresionante expansión de la educación superior. La proporción de mujeres en las universidades africanas es del 20 por ciento en varios países. En Kenia, a pesar de la enorme expansión ya mencionada, persisten las desigualdades en el acceso de las estudiantes de las regiones áridas y semiáridas.

El crecimiento del número de alumnos en las universidades africanas se ha conseguido sin un aumento proporcional de recursos disponibles para la educación superior. Esto se debe, entre otras cosas al ajuste estructural de los programas, a las políticas que alientan la educación terciaria gratuita y en parte a las prácticas de administración financiera deficientes (Altbach, P. y McGill P., 2000: 61).

El mal funcionamiento de las economías de los países africanos, ha reducido la migración de estudiantes de África a universidades de Europa y América, lo que en un mundo globalizado, podría constituir un peligro para África.

La explosión poblacional, el crecimiento de las matrículas, los tipos de programas y la precaria situación económica en África han contribuido a generar altos niveles de desempleo. Existe un exceso de graduados en artes y humanidades y una desvinculación preocupante entre universidad y el sector privado que pueden ofrecer oportunidades de empleo.

Un escenario aparte del anteriormente presentado, lo constituye África del Sur. El aumento y la ampliación de la participación traducida en el creciente acceso de la población originaria y femenina, de estudiantes discapacitados y mayores, así como el desarrollo de nuevos currículum, y otros, han permitido superar las desigualdades del pasado en Sudáfrica. Sin embargo, la matrícula de estos estudiantes es significativamente más baja en estudios de postgrado y en áreas de ciencias, ingeniería y tecnología.

Educación Superior en Japón

Japón comenzó a modernizarse recién a mediados del siglo XIX. A diferencia de la educación histórica en otros países, en Japón la misión del moderno sistema educativo de mediados del siglo XIX debía orientarse a desarrollar el potencial de los habitantes de todo el país y no restringirse a un grupo de personas. En Japón la posibilidad de educación superior existió aún para las familias más pobres. En cierto sentido, como afirma Altbach, P. y McGill P. (2000: 93), la educación superior masiva siempre ha existido y nunca hubo un sistema de

educación elitista.

Al año 2000, en Japón la tasa de matrícula en las universidades ya había alcanzado el 40 por ciento de la población en edad universitaria.

EL CONTEXTO ACTUAL DE EQUIDAD EN AMÉRICA LATINA Y CHILE

En América Latina

La necesidad de dar cabida a un número cada vez mayor de estudiantes en el espacio de una universidad tradicional es sólo el aspecto más evidente de un problema mucho más profundo: como adaptar las instituciones tradicionales a un conjunto completamente nuevo de grupos sociales, funciones y demandas (Altbach, P. y McGill P., 2000: 79).

En América Latina, la concentración de las poblaciones en grandes ciudades, el ingreso de las mujeres al mercado laboral, la expansión gradual de la educación básica y secundaria, dirigieron el enorme aumento en la demanda acumulada de educación superior. En 1990 la inscripción en la educación superior era de 40% en Argentina, el 33 % en Perú, 26 % en Costa Rica y 20% en Cuba. En otros países como Colombia Chile y Brasil, las universidades públicas no respondieron ante la gran demanda por educación superior. A partir de allí nació entonces una serie de instituciones de educación superior, mayormente como emprendimientos privados.

Hoy día el acceso a la educación superior en gran parte de América Latina es masivo, tanto en las instituciones públicas como privadas. Y existe una clara tendencia por incorporar estándares de calidad que hagan equitativa la formación para los estudiantes provenientes de los sectores más pobres.

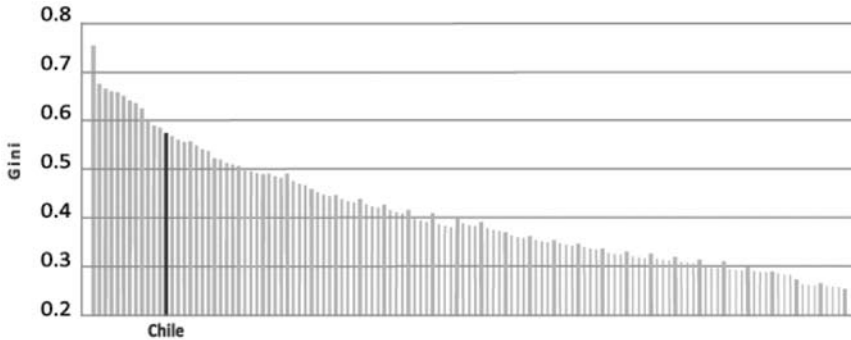
En Chile

Las oportunidades para los jóvenes provenientes de todos los sectores, incluso, para aquellos de los grupos más pobres, han aumentado considerablemente durante los últimos años.

El número de estudiantes de educación superior en Chile creció de 117.000 en 1980 a 245.000 en 1990 y sobre 678.000 en 2007. Entre 1980 y 2006 la proporción del grupo entre 18-24 años de edad aumentó de 7.2% a 34%, según estimaciones del Mineduc y 38% según las encuestas de hogares. (OCDE y el Banco Internacional, 2009: 78.)

Sin embargo, al margen de lo anterior, Chile es uno de los países en donde la desigualdad alcanza lamentables niveles internacionales, los que de acuerdo al Informe Final del Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad (2008), Chile está en el grupo de países con mayor desigualdad; ocupando el lugar 12 de entre más de 100 países en una medición realizada el año 2000.

Gráfico 1: Ranking Mundial de Desigualdad (año 2000), muestra la posición de Chile en comparación con otros más de 100 países



Fuente: Banco Mundial 2004 en: Informe Final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad. Santiago de Chile, 2008.

El gráfico anterior, muestra la enorme desigualdad con la que tiene que luchar el gobierno chileno para impulsar políticas de equidad. Por ejemplo, a la luz del análisis de los resultados de la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), "las diferencias en la calidad de la educación básica muestran que los escolares pertenecientes al grupo socioeconómico alto tienen un desempeño mayor del orden del 30% respecto de los escolares del grupo socioeconómico medio bajo y bajo. Un diferencial de 30% que se mantiene en el tiempo, implicaría una distancia de alrededor de 200 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU); o sea, 700 versus 500 puntos, lo cual hace toda la diferencia en el acceso a la universidad" (Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, 2008: 4).

Sin embargo, pese a las diferencias mencionadas en el párrafo anterior, los gobiernos chilenos han trabajado por reducir esa brecha de desigualdad, focalizando políticas para atender el principio de igualdad de oportunidades que plantea Rawls 1971 (Ibid: 6), especialmente en el inicio, es decir, entre los niños.

Lo anterior trae a colación los esfuerzos realizados por el gobierno chileno y las instituciones de educación superior al atender este nuevo escenario con estudiantes provenientes de los quintiles con menos recursos. Esto ha significado diversificar las acciones de atención de las necesidades de financiamiento de los estudiantes en los sistemas de créditos, becas y otros beneficios de las instituciones, pero además los intentos de incorporar estrategias académicas para atender las desigualdades vinculadas a la brecha existente entre los estudiantes provenientes de colegios públicos y privados. Esto tradicionalmente no había ocurrido en Chile, donde el acceso a las universidades brindaba mayores posibilidades a aquellos jóvenes pertenecientes a las familias más ricas.

Los grupos socioeconómicos en Chile, clasificados de acuerdo al ingreso familiar, han constituido motivo de constante debate público en

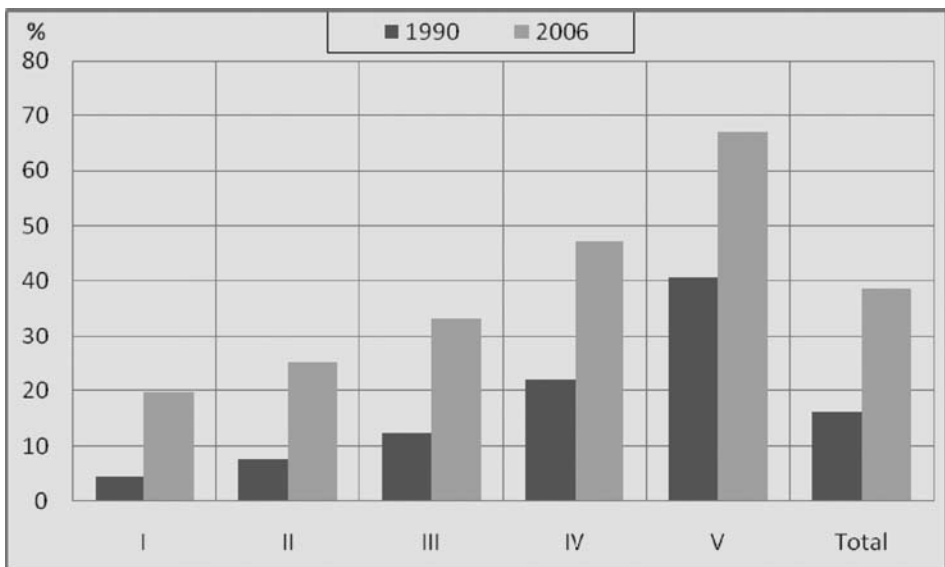
los últimos años. La preocupación del Gobierno y las Instituciones de Educación Superior chilenas ha estado instalada principalmente en los jóvenes que provienen de los quintiles socioeconómicos inferiores. Las carencias socioeconómicas de estos jóvenes, han estado vinculadas a insatisfactorios resultados en la Prueba de Selección Universitaria, lo que extiende la brecha entre los jóvenes provenientes de los diversos quintiles socioeconómicos.

En Chile, gran cantidad de los beneficios estatales (becas y créditos) y otras iniciativas de sectores privados, se entregan en base al quintil socioeconómico al que pertenece un estudiante. A continuación, se presenta una tabla que muestra los quintiles socioeconómicos en los que se agrupan los estudiantes en función del ingreso per cápita de la familia. (Quintiles Proceso Asignación 2008).

Quintil	Monto
I	< 53.184
II	< 90.067
III	< 140.665
IV	< 254.627
V	> 254.627

Observación: Para calcular el ingreso per cápita, se restan todos los descuentos legales (previsión, salud).

Gráfico 2: Cobertura de la educación superior Chile por quintil de ingreso familiar en los años 1990 y 2006



Fuente: Encuesta Casen-años respectivos. Pág 83, en © OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009. © 2009 Ministerio de Educación de Chile.

Al analizar el gráfico 2, cabe preguntarse si esta gran expansión numérica en el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de todos los sectores, incluso de aquellos quintiles que antes tenían muy baja participación, ha implicado una reducción de las brechas de inequidad existentes durante los últimos años. Sin embargo, en todos los sectores se observa un crecimiento pero que aún no es suficiente para los grupos más pobres.

El panorama a nivel Latinoamericano no es tan diferente a lo ocurre en Chile, pues, la expansión masiva en el acceso a la educación superior ha sido una característica de varias naciones del continente. La tabla A muestra la evolución de la matrícula universitaria desde el año 1970 en algunos países de América Latina y el Caribe, en la que se puede observar que la matrícula universitaria se ha incrementado en algunos países en más de diez veces en los últimos treinta años.

Tabla 1: Matrícula en Educación Superior por Año

País	1970	1980	1990	1995	1999	2000	2004	2005	2006
Argentina	274.634,0	491.473,0	...	...	1.600.882,0	1.766.933,0	2.116.876,0	2.082.577,0	...
Bolivia	35.250,0	...	...	...	252.706,0	278.763,0	346.056,0	...	...
Brasil	430.473,0	1.409.243,0	1.540.080,0	...	2.456.961,0	2.781.328,0	4.275.027,0	4.572.297,0	...
Chile	78.430,0	145.497,0	...	342.788,0	450.952,0	452.177,0	580.815,0	663.694,0	661.142,0
Colombia	85.560,0	271.630,0	487.448,0	588.322,0	877.944,0	934.085,0	1.112.574,0	1.223.594,0	1.314.972,0
Costa Rica	15.473,0	55.593,0	74.681,0	...	58.761,0	61.654,0	108.765,0	110.717,0	...
Cuba	26.342,0	151.733,0	242.434,0	122.346,0	153.463,0	158.674,0	396.516,0	471.858,0	681.629,0
Ecuador	38.692,0	269.775,0	206.541,0	...	...	...	...	...	...
Guatemala	15.609,0	50.890,0	...	80.228,0	...	...	...	...	112.215,0
México	247.637,0	929.865,0	1.310.835,0	1.532.846,0	1.837.884,0	1.962.763,0	2.322.781,0	2.384.858,0	2.446.726,0
Panamá	8.947,0	40.369,0	53.235,0	76.798,0	108.764,0	118.502,0	128.558,0	126.242,0	130.838,0
Paraguay	8.172,0	26.915,0	32.884,0	40.913,0	66.065,0	83.088,0	149.120,0	156.167,0	...
Perú	126.234,0	306.353,0	678.236,0	671.802,0	...	...	896.501,0	909.315,0	952.437,0
República Dominicana	23.546,0	...	...	...	...	...	293.565,0	...	...
Uruguay	...	36.298,0	71.612,0	...	91.275,0	97.641,0	103.431,0	110.684,0	113.368,0
Venezuela	100.767,0	307.133,0	550.030,0	...	...	668.109,0	1.049.780,0	...	1.381.126,0

Fuente: Comisión Económica para América Latina y El Caribe. Estadísticas de América Latina y el Caribe. Cepal. www.cepal.org

Al margen de lo anterior, en términos de cobertura en educación superior, las proyecciones del gobierno de Chile son de 40% en el 2010 y de 50% en el 2012. (OCDE y el Banco Internacional, 2009: 78).

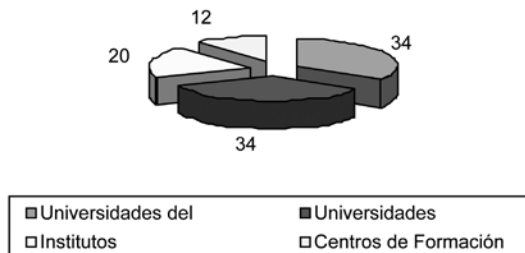
Cobertura de la educación superior chilena por tipo de institución

En el año 2007 la matrícula de estudiantes en educación superior en Chile, por tipo de institución, estuvo distribuida de acuerdo a la información que presenta la siguiente tabla:

Tipo de Institución	Matriculados
Universidades del Cruch	234.194
Universidades Privadas	232.637
Institutos Profesionales	133.078
Centros de Formación Técnica	78.826

Gráfico 3: Matrícula total de educación superior por tipo de institución en 2007

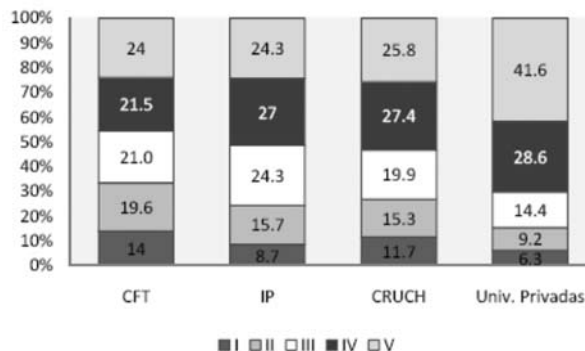
Matrícula de estudiantes de educación superior por tipo institución



Fuente: OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009. © 2009 Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español.

Para complementar la información anterior (gráfico 3), el gráfico 4 muestra la preferencia que alcanzan las carreras universitarias por sobre aquellas que ofrecen Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, lo que sin duda, muestra otra faceta de la educación superior en Chile. Dicha matrícula se ve clasificada de acuerdo a los quintiles de ingreso familiar, que evidencia algunas desigualdades descritas a continuación.

Gráfico 4: Población estudiantil por quintil de ingreso familiar e institución



Fuente: Cálculos de los autores del Informe de Antecedentes, basados en la encuesta Casen (2006) sobre personas de 18-24 años de edad. En © OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009. Todos los derechos reservados. © 2009 Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español.

Aun cuando se evidencia mayor participación de los grupos más pobres en el acceso a la educación terciaria, el gráfico 4 muestra que existen diferencias importantes en la participación entre grupos, los que varían de acuerdo al tipo de institución.

Se observa que el 70% de los matriculados en las universidades privadas, proviene de las familias pertenecientes al 40% más rico del país. En el caso de las universidades del Cruch, la misma población tiene una participación sobre el 50%. En general la participación de los quintiles más ricos posee altos niveles en los diferentes tipos de instituciones de educación superior.

Desafíos

Ante el panorama descrito en los párrafos anteriores, el desafío del gobierno chileno y las instituciones de educación superior, parece ir más allá del primer paso que lo constituye el acceso de los jóvenes pertenecientes a los quintiles más pobres a la educación terciaria, al parecer, generar acciones de seguimiento para la permanencia y finalización exitosa de los estudios parecen constituir un segundo paso que complementa otras dimensiones de la equidad. Por tal motivo, la orientación inicial y detección temprana de estudiantes en riesgo es fundamental para tomar decisiones acertadas.

Lo anterior, implica que las instituciones requieren generar acciones de acompañamiento durante la formación de sus estudiantes y seguimiento en el afianzamiento del perfil de egreso de los profesionales de los quintiles socioeconómicos más bajos que se gradúan. Esto, constituye una acción concreta para gestar la movilidad social necesaria para romper con el círculo de la pobreza, principalmente debido a la baja presencia de redes sociales de los profesionales graduados y pertenecientes a los quintiles más bajos.

Por otro lado, la existencia de una prueba de selección universitaria que discrimina el ingreso de los jóvenes a las universidades chilenas, parece ser una valla que algunas instituciones han intentado superar, ofreciendo cupos para jóvenes en situación vulnerable que presentan resultados exitosos en sus establecimientos. Quizás avanzar hacia sistemas menos selectivos, incorporando otras variables, aparte de una prueba de conocimientos para ingresar a la educación superior, podría constituir un sistema de evaluación y selección más integral, que privilegie, por ejemplo, la trayectoria del estudiante en otras variables durante su desempeño académico en la enseñanza media. Una mayor articulación entre la educación media y superior, por ejemplo, podría favorecer el acceso y permanencia de los jóvenes que transitan de un nivel a otro. Lo anterior, puede verse reflejado en acciones que impulsen las universidades hacia la educación media y viceversa, de modo que el tránsito no sea una ruptura sino más bien un camino con mayor naturalidad.

No menor resulta el desafío de revertir las cifras de preferencia por cursar carreras en universidades (casi un 70%), tanto públicas como

privadas, por sobre los institutos profesionales y centros de formación técnica. Esto hace reflexionar en primer lugar sobre las expectativas de los jóvenes y sus padres, viendo la universidad casi como el único camino para la formación académica en la educación superior. Lo anterior, da cuenta también de los prejuicios existentes hacia instituciones como institutos profesionales y centros de formación técnica, tanto de los padres como de los propios jóvenes, aun cuando el mercado ya está comenzando a regular y demandar desde hace un tiempo egresados de carreras técnicas y profesionales por sobre las universidades en algunos sectores productivos.

Iniciar y consolidar acciones de equidad desde la niñez, constituye un camino que puede subsanar las ya conocidas desigualdades entre niños y jóvenes provenientes de colegios públicos y privados. De esta manera, la brecha cultural con la que se enfrentan a la educación superior los jóvenes provenientes de dichos sectores, podría reducirse en varios aspectos no sólo de acceso sino de permanencia, resultados y otros indicadores.

Por último, las actuales políticas educacionales de los gobiernos, así como las universidades y en general las instituciones de educación superior, están llamadas a diseñar y ejecutar acciones concretas para superar la inequidad. Ampliar las acciones de acceso hacia otras como las propuestas por Espinoza, González y Latorre (2008): permanencia, logro y empleabilidad, parecen constituir acciones complejas pero integrales. Además, generar espacios de vinculación social y académica entre la enseñanza media y superior podría permitir el inicio de acciones tempranas que tiendan a subsanar aquellas debilidades observadas en los jóvenes que ingresan a la educación superior. En resumen, el debate permanece abierto hacia la búsqueda de nuevas alternativas para favorecer la equidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALTBACH, P. y MCGILL P., Ed. (2000). *Educación Superior en el siglo XXI; Desafío Global y Respuesta Nacional*. Buenos Aires: Ed. Biblio.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO, CINDA, Ed. (2009). *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad*. Santiago de Chile: Alfabeto Artes Gráficas.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO, CINDA, Ed. (2010). *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*. Alfabeto Artes Gráficas.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CEPAL. Comp, (2008). *Estadísticas de América Latina y el Caribe*. Cepal. www.cepal.org

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL, Ed. (2008). *Informe Final Trabajo y*

Equidad, Santiago de Chile.

CORVALÁN, V.; DONOSO D.; ROCK, J. Ed. (2006). *Nuevas Tendencias Curriculares de la Educación Superiores Europa y los Estados Unidos*. Universidad de Talca, Chile.

DAUDERSTÄDT, M. (2008). "Equidad Social en la Europa globalizada", Revista Nueva Sociedad N° 215, Buenos Aires.

ETXEBERRÍA, F, Ed. (2000). *Políticas Educativas en la Unión Europea*, Barcelona: Ariel S.A.

LATORRE, C; GONZÁLEZ, L; ESPINOZA, O, Ed. (2009). *Equidad en Educación Superior*, Santiago de Chile: Catalonia.

OCDE y EL BANCO INTERNACIONAL PARA LA RECONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO/BANCO MUNDIAL, (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*: © Ministerio de Educación de Chile.

SAMANIEGO A. (2001). *Las Universidades Públicas ¿Equidad en educación superior chilena?* Santiago de Chile: Editorial LOM.



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA: ¿CUÁNTO SE HA AVANZADO DESDE LAS NORMATIVAS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR?

DEMOCRACY AND SCHOOL PARTICIPATION: DEVELOPMENTS SINCE THE CREATION OF NORMS FOR SCHOOL PARTICIPATION?

Graciela Muñoz Zamora¹.
Departamento de Educación Parvularia.
Facultad de Filosofía y Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
graciemz@gmail.com

Recibido: 13/04/2011 Aceptado: 19/06/2011

RESUMEN

En nuestro país la democratización de la cultura escolar es una deuda pendiente del sistema educativo. Desde los gobiernos de la Concertación se ha establecido un marco normativo que promueve organizaciones y regula participación de los distintos actores educativos en el espacio escolar. Este marco normativo más bien es la reproducción de la democracia representativa al espacio escolar, y genera una serie de procedimientos y ritos que particularmente tienden a entrapar la participación. Este artículo pretende establecer una mirada crítica sobre las distintas políticas de participación establecidas desde la recuperación de la democracia por los gobiernos de la Concertación en el ámbito escolar a través de una revisión bibliográfica de las principales investigaciones en la temática. La democracia y participación siguen siendo temas pendientes en nuestro sistema escolar.

Palabras clave: cultura escolar, democracia, participación, procesos de democratización, democracia representativa.

ABSTRACTS

In our country, democratization of the school culture is a debt of the educational system. Though efforts have been carried out from educational policy to give spaces and regulate the participation of

1 Educadora de Párvulos Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctora en Política y gestión Educativa. Integrante colectivo Mancomunal de Pensamiento Crítico.

the different representatives of the educational community, this has not been sufficient. This article tries to establish a critical look on the different policies of participation established since the recovery of democracy carried out by the governments of the *Concertación* in the school area, from a bibliographical review of the principal research on the subject matter. The democratic construction in the schools is a source of permanent conflict, on the one hand from macropolicy that imposes a normative frame for developing participation, and, from the other one, the significances that it has for the subjects who are part of the educational community related to a democratic and participative construction in the school.

Key words: school culture, macro politics, micro politics, democracy, participation, democratization process.

1. Macropolítica: Normativas que congelan la participación

Para comprender el estado actual de las organizaciones de representación y participación escolar es necesario hacer una breve revisión histórica. En los años 80 se imponen cambios radicales en el sistema educacional (entre los que destacan la privatización, la subvención a la demanda y la municipalización), junto a un mayor control ideológico de los establecimientos educacionales. Asimismo, se instala una nueva Constitución Política que no reconoce ni garantiza el derecho a la participación. Luego de ser proscritas las organizaciones escolares en 1973, recién en el año 1984 se permite el funcionamiento del Centro de Alumnos y Centro de Padres, pero en ámbitos muy acotados. La dictadura culmina dejando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), en la que no se reconoce la participación como un derecho fundamental que tienen todos los actores para incidir en el proceso educativo.

A mediados de los 90, la Concertación establece una serie de acciones para fortalecer la calidad y la equidad en la educación, a través de la implementación de una política de mejoramiento y de reforma educativa; sin embargo, esto requería de un cambio cultural en las escuelas para promover una mayor participación de los estudiantes, docentes y padres y apoderados, con el objetivo de democratizar la cultura escolar, ya que según consta en un diagnóstico realizado en las escuelas y/o liceos, se caracterizaban por el autoritarismo y verticalismo concentrado en los directores, como coinciden los estudios de la época (Courard, 1998 y PIIE, 1989). En este contexto, surgen normativas para promover la participación de los distintos actores educativos, con el objetivo de incorporar a estos actores en la gestión del establecimiento educacional para democratizar las relaciones y establecer una cultura de mayor colaboración; por estos motivos y junto con impulsar la reforma educativa, se reformulan los decretos de los Centros de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados y se van

estableciendo acciones con los docentes.

En el año 2000, durante el gobierno de Ricardo Lagos, se establece un Instructivo Presidencial sobre la participación ciudadana, que instrúa a todos los ministerios y servicios públicos para que desde la institucionalidad contaran con espacios para recoger las demandas de la población e informar sobre los beneficios y marcha de las políticas públicas dentro de las orientaciones establecidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Más tarde, en el año 2005, se promueve la formación de los Consejos Escolares con la Ley N° 19.979 de Jornada Escolar Completa, que obliga a los establecimientos que reciben subvención del Estado constituir esta organización, a través del decreto N° 24 del 27 de enero de 2005.

El Ministerio de Educación ha elaborado una serie de materiales y manuales respecto a las acciones que deben desarrollar las distintas organizaciones, entregando lineamientos, procedimientos y metodologías; sin embargo, no se reconocen los distintos contextos políticos, ni sociales que presentan las escuelas y su comunidad, ni tampoco se tiene claro qué se va entender y a lograr con impulsar procesos participativos en el sistema escolar, ya que como plantea Gil & Reyero (2006:16).

“[...] nos parece un error especulativo y, lo que es peor, un desprecio práctico mayúsculo pretender elaborar unas bases teóricas normativas sobre la educación democrática que sirvan por igual a todos los contextos políticos y sociales”.

Desde esta perspectiva se requiere realizar un análisis de las normativas para promover la participación en el sistema escolar y su aporte y/o dificultades para democratizar la cultura escolar.

1.1. Instancias de participación de los actores educativos en el sistema escolar:

a. Participación de los estudiantes

- Centro de Alumnos

En los gobiernos radicales y como parte del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1938-1952), se instalan los Liceos Experimentales recogiendo los aportes de John Dewey (1859-1952), que promueve una gestión más democrática y participativa, dando especial importancia a la formación social de los estudiantes.

En el gobierno de Frei Montalva se establece los Centros de Estudiantes, que se convierten en protagonistas de un amplio movimiento social y político que se extenderá hasta el golpe militar. Durante los primeros años del gobierno militar, se prohibieron las organizaciones, sin embargo, por el decreto N° 736 de 1985, se autoriza su funcionamiento nuevamente, restringiendo su dedicación sólo a aquello que le compete por ley, de esta manera queda refrendada la posibilidad de intervenir en

actividades políticas o en materias técnicas pedagógicas como tampoco en la administración y organización del establecimiento. Además, establece la figura de dos docentes asesores que debían cautelar que las acciones estuvieran dentro de la normativa.

Con el advenimiento de la democracia y bajo el primer gobierno de la Concertación presidido por Patricio Aylwin, a través del Ministerio de Educación, se reedita los Centros de Alumnos de acuerdo al Decreto 524 que normaliza su organización y funcionamiento. Su principal finalidad según el reglamento Mineduc (1990a) obedece a:

"Servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio para desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y para participar en los cambios culturales y sociales".

Esta organización está conformada por estudiantes de educación básica desde segundo ciclo de enseñanza básica y hasta enseñanza media. En el reglamento se especifica una serie de procedimientos y estructuras, tales como las asambleas generales, directivas, el consejo de delegados y el consejo de curso, lo que mantiene parte de la estructura estipulada en el reglamento del año 1985. Su carácter no es obligatorio; sin embargo, la dirección del establecimiento no se puede negar a su constitución y funcionamiento. Además, se menciona que el Centro de Alumnos debe responder a desarrollar una cultura juvenil y promover su ejercicio como futuros ciudadanos; si bien se ejerce una representación de los estudiantes frente a las autoridades de los establecimientos, no tienen una mayor incidencia para decidir sobre algunos aspectos de la gestión del colegio como, por ejemplo, las actividades extracurriculares u otros aspectos que inciden directamente en sus necesidades. Por otra parte, la normativa continúa con la figura de los "docentes asesores", aunque en la práctica se desperfila su rol, ya que más bien se tiende a controlar la participación de los jóvenes. Igualmente, se especifica que la participación debe "ajustarse a las normas establecidas" (Mineduc, 1990a).

Esta instancia formal de participación que contiene estructuras y procedimientos no logra responder a la expresividad juvenil en su diversidad identitaria conformadas en grupos y tribus donde se vivencia la cultura juvenil, las que no tienen cabida dentro de la dinámica de la escuela y/o liceo. Lo anterior quedó en evidencia durante el movimiento de los pingüinos, donde los estudiantes mostraron nuevas formas de organización no contempladas en la normativa vigente (Cornejo, González & Caldichoury, 2007; Assael, Cerda & Santa Cruz, 2001; Sandoval, 2003).

- Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)

En los 90 se instalaron las Actividades Curriculares de Libre Elección

para abrir espacios de participación estudiantil, a través de talleres en las áreas artísticas, deportivas, medio ambientales y comunicacionales. Su objetivo era favorecer que los jóvenes utilizaran el tiempo libre en forma creativa y formadora, fomentando la identificación y pertenencia con el establecimiento educacional. Por otra parte, se incentiva a los docentes a incorporar estas actividades en su trabajo pedagógico y abrir el colegio a la comunidad (Martinic, 2000). Lo anterior se refuerza en la Ley de la Jornada Escolar Completa (2004).

Estas actividades establecidas por norma en los establecimientos fue una de las críticas en la agenda levantada por los estudiantes en el movimiento de los secundarios (2006), puesto que las ACLE no respondían a los intereses de los jóvenes y muchas veces en los colegios municipales se utilizó parte de este tiempo en adiestrar a los estudiantes para el Simce o la PSU. Por otra parte, se diagnosticó que las actividades no contaban con el apoyo de la dirección y del sostenedor (Martinic, 2000).

b. Participación de los padres y apoderados

En la Reforma Educativa de 1928, realizada durante el gobierno del Presidente Ibáñez, se reconoce la participación de los padres en la escuela, pero sólo a nivel de colaboración. Drago (2008) menciona que en el año 1943, las organizaciones de padres logran una formalización con el objetivo de fomentar el vínculo entre escuela y hogar. El último decreto disponible es el N° 668 de 11 de julio de 1974, establece las regulaciones para el funcionamiento de los Centros de Padres, derogando el decreto N° 17.547 de 1958.

A partir de 1967, en el gobierno Frei Montalva, la organización de los padres logró obtener personalidad jurídica manteniendo una relación bastante activa tanto en la escuela como en la comunidad.

En 1982, se definió a los Centros de Padres y Apoderados (CPA) como colaboradores de la función educativa y social de los establecimientos, restringiendo su rol al plano material y financiero. Los CPA contaban con asesores institucionales a nivel escuela, comunal, regional y nacional. Los directores tenían la potestad de declarar vacantes los cargos si se alejaban de lo dispuesto en la normativa:

“su finalidad es de cooperación a la obra educativa y social de los establecimientos. No podrán intervenir en materias políticas, ni con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos” (Mineduc, 1982).

En la LOCE (1990) se reconoce el derecho de los padres a elegir, de acuerdo a sus necesidades, intereses y valores, el establecimiento educacional donde se educarán sus hijos, primando un enfoque de consumidor (Elacqua, 2004). Lo anterior es una expresión de la inequidad de nuestro sistema educativo, ya que los padres con nivel

socioeconómico bajo no tienen posibilidades de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

La participación de los padres permite responder a los requerimientos sobre la mejora de la calidad y equidad de la educación, ya que en la medida que ellos participen se eleva el rendimiento, estimulando a la escuela a mejorar sus procesos y dar una educación de calidad. Esta ha sido la motivación para implementar la política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo (Mineduc, 2002), que establece que las familias sean actores relevantes dentro de la comunidad educativa.

La participación de los padres y apoderados se materializa en los Centros de Padres y Apoderados, cuyas atribuciones están descritas en el Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (Rgcpa), y en el decreto 565 (LOCE, 1990). La participación de los padres es meramente consultiva, imposibilitados de tomar decisiones. Su participación y contribución se restringe a aportes económicos para mejorar la escuela y tiempo para asistir a las actividades organizadas desde la escuela. Como se menciona en el artículo N° 1 de dicho reglamento, los Centros de Padres son "organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forman parte" (Mineduc, 1990b). Por consiguiente, la participación es entendida exclusivamente como compartir y colaborar con la escuela.

Dentro de la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema educativo (Mineduc, 2001) se reconocen distintos niveles de participación: Informativo, que establece la información clara y precisa que deben tener los padres y apoderados respecto a sus hijos; Colaborativo, que se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados en actividades de la escuela, y Consultivo: para este nivel se requiere la implementación de la escuela o del Centro de Padres y Apoderados de procesos de consulta sobre diversos temas.

Dentro de los niveles de mayor participación se considera la *Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos*: en un primer subnivel, consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela y, por otra parte, permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.). Por último, el Control de eficacia les otorga a padres, madres y apoderados un rol de fiscalizar el cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Si bien se reconocen todos los distintos niveles de participación, en la normativa vigente se valida sólo a nivel informativo y colaborativo.

En el tema de la participación se distinguen dos enfoques en tensión y que están presentes en la normativa y prácticas de los padres y apoderados.

En primer lugar, desde un enfoque neoliberal, la participación del padre *como consumidor de productos y servicios* se basa en criterios de calidad y de preferencia para elegir los establecimientos educacionales

(Elacqua, 2004; Reca & López, 2002). También desde este enfoque, los padres participan en el apoyo a la gestión del establecimiento, básicamente a través de los recursos económicos y materiales que aportan a los establecimientos educacionales a través de actividades, cuotas, etc. De esta forma, se consolida una participación instrumental que se restringe a los aportes económicos para mejorar la escuela y la asistencia a actividades y eventos.

En segundo lugar, el concepto de *padre como ciudadano* implica reconocer y permitir el ejercicio de derechos permitiendo la participación en el mejoramiento de la gestión y calidad educativa a través de los Centros de Padres. Sin embargo, la práctica permite afirmar que existen ciertas resistencias de los directivos y docentes, que obstruyen su incorporación a los espacios para desarrollar el rol que le corresponde como organización representativa de uno de los actores relevantes de la comunidad escolar.

Los Centros de Padres y Apoderados requieren transformaciones en su rol para que éste se extienda más allá de lo económico, integrándose en los ámbitos de aprendizajes, estimulando además un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de necesidades e intereses (Guajardo, Gubbins, Reyes & Brugnoli, 2001).

En el estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1999, se concluye que las problemáticas de los Centros de Padres están relacionadas con la deslegitimidad de sus dirigentes y la falta de una visión de conjunto; el accionar de los dirigentes depende de la voluntad del director. Otros rasgos evidenciaron la escasa interacción entre los apoderados y el conjunto de asociados y la desconexión de la perspectiva de la asociación comunal. Finalmente, se señala en el estudio que el acceso a la información está restringido a los máximos dirigentes de la organización.

Gubbins (2001) plantea -dentro de sus estudios realizados con Centros de Padres- que estas instituciones deben generar espacios de intercambio entre las familias y la comunidad, a través de sus organizaciones sociales, culturales, recreativas, entre otros, "como agentes educativos legítimos en los procesos de toma de decisión y fiscalización del servicio" (Gubbins, 2001:3). De este modo, se requiere concertar acciones con las organizaciones insertas en el territorio, en particular con las familias, para contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y evaluación de los programas que se imparten al interior de la escuela; por último, se establece la necesidad de fortalecer la autonomía de la escuela, incorporando a las familias y la comunidad como entes reguladores. La participación ciudadana surge como una estrategia para potenciar, mejorar y controlar la calidad de los procesos educativos. Movilizar a los centros de padres a la construcción propia en esta red de relaciones permitirá un avance importante en el tema de la participación real en la comunidad en que está instalada la escuela.

Estos aspectos no han sido incorporados en la política de participación de padres y apoderados, ni tampoco como prioridades en las políticas comunales, quedando restringidos a un ámbito instrumental y

supeditados a la colaboración para suplir las necesidades económicas y de recursos que puede tener un establecimiento educacional.

En las escuelas y liceos municipales, particularmente, no se hace un esfuerzo por incorporar a los padres y apoderados al sistema educativo. Habitualmente, en las reuniones de apoderados se replica el mismo modelo alumno-profesor. La crítica de los docentes hace referencia a que los padres no se incorporan en proceso de aprendizaje de sus hijos debido a la falta de tiempo que demanda la jornada laboral, pero tampoco se buscan nuevas formas para motivarlos a incorporarse a la escuela.

Respecto a la participación parental se requiere establecer mecanismos de toma de decisión y de fiscalización para mejorar y controlar los procesos educativos, esto se visualiza como una amenaza no sólo por los sostenedores, directores, sino también por los propios docentes. Además, no se les reconoce desde sus saberes como sujetos del proceso educativo, en igualdad con el resto de los actores de la comunidad educativa.

c. Participación de los docentes

Investigaciones recientes (Cornejo & Reyes, 2007; Inzunza, 2009; Núñez, 2003; Reyes, 2003) demuestran la importancia de la reconstrucción de movimiento pedagógico en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil. Para muestra algunos hitos no tan lejanos que ilustran nuestro tema. Entre 1920 y 1925, se realiza un proceso en que se elabora la propuesta educacional de la Asociación de Maestros y Federación Obrera de Chile (FOCH) (Reyes, 2003). La experiencia del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación (SUTE) y la CUT (1971) que se expresa en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Estas experiencias fueron parte de un proceso participativo con un protagonismo de los docentes e implicó el desarrollo de un pensamiento pedagógico y alzar la voz para la transformación de la educación chilena en conjunto con las organizaciones sociales.

A partir de los gobiernos de la Concertación se ha realizado las siguientes acciones para promover la participación de los docentes:

- Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)

Desde 1992, en las escuelas básicas del país, y desde 1996, en los liceos de enseñanza media, se implementaron los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Su principal objetivo es la descentralización pedagógica y la promoción de una práctica colectiva de trabajo entre docentes a través de la elaboración de un proyecto que permita mejorar el aprendizaje de los alumnos, principalmente en lenguaje y matemática (Cox, 2003).

En este programa se logra desarrollar una mayor capacidad crítica y autocrítica, a través de la participación de los docentes en la gestión escolar. No obstante, la falta de apoyo desde las direcciones de los

establecimientos en algunos casos, las dificultades de tiempo para el trabajo de los docentes dentro de la unidad educativa y las resistencias dentro de los propios docentes son parte de las dificultades que se han presentado en esta línea (Courard, 1998).

Además, se instala la lógica de la eficiencia y eficacia en las lógicas de los proyectos y de la urgencia del cambio; sin embargo, no se logra sustentabilidad en las prácticas pedagógicas. Los profesores suelen reclamar contra una excesiva "proyectitis" que frente a todos los procedimientos y formularios, pierde sentido para los participantes (Martinic, 2002).

Actualmente los PME se focalizan en la enseñanza media aunque de manera disminuida pues el año 2009, a partir de la vigencia de la Ley de Subvención Preferencial (2008) se establece los Planes de Mejoramiento en Básica y Media con una duración de 4 años, principalmente en lenguaje y matemática. Sin embargo, no se da una mayor libertad para su elaboración, debido a que en el caso de la enseñanza básica, se deben acotar a los 8 aprendizajes claves desde Nivel de transición hasta 8° Básico.

La ley SEP (Artículo N° 7 letras d) mandata que los planes deben ser realizados con la participación de la comunidad, principalmente apoderados y estudiantes, pero en la práctica estos actores sólo han sido considerados de manera nominal o informados de manera rápida a modo de trámite.

Otra experiencia en esta línea está relacionada con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa (Sacge). Este planteamiento establecía que los establecimientos educacionales debían evaluar sus prácticas institucionales y elaborar planes de mejoramiento vinculados a la gestión educacional, con la participación de la comunidad educativa; sin embargo, participaban en su elaboración, el equipo directivo y algunos docentes. Finalmente, el Sacge funcionó entre año 2004 y hasta el año 2006, sin lograr una continuidad en el tiempo.

- Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT)

La primera fase del Programa Integral de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media) establece los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). En una primera etapa, los GPT se conformaban trabajaban en torno a temas y actividades para realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del liceo. A partir de 1999, pasaron a ser un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de los docentes con el fin de permitir el cambio y la innovación.

Esta iniciativa no logró tener continuidad, ni reconocimiento desde la política educativa, ni tampoco se insertó dentro de una política profesional docente (Ávalos, 2006). En algunos liceos, existen algunos resabios de esta experiencia respondiendo a necesidades individuales de actualización de conocimiento y de capacidades para una enseñanza efectiva con el objetivo de "responder a los requerimientos

institucionales, como espacios para establecer criterios, principios curriculares, pedagógicos y educativos que determinan las políticas de la institución; configurar redes locales, formación de departamento locales apoyados o no por académicos externos" (Galaz, Gómez & Noguera 1999: 7).

- Consejo de Profesores

El Consejo de Profesores surge como una instancia democrática que decide aspectos sobre la gestión curricular en el aula y en los distintos niveles, y cuyo objetivo es articular los aprendizajes en los distintos niveles y, finalmente, el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

En el Estatuto Docente, artículo N° 15, se menciona que el Consejo de Profesores tiene un carácter consultivo, definido como un organismo técnico. En esta normativa se precisa el carácter resolutivo en materias técnico-pedagógicas en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el reglamento interno de la escuela. Sin embargo, en la actualidad, esta organización más bien recibe información, pero no tiene mayor autonomía para decidir, ya que esta instancia se encuentra en los equipos de gestión o en los directores. En la actualidad, la Ley de Subvención Preferencial (SEP) otorga un rol importante a las Asesoría Técnica Educacional (ATE), restringiendo la posibilidad a los docentes como sujetos transformadores de su propio ámbito profesional. Estas consultoras han tenido un nuevo liderazgo dentro de la gestión pedagógica de los establecimientos educacionales realizando diagnósticos, elaborando materiales de apoyos a los aprendizajes, pero muchas veces no logran instalar capacidades en los docentes, ni tampoco logran mejorar los resultados, ya que no responden al contexto social y cultural de las organizaciones.

En la actualidad, el Consejo de Profesores se ha desperfilado, ya que el espacio de reflexión pedagógica ha perdido el sentido en relación a la toma de decisiones respecto a distintos aspectos del quehacer pedagógico. Finalmente, se transforman en técnicos que deben aplicar currículo, manuales, materiales y evaluaciones elaborados por otros (Apple, 1997, Giroux, 1993; Freire, 1994) y no logran generar un pensamiento pedagógico.

- Equipos de Gestión

Los Equipos de Gestión surgen con el Programa de las 900 Escuelas, y su principal objetivo es perfeccionar la gestión educativa a través de actividades y programas que permitan mejorar los resultados educativos para plasmarlos en el Proyecto Educativo Institucional, estableciendo las coordinaciones con el resto de los integrantes de la comunidad educativa (Larraín, 2002).

El equipo de gestión está conformado por el director, jefe de UTP y un docente elegido por el Consejo de Profesores. Esta organización pretendía lograr una mayor autonomía y generar relaciones más

democráticas en el espacio escolar, haciendo que las decisiones estén centradas en este grupo de personas y no sólo en el director.

Sin embargo, los equipos de gestión no han logrado autonomía, ya que las decisiones respecto a la inversión de los recursos y la gestión pedagógica siguen estando en el sostenedor y, en una segunda instancia, en el director. Además, no se encuentran legitimados frente a los docentes, ya que las decisiones tomadas en esta instancia simplemente son transmitidas a los docentes y no responden a instalar procesos de diálogo y de mayor participación y horizontalidad las escuelas y liceos. Esta organización al interior de la escuela no se encuentra normada y, por tanto, en la actualidad, aunque sigue existiendo, no hay un lineamiento claro al respecto en la política educativa.

d. Consejos Escolares en Chile

En el 2004 se implementa un piloto de los Consejos Escolares (CE) en las regiones IV, V, VIII y Metropolitana, a través de la Ley de Jornada Escolar Completa (2004) y el decreto 24 (2005), en el que se da vida formal a esta organización. Se establece que lo integran el director, el sostenedor, un docente elegido por los profesores, el presidente del Centro de Padres y el presidente del Centro de Alumnos. Se determina que sus atribuciones son consultivas en materias del proyecto educativo institucional, programación anual, metas del establecimiento, cuenta pública y reglamento interno. Además, se contempla que el director debe informar en esta instancia sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, los informes de fiscalización del Ministerio de Educación, concursos para la contratación de profesionales, presupuesto anual y la cuenta pública.

En las propuestas iniciales para la constitución de estos consejos se consideraba como objetivo democratizar el ejercicio de la educación, ampliando la participación a los miembros de la comunidad escolar, con posibilidades de decidir sobre algunos aspectos de la gestión escolar. Cabe señalar que en el proyecto original, desde el equipo del Ministerio de Educación, se le atribuían mayores roles, derechos y deberes a los CE. Sin embargo, en la discusión parlamentaria y en su aprobación final, su rol se restringe a un carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo "que el sostenedor quiera darle un carácter resolutivo"; incluso tiene la facultad de revocar dicho carácter al inicio de cada año escolar (CIDE, 2003). Esta misma tensión respecto al tipo de participación que puede desarrollar los Consejos Escolares estuvo presente en la Comisión del Consejo Asesor para la calidad de la educación (Capce, 2006).

En el 2005, se instalan los Consejos Escolares en el 100% de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados del país. Si bien se van a cumplir seis años de la implementación de esta organización, aún no existen evaluaciones respecto a su impacto en la gestión educativa. Sólo existe un diagnóstico realizado por la Universidad de Chile (Ortiz, 2005) sobre su proceso

de constitución que llegó a las siguientes caracterizaciones de estas organizaciones a nivel municipal:

a. El estudio menciona que 3.393 establecimientos educacionales con Consejo Escolar tienen un total 15.001 integrantes. Es decir, que por cada colegio existen 4,4 integrantes de cada Consejo Escolar. En la mayoría están ausente el sostenedor y, en una menor proporción, los estudiantes.

b. De los integrantes del Consejo Escolar, menciona que los estudiantes, en un 85%, se encuentra en edad escolar, y un 10%, entre 18 y 35 años, corresponde a estudiantes adultos y principalmente mujeres; los apoderados, un 87%, tiene 35 y 55 años y corresponde a un 67% de mujeres; un 58% no ha terminado la enseñanza media y sólo un 12% tiene educación de postgrado. En cambio, para los docentes, un 69% se concentra entre los 35 y 55 años, lo que corresponde a un 77% de mujeres. En el caso de los directores, un 63% son hombres y el 56% tiene más de 55 años. Una situación similar se da entre los sostenedores, ya que un 66% tiene 35 y 55 años y en un 75% son hombres.

c. En la mayoría de los CE donde se realizó el estudio, se considera que fueron elegidos democráticamente. Al menos el 80% de los integrantes del Consejo Escolar está de acuerdo con que en su colegio se tomen decisiones. Entre las temáticas que abordan los CE, están, principalmente, el reglamento interno, la convivencia escolar, el proyecto educativo, los logros de aprendizaje, y los desafíos y necesidades de la comunidad. Esto plantea una primera tensión dentro de las atribuciones del CE, ya que los apoderados y estudiantes esperan incidir en planos más estratégicos; sin embargo, docentes y directivos, aunque tienen un discurso sobre el fortalecimiento de la participación, restringen el carácter resolutivo a temas administrativos o cotidianos de la escuela. Es así que los directores mencionan que la participación se puede convertir en un arma de doble filo y que pueden perder el control del orden y del poder dentro de los establecimientos educacionales (Ortiz, 2006).

d. En los establecimientos municipales, se menciona que sólo el 58% podrá tomar decisiones relevantes para el devenir escolar y que la mayoría de las actividades corresponde a entregar y recibir información (cerca al 87%), discutir (93%) y proponer ideas y proyectos (97%). Asimismo, se establecen dos problemáticas entre los integrantes de los CE. La primera se refiere al capital cultural y educacional (principalmente de los apoderados y estudiantes); la segunda, a la carencia de una cultura ciudadana, que es transversal entre todos los actores.

- La experiencia internacional de los Consejos Escolares

Claramente, hay experiencias en distintos países en que los Consejos

Escolares tienen un rol resolutorio y esto ha permitido mejorar los resultados y empoderar a la comunidad local en la toma de decisiones respecto a la gestión escolar del establecimiento, como son las experiencias en Centroamérica y Brasil.

Este proceso de descentralización comenzó en la década de 1990 debido a las imposiciones del Banco Mundial y el FMI, constituyendo parte de las medidas políticas y administrativas de regulación del sistema escolar con las que se pretendían instaurar nuevas formas de gestión y financiamiento (López, 2006 y Preal, 2002), con el objetivo de alcanzar una educación de calidad, con participación de los ciudadanos y disminución del rol del Estado, dentro del contexto del retorno a la democracia en varios países de la región. Esto implicó, en algunas escuelas de América Latina, la ampliación de las responsabilidades y espacios de decisión de las unidades escolares y, principalmente, permite resolver situaciones cotidianas dentro de la escuela y buscar complementos presupuestarios a través de iniciativas privadas y los aportes de la propia comunidad.

En el estudio de López (2006) sobre la revisión de la participación escolar en América Latina, se menciona que hay diferentes niveles de participación de los padres y comunidad en general, que van desde el uso de servicios, como es el mecanismo de selección por parte de los padres de las escuelas subsidiadas en Chile, pasando por contribuciones y asistencia a reuniones, hasta las formas que desempeñaban acciones concretas en la entrega de servicios educativos y en la toma de decisiones de los problemas de planeación, ejecución y evaluación. Todo esto, en los diferentes temas que atraviesa la vida escolar: lo pedagógico, administrativo, el clima escolar y las relaciones con el entorno. Incluso, en algunos países centroamericanos seleccionan a los docentes, los contratan, evalúan su desempeño y tienen la potestad de despedirlos.

En América Latina existen experiencias de la participación de los padres y apoderados y la comunidad en la administración y mejoramiento de los resultados en el establecimiento educativo. En Brasil, en el Estado de Minas Gerais, São Paulo y Ceará, el Consejo Escolar selecciona y puede despedir a directores y profesores por mal desempeño. En el Programa Educo, en El Salvador, cada comunidad realiza una asamblea comunitaria para constituir la Asociación Comunal para la Educación (ACE), que firma un convenio con el Ministerio de Educación y se compromete a administrar el presupuesto de la escuela, arreglar el entorno físico, contratar y pagar educadores, y garantizar la matrícula mínima. En el caso de Colombia, en la Escuela Nueva, los padres son consultados sobre las actividades de las escuelas. Igual situación ocurre en Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

En España, el Consejo Escolar pueden elegir a los directores y asignar el equipo educativo, aprobar el presupuesto y el reglamento interno. En Canadá, el rol de los Consejos Escolares consiste en aconsejar al Comité directivo, con excepción en la provincia de Alberta donde toman decisiones junto al director. En EE.UU., también el CE tiene la función

de aconsejar. En el Reino Unido, el Consejo Escolar se llama Consejo de Gobierno y tiene poder de decisión frente a la infraestructura y el personal de escuela y son integrados por profesores y apoderados. Finalmente, en Dinamarca existen desde 1970 y tienen facultades frente a la administración de la escuela y evalúan a los candidatos que quieren ser directores de la escuela (Flamey, 2002).

Esta política educacional desarrollada en América Latina (en las experiencias mencionadas anteriormente) tiene en la base el concepto de "empoderamiento" en que se combina la capacitación con la explicitación de nuevos derechos formales mediante la celebración de contratos de diversos tipos en escuela y comunidad, con fomento de la autonomía. Este término indica la necesidad de permitir que los individuos, organizaciones y comunidades tomen decisiones claras y asuman el control de su vida y organización, lo que implica, finalmente, asumir el rol de ciudadano. Sin embargo, estas iniciativas tienen otra cara y nacieron como parte de las orientaciones realizadas por el Banco Mundial, específicamente para descentralizar la educación pública, bajo el concepto de autonomía de los centros educativos (Preal, 2002).

Sin embargo, a pesar de la diversidad de la experiencia participativa en los Consejos Escolares, éstos han generado resultados positivos en algunos aspectos de la vida escolar, incluso trascendiendo la escuela misma. Los resultados se han expresado "en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes; el segundo, con el aporte a la consolidación de procesos democráticos al interior de la escuela e incluso fuera de ella, y el tercero se relaciona con las medidas puestas en marcha que parecían haber favorecido el éxito de la participación escolar" (López, 2006:20). Todos los mecanismos de participación que se han realizado en estas experiencias han sido implementados como piloto y después se han extendido a contextos más amplios, para luego integrarlos dentro de la política educativa, en donde se respaldan legalmente los mecanismos de participación entregados a las organizaciones.

En Estados Unidos se realizó un estudio que mencionaba que los miembros del Consejo recibían poca formación sobre su rol y sólo una tercera parte de los consejos contaban con procedimientos para evaluar su gestión (Fullan, 2002). Sin embargo, en el mismo estudio se menciona que los consejos podrían cumplir un rol muy importante en la mejora escolar, siempre que se reforzara sus capacidades. En diez distritos de la Columbia Británica, se compararon los Consejos Escolares de distrito con éxito relativo, con distritos con peores resultados, y constataron que los que tenían mejores resultados contaban con Consejos Escolares con más conocimiento de los programas y las prácticas del distrito, una visión clara, basada en creencias y valores, y participaban en actividades que les daban la posibilidad de articularlos en el Proyecto Educativo (Fullan, 2002). En otras investigaciones en EE.UU., se ha mencionado que el CE, en el espacio de la micropolítica ha definido un nuevo concepto de control local (Lindle, 1998).

Las investigaciones en España muestran una realidad diversa. La compilación de investigaciones realizadas por Martín y Gairín (2006)

menciona que los Consejos Escolares han servido para normalizar la existencia de una estructura participativa en el seno del sistema escolar, y que las distintas formas de participación han pasado por diversos problemas, mostrando una debilidad en este aspecto. En este sentido, los Consejos Escolares introducen un elemento representativo en la estructura jerárquica de la escuela y esto genera una serie de tensiones al interior de la unidad educativa (Santos Guerra, 1997) que, sin embargo, permite dinamizar al conjunto del establecimiento. Incluso, hay estudios sobre eficacia escolar que van vinculados al funcionamiento de los Consejos Escolares, como un indicador de la calidad educativa del centro (Martín & Gairín, 2006).

Mirando la experiencia internacional, los Consejos Escolares en Chile tienen limitadas atribuciones dentro de las escuelas y liceos, incluso más bien cumplen formalidades para efectos de la autoridad ministerial como la firma de proyectos y envío de actas. No obstante, no se releva su rol dentro de la política educativa.

2. Problemas no resueltos en la política de participación

En la Ley General Educación se define la participación como un espacio donde "los miembros de la comunidad educativa tienen derechos a ser informados y participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente" (LGE, 2009:4). Desde ahí, no se reconocen otras organizaciones que pudieran tener vida al interior del centro escolar.

Desde la institucionalidad se consolida una participación de tipo informativa en todas las organizaciones. Esto implica, en el caso de los Consejos Escolares y Centro de Padres y Apoderados, una contradicción con las normativas específicas que los regulan y que buscan desarrollar distintos niveles de participación, proponiendo llegar a un carácter resolutivo y de control de la eficacia. En lugar de ello, se tiende a restringir el rol a "decidir sobre pequeñas cosas" que finalmente, no deciden nada, dando la sensación de ejercer un poder inexistente (Muñoz, 2010).

La participación que se realiza en la distintas organizaciones como CPA, CAA y CE consolida un enfoque clientelista —acorde al paradigma neoliberal— ya que las organizaciones, finalmente, ejercen su participación en términos de gestionar recursos financieros para mejorar la escuela, a través de la postulación de proyectos a nivel comunal y ministerial, pero no en términos de reflexionar y proponer aspectos que permitan mejorar la educación en el contexto local. Se afirma entonces un modelo de participación instrumental y simbólica que finalmente termina desmotivando a los integrantes de la comunidad escolar.

Por otra parte, los espacios de participación en torno a la reflexión pedagógica, como los Equipos de Gestión (EGE), Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT) y Consejo de Profesores, no han logrado instalarse ni generar cambios en la organización que logren sustentarse en el tiempo, para pasar desde una lógica individualista a una de mayor cooperación y

coordinación entre las distintas estructuras y departamentos dentro de un establecimiento educacional (Martinic, 2002; Ávalos; 2006). Incluso, en el Consejo de Profesores no tienen mayor poder de decisión.

Dentro de las normativas que rigen a las distintas organizaciones hay una serie de representaciones y procedimientos que se convierten en formalidades para llevar a cabo la participación y que tienen un enfoque administrativo y ritualista, por ejemplo, elaborar el acta, firmar el proyecto, etc., pero sin mayor significado para los propios actores. En este sentido, Castillo y Sánchez (2003) afirman que se tiende más bien a escolarizar la democracia.

Las distintas instancias organizativas que cohabitan al interior de la escuela dependen de la voluntad del sostenedor, y secundariamente del director, que siguen siendo las figuras centrales del funcionamiento escolar. Este aspecto se consolida en la Ley General de Educación (2009). Asimismo, aunque el director ejerza un liderazgo democrático, él carece de autonomía, ya que depende de su relación contractual con el sostenedor, restringiendo su capacidad en la toma de decisiones para evitar conflictos (Bardisa, 1997; Muñoz, 2010). Desde aquí surge que las relaciones de poder no se ejercen sólo desde el director sobre las organizaciones, sino también desde el sostenedor sobre el director.

En el ejercicio de la participación se encuentran en ventaja los docentes y directivos, respecto a la información y al conocimiento las políticas educativas y del quehacer del centro educativo, lo que genera una asimetría en el acceso y manejo de la información que tienen los estudiantes y padres y apoderados. Este aspecto se manifiesta no sólo en el Consejo Escolar (integrado por un representante de cada estamento), sino también en la unidad educativa en general. Esto termina por consolidar un aspecto propio de la cultura docente, en que los temas de la escuela pertenecen a los "profesionales de la Educación".

Las políticas de participación en el sistema escolar replican una democracia representativa; muchos de los dirigentes, principalmente en los CPA, Consejos Escolares o en los Equipos de Gestión, no se encuentran legitimados por sus pares. Incluso, en algunas comunidades escolares se desconoce la existencia de la figura del Consejo Escolar. Esto se debe a que no se logra traspasar la información a sus representados, provocando un sentimiento de desconfianza en sus organizaciones, principalmente en los Centros de Padres y Apoderados (Flamey, Gubbins y Morales, 1999; Reca y López, 2002; Muñoz, 2010).

Las organizaciones que trabajan al interior de la escuela -incluso el Consejo Escolar- siguen atomizadas en el espacio escolar y encerradas en sus propias demandas, no logrando confluir en un accionar que permita generar una demanda de mejoramiento de la escuela y/o liceo.

3. Democracia representativa instalada en la escuela

La escuela chilena está hoy lejos de ser un espacio que promueva el

diálogo y la reflexión crítica, debido a la tensión permanente por mejorar los resultados y sobrepasada por aspectos administrativo-burocráticos. No se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen formas de organización más pertinentes a su contexto y sus necesidades. Esto implica que a nivel de la macropolítica y la micropolítica se deben dar los tiempos y espacios reales, y no meramente formales, para que los distintos actores puedan deliberar y construir una participación auténtica (Anderson, 2002; Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

Este tipo de participación promovida a través de los decretos ha implicado una extensión de la democracia representativa en la escuela a través de normativas, procedimientos y ritos, que no logra responder a los contextos sociales y culturales, ya que las escuelas y liceos no son reconocidos como espacios de micropolítica, en donde se generen relaciones de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control (Ball, 1989).

Finalmente, se puede mencionar que el marco institucional/normativo, promovido por las políticas neoliberales para constituir organizaciones en las escuelas y liceos, más bien genera, en palabras de Santos Guerra (1995), una "ilusión de la democracia", ejemplificada en la mera realización ritual de eventos, como las elecciones, y que además promueve la desconfianza, apatía y desvinculación de la comunidad educativa que terminan por integrarse a la cultura de la escuela, operando como mecanismos de control social.

La participación sigue siendo un tema pendiente que no se ha resuelto con las políticas públicas elaboradas por los gobiernos de la Concertación y que frente al cambio de gobierno, más bien las nuevas autoridades, han mantenido una actitud de castigar cualquier proceso participativo que no se realice dentro de los márgenes institucionales.

4. Para avanzar en la democratización de la escuela

Vivenciar la democracia y la participación de esta forma implica tener espacios de diálogo y reflexión crítica en donde todos los sujetos son parte de este aprendizaje, por una parte individual, con desarrollo de capacidades y voz en el espacio público, y, por otro, aprendizaje social, donde se aprenda el valor del diálogo, enmarcado en valores como el respeto, la confianza, la diversidad, para construir desde la práctica una ética ciudadana (Cortina, 1999; Muñoz 2010).

La reflexión crítica implica mirar las prácticas para poder ir realizando un proceso de autoformación, generando una nueva cognición para desarrollar procesos participativos e ir estableciendo un proyecto propio para la organización y la escuela. Esto conlleva que la escuela se reencuentre con las organizaciones de su comunidad para la reconstrucción de su Proyecto Educativo Institucional.

Un proceso participativo necesita del diálogo y de generar espacios de reflexión crítica, que permita deconstruir significados que están arraigados en la cultura de las organizaciones y en los propios sujetos.

Esto obliga a salir de las lógicas impuestas por el poder hegemónico respecto a los procedimientos y formas de participar, generando autonomía en ese espacio donde se puedan buscar nuevas formas de organización que respondan al contexto y necesidades con el objetivo de promover una participación en la toma de decisiones, incidiendo en iniciar procesos de democratización de la cultura escolar.

En este proceso se requieren ciertas condiciones básicas que permitan asentar las bases para que los propios sujetos inicien proceso de democratización, entre los cuales se puede mencionar: establecer espacios y tiempos reales para desarrollar la participación, autodeterminación, participación en la toma de decisiones, liderazgo democrático de las autoridades de la escuela, restablecer lazos con las organizaciones de la comunidad como Junta de Vecinos, entre otras, y finalmente, que los propios sujetos en la escuela inicien procesos autoformativos (Muñoz 2010). Estas acciones permiten en el espacio relacional de los actores educativos ir estableciendo nuevos significados que permitan vivencia la democracia, con todas las complejidades y conflictos que van estar presente.

Además, la recuperación del "sentido público" de la educación incluye abrir la participación a todos los actores educativos, en conjunto con las organizaciones de su comunidad. Son ellos los que pueden replantear la educación que se requiere en esa localidad y, desde ese espacio, ir construyendo un cambio a nivel micropolítica.

El establecer procesos democráticos en las escuelas y liceos implica asumir un paradigma más progresivo y liberador de la educación, como menciona Freire (1994:82) "La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva".

Este espacio que se requiere abrir en la escuela, para iniciar procesos para democratizar la cultura escolar, implica que los propios actores educativos puedan salir de las lógicas impuestas para la participación por las políticas neoliberales y desarrollar prácticas y significados contra-hegemónicos desde la perspectiva que plantean Giroux (1993) y Freire (1994), y desde allí recuperar el proyecto social, cultural y político que deben tener las escuelas y liceos en sus comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G. (2002). *Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación*", en Mariano Naradowski. Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Editorial Granica.

APPLE, M. (1997). *Teoría, crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila editores.

ÁVALOS, B. (2006). *Currículo y desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto regional para América Latina y el Caribe (Prelac), Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo.*

BACHARACH, S. y MUNDELL, B. (1993). *Organizational Politics in Schools: Micro, and macro logics of action.* Educational Administration Quartely. Vol. 29, N°4, pp. 423-452.

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: Editorial Paidós.

BARDISA, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica de las organizaciones escolares.* Revista Iberoamericana de Educación N° 15, septiembre y diciembre.

CASTILLO, E. Y SÁNCHEZ, C. (2003). *Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana.* Revista electrónica Acción pedagógica, 12(1), 32-39.

CIDE (2003). *Consejos Escolares: Proposiciones para el debate público [en línea]* Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos Documentos Consulta/di/Martiniconsejos2002.doc>

CORNEJO, R. Y REYES L. (2007). *La cuestión docente en América Latina.* Estudio de caso: Chile. Santiago: Flape.

CORNEJO, R., GONZÁLEZ, J. y CALDICHOURY, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad en las políticas educativas. El caso Chileno.* Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas educativas (Flape).

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

CORTINA, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano.* Revista Electrónica Iberoamericana de Educación. N° 7 Educación y democracia, 1-24.

COURARD, H. (1998). *Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional.* En Correa & Noe. Noción de una ciudadanía que crece. Santiago: Flaco.

COX, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar chileno.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria. En: García Huidobro y Bellei 2003 y García Huidobro y Sotomayor.

DRAGO, C. (2008). *Los consejos escolares como espacios de*

participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la comuna de Peñalolén durante el año 2007. Tesis para optar al grado de magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Mayor.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.

FLAMEY, G., GUBBINS, V. & MORALES, F. (1999). *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos actores de la gestión escolar.* Documento de trabajo Nª4, Santiago: CIDE.

FLAMEY, G. (2002). *La participación de los padres y de las familias en la educación.* Revisión bibliográfica. CIDE [en línea]. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta/di/Flameypartpadres2002.doc>

FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria.* En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

GAJARDO, M. (1982) *Educación chilena y régimen militar.* Documento de trabajo Nª 138. Chile: Flacso.

GALAZ, J., GÓMEZ, M., & NOGUERA. (1999). *Desarrollo profesional docente. Un marco para la enseñanza efectiva.* Santiago: MECE/Media Mineduc Ficha Nª 1: 23.

GIL, F. & REYERO, D. (2006). Educación democrática trampas y dificultades. En A. Ayuste (Comp.) *Educación, ciudadanía y democracia* (pp15-37). Barcelona: Octaedro OEI.

GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna.* México: Siglo veintiuno editores.

GUAJARDO, G., GUBBINS, V., REYES, G. & BRUGNOLI, V. (2001). *Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización.* Santiago de Chile: CIDE y Unicef.

GUBBINS, V. (2001). *Relación entre escuelas, familias y comunidad: Estado presente y desafío pendientes.* Revista electrónica Umbral 7 [en línea]. Disponible en: www.reduc.cl

GOBIERNO DE CHILE (1990). *Ley Orgánica Constitucional de enseñanza* Nª 18.962 Publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.

GOBIERNO DE CHILE (2007). *Proyecto de Ley General de Educación.* Santiago de Chile.

ELACQUA, G. & FÁBREGA, R. (2004). *El consumidor de la Educación:*

El actor olvidado en la libre elección de escuelas en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez [en línea]. Disponible en: www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf

INZUNZA, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile.* Santiago: Opech.

LARRAÍN T. (2002). Actualización del documento de "Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000". En Mineduc (1999) Carpeta Gestión Educativa. Biblioteca del Profesor. Santiago, Chile.

LINDLE, J. (1998). *Are School boards an effective means of school governance? A micropolitical perspective.* San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

LÓPEZ, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina.* Santiago de Chile: Preal.

MARTÍN, M. & GAIÍN, J. (2006). *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una vía de participación.* Santiago: Fundación Creando Futuro.

MARTINIC, S. (2002). *La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas.* Revista digital 2000 N° 8 de 2002. Disponible en: <http://recursos.iiie.ufro.cl/Userfiles/P0001/5CFfile/5CLA/20REFORMA/20EN/20chile.pdf>

MINEDUC (2009). *Ley General de Educación.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2008). *Establece Ley de subvención preferencial N° 20.248.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2005). Decreto N° 24 de 2005. *Aprueba Reglamento de Consejos Escolares.* Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.

MINEDUC (2006). *Manual de Apoyo para fortalecer los Consejos Escolares.* Santiago de Chile.

MINEDUC. (1990a). Decreto N° 524 de 20 de abril de 1990, reformulado 2006. *Reglamento de Centro de Alumnos.* Santiago de Chile.

MINEDUC (1990b). Decreto 565 de 1990. *Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados.* Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.

MINEDUC (1985). Decreto N° 736 de 16 de octubre 1985. *Reglamento*

de los Centros de Alumnos. Santiago de Chile.

MINEDUC (1982). Decreto N° 632 de 26 de Febrero de 1982. *Reglamento de Centro de Padres y Apoderados.* Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). *Resumen Ejecutivo Política de participación de padres, madres y apoderados (as) en el sistema educativo.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2001). *Política Nacional y transversal de participación ciudadana, período 2000- 2003.* Documento de trabajo. Santiago de Chile.

MINISTERIO DEL INTERIOR (1980). *Constitución Política de la República de Chile.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2000). *Instructivo presidencial de participación ciudadana.* Santiago de Chile.

MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2007). *Agenda Pro Participación ciudadana.* Santiago de Chile.

MORALES, F. & GUBBINS, V. (1999). *Participación de padres y apoderados en el mejoramiento de la calidad y efectividad de la educación. Serie Política, 1 (2),* CIDE.

MUÑOZ, G. (2009). *¿Políticas para democratizar la cultura escolar?* Revista Docencia N° 39 Año XIV, diciembre: Colegio de Profesores.

MUÑOZ, G. (2010). *Representación simbólica de los Consejos Escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales.* Tesis para optar al Doctorado en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha.

NÚÑEZ, I. (1973). *Informe sobre la escuela nacional unificada.* Superintendencia de Educación pública.

ORTIZ, M. (2006). *Informe diagnóstico de la constitución de los Consejos Escolares.* Estudio desarrollado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en las regiones 4ª, 5ª, 8ª y RM. Santiago de Chile: Mineduc.

PALMA, D. (1997). *La participación y la construcción de ciudadanía.* Documento de trabajo N° 27. Centro de Investigación Sociales (CIS). Santiago de Chile: Universidad Arcis.

PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid:

Ediciones Morata.

PIIE (1989) Educación y transición democrática. Propuestas de Políticas Educativas. Santiago: PIIE.

PREAL. (2002). *Creando autonomía en las escuelas*. Santiago: LOM.

RECA, I. y LÓPEZ, V. (2002). *Participación organizada de los padres en la educación: La experiencia internacional*. En: Participación de los Centros de Padres en Educación. Santiago: CIDE y Unicef.

REYES, L. (2003). "*Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925*". Cuadernos de Historia 22, Santiago: Universidad de Chile. 111-148.

SANTOS, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Aljibe.

SANDOVAL, J. (2003). *Ciudadanía y juventud: el dilema de la integración social y la diversidad cultural*. Última década N° 11. Pp. 31-45.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En: volver a pensar la Educación, Vol. 1. Madrid: Morata.



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

PRELUDIO PARA EDUCAR A PERSONAS NOTABLES¹

PRELUDE TO EDUCATE PEOPLE NOTABLES

Claudio Muñoz Ibaceta
 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Santiago, Chile
claudio.munoz@umce.cl

Primeros Tonos

*En una escuela llamada especial, aprendí
 mucho más que lo que enseñé.
 Un día de otoño, creamos con aquéllos,
 nuestro prelude para despertar al día.*

Recibido: 12/10/2010 Aceptado: 15/06/2011

RESUMEN

A partir de una pequeña referencia teórica que invitan al lector a adentrarse en el tema, se produce una narrativa personal sobre un espacio de realidad práctica, en que enseñar en la escuela no se separa del acto de aprender, sobre todo si se procede desde el mundo del arte; se genera la reflexión desde el encuentro con personas notables y la función formadora de profesores que al autor



problematiza dando a cada momento datos de su experiencia creativa, muy sentida y comprometida con las personas singulares que iluminan la trama pedagógica y estética en que se transita, desde el aula cerrada, hacia escenarios artísticos abiertos que intentan provocar en las diversas puestas en escena, un replanteamiento sobre las capacidades de los adjetivados como "discapacitados". Se recorre, de este modo: Encuentro con Niños Notables, Festejos de Esperanza, Sueño de Muchos Colores, Mágica Diversidad, Concierto-Sentido el Arte nos Habla -como una invitación a ver y escuchar sin discriminación, a los artistas

1 Personas con necesidades educativas especiales.

notables- en el poder integrador que el arte tiene cuando el artista y el educador pasan a gravitar en la misma dimensión comunicativa.

Palabras clave: arte, educación, práctica pedagógica, necesidades educativas especiales, formación de profesores, escuela especial.

ABSTRACT

From a small theoretical framework that invites the reader to delve into the topic, there is a personal narrative about a practical reality, space to teach in the school does not separate the act of learning, especially if it comes from the world art; so reflection is generated from the encounter with remarkable people and the role of teacher training that the author problematizes each time giving details of your creative experience, very heartfelt and outstanding individuals committed to illuminating the pedagogical and aesthetic frame, which moves from the classroom closed, to open arts scene trying to bring in the various staging a rethink about the capabilities of the disabled people. It goes like this: Meeting with Remarkable Kids, Celebration of Hope, Dream of Many Colors, Magic Diversity, Art Direction Concert Talk to us-as a invitation to see and hear without regard to notable artists, power integrative art is when the artist and the educator go to gravitate in the same communicative dimension.

Key words: arts, education through art, teaching practice, special educational needs, teacher training, special school.

Hablar del arte, de la música, de la danza, el teatro en la educación de personas llamadas hoy adjetivamente con necesidades especiales -hoy, para mí, personas notables- es reconocer ciertos espacios de experiencia, que transitan desde la Pedagogía como oficio relacional, hacia espacios escénicos donde se juega el arte entre muchos que toman el pincel o la batuta exacta, para pintar y dirigir los sonidos de los que están fuera del escenario.

El arte supone una dimensión expresiva del hombre y la mujer, como la ciencia supone un dominio explicativo de mundos. El arte es expresión y la ciencia es explicación. El arte implica, por una parte, la experiencia de capturar la realidad organizada, y reorganizarla, o reinventarla de tal modo que, materializada en estructuras sonoras, pictóricas, coreográficas, etc., agraden los sentidos.

En palabras de Langer (citado por Poch, 1998) el arte es "una forma expresiva creada para ser percibida por nuestra imaginación y lo que expresa es el sentimiento humano".

El arte es consustancial a la condición humana. Tiene existencia porque el hombre y la mujer se existencian a través de sonidos articulados, de formas arquitectónicas que se materializan, de estructuras pictóricas, de relatos, de palabras, que son objeto de arte porque el ser humano,

que es sujeto de arte, lo produce con propósitos de comunicar que existe, y lo hace siempre exponiendo "un juego organizado", el mejor posible, combinando, explorando, seleccionando y experimentando, provocando todo aquello que está dentro, pero que va hacia fuera. Cuando ocurre el "hecho artístico" se está siendo "ser" humano que comunica su condición de "ser"; es decir, "crea" y "re-crea" un juego de símbolos consustancial a su existencia.

No hay cultura que no se exprese históricamente a través de símbolos organizados. Este acto es un acto comprometido; es decir, un "acto creativo" que manifiesta el sujeto en su totalidad; es un acto que objetiva lo subjetivo (drama, música, pintura, etc.), que expresa esa totalidad humana.

Piense el lector ahora en su historia biográfica y concéntrese en esos momentos de libertad creativa entregado(a) a crear un sencillo juego de palabras, de sonidos, formas, colores o movimientos. Se entra poco a poco al juego. Ya estando dentro, se absorbe uno en el acto mismo, por un momento se pierde la noción de tiempo, adquiriendo otra temporalidad. Es el acto más productivo, ya que se está en armonía total en función de expresar, de existenciar nuestra singularidad de "ser" biológico y biográfico, ser social, histórico que actúa, crea y recrea cultura, como único modo de estar siendo en el mundo, con el mundo y para el mundo.

El acto de crear se da por una necesidad comunicativa que le es propia a la especie humana. "La necesidad de estar conociendo y produciendo conocimiento como modo de preservar la especie" (Grundy, 1991: 25), conocimiento que da origen a múltiples maneras de expresión de ese conocimiento a través de su incesante capacidad de crear cultura. Lo que hacemos permanentemente, como modo de preservar y preservarnos, es crear cultura, desde la más sencilla canción hasta la más complicada arquitectura urbana. Todo aquello que no es natural es cultural, es decir, creado por el hombre y la mujer.

Octavio Paz (1989: 186) cuando se refiere a la pintura, a propósito del pintor mexicano Juan Soriano, nos dice que "la pintura como todo lenguaje artístico, es intraducible". Lo que nos dice un cuadro está a la vista; son formas y colores. Pero hay algo más; la pregunta que nos hace, la visión que nos impone, el secreto que nos revela o el puente que nos tiende para que penetremos en esta o aquella realidad. *"El sentido de una pintura no se puede reducir a palabras ni a conceptos; la obra siempre apunta a un más allá (o un más acá) que es indecible con las palabras. Los cuadros como los poemas se explican por sí mismos. Para dialogar con nosotros no necesitan de intérpretes; basta con verlos. La conversación es directa sin intermediarios y sin palabras, como en el amor y otros actos decisivos del hombre. Asunto de ojos; todo es mirar y dejarse mirar"*, más adelante Paz señala que el hablar de la obra de Soriano es *"responder a una descarga con otra, oponer la velocidad de la palabra a la inmovilidad fascinante de la representación pictórica"*.

HACIA LA MELODÍA



Contar, narrar, hablar desde un núcleo biográfico, un devenir entre sujetos de arte, en un espacio-tiempo orillado por singulares características, implica, crear una atmósfera ilustrativa de los hechos, de tal modo que resulte significativa, tanto para los que formaron parte de esa historia, como para los que la leen, observan, y escuchan desde fuera.

Hablar de la emergencia de una inquietud fundamental como proyecto Pedagógico-Estético, es reconocer un trayecto histórico que se ha ido construyendo en el devenir de una tarea educativa que trascurre en una Universidad que ha tenido como misión la Formación de Profesores, desde el nivel de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Especial², hasta la Educación Media. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ubicada en Santiago de Chile en la comuna de Ñuñoa, reconocida más bien por su nominación cultural de "El Pedagógico", escenario cotidiano en que se ha dado parte del trayecto histórico en que el devenir se ha acompañado con el trabajo realizado en la escuela especial, formándose así un núcleo que invita a reconstituir ciertas escenas para aproximarse al significado de la experiencia.

Este espacio constituido por una cultura, una historia, una sociedad, se presenta como un desafío que, paso a paso, se va haciendo más y más visible. Trabajando desde hace ya varios años como profesor³ en esta formación, desde el hacer pedagógico artístico, y específicamente desde la música y más tarde incorporando el teatro, nos hace descubrir, conocer, experimentar y forjar una teoría y una acción con pretensiones de expandirla en estudiantes y profesores.

En dicho espacio empieza a cobrar sentido la "Educación por el

2 Actualmente en Chile también se denomina Educación Diferencial.

3 Profesor de la asignatura de Educación Artística que se imparte en las cuatro menciones que componen la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Arte"; propuesta pedagógica que una maestra de arte⁴, dedicada a la formación de educadores diferenciales me invita a compartir. Teoría algo explorada en mis años de estudiante y que es propugnada por un poeta y pintor inglés, estudioso de la Estética, llamado Herbert Read. La Educación por el Arte surge de los antiguos postulados idealistas de Platón, en el plano filosófico y se apoya en la teoría de la Gestalt en el plano psicológico (Read, 1970).

En toda esta primera etapa, me resultará seductora esta propuesta, que en la práctica se constituye en el eje de una asignatura llamada Educación Artística, destinada a dar a conocer los fundamentos educativos y metodológicos de la actividad artística, como a experimentar la expresión visual-plástica, kinestésica-corporal como auditiva- musical, por parte de estudiantes de la carrera de Educación Diferencial. Este espacio me ofrece, la oportunidad de introducirme en los fundamentos de la educación que, junto al significado del arte, el autor mencionado desarrolla ampliamente.

Resultan muy interesantes los conceptos que articula armoniosamente entre los fundamentos de la educación y del arte, como "singularidad", "democracia social", e "integración social"; como así mismo, sus argumentaciones sobre la psicología como base y dirección del proceso de expresión del artista-niño/a que todos somos en esencia.

El educador/a -dice Read- se encuentra entre dos opciones radicalmente opuestas entre sí: "educar para lo que es": esto es, un ser singular, diferenciado desde que nace, o "educar para ser lo que no es": un ser adecuado a un solo ideal de individuo y de sociedad, no considerando lo que trae al nacer. Se opta así, por la "singularidad", en el primer caso, o por la "uniformidad" en el segundo. Indudablemente que este autor se inclina por fomentar las diferencias en una sociedad democrática, desde el arte y con el arte, desde Platón y desde Schiller, a través de una educación estética. Ideal que influye fuertemente mis creencias como educador artístico.

Esto reviste mucha importancia en el contexto en que me desenvuelvo, ya que el discurso desde la formación del educador diferencial, habla de incluir al niño, al joven, al adulto, a la persona con discapacidad a la sociedad; a ese ser tan especial, respetando su singularidad.

Este ideal educativo, me va implicando cada vez más como sujeto, lo que me hace ir estableciendo poco a poco la relación teoría-práctica. Siento que me estoy haciendo profesor, aun cuando poseo una experiencia considerable como profesor de educación musical en la enseñanza media, básica y parvularia, empiezo en ese momento histórico a definir, con mayor claridad, mi verdadero interés por los procesos educativos y se me empieza a hacer visible el fenómeno pedagógico, como medio de enseñanza inundado por mi especialidad artística.

Gradualmente hago más consciente la trama de circunstancias histórico-sociales que van configurando mi hacer, mi sentir y mi pensar,

4 Francia Araya Olivares, iluminada maestra de arte, incansable luchadora por abrir estos espacios de Expresión y Democracia.

que condicionan mi desarrollo que traigo al presente para examinar la emergencia que me llevará a definir el proceso pedagógico, como espacio de investigación en búsqueda de su objeto de conocimiento.

La formación musical recibida, fue más bien de orden técnico, pero al experimentarme como profesor en proceso de estar siendo, entra en mi mundo-conciencia un lenguaje más amplio; diría que el campo pedagógico como tal, nos permite ampliar nuestras dimensiones discursivas. Mis estudios complementarios -entre otros- se enriquecieron con un curso de Dirección Teatral Escolar, desarrollado por el Departamento de Castellano de mi Universidad, pero, por sobre todo, el seguir experimentando la expresión corporal y musical con niños y niñas en diversos contextos.

Si consideráramos este proceso como signo de crecimiento, diría que en este trayecto se da una apertura, desde el arte y con el arte, desde la música y con la música, desde el teatro y con el teatro, desde la palabra y con la palabra, entrando en el mundo de la educación, marcada por la experiencia relacional que define esa correspondencia entre el pensar y actuar.

Mi práctica pedagógica la realicé, por ese entonces, con niños y jóvenes con discapacidad intelectual y, al mismo tiempo, con los/as estudiantes de la carrera de Educación Diferencial. Esta se constituyó en una experiencia que direcciona mi oficio, intentando establecer lentamente una relación más consciente entre estos dos espacios de experiencia, que implican dos realidades a saber: la Escuela Especial, donde se educa a niños jóvenes y adultos y la Formación profesional para esa educación.

Este trabajo se fue extendiendo en el tiempo, ampliando sus contornos y proyectándose más allá del aula. Con el propósito de documentar ese proceso, es que a continuación expongo un relato, siguiendo el sentido poético, de los títulos. Hemos dividido esos acontecimientos en seis hitos que marcan la experiencia para ser analizada a continuación.

SEIS ESCENAS PARA UNA MELODÍA

I Canto para despertar al día



La entrada al mundo de "las personas notables", sólo es posible desde la práctica de relacionarse con ellos/as de una forma natural y empezar a aprender y comprender su singularidad, pero, por sobre todo, poder aprehender esa característica permanente de sinceridad, naturalidad y amor; sin las ataduras propias de nuestros contornos culturales y sociales, que siempre esconden las emociones por reglas establecidas y aceptadas como tales.

El arte, el sonido, implementa mis manos y mis oídos. Poco a poco mis ojos me informan que la obra de arte no consiste sólo en manejar las herramientas, los instrumentos, sino, en dialogar con Rodrigo, Herman, Paulette, jóvenes un tanto reclusos en un lugar de Las Condes⁵, que buscan afanosamente un sonido, un color, un movimiento; lo imitan primero a la perfección y luego lo hacen arte, se hacen arte, se hacen sujetos de arte (aunque los vemos muchas veces como objetos). Se hacen notables a través de la danza, el canto y los instrumentos.

Esta realidad que describo, me va cautivando e implicando de tal manera que se va generando la convicción casi total, de aportar desde mi ser educativo en una dimensión mayormente creativa. Cabe hacer notar que desde mis estudios académicos, y previo a ello, estuvo siempre presente la creación como núcleo expresivo. Vale recordar el hecho de que en un taller instrumental en la carrera de Pedagogía en Educación Musical, tuve la oportunidad de componer una música a partir de leyendas del Sur de Chile. El resultado fue alentador, incluimos todos los talentos de mis compañeros y compañeras, de tal forma que la composición considero una parte para arpa, metalófono, xilófono, flautas dulces, el canto y una narración, que en su conjunto cobraron vida como composición musical validada tanto por la profesora de la cátedra de taller instrumental como por los compañeros participantes. Quizás esa experiencia pedagógica significativa, colaboró a definir la creación como una tarea pedagógica permanente.

Es así como en el trascurso de mi carrera he ocupado con mucha frecuencia la creación de canciones infantiles, del mismo modo intento favorecer en mis estudiantes la creación musical. En este sentido quizás la mejor forma de comunicar el impacto que causó en mi persona, el trabajo con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sea, dar a conocer el proceso que involucró la creación de una canción que titulé. Canto para despertar al día, con la pretensión, no consciente previamente, de problematizar en cierta forma la aceptación de la diferencia, y sensibilizar respecto del tema. Más allá de la calidad musical de la canción que sólo puede ser juzgada escuchándola, quiero relevar el sentido del texto y la presentación que se hizo de esa canción.

La creación de una canción siempre parte de una necesidad muy íntima de comunicar una idea, marcada por un sentimiento profundo que a veces fluye en palabras que componen una frase o un verso sobre una melodía, sugerida a veces por un acorde; en mi caso la guitarra que imprime una sonoridad especial como envoltura impregnando el sentido

5 Comuna situada al Oriente de la ciudad de Santiago de Chile, donde se ubica la Escuela Especial "Coocende".

imaginativo y provocando el fluir del acto creativo en que se intenta corresponder al sentimiento profundo que generó una determinada situación, todo ello derivado del mundo que uno pronuncia desde sus experiencias previas, desde su acervo musical y poético.

En este caso, la canción tiene un ritmo inspirado en el joropo venezolano, con una melodía pensada en el registro de nuestra cantante Andrea, que se involucra con facilidad en el carácter de la música.

La génesis del tema deriva de la continua relación que se establece en el salón de clases. Una sala con piano, algunos instrumentos de percusión, y ellos, ellas, los notables alumnos, alumnas. Algunos/as presentan una comunicación limitada desde el punto de vista del habla. Pero la expresión de sus rostros de su corporalidad comunica una cantidad y calidad de sentimientos que van ampliando poco a poco mi forma de lectura de ese mundo, ese mundo no verbal, que sólo interpretamos con los códigos disponibles, muchas veces limitados y limitantes. Esa necesidad de acercamiento, pero al mismo tiempo, necesidad de conectarse con eso desconocido; una inteligencia distinta, que motiva poderosamente mi curiosidad, mi imaginación creadora. Quizás como forma de interpelar a ese otro, nace el primer verso como manifestación del deseo de capturar ese mundo, un mundo supuesto que está allí en presencia cuando creamos esa atmósfera de relación con ese otro/a intentando una reciprocidad afectiva, que se da naturalmente como legítimo acto de amor.

El texto en cuestión comienza con los siguientes versos:

"Déjame tocar tu hermosa primavera / déjame soñar con tu mundo de rosas/ déjame alcanzar la estrella de tu alma / para conocer lo humano que hay en mí/.

La situación en que se asume el canto tiene las características de diálogo por lo que las partes cantadas son asumidas por quien representa mayormente el significado del texto. Es así como este primer texto es una declamación de la situación reclamada, para lo cual cuando ensayamos y presentamos la canción, esta parte la cantó un profesor con mucha historia en esta realidad escolar, con quien compartimos creaciones, puestas en escenas, y esa relación tan especial con nuestros alumnos /as. La parte B, o estribillo dice:

iGolondrina, golondrina, dónde está tu corazón, golondrina, golondrina, yo también quiero una flor!

La parte siguiente fue asumida por Andrea, una alumna, con hermosa voz, a manera de respuesta a lo anterior:

El amor es mi inocencia/que se posa en una rama/ a esperar el sol que dicen/ lo ilumina todo/.

El estribillo entonces es cantado a dúo con el profesor:

iGolondrina, golondrina/ dónde está tu corazón/ golondrina, golondrina/ yo también quiero una flor!/.

La siguiente parte y final, nuevamente la asume Andrea:

Me parece que este mundo / no me quiere escuchar/ pero seguiré cantando/ bajo la luz del sol/.

Para culminar nuevamente con el estribillo.

Creemos que lo anterior nos hace reconocer una forma de participación creativa e interpretativa donde profesores y estudiantes actúan en comunión. La presentación fue naturalmente elogiada, pero hoy la vemos como una estrategia desde el significado del proceso, desde su génesis, hasta su consumación. Nos hace pensar en una pedagogía que no niega la creación, no como acto personal del creador, sino como un acto compartido. Un encuentro que puede hacernos pensar en el quiebre de la tradición pedagógica que divide la enseñanza del aprendizaje. Nos hace traer al presente el pensamiento de Freire respecto del acto de enseñar y el acto de aprender como procesos que se corresponden y no como procesos dicotómicos, que es como hemos acostumbrado a vivirlo. La premisa educador-educando y educando-educador, nos coloca en la escena educativa como seres abiertos a recibir y entregar, como un acto que nos humaniza⁶. El acto descrito de la creación de la canción como su presentación, se podría leer como una forma de enseñar que va más allá del acontecimiento vivido. La autora venezolana Magaldy Téllez, en un artículo titulado: Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética⁷, nos habla del peligro de una pedagogía de las certezas, aludiendo a Deleuze, de la siguiente forma:

Gilles Deleuze escribió que como profesor le hubiese gustado dar una clase como Bob Dylan, organizarla como una canción que tuviera previstos los detalles pero que pareciera improvisada. Y describe este extraño ejercicio del acto de educar, a contracorriente de todo a lo que estamos acostumbrados en las prácticas educativas: lo contrario de un plagista, de un modelo, pero con una larga preparación; sin método ni reglas ni recetas, pero donando a unos y a otros lo que puede llegar a convertirse en creaciones a sacar del saco de clown; sin respuestas a priori que nos den las soluciones a problemas, pero amando el movimiento de aprender en encuentros a-pares (Deleuze, 1980).

6 Freire, P., Pedagogía de la Autonomía, siglo veintiuno editores, Sao Paulo. Pág. 25-26.

7 Cita en Pág. 4 y 5 del artículo en Revista de Pedagogía. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Edif. de Tránsito. Planta Baja. Ciudad Universitaria. Los Chaguaramos.

II Encuentro con Niños Notables

En una escuela llamada Coocende, se tenía la tradición de presentar todos los fines de año el trabajo del Grupo de Danza. Era un trabajo de alta calidad artística que, a nivel nacional, no tenía comparación. El maestro Mario Alfaro⁸ creaba coreografías de alta complejidad, utilizando música folclórica, música de películas. Ponía mucho énfasis en el movimiento corporal, basándose en la técnica Graham⁹. No descuidaba el mínimo detalle del vestuario que formaba parte de cada escena. Para mí, eran verdaderas puestas en escena, con un muy buen gusto en la elección de las músicas. Cómo olvidar su coreografía de una escena del Oratorio Carmina Burana, del compositor alemán Carl Orff. Escenas sorprendentes que cautivaron mi propio deseo de aportar a aquella tarea. Fue así como inicié mis prácticas musicales con jóvenes, en su mayoría con Síndrome de Down, desde aquellos que conformaban el Grupo de Danza, hasta aquellos y aquellas que aunque con muchas dificultades, siempre podían expresarse. Al respecto puedo señalar el caso de Patricio, un joven de 18 años de edad aproximadamente, con dificultades motoras severas, que demandaron adaptarnos a la situación de tal forma que compramos unas cajas grandes con placas metálicas y sonidos bajos, el artesano les llamaba timbaletas, eran de la familia de los metalófonos, con los tres sonidos fundamentales, Do-FA-Sol. Con una baqueta especial intentábamos hacer que Patricio hiciera sonar en los tiempos precisos aquellas notas musicales. Es imposible olvidar su participación, su rostro de alegría al entrar en el mundo del ritmo y la música.

Nace así la idea de poner en escena un espectáculo que incluyera el trabajo de la Danza y la Música. Lo denominamos "*Encuentro con niños notables*"¹⁰, que incluyó música ejecutada por los niños en metalófono, en un cuadro llamado La Creación, una danza picaresca con música medieval, entre otras muestras escénicas musicales, y la integración de la música y la danza en un cuadro creado por el Maestro de Expresión corpora¹¹, en correspondencia con una música inédita para piano¹², todo ello en un libreto poético que se fue desplazando y dejando en evidencia la capacidad expresiva artística de estos niños y jóvenes notables, además de enseñarnos a nosotros sobre el camino creativo integrado como opción estética y pedagógica.

Es importante comunicar al respecto, la experiencia del montaje de una música como lo es, la suite para guitarra y voz de Violeta Parra llamada "El Gavilán", composición compleja que fue un montaje

8 Uno de los profesores más destacados de la Escuela en este ámbito particular.

9 "Frente a los movimientos sin esfuerzo aparente propuestos por el ballet clásico, Graham sostenía que el esfuerzo debía ser puesto de manifiesto ante el espectador con el objetivo de revelar al Yo como un "agente motivado, disciplinado, que se esfuerza" <http://cpafsa.blogspot.com/2009/03/tecnica-graham.html> (2011).

10 El título deviene del libro, Encuentro con Hombres Notables, de Gurdjieff. Este es un Espectáculo de Danza y Música, realizado en el año 1990 en el Centro Cultural de la Reina, Santiago de Chile.

11 Profesor de Párvulos y de Expresión corporal Mario Alfaro Rivera.

12 De dos composiciones para piano de mi autoría.

instrumental. A partir de la ejecución en guitarra que realizo, y aprovechando la riqueza rítmica, melódica y armónica muy original de la obra, voy explorando con cada joven, pequeñas células rítmico melódicas en los metalófonos, colocando a su alcance grupos de sonidos individuales¹³, pero exigiendo la alternancia percutida de las manos, y la memoria auditiva, que hace que cada uno se vaya incorporando con sus instrumentos, a los que se suman xilófonos, bombo, claves y bongoes. Cada parte fue pensada en pequeñas agrupaciones melódicas, rítmicas jugando con la estructura completa del Gavilán. En ese entonces, una obra casi totalmente desconocida.

III Festejos de Esperanza

Un festival tradicional y que hacía compartir y competir a niños y niñas de escuelas especiales de todo el país, fue el Festival del Niño y La Esperanza, organizado por el Centro Educacional "Juan Wesley", perteneciente a la Iglesia Metodista de Chile. Este Festival se realizaba desde inicios de la década del '90, y concentraba a escuelas especiales que atendían sólo a personas con discapacidad intelectual. En este festival participé con mi grupo de música de la escuela Coocende. Posteriormente me invitan a participar de su organización artística.

Esto me condujo a crear un libreto de más envergadura, y con ciertos desafíos, puesto que había que adaptarse al formato de festival competitivo (lo que no era de mi agrado y menos que los participantes fueran seleccionados por categoría, según capacidad intelectual). Luego de algunas conversaciones al respecto, se me dio cierta libertad para considerar el evento como una puesta en escena más artística y menos festival. El formato que tenía era parecido a los festivales de variedades que son muy comerciales en nuestro país, cuya máxima expresión es el Festival de Viña del Mar, no obstante, tenían un jurado calificador para entrega de premios.

Como siempre consideré el libreto como un texto poético, esto llevó a un cambio de nombre del Festival: "Festejos de Esperanza". Aquí se presentaron grupos diversos; en su mayoría en el género comedia musical y algunos en el género musical interpretativo. Fue un festival masivo; con mucho sentimiento de parte de los organizadores. Venían agrupaciones de todo el país, entre ellas, Calama, Curicó, San Fernando, Puerto Montt, de lugares tan distantes, que lo hacían todo un acontecimiento. Es imposible dejar de mencionar a personas como el profesor Hugo Ortiz (artífice y promotor del Festival), la profesora Raquel Pavez, y la fonoaudióloga Delma Riquelme, que organizaban a grupos de voluntarios para atender a las distintas delegaciones de estudiantes con necesidades educativas especiales y profesores a cargo.

Se vieron allí muchas comedias musicales, bailes pascuenses, danzas del norte de Chile, grupos de orquesta tropical, etc. "Festejos de Esperanza" fue un homenaje a los años de realización de ese

13 Un modelo de metalófono se trata de cada sonido de la escala en cajitas individuales.

Festival y a su creador, resaltando su nivel masivo y estímulo a los cientos de niños, niñas, jóvenes y adultos que junto con sus profesores preparaban durante un año su participación en este evento nacional. Fue el inicio de un cambio en el concepto artístico que posteriormente integró a otros y otras personas notables.

IV Concierto Sentido el Arte nos habla

Nacen otros nobles intentos de maestros y escuelas que se dan a la misma tarea. En el aula Magna de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), en el Año 1991, se realiza una "Muestra-Foro", con la intención que los asistentes opinen al término del evento. Se trabaja la idea de dar a conocer la capacidad de los llamados "discapacitados". Se invita a profesores y estudiantes, a diversas organizaciones del mundo cultural, político y social. Se invita a medios de comunicación. Este espectáculo tiene indudablemente mayor cobertura, más convocatoria, por lo cual fue necesaria la ayuda de las estudiantes universitarias, de la institución misma y, en particular, de la carrera de Educación Especial. Así, esta actividad se enmarcó en un proyecto de extensión.

El ritual inicial decía:

El arte se viste de sonido de formas y colores, de palabra y movimiento. El artista con sus manos, con sus ojos y oídos, su cara y su cuerpo lo descubren. El educador con sus manos de artesano lo vive, lo comparte, lo comunica; el niño el joven y el adulto, junto a las ventanas de la escuela, esperan que las manos del artesano toquen sus manos, despierten sus oídos y sus ojos, para que junto a ti puedan despertar el día. El artista, el educador, el niño, el joven, el adulto y tú, están despertando la imaginación y el pensamiento para hablar, cantar y danzar con cierto sentido.

Se congregaron los niños y jóvenes de la Escuela Especial Rotario Paul Harris, la Escuela Especial Open Door, Escuela Especial Coocende, la Escuela Don Orione de Alto Jahuel con los cuales empleamos un libreto que incluyó la participación de dos actores, los cuales desataron la acción con la escena de un estudiante que conversa en el pastos centrales de la UMCE, sobre la música y el arte y cómo conocer más sobre aquello. En el texto los actores ponen de relieve la importancia del arte como forma de educación y de integración social. Sobre esta escena se asientan las presentaciones, que se inician con una sencilla obra teatral realizada por jóvenes de la escuela Coocende, donde se une el sonido con el movimiento escénico. Impresionó la calidad musical de todas /os las/os estudiantes; entre ellos la escuela de Alto Jahuel, que interpretó un tema de Víctor Jara (La Partida) y un tema de Inti-Illimani (El Mercado de Testaccio) con gran destreza, lo que el público reconoció y premió enormemente, tanto en aplausos como en

los comentarios finales.

Es preciso señalar que como Muestra-Foro, cumplió su cometido, dada la presencia de muchas y muchos estudiantes de colegios y escuelas regulares, como así también de estudiantes universitarios y profesores, quienes al final dan su opinión valorando el trabajo y la necesidad de expandirlo y seguir en esta tarea. Al mismo tiempo, la campaña de difusión realizada por entusiastas y comprometidas estudiantes de Educación Diferencial, da como fruto un público variado y masivo, más la presencia de dos medios de comunicación: La Radio Chilena que reporta el evento, y el Canal 13 de la Universidad Católica, que da a conocer el evento en su noticiario.

V Sueño de Muchos colores

En la misma perspectiva de "Festejos de Esperanza", se realiza el Festival del Niño y la Esperanza número diecinueve, el evento se tituló: "Sueño de Muchos colores". En esta puesta en escena se alcanza una elaboración mayor, logrando la participación de muchos conjuntos nacionales de todo el país, además de la inclusión de la Escuela Internacional Sek, colegio particular que nunca había compartido escenario con Escuelas Especiales. Otra novedad fue la de integrar por primera vez a niños sordos, de la Escuela Dr. Jorge Otte de Santiago, participando con un coro de señas, en una canción de Silvio Rodríguez, con un diaporama acorde a su tema. Este número resultó extraordinario.

El libreto contempló un preludio, donde se termina una pintura gigante hecha por los niños y niñas de la Escuela Juan Wesley, en alusión al sueño de mucho colores, junto a una danza realizada con maestría por el grupo de danza Coocende y la participación especial del joven Jean Manns. La música de este preludio invitó a cada representante de las aproximadamente dieciocho escuelas, a pasar al escenario con un cartel distintivo, dando así inicio a la presentación.

Esta vez, quien guía todo el espectáculo, es un actor que, a modo de un poeta, recita y da la entrada a dos actrices: una mujer y una niña. Ellas establecen un diálogo sobre el argumento de la aceptación del otro, y de este modo van realizando escenas de entrada de cada número artístico. El libreto teatral dinamiza el espectáculo, que se enriquece con números de mucha calidad artística, destacando entre ellos el espectáculo circo del Hogar Don Guanella de Lampa¹⁴, donde se puede observar destreza, pero, por sobre todo, la habilidad de su director de dar el papel preciso a cada niño. El que presenta a cada participante, es un niño no oyente que sorprende por su actuación. Otra persona que impacta, es una niña que emerge de una caja. Ella, en silla de ruedas, con un fondo musical adecuadamente escogido, sale de una caja de sorpresas, integrándose al cuadro escénico junto al elenco de malabaristas, y personajes del circo.

14 Comuna situada a las afueras de la ciudad de Santiago en la parte Sur.

VI Mágica Diversidad

Marca el tiempo un octubre del año 1996, marca el contexto un Aniversario más de una carrera joven de treinta y dos años de un Departamento de Educación Diferencial, el evento se sitúa en el Aula Magna del histórico Liceo Manuel de Salas, intencionado originalmente para los estudiantes de Pedagogía, sin embargo, congregó a profesores, estudiantes, familias, madres, padres y apoderados y comunidad en general.

Dos espacios televisivos se produjeron por campaña de las anónimas estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la UMCE (cómplices inolvidables). Se trató de un matinal antes del evento, en el canal Chilevisión, y otro matinal después del evento, en Megavisión.

Fue una verdadera integración de las artes, entre danza, música, poesía, teatro, pintura y diorama. Integración en que participaron jóvenes, niños, personas de la tercera edad e instituciones, entre los que desatacan el Liceo Manuel de Salas, Colegio Internacional Sek, Grupo de Teatro de la Biblioteca de ciegos, Coro de Señas de la Escuela Dr. Jorge Otte, Colegio Especial Coocende, Grupo de Danza Armonía, Escuela Especial Nuevo Mundo, Escuela Especial Don Orione Alto Jahuel, Escuela Especial Hospital El Peral. Jean Manns, Rodrigo Zambrano y Jean Cizaletti (antiguo académico, fundador y primer Director de la Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Chile).

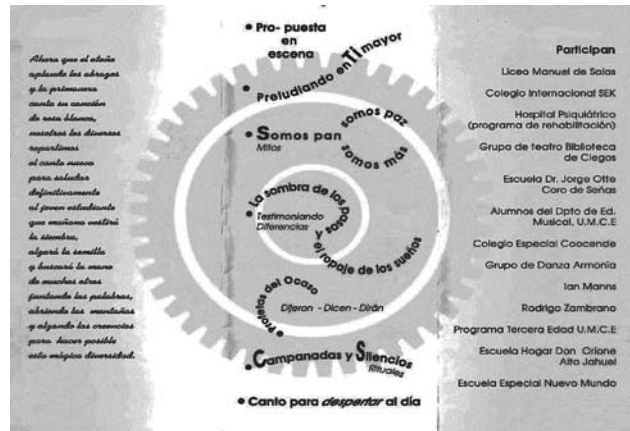
En lo escénico, resaltó el uso de las artes integradas y la participación de un actor profesional¹⁵. Las escenas contenían toda la problemática de la singularidad y la diferencia, el reclamo, la declaración y la protesta. En escena se cruzan personas con y sin necesidades educativas especiales, de distintas instituciones educativas, además de personas pertenecientes al Programa de la Tercera Edad de la Universidad; en fin, todas y todos compartiendo escenario donde emerge una vitalidad pocas veces experimentada. La escena fundamental muestra un conflicto con voces en off, en donde se interponen las voces de todos los reclamos de los grupos o individuos que se ven desplazados, desde el joven combatiente político, las personas ciegas, las jóvenes embarazadas, expulsadas de sus Liceos, hasta las problemáticas de la tercera edad y los niños explotados. Un personaje central entra en



15 Alejandro Trejo, de quien quedamos muy agradecidos por su sencillez y aporte.

escena o y provoca la unidad festiva que lleva a compartir desde cada singularidad expresada y se desatan las diversas escenas: Preludiando en Ti mayor, Mitos, la sombra de los pasos, el ropaje de los sueños, profetas del ocaso, campanadas y silencios y canto para despertar al día.

El diseño del programa y sus textos fueron expresión de creatividad. Textos poéticos¹⁶ aludiendo a la idea central de Mágica diversidad, propuestas por una Académica¹⁷ (citada anteriormente), y una estudiante de la carrera de Educación Diferencial, que culminó con el diseño.



ANDANTE Y FINALE

Este título sugiere un movimiento más pausado antes de un final, ello en términos musicales que indican partes de la estructura y dinámica de una obra musical clásica. Tomamos esta sugerencia para exponer algunas ideas a manera de análisis de lo expuesto anteriormente desde la perspectiva educativa.

La anterior narrativa titulada: "*Seis escenas para una melodía*", centrada en una experiencia compartida con niños/as, jóvenes y adultos de escuelas especiales, de escuelas regulares, de instituciones hospitalarias, profesores /as de música, padres y madres, ayudantes auxiliares, profesoras/es de Educación Especial, académicos, profesores de Educación Básica, fonoaudiólogos, familias, medios de comunicación, estudiantes de Pedagogía, etc., nos lleva a una reflexión sobre la educación en general, la pedagogía en particular y la educación artística como una de sus propuestas culturales de desarrollo educativo comunitario. Nos lleva a pensar hoy más que nunca en ese ideal de Educación por el Arte, una Educación vista como un bien común, integrador por sobre todo, donde las diferencias se constituyen en una razón posibilitadora, y no limitadora de aprendizajes.

Para ello intentaremos tomar distancia de ese "*estar ahí*", y capturar como objeto de análisis las escenas, como acontecimientos significantes, como trama constituida por muchos relieves, colocados en diversos planos que podemos modular como una Pedagogía que se piensa desde sus actos.

16 De mi autoría.

17 Profesora Delma Riquelme, estudiante Elizabeth Urrutia.

La primera escena: *Canto para despertar al día*, es una referencia a la constitución de un espacio pedagógico desde la poética implicada en ello. Mirado sólo como una presentación en una escuela especial algún día de cualquier mes, podría figurar como un acontecimiento histórico, un suceso, un algo que pasó, que nos lleva a pensar en un acontecer que se queda sólo en el dato, eso ocurrido ahí, que queda al límite de la memoria, al recuerdo o al olvido inexorable. Pero revisado en su contexto, en su génesis como elemento provocador, aparece entonces, la escena, el texto, sus actores, el libreto, el canto que inaugura la entrada a este mundo relacional que nos acerca a la comprensión de su significado, desde una armazón poético musical, que anuncia y denuncia la negación de un otro/a, la evidencia de una situación de exclusión de relegación de ese diferente. La canción como creación, como acto compartido se instala entonces en un "posible pedagógico", a la manera del inédito viable que nos enseñara Freire, que quiebra distancias y puede trascender en su significado. La obra, no se queda encerrada en el territorio escolar, ni en la memoria inmediata de los primeros auditores. La canción se constituye en una obra artística cuyo destino es ser expandida, reeditada como acontecimiento. En el momento que aparece en otros contextos, vuelve a "ser", sujeto de declamación poética. El peligro del olvido está expresado en ella misma en el verso: "*este mundo me parece / no me quiere escuchar/pero seguiré cantando /bajo la luz del sol/*", y que representa para nosotros a las personas notables, especiales para otros, que hacen visible a una sociedad que no quiere escuchar, ni ver. Por cuanto la canción se constituye en una denuncia y anuncio. Creemos que este acto reviste un fundamento político y educativo válido, frente a la realidad excluyente a pesar de los esfuerzos por una educación para todos, intención que aparece continuamente en los discursos oficiales, pero que requiere de un cambio mayor en nuestras actitudes y formatos culturales, para lo cual esta realización puede ser una posibilidad.

La segunda escena: *Encuentro con niños Notables*, describe el hacer de una escuela, en que profesores y estudiantes se encuentran a través del arte, en una puesta en escena, que pone de relieve a través del título de la obra la notoriedad escénica de aquellos notables, con una realización exigente, sin pensar en las limitaciones de sus actores. Desde una dimensión estético-educativa los profesores artistas, gestores y guías de la obra, no trabajan con la noción de discapacidad, sino simplemente capacidades diferentes o diversas. Existen las diferentes capacidades como una posibilidad siempre presente. La práctica artística en todo orden exige una disciplina a partir de esas habilidades y destrezas disponibles pero siempre pensadas como una zona en desarrollo. Y esto se puede verificar en cada escena de la obra, que alcanza una perfección notable en su libreto, su puesta en escena, vestuario, escenario, sonorización e iluminación y ejecución de cada uno de los actores en Danza y Música. Al mismo tiempo al ser reconocidos y valorados los profesores artistas por la comunidad e institución escolar, cuentan con apoyos materiales propios de un evento

a nivel casi profesional, esto significa considerar la producción de un evento en lo que se merece como obra de arte. Esto no pretende ser un modelo, pero pone de manifiesto que la seriedad del arte debe ser comprendida por la escuela y sus integrantes. En muchas escuelas se hacen actos artísticos en forma indigna cuando el tiempo apremia y la producción no es tal, lo que da como resultado una baja calidad, y lleva a hacer reducir el significado de la actividad artística en su aspecto más fundamental, que no es otra que la formación de la sensibilidad estética, la capacidad creativa y expresiva de todo ser humano. Ciertamente el punto de partida es la ideación de la obra, y de ahí se imprime la cualidad estética. En este caso cada profesor crea música y coreografía, luego integran en una creación compartida. Esto nos hace pensar en la posibilidad de integrar equipos creativos, y como desde allí se puede ejercitar las capacidades de las personas con necesidades educativas especiales, en sus más diversas expresiones. Como proceso educativo-artístico, al dar cabida a la ejecución musical y expresión corporal como maneras de comunicar, se promueve la relación entre la obra posible, desde los modos y formas de ejecución real de cada joven, generándose desafíos creativos. La imaginación y la inventiva surgen naturalmente desde una visión estética en continuo movimiento. De esta manera la creatividad de los docentes se autorregenera, y la participación de los estudiantes y personal involucrado se hace partícipe de ese proceso.

La tercera escena: *Festejos de Esperanza*, es quizás el ejemplo fecundo de intento de cambio desde una visión, normativa, excluyente, escolar, competitiva a la usanza de festivales muy comerciales, hacia una visión mayormente estética. Esto significa elevar a la condición de artista y con la rigurosidad que esto implica a quienes ocupan el escenario. El concepto de producción, cambia, pero principalmente el sentido ético y estético. Esto es promover una poética distinta. Se trata de un festival de convocatoria masiva, con la presentación de una diversidad de participantes, y formatos artísticos. En este caso el libreto se adaptó a las características de las presentaciones. Cuando se realiza una convocatoria como ésta, a nivel nacional, cada escuela o institución participante trabaja mucho en un proceso de lograr lo mejor desde el punto de vista artístico. En concordancia con ello se realizan innumerables gestiones en el plano logístico, que aseguran la participación comprometida de cada delegación.

Existe un valor formativo muy importante a través de este desafío, tanto para profesores, estudiantes, apoderados, instituciones. Se moviliza a toda una comunidad. Se produce un impacto en cada uno de los comprometidos en tal empresa. Pero al mismo tiempo si se imprime de calidad estética al evento, se entra en un aprendizaje distinto, el mejorar cada elaboración, desde la escenografía, el vestuario, la música, la prestancia escénica y la producción.

Por otra parte se puede establecer un contraste, entre los pequeños actos artísticos que se desarrollan diariamente en las escuelas, con esta convocatoria masiva que implica un desafío y compromiso mayor, un trabajo de preparación para quedar entre los mejores. Es selectivo

el evento, pero en un encuadre competitivo diferente, promoviendo una calidad estética mayor.

Concierto sentido el arte nos habla, se destaca por su forma de convocatoria para contar con un público no siempre habitual, se busca la diversidad para llegar a otros/as. Se trabajó con los medios de comunicación de tal forma de lograr un público representante de una masa ciudadana. Con exigencias artísticas mayores, se seleccionaron los participantes considerando el trabajo ya de tiempo de cada profesor, aplicando un criterio de contraste entre lo netamente artístico y la perspectiva terapéutica. Buscando la complementariedad. Se produce la unidad escénica a través de dos actores que conducen la trama escénica, por lo que a nuestro juicio marca el hecho más relevante, que es el de promover la participación del público para que manifieste su pensar después de la presentación, de ahí su título de Muestra-Foro.

Después de hacer una presentación apostando a la calidad en su libreto, su producción técnica, su vestuario, el sonido, en todos los detalles, el público da su opinión. Este espectáculo fue grabado en audio y se conservan las opiniones vertida por el público, que se compone de jóvenes, niños, adultos, profesoras/es, dueñas de casa, comerciantes, estudiantes de enseñanza media, básica, de Pedagogía, etc.

Desde el punto de vista educativo se genera una participación que denota un acierto, el público diverso opina sobre lo logrado, lo que significa esta educación, destacan la seriedad, el compromiso escénico de cada participante. Ciertamente una forma de educar a la comunidad sería la presentación de eventos provocadores que permitan problematizar la situación de la población de personas con necesidades educativas especiales. En este sentido todas las opiniones fueron coincidentes respecto de reconocer la labor de todos los maestros guías y el trabajo de proceso de cada niño joven adulto participante.

Los medios de comunicación reportan el hecho, y eso estampa de alguna manera el devenir que fue abriendo la visibilidad de los protagonistas de esta historia. El título resulta un tanto provocativo. El juego de estas palabras sirven a una doble lectura de quien informa en el noticiero televisivo de Canal 13: *Con cierto sentido...*, *Concierto sentido...*, lo que nos hace pensar en una poética textual, como idea válida para el levantamiento de otras propuestas.

Sueño de muchos colores, sigue la tónica del espectáculo masivo, y con lo descrito podemos concluir que el concepto de educación artística, como se lleva a cabo en este espectáculo, nos enseña sobre como un todo expresivo a través de los diversos lenguajes artísticos: música, danza, arte visual, poesía, canto, teatro, circo, pintura, se transforma en una melodía que unifica la diferencia y transporta las trayectorias de cada singularidad. No obstante, se toma como motivo visual en el Preludio la elaboración de un arcoíris donde todos los colores se presentan en armonía. El espectáculo, como toda obra, va despertando en el espectador ese compromiso con la obra misma que expresa los sentimientos humanos que nos hacen sentirnos por una parte interpretados, pero a la vez, interpelados por el mensaje continuo de reconocernos y valorarnos en la diferencia.

Mágica Diversidad, puede ser una reafirmación, pero al mismo tiempo una síntesis de todo lo planteado, su poética programática pensada especialmente para los estudiantes de Pedagogía, da como resultado la asistencia de un público diverso. Así entonces el concepto de integración, se da cabalmente, a través de la combinación de la palabra, el sonido, la música, la danza, la ejecución instrumental, el video, el diaporama, la poesía, el teatro y la majestuosa diversidad de sus actores en escena. El texto del libreto se transforma en un pretexto organizado para que emerja el contrapunto entre los actores, las escenas y todo el espectro visual y sonoro en movimiento. Un ideal Estético que reafirma la necesidad de seguir creando escenas y melodías en medio de los Planes Curriculares de las escuelas y de la Formación Docente, que pareciera no tener los mismos tonos.

El texto del programa de *Mágica Diversidad*, creemos, ilustra lo expuesto que a manera de un pequeño universo poético saluda y compromete la formación de profesores para atender merecidamente la diversidad humana.

Ahora que el otoño/ aplaude los abrazos/y la primavera canta su canción de rosa blanca/ Nosotros los diversos /repartimos el canto nuevo/para saludar al joven estudiante/que mañana vestirá la siembra/ alzará la semilla/ y buscará la mano de muchos otros/juntando las palabras/abriendo las montañas/alzando sus creencias/para hacer posible esta mágica diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, México: Siglo Veintiuno Editores.

TÉLLEZ MAGALDY (2004). "*Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética*". *Revista de Pedagogía*, vol. 25 N° 73. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Págs. 4 y 5.

POCH BLASCO, S. (1998). *Compendio de Musicoterapia*. Madrid: Editorial La Muralla.

GRUNDY, S. (1991). *Producto O Praxis del Currículum*, Editorial Morata.

PAZ, O. (1989). *Puertas Al Campo*, Editorial Seix Barral.

READ, H. (1970). *Educación por el arte*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

DERECHOS HUMANOS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: EXPERIENCIA PARTICIPATIVA EN LA UNIVERSIDAD

HUMAN RIGHTS AND SOCIAL MOVEMENTS: A PARTICIPATORY EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY

Dr. Pablo Álvarez Domínguez
Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Universidad de Valencia
Valencia, España
pablo.alvarez@uv.es

Dra. Cristina Yanes Cabrera
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Sevilla, España
yanes@us.es

RESUMEN

Este artículo recoge una serie de reflexiones teóricas y prácticas, relacionadas con la necesidad de aprender en una sociedad globalizada sobre Derechos Humanos. Reto que ha de ir ligado a un compromiso de acción que debe desarrollarse en cualquiera de las esferas sociales (movimientos, asociaciones, ONG's, etc.) que tenemos a nuestro alcance. Asumimos que en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, el tema de los Derechos Humanos es una asignatura pendiente a la que ha de dar respuesta la Universidad como institución al servicio de la sociedad y promotora del desarrollo de la justicia social. La enseñanza y el aprendizaje de estos derechos no consiste sólo en darlos a conocer, sino en asimilarlos, asumirlos e integrarlos en el proceso formativo personal, posibilitando que las personas sientan responsabilidad por su desarrollo. Para fomentar la participación social es importante motivarlas desde las emociones, para que sean capaces de implicarse en las circunstancias políticas, sociales y culturales de la sociedad civil. En este trabajo, y con el fin de fundamentar empíricamente nuestro planteamiento, describimos el desarrollo de una experiencia universitaria de participación socioeducativa que nos permite valorar el papel de los movimientos sociales en nuestro actual contexto sociocultural.

Palabras clave: derechos humanos, movimientos sociales, participación, universidad, emociones.

ABSTRACT

This paper introduces some theoretical and practical considerations related to the need to learn on Human Rights in a global society. It is a challenge that has to be linked to a commitment to action to be developed in any of the social domains (movements, associations, ONGs, etc.) that we have at our disposal. We assume that teaching and learning on human rights in the university context is a pending issue which must be responded by the University as institution at the service of the society and responsible of promoting the development of social justice. The teaching and learning of these rights is not just about making them known, but to assimilate them, accept them and integrate them into the staff training process. It is important to motivate the social participation of the people from emotions, with the objective of engaging them in the political, social and cultural aspects of civil society. This paper demonstrates empirically the development of a socio-educational participation experience in the University allowing assessing the role of the social movements in our current social and cultural context.

Key words: human rights, social movements, participation, university, emotions.

INTRODUCCIÓN

Sólo han transcurrido apenas unos años desde la entrada en el tercer milenio y la humanidad continua herida. Sesenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las diferencias y las paradojas entre los mundos se intensifica y desafortunadamente tenemos que reconocer que no se cumplen muchos de los derechos básicos en el proceso de dignificación humana. Ciertamente no puede negarse que en su dimensión declarativa la sociedad, o grupos identificados dentro de ella, han cambiado progresivamente en estas seis décadas. Pero también es una evidencia que la regulación legal de la puesta en práctica de estos derechos aún no ha recorrido ni la mitad del camino. Multitud de fenómenos sociales se suceden en respuesta y como resultado del modelo de crecimiento productivista y neoliberal desarrollado en el último cuarto del siglo XX y el protagonismo de los movimientos sociales es incuestionable en la conformación de los marcos interpretativos.

Estamos en un momento en el que los objetivos de los movimientos sociales se han ampliado mucho. De la lucha por la búsqueda de derechos políticos, expresados en la Revolución francesa, se pasó a la necesidad del reconocimiento de los derechos sociales básicamente de trabajadores y obreros. Actualmente, el tema fundamental es la defensa de los derechos culturales. Como recientemente afirmaba en una entrevista el sociólogo y pensador francés Alain Touraine "es el principal punto de la agenda en un mundo de consumo de masas,

de comunicación de masas, donde el poder social no se limita más al poder político sino que se ha extendido al poder económico y ahora al poder cultural con los "mass media". El asunto de los derechos culturales es central". Este fenómeno entra en colisión, además, con el proceso de la globalización. Es decir, con la evolución global de la creciente interrelación entre todas las naciones, con sus problemas, sus desigualdades y su diversidad, y con la coyuntura particular de cada Estado. Porque este fenómeno de base económica ciertamente tiene unas importantes consecuencias en todas las dimensiones sociales, políticas, ambientales, culturales, tecnológicas, etc. Esta globalización neoliberal está acentuando de una manera dramática las disparidades dentro de los países y entre los diferentes países, aumentando la desigualdad global en proporciones jamás conocidas hasta el momento. Además no se circunscribe a cifras macroeconómicas, sino que afecta a cuestiones como la escolarización, la disminución de la esperanza de vida, la mortandad infantil, el acceso al agua potable, etc., y multitud de factores que llevarán a dos mundos "donde ricos, por un lado y pobres, por otro, vivamos cada vez más separados por un auténtico muro de pobreza con escasas posibilidades de encontrar espacios comunes y de colaboración" (Gómez, 2005).

En este escenario nos negamos a considerar que es un proceso "inevitable", o incluso como algunos se han aventurado a calificar: "natural". Sabemos que existen alternativas legítimas a este proceso que hay que pensar, discutir y poner en práctica. Creemos que en el único lenguaje que cabría la palabra globalización es en el del relacionado con la mundialización de los derechos humanos, no sólo los civiles y políticos, sino también los de carácter económico, social y cultural. A este proceso están contribuyendo activamente los nuevos Movimientos Sociales, promoviendo el hecho de que progresivamente disminuyan las desigualdades sociales y se respeten las identidades culturales.

En un intento por aportar un grano de arena en este arduo proceso, este trabajo constituye una oportunidad de acercar estos planteamientos a la comunidad Universitaria. Para ello se ha buscado, por un lado, reflexionar sobre los conceptos relacionados con los derechos humanos, así como dar a conocer el contexto en relación a su actual situación. Por otro lado se ha tratado de mostrar los nuevos Movimientos Sociales, partiendo de su definición y configuración, como una importante vía de defensa y reivindicación de los derechos más fundamentales de los seres humanos. Para finalizar, ofrecemos el material y la experiencia del taller llevada a cabo con un grupo de estudiantes de distintas licenciaturas de la Universidad de Sevilla. Bajo la temática Derechos Humanos y Movimientos Sociales hemos intentado abrir una ventana donde asomar las conciencias y adquirir un compromiso ético personal.

1. Los derechos fundamentales en las sociedades actuales

Aunque hablar de los orígenes de los derechos humanos podríamos remontarnos al Cilindro de Ciro, lo cierto es que lo habitual es datar su nacimiento en la época de la Revolución Francesa, con la declaración de los derechos del ciudadano. Si bien, la propia Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) ya contiene una breve referencia, en el que por primera vez, un poder, en este caso constituyente, contempla el reconocimiento de los derechos del ciudadano entre los que se encuentran la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. En la misma línea también podría ser considerado un momento decisivo la propia Declaración de 1848 de las Naciones Unidas.

Aunque es necesario matizar que, en cualquier caso, con estas afirmaciones se está considerando una concepción positivista de un derecho, ya que supone un error reducir los derechos humanos a una construcción jurídica. Ciertamente son un punto de referencia esencial en el desarrollo de un derecho, pero no supone que la dignificación de todos los seres humanos sea consecuencia de las declaraciones que en dichos textos se recogen, más bien al contrario (García Morrión, 1998). Se trata de un proceso lento, que progresivamente ha ido y sigue construyéndose culturalmente. En el que aspectos como la misma categoría de ser humano se van ampliando más allá del propio entorno geográfico o ideológico.

El propio concepto de "derecho" dado desde la Filosofía del Derecho, entiende que los derechos humanos son facultades que se les atribuyen a las personas y a los grupos sociales "expresión de sus necesidades en lo referente a la vida, la libertad, la igualdad, la participación política o social, o cualquier otro aspecto fundamental que afecte al desarrollo integral de las personas en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto o la actuación de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con garantía de los poderes públicos para restablecer su ejercicio en caso de violación o para realizar la prestación" (Villán, 2002). Pero como contrapartida, esta definición tan precisa de derecho no da idea de lo lejos que están aún las actuales sociedades del reconocimiento y la práctica de derechos básicos y fundamentales, o lo que es peor: del abuso y violaciones de los derechos humanos por parte de los Estados en nombre del bien común y de la paz mundial.

En relación a ello, tan solo hace unos años la Asamblea General de Naciones Unidas y 189 gobiernos del mundo volvieron aprobar unos objetivos con metas y tiempo de realización definidos a los que denominaron Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estos compromisos constituyen una versión reducida y limitada de los acuerdos y compromisos que una y otra vez se vienen haciendo y que tan poca repercusión práctica tienen. Entre ellos estaban: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la enseñanza primaria universal; 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años; 5. Mejorar

la salud materna; 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

En 2006, en la Asamblea de Naciones Unidas, se llevó a cabo una evaluación del progreso de la consecución de estos objetivos así como el análisis de "incumplimiento" de uno de los objetivos, el número 3, cuya fecha de realización estaba prevista para el año 2005. Pero esta Asamblea resultó ser un fraude dado que, por condicionamientos políticos, no se hizo la esperada y necesaria evaluación y apenas comentario alguno sobre la marcha en el "incumplimiento" de estos objetivos. Por desgracia este hecho no sorprende. Ya en 2002 Amnistía Internacional advertía en el informe Los derechos humanos en peligro que se estaban -y se iban a seguir- cometiendo violaciones de derechos humanos al amparo de medidas gubernamentales. En 2008, en el Informe: El estado de los derechos humanos en el mundo la situación no ha cambiado. Sesenta años después de haber sido adoptada la Declaración Universal de Derechos Humanos por las Naciones Unidas, que en al menos 81 países todavía se infligen torturas o malos tratos a las personas, que en al menos 54 se las somete a juicios sin las garantías debidas, y que en al menos 77 no se les permite hablar con libertad. Y es que en ocasiones el peligro o la causa de este incumplimiento se producen de mano de los propios Estados. Es el caso, por ejemplo, del gran número de violaciones de derechos humanos que se vienen cometiendo en EE.UU. al amparo de medidas "antiterroristas", donde torturas, juicios injustos y vulneración de la libertad de expresión se suceden con el visto bueno de la comunidad internacional. Y no es necesario elevar el análisis más allá de nuestras fronteras. Dentro del escenario estatal español las políticas neoliberales amenazan la consolidación de derechos fundamentales como: el derecho a la libertad de opinión y expresión, amenazado por la creciente concentración de los medios de comunicación, que conduce a una uniformidad de las pautas informativas; derecho a la seguridad social, derecho al trabajo, a la no discriminación salarial y a vacaciones pagadas, derecho a un nivel de vida digno que asegure alimentación, vivienda y los servicios sociales; derecho a la educación, amenazado por la privatización de la enseñanza pública, etc. (Osset, 2001).

Pero no podemos hacer recaer todas las responsabilidades en estos macroescenarios y como individuos particulares debemos tomar parte responsable del problema. Independientemente de estos escenarios normativos o institucionales, el tema de los derechos humanos puede y debe defenderse desde espacios más cercanos que exigen nuestra implicación directa de uno u otro modo. Siguiendo a Nicoletti (2007) podemos señalar:

- Los organismos no gubernamentales (ONGs) que luchan por encontrar soluciones a problemas concretos apelando a la denuncia pública de las violaciones y basando sus reclamos en argumentos jurídicos y morales.

- Los funcionarios y expertos que trabajan en los niveles supraestatales.
- Los teóricos de los Derechos Humanos, interesados en formular planteamientos críticos acerca del sistema y/o en elaborar propuestas conceptuales específicas.
- Los educadores en materia de Derechos Humanos cuyo papel es promover el conocimiento y enseñar la defensa de los Derechos Humanos.

Si bien, no estamos del todo de acuerdo con Nicoletti en el hecho de que el educador deba tener un papel pasivo, sino debe de ir más allá, imbricando el propio conocimiento a la esfera conductual y emocional: conocer viviendo el respeto del derecho humano. En esta situación y como profesionales de la educación, nos corresponde el compromiso con los derechos humanos, sin olvidar que su enseñanza-aprendizaje implica tres esferas (Mihir, 2004):

- La esfera cognitiva, que conlleva la recreación de la historia del desarrollo de los DD.HH., de la génesis de los DD.HH., de las violaciones de DD.HH. y de la concepción de valores que se derivan de ello.
- La esfera emocional, en la que debemos involucrar emocionalmente al sujeto e ilustrarle con la práctica. El objetivo fundamental de esta fase sería aprehender los valores universales de los DD.HH., reflexionar sobre ellos y desarrollar una conciencia y una responsabilidad hacia la defensa de los derechos humanos
- La esfera activa u orientada a la acción. Fruto de las cognitiva y la emocional se concreta en la transmisión de opciones de acción. Aunque no es sólo consecuencia, sino también causa. Hay circularidad virtuosa. En palabras de Mihir: "en esta fase de la educación en derechos humanos se quiere transformar conocimiento, emociones y sentido de responsabilidad en actividad".

Aprender sobre DD.HH. es, por tanto, responsabilizarse y adquirir un compromiso de acción en cualquiera de las esferas sociales (movimientos, asociaciones, ONGs) a nuestro alcance. Pero este mundo de los movimientos sociales se nos presenta en la actualidad complejo en cuanto a su composición. Veamos algunos de los aspectos que los caracterizan.

2. Los movimientos sociales y el cambio cultural

En su origen, el movimiento social surge, entre otros factores, porque hay grupos de personas no satisfechas o convencidas del "nuevo" orden social, ni con su organización ni con las políticas sociales diseñadas para paliar los conflictos. Ello lleva o impulsa a la movilización, en virtud de la defensa de los propios intereses, a través

de grupos o formas organizativas horizontales, normalmente con un proyecto común y con una señalada actitud solidaria y participativa intragrupal. Aunque, ciertamente, la conducta de insatisfacción hacia el orden u organización social, sobre la que se asienta el origen de los movimientos sociales es prácticamente intrínseca a la condición humana. O ¿es acaso posible contemplar la posibilidad de encontrar un supuesto orden que satisficiera a la sociedad mundial y que conllevara el fin por la lucha de los derechos humanos?

De cualquier forma, esta manera de definir movimiento social busca desafiar a los discursos sociales dominantes y exponer una forma alternativa de definir e interpretar la realidad. En este sentido, y como señala Martí (2004) se hace necesario desarrollar tres tareas: a) una primera de diagnóstico, que conlleva la explicación de la realidad a través de valores que visualicen los agravios; b) la elaboración de un pronóstico optimista en el caso de que medie una acción colectiva, y c) la motivación a los individuos para la movilización. Pero ciertamente a lo largo de la historia los movimientos sociales han variado su naturaleza de forma paralela a la propia historia social, enfrentándose, en cada caso, al propio escenario social. De la misma manera ha evolucionado la manera de interpretar la imagen de estos movimientos (Neveu, 2002).

Las teorías clásicas abordaron los movimientos sociales, desde una perspectiva eurocéntrica, en función de sus grandes supuestos teóricos e ideológicos. Así, mientras que para la tradición marxista clásica la preocupación radicaba en analizar la capacidad de transformación estructural de los movimientos sociales para potenciarla, la tradición funcionalista reconocía tensiones y motivaciones que afectaban al supuesto equilibrio del sistema social, y buscaba controlarlas. Pero más allá de sus diferencias ideológicas, estas corrientes coincidían en el hecho de estar construidas sobre el paradigma objetivista, determinista e historicista dominante en las ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX (Wallerstein, 1996). Además, otro de los problemas de estas perspectivas clásicas era que en el intento de llevar a cabo un análisis objetivo sobre las luchas y los movimientos sociales dejaban de lado aspectos como la propia configuración de dichos movimientos, la riqueza de las potencialidades en el cambio político, social y cultural, y muchos de los procesos sociales y culturales esenciales para comprender el sentido y la existencia de un determinado movimiento social. En Europa, el abandono de esta explicación objetiva de la existencia de movimientos sociales y la tradición sobre la interpretación de la acción colectiva, hunde sus raíces en el análisis marxista. En los años setenta del pasado siglo la sociedad dejó de ser analizada como un orden social establecido para pasar a comprenderse como un sistema dinámico de relaciones en permanente construcción. Es decir, como sistema de acción histórica donde los conflictos pasaban a tener un papel central (Touraine, 1987). De ahí que el análisis de los movimientos sociales debía tener como objeto el estudio de las relaciones sociales más allá de sus protagonistas. Por lo que la identidad de los actores debía definirse

siempre en relación al conflicto y desde dentro de la estructura de una sociedad particular.

Esta dimensión subjetiva fue trabajada también por el sociólogo y psicólogo italiano Alberto Melucci. Su pensamiento, en relación a los movimientos contemporáneos, se sintetiza en la idea de que éstos se presentan como redes de solidaridad con fuertes connotaciones culturales, que desafían el discurso dominante y los códigos que organizan la información y dan forma a las prácticas sociales (Casquette, 2001). Para Melucci, en la sociedad contemporánea, los conflictos se producen de esta manera cuando los aparatos de control intervienen e imponen las identidades individuales y colectivas hasta provocar que los individuos reclamen su derecho a ser ellos mismos y quiebren los límites de compatibilidad del sistema hacia el que se dirige la acción. En esta línea, los movimientos sociales son una forma de acción colectiva que responde a dos condiciones: a) expresan un conflicto social: oposición entre dos o más actores por la apropiación o el control de los recursos centrales de una sociedad; b) tienden a provocar una ruptura de los límites de compatibilidad del sistema histórico en el cual se hallan situados (Melucci, 1999).

Estos planteamientos dan lugar, en la década de los ochenta, a los que se han venido en llamar "Nuevos Movimientos Sociales". Estas nuevas formas de acción colectiva, por el momento en el que comenzaron a surgir, guardan ciertas similitudes. Entre ellas podemos destacar la creatividad para generar nuevas formas de acción colectiva con la cual comunicar y transmitir demandas, y la capacidad de generar solidaridad e identidad entre sus miembros y desafío hacia los adversarios, el uso de Internet como nueva forma de darse a conocer y transmitir sus reivindicaciones (Martí, 2004). Pero ciertamente, aunque enmarcadas dentro de la misma denominación, tienen su propia historia, su propia forma de expresarse y definirse y su propia idiosincrasia. Así, el caso de América Latina los denominados nuevos movimientos sociales han tenido orígenes y evoluciones totalmente diferenciadas Camacho y Menjívar (2005), Eckstein (2001), Borón (2006); aunque todos ellos han tenido un efecto decisivo en las recientes transformaciones políticas y económicas acontecidas en el continente. En este ámbito han adquirido especial relevancia movimientos, tanto violentos como pacíficos, como: los montoneros en Argentina, el movimiento contra la privatización del agua de Bolivia, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil, o los Movimientos Sociales Pacíficos en Chile (Montesino, 2008). Todo lo cual hace que sea complejo establecer una clasificación en base a alguna lógica temática.

La dificultad se crea desde el momento en el que desde los propios movimientos se expresan distintas maneras de focalizar las reivindicaciones. En este sentido, las ONGs, en ocasiones, han sido vistas como movimientos que focalizan sus reivindicaciones en un problema particular, frente a lo cual parece que están tomando fuerza visiones más holistas de las reivindicaciones. Así, en la actualidad más inmediata y como alternativa a la progresiva institucionalización que en

ocasiones se produce entre los llamados Nuevos movimientos sociales el llamado Movimiento Alterglobalizador (MA) representa desde al menos los cuatro últimos años al más importante movimiento en cuanto a participación y capacidad de movilización y convocatoria se refieren. Se trata, según explican Bergantiños e Ibarra (2007), "de una red de redes, de un movimiento de movimientos, de un movimiento crítico con el orden global neoliberal actual, con el capitalismo existente, con la ideología de la guerra preventiva, etc.; en definitiva, se trata de un movimiento alter-nativo con la ideología y práctica política y económica dominante". Dentro de estos conjuntos de acción se incluirían los siguientes movimientos (Adell, 2007): pacifista (contra las guerras, no violencia, objeción, antimilitarista), ecologista (conservacionista, medioambientalista, verde, antinuclear, etc.), feminista, homosexual, okupa (radikal, anticapitalistas, tribus), contracultural (nuevas formas de vida, ética, nueva consciencia, marihuana), solidaridad internacional (colectivos de exiliados, inmigrantes contra la pobreza, solidaridad con los pueblos), etc. Precisamente este último va adquiriendo progresiva relevancia, ya que la violación de los derechos humanos viene generando importantes flujos migratorios de gran impacto en las sociedades receptoras, el cual lleva a cuestiones relacionadas con la discriminación, la marginación social y otros importantes problemas sociales. Muchos de estos movimientos en algunos países se contextualizan en el ámbito universitario. Estudios recientes (Josep Lobera, Carola Castellà y Ricard Vilaregut, 2008) evidencian que en los últimos años se multiplican las voces que proponen un nuevo contrato social de la universidad, en el que su misión esté estrechamente vinculada con las necesidades sociales y su compromiso crítico hacia la mejora de las condiciones de vida de las mayorías.

De cualquier modo, con toda su idiosincrasia, este movimiento -o suma de movimientos- podría definirse resumidamente: por su fuerte espíritu crítico y de denuncia ante las injusticias, por la gran densidad de temas y acciones que abarcan, por su amplia y creciente composición juvenil, y por el común compromiso de querer un mundo mejor, para el hoy y para el mañana.

3. Derechos Humanos y Movimientos Sociales: Una experiencia taller de participación desde el contexto académico universitario

Estudios recientes han puesto de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje de los Derechos Humanos en el contexto universitario es aún una asignatura pendiente (López, 2005 y Mihr, 2004). En la práctica, la formación que se ofrece en talleres y seminarios, únicamente se refiere a aspectos particulares de los DD.HH., como por ejemplo el Derecho Humanitario o el Derecho Natural. Pero olvida que enseñar Derechos Humanos no es sólo dar a conocer, sino ayudar a entenderlos, a implicarse emocionalmente, y a sentir responsabilidad por ellos. De lo contrario, el proceso resulta estéril y su enseñanza no

contribuye a crear una verdadera cultura social capaz de ser integrada por el alumnado en cualquier aspecto de su vida. Con esta premisa de trabajo se planteó el Taller de DD.HH. y Movimientos Sociales.

A) Justificación

La participación social es un valor en sí misma, es una condición imprescindible para la transformación social y, es incluso una forma de legitimar la democracia. La participación es un elemento dinámico esencial en la vida de cuantos nos encontramos inmersos en la sociedad democrática. Y, en este sentido, los procesos de participación en la institución universitaria, organizados democráticamente como forma de expresión y de reflexión colectiva, pueden llegar a convertirse en verdaderos procesos de innovación educativa en la enseñanza y el aprendizaje de muchos contenidos. La participación es un proceso de aprendizaje continuo y un medio de formación para el estudiante universitario. Ante ello, para fomentar la participación es importante motivar emocionalmente al alumnado en la Universidad, para que sean capaces de implicarse en las circunstancias políticas, sociales y culturales de nuestra sociedad civil.

La participación del alumnado es un proceso en el que se promueven valores, se desarrollan actitudes, se regulan procedimientos y se aprenden estrategias y aptitudes. Así pues, para que estos procesos tengan lugar, es necesario que se faciliten desde los espacios educativos oportunidades para desarrollar el sano ejercicio de practicar la ciudadanía. Una regulación de la participación no asegura que ésta se dé, pero es necesario realizarla. Hay que tender a compatibilizar los procesos espontáneos con los que tienen un funcionamiento regulado dentro de un marco institucional. La importancia de la participación está directamente relacionada con actitudes y mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes; contribuye al desarrollo de actitudes políticas democráticas; mejora los sentimientos de confianza social del alumnado y sus actitudes hacia la política social. Entendemos que la responsabilidad democrática se aprende a través de la experiencia, participando en las decisiones que nos afectan, observando la conducta de la gente con más experiencia y asumiendo responsabilidades y acciones orientadas al cambio social.

La institución universitaria es mucho más que un lugar en el que se obtiene una titulación académica. La universidad es también un centro de creación y difusión de la cultura, capaz de ofrecer multitud de oportunidades a sus miembros y a su entorno social inmediato. Las universidades no sólo acogen cultura; la comunidad universitaria constituye un universo social particularmente creativo y participativo. Por eso, las universidades españolas, sin excepción, han de alentar la producción de actividades por parte de sus miembros fomentando la aparición de actitudes democráticas y comprometidas con la injusticia social. Ante ello, y a efectos de propiciar una reflexión, un análisis y un estudio de la panorámica social que nos envuelve, hemos propuesto una

práctica pedagógica, consistente en la ejecución de un taller, centrado especialmente en el tema de los DD.HH. y los Movimientos Sociales, cuyo desarrollo se hace explícito a continuación.

B) Destinatarios de la actividad

El taller de DD.HH. y Movimientos Sociales fue diseñado para el alumnado universitario, siendo los destinatarios del mismo, en este caso, alumnos y alumnas de diferentes cursos pertenecientes a las siguientes titulaciones impartidas en la Universidad de Sevilla: Maestro, en todas sus especialidades; Licenciatura en Pedagogía; Licenciatura en Psicología; Licenciatura en Psicopedagogía; Licenciatura en Filosofía; Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas; Diplomatura en Empresariales, Diplomatura en Relaciones Laborales; Diplomatura en Turismo; Licenciatura en Historia; etc. El grupo estaba conformado por 60 individuos, los cuales no habían tenido conocimiento previo de la experiencia en la que iban a participar, sino que voluntariamente se apuntaron en el marco de unas jornadas de participación ciudadana celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

C) Objetivos

Los objetivos del taller de DD.HH. y Movimientos Sociales se concretaron en los que se presentan a continuación:

- Ofrecer una formación teórica y metodológica que permita el estudio y análisis de diferentes problemáticas sociales desde una perspectiva de equidad social, así como el conocimiento de los mecanismos a través de los cuales se reproduce y se sustenta la discriminación social.
- Potenciar el compromiso social de los estudiantes universitarios a través de la concienciación, la reflexión y el análisis de la realidad, fomentando el aumento de la participación en la vida ciudadana de la sociedad en la que viven.
- Favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los jóvenes universitarios, facilitando su acceso a la información y su participación en movimientos sociales, y aumentando su implicación en el sistema de la democracia representativa.
- Propiciar la creación de un espacio apto para pensar, discutir y poner en práctica una serie de estrategias vinculadas con la participación social y la lucha y reivindicación por la universalidad de los DD.HH.

D) Competencias

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre establece una serie de

competencias básicas para las futuras titulaciones de grado. Tomándolo en consideración, recogemos a continuación algunas de ellas, que particularmente han sido tenidas en cuenta a la hora de plantear el diseño de la propuesta de taller para estudiantes universitarios que nos ocupa:

- Comprender y demostrar que se tienen conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria en general, y que se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y desarrollar las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración de la defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado, como no especializado, desarrollando nuevas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, y emitiendo juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

E) Recursos y materiales

En el desarrollo de la experiencia didáctica que nos ocupa, se usaron recursos y materiales como los siguientes: aula, sala o espacio para la proyección del vídeo; aula de trabajo; mesas; sillas; documental a proyectar ("Dueños de nada". Sebastián Talavera); ordenador; cañón de proyección; pantalla de proyección; guiones para la observación; bloc de anotaciones; televisor; DVD; folios de colores; cartulinas de colores pasteles; rotuladores de colores; lápices de cera y madera de colores; pegamento de barra; celo; tijeras; regla; pegatinas; fotografías; dibujos; noticias y recortes de periódicos; tarjetas con frases célebres; paneles expositores; etc.

F) Metodología y temporalización

Partimos metodológicamente hablando, de un enfoque interactivo, colaborativo y participativo, cuyo principio básico alude a una relación comunicativa entre profesorado y alumnado universitario, desarrollada dentro del marco institucional de la universidad, y concretamente en el contexto de un aula-taller. La enseñanza y adquisición de conocimientos sobre DD.HH. y Movimientos Sociales fue planteada para ser desarrollada en el marco de los procesos interactivos concretos que se inician y desarrollan a través de exposiciones teóricas docentes, que por su parte provocan como resultado la interiorización y asimilación de

ciertas nociones conceptuales de carácter fundamental. De esta forma, el taller partió de una introducción, por parte de los docentes, tanto teórica, como metodológica de los contenidos a tratar en el mismo. Esta exposición -continuamente interrumpida por sugerentes preguntas e interesantes comentarios que se debatieron con posterioridad-, enriqueció considerablemente las relaciones entre profesorado y alumnado. En este sentido, se consideró básico reflexionar sobre los conceptos relacionados con los derechos humanos, así como dar a conocer el contexto en relación a su actual situación. Y, junto a ello, se planteó como fundamental mostrar los nuevos movimientos sociales, partiendo de su definición y configuración, como una importante vía de defensa y reivindicación de los derechos más fundamentales de los seres humanos.

En la segunda actividad, la realización de un póster conceptual, el trabajo en grupo se convirtió en uno de los pilares que dio sentido a este proceso de enseñanza y aprendizaje. Los integrantes de cada grupo se ayudaron entre ellos para su propia creación, para definición de sus papeles y su posterior crecimiento sobre bases de colaboración, confianza y compatibilidad. Pensamos que este trabajo en equipo podía resultar eficaz, tanto en cuanto, se ponían en práctica aspectos como: el grupo evita conflictos; los miembros se turnan en el puesto de coordinador o coordinadora del grupo; todos los miembros dan y reciben feedback; la planificación del grupo se realiza de manera detallada; se tienen en cuenta y se evalúan las ideas de todos; los miembros del grupo en su mayoría son asertivos; los miembros expresan abiertamente sus pareceres negativos; los objetivos generales del grupo están establecidos explícitamente; la información se comparte libremente entre los miembros del grupo; competitividad entre los miembros; todos se ciñen estrictamente al tema asignado; es fácil llegar al consenso; etc.

Por último, la actividad del visionado de un video ("Dueños de nada" de Sebastián Talavera) supuso la representación real y fáctica de cómo en la ciudad de Sevilla -a unos metros de las casas de los estudiantes y de las propias dependencias universitarias-, y en pleno siglo XXI, se estaba produciendo una situación de vulnerabilidad de los derechos humanos, de la que en cierta medida todos éramos responsables.

A continuación pasamos a desarrollar cada una de las actividades, indicando su temporalización y su desarrollo concreto:

TALLER DD.HH. Y MOVIMIENTOS SOCIALES
- Primera actividad:
. Exposición teórica y análisis crítico: 30 minutos
- Segunda actividad:
. Explicación de las normas para la elaboración del póster: 10 minutos.
. Análisis de la información y el material para añadir al póster: 15 minutos.

. Elaboración del póster: 40 minutos.
. Exposición y defensa del póster: 6 minutos para cada póster.
- Tercera actividad:
. Visionado de la película-documental: "Tierra de Nadie": 30 minutos.
. Debate en grupo: 20 minutos.
. Elaboración y redacción de conclusiones: 10 minutos.

G) Actividades

- Primera actividad: Exposición teórica y análisis crítico.

a) ¿Qué son los derechos humanos?

Artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

En base al art. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, (Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948), la primera parte de la exposición teórica se desarrolló en torno a los siguientes aspectos:

- Exploración sobre los conocimientos previos que el alumnado tenía sobre el contenido y contexto de la Declaración.
- Debate y discusión sobre los conceptos: dignidad, justicia e igualdad. ¿Qué significan estas tres palabras para la vida de cada persona? ¿Cómo se relacionan estas palabras entre sí? ¿Qué es un derecho humano? ¿Qué los hace Universales? ¿Qué responsabilidades tenemos respecto de nuestros derechos? ¿Se trata de las mismas responsabilidades que tenemos respecto de los derechos de los demás? ¿Cómo podemos asegurarnos de que respeten nuestros derechos?
- Explicación teórica, sobre la base de los conocimientos previos, de la trayectoria histórica desde el Código de Hammurabi (Mesopotamia 1700 a d C) hasta la Declaración de 10 de diciembre de 1948.

b) Movimientos sociales: ¿a qué nos referimos?

La segunda parte de la exposición teórica se dedicó a la conceptualización y caracterización de los movimientos sociales, centrándose el discurso expositivo en torno a las siguientes ideas, que fueron discutidas y debatidas. Los movimientos sociales:

- Son agrupaciones informales de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones político-sociales.
- Su finalidad: el cambio social.
- Surgen como modos de organización de colectivos- fundamentalmente marginales- que luchan por reivindicar lo que creen que les pertenecen.
- Su labor se basa en presionar al poder político mediante reivindicaciones concretas, creando alternativas.
- Se presentan como una nueva forma de insertarse en el ámbito político.
- Presionan al poder político mediante reivindicaciones concretas.
- Tienen un carácter de permanencia en el tiempo.
- Se caracterizan por ejecutar un diferente proceso organizativo.
- Se proponen informar a los ciudadanos.
- Algunos ejemplos: movimiento feminista; movimiento ecologista; movimiento obrero; movimiento pacifista o antimilitarista; movimiento okupa; movimiento antiglobalización.

- Segunda actividad: Los DD.HH. y los Movimientos sociales: la elaboración de un póster conceptual.

Entendemos que un póster es una manera gráfica y didáctica efectiva de comunicar los resultados de un trabajo de investigación o reflexión a la comunidad, en general. Previamente a la elaboración de cada póster por parte de los cinco grupos¹ que se consolidaron en el taller al que nos referimos, los coordinadores del mismo se encargaron de establecer una serie de consideraciones, normas y aspectos que resultaron fundamentales para propiciar la construcción de cada uno de ellos.

El tamaño del póster estaba predeterminado, utilizándose en este caso, una cartulina para trabajos manuales, de las que podemos encontrar fácilmente en cualquier papelería. Tratamos de elegir cartulinas de fondo suave y mate, las cuales fueron cedidas a cada grupo en cuestión, junto con todos los materiales y recursos necesarios

1 Entendemos que el éxito de esta experiencia puede ser alto, tanto en cuanto seamos capaces de conformar buenos grupos de trabajo. En este tipo de talleres, defendemos conformar grupos heterogéneos. Entre las ventajas esenciales que conlleva el trabajo en equipo, nos interesa destacar las siguientes: se trabaja con menos tensión; se comparte la responsabilidad; es más gratificante el logro compartido; se comparten los premios y los reconocimientos; se puede influir mejor en los demás; se experimenta la sensación de un trabajo bien hecho. Un grupo eficiente es aquel en el que los roles están perfectamente delimitados; existe un ambiente sano, con posibilidades de apoyo; se plantea orientaciones hacia el logro de objetivos y metas superiores; existe un liderazgo adecuado; etc. Los buenos equipos comparten identidades, metas y objetivos comunes, éxitos y fracasos, cooperan y colaboran, establecen tareas específicas para cada miembro, toman decisiones colectivas y desempeñan diferentes funciones de acuerdo con sus conocimientos y características personales.

para la elaboración del póster. Una vez que los grupos contaban con los elementos básicos para emprender el trabajo, les correspondió analizar durante unos 15 minutos, aproximadamente, la información de la que disponían; explícita toda ella en fotografías, imágenes, frases célebres, gráficas, tablas, textos, folletos, dibujos, cómic, lemas, logotipos, etc. Así pues, familiarizados los distintos grupos con los recursos y la información con la que se contaba, se le asignó a cada uno de ellos 5 minutos para que procedieran a hacer un croquis del póster que se iba a elaborar (Ver figura 1).

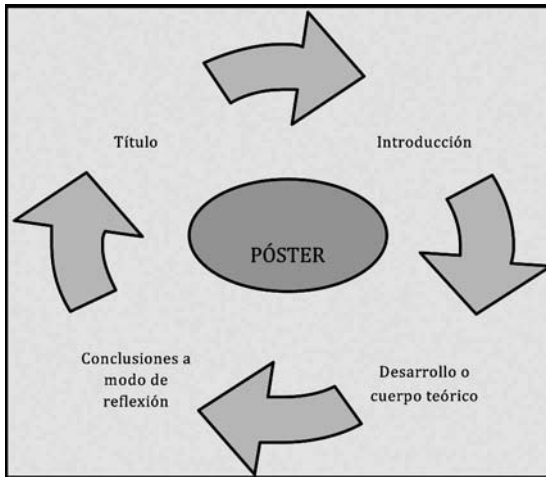


Figura 1: Estructura de un póster. Elaboración propia.

Sugerimos que utilizaran en el póster una letra sencilla y clara, a efectos de que pudiera ser leída a unos 2 ó 3 metros de distancia, aproximadamente. Y, junto a ello, aconsejamos utilizar fondo oscuro para resaltar las fotos claras, y fondo claro para resaltar las fotos oscuras. Propusimos la utilización de dos o tres colores, como mucho, a efectos de lograr mantener la atención del público; y además, el uso de bordes vivos o recuadros de colores para destacar núcleos de información relevantes. Consideramos oportuno ofrecerles a los grupos unas orientaciones vinculadas con la secuenciación de los contenidos del póster: es importante seguir una secuencia lógica, siendo necesario recordar la tendencia natural de lectura: de arriba abajo, o de izquierda a derecha, o siguiendo una circunferencia; es aconsejable la organización del material en secciones y puede resultar de utilidad usar números para apoyar la secuencia del trabajo; es mucho mejor utilizar frases cortas y muy significativas; se pueden usar marcadores, resaltándose siempre los más importantes con otro color; es mejor evitar excesivos detalles y no abusar del uso de grandes núcleos informativos; es interesante usar gráficos autoexplicativos; puede resultar atractivo usar formato de viñetas; etc.

Una vez que los componentes del grupo tenían clara la estructura que iban a darle a su póster, durante 40 minutos, aproximadamente,

debían proceder a la elaboración del mismo, teniéndose en cuenta las orientaciones establecidas con anterioridad. Para motivar al alumnado participante en la experiencia, organizamos un pequeño concurso a efectos de premiar al mejor póster elaborado en función de los criterios establecidos, atendándose además a algunas variables, tales como: originalidad, creatividad, innovación e interpretación. La votación se produjo una vez que todos los trabajos estaban finalizados y, tras la exposición y defensa oral pública de cada uno de ellos, por parte de un representante del equipo de trabajo. Estos trabajos fueron expuestos en tabloneros de la institución universitaria.

- Tercera actividad: Visionado de la película-documental: "Dueños de nada" (<http://vimeo.com/3152397>)

No solamente con la ayuda de conocimientos transmitidos en magistrales exposiciones teóricas somos capaces de aprender, sino que también podemos hacerlo, y de hecho lo hacemos perfectamente bien, con la ayuda de cualquier imagen, fotografía, sentimiento, emoción, etc., que provoquen, susciten o despierten nuestra curiosidad interior. La mejor lección que podemos aprender en la sociedad del conocimiento que nos ha tocado vivir, es aquella que sea capaz de dejar en el corazón de las personas la huella del esfuerzo, de la constancia, de la ayuda desinteresada, de la esperanza, del consuelo, de la utopía siempre posible, y de tantos otros valores plenamente necesarios para poder sobrevivir en un contexto en el que muchas veces, no somos dueños ni de nosotros mismos. Precisamente, atendiendo a este planteamiento expresado, propusimos la visualización del documental "Dueños de nada" de Sebastián Talavera. La película muestra las escasas perspectivas de futuro de quienes habitan El Vacío, uno de los asentamientos chabolistas más antiguos de Europa, situado en las afueras de la ciudad de Sevilla (España). Hoy en día, muy dados a exportar mala conciencia y recabar solidaridad para la opresión económica sobre el Tercer Mundo, nos olvidamos con demasiada frecuencia de realidades más próximas. "Dueños de nada" trata de acercar al espectador a una de esas realidades cercanas: la del día a día de los/as habitantes de El Vacío, que sobreviven en un submundo carente de servicios elementales y cuyo único sueño es salir de la barriada para poder llevar una vida mejor.

Sin recurrir a tópicos postales de pobreza, el documental entra en sus casas, en sus calles y en sus vidas para centrarse en lo único que tienen, sus historias contadas en primera persona. Como la de Fátima de seis años, que padece miopía severa y que la obliga a ser diferente, a valorar algunas cosas de otra manera. Al acabar su jornada escolar, debe guardar sus gafas en un cajón del colegio para no poner en peligro "tan preciado tesoro". De esta forma, Fátima percibe dos realidades distintas: la del colegio en la que todo está enfocado y la del barrio en la que todo se vuelve borroso y difuso...

El vídeo, juntamente con la informática, es de los medios con más

fuerte presencia en nuestros entornos educativos. En el caso del vídeo, sus formas son diversas, y así podemos hablar de transmisor de información, motivador, instrumento de conocimiento por parte de los estudiantes, evaluación, medio para la formación y perfeccionamiento del profesorado en aspectos y estrategias didácticas y metodológicas, medio de formación y perfeccionamiento de los profesores en sus contenidos del área de conocimiento, herramienta de investigación psicodidáctica, procesos desarrollados en laboratorios, instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes, etc. (Cabero, 2000). En este caso, nos encontramos con un vídeo de los denominados "para adaptar por el usuario", tanto en cuanto el profesorado, coordinador del taller ha de adaptarlo a las características del alumnado, así como a sus necesidades concretas en un acto de enseñanza específico, como el que estamos describiendo.

En la presentación del vídeo, le corresponde al profesorado explicar al alumnado los motivos por los cuales ha sido elegido el mismo, junto con los objetivos que se persiguen. Además, han de comentarse los términos que puedan aparecer en él y que no sean de dominio del alumnado, llamándose la atención sobre las partes más significativas y a las que se le debe prestar especial dedicación. El comportamiento del profesorado durante la proyección del mensaje condicionará claramente la actitud e interés que el alumnado muestre hacia él. Durante el visionado del vídeo, el profesorado debe prestar especial atención a la calidad de la recepción técnica del mismo y la comunicación no verbal mostrada por los estudiantes durante su proyección. Tras el visionado del vídeo, podemos desarrollar diferentes actividades. Aunque en nuestro caso optamos por un debate en grupo, debido al escaso tiempo del que disponíamos, sugerimos las siguientes actividades, de cara a propiciar la continuidad de la experiencia: realización de trabajos escritos o en soporte videográfico, entrevistas a especialistas, redacciones o composiciones individuales, elaboración de ficha videográfica, mapas conceptuales, descripciones de personajes, esquemas y dibujos, realización de murales, resúmenes de los contenidos presentados, creación de guiones, búsqueda de ejemplos en el contexto real, construcción de propuestas de mejora, identificación y exposición de conceptos clave, mesa redonda, etc.

H) Evaluación de la experiencia

Concluida la experiencia, cierto tiempo después se contactó vía email con los participantes en el taller para que respondieran a un breve cuestionario con preguntas cerradas y algunas abiertas, que se estructuró en torno a 3 bloques: conocimientos y habilidades de pensamiento y reflexión; repercusión e impacto socioemocional; sugerencias y orientaciones para la mejora. Instrumento éste que nos sirvió para evaluar la mencionada experiencia y recoger así sugerencias orientadas a la mejora de futuras actividades didácticas en este ámbito. La oportunidad de recoger opiniones y testimonios de los estudiantes

que participaron en el taller nos ayudaron a interpretar el sentido y utilidad de prácticas pedagógicas como éstas, y a determinar en qué grado se alcanzaron los objetivos y competencias planteados. En este caso, la evaluación se centró, no sólo en medir el aprendizaje conceptual alcanzado por el alumnado, sino que en base a una finalidad formativa se tuvo siempre en cuenta ciertas variables orientadas a la mejora y desarrollo de la dimensión personal y socioemocional del ser humano.

El cuestionario al que nos referimos fue contestado por 30 personas, aun cuando en el taller participaron 60. Un 73,6% de los encuestados identifica el concepto de Derechos Humanos y el de Movimientos Sociales, frente a un 12,4% que no lo hace. Un 87,2% reconoce que la participación en el taller propicia oportunidades para reflexionar y actuar en torno a las injusticias sociales que nos rodean. Tan solo un 2,6% considera que no. Un 86,4% pone de manifiesto que esta experiencia evoca emociones, sentimientos, deseos, expectativas, etc., que incitan a la acción y la participación social. Un 8,8% cree que lo evoca muy deficitariamente. Un 79,2 % de los encuestados evalúa muy positivamente la experiencia en general, frente a un 1,8% que la evalúa muy negativamente. En cuanto a las sugerencias para mejorar el taller, los estudiantes ponen de manifiesto aspectos como que les hubiera gustado un acercamiento a otras realidades mundiales (China, Afganistán, etc.); hubiera sido oportuno contar con testimonios de voluntarios y cooperantes; un grupo de trabajo mucho menor permite reflexionar más profundamente y posibilita un diálogo más fluido; integrar este tipo de prácticas en el currículo universitario resultaría altamente beneficioso para los estudiantes y para la sociedad en general; grabar en vídeo este tipo de prácticas y difundirlas en Internet pueden contribuir a poner de manifiesto la necesidad de adoptar una actitud comprometida con las injusticias sociales.

Los estudiantes valoraron muy positivamente las intervenciones teóricas del profesorado; el material que entregamos en el taller resultó de utilidad; los pósteres elaborados fueron también valorados positivamente y captaron la atención de quienes tuvieron oportunidad de visualizarlos; el contenido del vídeo propició la emoción e incitó a la reflexión, y a partir de esta experiencia, parte del alumnado participante se animó a participar como voluntarios en ONG's, movimientos sociales, asociaciones universitarias, etc. Por lo general, esta práctica pedagógica resultó muy positiva, tanto para el profesorado, como para el alumnado; puesto que a raíz de ella, se han encauzado otras iniciativas y compromisos académicos y personales relacionados con el tema que nos ocupa.

4. A modo de conclusión

Experiencias, actividades y propuestas pedagógicas que inciten la participación del estudiante en la Universidad es un importante reto al que ha de hacer frente el profesorado universitario. La participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje supone

transmitir conocimientos, promover valores, desarrollar actitudes, regular procedimientos, evocar emociones y aprenden estrategias y aptitudes. La experiencia didáctica que presentamos se presenta como un ejemplo pedagógico o primera aproximación a modelos de propuestas curriculares que podrían integrarse en el currículo universitario orientadas a la participación en la sociedad, quedando abierta a nuevas posibilidades de revisión, actualización e incorporación de nuevos elementos y/o componentes didácticos. Actividades y talleres de estas características se presentan como uno de los primeros pasos que hay que dar para comprometer al estudiante con la necesidad de reflexionar, intervenir e implicarse activamente en las circunstancias políticas, sociales y culturales de la sociedad civil. Desde el análisis de la realidad en la que nos encontramos inmersos, entendemos que participar en el ámbito universitario en experiencias didácticas que nos hagan meditar desde lo emocional lleva al estudiante a valorar el papel de los movimientos sociales en nuestro actual contexto sociocultural. Todo ello nos ha de llevar a plantearnos la necesidad de trabajar en el diseño y concreción de nuevas formas de trabajar la temática de los derechos humanos desde el movimiento estudiantil universitario, construyendo propuestas traducidas a proyectos de intervención y/o actuación e implicación personal.

Finalmente, y tras el desarrollo y ejecución de esta propuesta didáctica que hemos planteado, procedimos a la elaboración de una serie de conclusiones necesarias para comenzar a trabajar o seguir trabajando en la construcción de una sociedad mejor en la que se reconozcan a tantas personas, grupos y colectivos sociales, una serie de derechos básicos y fundamentales, de los que históricamente han venido prescindiendo. Las conclusiones que se establecieron se resumen en los siguientes términos:

- La reflexión y la investigación participativa de los alumnos con el profesorado universitario se presentan como una útil, necesaria y atractiva alternativa, de cara al reconocimiento del papel de los movimientos sociales en nuestro contexto sociocultural.
- La implicación de los estudiantes universitarios en movimientos sociales supone una excelente oportunidad para seguir reivindicando determinados derechos humanos violados en la sociedad del siglo XXI.
- La politización de determinados movimientos sociales se está convirtiendo en un factor que juega en contra de la implicación del alumnado universitario en los mismos.
- La comunidad universitaria necesita contactar con estamentos e instituciones que posibiliten una necesaria sensibilización social y humanitaria, tanto en profesores como en alumnos, de cara a una necesaria movilización de la sociedad civil.
- La historia, por sí misma, ha venido dando la razón al esfuerzo y empeño que han ejercido los movimientos sociales en nuestra sociedad, en su empeño por reivindicar los derechos humanos

básicos y fundamentales, estando en la actualidad el papel de los mismos modestamente considerados.

En definitiva, hemos presentado el resultado una experiencia didáctica que ha venido a contribuir desde lo local y lo emocional en la Universidad, al desarrollo de un pensamiento global e integrador orientado a la acción y el compromiso con el desarrollo de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, R. (2007). "El altermundismo en acción: internacionalismo y nuevos movimientos sociales" Revista de Estudios de Juventud, 76, marzo, 91-112.

ASÍS, R. (2000). *Las paradojas de los Derechos Fundamentales como límites al poder*. Madrid: Ed. Dykinson.

BERGANTIÑOS, B y IBARRA, P. (2007). "Eco-Pacifismo y Antimilitarismo: nuevos Movimientos Sociales y Jóvenes en el Movimiento Alterglobalizador". Revista de Estudios de Juventud, 76, 113-127.

BORÓN, A. (2006). "Después del saqueo: el capitalismo latinoamericano a comienzos del nuevo siglo". En Borón, Atilio y Lechini, Gladis. 2006. *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

CABERO, J. (2000). La utilización educativa de la televisión y el vídeo, en Cabero, J. (ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis, 39-70.

CAMACHO, D. L, MENJÍVAR, R. (2005). *Los movimientos populares en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.

CASQUETE, J. M. (2001). "In Memoriam Alberto Melucci (1941-2001)" Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, 96, 7-11.

DE SOUSA, B. (2001). "Los nuevos movimientos sociales". Revista Osal. Observatorio Social de América Latina, 5, septiembre, 177-188.

ECKSTEIN, S. (2001). "¿Qué ha sido de todos los movimientos? Los movimientos sociales latinoamericanos en vísperas del nuevo milenio". En Eckstein, Susan (Coord). 2001. *Poder y protesta popular. Movimientos sociales latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editores.

GARCÍA, F. (1998). "Tesis sobre los Derechos Humanos". *Anales del seminario de Historia de la Filosofía*, 15, 37-62.

GÓMEZ, F. (2005). "Los Derechos Humanos en un mundo global", en NAYA, L.M. (coord): *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein, 13-41.

LOBERA, J., CASTELLÀ, C. y VILAREGUT, R. (2008). "Sinergias entre universidades y movimientos sociales: un espacio necesario". En: Grasa, R.; Navarrete, B. (coord.) Resúmenes de pósters y comunicaciones del IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

LÓPEZ, P. (2005). "Educación en Derechos Humanos: Suspenso" en Naya, L.M. (coord): *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein, 155-173.

MARTÍ I PUIG, S. (2004). "Los movimientos sociales en un mundo globalizado: ¿alguna novedad?". *América Latina Hoy*, 36, 79-100.

MELUCCI, A. (1976). *La teoría de los movimientos sociales, en Teoría y forma de la acción colectiva*. Milán: Libri.

MIHR, A. (2004). "Educación en Derechos Humanos en el ámbito Universitario" Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 35, 29-42.

MONTESINO JEREZ, J. L. (2008). "Movimientos sociales violentos y pacíficos en América Latina. El impacto de sus protestas y propuestas en el bienestar social a la luz de la experiencia histórica reciente" en Observatorio de la Economía Latinoamericana Nº 97, mayo 2008. Texto completo en <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/> [Consultado el: 3-05-2011].

NAYA, L.M. y DÁVILA, P. (coord.) (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomos I y II. Donostia: Erein.

NEVAEU, E. (2002). *Sociología de los movimientos sociales*. Barcelona: Hacer.

NICOLETTI, J.A. (2007). "Derechos humanos en el mundo contemporáneo". Revista Iberoamericana de Educación, 42, (3), 1-16.

OSSET, M. (2001). *Más allá de los Derechos Humanos*. Barcelona: Editorial DVD.

TOURAINÉ, A. (1987). "La centralidad de los marginales (conclusión)". *Proposiciones* Vol. 14. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1987. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=198>. [Consultado el: 2-09-2010].

TOURAINÉ, A. (1987). *El regreso del actor*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.

VILLÁN, C. (2002): *Curso de Derecho internacional de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Trotta.

VVAA (2008): *Educación y derechos humanos desde la participación en la convivencia*. Málaga: Universidad de Málaga.

WALLERSTEIN, I. M. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Alcance y política editorial

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de **Investigación** publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de **Estudios y Debates** publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de **Experiencias Pedagógicas** recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica **Reseñas** de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

Periodicidad: semestral.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile.
Fono: 56-41-2735393
rexe@ucsc.cl

Scope and policy

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The **Research** section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The **Studies and Debate** section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the **Pedagogical Experiences** section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes **Reviews** of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: twice a year.

Deadline for article reception: during the whole year.

Selection process: each article received for publication at REXE will be reviewed by double-blind system (i.e. neither the referees nor the authors would know the names), in order to evaluate items and not people. The system involves sending the work to two external judges. If both evaluations are positive, the work is published. If you receive a positive and a negative assessment, the work is sent to a third evaluator. If doubts remain, the Editorial Board will suggest changes to the article and determine its subsequent publication or rejection. If both evaluations are negative, the item will be rejected. In any case, this resolution will be reported to the author (s).

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541
Concepción, Chile.
Phone: 56-41-2735393
rexe@ucsc.cl

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. **Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. **Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. **Resumen:** todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. **Respaldo:** todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
5. **Número de páginas:** los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
6. **Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a la que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
7. **Citas y referencias bibliográficas:** en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
 - **Libros:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.

- **Capítulo de libro:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/ los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
 - **Artículos en Revistas:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
8. **Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábica en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.
 9. **Publicación de los trabajos:** la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
 10. **Carta declaración de originalidad y conflicto de intereses:** los autores deben enviar firmada la carta declaración de originalidad y conflicto de intereses en la que se especifica que el artículo es inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera y que no existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la publicación. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 11. **Carta cesión de derechos de difusión:** los autores deben enviar firmada la carta de cesión de derechos de difusión en la que se especifica que ellos ceden a REXE los derechos de reproducción del artículo tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 12. **Envío de trabajos:** los trabajos deben enviarse a rexe@ucsc.cl

NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad.

REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. **Topics:** any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. **Title:** the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. **Abstract:** the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. **Format:** all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
5. **Number of pages:** all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
6. **Identification:** all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
7. **Citations and references:** the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
 - **Books:** author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
 - **Chapter in book:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, coma, Initial/s of author/s (followed by

the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), comma, title in italics, comma, editorial comma city of publication, period; pages cited; point.

- **Journal Article:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution , city of publication and pages cited.
8. **Tables, graphs, tables and figures:** must be editable, presented with Arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.
 9. **Publication of the work:** the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.
 10. **Charter statement of originality and conflict of interest:** the authors should send a signed statement of originality and conflict of interest which specifies that the article is original, has not been sent for review, has not been published in part or completely in any other domestic or foreign journal, and that there are no commitments or financial obligations with private agencies that may affect the content, findings or conclusions of the publication. This document can be found at www.rexe.cl
 11. **Sale of broadcasting rights:** the authors must send a signed letter of sale of broadcasting rights, specifying that they give REXE copyright of the article both in print and electronic media, including Internet. This document is www.rexe.cl
 12. **Reception of papers:** papers should be sent to rexe@ucsc.cl