

Revista Educación y Humanidades

En este número

1 “Entre más sumamos, más nos restan: El fracaso en matemática escolar: En busca de respuestas...” de Fabián Inostroza. (pp 4 – 16)

2 “La enseñanza de la historia de América Latina. Las implicancias del ajuste curricular prescrito y los docentes” de Cádiz y Coronado. (pp 17-43)

3 “Apartheid en políticas públicas destinadas a educación: aproximación crítica a la realidad de las escuelas cárceles” de Cristian Palma (pp 44-66)

4 “Desafíos para las Ciencias Sociales en la era digital” de González, Mengo, Pizarro y Tenaglia. (pp 67-87)

5 “El desarrollo de competencias para la producción de textos escritos. La escritura como proceso” de María Verónica Strocchi (pp 88-115)

Editorial

El año 2014 ha significado poner en la primera línea de discusión pública a la educación, junto a otras tareas que finalmente aparecen subordinadas tras esta gran misión país. Al tenor del momento presente, algo más de un mes de la instalación del nuevo gobierno, son aún insuficientes las precisiones formuladas en esta materia por las autoridades del sector para poder disponer de una carta de navegación más precisa con el itinerario de cambios y, por cierto, con los aspectos sustanciales de la reforma educacional que se ha anunciado a “viva voce” desde la campaña presidencial misma.

En este marco, el análisis de lo que debe ser la reforma también requiere una mirada regional, en un país sobre centralizado. Es relevante que desde regiones planteemos ideas acerca de aquellas visiones que hay que conservar y cambiar, y de aquellas experiencias que es significativo dar cuenta. En esta tarea nadie, sino los mismos actores regionales, debemos representarnos y abogar por nuestra postura. Entendiendo que una reforma educativa del siglo XXI debe tener espacio para las particularidades propias de los territorios en todo el sentido del término, en caso contrario estaríamos retrocediendo en materia de reconocimiento de la diversidad, que tanto se busca salvaguardar.

En este plano una pregunta inicial sería ¿Cuánto se está dispuesto desde el Gobierno a descentralizar?, para luego preguntarnos ¿Debe existir una institucionalidad ministerial que atienda solamente a la educación pública? Atender estas materias no es un tema menor, por el contrario responden aun debate de fondo sobre el cual, más adelante buscaremos aportar.

Sebastián Donoso Díaz
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Universidad de Talca (Chile)

Acerca de la Revista

La REVISTA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES es una publicación electrónica, de edición semestral, que aparece los meses de julio y diciembre, adscrita a la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera. Está orientada a la difusión del conocimiento y a la generación del diálogo académico en Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Su formato, normas de publicación y evaluación se ajustan a lo establecido por la comunidad científica. Para esto dispone de un Director, un Comité Editorial y un Comité Científico de expertos de carácter nacional e internacional, responsable de la evaluación de los trabajos.

La REVISTA se compone de tres secciones: artículos, notas o estados de avances de investigación y reseñas. Los trabajos deben ser originales e inéditos, debiendo los autores comprometerse a no enviarlos a ninguna otra Revista o publicación similar, mientras no tenga los resultados de su evaluación. La REVISTA publicará también informaciones de Seminarios, Congresos y Eventos Académicos que se deseen difundir a través de nuestras páginas.

El periodo de recepción de los trabajos está abierto durante todo el año. El sistema de arbitraje considera su envío a dos árbitros bajo el sistema doble ciego, quienes recomendarán su publicación, correcciones en los casos que sean necesarios o rechazo. En caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Considerando estos antecedentes, el Director, previa consulta al Comité Editorial, determinará su publicación o rechazo. En todos los casos, se informará oportunamente al (la) autor(a) o autores(as) de estos resultados.

La REVISTA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, acepta trabajos escritos en castellano, portugués o inglés, los que deben enviarse a la Editora Asistente Lic. Silvia Paillán, casilla electrónica revedhum@ufrontera.cl. La traducción al inglés de los abstract de cada artículo, son de exclusiva responsabilidad de los autores.

La dirección de la REVISTA recae en el Doctor Guillermo Williamson Castro de vasta trayectoria en educación en sus variantes intercultural y de adultos.

Comité Editorial

Patricio R. Ortiz, Ph.D.
Dr. Jorge Pinto Rodríguez
Mg. María Carolina Hidalgo Standen
Dr. Sebastián Donoso Díaz
Dr. Guillermo Williamson Castro

Edgewood College, Estados Unidos
Universidad de La Frontera, Chile
University of Illinois, Estados Unidos
Universidad de Talca, Chile
Universidad de La Frontera, Chile

Comité Científico

Dr. Eduardo Vizer	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Dr. Murilo Ramos	Universidad de Brasilia, Brasil
Dr. Antonio Arroyo	Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Flor Cabrera	Universidad de Barcelona
Dra. Patricia Castañeda	Universidad de Valparaíso, Chile
Dra. Claudia Zúñiga	Universidad de Chile
Dr. Luis Rojas Donat	Universidad del Bio Bio, Chile
Dra. © Alejandra Brito	Universidad de Concepción, Chile
Dr. Antonio Escobar	CIESAS, México
Dr. Domingo Lilon	Universidad de Pécs, Hungría
Dr. Jaime Barrientos	Universidad Católica del Norte, Chile
Dr. Guillermo Orozco	Universidad de Guadalajara, México
Dr. Francisco Sierra	Universidad de Sevilla, España
Dr. Pablo Oyarzún	Universidad de Chile
Dr. Ángel Facundo Díaz	Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
Dr. Josef Opatrny	Universidad Carolina de Praga, República Checa
Dr. Norddin Achiri	Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah, Marruecos
Mg. Emilio Fernández	Universidad de Tarapacá, Chile
Mg. Julia Lucas	Universidad de Quilmes, Argentina
Dra. Francisca de La Maza	Pontificia Universidad Católica, Chile
Pg. Adriano Hertzog	Universidade Católica de Brasilia, Brasil
Sr. Maxim Repetto	Univerdidad Federal de Roraima, Brasil
Dra. Ana Martin	Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Dra. Nilda Stecanela	Universidad Caxias do Sul, Brasil
Dr. Adriano Salmar	Universidad UNINOVE, Brasil
Dra. Maria da Conceição Ferreira	Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
Dr. José Salazar	Universidad de La Frontera, Chile
Dr. Álvaro Bello	Instituto de Estudios Indígenas, Chile
Dra. Marta Ruiz Corbella	Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España
Dra. Jessica Cabrera Cuevas	Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. Adolfo González	Universidad de La Frontera, Chile
Dra. Alba Zambrano	Universidad de La Frontera, Chile
Dr. Aldo Olate	Universidad de La Frontera, Chile
Dra. Fernanda Peñaloza	Universidad de Sidney, Australia

Asesores para esta edición

Dr. Mario Bernales Lillo	Universidad de La Frontera, Chile
Mg. Pablo Martinez Riquelme	Universidad de La Frontera, Chile
Lic. Gonzalo Diaz Morelli	Universidad de La Frontera, Chile
Dr. Leonel Morales Aldana	Universidad de Guatemala
Dra. Maria Tereza Carneiro	Universidad Federal de Paraná, Brasil
Dra. Carolina Matamala R.	Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Violeta Acuña	Universidad de Playa Ancha, Chile
Iván Pedraza Gutiérrez	Ministerio de Educación, Chile
Mg. Isolde Pérez Ovalle	Pontificia Universidad Católica, Sede Villarrica

**Entre más sumamos, más nos restan.El fracaso en matemática escolar: En
busca de respuestas...**

Fabián A. Inostroza¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal realizar un ejercicio analítico y reflexivo en torno al fracaso en la matemática escolar, cuestionando aquellos enfoques en los cuales se legitiman discursos que atribuyen directamente al estudiante un presunto déficit el cual sería la causa de dicho fracaso. Más bien, se generará un desplazamiento en la reflexión hacia las formas de razonar y de enseñar la matemática, las cuales potencialmente ofrecerían respuestas en torno al fracaso en matemática, pero iluminando aquellas áreas poco exploradas y que potencialmente podrían ofrecer respuestas a la problemática provocada por las formas “tradicionales” de razonar y enseñar la matemática escolar.

Palabras claves: fracaso en matemática escolar, saberes matemáticos, didáctica de la matemática, relaciones de poder – saber.

Abstract

The present article has as principal aim realize an analytical and reflexive exercise concerning the failure in the school mathematics, questioning those approaches in which there are legitimized speeches that attribute directly to the student a supposed deficit which would be the reason of the above mentioned failure. Rather, a displacement will be generated in the reflection towards the ways of reasoning and of teaching the mathematics, which potentially would offer answers concerning the failure in mathematics, but illuminating those little explored areas and that potentially might

¹ Candidato a Magister en Educación mención Dificultades de Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Becario Conicyt Magister Nacional (2012) y Tesista del Proyecto Fondecyt: 1130616. Correo electrónico: fainostr@uc.cl

offer answers to the problematic provoked by the "traditional" forms of reasoning and teaching the school mathematics.

Keywords: Failure in school mathematics, mathematical knowledge, didactics of mathematics, power – knowledge relationships.

Introducción

La premisa central de este escrito sostiene que el fenómeno del fracaso en la matemática escolar al ser directamente asociado y atribuido a un cierto tipo de "déficit" presuntamente existente en el estudiante, genera el establecimiento de relaciones de causalidad directa, lo que dejaría fuera de toda discusión un crisol de factores asociados a la complejidad de dicho fenómeno, el cual no se resuelve generando medidas de categorización y/o etiquetaje hacia los alumnos o a través de políticas de compensación y normalización de los alumnos, medidas cuyo impacto radica en paradójicamente no resolver o soltar la tensión sino que más bien la profundizan.

Por tanto se intentará hacer un ejercicio reflexivo que permita develar que detrás de la personalización del fracaso en la figura del estudiante que aprende la matemática escolar, va existir un oscurecimiento del foco, que es principalmente el objeto de la matemática escolar, es decir, que no sería precisamente el estudiante el que fracasa, sino más bien es en la forma de razonar (desde el curriculum) y enseñar la matemática escolar en donde se podrían evidenciar factores que permitan hipotetizar que la matemática escolar estaría fracasando en sus propósitos.

Se pretende por medio de este escrito desmitificar aquellas perspectivas que legitiman la postura del "déficit" atribuida al estudiante, de modo de lograr hasta cierto punto neutralizar y problematizar aquellos discursos educacionales que circulan, (re)producen y legitiman la figura del "déficit" por parte del educando.

Antecedentes

En la actualidad la matemática escolar se ha transformado en una de las áreas prioritarias en un escenario en donde la educación es considerada como un vehículo y

soporte para el desarrollo científico y tecnológico, lo cual traería una situación de progreso para toda la sociedad (BID, 2010).

Desde esta perspectiva contar con habilidades y competencias matemáticas contribuiría, a que cada individuo a nivel personal contara con los códigos necesarios e indispensables para insertarse en la sociedad del conocimiento y en el mundo productivo (UNESCO, 2013).

Teniendo claridad de que si un sistema educativo apuesta por potenciar la enseñanza de la matemática escolar, se estaría asegurando un nivel de capital humano avanzado que le permitiría cumplir con “las promesas del progreso de toda la sociedad”(Horkheimer y Adorno, 1994), promesas que hasta el día de hoy se considera que a través de la educación se lograrían.

No obstante, la evidencia que existe respecto al panorama de los sistemas educativos latinoamericanos, está relacionada con los resultados bajos o insatisfactorios de los estudiantes chilenos y latinoamericanos, en pruebas estandarizadas creadas y fomentadas como un medio de “control de calidad” de los sistemas educativos, tales como PISA, TIMSS y en el caso particular de Chile la evaluación SIMCE.

Bajo este panorama existen antecedentes que permiten avalar lo señalado con anterioridad. En la evaluación TIMSS (2011), el puntaje que lograron los estudiantes chilenos de 4º año de educación básica en promedio fue de 462 puntos, lo que corresponde a un nivel bajo de acuerdo a los estándares fijados por esta evaluación (Agencia de la Calidad de la Educación, 2011).

A nivel nacional en la evaluación SIMCE (2012) en matemática a nivel de 4º año de educación básica, el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes fue de 261 puntos. Para complementar dicho indicador, es pertinente mencionar que el 37,1% del total de los estudiantes que rindieron esta evaluación lograron un nivel de aprendizaje insuficiente y un 37,3% de los estudiantes que rindieron esta prueba alcanzaron un nivel de aprendizaje elemental. Lo que implica que un 74,4% del total de los estudiantes que rindieron esta evaluación no logra o logra de manera parcial

demostrar los conocimientos y habilidades matemáticas estipuladas en el curriculum nacional (SIMCE, 2012).

Bajo este escenario cuyo diagnóstico no es muy “halagüeño” es en donde emergen un crisol de figuras a las cuales se les tiende a atribuir la responsabilidad de estos bajos resultados: el sistema educacional, la escuela, el docente, los estudiantes, las familias, entre otros.

No obstante, han sido dos las figuras centrales en las explicaciones y atribuciones del fracaso en la matemática escolar: los docentes y los estudiantes (Soto y Cantoral, 2010). Y es precisamente en los educandos en donde este escrito se centrará, ya que la literatura en el área se limita a describir las causas del fracaso en los estudiantes, atribuyendo a que los bajos rendimientos en la matemática escolar se deberían a supuestos “déficits” presentes en los alumnos, por tanto, son ellos los que estarían fracasando desde esta perspectiva.

Así también esta tesis del “déficit” se tiende a sobrestimar cuando se analiza el nexo de causalidad entre “el fracaso en la matemática escolar” con aquellos sujetos y colectivos que han sido históricamente asociados con una “sobrestimación de este déficit”, construyendo discursivamente etiquetas y categorías tales como: “los vulnerables”, “los pobres”, “los migrantes”, “los con dificultades de aprendizaje”, etc. En definitiva todo aquel estudiante que escapa de la “norma” convenientemente construida (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Por ello a continuación se realizará un ejercicio analítico que permite deconstruir hasta cierto punto la tesis del “déficit” asociado al estudiante y de encontrar respuestas tentativas respecto al fracaso en la matemática escolar.

Si no es el estudiante el que fracasa, entonces, ¿Qué o quién estaría fracasando?

Para desnaturalizar y lograr problematizar la relación de causalidad entre el estudiante y el fracaso en la matemática escolar, se cuestionará la forma en la cual se razona y se enseña esta disciplina escolar actualmente en las instituciones escolares y también

se analizará la manera en la cual los estudiantes le asignan un significado y sentido a una asignatura cuestionada por su escaso o nulo contacto con los contextos en los cuales viven los estudiantes y las problemáticas que estos deben abordar en el cotidiano.

En primer lugar al atribuir el fracaso al estudiante directamente, se deja fuera de la discusión la forma en la cual se razona y se enseña la matemática escolar. Es precisamente la forma en la cual desde un: “curriculum jerarquizado, marcado por la abstracción y el formalismo” (Knijnik, 2007:69), el que por medio de su poder - saber impone una forma de concepción idealista – platónica (Batanero, Font y Godino, 2003), la que estaría dejando fuera las prácticas matemáticas informales que los estudiantes podrían estar empleando para resolver problemáticas contextuales.

Es tan así que para Gelsa Knijnik (2007), esta forma de razonar la matemática lleva a que los saberes matemáticos que son producidos como efectos de necesidades históricas y situadas en una comunidad sean considerados como “sucios” como es el caso de las prácticas matemáticas orales de los campesinos del sur de Brasil. Por ende, sus formas de hacer matemática serían inmanentes, informales y saturadas de contexto inmediato, lo que iría en contradicción con la trascendencia del formalismo y la abstracción de la matemática escolar. Una forma de razonar la matemática que ha sido impuesta por un curriculum construido bajo supuestos neoliberales (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Por ello, no sería el estudiante el que fracasa en la adquisición de los saberes matemáticos, sino que las formas de razonar y enseñar la matemática escolar, las que se estarían constituyendo en potentes barreras u obstáculos para su aprendizaje.

Esto debido a que al imponer su hegemonía por sobre otras formas de razonar matemáticamente, estaría fracasando en sus finalidades, ya que debido a su lejanía con las prácticas culturales, los contextos y experiencias de los estudiantes, esta forma de razonarla y enseñarla no sería significativa para los educandos y pasaría a constituirse solo en una herramienta.

En cuanto a la segunda fuente de cuestionamiento, esta tiene relación con el significado que los estudiantes le atribuyen a la matemática escolar. En este sentido Skovsmose et al. (2011), proponen lo siguiente: “Y específicamente en el área de la matemática escolar los estudiantes logran repetir algoritmos con dificultad y memorizar ciertas fórmulas, pero no entienden el sentido y significado del aprendizaje de la matemática, más allá de su uso instrumental” (p.107).

La comprensión del carácter instrumental de la matemática escolar, se puede visualizar mejor, cuando se recurre a la obra “Crítica de la razón instrumental” de Horkheimer (1969), en donde se esboza el significado atribuido al término “instrumental” en relación a la razón, pero que se puede extrapolar al uso que le otorgan de forma preponderante los estudiantes a la matemática escolar.

En su primera tesis Horkheimer escribiría: “La enfermedad de la razón, radica en su propio origen, en el afán del hombre por dominar a la naturaleza” (Horkheimer y Adorno, 1994:12). Es en este afán de dominar a la naturaleza, es que también se pretende controlar por medio de esta racionalidad a los hombres tal como lo enfatizarían Adorno y Horkheimer (1994) cuando señalan: “Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres” (p.60).

Es en esta empresa de dominación de la naturaleza y de los hombres que este uso “instrumental” de la matemática escolar estaría directamente relacionado con su empleo solo como un medio para lograr fines que están íntimamente relacionados con las promesas que el neoliberalismo construye sobre la matemática y sobre la educación en general. Estas promesas provienen de la ilustración y del progreso social que la ciencia y la tecnología proveerían al ser humano (Horkheimer y Adorno, 1994).

Sin embargo, y tal como lo expresan Skovsmose y Valero (2011), esta comprensión instrumental de la matemática escolar no necesariamente cumpliría con los objetivos y las promesas del neoliberalismo, sino que al constituirse solo como un medio, la matemática escolar también podría contribuir a generar contradicciones respecto al

logro del progreso de toda la sociedad y con el desarrollo de la democracia, tal como lo señala D'Ambrosio: "En su asociación con la ciencia y la tecnología, las matemáticas han apoyado al belicismo contemporáneo, la inseguridad, las enfermedades y el deterioro del medio ambiente" (D'Ambrosio, 1994 en Skovsmose y Valero, 2012: 6).

Así también existe literatura que proporciona evidencia, la que se podría considerarse como más polémica, debido a que ésta relacionaría a la forma instrumental de concebir la matemática escolar, con algunos episodios de la historia de la humanidad en los que se persiguieron fines que en sí mismos se pueden considerar como "irracionales" y que fueron conseguidos a través de medios racionales, empleando herramientas como la matemática escolar (como sucedió en Alemania bajo el régimen Nazi), tal como lo aseveran Skovsmose y Valero(2012): "Como una fuerza sutil e implícita, oculta y protegida por la ideología de la certeza. El poder destructivo de las matemáticas ha escapado de las sospechas de los ciudadanos, los científicos y los científicos sociales" (p.7).

Queda pues en evidencia al poner en tela de juicio por medio de las dos fuentes de cuestionamientos ya analizadas, que si bien resulta muy adecuado y conveniente asociar el fracaso en la matemática escolar al estudiante desde una perspectiva neoliberal, es también patente que esta asociación directa está fundada en dimensiones que se oscurecen al colocar al centro la imagen del fracaso al educando. Al cubrir a la matemática escolar con el manto de "objetividad" y de "neutralidad ideológica", se pueden esconder también las múltiples causas que producen su fracaso en sus propósitos.

Entonces, la figura del fracaso realizaría un desplazamiento del estudiante a la forma de razonar y de enseñar la matemática escolar, ya que esta forma de pensarla y materializarla, generaría una brecha y obstáculo importante para su aprendizaje, debido a que al ser considerada por parte del curriculum escolar y por parte de los alumnos solo desde su dimensión instrumental, perdería todo el significado potencial

de valorara esta área del saber cómo fundamental para asociarla a las problemáticas y las prácticas culturales de cada comunidad (Knijnik, 2007).

Es pues esta forma de imponer la matemática escolar como un herramienta al servicio de una educación considerada como mercancía dentro del engranaje capitalista, la que potencialmente estaría fracasando en el logro de sus objetivos: formar capital humano avanzado para el progreso científico y tecnológico y además cumplir con la promesa aún incumplida del progreso de toda la sociedad.

A modo de conclusión

Al desplazar el foco de la discusión sobre el fracaso en la matemática escolar, el cual es convencionalmente atribuido de manera univoca al estudiante, permite lograr visibilizar aristas del fenómeno que habían sido oscurecidas y de las que no existe un mayor cuestionamiento, ya que la tesis del “déficit” por parte del estudiante o de un colectivo de ellos resulta convenientemente más simple para explicar el fracaso en la matemática escolar a modo de causa – efecto y con ello reducir la complejidad del fenómeno.

Sin embargo, a través de este escrito se pudo visibilizar otras posibles miradas que permiten tener un acercamiento al fenómeno de manera más completa, en donde por un lado se desnaturaliza la atribución hacia un sujeto (estudiante) y por otra parte se encuentran respuestas parciales desde las formas en las cuales se legitima y se valida el poder - saber de la matemática escolar a través de las políticas educativas de orientación neoliberal, del curriculum nacional prescrito, de los textos de matemática escolar.

Como también se pueden hallar respuestas en la materialización de estas formas de razonarla, en la implementación de la matemática escolar guiada por una concepción idealista – platónica que estarían realizando los profesores de esta disciplina. Formas de razonar y enseñar la matemática que aparentemente no estarían contribuyendo al

objetivo de alcanzar mejores puntajes en pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional.

La reflexión plasmada en este escrito permite abrir la discusión y generar nuevos horizontes, ya que cuestiona la relación causa – efecto, entre el fracaso en la matemática escolar con el presunto “déficit” que poseerían los estudiantes o colectivos de ellos. Lo que a la vez permite pensar en generar nuevas alternativas posibles y realistas, en donde la matemática escolar más que erigirse como una racionalidad dominante e inefable, pueda constituirse en una herramienta al servicio de las personas, como una forma de razonamiento que permita a los estudiantes vincular sus saberes y prácticas culturales con la matemática más curricular.

Por ello se propone que un acercamiento desde concepciones más constructivistas o socioculturales de la matemática escolar, permitiría generar una disminución de la brecha existente actualmente entre la matemática escolar desvinculada de los contextos y de las problemáticas con las cuales los estudiantes tienen que lidiar en el día a día. Por ello es necesario pensar desde las bases epistemológicas de la didáctica de la matemática, formas alternativas de concebir e implementar sus saberes y que éstos dialoguen con los saberes de los niños y jóvenes.

Dicha tensión tendría “puntos de fuga” al considerar a la matemática escolar como una herramienta que permita relevar los saberes y prácticas culturales de cada comunidad, de manera tal que la escuela tomara las problemáticas del contexto en donde se encuentra inserta y empleara sus saberes para dar respuesta a éstas, como por ejemplo, es el proyecto de “Etnomatemáticas” (Knijnik, 2007). Además de contribuir a que cada vez más estudiantes vinculen la matemática escolar con la democracia, la justicia social, la participación ciudadana y en síntesis a través de la matemática escolar lograr grados cada vez mayores de autonomía y de posibilidades de elección, de manera que también contribuyera en parte a romper con la reproducción de los condicionamientos estructurales de esta sociedad.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación (2011). Resultados TIMSS 2011 Chile. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencia. División de Estudios.

Disponible en:

[http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_\(10-01-13\).pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_(10-01-13).pdf)

Banco Interamericano de Desarrollo (2010). La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. Informe Ejecutivo.

División de Educación. Disponible en : <http://www.oei.es/salactsi/bidciencias.pdf>

Batanero, C., Font, V. y Godino, J. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para los maestros*. Granada, España: Universidad de Granada.

Disponible en: http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Trad. J.J. Sánchez, Madrid, España: Trotta.

Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista Universum*, 26, 143 – 163, Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-3762011000200008&script=sci_arttext

Knijnik, G. (2007). Diversidad cultural, matemáticas y exclusión: oralidad y escritura en la educación matemática campesina del sur de Brasil, 2007. En J. Giménez, et al.

Educación matemática y exclusión. Barcelona, España: Grao.

SIMCE (2012). Síntesis de Resultados Matemática 4° año básico. Disponible en:

http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/06/SR_4%C2%BAbasico_2012_web.pdf

Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En Valero, P. y Skovsmose, O. (Eds.). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-23). Bogotá, Colombia: Una empresa docente. Disponible en:

<http://funes.uniandes.edu.co/2001/1/Skovsmose2012Rompimiento.pdf>

Soto, D. y Cantoral, R. (2010). ¿Fracaso o exclusión en el campo de la matemática? *Acta Latinoamericana de Educación Matemática*, 23, 839 – 849. Disponible en:

<http://www.clame.org.mx/documentos/alme23.pdf>

TIMSS (2011). Assessment Frameworks. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education. Boston College. Massachusetts, USA. Disponible en:

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/TIMSS_2011_Frameworks_Spanish.pdf

UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes. Instituto de Estadísticas.

Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-summary-rpt-sp.pdf>

La Enseñanza de la Historia de América Latina. Las implicancias del Ajuste curricular 2009, desde el curriculum prescrito y los docentes*

Francisco Cádiz Villarroel**

David Coronado Canales***

Resumen

El ajuste curricular ocurrido en Chile en 2009 produjo cambios a los contenidos en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Uno de ellos fue la mayor pauperización del contenido de Historia de América Latina, por lo tanto el propósito de este artículo es analizar los efectos concretos del ajuste en el contenido específico de América Latina (cambios curriculares y efectos en la práctica docente).

La investigación se sustenta en documentos oficiales del Ministerio de Educación, las opiniones docentes vertidas en entrevistas a profesores de la VIII región.

Palabras Claves: Currículum Crítico, Didáctica y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, Historia de América Latina, Pensamiento histórico, Profesores de Historia.

* El presente artículo está basado en el seminario de título de Profesor de Historia y Geografía en la Universidad de Concepción, Chile, titulado: "La Historia de América Latina como contenido curricular de Historia y Geografía. Un análisis desde la enseñanza de la disciplina"

** Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía en la Universidad de Concepción. Líneas de investigación: Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, Historia Social, Historia fronteriza, Publicaciones recientes: (2013), "Chilenización institucional y progreso en Villarrica, Chile", *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 23, pp. 58-73. CE: fcadiz@udec.cl.

*** Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía en la Universidad de Concepción. Líneas de investigación: Historia Social, Historia cultural, Historia de Chile. Publicaciones recientes: (2012): "'sois vosotros valientes héroes. Somos nosotros simples humanos'. La experiencia de la guerra del Pacífico en los testimonios de los actores", *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, Vol. 13, núm. 1, pp. 29-59. CE: davidangelcoron@udec.cl.

Abstract

The Curricular adjustment in Chile in 2009 brought changes to the contents in the field of History, Geography and Social Sciences. One of them was the greater impoverishment of the content of the History of Latin America, so the purpose of this article is to analyze the concrete effects of the adjustment on the specific content of Latin America (changes in curriculum and teaching practice effects). The research is based on official documents of the Ministry of Education, teachers' opinions expressed in interviews with teachers of the VIII region.

Keywords: Critical Curriculum, Teaching and Didactics of History and Social Sciences, History of Latin America, Historical Thinking, History Teachers.

Introducción

La Historia como contenido curricular y disciplinar ha sufrido cambios en el sistema educacional chileno, siendo su situación actual ambivalente, ya que se reconoce su importancia como elemento constitutivo de la identidad nacional, pero a la vez se le intentó minimizar (reducción de horas en los establecimientos, por ejemplo) y constantemente está en el ojo del huracán sobre todo con el asunto de la Historia reciente (Golpe de Estado y transición hacia la democracia).

La apreciación de la mencionada ambivalencia, creemos que es explícita en el contenido referente a la Historia de América Latina. ¿Cuánta de la gente que vive en Chile sabe o conoce algo de Historia de América Latina? Claro, en forma general sabemos, por ejemplo, que existió San Martín, Pancho Villa, etc., pero más allá ¿Qué se sabe sobre el pasado de nuestro continente?, al parecer muy poco. Esto puede estar validado por la forma misma en que desde la "oficialidad institucional", se ha permeado el imaginario histórico. En la propagación de esta idea, los discursos oficiales cumplen una función esencial, a través de la Historia enseñada en el sistema escolar.

Situados en dicho contexto nacional es que nos hemos preguntado ¿Cuál es la presencia del contenido de América Latina en el currículum nacional desde las reformas curriculares post-dictadura?.

Para atender a la pregunta, en la primera sección trataremos lo propiamente curricular sobre el problema histórico de América latina y sus diversos matices.

En la segunda parte de nuestro artículo trataremos el impacto que este ajuste ha traído a la actividad docente, por medio de entrevistas a profesores en ejercicio.

La motivación para desarrollar esta investigación radica en que los aportes contemporáneos, de autores, como Luis Vitale (2009), Florencia Mallon (2003), Ernesto Bohoslavsky y Milton Godoy (2010) desde la Historiografía; Mario Carretero (2001; Carretero y Kriger 2008; Carretero y Montanero, 2008), desde lo pedagógico. Se ha considerado de gran importancia para el aprendizaje de la disciplina histórica, el generar y explicitar el contexto continental en donde se desarrolla nuestra Historia nacional, para lograr una contextualización y una problematización que tenga sentido.

I. Historiografía y Educación. Una mirada a la epistemología de la historia y la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales.

Al revisar el problema de la educación y los fundamentos de la enseñanza de la Historia en nuestro país, se debe enfatizar en lo relevante que es la identidad nacional en el Currículum. La formación ciudadana es constitutiva del motor del por qué enseñar/aprender Historia (MINEDUC, 2005).

A lo anterior se debe unir el espectro de la formación de la identidad nacional tanto y en cuanto, como propósito de discurso histórico (desde arriba)

La identidad, siguiendo esos parámetros, se entenderá como un constructo dinámico entre la persona y los “otros” (Atienza y Van Dijk, 2010), teniendo un carácter performativo (p. 71). Tomando en cuenta lo señalado, la enseñanza tiene que comprender la construcción de la identidad en perspectiva históricamente situada espacial y temporalmente. En otras palabras, el alumno es un sujeto histórico

“institucionalmente configurado” (Rivas et al. 2009, p. 190). Aquella idea se une a lo planteado por Rebollo y Hornillo (2010) sobre las posiciones sociales en contextos ‘figurados’ (p. 239). Así, siendo la educación un medio, o el medio por excelencia, para establecer estos vínculos mediante la socialización escolar, ocupando la Historia un rol esencial, para determinar el quienes somos, y como nos auto-identificamos (Barton 2010a y 2010b).

Ahora, educativamente hablando, el uso ideológico de la identidad como medio de caracterizar y transmitir una determinada identidad nacional, avalada por el Estado (Carretero 2001, pp. 52-56) es el propósito de un currículum oculto que sustenta lo que se enseña en las escuelas. Allí, los avances dispares entre Historiografía e Historia enseñada (problema de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales) deja a la escuela con “una comprensión de los fenómenos históricos más cercana a la mitología que a la propia historiografía” (p. 55).

No podemos extendernos en demasía, pero siguiendo las ideas de Historia y Proyecto social de Fontana (1992) la subjetividad de la historia – en cuanto hermenéutica del pasado desde el presente – no es una excepción en nuestro contexto.

Aquel razonamiento, puede generar vínculos con la educación, especialmente en la construcción curricular. Donde el enfoque crítico permite que el sujeto se emancipe y adquiera un nuevo sentido de identidad, basado en sus necesidades, pero construido relacionamente, de acuerdo y adaptado a su contexto, donde la Historia tendría un sentido crítico, en cuanto a enfocarse en el sujeto y desarrollar sus capacidades, dándole sentido al mismo, más que en buscar glorias del pasado y santificar Estados. Ahora, el detenernos en el avance historiográfico, permitirá aterrizar las conclusiones al problema latinoamericano.

Steve Stern (1987) señala que los procesos históricos del continente no pueden simplificarse en comparaciones. En primer lugar se constata la heterogeneidad, tanto de población, como de la geografía del continente (Vitale 2009 y Bohoslavsky y Godoy 2010b), lo que se expresa en una rica tradición historiográfica “colonizada” por las

problemáticas y técnicas del centro europeo: Annales, Historia Económica, Nueva Historia Social, etc., que a partir de modelos foráneos luchan por dar sentido a la experiencia histórica de América Latina.

La construcción del conocimiento y a su vez los métodos y formas de hacer Historia, han bebido de las formas europeas, oscureciendo la forma de análisis y la riqueza continental. Un ejemplo de esta lógica, son los historiadores indios, que desarrollaron la corriente “subalterna” de hacer Historia. Si ellos usaron categorías de análisis ancladas en la tradición europea posmoderna, pretendían responder a las interrogantes que explicaron y daban sentido a la realidad y a la Historia de su país, la India. Los aportes sobre la voz del subalterno, las discrepancias con las líneas históricas, particularmente inglesas (Spivak, 2003) o las ideas de “provincializar” a Europa (Chakrabarty, 2008) son necesarias a la hora de entender una Historia que cuestiona la práctica de sus propios pre-conceptos: “sus propias estrategias y prácticas represivas” (Chakrabarty, 2008, p. 79). El máximo fin de estas estrategias, es dar cuenta de toda la riqueza humana, en la diferencia, la heterogeneidad. Lo que hace más difícil el afincarse dentro del pensamiento homogéneo, desde lo que se piensa lo europeo, según Dipesh Chakrabarty.

Los criterios teóricos de “postcolonialidad” y “decolonialismo” son útiles, a la hora no sólo de plantear un análisis histórico, sino pedagógico del problema de América Latina (que avance de la mirada económica del sub-desarrollo y la dependencia de los años setenta). Descubrir las “redes” ocultas del europocentrismo², en nuestra forma de pensarnos latinoamericanos (Díaz 2010, p. 219), es parte del proceso que nos interesa ver a continuación.

Ésta postura epistémica, no significa un rechazo y negación total del conocimiento, o de los aportes de los pensadores europeos, más bien tiene relación con desprenderse

² Siendo explícita la relación poder-hegemonía-naturalización de las relaciones de dominación y dependencia del centro Europeo, en lo intelectual y diversos modelos ya sean políticos o económicos. La postura postcolonial, pretende desarrollar una comprensión de los fenómenos sociales, por ejemplo, desde una postura “descentrada” haciendo eco de lo no europeo: los indígenas, las mujeres y los sectores populares.

de todo poder/saber: “No constituido en la decisión libre de gentes libres” (Mignolo, 2008 p. 250)³. Así, se visualiza la otredad del mundo americano, donde se cuestiona el poder/saber intelectual que, precisamente, construye tanto el saber histórico, como el saber curricular en torno a la Historia.

Bajo esa idea, el análisis anclado en el marxismo, que tildaríamos de “latinoamericano” en Luis Vitale (2009), se muestra útil, en cuanto a partir de la categoría de “dependencia”, se propone analizar la Historia latinoamericana, superando la visión marxista clasista y centrada en la infraestructura-superestructura. El autor se vale de la categoría de “formación social”, con la cual puede periodizar su propuesta en base a los “cambios cualitativos de las sociedades [...que...] permite aproximarnos al estudio de la totalidad o conjunto de los componentes interrelacionados de la sociedad, como la interinfluencia de las tendencias sociales y económicas con las manifestaciones culturales y la relación sociedad-naturaleza” (p. 11). Dentro de lo mismo, el autor proclama una visibilización de lo indígena y su historicidad. Todo lo cual permite que la categoría de “formación social” evita los reduccionismo. Con todo lo indicado, el autor, se propone incluir la “Historia desde abajo”, planteándose una recomposición y resignificación de lo político, enriquecido de actores que están en constante dinámica, con lo cual la política deja de ser una parcela de la elite, con lo que la “formación social” se vuelve el lugar donde se “condensa el proceso de la lucha de clases” (p. 12).

La propuesta de Tulio Halperin (1997), si bien reconoce la heterogeneidad latinoamericana y las diversas temporalidades y sujetos/actores históricos, se plantea un análisis de América Latina centrado “en el rasgo que domina la Historia latinoamericana [...] la situación colonial” (p. 13). Eso no significa subsumir y forzar las cosas sino que su fin es “ordenar una realidad cuya riqueza no quisiera traicionarse”

³ La consecuencia de ello sería la desestructuración de la opción racional = modernidad europea, como centro de las categorías de pensamiento y comprensión del mundo que invisibiliza e instrumentaliza saberes locales, que validarían a la otredad americana como actor epistémico y racional. Lo que deriva en una libertad de pensamiento y de creación, no sometida a las barreras “epistemológicas” del pensamiento europeo.

(p. 13). Dentro de ese análisis no debe pensarse al continente cruzado de los mismos problemas que tensionan su historia, sino que dando a veces énfasis a las diferencias de los países/sociedades estudiadas (Bataillon, 2003).

Se hace necesario el estudio sistemático y comparativo a niveles continentales y dentro de los mismos en grupos de países, por ejemplo México, América Central, países andinos, etc., y dentro de un mismo país. Entendiendo la región con “coherencia cultural, económica y social” y también como un espacio de diversas “circulaciones” (Bohoslavsky y Godoy 2010b, pp. 26-27). Relevante es el descentrar la perspectiva y no ser tan *Estado-céntrico*: “América Latina como una región definida por una relativa unidad social y cultural [...] Al mismo tiempo que, se la reconoce como una mega región con unas subregiones sui generis, cuyas poblaciones se adscriben a unas identidades y participan de unas relaciones sociales que atraviesan las fronteras de los Estados nacionales (Soprano 2010, p. 327). Ello, guiado por una reflexión sistémica, que de-construya las categorías de análisis y enunciación, de los sujetos y el investigador, que llevará finalmente “una Historia hecha de convergencia y segmentaciones” (Soprano 2010, p. 325). El método para esto, es la comparación, la cual “requiere la identificación de los puntos de similitud y contraste en igual medida, y un intento de análisis y explicación que haga justicia a ambos” (Elliot, 2008, p. 15), tomando en cuenta la continuidad y el cambio del tiempo y el espacio, que dirige el análisis, superándose el *status quo* e inmovilismo de perspectivas de análisis más positivistas, deterministas o reaccionarias.

La idea de todo lo señalado es que si bien la Historia latinoamericana tiene particularidades que cuestionan el paradigma “europeizante” de hacer Historia, existen a su vez problemáticas que la unen a la “Historia socialmente global”, planteada por Besse (2002). Dichas características son preguntar: “cómo las transformaciones principalmente globales han sido experimentadas por la gente cuyo impacto ha sido considerado insignificante” (p. 422). Lo que une ese intento de crear un paradigma global utilizando el utillaje teórico del postcolonialismo y otras formas de hacer Historia,

para lograr la visibilidad (y darle prioridad) al “análisis de género, la raza, la mezcla racial y el sincretismo cultural” (p. 422), que traería una valorización de los actores histórico-sociales del continente, más que una visibilización utilitaria, maniquea e incluso caricaturesca, lo que enriquecería la labor docente y sería un aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y podría aplicarse de manera palpable en la sociedad.

II. Currículum y ajuste: un análisis desde la Historia latinoamericana.

Antecedentes teóricos: Currículum crítico y su construcción social

El rol del profesorado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos parece avalado por el currículum crítico, debido a las posibilidades de desarrollo holístico del alumno, junto a un currículum que vaya más allá de la mera formación en competencia (Gimeno Sacristán, 2007).

Para una enseñanza basada en el currículum crítico, lo importante es lograr la “negociación de saberes e intenciones entre los actores sociales” (Magendzo, 1998, p. 195), para establecer significados, ya que estos “depende[n] de las interacciones humanas, no así de las personas en forma aisladas” (Ferrada, 2001, p. 307). Lo último es relevante ya que el currículum presenta elementos de “reproducción que posibilitan proveer a los sujetos de un entorno histórico cultural, una identidad que, por cierto, no es estática sino que se recrea en cada generación de acuerdo con la Historia cultural y el desarrollo de las ciencias, el arte, las humanidades, las ciencias y las concepciones trascendentes de las personas; todo lo anterior está contextualizado en una estructura sociocultural” (Rodríguez, 2001, p. 129).

La perspectiva curricular crítica, plantea diferentes términos y concepciones sobre el aprendizaje y el currículum mismo, tratando de responder a preguntas tales como:

“-¿Qué conocimientos son considerados como legítimo-seleccionable y cuál no, por los constructores del currículum nacional chileno?

-¿En qué medida la organización del currículum presupone y sirve para legitimar una jerarquía rígida entre el docente y el educando?" (Magendzo 2008, p. 50). Todo eso indica la necesidad de la intersubjetividad en la construcción colectiva del currículum, basada en la comprensión y el diálogo (Espinoza 2005, pp. 128-129), que permitirían nuevas formas de legitimidad, integrando saberes postergados en las escuelas (Ferrada 2001, pp. 301-302).

En este sentido, el currículum debe construirse en la participación activa del alumno (Pascual 1998; Guzmán 2006), sumado a lo que señala Donatila Ferrada (2001), en cuanto a la relación currículum, escuela y prácticas sociales reflexivas (interaccionistas).

El rol del profesor, en esa lógica, es la de ser un constructor de currículum (Pascual 1998), ya que, "como profesional el docente no sólo se responsabiliza por producir aprendizajes significativos en sus alumnos, sino que también debe seleccionar currículo pertinente, actualizado y relevante, contextualizado a la realidad local, analizar críticamente su propia práctica y ensayar soluciones para mejorarla, así como también develar los factores sociales, culturales y educativos del contexto que limitan el desarrollo educativo en el centro escolar y participar activamente en la superación de los mismos" (Pascual 2001, p. 61). Aquello, permite potenciar la autovalencia y autonomía de los alumnos (Bravo 2007; Guzmán 2006; Pinto 2000; Rioseco y Romero 2000; Vilos y Ortiz 2004). No obstante esto, el proceso se ha visto obstaculizado por el currículum prescrito.

El currículum como campo de disputas. Del tecnicismo ministerial al rol docente en su construcción.

El currículum (tanto en su construcción, selección, imposición, implementación y resistencia) corresponde a un aspecto social e históricamente situado y que significa un campo de disputas ideológicas, luchas de poder, entre los diversos actores de la educación.

Casos locales, han postulado la necesidad de que la comunidad y los profesores aporten en la construcción de un currículum que no sólo sea pedagógico, didáctico y psicológicamente adecuado, sino social, cultural e históricamente adecuado en cada contexto. La Investigación de contenidos en Historia y Geografía en Chile (o en definitiva el currículum nacional y su implementación), bajo esa lógica, no ha tenido la profundidad necesaria y menos aún las implicancias del ajuste 2005 y 2009.

El ajuste de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, generó transformaciones en los contenidos, estableciendo una nueva forma de ordenar y hacer presentes los contenidos.

Se analizaron los principales cambios que generó el ajuste 2009 para el contenido de Historia de América Latina. Esto llevó a cuestionarnos sobre el rol efectivo de un currículum prescrito rígido, que es la “punta del iceberg” de un sistema educativo nacional en Chile que cada vez controla y rige de mayor manera el trabajo docente.

Si bien las políticas del MINEDUC para integrar los contenidos ya están definidas (en su sentido estructural) queda destacar que al momento de la investigación sólo se han generado los programas de estudios para 1° y 2° Medio. Este 2013 y el 2014 deberían implementarse los contenidos para 3° y 4°.

Tomando en cuenta el Ajuste 2009 y aunque en el Ministerio de Educación señaló no más cambios drásticos, el documento del 2013 “Nuevas Bases Curriculares para 7° a 2° Medio” ha establecido elementos que permiten señalar que este es un tópico inconcluso y en pleno desarrollo (MINEDUC, 2013).

Ajuste curricular 2009: cambios y problemas

En el año 2009 se llevó a cabo un ajuste de los diversos aspectos del currículum y afectó de diversas maneras a los contenidos, enfoques y ordenación de los aprendizajes. En ésta sección revisaremos cómo esto afectó al sector de Historia y posteriormente, en específico, a los contenidos que hablen sobre Historia de América Latina.

La mayor variación que se realizó a los planes y programas curriculares del sector de Historia, fue a la Enseñanza Media, se optimizó la secuencia curricular, para no repetir contenidos, en cursos diferentes y acorde a la nueva distribución de 6 años para Educación Básica y 6 años para Educación Media.

Dentro de la Formación general de la Educación Media se establecen el comprender la realidad presente por medio del pasado, valorar la democracia y el respeto de los derechos y libertad de los demás. También se incluye el respetar y valorar sus propios derechos, pero además los deberes para con la sociedad en una ciudadanía responsable. De estos el único que pudiera guardar relación con nuestro tema y con lo que los mismos docentes han esgrimido y que busca que los alumnos: "desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad" (Ministerio de Educación 2005, p. 97).

A continuación se presentan los Contenidos Mínimos Obligatorios⁴ (CMO) y los Objetivos Fundamentales (OF)⁵ y Aprendizajes esperados (AE)⁶ para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Cuadro 1: OF/CMO de 1º a 4º Medio Plan Reformado 2005

Fuente: Ministerio de Educación (2005)

⁴ "explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales", en Ministerio de Educación 2009 b, p. 9

⁵ "son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo", en Ministerio de Educación, 2009 b, p. 9.

⁶ "objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo", Ministerio de Educación 2009 b, p. 9

HISTORIA Y GEOGRAFÍA		
NIV.	OF	CMO
1º	1. Conocer y analizar los rasgos distintivos de la economía nacional, comprendiendo conceptos básicos de la ciencia económica	1. El problema de la distribución de los bienes: la desigualdad económica en la nación y entre naciones
2º	1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social. 2. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina. 3. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.	1. Construcción de una identidad mestiza. América precolombina, la conquista, relaciones entre españoles e indígenas, el legado español nos inserta en Occidente. 2. La creación de una Nación. Las independencias Americanas , la organización de la República.
3º	1. Evaluar el impacto e influencia en América y en Chile del desarrollo histórico europeo.	1. La expansión colonial europea. La inserción de América en el Mundo occidental: beneficios y problemas.
4º	1. Comprender la complejidad social y cultural actual de América Latina, identificando elementos de continuidad y cambio en los procesos históricos. 2. Analizar la inserción de Chile en América Latina y el mundo.	1. América Latina contemporánea a. Geografía física y humana de América Latina b. América Latina en la segunda mitad del siglo XX c. Chile y América Latina

Cuadro 2: Aprendizajes Esperados/ CMO de 1º a 4º Medio Plan Ajustado 2009

Fuente: Ministerio de Educación (2009 b).

HISTORIA Y GEOGRAFÍA		
NIV.	OF	CMO
1º	1. Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos. 2. Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural.	Ninguno
2º	1. explicar los cambios que se producen en la estructura social, jurídica y religiosa de los pueblos originarios 2. Analizar las distintas interpretaciones histórica de la relación español/mapuches en la colonia. 3. analizar las características sociales y culturales que conforman el legado colonial colonial	1. Pueblos originarios chilenos: características propias antes y después de la conquista española, 2. Proceso de formación de la sociedad colonial 3. Guerra de Arauco 4. Chile colonial
3º	Ninguno	Ninguno
4º	Ninguno	Ninguno

Los cuadros trabajados, dejan entrever la pobreza de contenidos y Objetivos Fundamentales, que hablen de América Latina, exceptuando – tal vez – 4º año medio y 2º año medio del plan reformado. Esto debido a que el contenido de América Latina se ve (en el currículum reformado), al inicio del proceso de encuentro entre el Mundo Occidental y el Mundo Aborígen. Sin embargo, la presencia del mismo guarda un fuerte etnocentrismo, omite la centralidad histórica real en la Historia de los habitantes originales del continente (y en específico de Chile) ya que no se ven planteados en los Contenidos Mínimos como un conocimiento histórico, ni mucho menos como un actor histórico relevante.

Hay expresiones que denotan el impacto que generó el “Descubrimiento” de estos grupos para el contexto europeo. Con esto nos referimos a que la Historia americana previa a la llegada de los españoles sólo es relevante en tanto y en cuanto a lo que el

pasado hispánico se refiere. No son ni un contenido relevante ni sus personajes son, propiamente tal, sujetos históricos.

Pero más relevante aún es el hecho de que se señalen como temas a considerar en los Objetivos Fundamentales de 2º año Medio (ver cuadros 2,3) que establezcan sólo en función de comprender Chile y ninguno se de ellos se cree para entender la realidad latinoamericana, independiente de si lo central es revisar el pasado y el proceso de construcción de la Nación chilena. En otras palabras no hay contextualización continental.

Sin duda a nivel curricular, la merma del contenido más compleja se dio en 4º Medio con la Unidad sobre América Latina Contemporánea. Este buscaba situar a Chile en el contexto continental desde la segunda mitad del s. XX. El siguiente cuadro da cuenta de aquello.

Cuadro 3: Principales CMO y AE de la Unidad 2: América Latina contemporánea

CMO	AE
<ul style="list-style-type: none"> • América Latina en la segunda mitad del siglo XX: sus desafíos y frustraciones; la búsqueda del desarrollo y de la equidad; masificación y urbanización acelerada; cosmopolitismo e indigenismo; sus relaciones con Estados Unidos; revoluciones, reformas, gobiernos autoritarios y procesos de redemocratización. • Chile y América Latina: identificación y discusión de elementos económicos, sociales, políticos y culturales comunes, a través de un ensayo que contemple diversas fuentes e interpretaciones y precisión en el uso de conceptos. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Constatan que la sociedad latinoamericana actual se caracteriza por un predominio de la vida urbana, apreciando las ventajas y los problemas que ello conlleva. 4. Problematizan el concepto de subdesarrollo, definiendo sus implicancias y aplicándolo a la realidad latinoamericana actual. 5. Conocen los múltiples y cambiantes nexos que han relacionado a América Latina y Estados Unidos a lo largo del siglo XX, y evalúan sus consecuencias sobre la realidad actual del continente. 6. Contrastan las divergentes propuestas de organización social que se confrontaron en América Latina entre las décadas de 1960 y 1980, y que derivaron en fenómenos revolucionarios, reformistas y contrarrevolucionarios. 7. Valoran la diversidad étnica y cultural que conforma la población latinoamericana, haciendo de nuestro continente un verdadero “crisol de pueblos”. 8. Reflexionan sobre la existencia de una identidad latinoamericana común, dimensionando la presencia en ella de elementos culturales originarios y cosmopolitas. 9. Identifican rasgos culturales, económicos o sociales que asemejan a Chile con otros países latinoamericanos, y opinan sobre sí mismos como portadores o portadoras de una identidad latinoamericana. 10. Vinculan la realidad nacional con la historia latinoamericana reciente.

Fuente: Ministerio de Educación (2004).

La lógica del segundo ciclo (3º y 4º Medio) busca comprender la construcción del Mundo Occidental, pero integrando a América Latina en un macro-contexto que es la construcción de la Modernidad como categoría histórica (no como periodización en el sentido clásico) y que establece puntos como Geografía, Economía e Historia de América Latina Contemporánea.

En este caso se hace la comparación y se establece un cuadro de lo general a lo particular, donde se parte de América Latina en lo macro-estructural y luego, la relación de esta con Chile.

Ahora, el giro del curriculum se dio en torno a la Educación cívica y que – entendido como política pública educacional – integró dicho contenido, sacrificando la Historia de América Latina, que como vimos, tenía una riqueza significativa - al menos viendo el contenido desde 1950, hasta la actualidad reciente - y que en el ajuste no se reemplazó, simplemente se eliminó.

Las razones del nuevo contenido son claras para el por qué de aplicarlo en 4º medio: “los objetivos de formación ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector y que se refuerzan y visibilizan de modo más evidente en el último año de enseñanza, cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos” (Ministerio de Educación 2009 a, p. 196).

El cambio es de profundidad en el tema de la educación ciudadana, la declaración del programa ajustado lo señala en extenso: “El sector se propone que alumnos y alumnas desarrollen *sentido cívico*, conozcan y comprendan los *derechos y deberes* que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las *actividades comunitarias y ciudadanas*, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y

que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos” (Ministerio de Educación 2009 a, p. 195).

Creemos que fruto del análisis se hace patente la merma, contradicción y peligros, como la a-historicidad y la pérdida del pensamiento crítico en los alumnos de la educación media, aunque de manera explícita los programas de estudio avalan y promueven su desarrollo. Esta situación que se hace carne en los programas de cada curso, ¿es conocida por los docentes? Creemos que los profesores tienen algo que decir al respecto, sobre ¿Qué se incluye/excluye del currículum, ¿Qué Historia se considera necesaria enseñar?, etc. Todas estas preguntas implican una profunda reflexión que trataremos a continuación.

III. La práctica docente y la historia de América Latina: efectos del ajuste curricular 2009

Para apreciar los problemas planteados anteriormente, se realizó una serie de entrevistas, cuyos motivos eran establecer la subjetividad de los profesores en expresiones propias que dieran mayor información sobre sus experiencias personales y de la inter-subjetividad a la que se pueda llegar cuando trabajan en grupos.

Nuestro propósito explícito en este punto, era analizar lo que nos dijeran los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la enseñanza de la disciplina y los contenidos de Historia de América Latina.

Metodología de análisis de las entrevistas.

Para la investigación, el universo total de docentes de Enseñanza Media (población) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contratados por los Departamentos de Administración Educacional Municipal (DAEM) de las ciudades de Concepción y

Chiguayante, fue de 46 en Concepción y 6 en Chiguayante⁷. La muestra final, fue de 4 profesores: 3 de Concepción y 1 de Chiguayante.

Los docentes entrevistados se individualizan en: Profesor 1, 20 años de servicio, Chiguayante; Profesor 2, 1 año de servicio, Concepción; Profesor 3, 18 años de servicio, Concepción; Profesor 4, 3 años de servicio, Concepción.

Realizamos una serie de entrevistas semi-estructurada, las que tuvieron por intención conocer las opiniones y experiencias de los propios docentes que impartan clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los tópicos tratados fueron:

1. La Historia de América Latina como disciplina Historiográfica: El eje de esta sección era descubrir si los profesores se encuentran al tanto de las problemáticas propias de América Latina como el indigenismo, la pobreza, la exclusión, etc., y si cuentan con los elementos para enseñar Historia de América Latina.
2. El contenido curricular América Latina en el Curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Tuvo el interés de evaluar las instancias de Reforma y Ajuste Curricular, desde la mirada de los docentes. Ver qué enfoques se utilizan o les parece que debieran usarse y sobre todo que aportarían los profesores en ejercicio a este contenido curricular.
3. La enseñanza de América Latina: Este tópico tuvo como sentido ver si los profesores valoraban la enseñanza del contenido curricular historia de América Latina.

⁷ A pesar de la gentileza de algunos funcionarios del Colegio de Profesores de Concepción (con quienes buscamos apoyo para reunir entrevistados), fue difícil poder acceder a entrevistas (mucho menos grabadas) por la existencia de mucha desconfianza de los profesores y en otros casos, si bien hubo buena voluntad, las presiones de tiempo (por su sobre carga horaria) impidió tener una mejor amplitud de muestra.

La información recopilada se reagrupó en categorías, cada una de las cuales a su vez se descompuso en una subcategorías de análisis, como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis

Categoría 1: Conocimiento de la historiografía sobre América Latina.	Subcategoría 1: Utilización de esa historiografía
	Subcategoría 2: Propuestas de profundización sobre esa historiografía basados en su experiencia curricular y docente
	Subcategoría 3: Conocimiento y valoración de los elementos característicos de América Latina para establecer una definición
Categoría 2: Valoración del Currículum nacional en relación a la Historia de América Latina.	Subcategoría 1: Conocimiento del Currículum nacional en relación a la Historia de América Latina.
	Subcategoría 2: Evaluación sobre la evolución curricular del contenido Historia de América Latina.
	Subcategoría 3. Enfoque curricular pertinente para enseñar Historia de América Latina
	Subcategoría 4: Relevancia curricular del contenido Historia de América Latina
Categoría 3: Valoración y prácticas pedagógicas relacionadas a la enseñanza de América Latina.	Subcategoría 1: Motivación del docente para enseñar Historia de América Latina
	Subcategoría 2: Cómo se enseña América Latina, utilización de la Historia de América Latina dentro de la práctica docente
	Subcategoría 3: Vinculación del contenido Historia de América Latina con otros contenidos curriculares

Conocimiento de la Historiografía sobre América Latina.

En esta sección los profesores reflejaron el problema de la dinámica del ejercicio docente. Se centró en sus problemas en torno al olvido de muchos autores importantes del área, principalmente debido a la imposibilidad de re-leerlos o por la superficialidad de los contenidos (profesor 1,2 y 3).

De esta manera, los profesores tanto por olvido (debido al perfeccionamiento más pedagógico que disciplinar histórico), por las presiones y el escaso tiempo y/o por

valoración del texto del Ministerio de Educación, se esfuerzan por ir más allá del libro de texto, pero usando siempre aquello como esqueleto e innovando dentro de sus posibilidades.

A este respecto, las propuestas que de los docentes dan con respecto a poder enseñar plenamente un contenido relacionado con América Latina giraron en torno a profundizar en Geografía (profesor 4), el indigenismo (Profesor 3), los movimientos sociales y los sectores populares de América Latina (Profesor 2) y en crear una mayor cercanía de los contenidos y una valorización del mismo por parte de los alumnos, para tener una real conciencia de la riqueza y los influjos continentales para la identidad nacional.

Valoración del curriculum, por parte de los profesores con respecto a la enseñanza de la Historia de América Latina.

A este respecto los docentes entrevistados, esgrimieron una valoración crítica con respecto a las posibilidades de incluir los contenidos y fueron drásticos en señalar lo perjudicial del Ajuste curricular (que a la fecha de la investigación no se habían integrado para 4° Medio).

Tanto para el Curriculum ajustado como el pre-ajustado, hubo quejas por el nivel y extensión temporal de los contenidos, señalándose como un problema, la superficialidad de los contenidos: “en el caso de [Segundo Medio] posee una forma global en la conquista, la cual estaría acertada en sus interrogantes ya que es Historia de América Latina como tal, pero con el correr del tiempo, hay problemas ya que apenas se considera en la Colonia y en Independencia, e incluso, se margina del resto del Siglo XIX” (Profesor 2). Por otro lado, se indicó que “se ve muy poca Historia de América Latina por ejemplo en primero, se pueden hacer vínculos entre la guerra fría y la situación de Chile y América Latina, pero sólo de forma tangencial” (Profesor 3).

En Cuarto Medio – programa pre-ajustado – donde se tratan los temas de la Historia y la Geografía de América Latina, se pueden “hacer actividades más cercanas con los estudiantes, más prácticas y relacionadas con el entorno” (Profesor 3), lo que los

obliga a relacionar y vincular lo pasado con su realidad, retroalimentándolos para entender el presente. En este punto, si bien se valora positivamente (profesores 1,2,3 y 4) el hecho de la Unidad sobre América Latina – del curriculum pre-ajustado – se rescata, pero sabiendo que el Ajuste 2009 perjudica el contextualizar Chile de una mejor manera.

Con respecto a la evaluación de los docentes, en torno al tránsito que ha seguido el curriculum – como ya señalamos – no es positiva, las propuestas de los entrevistados buscaban “un currículum más contextualizado, más presente en todos los niveles o como un electivo y no sólo para un nivel” (Profesores 1, 2 y 3), donde el alumno comprenda que hay contextos iguales, por ejemplo, de “segregación social” (Profesor 4) en toda América. Así, de la mano de aumentar el contenido, este debe cumplir con estándares didácticos y de aprendizajes adecuados a la lógica educativa actual en Chile (Cox 2003; Milos et al 2003).

Finalmente, en esta categoría frente al cuestionamiento sobre la relevancia curricular del contenido de “Historia de América Latina”, ellos indicaron que el contenido “se conoce muy poco [sobre] América Latina, pareciera que no hay problemas y no se muestra el interés por su Historia. Porque es nuestro continente, nuestro pasado, nuestra cultura” (Profesor 1).

A pesar de ello señalaron tener una gran estima por el contenido, ya que permite crear y fortalecer una identidad: “Es vital para darle sentido de pertenencia a los alumnos, como miembros de una sociedad Latina y mestiza. Es necesario que los estudiantes sepan el origen de los problemas que aquejan a su comunidad buscándolos en la Historia de Latinoamérica” (Profesor 1).

Dicho sentido identitario se alimenta de poner en “relación” la Historia nacional, comparando y contrastando con otras naciones, con lo que se acaba esa visión de la identidad como algo estático y perpetuo. Sin olvidar que evoca “un sentido romántico de la ‘hermandad latinoamericana’ de pertenencia, claro que dependerá del sesgo con el cual se mire la Historia de ésta región” (Profesor 2)

En lo didáctico favorece la vinculación pasado-presente y las capacidades analíticas de los alumnos y “que se favorezca su aprendizaje” (Profesor 3). Superando esos sesgos esencialistas que hablan de la “excepcionalidad chilena” dentro del contexto latinoamericano, como es lógico al estar asentados en el continente Americano, “nuestra realidad no es sólo Chile, sino que también es México, Perú o sea, son más cosas las que nos unen con América que las que nos desunen, por lo que la enseñanza de la Historia de América mantiene su vitalidad” (Profesor 4).

Así, los profesores rescataron la enseñanza de Historia de América Latina para potenciar alumnos conscientes de los problemas que se sufren en el país y que son una constante en el continente.

Valoración de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la Historia de América Latina.

Categoría que primeramente estaba orientada a que los profesores señalaran las posibilidades que el curriculum les deja de enseñar sobre el tema. Esta pregunta estaba focalizada esencialmente en torno a la Unidad de 4° Medio del curriculum pre-ajustado.

De los testimonios de los profesores, se señaló el uso de una amplia gama de elementos didácticos, tales como: películas, documentales, entrevistas, etc. (Profesor 1,2 y 4). Así, incentivado porque los alumnos tienden a desarrollar más el aprendizaje con medios audiovisuales, al ser fácil presentar “casos de los problemas de la región” (Profesor 1).

La riqueza de procesos y problemas de América Latina obliga a abordar su enseñanza con variados medios: informes de investigación, análisis de películas, y por sobre todo el que los estudiantes elaboren sus propias interpretaciones de lo que están viendo (Profesor 3 y 2).

Los problemas indicados para justificar en algunos casos el que no se elabore material, dice relación con la excesiva carga horaria, que impide preparar material y no da tiempo para innovar en mayores materiales.

En base a las propuestas de fondo de la Reforma educacional se buscó descubrir con que otros contenidos se vinculan la enseñanza de la Historia de América Latina.

Principalmente los profesores relacionaban la Historia de América Latina con la Historia de Chile: “No sólo es posible, también necesario vincularlo política, social y económicamente con la Historia nacional. Están íntimamente relacionados” (Profesor 1).

Los problemas de articulación didáctica aparecen en los periodos posteriores. Al diferenciarse la sociedad chilena, lo que dificulta en parte las vinculaciones, desconociéndose la Historia y los problemas de otros países posteriormente en el siglo XIX y XX. Eso no permite a juicio de los profesores una real comprensión de los alumnos, por ejemplo, al no vincularlos y centrarse solamente en Chile.

Explícita fue la labor docente de situar y explicar Chile, para que los alumnos no lo vean como una realidad aislada y única, sino que como parte de procesos de más largo aliento como lo señala un profesor: “Me interesa que ellos vean a Chile como algo relacionado. Como el producto de múltiples interrelaciones, que se saquen esa visión estática, y que vean que el país presenta los mismos problemas de América Latina, dentro de la que estamos insertos” (Profesor 3).

Otras vinculaciones de la Historia de América, tenían que ver con darle otros sentidos, por ejemplo en 2° Medio en relación a la Guerra del Pacífico y en 3° Medio (pre-ajustado) con el proceso de “Conquista y Colonia” (Profesor 2); vinculación con la Geografía humana y física del continente (Profesor 3).

Conclusiones

En las páginas anteriores, se intentó dar a conocer la problemática de la enseñanza de la Historia de América Latina dentro del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En primer lugar se establecieron las coordenadas pedagógicas, historiográficas e incluso epistémicas, desde donde efectuar un análisis. La valoración y comparación e

incluso, formas de enseñanza y prácticas pedagógicas para dar a conocer la compleja heterogeneidad del contenido de América Latina.

Dicha complejidad, incluso con la identidad y el desarrollo personal de los alumnos – para entenderse - debe centrarse en la vinculación directa con el currículum crítico y su abordaje integral, contextualizado, enriquecedor y cuestionador sobre la práctica docente y el aprendizaje/relación con el entorno, por parte del alumno.

Estos parabienes, no se reflejaron en la práctica institucional. La presencia curricular de Historia de América Latina, fue – tanto en la Reforma, como posteriormente en el ajuste 2009 – un contenido poco significativo. Sin embargo, el ajuste cercena de manera drástica el contenido de América Latina más significativo que estaba en el programa de estudios de 4º Medio.

El resultado final del Ministerio de Educación, a pesar de consultar a los profesores, no estableció la esencia de lo que ellos dijeron (tanto en el Congreso Docente, como en relación a los resultados de las entrevistas). El currículum fue centrándose en una perspectivas técnica y en una identidad global, con un contenido histórico que potenciará tres aspectos: comprender el mundo occidental moderno y la construcción del mundo global (revoluciones industriales, grandes conflictos e interconexión económica en la economía-mundo); identidad nacional reflexiva (históricamente); y finalmente el potenciar la idea de enseñar valores cívicos y de construcción de ciudadanía.

El ajuste fue perjudicial para el contenido de América Latina en el siglo XX, específicamente en la segunda parte del siglo, con temas como la Geografía, la Historia y su relación con Chile en la globalidad, es un elemento muy significativo y que se pierde totalmente con el ajuste 2009. Así mismo se dejó al sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con una reducción de contenidos (priorizando a su vez los aprendizajes) y eliminando a la mínima expresión los contenidos de América Latina.

De las entrevistas realizadas a los profesores, se concluye que los profesores:

Valoran la enseñanza de la Historia de América Latina, a pesar de que el grupo analizado presenta un manejo irregular del material, ya sea por desuso de la revisión historiográfica o precariedad de tiempo propias del ejercicio docente.

La labor docente de los profesores, en cuanto a establecer una vinculación y valoración del contenido de Historia de América Latina, muestra qué los motiva a innovar en la presentación de los contenidos y las problemáticas a tratar con los alumnos. Esto a pesar de que a juicio de los profesores, el ajuste impide tratar América Latina en forma profunda. Ese problema algo se mediaba en el currículum previo al ajuste, por ejemplo en Cuarto Medio o en Segundo Medio actual, donde las temáticas o son de América Latina o al tratar de Chile, se pueden hacer los nexos, eso sí, no con la profundidad deseada, ya que muchas veces, los profesores se limitan a “mencionar”, con lo que el lograr un aprendizaje más profundo se dificulta. Sin embargo, la conclusión general es que desde la vuelta a la democracia y la reestructuración del currículum, el tiempo y tratamiento de la Historia de América es tan necesaria como a la vez, pobre en ambos currículum (reformado y ajustado), por lo que urge un cambio que permita desarrollar mayores y mejores aprendizajes y vinculaciones con el entorno de forma eficiente y contextualizada, volviendo el proceso de enseñanza aprendizaje algo más real, incluso "encarnado" en sus participantes.

Bibliografía

ATIENZA, Encarnación, VAN DIJK, Teun (2010), “Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales”, *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 67-106.

BARTON, Keith (2010a), “Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”. En: Ávila et al (coordinadores), Rosa (2010), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, pp. 13-28.

BARTON, Keith (2010b), "Historia y epistemología de las Ciencias Sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 9, pp. 97-114.

BATAILLON, Gilles (2008), *Génesis de las guerras intestinas en América Central (1960-1983)*, México D.F, Fondo de Cultura Económica.

BESSE, Susan (2004), "Placing Latin America in Modern World History Textbooks", *Hispanic American Historical Review*, vol. 84, núm. 3, pp. 411-422.

BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY, Milton (2010), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales: Argentina y Chile, 1840-1930*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY, Milton (2010b), "Introducción. Ideas para la historiografía política y el Estado en Argentina y Chile, 1840-1930". En: BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY, Milton (2010), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales: Argentina y Chile, 1840-1930*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 15-34.

BRAVO et al, Liliana (2007), "Consideraciones al sujeto que aprende y enseña en tiempos de globalización", *Paideia*, vol. 43, pp. 73-84.

CARRETERO, Mario (2001), "La construcción de una identidad nacional", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308, pp. 52-56.

CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam (2008), "Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el 'Descubrimiento' de América", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 229-242.

CARRETERO, Mario y MONTANERO Manuel (2008), "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y Educación*, vol. 20, num. 2, pp. 133-142.

CHAKRABARTY, Dipesh (2008). *Al margen de Europa*, Barcelona, Tusquets Editores.

COX (editor), Cristian (2003), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria.

DÍAZ, Christian (2010), "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", *Tabula Rasa*, núm. 13, pp. 217-233.

ELLIOTT, John (2008), *Imperios del mundo Atlántico: España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*, México D.F, Taurus.

ESPINOZA, Olga (2005), "La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un currículum por competencias", *Pensamiento Educativo*, vol. 36, pp.124-134.

FERRADA, Donatila (2001), "'Comunidades de entendimiento': una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, pp. 297-317.

FONTANA, Josep (1992), *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica.

GIMENO SACRISTÁN, José (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

GUHA, Ranajit (2002), *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.

GUZMÁN, Luís (2006), "La participación de los estudiantes en sus procesos formativos: un desafío para las escuelas", *Paideia*, vol. 40, pp. 49-69.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1997), *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza Editorial.

MALLON, Florencia, 2003, *Campesinado y Nación: La construcción de México y Perú poscoloniales*, México D.F, CIESAS-El Colegio de San Luis-El Colegio de Michoacán.

MAGENDZO, Abraham (1998), "El currículum escolar y los objetivos transversales", *Pensamiento Educativo*, vol. 22, pp. 193-205.

- - - -: (2008), *Dilemas del currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*, Santiago, Lom Ediciones.

MIGNOLO, Walter (2008), "La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso, *Tabula Rasa*, núm. 8, pp. 243-281.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004), *Programa de Estudio Historia y Geografía Formación General 4º año Medio*, Santiago, Ministerio de Educación.

- - - -: (2005), *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Actualización 2005*, Santiago, Ministerio de Educación.

- - - -: (2008 a), *Fundamentación del Ajuste a los Marcos curriculares vigentes de la Educación Básica y Educación Media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*,

- - - -: (2008 b), *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago, Ministerio de Educación.

- - - -: (2009 a), *Ajuste Curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país*, Santiago, Ministerio de Educación.

- - - -: (2009 b), *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Actualización*. Santiago, Ministerio de Educación.

- - - -: (2013), *Nuevas Bases Curriculares para 7º a 2º Medio*. Santiago, Ministerio de Educación.

MILOS et al, Pedro (2003), "La relación entre el Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la Educación Media chilena", *Persona y Sociedad*, vol. 17, núm. 1, pp. 95-112.

PASCUAL, Enrique (1998), "Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular", *Pensamiento Educativo*, vol. 23, pp. 13-72.

- - - - : (2001), "Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, pp. 37-73.

PINTO, Rolando (1998), "La teoría del Currículum Mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro educativo", *Pensamiento Educativo*, vol. 23, pp.73-97.

- - - - : (2000), "Multiculturalidad en el currículo escolar para América latina", *Pensamiento Educativo*, vol. 26, pp. 201-219.

REBOLLO, María y ORNILLO, Inmaculada (2010), "Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discurso y conflictos emocionales", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 235-263.

RIOSECO, Marilú y ROMERO, Roberto (2000), "La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo", *Paideia*, vol. 28, pp. 35-63.

RODRÍGUEZ, Eugenio (2001), "Nuevos escenarios socioculturales para construcción la curricular", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, pp. 113-144.

SOPRANO, Germán (2010), "Estados nacionales, regiones y fronteras en la producción de una historia social del orden estatal en América Latina". En BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY, Milton (2010a), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales: Argentina y Chile, 1840-1930*, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 323-332.

SPIVAK, Gayatri (2003), "¿Puede hablar el subalterno?", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, pp. 297-364.

VILOS Víctor, ORTÍZ, Héctor (2004), "Interpretación comprensiva de las prácticas educativas y el clima en la sala de clases en una escuela efectiva: estudio de caso", *Paideia*, vol. 36, pp. 31-47.

VITALE, Luis (2009), *Los principales períodos de la historia de América Latina: contribuciones al debate del Bicentenario*, Santiago, Lom Ediciones.

“Apartheid” en la elaboración de Políticas Públicas en Educación: una mirada crítica⁸ a la realidad de los Centros Educativos que acogen Población Penal Juvenil.

Por Cristian Palma Bobadilla⁹

Resumen

Por estos días se discuten en el país una serie de reformas al sistema educativo nacional. Calidad y Gratuidad se han transformado, en este sentido, en los principales estandartes de la política actual, en ello ha ejercido un rol crucial la sociedad civil, especialmente a través del fenómeno de incidencia en políticas públicas que tienen las redes sociales en el presente. Pero, ¿cuántas de estas transformaciones contribuirán a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes infractores a la ley penal? Probablemente las menos, o tal vez ni siquiera se problematice en ello. Lo cierto es que hay una enorme deuda en materia de políticas públicas destinadas a equiparar las condiciones y oportunidades que garanticen la progresiva reinserción escolar, familiar y social de estos niños, niñas y jóvenes¹⁰.

Asumiendo el deber de la comunidad de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de

⁸ Crítica en el sentido de poner en cuestionamiento un ámbito, en este caso, la realidad educativa en un plano específico, el de la forma en que se aborda una política pública destinada a mejorar o fortalecer la calidad y equidad del sistema educativo. Específicamente, respecto a cuánto de dicha política contempla ampliar los recursos y mecanismos de mejora destinados a fortalecer la calidad y equidad del sistema educativo de las escuelas que deben acoger población penal juvenil en el país.

⁹ Cristhián Gonzalo Palma Bobadilla. Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales.

Director de Planificación y Desarrollo Estratégico en la Asistencia Técnica Educativa (ATE)

PROTAGONIZA Ltda. cpalma@ateprotagoniza.cl

¹⁰ Ciertamente es que el Servicio Nacional de Menores (SENAME) paulatinamente ha contribuido –por medio de diversas acciones, proyectos y programas- a mejorar las condiciones existentes en el país, relacionadas con el fortalecimiento de los niveles de reinserción social. Sin embargo, la deuda a la cual me refiero se centra en el ámbito educativo que bajo mi perspectiva debe ser comprendido como un sistema mucho más amplio que apunta precisamente a la unidad social y moral de la comunidad, siendo esencial en dicho proceso.

la Educación. El presente *artículo de reflexión*, tiene como propósito central incidir en su actual política pública, abriendo una discusión olvidada¹¹ en el debate sobre la calidad y equidad de la educación pública, con la finalidad de mejorar las condiciones de acceso a la educación de la población penal juvenil y en particular, de los niños, niñas y adolescentes que estudian al interior de los propios establecimientos penitenciarios.

Palabras claves: educación, vulnerabilidad, población penal juvenil.

Abstract

These days the country was discussed in a series of reforms to the national education system, but how many of these changes will help improve the quality of teaching-learning process in young infringed on their rights and at the same time, offenders? Probably the least, or perhaps not even problematize it. The truth is that debt is a public policy designed to effectively match the conditions and opportunities to ensure the progressive rehabilitation school, family and social development of these children and young people, especially in educational institutions that work within the centers of imprisonment (prison schools).

Keywords: education, vulnerability, juvenile prison population.

Introducción

En Chile, la educación al interior de las cárceles presenta una compleja dinámica de acciones dispersas y a veces, desprovistas de otra finalidad que la de servir como plataforma experimental en beneficio del sistema de educación pública. Prueba de ello es el alcance del decreto exento N° 274, de 1981, que describe el proceso de traspaso de los servicios educacionales por parte del Estado, hasta entonces garante exclusivo

¹¹ Lo "olvidado" proviene mayormente del Ministerio de Educación (MINEDUC) que del Servicio Nacional de Menores (SENAME). Aunque cabe señalar que desde el 2011 se viene realizando un trabajo conjunto entre dicho ministerio y el sector Justicia.

de las políticas públicas en esta materia, a las Municipalidades¹². Declarando la conveniencia de “operar en forma experimental con las denominadas Escuelas Cárceles” (Decreto 274-9.169; p.177), con objeto de afinar el proceso de traspaso en su conjunto.

Un factor clave en este sentido, es la permanente “desatención de la diversidad de los colectivos sociales encarcelados en situación de alta vulnerabilidad, que ya suelen arrastrar miradas discriminatorias y desiguales tanto de la sociedad en general como de las acciones” (Scarfó; p.2) concretas de la gestión pública. Si a esto sumamos el aumento en la sensación de inseguridad ciudadana, sea fruto del tratamiento de la información, o de los altos índices de homicidio, abuso y violencia, que registran casi todos los países de América Latina y endurecen el control y ejecución de medidas y sanciones dentro del sistema de responsabilidad penal adolescente, en ocasiones, un efecto placebo de la demanda social. La tendencia ha sido ampliar el aparato represivo estatal en la región, sobre la base de un criterio de *tolerancia cero*, que condiciona el acceso a los derechos y garantías sociales fundamentales, declarados por nuestro país, entre los que se encuentra el derecho a la educación.

La consecuencia inmediata en el “uso unívoco y excedido de la prisión como respuesta estatal ante el delito” (Carranza; p.16), especialmente en el ámbito de la educación escolar, es la de no asegurar un acceso *bajo las mismas condiciones de principios y formas establecidas para el resto de la población*¹³. En este contexto existe un profundo vacío en las políticas públicas que impulsan el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema educativo nacional. Situación agravada si consideramos que el núcleo de esta población se encuentra en el tercio más vulnerable de las

¹² Ya sea por medio de Departamentos de Educación o de Corporaciones Municipales, instancias creadas a propósito de dicho proceso de traspaso.

¹³ Tal como sostiene el artículo 22 de la citada Carta Social Americana: “Los Estados garantizarán el acceso a la educación de los ciudadanos y ciudadanas privados (as) de libertad, y/o con necesidades especiales, en las mismas condiciones de principios y formas establecidas para el resto de la población”.

familias de nuestro país.

Sobre el proceso de educación y desarrollo personal dirigida a la reintegración del adolescente al medio libre (acciones socio-educativas), corresponde mencionar que el art. 49 número iii), de la Ley sobre Responsabilidad Penal Juvenil N°20.084, señala que durante la ejecución de las sanciones que regula esta ley, el adolescente tendrá *derecho a acceder a servicios educativos*, estableciendo la obligación de brindar una oferta educativa a todos los jóvenes condenados por este cuerpo legal y que por cierto, la necesitan (en concordancia con el principio de intervención penal mínima).

Las necesidades educativas de la población penal juvenil en el país, son atendidas tanto por el Servicio Nacional de Menores¹⁴ por medio de sus Centros Cerrados o de Internación Provisoria (CRC- CIP), que dependen del área de Justicia Juvenil, o bien, a través de las secciones juveniles dependientes de Gendarmería de Chile (GENCHI).

Una parte de los centros escuela que acogen población penal juvenil depende directamente del Servicio Nacional de Menores¹⁵ (SENAME), organismo gubernamental ayudante del sistema judicial, que depende del Ministerio de Justicia, cuya misión institucional es “contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de prestaciones de calidad, mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio” (SENAME; 2014).

La Gestión Curricular en estos centros se configura a partir del alcance del Decreto Supremo del Ministerio de Educación N° 257, que establece objetivos fundamentales

¹⁴ Dividido en dos áreas o sistemas: 1) Protección de Derechos de Infancia y Adolescencia (se le conoce también con el nombre de sistema de Protección de Derechos Vulnerados¹); y 2) Justicia Juvenil.

¹⁵ Creado por el Decreto Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica y que fue publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980.

y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) para la Educación de Adultos¹⁶, fijando normas generales para su aplicación. Los objetivos formulados por el Ministerio de Educación buscan responder entre otros aspectos, “las necesidades de actualización y reorientación curricular de la educación de adultos, considerando las exigencias del mundo laboral y social, la necesidad de ofrecer a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para mejorar su calidad de vida y participación como ciudadanos y trabajadores; considerando las diversas esferas en que se desarrolla la vida de los adultos, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conecte con su realidad, necesidades y exigencias, a través de la experiencia educativa que desarrolla, en creciente complejidad, los contenidos específicos de cada sector y subsector en relación a temáticas e intereses acordes con la experiencia vital acumulada por un adulto” (MINEDUC; 2009; p.16).

Al respecto, cabe preguntar ¿en qué medida dichos objetivos están imbricados con la etapa de desarrollo cognitivo, psicológico o emocional de estos adolescentes y si sus contenidos son realmente significativos para ellos? Recordemos que la *Educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida*¹⁷. Luego, sobre el diseño de planes y programas de estudio¹⁸, de qué modo contemplan y abordan la experiencia vital acumulada por un joven infractor a la ley penal, y cómo estos contribuyen a transformar dicha experiencia en beneficio de su propia

¹⁶ Consideremos el hecho de que parte de la población penal juvenil ha alcanzado la mayoría de edad. Sin embargo, su gran mayoría está compuesta por jóvenes de entre 14 y 17 años, quienes pasan en promedio de 8 meses a 2 años cumpliendo un programa de intervención psicosocial, mientras están a la espera de su condena definitiva o ésta es sustituida.

¹⁷ Art. 19, N° 10, Inciso 2, de la Constitución Política de la República de Chile.

¹⁸ Los planes y programas de estudio se elaboran de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el citado Decreto Supremo N°257, sin perjuicio de que cada centro pueda diseñar sus propios planes y programas y someterlos al Consejo Superior de Educación dependiente del Ministerio de Educación, para su aprobación, según establece el propio art. 3° del referido D.S. Señalar además que el Decreto Exento de Evaluación N° 2169, de noviembre de 2007, aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar para Educación Básica y Media de Adultos.

reinserción social. Claramente todos estos aspectos requieren de un importante apoyo técnico, material y financiero, lo cual pasa necesariamente por el compromiso del Estado, más allá del importante aporte que puedan realizar los particulares en esta materia.

Destinar recursos que fortalezcan el estudio de esta problemática y el diseño de soluciones que consideren sistemas diferenciados de trabajo multidisciplinar y una red de intervención mucho más amplia, en el sentido de apoyar las estructuras comunitarias y familiares en las que dichos jóvenes establecen relaciones interpersonales y cimentan su experiencia vital, resulta esencial.

Estructura y funcionamiento de los centros penales juveniles en Chile

La gran mayoría de los adolescentes que están en los programas para infractores de ley tienen escolaridad básica (61,0%), ya sea en su modalidad regular o de educación para adultos, y un 35,4% tiene educación media, ya sea técnica-profesional, humanista-científico o educación de adultos. Uno de cada dos adolescentes asiste a la escuela e incluso los infractores que cometen delitos más graves lo hacen con más frecuencia (55%). Sin embargo, de los que no asisten a la escuela, al 85% le gustaría asistir. (SENAME; 2007).

El siguiente cuadro¹⁹ detalla, región por región, la oferta educativa regular que ofrece

¹⁹ Información Proporcionada mediante el Sistema de Gestion de Solicitudes contemplado en la Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública. Historial: fecha de Ingreso 13/06/2013 (Centro de Documentación SENAME), derivado con fecha 14/06/2013 a la Unidad de Justicia Juvenil, Respuesta N° 105902, de fecha 18/06/2013 (OIRS SENAME), derivado al Sistema de solicitud de información Ley de Transparencia con fecha 20/06/2013, folio N° AK004W-0000201, 1) Parte: derivada al Director Nacional de Gendarmería, don Marco Fuentes Mercado, según consta en ORD N° 1597, de 10/07/2013. 2) Parte: carta N° 517, Responde Solicitud de Información (vease anexo), con fecha 12/07/2013, enviada por don Rolando Melo Latorre, Director Nacional del SENAME. Acceso derivación GENCHI Folio N° AK006C-0000654, de fecha 10/07/2013; Carta N° 1919, firmada por don Miguel Ángel Cornejo Rallo, encargado de la Unidad de Atención Ciudadana de Gendarmería de Chile, solicita proroga de 10 días en virtud del

el Servicio Nacional de Menores a los jóvenes que están privados de libertad en centros de esta institución²⁰:

REGIÓN/CENTRO CIP-CRC	Nombre del establecimiento	Tipo de establecimiento	N° de matrícula	Niveles que se imparten por establecimiento	Casos especiales	Enfasis curricular	N° docentes	Fuente de financiamiento
II, ANTOFAGASTA	Liceo Antonio Rendic	CEIA- Municipal	22	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	NO	Inserción social y formación laboral	6	Subvención Mineduc
III, COPIAPÓ	Medardo Cano	Anexo CEIA Escuela CCP Copiapó (Anexo 27) -Municipal	27	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	NO		4	Subvención Mineduc
IV, LA SERENA	Montuln Kimkelem	CEIA- Particular Subvencionado	32	Tercer nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	Proyecto de Integración Escolar.		5	Subvención Mineduc; Proyecto de Reinserción Educativa (Mineduc)
V, LIMACHE	Colegio Ruka Newen	CEIA- Particular Subvencionado	125	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	Proyecto de Reescolarización		8	Subvención Mineduc; Proyecto de Reinserción Educativa (Mineduc)
VI, GRANEROS	Colegio Antuhué	CEIA- Municipal	61	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	Proyecto de Integración Escolar.		7	Mineduc; Proyecto de Integración Escolar; recursos propios
VII, TALCAA	Escuela Aulas de Esperanza F-126	CEIA- Municipal	30	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	NO		9	Subvención Mineduc
VIII, CORONEL	Colegio El Renoval RBD 18248-6	CEIA- Particular Subvencionado	68	Primer, Segundo y Tercer Nivel básico. Primer y Segundo Nivel Medio.	NO		8 más 1 psicopedagogo	Subvención Mineduc; Proyecto de Reinserción Educativa (Mineduc)

La composición de la matrícula en las secciones juveniles insertas en establecimientos penales de Gendarmería de Chile, presenta variaciones semestrales que oscilan entre un 50 y 60% del total de la Población Penal Juvenil²¹. Estas variaciones dificultan la labor de los especialistas tanto en relación con el diseño como en la aplicación de programas de intervención psicopedagógica en Estrategia de Aprendizaje.

El siguiente cuadro²² detalla, región por región, la oferta educativa regular de nivel básico y medio, que ofrecen las secciones juveniles emplazadas en establecimientos

art. 14 de la Ley 20.285, sobre acceso a la Información Pública; finalmente con fecha 20/08/2013, se adjunta Carta N° 2042 de 23/08/2013, dando respuesta a la solicitud Folio N° AK006C-0000654.

²⁰ Información correspondiente al primer semestre del año 2013.

²¹ A fines de junio de 2013, la Población Penal Juvenil fue de 179 jóvenes, de los cuales 92 se encontraban matriculados, 35 en enseñanza básica y 57 en enseñanza media, representando un 51,3% del total.

²² Información Proporcionada mediante el Sistema de Gestion de Solicitudes contemplado en la Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública (véase Historial del cuadro anterior).

penales de Gendarmería de Chile²³:

REGIÓN	SECCIÓN JUVENIL	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	ESTABLECIMIENTO	N° DE MATRÍCULA	% DESERCIÓN																
ARICA Y PARINACOTA	CP ARICA (M)	COMPLEJO PENITENCIARIO	Escuela E-93; Liceo TP Pukará (Coresol)	El N° de matrícula es flexible en cada sección y depende del N° de jóvenes que ingresan a la sección juvenil, dado que la Ley N° 20.084 establece que es obligación brindar oferta educativa a todos los jóvenes condenados por este cuerpo legal y que la necesiten.	No se cuenta con información																
	CP ARICA (F)	COMPLEJO PENITENCIARIO																			
TARAPACA	CCP IQUIQUE (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	CEIA Iquique																		
	CCP IQUIQUE (F)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO																			
ANTOFAGASTA	CCP ANTOFAGASTA (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Coresol (en proceso de traslado al establecimiento consecuinado). Hasta ahora lo hacía el CEIA anexo B-32 Dr. Antonio Rendie																		
ATACAMA	CCP COPIAPO (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Microcentro Medano Cano																		
COQUIMBO	CP LA SERENA (M)	COMPLEJO PENITENCIARIO	Liceo TP Corasol																		
VALPARAÍSO	CP VALPARAÍSO (M)	COMPLEJO PENITENCIARIO	Escuela E-508; Liceo Cardenal Oviedo (Coresol); Liceo Juan Luis Vives																		
	CDP QUILLOTA (F)	CENTRO DE DISTINCIÓN PREVENTIVA	Escuela E-508; CEIA Dr. Alejandro Vásquez Armijo																		
LIB. B. O'HIGGINS	CCP RENGO (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Escuela de Adultos F-187																		
MAULE	CCP CAUQUENES (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Liceo Mariano Latorre																		
BIO BIO	CCP CONCEPCIÓN (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Escuela Básica Chacabuco; Liceo TP Caupolicán (Coresol); Nivelación a cargo de Olce CECARE																		
	CCP CONCEPCIÓN (F)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Escuela Básica de Adultos F-516 Nuevos Horizontes																		
	CCP CHILLAN (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Escuela E-204 Nueva Esperanza																		
ARAUCANIA	CCP TEMUCO (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Liceo de Adultos Manuel Rojas																		
	CPF TEMUCO (F)	CENTRO PENITENCIARIO FEMENINO	Liceo de Adultos Manuel Rojas, anexo CPF																		
DE LOS RÍOS	CCP RIO BUENO (M)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Escuela de Adultos Rio Bueno																		
	CCP RIO BUENO (F)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO																			
DE LOS LAGOS	CP PUERTO MONTT (M)	COMPLEJO PENITENCIARIO	Liceo Coresol																		
	CCP OSORNO (F)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Liceo Carmela Carvajal de Prat, anexo: Escuela Luis Bertín Schwarzenberg																		
AYSEN	CDP PUERTO AYSEN (M)	CENTRO DE DISTINCIÓN PREVENTIVA	Anexo Liceo Politécnico Puerto Aysén (validación)																		
	CCP COYHAIQUE (F)	CENTRO DE CUMPLIMIENTO PENITENCIARIO	Anexo Escuela Independencia																		
MAGALLANES	CP PUNTA ARENAS (M)	COMPLEJO PENITENCIARIO	Escuela E-12 Colegio Andino																		
	CP PUNTA ARENAS (F)	COMPLEJO PENITENCIARIO																			
METROPOLITANA	CDP PUENTE ALTO (M)	CENTRO DE DISTINCIÓN PREVENTIVA	Escuela de Adultos Camino de Luz																		
	CPF SANTIAGO (F)	CENTRO PENITENCIARIO FEMENINO	Liceo María Eufrasia																		

(F) SECCIÓN JUVENIL FEMENINA = 10

(M) SECCIÓN JUVENIL MASCULINA = 16

Bajo este contexto prima la modalidad *Regular de Educación de Jóvenes y Adultos* que, a pesar de establecer como criterio diferenciador de ingreso una edad mínima de 18 años²⁴, en casos debidamente calificados²⁵, se autoriza el ingreso de personas

²³ Información correspondiente al primer semestre del año 2013.

²⁴ 18 años, para cualquier nivel de educación básica, 17 años, para el primer nivel de educación media y 18 años, para el segundo nivel de educación media.

²⁵ Como de hecho ocurre en el caso de un joven infractor a la ley penal.

menores de edad con un límite no inferior a 14 años. Por esta razón, gran parte de los adolescentes internados en el sistema penitenciario, terminará estudiando en un *Centro de Educación Integrada de Adultos* (CEIA) o en establecimiento con tercera jornada de adultos. Dichos establecimientos no cuentan con los recursos, herramientas y estrategias pedagógicas adecuadas para hacerse cargo del proceso formativo y necesidades educativas de estos jóvenes, pues su foco es la educación de adultos.

La principal fuente de financiamiento²⁶ para los centros que acogen población penal juvenil, radica en el programa de secciones juveniles que permite la licitación de organismos técnicos externos. A mediados de 2013, se adjudicaron en 15 regiones del país, *programas de intervención psicosocial especializadas*, que incluyen la contratación de un profesor o psicopedagogo, que apoya la acción educativa especialmente en aquellas secciones juveniles que tienen modalidad de exámenes libres y en las que, el profesional responsable, contribuye en su preparación.

En la actualidad, todas las secciones juveniles cuentan a lo menos con un profesor contratado por los organismos técnicos licitados²⁷. El diseño de descriptores cualitativos orienta el cumplimiento de metas y acciones de mejora propuestas en cada sección, en la práctica, este instrumento busca complementar las Bases Curriculares contribuyendo a su implementación, promoviendo la observación de logros de aprendizajes de forma similar a la función que cumplen los *Mapas de Progreso* utilizados en los distintos niveles de la Educación tradicional. Ahora bien, corresponde realizar un mayor seguimiento a las propuestas elaboradas por los profesores

²⁶ La estructura de financiamiento sigue los mismos patrones del sistema público educativo formal, recordemos que cada escuela pública depende de la Municipalidad y en cuanto tal, es su alcalde quien actúa en calidad de sostenedor y administrador de los recursos financieros que traspasa el Ministerio de Educación.

²⁷ 16 docentes a nivel nacional. Un docente para cada sección juvenil de cada región. La región del Biobío cuenta con 2 Secciones Juveniles.

contratados y ejercer supervisión en su cumplimiento, lo cual permitirá evaluar un aumento en la demanda atendida mediante la implementación de programas específicos que deberán ser aprobados y acreditados por las respectivas escuelas y liceos que funcionan al interior de los penales, considerando el fin primordial de la ley 20.084²⁸, esto es, la reinserción de estos niños, niñas y adolescentes en la sociedad.

En este sentido, el Ministerio de Justicia, mediante su Plan de 11 Medidas para la Reinserción Social Juvenil (Plan Jóvenes), dado a conocer el primer semestre de 2012, aborda (en su sexta medida) el área de la Educación comprometiéndose a generar y aplicar un modelo educativo²⁹ especial para jóvenes privados de libertad. Es de esperar que dicho compromiso sea asumido como una columna vertical en las futuras políticas educativas que se adopten en esta materia.

Finalmente, en lo que respecta al funcionamiento de estos centros, es importante reconocer la labor que cumple la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) a través de la Corporación de Rehabilitación Social³⁰ (CORESOL). Una parte de los establecimientos que operan en la sección juvenil son administrados por esta entidad.

La vulnerabilidad escolar en la población penal juvenil

La *vulnerabilidad* es un concepto recurrente en el plano de la investigación social y generación de políticas públicas. Empero, ha sido empleado también para significar diversas connotaciones y trasfondos filosóficos, económicos o culturales³¹. Desde un

²⁸ Que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal, o también conocida como ley sobre responsabilidad penal juvenil.

²⁹ Debidamente acreditado por el Ministerio de Educación.

³⁰ Entidad privada sin fines de lucro que constituye el primer esfuerzo latinoamericano de Responsabilidad Social Empresarial dirigido a la población penal.

³¹ Esta conceptualización tiene su origen en dos vertientes. Por una parte, en los estudios sobre desastres naturales, los que suelen evaluar los riesgos de comunidades y familias ante fenómenos catastróficos y diseñan estrategias para hacerles frente.⁶ Por otra parte, y muy recientemente, el mundo intelectual anglosajón comenzó a utilizar el enfoque de vulnerabilidad para comprender los cambios en las

acento en las características internas del individuo o grupo social hasta una manifestación de los riesgos del entorno. En concreto, habrá vulnerabilidad toda vez que ocurra un “evento potencialmente adverso y se presente una incapacidad de respuesta e inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario donde se materializó el daño” (Barahona; 2006; p.15). En el ámbito de la población y el desarrollo (calidad o condiciones de vida), “la vulnerabilidad se refiere a una combinación de riesgos que conllevan desventajas potenciales y reales en la capacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares y comunidades en la búsqueda del bienestar y el ejercicio de sus derechos” (Barahona; p.15).

Si utilizamos el concepto de *vulnerabilidad social* debemos remitirnos a dos componentes descriptivos. Por una parte, “la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Y por otro lado, el manejo de recursos y estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento” (Pizarro; p.11). En consecuencia, “la vulnerabilidad es la situación de dependencia en que pueden estar personas o grupos sociales, que no permite o que pone en riesgo claro la autodeterminación y la libre elección en sus ideales de vida y en su desarrollo” (Ponce León; p.1).

En esta dirección, la población penal juvenil constituye esencialmente un sector vulnerable de nuestra sociedad. No sólo por tratarse de personas menores de edad³² sino más bien porque dentro de este conjunto de personas hay, a su vez, grupos o sectores en situaciones de especial riesgo, desamparo u olvido respecto a la protección de sus

condiciones de vida que experimentan las comunidades rurales pobres en condiciones de eventos socioeconómicos traumáticos.

³² En el caso de la población penal juvenil, hablamos de adolescentes de entre 14 a 18 años de edad, conforme establece el artículo 3 de la Ley 20.084, que establece un sistema de responsabilidad penal de adolescente por infracción a la ley penal.

derechos. El abuso y la fragilidad en el seno familiar y círculo social inmediato, son síntomas que se repiten frecuentemente en cada una de las historias que están detrás de estos jóvenes. Lo cual pone de manifiesto que en nuestro país todavía existen auténticos circuitos o itinerarios de exclusión³³, ligados muchos de ellos a la inexistencia o simple fracaso³⁴ de la familia como elemento esencial de soporte y apoyo al crecimiento y necesidades del menor.

La probabilidad de que un estudiante deserte del sistema educativo es en promedio un 14,9% (Santos; p.24), dicha estimación se vería incrementada conforme se profundicen las causas que llevan al estudiante a abandonar la escuela. Algunos investigadores identifican, entre las causales que explican la deserción, los bajos ingresos de la familia de pertenencia, la entrada al mundo laboral para satisfacer necesidades de consumo individual o familiar, el embarazo adolescente y el escaso involucramiento de las madres y padres respecto a la educación de sus hijos (causas familiares); las inasistencias frecuentes, la repitencia, los conflictos disciplinarios reiterados y la escasa motivación por estudiar (causas escolares); el acceso a temprana edad y la dependencia a drogas y/o alcohol que se da en ciertos círculos sociales y con especial fuerza en determinados sectores de la población, y la adopción de conductas delictivas (causas del entorno) (Ruíz, Vergara; p.6).

Todas estas causas y las posibles falencias originadas principalmente en la familia y escuela, repercuten en el comportamiento de los jóvenes y en algunos casos, les impulsan a desarrollar conductas antisociales que interfieren con los derechos de

³³ Un claro ejemplo de ello es que el 20% de los adolescentes que está en alguno de los programas para infractores de ley, tanto de medio libre como privativo de libertad, había estado anteriormente en alguno de ellos. Si se considera sólo los reingresos al programa de cumplimiento de la sanción privativa de libertad (CERECO), un 40% había estado anteriormente en el mismo programa. En otras palabras, los reingresos son mayores cuando se trata de programas privativos de libertad que cuando se trata de programas en el medio libre.

³⁴ Por ejemplo, por falta de competencias parentales.

otras personas o amenazan el bienestar propio o de la comunidad. Por esta razón, hablamos de una población de especial vulnerabilidad en la que es preciso concentrar las políticas sociales y actuar “sobre el conjunto de factores asociados a la deserción, además de incrementar los apoyos existentes, a aquellos estudiantes con mayor riesgo ” (EPG; p.4).

El concepto *vulnerabilidad* en este itinerario, se ha convertido en la expresión predilecta de toda una generación política, lo que ciertamente nos ha permitido avanzar en una serie de transformaciones orientadas específicamente a la superación de la pobreza extrema. No obstante existen grandes desafíos destinados a reforzar las capacidades de análisis del conjunto de actores llamados a intervenir en materia de política social y criminal con la juventud e infancia. Debemos multiplicar los esfuerzos que nos permitan llegar a los sectores más vulnerables de la sociedad, sectores que sabemos están ahí, pero muy a menudo, mantenemos en el olvido³⁵.

Resulta imprescindible cambiar, por ejemplo, el enfoque educativo, si realmente queremos contribuirán a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo cotidiano con jóvenes infractores a la ley penal. El trabajo formativo diario es necesario para reducir los círculos delictuales en los propios centros y en función de la transformación conductual de los propios jóvenes infractores³⁶; pero si no existe conciencia de la importancia de contar con herramientas de gestión curricular adecuadas, tanto en el ámbito pedagógico como institucional, difícilmente podremos

³⁵ El desafío de los sistemas de protección social estatal es llegar a la población más vulnerable y no al revés.

³⁶ A esto debemos agregar que las consecuencias sufridas por un adolescente fruto de una internación, aun siendo ésta provisoria, “muchas veces echan por tierra las finalidades preventivo especiales que pueden tener las sanciones no privativas de libertad, en los casos en que se le impone alguna, toda vez que el sólo contacto con el recinto carcelario produce nefastas consecuencias en la futura reinserción social del infractor penal” (Santibáñez y Alarcón; p.6).

alcanzar mayores niveles de equidad e igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación al interior de estos centros.

Calidad y equidad de la educación ¿un derecho de todos?

Una de las preocupaciones centrales en los países que desarrollan procesos de reforma educativa e innovaciones en el ámbito escolar, es establecer modelos para el apoyo técnico pedagógico “que promuevan un concepto de calidad vinculado a variables diversas, cuyo referente final y principal es el aprendizaje” (MINEDUC; 2008).

Por esta razón, el Ministerio de Educación ha impulsado desde fines de los años 90, el diseño de un *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* cuya aplicación tiene por objeto desarrollar procesos de mejoramiento continuo que apunten a lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes de los establecimientos del sistema educativo nacional. Es sobre la base de este modelo que opera el denominado *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* (SACGE).

El SACGE se define como un “conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, esto es, de las condiciones organizacionales para la obtención de resultados educativos” (MINEDUC; 2005). En consecuencia, este sistema se propone articular diversas iniciativas, recursos, herramientas, estrategias e incluso, actores (sostenedor, equipo directivo y técnico, docentes, etc.), a través del funcionamiento estructurado de un modelo que configura una serie de áreas temáticas³⁷ que, a su vez, se desagregan en dimensiones y luego, en elementos de gestión o “enunciados sobre contenidos

³⁷ Liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, recursos, resultados.

específicos que operacionalizan e interrogan las prácticas del establecimiento educacional” (Navarro; p.33) con la finalidad de asegurar la calidad de la gestión escolar de cada centro.

Es así como a partir del año 2008, nuestro país estableció un sistema de *Subvención Escolar Preferencial* (SEP) destinada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos más pobres y vulnerables del sistema educacional público y en general, de los establecimientos educacionales subvencionados, por medio de la ley 20.248, que se impetra “por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media³⁸”.

La entrada en vigencia de la ley SEP promovió fuertemente el desarrollo de acciones al interior de las escuelas adscritas al *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* en, a lo menos, cuatro de las áreas descritas en el SACGE (gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela). Porque, a diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de las subvenciones estatales en el ámbito educativo, los fondos contemplados en esta ley, requieren ser destinados casi exclusivamente a la implementación y ejecución de medidas establecidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que deben elaborar, como requisito esencial, los establecimientos educacionales que deseen recibir esta subvención y cuyo resultado será evaluado al cabo de cuatro años.

Por esta vía, las escuelas (educación formal) han encontrado una fuente importante de recursos destinados a “compensar las desigualdades sociales de origen que afectan a los niños y niñas de los sectores más modestos, entregando un aporte adicional a los

³⁸ Art. 1° Ley N° 20.248 que establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento educativo” (Muñoz; p.54). De esta forma, el espíritu que subyace en la ley de Subvención Escolar Preferencial, reconoce “que la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos (...) deben ser considerados valores esenciales que guíen la generación de políticas públicas, especialmente en educación” (Lagos; p.6), así lo estableció el mensaje presidencial de don Ricardo Lagos Escobar, en el año 2005, “tener acceso a un sistema de educación de calidad (...), debiera basarse en los méritos personales de los ciudadanos, independientemente de su origen social, estatus socioeconómico, raza, sexo, etnia, religión, orientación política o cualquier otra forma de categoría social” (Lagos; p.6).

Todos estos cambios al sistema educativo, junto con *la reforma curricular* y la creación de la *jornada escolar completa* (JEC) representan algunas de las transformaciones más radicales en materia de política educativa de los últimos 20 años³⁹. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas ha sido destinada específicamente a mejorar la realidad educativa de los centros que reciben población penal juvenil⁴⁰, lo que por una parte constituye una desventaja para el futuro desarrollo y éxito del proceso de reinserción socio-educativo de estos jóvenes, y por otra, una clara contradicción al propósito esencial de estas transformaciones, considerando, primero, la especial situación de riesgo y vulnerabilidad en que dichos jóvenes se encuentran y, segundo, que una de las características de este modelo es que apunta a no diferenciar a los establecimientos educacionales por tipo o nivel de enseñanza, identificando así, procesos que debiesen estar presentes en cualquier institución escolar.

³⁹ Es fruto de esta transformación que nace la nueva institucionalidad en el ámbito de la educación, creando, entre otras instancias, la *Superintendencia de Educación* y la *Agencia de la Calidad de la Educación* (organismos encargados de velar por los estándares de calidad y aprendizaje en Chile).

⁴⁰ Sin ir más lejos, actualmente se discute sobre la data de extensión de la SEP para enseñanza media, ¿Por qué no se discute también sobre hacer compatible la SEP a proyectos de reinserción socio-educativa destinados a la población penal juvenil?

En lo que respecta al valor del componente educativo como eje central del modelo de intervención penal juvenil, la experiencia comparada revela la importancia de que toda medida declare explícitamente un fin relativo a la formación integral y a la reinserción del adolescente en su familia o grupo de referencia (*principio educativo*). El concepto de responsabilidad debe enmarcarse en el desarrollo de un modelo de atención socioeducativo que incorpore entre otros elementos, la *reparación*, *habilitación* e *integración social* del menor⁴¹.

Nuestra Constitución consagra el derecho preferente y deber de los padres de educar a sus hijos⁴², correspondiendo al Estado otorgar especial protección a su ejercicio. Ahora, ¿qué ocurre en el caso de aquellos niños, niñas y jóvenes cuyas familias no han operado (no puede decirse con certeza que lo hayan hecho) como elemento esencial de soporte y apoyo en su proceso formativo? ¿Quién sino el Estado debe otorgar especial protección a este derecho que es inherente al niño al margen de la composición, dinámica y estructura familiar que le precede?

Puede desprenderse del *principio de subsidiariedad* contenido en la *Doctrina Social de la Iglesia* y adoptado en gran parte de los países occidentales, que el Estado está llamado a ejecutar una labor orientada al bien común cuando advierte que los particulares o los organismos intermedios no la realizan adecuadamente, sea por imposibilidad o por cualquier otra razón, de ello puede concluirse que la calidad y equidad en la educación de estos jóvenes, es un asunto que compromete la labor e

⁴¹ “Los adolescentes aprenden cuando ejercen una acción cognoscitiva y/o afectiva sobre su realidad y simultáneamente cuando ésta ejerce una acción sobre aquéllos. El aprendizaje, por tanto, se da por un proceso de construcción y no de acumulación, implica descubrimiento personal y se produce en un contexto social y cultural de múltiples y continuas interacciones” (SENAME; 2007; p.16). Con todo, siempre hay que tener en cuenta que la intervención educativa tiene lugar con motivo de la aplicación y cumplimiento de una medida cautelar o una sanción penal.

⁴² Véase; art. 19 N° 10 de la Constitución Política de la República de Chile.

intereses del Estado. Lo que hay de común en esos intereses es lo que constituye el *vínculo social* que se asocia inextricablemente con el concepto de *justicia social*⁴³.

Paulo Freire, pensador comprometido con la educación de los más pobres de la región, nos ilustra al respecto diciendo “los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido” (Freire; p.11). En otras palabras, no se puede educar por la vía del apremio, ni hablar de justicia en un sistema que atomiza al *otro* y lo pone en un orden secundario de derechos y deberes, esto es aún más grave en el caso de los jóvenes. La juventud es la etapa en el desarrollo de una persona en que ha de florecer con mayor ímpetu la esperanza y confianza por la vida, que cientos de jóvenes no crean en ellos mismos, en sus familias o en la sociedad, es una realidad que paradójicamente violenta el sentido de justicia social y nos impulsa a trabajar todavía más intensamente por alcanzar nuevas oportunidades para estas personas.

Conclusión

Duele admitir que somos un Estado huérfano en *políticas de juventud*, y parece no importar que esta *patologización* de un problema social sea todavía más radical en el caso de la población penal adolescente. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos plantear algunas conclusiones que promuevan y fortalezcan el *trabajo colaborativo* de las autoridades, de los especialistas y de la comunidad en general:

1. Si bien, la actual política educativa nacional tiene como uno de sus propósitos centrales: mejorar los niveles de equidad de nuestro sistema escolar, tal como se ha evidenciado aquí, las reformas educativas impulsadas en Chile, han

⁴³ En el sentido dado por John Rawls a su Teoría de la Justicia. El sentido de justicia es definido por Rawls como la capacidad moral que tenemos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo.

debido sortear una serie de dificultades que no permiten resolver el conflicto que plantea la articulación de un modelo educativo basado en la equidad y calidad de su sistema⁴⁴.

2. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe cuestionar las restricciones a la aplicación y alcance de la actual política educativa (como por ejemplo, la Ley SEP⁴⁵), cuestión que limita las posibilidades de desarrollo personal e integración social y buen funcionamiento de planes o medidas de intervención y reinserción del adolescente.
3. El trabajo formativo de estos jóvenes debe recaer sobre profesionales altamente calificados y no depender únicamente de la relación diaria con educadores de trato directo, pues la función docente es primordial para articular de forma pertinente las herramientas curriculares que nos permitan definir los indicadores y objetivos de aprendizaje detrás de cada acción destinada a mejorar la calidad de su proceso educativo.
4. Es preciso mitigar los efectos mencionados, por medio de la creación de un instrumento que permita contribuir a fortalecer una política educativa más justa y equitativa, especialmente destinada a estos sectores, ampliando la comprensión del concepto vulnerabilidad, que en la actualidad únicamente se relaciona con elementos de tipo socio-económico⁴⁶.

⁴⁴ El profesor Guillermo Ferrer, señala que “si bien el deterioro de las condiciones socioeconómicas de vastos segmentos de la población en los países de la región –y la consecuente fragmentación, desigualdad y empobrecimiento de los sistemas educativos – explican en gran medida las grandes brechas existentes en el acceso a oportunidades adecuadas de aprendizaje, existen, también, razones de índole estrictamente técnica y de política y organización sectorial que continúan menoscabando las posibilidades de alcanzar mayores niveles de calidad y equidad en la educación pública” (Ferrer; p.15).

⁴⁵ La ley 20.248 señala en su artículo 4: tendrán derecho a la subvención escolar preferencial los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, que impartan enseñanza regular diurna, cuyo sostenedor haya suscrito el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

⁴⁶ El sistema de subvención estatal, por ejemplo, utiliza instrumentos o criterios socio-económicos para significar a un alumno prioritario, como: la ficha de protección social, el sistema de protección social Chile

Referencia bibliográfica:

1. Barahona, M. (2006). Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua, i. marco conceptual, 3. sobre vulnerabilidad, CEPAL - SERIE Población y desarrollo, publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, 10-25.
2. Bayliss Smith, T. (1991). "Food security and agriculture sustainability in the New Guinea Highlands: vulnerable people, vulnerable places", en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, Julio, 23-62.
3. Buchanan-Smith, M. y Maxwell, S. (1994). Linking relief and development: an introduction and overview, en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, octubre, 23-68.
4. Carranza E. (2004, abril 5). "Los delitos suben igual que la inequidad"; señala desde el ILANUD (Instituto Latinoamericano de NNUU para el tratamiento de la delincuencia) "que el delito ha crecido en Latinoamérica producto de una inequitativa distribución de la riqueza". Diario Página 12", Argentina, p.15.
5. Carta Social Americana, (OEA), aprobada con fecha 05 de junio de 2012.
6. Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia (2004). Primera Parte, Capítulo Cuarto, Los Principios de la Doctrina Social de la Iglesia, IV. El Principio de Subsidiariedad, 23-87.
7. Constitución Política de la República de Chile (1980).
8. Chambers, R. (1989). Vulnerability: How de poor cope?, IDS Bulletin, Sussex, abril, 23-65.
9. Chambers, R. (1995). Poverty and Livelyhoods: Whose reality Counts?, Discussion Paper No. 347, IDS, Sussex, Gran Bretaña, enero, 255-360.

10. Decreto 274 – 9.169 (aprobado el 26 de noviembre 1981) Educación. Recopilación de Reglamentos, Contraloría General de la República. Tomo 41, comprende los meses de abril a noviembre de 1981, Edición Oficial, 160-180.
11. D.S. N° 257 (aprobado el 19 de agosto de 2009), establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación de Adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga el Decreto Supremo N°239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus Modificaciones en la forma que señala.
12. Decreto Ley N 2.465 (aprobado con fecha 10 de enero de 1979).
13. Ferrer, G. (2006). Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina. Washington, D. C.: PREAL, 9-18.
14. Freire, P. (2005). La Pedagogía del Oprimido; Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire, por Ernani María Fiori, quincuagésimo quinta edición, nuevo formativo, Siglo XXI Editores, México, 10-34.
15. Lagos E., R. (2005). Mensaje Presidencial N° 362-353/ con el que se inicia un proyecto de ley que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas socio-económicamente vulnerables. Historia de la Ley N° 20.248, Santiago de Chile, 1-26.
16. Ley N° 20.084 (2005). Sobre Responsabilidad Penal Juvenil.
17. Ley N° 20.248 (2008). Subvención Escolar Preferencial (SEP).
18. Longhurst, R. (1994). Conceptual frameworks for linking relief and development, en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, octubre, 23-56.
19. MINEDUC (2005). Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, MINEDUC, Santiago. (Disponible en formato PDF en URL <http://www.mineduc.cl> Consultada en fecha 12-03-2013).
20. MINEDUC (2008). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Santiago, 1-12.

21. MINEDUC (2009). Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos. Introducción. Número 1. Letra a.- y d.-, actualizada el 2009, Chile, 10-26.
22. MINJU (2012). Plan de 11 Medidas para la Reinserción Social Juvenil. (Disponible en formato PDF en URL www.minjusticia.gob.cl/media/2013/04/11_medidas_webspanish.pdf Consultada en fecha 02-02-2013).
23. Muñoz S., G. (2009). Políticas para una educación de calidad en contextos de pobreza en Chile: el caso de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Propósito y componentes centrales de la Subvención Preferencial, 23-64.
24. Navarro N., L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?; ¿Qué es el SACGE?; Revista Docencia N°31, Santiago de Chile, 28-33.
25. Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina, I. Hacia un enfoque de vulnerabilidad social, B. El concepto de vulnerabilidad social, CEPAL - SERIE Estudios estadísticos y prospectivos, publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2-16.
26. Ponce León, F. (2011). Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina. Retos para la bioética. Temas de Bioética social, Introducción, Santiago de Chile, Fundación Interuniversitaria Ciencia y Vida, 1-25.
27. Rawls, J. (1971). Teoría de la Justicia. Cuarta reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 23-75.
28. Resumen ejecutivo Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG) Subvención Pro Retención Ministerio de Educación Coordinación Nacional de Subvenciones (enero- julio 2011). 2. Resultados de la evaluación. Problema que da origen al Programa, 4-12.

29. Rousseau, J. (1762). El Contrato Social o Principios de Derecho Político. Libro II, I La Soberanía es Inalienable, Editorial Centro Grafico, Santiago de Chile, 20-38.
30. Ruiz, C. y Marcela V. (2005). Proyecto Hemisférico de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar: Sistematización de la política chilena: Programa Liceo para Todos y su línea Planes de Acción. Informe Final, 2-16.
31. Santibáñez, M. y Alarcón, C. (2009). Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento, Sistema de imposición y ejecución de penas, 1. Catalogo punitivo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Temas de la Agenda Pública N°27, Santiago de Chile, 5-26.
32. Santos, H. (2009). Dinámica de la Deserción Escolar en Chile (versión preliminar). Documento de Trabajo CPCE n° 3. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Universidad Diego Portales, 22-36.
33. Scarfó, F. (2009). La educación pública en cárceles en América Latina: garantía de una igualdad sustantiva; Introducción; ponencia presentada en el Seminario: La Educación en el sistema carcelario - contexto mundial. Perteneciente al Foro Social Mundial 2009: La educación como derecho humano: la escuela en la cárcel, celebrado en la ciudad de Belem do Pará – Brasil, del 30 al 31 de enero de 2009; 1-50.
34. SENAME (2006). “Informe situación educacional infractores de ley en Chile”; Departamento de derechos y responsabilidad juvenil; octubre; 23-48.
35. SENAME (2007). Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para adolescentes infractores de Ley; Período 2006-2010; Gobierno de Chile; 2007; 5-40.
36. SENAME (2014). Misión Institucional. (Enlace web: <http://www.sename.cl/> Consultada en fecha 25-02-2013).

Desafíos para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Era Digital

Tomás González⁴⁷

Renee Mengo⁴⁸

Pablo Tenaglia⁴⁹

Hugo Pizarro⁵⁰

Resumen

En la sociedad del conocimiento, las condiciones del procesamiento de la información y la construcción de conocimiento han sido sustancialmente alterados por transformaciones y procesos de cambio centrados en los diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación, para lo cual, se requiere personas con habilidades y competencias acordes a las exigencias del nuevo escenario.

Las habilidades y competencias que se requieren para la creación de nuevos conocimientos, tanto como el empleo de la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa deben considerarse dentro de los objetivos de los planes de estudios. La escuela del siglo XXI necesita docentes que organicen procesos de aprendizaje, ayuden a los estudiantes a adquirir nuevas competencias cognitivas, y estructuren situaciones en las que estos puedan aplicarlas.

La preparación para la sociedad del conocimiento del presente y del futuro en la mayoría de las profesiones, desde las tradicionales hasta las más nuevas, requieren

⁴⁷ González, Tomas Agustín. Lic. En Comunicación Social Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. tomasgon85@gmail.com

⁴⁸ Mengo, Renee Isabel. Dra. En Comunicación Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. rimm952@gmail.com

⁴⁹ Tenaglia, Pablo Rubén. Lic. Comunicación Social / Doctorando en Estudios Sociales de América Latina CONICET- Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. pablotenaglia2001@yahoo.com.ar

⁵⁰ Pizarro, Hugo Ignacio. Lic. Comunicación Social / Doctorando en Ciencias Políticas – Estudiante Especialidad en Comunicación Pública y Periodismo Científico. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. pizarro_hugo@hotmail.com

algún tipo de saber y competencias en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En esta particular etapa, se redimensiona las Ciencias Sociales en paradigmas y en la didáctica. Las TIC, pueden proporcionar un aporte a este necesario cambio.

Palabras Claves:

Sociedad del Conocimiento- Digitalización- Creatividad- Flexibilidad- Adaptación

Summary

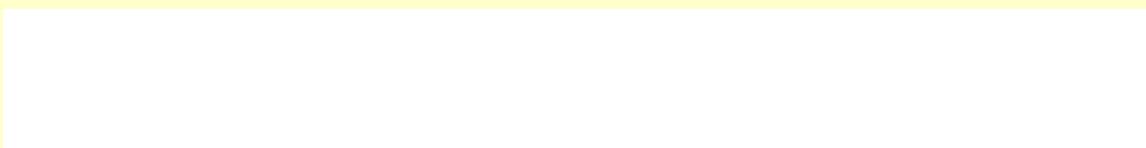
In the knowledge society, the conditions of information processing and knowledge construction have been substantially altered by changes and change processes focused on the various uses of information technology and communication which requires people with skills and competencies according to the requirements of the new scenario.

The skills and competencies required for the creation of new knowledge, such as problem solving, communication, collaboration, critical thinking and creative expression should be considered within the objectives of the curriculum. The XXI century school requires teachers to organize learning processes help students acquire new cognitive skills, and structured situations in which they can apply.

Preparing for the knowledge society of the present and the future in most professions, from traditional to the newest, require some kind of knowledge and skills in the management of ICT. In this particular segment, resizes Social Sciences and teaching paradigms. The ICT, can provide a contribution to this necessary change.

Keywords:

Knowledge Society – Scan – Creativity – Flexibility – Adapting



Introducción

Nuestro presente se desarrolla dentro de lo que se llama "Sociedad del Conocimiento"⁵¹. Pero de qué hablamos cuando nos referimos a esta particular forma de denominar a la sociedad. En principio podremos decir que se trata de un conjunto de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que parecen estar cambiando la base material de nuestra sociedad. Uno de los fenómenos más importantes relacionados con estos cambios es la presencia cada vez más protagónica de los medios masivos de comunicación; electrónicos, audiovisuales y digitales, a través de los cuales circula de manera incontrolable la información.

Se trata de un concepto que nos permite hablar de una transformación socio tecnológica, puesto que todas las sociedades son "del conocimiento". Y en todas las sociedades históricamente conocidas, la información y el conocimiento han sido absolutamente decisivos: en el poder, en la riqueza, en la organización social, en la educación.

Se trata de una sociedad en la que las condiciones del procesamiento de la información y la construcción de conocimiento han sido sustancialmente alteradas por transformaciones y procesos de cambio centrados en los diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación.

⁵¹ 'Sociedad del conocimiento', 'sociedad red' y 'sociedad de la información', son tres conceptos que sirven para entender el mundo cambiante en el que vivimos. Han surgido en las últimas décadas de la mano de teóricos para explicar la influencia de las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en un mundo globalizado. El concepto que nos atañe por su actualidad, el de '*Sociedad del Conocimiento*', hace referencia, por lo tanto, a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento). Actualmente el término se refiere cada vez más en la expansión de la educación. El conocimiento será cada vez más el vector de cambio y la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Éste cambio debe de ponernos alerta hacia nuevos riesgos (del no-saber) de la sociedad moderna. Extraído de: <http://scientegrupo.wordpress.com/2011/01/20/%C2%BFque-es-la-sociedad-del-conocimiento/> [Consultado el 26 de setiembre de 2012.

La sociedad del conocimiento tal como la estamos describiendo requiere personas con habilidades y competencias acordes a las exigencias del nuevo escenario y, por lo tanto, en este contexto también le está reclamando cambios a la escuela.

Las habilidades y competencias que se requieren para la creación de nuevos conocimientos, tanto como la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa deben considerarse dentro de los objetivos de los planes de estudios. La escuela del siglo XXI necesita docentes que organicen procesos de aprendizaje actualizados a los nuevos tiempos, ayuden a los estudiantes a adquirir nuevas competencias cognitivas, y estructuren situaciones en las que estos puedan aplicarlas.

La comunicación mediada por los medios digitales generó un modelo de producción de información con características particulares: se basa en una comunicación digital multidireccional que se produce transversalmente de “muchos a muchos” a través de diferentes herramientas digitales como listas de correo, foros, comunidades virtuales, redes inteligentes y todo tipo de nuevos medios que están surgiendo en el espacio virtual, propiciando una interactividad ilimitada, ya que su capacidad para soportar complejos procesos de interacción entre los participantes y las posibilidades de retroalimentación que produce, son infinitas. Por todo ello, internet no es solo ni principalmente una tecnología, sino que es una producción cultural, pieza clave en las transformaciones a las que nos referimos.

Estos nuevos medios y herramientas, denominados tecnologías de información y comunicación (TIC)⁵², describen al conjunto de tecnologías que permiten adquirir,

⁵² DI. Alfaro, Danilo Valerio.

Por tecnologías de la información o tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se entiende un término dilatado empleado para designar lo relativo a la informática conectada a Internet, y especialmente el aspecto social de éstos. Ya que las nuevas tecnologías de la información y comunicación designan a la vez un conjunto de innovaciones tecnológicas pero también las herramientas que permiten una redefinición radical del funcionamiento de la sociedad; Un buen ejemplo de la influencia de los TIC sobre la sociedad es el gobierno electrónico.

producir, almacenar, procesar, presentar y comunicar información. Esto incluye a las computadoras e internet, a dispositivos más tradicionales como la radio y la televisión, y a tecnologías de última generación, como los reproductores de video y de audio digital o los celulares y otros tipos de dispositivos móviles digitales.

Como resultado de la influencia y de la interacción constante de estas tecnologías en la vida cotidiana, muchas personas pensamos y procesamos la información de manera absolutamente diferente a como lo hacíamos antes; incluso no somos conscientes de esos cambios.

Utilizamos el correo electrónico para las comunicaciones interpersonales asincrónicas, navegamos en sitios web, leemos, opinamos y escribimos en blogs, weblogs y microblogs, obtenemos y aportamos información de la Wikipedia, usamos motores de búsqueda para localizar datos, nos comunicamos con diferentes herramientas de chat, como MicroSoft Network (MSN), Skype y mensajes de texto por celular, whatsapp y otros dispositivos móviles, vemos y subimos videos en YouTube y Vimeo, cursamos estudios y hacemos capacitaciones en campus educativos virtuales y plataformas de e-learning, participamos activamente de redes sociales como Facebook, Sonico y MySpace, seguimos nuestros estados y actividades de manera instantánea a través de Twitter, bajamos música en MP3 y videos y películas en diferentes formatos, descargamos libros en Formato de Documento Portátil (PDF), sacamos fotos con nuestros celulares y cámaras digitales y luego las compartimos en Flickr e Instagram y así podríamos seguir con numerosos ejemplos.

La rápida proliferación de las herramientas que nos proveen las TIC permite crear nuevos espacios de comunicación, trabajar colaborativamente y conformar redes en las que es posible producir y compartir el saber, se trata de una nueva forma de construir el conocimiento.

En el sistema educativo, además, existen tecnologías específicas que, sobre la base de estos dispositivos, están diseñadas especialmente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo las pizarras interactivas.

Descrita nuestra época con sus posibilidades digitales, cabe preguntarnos: ¿Cómo nos adaptamos para su empleo en la educación y en este caso particular desde las Ciencias Sociales?

Una respuesta a este interrogante es lo que se propicia como debate en el presente trabajo, el cual es parte de una investigación que se encuentra en estado de avance y material de reflexión basados en cursos de Extensión y Formación Docente⁵³, llevados a cabo por los autores, en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, propiciando desde la práctica, la continua adaptabilidad a las nuevas demandas educativas en general y a las competencias específicas de las Ciencias Sociales en esta etapa hacia la búsqueda de su resignificación.

Con respecto a la metodología, se han revisado los diseños y propuestas curriculares vigentes tanto del Ministerio de Educación de la Nación⁵⁴, como los de las respectivas jurisdicciones provinciales⁵⁵, como así también de material teórico, basado en la corriente constructivista y en enfoques pedagógicos latinoamericanos. Complementariamente se han recabado datos y sugerencias de participantes y

⁵³ Curso de Formación Docente con el aval de la Red Provincial de Capacitación Continua. Gobierno de la Provincia de Córdoba y la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Año 2013: "Herramientas digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Resolución ECI –UNC, Aprobación 525/2012, Resolución Red Provincial de Capacitación Continua. Aceptación 154/2013. Año 2012: "Las Ciencias Sociales en la era digital". Resolución ECI-UNC 344/2012. y Ministerio de Educación Provincia de Córdoba. Aceptación. Resolución N° 191/2012.

⁵⁴ Ministerio de Educación de la Nación. Documento del Consejo Federal de Educación. Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2011. Obtenido de: file:///D:/Downloads/142-11_cs_sociales.pdf. [Consultado el 20 de Junio de 2012].

⁵⁵ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Documento de consulta: Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. (2012-2015). Córdoba, 2012. Obtenido de: file:///D:/Downloads/ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%209%20de%20noviembre.pdf. [Consultado el 15 de setiembre de 2013].

docentes a los cursos de formación universitaria antes detallados sobre la temática.

Dicho material empírico ha sido analizado e interpretado para la formulación del presente corpus teórico.

Es de destacar también, que el trabajo es exploratorio y descriptivo en donde la técnica de revisión bibliográfica y/o, análisis de contenido ha sido trabajada para la redacción del artículo.

Las Ciencias Sociales en la actualidad

Para el autor (Faure, E. 1973: 142)⁵⁶ y sus colaboradores, indicaban en su conocido informe *Aprender a ser* que «los profesores tienen cada vez menos como tarea única el inculcar conocimientos y cada vez más el papel de despertar el pensamiento. El maestro, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse en un consejero, un interlocutor; más bien la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios, que la que posee las verdades prefabricadas; deberá dedicar más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras; interacción, animación, comprensión y estímulo».

Con Internet (Castell, M.1998) se rompe la idea de una educación basada en la transmisión de paquetes de conocimientos acumulados, ya que la información aumenta de forma exponencial, para convertirse en cómo ser capaz de acceder a la red, cómo obtener de ella el máximo provecho y, sobre todo, cómo utilizar el volumen ingente de datos accesibles.

En la actualidad, las Ciencias Sociales, área de nuestra competencia se visualizan profundos cambios en la manera de transmitir conocimientos como en tanto de interpretarlos. Para entender esta idea, partimos de la conceptualización de las Ciencias Sociales como el conjunto de disciplinas que examinan las manifestaciones materiales como las inmateriales de las sociedades en un tiempo y en un espacio

⁵⁶ Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
[Consultado el 20 de octubre de 2013]

determinado. En el presente, prevalece la idea de centralizar la finalidad del conocimiento generado por estas ciencias para comprender y problematizar la realidad social desde diferentes enfoques y dimensiones. Con la globalización, el impacto generado por las TIC, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas, exige un cambio radical en su metodología de aplicación, tal como la capacidad en poder seleccionar los más ricos aportes entre la variada y cuantiosa información, que existe en la web, hasta llegar a transformarla en conocimiento científico valedero. Así también, un aspecto de gran importancia es la puesta en debate de la nueva agenda temática del siglo XXI, en la que temas como: el hambre; las migraciones; la integración regional, el medio ambiente entre otros, no pueden quedar al margen de las currículas oficiales. Estos son los grandes desafíos del presente para las Ciencias Sociales⁵⁷.

Tanto Faure y sus colaboradores, como Castell coinciden al afirmar que en la era de la globalización, el desafío en la educación está en enseñar a aprender y aprender durante toda la vida y no solamente en las edades tradicionalmente asignadas para ello. Estar al día es una de las claves en las que se fundamenta el aprendizaje en una sociedad tecnificada, en la que las personas tendrán que cambiar y adaptarse para vivir no en un mundo diferente, sino en varios que se irán creando sucesivamente. La idea de la UNESCO⁵⁸, de promover a escala planetaria la formación continua y la educación permanente, se refuerza con la nueva situación tecnificada del mundo y su avance imparable y vertiginoso, en la cual, las Ciencias Sociales, área desde la cual planteamos el presente trabajo, no puede quedar al margen a dicha transformación.

⁵⁷ Obtenido de: Facultad de Ciencias Sociales. <http://www.facsoc.unitru.edu.pe/>
[Consultado el 24 de junio de 2013]

⁵⁸ Obtenido de: Tecnologías de la Información y la comunicación en la Enseñanza. 2005
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
[Consultado el 12 de Junio de 2013].

Desafíos didácticos

La sociedad digital, definida por la explosión de las nuevas tecnologías de la comunicación, es, entre otras cosas, global, interactiva, caótica y difícil de controlar; los enseñantes deben asumirlo y jugar con estos caracteres a su favor, en todo caso, debe aprender a servirse de la tecnología en su beneficio, pero, sobre todo, a cambiar de mentalidad e interiorizar una nueva visión del mundo.

En la actualidad, para un profesor no tener una computadora es como hace unos años no tener una pluma con la que escribir. No es una cuestión de introducir conocimientos de informática, es una simple cuestión de utilidad, de entender a la computadora como un útil de comunicación.

Por todo ello, cuales son los desafíos concretos a los cuales se enfrentan las Ciencias Sociales en la actualidad? Este apartado debe entenderse desde dos dimensiones, la de la enseñanza y la del aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza, el mayor desafío didáctico es la adaptación mental y el cambio generacional de los docentes en el uso de las nuevas tecnologías. Asimismo, esta adaptación debe ir acompañada de un riguroso y planificado proceso de revisión y selección de los diseños curriculares, como de la problematización de los núcleos prioritarios de aprendizaje, partiendo de la revisión permanente de los paradigmas que representan a este particular momento, en donde la flexibilidad forma parte del común denominador de las ciencias.

En paralelo, para el Estado, otro desafío en la implementación de una nueva didáctica, es la inversión en capacitación de esta nueva forma de enseñar y de aplicar nuevos recursos instrumentales de mayor dinamismo para generar un cambio actitudinal con respecto a la tradicional forma de dar enfoque a las Ciencias Sociales.

Con respecto a la dimensión del aprendizaje, el gran reto didáctico, es que los alumnos, desde el paradigma constructivista entre otros, sean participes activos desde el conocimiento práctico y empírico que poseen al ser generacionalmente, individuos

de una nueva sociedad del conocimiento, poniendo en practicas los nuevos recursos TIC, brindados por sus educadores.

Para resumir, los nuevos desafíos didácticos son variados y constantes, no obstante el plantearse la necesidad de los mismos, ya es una motivación que propicia el cambio.

Las nuevas herramientas digitales aplicadas a las Ciencias Sociales

Las transformaciones sociales, tecnológicas, económicas y culturales que se vienen produciendo en las últimas décadas están teniendo fuertes repercusiones en todos los ámbitos de la vida personal y social. El fuerte desarrollo de las telecomunicaciones y la telemática tienen una clara incidencia e implicación sobre todos los niveles de la vida personal y social y en las sociedades contemporáneas. La «aldea global» se extiende y alcanza cada vez a zonas geográficas más amplias y a más ámbitos de la realidad social. La domótica transforma la vida cotidiana, así como la robótica y otras nuevas tecnologías transforman los sistemas de trabajo.

Todas esas transformaciones producen a su vez otras, en las formas de vida personal y social, las estructuras de las organizaciones o los sistemas de comunicación de masas que desencadenan nuevos cambios. Por si fuera poco, se constata una aceleración de esos cambios, cada vez más frecuentes y con ciclos más cortos.

La inmediatez, la rápida difusión global y la interactividad en tiempo real que brindan las TIC están cambiando nuestra cultura a una gran velocidad y, en consecuencia, introducen nuevos interrogantes y desafíos en el sistema educativo.

Los estudiantes de hoy -nativos digitales- según (Prensky, M. 2001) están acostumbrados a recibir información muy rápido. Les gusta realizar en paralelo múltiples tareas, prefieren ver imágenes antes que libros de texto, optan por el acceso al azar a la información -como en los hipertextos-, trabajan mejor cuando están interconectados y disfrutan de los trabajos planteados como juegos. Frente a este panorama dominado por una dinámica de continuos cambios, los docentes –

inmigrantes y colonos digitales- (Pedró, F. 2008) deben mantenerse constantemente actualizados y poner en juego toda la creatividad, destreza y capacidad inventiva para diseñar estrategias exitosas de incorporación de TIC en las actividades del aula.

Un ejemplo concreto de lo expuesto, es el trabajo que se viene realizando en el Centro de actividades Juveniles (CAJ) y en diferentes espacios curriculares que se dictan en la Escuela Secundaria IPEM 320 (Jorge Cafrune) de la ciudad de Córdoba- Argentina, en donde se articulan diversos talleres propiciando el uso de diferentes herramientas digitales como las netbooks del Programa Nacional "Conectar Igualdad" en diferentes proyectos de robótica, uso de las nuevas tecnologías en los espacios curriculares de las Ciencias Sociales y cuidado y concientización ambiental a partir del uso de TIC, como se refleja en la presentación de la ponencia **Integración de contenidos con Proyectos de Robótica**, que en forma resumida desarrolla: "...Al plantear una actividad como la realización de un objeto tecnológico, se detecta que los alumnos desconocen como aplicar los conocimientos adquiridos en los años anteriores en las distintas áreas y no dan cuenta de cómo integrar esos saberes en algún proyecto.

Para ello el docente cuenta con recursos tecnológicos como placas ICARO que fueron desarrolladas por un grupo de CONICET y que se vienen utilizando desde años anteriores, siendo esta escuela innovadora en el uso de este hardware y software.

Estas placas cumplen la función de interpretar los comandos previamente programados en el software ICARO. La aplicación es de fácil uso y ya se encuentra instalada en el sistema Huayra desarrollado por Conectar Igualdad.

Contamos con la experiencia de años anteriores en el desarrollo de proyectos con la elaboración de sumobots, robots seguidores de líneas y Futbol Robótico, despertando gran interés de participación por parte del alumnado..."⁵⁹

⁵⁹ Jarchum, P; Tenaglia, P; Vargas, R.L; Zabala, C. Integración de contenidos con Proyectos de Robótica. Ponencia presentada en el 1º CONGRESO EDUCATIVO. "La Educación de hoy para diseñar el mañana". Rio Tercero – Córdoba/Argentina. Agosto 2013.

En base al ejemplo citado, la capacitación continua de los docentes en el uso de TIC y su aplicación como herramientas facilitadoras y potenciadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es parte del compromiso que debe asumir el Estado a través de la implementación de su política educativa.

Enseñar con nuevas tecnologías de la información y la comunicación hoy significa -si realmente queremos disminuir la brecha- incluirlas no sólo como un complemento en laboratorios o gabinetes informáticos sino integrarlas de lleno en todas las áreas curriculares con fines específicos.

De este modo, para cada programa, materia y contenido el docente puede diseñar y desarrollar actividades con TIC para lograr que los estudiantes se transformen en operadores habilidosos, sean capaces de acceder a recursos actualizados y puedan actuar como verdaderos realizadores, creadores y productores de contenidos relevantes y significativos.

Competencias Digitales

En relación a lo anterior, una primera cuestión a señalar es el desarrollo de nuevos constructos para conceptualizar la situación con que las personas y los grupos humanos se encuentran al tener que enfrentarse con la nueva realidad que ha surgido por los cambios señalados. Entre esos constructos está cobrando mayor importancia y está consiguiendo más elaboración teórica y evidencia empírica el constructo de competencia.

En efecto, en el análisis de los recursos de las personas relevantes para desenvolverse en la sociedad de la información y el conocimiento resultan insuficientes constructos psicológicos clásicos como el de «conocimiento», «aptitud» y «habilidad» y progresivamente se han ido definiendo nuevos constructos entre los que

ha ido cobrando un papel predominante el de «competencia» que incluye no solo esos componentes sino otros actitudinales y de control de la situación además de los relativos al desempeño del rol.

De forma coloquial podemos decir que una persona es *competente* para realizar una determinada tarea o atender a una demanda del entorno no solo cuando *sabe* (*knowledge*) de qué va esa demanda y de qué forma se debería atender o manejar y además *sabe cómo hacerlo* (*Ability* y *Skill*). Estas tres características, conocidas con el acrónimo KAS en inglés son necesarias pero no suficientes.

Para que una persona sea *competente* es necesario que intervengan también las actitudes (*Attitudes*) porque ha de *querer hacerlo*, así como la capacidad de superar las dificultades o ciertas barreras (*Control*), ha de *poder hacerlo*, y finalmente ha de saber desempeñar el rol en el cual dicha competencia se ha desempeñar (ha de *saber estar*). Así pues una competencia requiere en su definición no solo los conocimientos, aptitudes y habilidades (KAS) sino también un razonable control de la situación unas actitudes positivas y un desempeño del rol (CAR).

Podemos analizar las competencias esenciales y básicas para adecuarse con ese mundo en el que la información, la telemática, el conocimiento y la globalización se han convertido en elementos fundamentales de la vida de las personas, de los grupos humanos y las sociedades. Son muchas las competencias que se requieren en este nuevo contexto. Según (Area Moreira, M y Ribeiro Pessoa, M. 2012) estas nuevas competencias abarcan la adquisición de la información relevante de forma eficaz y eficiente y con los medios y vías más adecuados en cada caso, junto a las relacionadas con el análisis simbólico de la información, el pensamiento crítico y la capacidad de generar conocimiento a partir de la información, de su análisis y de la experiencia. Es además importante la capacidad de gestión y manejo de la incertidumbre y la de anticipar de forma interactiva eventos y circunstancias relevantes y significativos planteándose potenciales estrategias de actuación ante los diversos escenarios que se anticipan.

Otro bloque de competencias está relacionado con lo que se ha caracterizado como inteligencia emocional. Cabe mencionar entre ellas la autoconciencia, la autorregulación, la automotivación, la conciencia social y las habilidades sociales. En este nivel de las relaciones sociales se requieren una serie de competencias sobre el trabajo en equipo, el desarrollo y gestión de redes y contactos y la gestión del conflicto. Por último, mencionaremos las competencias relacionadas con el auto-desarrollo: la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar, la capacidad de aprender de los errores y las competencias relacionadas con el desarrollo de la propia carrera.

Adecuación de las Ciencias Sociales en la Era Digital

Siguiendo las competencias que se deben obtener para este nuevo escenario, las mismas deben ser precedidas de un claro concepto de alfabetización digital que les pueda entidad.

Al respecto, autores como (Gutiérrez, M y Tyner K. 2012) conceptualizan que la alfabetización digital para el siglo XXI se caracteriza por ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

Considerando los autores de uno y otro concepto, las competencias de la Ciencias Sociales para el siglo XXI, deben enfocarse en:

-Formas de pensar: Creatividad; Pensamiento Crítico; Resolución de problemas; Toma de decisiones y aprendizaje significativo.

-Formas de trabajar: Con comunicación y en colaboración.

-Herramientas de trabajo: TIC y todo tipo de información; alfabetización digital.

-Habilidades Sociales: función en ciudadanía; competencias profesionales; responsabilidad social; aporte de soluciones.

Es indispensable la adecuación de la información en conocimiento, y aquí se da la mediación digital como parte del proceso: competencia, denominada "*Tratamiento de la información y competencia digital*", consiste en "*disponer de habilidades para*

*buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento*⁶⁰. Según esta conceptualización, la competencia digital tendría tres **dimensiones**:

1ª. Búsqueda, obtención, selección, registro y tratamiento de la información:

Esta dimensión supone la utilización de técnicas y estrategias diversas para acceder a la información según la fuente y el soporte que se precise (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Este hecho implica el uso de diferentes lenguajes desde el textual al numérico, o, en nuestra área especialmente, desde el icónico, al visual, gráfico y sonoro.

2ª. Transformación de la información en conocimiento: el mero dominio de estas habilidades digitales no implican conocimiento, como indica la norma, es decir, para que esa información, seleccionada y procesada se convierta en conocimiento, es necesario *“organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento”*. Aquí radica, desde nuestro punto de vista, el trabajo más arduo para el profesorado. Como después indicaremos, no se trata sólo de que el alumno o la alumna sepa manejar el ordenador a la perfección, que construya una gráfica estupenda o que realice un trabajo de clase (corta-pegar) magnífico, sino que ese proceso desemboca en la creación de conocimiento. Como digo, aquí está la verdadera labor del profesorado.

3ª Comunicación de la información: Por último, esa información procesada y asimilada en forma de nuevos conocimientos debe ser transmitida, *“empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación”*.⁶¹

⁶⁰ Instituto de Tecnologías Educativas. Departamento de Proyectos Europeos. 25 de marzo 2011.
www.ite.educacion.es

⁶¹ Real Decreto 1513/2006 . Ministerio de Educación y Ciencia de España

Para ir logrando cambios el docente de Ciencias sociales debe desempeñarse como:

El profesor es el método -instrumento, método, medio y mensaje- pues durante muchos años de la vida educativa de una persona, los profesores son el único punto de referencia que la sociedad, salvando a la familia, aporta al individuo humano. Tal posición clave, en un proceso tan complejo y de altísima responsabilidad como es colaborar con los niños, jóvenes y adultos en el desarrollo y formación de su personalidad, inteligencia y capacidades físicas, requiere una alta cualificación profesional unida a ciertas aptitudes y actitudes personales.

Por otra parte, el papel del docente en el proceso educativo ha cambiado o va modificándose, a la luz de los principios que inspiran la pedagogía actual, en la que la actividad del alumno, sus capacidades individuales y sus intereses, adquieren una mayor preponderancia, pasando a ocupar el centro de gravedad del proceso educativo que en otro tiempo estuvo vinculado más estrechamente a la personalidad del maestro o a los contenidos de la enseñanza. El grupo es utilizado como medio de formación. El esfuerzo del profesor trata de orientarse más ampliamente a dirigir al alumno para que éste recorra responsablemente el camino de su propio aprendizaje, perdiendo importancia su labor transmisora de conocimientos que en otros momentos ocupó la mayor parte de su actividad. Los nuevos medios tecnológicos, con utilización en muchos casos de lenguaje verbo-icónico, se convierten en preciosos auxiliares, modificando en parte, la forma de realizar su trabajo.

Todas estas circunstancias reclaman un constante cambio en el perfil profesional del docente para poder dar respuesta satisfactoria a las exigencias cuantitativas de formación del ciudadano actual.

Para iniciar el aprendizaje de la creatividad el profesor debe ser creativo, esto significa esfuerzo y planificación, ser sensible a los problemas de los alumnos y de la sociedad, conocedor de su entorno, abierto a todo tipo de técnicas y medios que ayuden al proceso de aprendizaje y a la clarificación del mensaje.

Las técnicas de estudio, a las que tanta importancia damos en los últimos años, son todas ellas técnicas de creatividad, ya que proponen alternativas diferentes con resultados distintos para cada individuo, y a éste en relación con cada materia o disciplina. Los medios, en muchos casos son interactivos sin negar ninguno de los que proponen las nuevas tecnologías.

Conclusión

Nos encontramos en un mundo globalizado en el que las posibilidades tecnológicas aumentan infinitamente los espacios de almacenamiento del pensamiento individual y colectivo de la humanidad, facilitan la organización de las ideas y memoria, hacen vertiginosa la búsqueda de la información, relacionan los datos y documentos en tiempos cada vez más cortos y operan con millones de informaciones en tiempos vertiginosos.

Los docentes inmersos en una sociedad en la que se les exige, no solamente los contenidos tradicionales, sino también en todo aquello que tiene que ver con el impacto global y mediático que proporcionan las nuevas tecnologías de información, la educación y la comunicación, deben prepararse para adecuarse y adecuar a las Ciencias Sociales a la era digital. Esto es así, si lo que se pretende en todos los niveles del aprendizaje, es que los alumnos adquieran un razonamiento global e integrado de sus experiencias de aprendizaje. Asimismo, se debe proponer experiencias de trabajo que les permitan adquirir las competencias apreñadas con la nueva cultura de la alfabetización digital. (UE, 2007).

Con respecto a los contenidos curriculares y temáticos de la nueva agenda para las Ciencias Sociales del siglo XXI, no se den dejar de lado la permanente adecuación en contenidos, procedimientos y técnicas desde un enfoque multidisciplinario desde el área, y multimedial por el uso de TIC.

Esto supone un cambio en la lógica de la enseñanza. Los contenidos deben estructurarse de otra forma, integradamente, y los métodos y técnicas para conseguir

los objetivos deben a su vez ser integradores. La relación entre objetivos, contenidos y métodos se convierte en imprescindible. La razón didáctica de todo esto es que la motivación es el elemento primordial del aprendizaje, en donde el alumno desde su conocimiento experiencial en tecnologías de la comunicación, también participa y aporta en forma activa.

Si añadimos a lo anterior que los medios que aportan las nuevas tecnologías poseen su propio proceso de elaboración, su lenguaje y sus sistemas de investigación y de procesamiento de datos, estaremos ante verdaderas estrategias interdisciplinares que como tantas otras, pueden aportar al proceso de aprendizaje los elementos necesarios que ayuden a los alumnos a sintetizar-globalizar su aprendizaje y ser fundamento de nuevos procesos.

Bibliografía

Area Moreira, Manuel. Tenerife (España) y Ribeiro Pessoa, Maria Teresa Coimbra (Portugal) (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

E-ISSN: 1988-3293 / ISSN: 1134-3478 REVISTA COMUNICAR.Vol. XIX, nº 38, 1º semestre / semester, marzo/march 2012

Extraído de:

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03> [Consultado el 5 de marzo de 2013]

Carpenter, E., & McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. Barcelona: Laia.

Castell, M. (2000). La sociedad red. Alianza Universidad. Madrid

Crevier, D. (1996). Inteligencia artificial. Madrid: Acento.

Curtis, J., Demos, G., & Torrance, P. (1976). Implicaciones educativas de la creatividad. Madrid: Anaya.

Faure, E. y otros (1973). Aprender a ser. UNESCO. Alianza Universidad.Madrid.

De Kerckhove, D. (1997). Inteligencias en conexión, Hacia una sociedad de la web. Barcelona: Gedisa.

De Kerckhove, D. (1999). La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez Martín, Alfonso. Tyner, Kathleen. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación. ISSN: 1134-3478

w.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03

[Consultado el 7 de marzo de 2014]

Estándares de la UNESCO de Competencias TIC para docentes. Enero de 2008.

Kosko, B. (2000). El futuro borroso o el cielo en un chip. Barcelona: Crítica.

Lévy, P. (1994). L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. París: La Découverte.

Labras, Oscar. (2013). Positivismo y Constructivismo: un análisis para la investigación social. Revista Rumbos. Año VII. N° 7.

Obtenido de.

http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20131010/asocfile/20131010185244/oscar_labra.pdf

[Consultado el 10 de marzo de 2014].

Lledó, J.A. (1997). El Arte de las Redes. Madrid: Anaya.

Marina, J.A. (2000). Crónicas de la ultramodernidad. Barcelona: Anagrama.

Martínez, E., y Sánchez, S. (1981). Hacia una nueva concepción de la tecnología educativa. Madrid: ICE de la UPM.

McCorduck, P. (1991). Máquinas que piensan. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. Decreto 1513/2006

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Documento del Consejo Federal de Educación. Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Documento de consulta: Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades. (2012-2015). Córdoba-Argentina.

Pedró, Francesc. (2012) la formación de aprendices para el nuevo milenio

Encuentro internacional de educación 2012-2013

¿Cómo debería ser la educación en el siglo XXI?

<http://encuentro.educared.org/group/cuales-son-los-principales-desafios-que-afronta-ho/page/francesc-pedro>

[Consultado el 10 de marzo de 2014]

Prats, J.(2003). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" En: História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil.

Prensky, Marc. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digital.

From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)

Obtenido de <http://psiytecnologia.files.wordpress.com/2010/02/prensky-nativos-digitales-inmigrantes-digital-traduccion.pdf>

[Consultado el 8 de marzo de 2014]

Sartori, G. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.

UE.(2007). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones.

http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_es_1.pdf

Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital.

Bruselas.

UNESCO.(2002). La sociedad del conocimiento. Revista internacional de ciencias sociales Marzo 2002. N° 171. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-abstracts171spa.pdf>

[Consultado el 24 de Julio de 2013]

UNESCO.(2005). Tecnologías de la Información y la comunicación en la Enseñanza. 2005

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

[Consultado el 12 de Junio de 2012]

Córdoba- Argentina, abril de 2014

**El desarrollo de competencias para la producción de textos escritos. La
escritura como proceso**

María Verónica Strocchi⁶²

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue desarrollar competencias para la composición de textos, a fin de mejorar la producción escrita en un grupo de estudiantes de 7° básico. Como sustento teórico se consideraron la teoría de la redacción como proceso cognitivo de Flower y Hayes (1996); la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994) y el planteamiento de Alvarado (2003), entre otros autores. La intervención se llevó a cabo en un colegio particular de la ciudad de Concepción, entre los meses de agosto y noviembre de 2012. Los participantes fueron dieciséis alumnos cuyas edades oscilaron entre doce y trece años. El método utilizado fue la investigación acción, el cual se implementó en cuatro fases: 1) diagnóstico; 2) planificación y diseño de estrategias y actividades; 3) implementación 4) evaluación de las estrategias. Los resultados se derivaron del contraste entre un pre- test y un post test, que demostraron una mejora en la escritura, reflejada en el incremento de los indicadores asociados a las dimensiones evaluadas.

PALABRAS CLAVES: Texto, escritura, modelo de composición, enfoque didáctico funcional, enfoque didáctico procesual, andamiaje, mapas de progreso.

ABSTRACT

The objective of this research was to develop competencies for typesetting, to improve written production in a group of grade 7 students. Considered as a theoretical basis theory of writing as a cognitive process of Flower and Hayes (1996), the proposed Cassany, Luna and Sanz (1994) and the approach of Alvarado (2003), among other authors. The intervention took place in a private school in the city of Concepcion,

⁶² María Verónica Strocchi. Profesora de Lenguaje, con grados de Licenciada en Educación, Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Licenciada en Letras Modernas, otorgados por universidades chilenas y argentinas. Se desempeña como profesora de Lenguaje y Comunicación del Colegio Aurora de Chile Sur, San Pedro de La Paz, Concepción. strocchiveronica@gmail.com

between the months of august and November 2012. Participants were sixteen students whose ages ranged between twelve and thirteen. The method used was action research, which was implemented in four phases: 1) diagnosis, 2) planning and designing strategies and activities, 3) Implementation 4) evaluation of strategies. The results were derived from the contrast between pre-test and post test, which showed improvement in writing, reflected in the increase of the indicators associated with the assessed.

KEYWORDS: Text writing composition model, functional teaching approach, teaching approach processual, scaffolding, progress maps.

INTRODUCCIÓN

El centro educativo donde se efectuó la intervención, constituye una propuesta que busca brindar una alternativa menos dogmática a la educación tradicional. El objetivo de la institución está centrado en ofrecer una educación integral, fomentando el desarrollo de los educandos, desde una perspectiva que concibe al conocimiento de manera tridimensional. Esto supone desarrollar aspectos cognitivos, habilidades e inculcar valores. Para ello, cuenta con el valor agregado de brindar una educación personalizada, dado que el número máximo de alumnos por curso es de dieciocho.

El diagnóstico del problema se efectuó en base a la aplicación de cuatro instrumentos, consistentes en un análisis FODA, una encuesta a los alumnos y una entrevista al profesor de Lenguaje y Comunicación. Además, se analizó un corpus de textos producidos por los alumnos, a modo de pre-test, a partir de los indicadores que se desprenden de los mapas de progreso.

El análisis FODA permitió la detección de las debilidades, lo que fue central para nuestro diagnóstico, dado que reveló la inclusión de contenidos no significativos para los estudiantes. Asimismo, puso de manifiesto la fragmentación de la enseñanza, dada por un abordaje del lenguaje y la literatura, fundamentado en la división de diferentes áreas del conocimiento lingüístico. Además, evidenció el relegamiento del eje de escritura, puesto que la focalización de la asignatura estuvo dirigida hacia el eje

de la lectura. Como fortaleza cabe destacar el excelente capital cultural que poseen los educandos, vinculado al segmento socio-económico de origen.

La encuesta fue aplicada a un total de 15 alumnos y las preguntas se estructuraron en tres áreas: motivación, autopercepción y factibilidad acciones. Con respecto a la motivación, las respuestas demostraron tanto el interés como la valoración que los alumnos otorgan a la escritura: nueve alumnos expresaron que les gusta escribir, catorce consideraron importante redactar adecuadamente, mientras que ninguno opinó que escribir sirve únicamente para la escuela. El área de la autopercepción reveló que sólo tres estudiantes consideraron que poseen habilidad para escribir. Como datos relevantes para el diseño de nuestra intervención, tuvimos en cuenta que únicamente cuatro estudiantes admitieron planificar su escritura y sólo cinco revisar sus escritos. Desde la perspectiva del profesor de Lenguaje y Comunicación del nivel el eje de escritura es el menos trabajado, dado el énfasis actual de las políticas públicas en la comprensión lectora. Para el entrevistado, las dificultades en la producción textual, tienen lugar en estructuras intermedias y profundas, vinculadas a conocimiento estructural de los textos pero también al desarrollo de la creatividad. Con respecto a la motivación, opinó que los alumnos son buenos productores discursivos, pero que a la mayoría no le gusta escribir.

Con el objetivo de ratificar y fundamentar el diagnóstico, se optó por aplicar a los alumnos un trabajo de redacción, a fin de obtener una muestra de su escritura y contrastarla con los indicadores proporcionados por los mapas de progreso. El instrumento fue aplicado el miércoles 12 de septiembre de 2012, durante una hora pedagógica, a un grupo de 15 alumnos.

De acuerdo a lo manifestado en los mapas de progreso, podemos distinguir tres dimensiones en la capacidad de producir textos: tipos de texto, construcción de significado y aspectos formales del lenguaje, que se dividen en diferentes indicadores que permiten establecer los desempeños. Se evaluaron los resultados, en base a

criterios cuantitativos, realizando la medición a partir de la presencia (P) o la ausencia (A) de los indicadores en los textos.

Figura 1: Dimensión tipos de textos

Indicadores	Ausencia	Presencia	P% ⁶³
Distinción de modalidades discursivas	11	4	26%

Únicamente un 26% de los alumnos fue capaz de incorporar al texto diferentes modos discursivos, lo que revela la ausencia de flexibilidad, reconocimiento o creatividad, para alternar distintas modalidades como la dialógica, la narrativa, la expositiva y la argumentativa

Figura 2: Dimensión construcción de significado

Indicadores	Ausencia	Presencia	P%
Claridad en las ideas	9	6	40%
Coherencia	9	6	40%
Cohesión	8	7	46%
Léxico variado y preciso	9	6	40%
Construcción de 4 párrafos o más.	8	7	46%

Consideramos pertinente, definir en este punto los conceptos de coherencia y cohesión. La coherencia de acuerdo a las conceptualizaciones Cassany y cols (1994) es la manera en que la información se estructura en un texto y las relaciones que se establecen entre las ideas. Por consiguiente, demanda organización, desarrollo de ideas y eliminación de redundancias. La cohesión, por su parte, se refiere a: "...las articulaciones gramaticales del texto (...) Las oraciones (...) están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (...) de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas" (Cassany y cols, 1994 p 323). La extensión no es sólo un aspecto formal sino que se vincula con la capacidad de

⁶³Los porcentajes se establecieron en base a los aspectos positivos, en este caso dado por la presencia de los indicadores.

generar ideas y textualizarlas. La extensión no es arbitraria, no constituye un mero aspecto formal, sino que señala la capacidad creativa para producir ideas y relacionarlas entre sí.

Figura 3: Dimensión aspectos formales del lenguaje

Indicadores	Ausencia	Presencia	P%
Ortografía	6	9	60%
Morfosintaxis	11	4	26%
Puntuación	11	4	26%

Los resultados expuestos establecieron la existencia un problema concreto en torno a la escritura, que abarcó a la mayoría de los alumnos del 7° básico del establecimiento. Los estudiantes demostraron cierta deficiencia para organizar sus ideas, lo que se tradujo en una utilización del lenguaje descuidada y en una organización discursiva confusa.

Los instrumentos de diagnóstico determinaron cuatro áreas susceptibles de mejora, en torno a la producción de textos escritos: planificación y revisión de la escritura; estructuración de diferentes tipos de textos; mecanismos de coherencia y de cohesión e incentivar el gusto por la escritura, mediante prácticas que se traduzcan en actividades significativas.

La producción de textos es de vital importancia porque supone la activación de procesos cognitivos complejos, que estimulan el desarrollo de la creatividad y de la imaginación. El 7° básico contaba con un espacio de aproximadamente veinte minutos por clase, destinado a la lectura y a la comprensión. No obstante, no había una periodicidad definida para la expresión escrita dentro del subsector. Los resultados del diagnóstico evidenciaron que de los tres ejes (lectura, escritura y comunicación oral) sobre los que se estructura la asignatura Lenguaje y Comunicación, el de escritura era el menos trabajado. Desde nuestra perspectiva, avalamos el supuesto teórico de que la ausencia de una práctica sistemática de

escritura se vincula con el hecho de que un grupo de alumnos con un excelente capital cultural, se sitúe por debajo de los niveles de logro previstos por los mapas de progreso.

Los mapas de progreso apuntan a establecer los niveles deseables que deben alcanzar los alumnos, de acuerdo a su progresión en el sistema escolar. Asimismo, proporcionan los indicadores que se deben trabajar, a fin de elevar el nivel de grupo. Cabe destacar que los alumnos del 7° básico en el que se realizó la intervención, presentaron amplias diferencias de rendimiento, pero la mayoría demostró falencias en algunos de los indicadores vinculados al nivel 4. En torno a estas falencias se estableció nuestro problema de investigación, que tuvo como objetivo dar respuesta a la pregunta ¿Cómo mejorar las competencias en producción de textos, en los alumnos de 7° básico, a partir de las orientaciones establecidas en los mapas de progreso?

Parafraseando a Geertz (1992), podemos afirmar que el hombre es un animal inmerso en tramas de significaciones, que constituyen la urdimbre de la cultura. Nuestra relación con el mundo está mediada por el lenguaje y por la inserción en determinado campo socio histórico, que define la imposibilidad del ser humano socializado de huir de la historia. Nuestro contexto histórico actual está atravesado por los cambios: la modernidad ha dado paso a la sociedad red o sociedad de la información. Castells (2001) afirma que la sociedad red supone una nueva forma de organización social basada en internet, donde la información ocupa un lugar central. Nos situamos ante un profundo cambio cultural, que se caracteriza por la expansión de la tecnología digital, el uso de internet como estructurante de nuestra vida social, la importancia de la información y el proceso de globalización, que impactan en el lenguaje. Somos espectadores privilegiados de lo que Barbero (2002) llama la crisis de las tres grandes instituciones de la modernidad: escuela, trabajo y política. La deslegitimación social de la institución educativa está fundamentada en el cuestionamiento de su función como centro difusor del saber. Si la información está en todas partes, la función de la

educación debe apuntar a brindar al alumno una formación que le permita utilizar la información y transformarla en conocimiento, desterrando uno de los males de nuestra época: el analfabetismo funcional. Este nuevo analfabetismo puede conceptualizarse como: "...la superación del enfoque dicotómico del alfabetismo como saber leer y escribir y remplazarlo por un enfoque más funcional, referido a las competencias, relacionándolas con habilidades de lectura y escritura y con exigencias del contexto de orden social, laboral o comunitario" (Concha Albornoz, 2011p 2). Si bien los criterios para determinar el analfabetismo funcional se rigen por los años de escolarización, creemos que existen otros indicadores, que dificultan el progreso en competencias asociadas al lenguaje. Al respecto Díaz Barriga (2007) señala que: "La alfabetización genuina debe permitir desarrollar las competencias cognitiva y comunicativa de los educandos (...) las formas más complejas de alfabetización lecto-escrita las constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significado" (p 273).

El lenguaje se adquiere gracias a otros, es decir, se aprende a través de la socialización, pero a diferencia del lenguaje oral, la escritura demanda la participación en prácticas educativas sistemáticas, que varían históricamente. De acuerdo a lo planteado por Lomas (1996), la enseñanza de la lengua ha tenido una marcada evolución desde la Edad Media hasta nuestros días. Desde fines del siglo XIV hasta el XIX, el énfasis recae en la retórica y en la imitación de modelos canónicos. El período de la independencia americana, inaugura un marcado interés por el conocimiento de la historia de las literaturas nacionales. En el siglo XX, el auge del estructuralismo instaura el análisis científico de los textos, lo que supone el desarrollo de actividades interpretativas y el acento en la competencia lectora, que convive con el enfoque historicista. Los años 80 suponen el surgimiento de la perspectiva funcional y la concentración de los estudios de investigación en la competencia lectora. Al respecto Lomas (1996) advierte: "...la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos..." (p 32).

Como lo señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2007), la investigación en el área de escritura ha mostrado un desfase con respecto a la realizada sobre comprensión lectora: “La demora sobre la aparición de estudios de composición escrita, puede deberse entre otras cosas a la complejidad del dominio y a la tardía aparición de marcos teóricos-conceptuales...” (p 309). La investigación en el área de la producción escrita se ha intensificado notablemente a partir de los años ochenta del siglo pasado. No obstante los treinta años transcurridos, se continua apreciando una diferencia cuantitativa entre los estudios teóricos referidos a la comprensión lectora y los vinculados a la composición de textos. Esto puede corroborarse a través de datos empíricos. Tanto a nivel mundial como a nivel nacional, el énfasis de las evaluaciones de rendimiento está puesto en la lectura y no en la escritura. Recién en el año 2008 se implementó, a un pequeño grupo de estudiantes, el SIMCE escritura y se continuó con el procedimiento por muestra en el SIMCE 2012, que evaluó la generación de texto en aproximadamente 22.000 alumnos de 6° básico. A nivel internacional, sólo la prueba SERCE aborda la escritura, la prueba PISA se concentra en la lectura y las restantes evaluaciones internacionales (TIMSS, ICCS, ICILD) no abordan los desempeños en esta área del lenguaje.

Dada la temática de nuestra innovación, creemos necesario precisar algunos conceptos como los de escritura y texto. Desde el sentido común, podemos inferir que una lista cualquiera de frases no constituye un texto. La textualidad de un enunciado se vincula con la presencia de ciertas propiedades que son enumeradas por Cassany y cols (1993), a saber: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la estilística. Dichas propiedades constituyen la base de los indicadores empleados para medir los niveles en los mapas de progreso, que fueron utilizadas en este estudio, para mejorar en nuestros alumnos la competencia de generación textual.

La escritura es un acto que resulta necesario para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura humana. Es un proceso cognitivo complejo que realiza el hombre no sólo para comunicarse con los demás, sino también para organizar su

razonamiento. Desde nuestra perspectiva, su desarrollo resulta clave, dado que supone una transformación para el pensamiento humano:

...sigue resultando un tanto perturbador el hecho de que después de medio siglo de investigación (...) todavía no hayamos conseguido transmitir al mundo la idea de que (...) los procesos y las estructuras cognitivas se transforman de manera significativa como consecuencia de la adquisición de nuestro instrumento cultural (e intelectual) más genuino, a saber, la escritura (Olson, 1997: 77).

El aprendizaje de la escritura debe ocupar un lugar fundamental en el diseño curricular de educación en cualquier parte del mundo. La reforma educativa chilena busca producir cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, surgiendo diferentes procedimientos metodológicos. Como lo señalan los planes y programas de estudio, el Ministerio de Educación de Chile ha puesto énfasis en la producción textual. Se considera esencial la adquisición de estrategias didácticas, que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como emisores y receptores eficientes de textos, en diferentes situaciones comunicativas.

El Ministerio de Educación de Chile conceptualiza a la escritura como "...la manifestación de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por escrito sus ideas, explorando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado" (Ministerio de Educación, 2008 p 3). Podemos observar un desplazamiento, en sintonía con la masificación de la educación, de la escritura como capacidad mecánica de unir letras, a una capacidad cognitiva superior, que se vincula con los procesos de pensamiento, en tanto, permite expresar ideas y construir significados. Las consideraciones en torno a la definición de la producción de textos, también se han modificado como producto de diversos cambios sociales, económicos y culturales. Hace algunas décadas se entendía que la producción de un texto era esencialmente la codificación de un mensaje; sin embargo hoy se asume que la producción de un texto es un proceso

complejo, que se retroalimenta constantemente, compuesto por varias etapas, como la planificación, la redacción, la revisión y la reescritura.

El desarrollo de la escritura demanda habilidades y conocimientos, que de acuerdo a lo propugnado por el Ministerio de Educación deben trabajarse de manera tridimensional. En otras palabras, el aprendizaje de la escritura demanda la apropiación de conceptos (saberes), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser). El eje de los conceptos coincide con las propiedades que definen al texto como tal (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación, estilística); el eje de los procedimientos supone la presencia de habilidades cognitivas inferiores, como aspectos psicomotrices pero también superiores, vinculadas con aspectos cognitivos que permiten la planificación y la ejecución del texto. Finalmente, las actitudes se relacionan con la opinión que los sujetos tienen sobre la producción escrita y apuntan a fomentar hábitos y a motivar a escribir. Desde nuestra perspectiva, estas tres dimensiones fueron abordadas en nuestra innovación: lo conceptual a través de los contenidos establecidos en el currículum, lo procedimental a través de la implementación del modelo de composición de Flower y Hayes (1996) y lo valórico a través de una práctica sistemática de escritura contextualizada, mediante consignas motivantes.

La propuesta curricular para el eje escritura, emanada por el Ministerio de Educación de Chile, se fundamenta en el modelo de Flower y Hayes (1996), quienes analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos. El modelo de Flower y Hayes (1996) supone un distanciamiento de la concepción tradicional de escritura como producto para comprenderla como un proceso. Postula la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo se refiere a los condicionantes contextuales de la escritura, por ejemplo la adecuación a la situación de enunciación y al tipo de texto a producir. La memoria a largo plazo puede ser entendida como el almacén mental del escritor, que alberga conocimientos

culturales y lingüísticos, es decir, las informaciones que constituyen la base de la producción textual. Finalmente, los autores hablan del proceso de escritura compuesto por tres instancias: la planificación, la redacción y la revisión del texto. Las instancias no son secuenciales sino recursivas. La planificación supone la habilidad para generar ideas a partir de las informaciones albergadas en la memoria a largo plazo y su organización; la redacción se refiere a la textualización de las ideas; la revisión apunta a la capacidad de volver sobre lo escrito. El proceso es regulado por un mecanismo de control, el monitor, que decide en que momento trabaja cada uno de ellos.

Al modelo de composición de Flower y Hayes (1996) se le ha objetado basarse en el análisis de la actividad de escritores adultos “expertos” y no considerar el proceso de aprendizaje de escritores principiantes, cuyas habilidades están en desarrollo. No compartimos este criterio. Creemos que el modelo puede ser visto como una propuesta metodológica para el progreso de escritores inmaduros, como lo son la mayoría de nuestros estudiantes de 7° básico. Los alumnos se ubican en un rango etario de 12 a 13 años, por lo que podemos inferir su ingreso a la etapa de las operaciones formales, caracterizada por la adquisición del pensamiento hipotético deductivo, que permite la implementación de procesos sistemáticos de escritura.

Lo expuesto en los párrafos precedentes establece que la escritura constituye una competencia cognitiva superior, pero en muchos casos su enseñanza aún se vincula con la repetición y con la incorporación de la norma:

...el enfoque gramatical es, por el momento, el más difundido en la escuela. Identifica expresión escrita con gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Está estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de gramática y tiene una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de maestros y alumnos hemos heredado en la escuela (Cassany y cols, 1994 p 273)

¿Puede desarrollarse la capacidad para generar textos, a partir de prácticas mecánicas? Desde la actual reforma la respuesta es negativa, dado que apunta a que los procesos se conviertan en el eje de programación. No obstante, a nivel de la

práctica en el aula, algunos profesores continúan ceñidos al concepto de que escribir correctamente supone carecer de faltas de ortografía y que la aplicación de modelos de composición, genera pérdida de tiempo y pocos resultados en las pruebas estandarizadas.

Cassany y cols (1994) definen cuatro enfoques didácticos de enseñanza de la escritura, orientados a diferentes objetivos de aprendizaje. En primer lugar describen el enfoque gramatical, que es prescriptivo y busca instalar en los alumnos un conocimiento elaborado e indiscutible, el de la norma y la gramática. El segundo enfoque es el funcional, que apunta a la producción de diferentes tipos de textos, con énfasis en la situación comunicacional. El enfoque procesual supone la aplicación del modelo de composición de Flower y Hayes (1996). Al respecto, Cassany y cols (1994) apuntan que este enfoque es desconocido y que presenta: "...una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centra en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas" (p. 274). El último enfoque es el de contenido, que apunta a la enseñanza de la escritura de un modo transdisciplinario, a partir de la redacción como vehículo aprendizaje en todas las asignaturas.

Lo expuesto en el párrafo anterior, resulta relevante para nuestra innovación, dado que tiene como objetivo producir una mejora en la competencia escrituraria de los alumnos, mediante un desplazamiento en el enfoque didáctico. En nuestro caso, desplazarnos del enfoque gramatical a los enfoques funcional y procesual. Esta intención es respaldada por Cassany y cols (1994) para quienes: "...los enfoques que pueden aportar más renovación y mejora a la clase de Lengua son el funcional y el procesual, porque aportan un trabajo global de tipos de textos y de procedimientos, que quizás sean actualmente los puntos más desatendidos" (p 274).

La necesidad de introducir modificaciones en el enfoque didáctico de la enseñanza de la producción escrita es avalada por datos empíricos. De acuerdo a cifras arrojadas por el SIMCE de escritura 2008, un 38% de los estudiantes evaluados se ubica en un

nivel inicial, mientras que sólo el 24% lo hace en nivel avanzado. Si bien estas cifras fueron analizadas de manera positiva por el Ministerio de Educación, coincidimos con el criterio de Eyzaguirre (1999) en torno al SIMCE, para quien resulta grave que exista un 38% de niños en nivel inicial, dado que: “El análisis del contenido de las pruebas revela que, en promedio, su complejidad corresponde a dos y tres grados menores que el cursado por los alumnos” (p. 108).

Alvarado (2003) propone desarrollar la enseñanza de la lectura y de la escritura, mediante consignas problemas que impliquen un desafío para el alumno. Supone que de esta manera, se desarrollarán habilidades de comprensión y de ejecución, pero también competencias más generales, vinculadas a la creatividad y al desarrollo del pensamiento crítico. El aprendizaje de la escritura sólo puede darse mediante la exposición sostenida a experiencias de escrituras desafiantes o transformadoras, que se concretizan en consignas que buscan contextualizar los aprendizajes:

Entendiendo la consigna como el enunciado que plantea el desafío, es importante que en ella estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada representación o definición del problema por parte del que escriba. La consigna puede proponer la generación un texto nuevo o la transformación de un previo, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante, puede proponer una situación comunicativa ficticia o real. Pero siempre tiene algo de llegada. (Alvarado, 2003 p1).

La metodología propuesta por Alvarado (2003) da cuenta de una búsqueda de aprendizaje significativo. Si bien dicho concepto dista de ser unívoco, podemos entenderlo como opuesto al aprendizaje memorístico. En otras palabras, cuando el alumno es capaz de entender lo que está aprendiendo y no de repetirlo

mecánicamente como sucede en el enfoque didáctico gramatical, estamos ante un aprendizaje significativo. Los alumnos construyen significados, cuando son capaces de construir relaciones no arbitrarias entre lo que conocen y los nuevos aprendizajes. De esta manera, la mayor o menor riqueza de los aprendizajes está determinada por la cantidad de relaciones que el sujeto es capaz de establecer.

El aprendizaje significativo también puede vincularse con postulados de la teoría de la activación: “Desde un punto de vista pedagógico, esto conduce a la propuesta de confrontar al alumno con situaciones que poseen una serie de características (novedad, complejidad, ambigüedad, incongruencia, etc.) susceptibles de activar la motivación intrínseca” (Coll, 1998 p 132). Desde nuestra propuesta, la búsqueda de estrategias de activación se combina con la construcción de actividades basadas en consignas escritas, pautadas en pasos para apoyar la planificación de los textos. Estas estrategias pueden entenderse como andamiajes (Bruner, 1984), es decir, soportes temporales para potenciar el desarrollo de los estudiantes.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de innovación educativa no se asocia al descubrimiento, sino a crear nuevas relaciones entre los marcos conceptuales y metodológicos existentes. Nuestra intervención tomó como sustento teórico uno de los elementos del modelo de Flower y Hayes (1996) el proceso de composición, no desarrollando aspectos vinculados a la memoria a largo plazo. Con respecto a la propuesta de Cassany y cols (1994) nos limitamos a los enfoques funcional y procesual, sin dejar de considerar que el enfoque del contenido resulta interesante para la enseñanza del lenguaje, pero su aplicación excede los objetivos de este estudio. Finalmente, incorporamos el aporte metodológico de Alvarado (2003), que sumado al modelo de Flower y Hayes (1996) y al planteo de Cassany y cols (1994) nos permitió elaborar el marco teórico que sustentó nuestra propuesta.

Podemos enumerar una serie de estudios que realizaron experiencias de intervención en la escritura. Sánchez Abachi y Borzone (2009) efectuaron una intervención en un grupo de alumnos de 3° básico, sustentada en diferentes modelos teóricos entre los

que destaca Flower y Hayes (1996). Rodríguez (2007) aborda desde la perspectiva de Cassany (1994), el desarrollo de destrezas para la producción de textos argumentativos. Guerrero y Diego (2011) exploran la relación entre metacognición y proceso de composición. Cabe destacar, que la mayoría de los estudios referidos a escritura parten de los supuestos teóricos establecidos por Cassany (1994) y del modelo de composición de Flower y Hayes (1996).

Nuestro objeto de estudio fue el corpus conformado por las diferentes producciones textuales de los alumnos. Los textos se limitaron a la prosa y a estructuras preestablecidas por el docente, en este caso, una carta, un discurso argumentativo y un cuento. Asimismo, fue necesario limitar el número de actores intervinientes en el proceso. Creemos que la intervención se podría realizar de manera colaborativa con profesores de otras asignaturas, pero por razones de tiempo y organización, descartamos dicha alternativa, concentrándonos en los alumnos y en el profesor a cargo de Lenguaje y Comunicación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Nuestra innovación adscribió al paradigma de la investigación acción con enfoque socio-crítico, dado que el proceso fue desarrollado por el propio profesor y supuso la realización de tareas sistemáticas como la recolección de datos, las conclusiones sustentadas en evidencias, la evaluación de los resultados, a partir de los cuales se generó un nuevo ciclo de investigación. Los actores participantes se restringieron al profesor de la asignatura y a los alumnos. Por consiguiente, la elaboración de los objetivos se acotó a estos dos agentes.

A partir del panorama presentado en el apartado anterior, se planteó el objetivo general a lograr con los alumnos, que apuntó a desarrollar competencias para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes de 7° básico de un colegio particular de Concepción. A fin de alcanzar el objetivo general se establecieron cuatro objetivos específicos. El primero se orientó a desarrollar en el alumno la capacidad

para utilizar estrategias de planificación y de revisión en su proceso de escritura, lo cual encuentra sustento teórico en el modelo de Flower y Hayes (1996). El segundo objetivo buscó producir diferentes tipos de textos, sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos, esto se vinculó con la capacidad de adoptar diferentes tipos discursivos de acuerdo a la situación propuesta. El tercer objetivo materializó la dimensión de construcción de significado, establecida por los mapas de progreso y supuso mejorar la capacidad de construir significado mediante la escritura. El cuarto objetivo estuvo dado por el desplazamiento del enfoque didáctico de enseñanza de la lengua, desde una perspectiva externa que impone la normativa hacia la internalización de aspectos formales del lenguaje. Pudimos detectar una brecha entre los contenidos del libro de texto y su aplicación en las producciones discursivas de los alumnos. Por consiguiente, las actividades de nuestra intervención plantearon la simultaneidad entre la generación de textos y la aplicación de los contenidos del currículum.

Con respecto al profesor, el objetivo general apuntó a implementar un enfoque didáctico funcional-procesual, que mejorara la escritura a partir de la producción de diferentes tipos de textos. A fin de alcanzar este objetivo se decidió generar actividades escriturarias desafiantes, que fomentaran la creatividad de los alumnos e incorporaran contenidos curriculares a las actividades de producción de textos.

La innovación se planificó desde un enfoque de la enseñanza cognitivo constructivista, que plantea que el profesor no es el dueño absoluto del saber y el alumno un receptor pasivo. El estudiante es un sujeto activo, que aborda el objeto de conocimiento no como producto terminado, sino para ser construido en la interacción.

Nuestra propuesta metodológica fue ecléctica. Por una parte, tomó como sustento teórico el modelo de Flower y Hayes (1996), derivado de la psicología cognitiva. Su implementación demandó una metodología facilitadora, basada en la guía profesor y

en el diseño de actividades que constituyeron un desafío motivacional, a la vez que funcionaron como andamiajes, guiando el pensamiento del estudiante hacia comprensiones más complejas y hacia la autorregulación. Durante toda la intervención, el punto de partida de las actividades fue el intercambio de ideas entre pares. En este sentido, también podemos hablar de la implementación de una metodología colaborativa (Vygotsky, 1968). Nuestra innovación adoptó un desplazamiento del enfoque didáctico de la enseñanza. Esto supuso adoptar la producción de textos como una instancia de aprendizaje, que desplazó a las clases tradicionales. El enfoque gramatical fue suplantado por el funcional, caracterizado por adoptar diferentes técnicas (transformación, reescritura, creación) para la generación de textos y por el procesual, cuyo énfasis recae en la composición a partir de una secuencia didáctica, utilizando recursos que favorezcan la creatividad (lluvia de ideas), las técnicas de estudio (esquemas) y la autorregulación (borradores, relectura).

La innovación demandó la organización de diferentes instancias. En primero lugar, se buscó despertar la motivación intrínseca de los alumnos. Para ello se les comunicó la idea de construir una capsula del tiempo, que fue sepultada en el patio del colegio y que se desenterrará en el 2017, cuando los estudiantes culminen la enseñanza media. La cápsula albergó los textos que los alumnos realizaron durante la innovación.

En segundo lugar, con la finalidad de generar los textos para la cápsula, se creó un taller de producción escrita, que asignó un tiempo específico, dos horas pedagógicas semanales, de las clases de Lenguaje y Comunicación, en las que los estudiantes desarrollaron sus textos y el profesor les ayudó a realizarlo. La modalidad de trabajo consistió en la presentación de una situación problema, que sólo podía zanjarse mediante la elaboración de un escrito.

La estrategia de la innovación fue estructuradas en tres actividades: un cuento, una carta y discurso argumentativo. Previamente a la redacción del texto, los estudiantes

intercambiaron ideas y completaron guías de planificación textual, que funcionaron como andamiajes. La intención de las guías estuvo orientada a la internalización de la planificación y a la revisión de la escritura. Por consiguiente, con la progresión de las actividades se fueron disminuyendo los andamiajes, a fin de propiciar la autorregulación de los alumnos.

Temporalmente la innovación abarcó cuatro semanas. Comenzó en la tercera semana de octubre con la redacción de un texto narrativo: “El misterio de la casa de piedra”, que planteaba la necesidad de terminar un cuento, comenzado por un escritor penquista, que desapareció misteriosamente en la laguna grande de San Pedro de la Paz, lugar que los alumnos habían visitado la semana anterior.

Durante la cuarta semana de octubre los alumnos trabajaron en la actividad titulada “Carta a ti mismo hacia el futuro”. Debieron imaginar que descubrían un buzón mágico en el colegio, que les permitía enviar cartas hacia futuro, más específicamente al año 2017. Los estudiantes redactaron una carta con el objetivo de entablar un diálogo con su yo del futuro, por consiguiente, ellos desempeñaron tanto el rol de destinador y como el de destinatario.

En la primera semana de noviembre tuvo lugar la actividad titulada “Yo y mi planeta”, que consistió en la redacción de un discurso argumentativo. Los alumnos vieron, a modo de ejemplo, el discurso que Severn Suzuki realizó, con su misma edad, ante la Cumbre de Medio Ambiente y Desarrollo de la Organización de Naciones Unidas. En esta ocasión la redacción fue grupal, los estudiantes debieron imaginar que eran delegados de una organización medioambiental, que debía exponer un discurso ante el Congreso Nacional. El objetivo del discurso estuvo orientado a convencer a los legisladores (el resto del curso), que aprobaran un proyecto vinculado a la temática medio ambiental como la generación indiscriminada de basura, los derechos de los

animales, la sobreexplotación de recursos naturales. Para ello, debían dar cuenta de la importancia del problema y presentar una posible solución.

Finalmente, en la segunda semana de noviembre concluyó la intervención, lo que debía simbolizarse mediante la sepultura de la capsula del tiempo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados fueron analizados desde dos perspectivas. La primera buscó determinar el incremento de las competencias escriturarias de los educandos, es decir, corresponde a la evaluación del objetivo general que guía nuestro trabajo. Para ello se emplearon dos instrumentos, por una parte una pauta de cotejo que nos permitió realizar un análisis de los progresos de los estudiantes, dentro de las diferentes etapas de la innovación. Por otra, se aplicó un post -test, consistente en la producción de un texto narrativo, a fin de contrastar los resultados con los obtenidos en el procedimiento análogo, efectuado en el diagnóstico.

El objetivo específico de desarrollar la escritura como un proceso compuesto por tres momentos, dados por la planificación, la realización del texto y la revisión, fue evaluado mediante la pauta de cotejo. Decidimos emplear este instrumento, a fin de evaluar la presencia o ausencia de ciertos indicadores en el hacer de los estudiantes. Los indicadores se establecieron a partir de la propuesta de Flower y Hayes (1996). La pauta de cotejo nos permitió además, comparar los resultados, entendidos como avances o retrocesos, en las diferentes producciones textuales que constituyeron la base de nuestra intervención.

Figura N° 4: Resultados pauta de cotejo.

Indicador	Redacción N° 1 Número de alumnos participantes: 14	Redacción N° 2 Número de alumnos participantes: 10	Redacción N° 3 Número de alumnos participantes: 13
1. Compartió ideas con compañeros	100%	100%	100%
2. Planificó la escritura	43%	70%	77%
3. Respetó la consigna y tipo de texto.	100%	100%	100%
4. Mantuvo los temas planteados en el borrador	78%	70%	92%
5. Escribió el texto definitivo	100%	100%	100%
6. Revisó el texto definitivo	7%	30%	46%

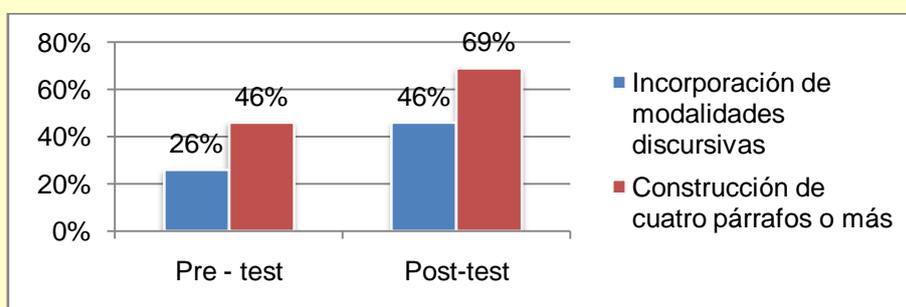
La figura 4 da cuenta de la excelente predisposición a compartir ideas que demostraron los alumnos, lo que se evidenció mediante el trabajo colaborativo, que realizaron en la primera parte de las actividades (100% en las tres instancias de producción). El incremento del indicador N° 2, demuestra que la utilización de guías, a modo de andamiajes, permitió el desarrollo de estrategias de planificación. Los alumnos dejaron de sentir que la confección de guías y esquemas era una “pérdida de tiempo”, para constituirse en herramientas útiles para la elaboración de textos.

El aumento en los porcentajes asociados al indicador N° 4, señala una progresión positiva entre los temas planteados en el borrador y el texto final. El punto crítico lo constituyó la revisión de textos (indicador N° 6). Si bien se registró un incremento, en la última actividad de la intervención menos de la mitad del curso realizó una revisión sistemática del texto producido. Los estudiantes demostraron resistencia a la relectura de sus producciones, considerando que la escritura culmina con la redacción del texto.

Con la finalidad de evaluar los restantes objetivos específicos, se aplicó a modo de post- test un análisis del corpus de textos narrativos conformados por la redacción de un cuento. Este procedimiento buscó contrastar los resultados obtenidos al final de la intervención, con el pre-test realizado durante el diagnóstico.

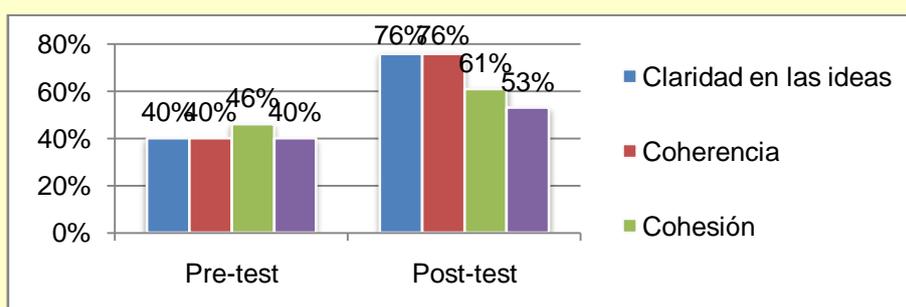
El contraste entre los porcentajes obtenidos en los indicadores de las diferentes dimensiones del pre- test y el post- test se evidencian mediante la utilización de gráficos de barras.

Figura 8: Dimensión tipos de textos y extensión



La figura 8 señala un incremento notable en el post-test, de los dos indicadores que conforman la dimensión.

Figura 9: Dimensión construcción de significado

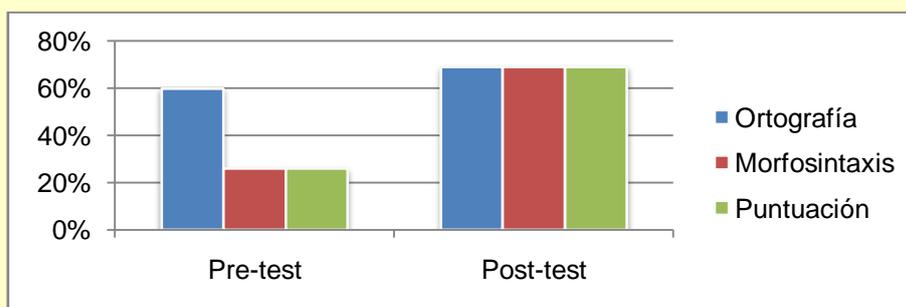


La construcción de significado se asoció a la internalización de conceptos y procedimientos determinados por el currículum y desarrollados en la unidad de nuestra intervención, desde la propia generación de los textos. Algunas de las temáticas curriculares integradas a la actividad de producción fueron normas de puntuación, empleo de figuras literarias, utilización de conectores y de procedimientos de

correferencia, empleo de siglas, registro formal e informal. Esto implica que la escritura y los procedimientos gramaticales dejan de constituir compartimentos separados, para integrarse como partes de un mismo fenómeno central para nuestra cultura: el lenguaje.

La figura 9, pone de manifiesto que los indicadores claridad en las ideas y coherencia fueron los que más se incrementaron. Ambos indicadores se posicionan con el mismo porcentaje, lo cual se explica por la estrecha vinculación que ambos presentan. Esto guarda relación con los resultados del pre-test, donde los citados indicadores también demuestran porcentajes análogos.

Figura 10: Dimensión aspectos formales del lenguaje



La figura 10 demuestra el incremento en los indicadores en el post-test, que se situaron a un mismo nivel porcentual, lo que se explica por la implementación del enfoque procesual de composición.

La segunda perspectiva de análisis de resultados apuntó a evaluar el impacto de la innovación en los participantes. Para ello se utilizó una encuesta, que fue aplicada a los alumnos y un focus group.

El focus group se efectuó el 9 de noviembre de 2012 a tres grupos de cuatro alumnos. Nos otorgó una respuesta prácticamente unánime con respecto a la importancia de planificar los textos, mediante guías de planificación que funcionaron como andamiajes: “si nos organiza antes de empezar”, “nos hace preguntas y nos ayuda a organizarnos bien, es como una lluvia de ideas estructurada y lo hacemos bien y eso

podemos ponerlo después en el discurso o en el texto”, “yo creo que sí, porque cuando uno tiene las ideas tiene todo, luego sólo queda hacer la estructura”. Con respecto al interrogante de si consideraban la situación comunicativa y el receptor al escribir, la mayoría de las respuestas fue afirmativa “sí porque uno tiene que exponer las ideas para otras personas”, “es fundamental considerarlo para ver qué tipo de lenguaje utilizamos”.

La encuesta se aplicó el 16 de noviembre de 2012 a un grupo de quince alumnos. De ellos catorce consideraron motivante escribir a partir de una situación contextualizada, doce admitieron haber utilizado estrategias de planificación en su último escrito y quince argumentaron haber leído el texto una vez concluido el trabajo. Trece estudiantes admitieron haber integrado los contenidos curriculares a la generación de textos. Pero únicamente tres educandos afirmaron estar seguros de emplear en el futuro, técnicas de planificación y de revisión de manera autónoma.

CONCLUSIONES

El trabajo de innovación fue realizado bajo el paradigma de la investigación acción y permitió establecer algunas conclusiones de orden general. En primer lugar, creemos que debe existir un tiempo determinado dentro de la asignatura Lenguaje y Comunicación, para desarrollar una práctica sistemática de escritura. En segundo lugar, las actividades escriturarias deben vincularse a temas e intereses de los alumnos, a fin de propiciar aprendizajes significativos.

La metodología utilizada permitió responder a la pregunta que guió nuestra innovación: ¿Cómo mejorar las competencias en producción de textos, en los alumnos de 7° básico, a partir de las orientaciones establecidas en los mapas de progreso? La implementación de una metodología ecléctica, producto de la combinación de diferentes modelos y enfoques teóricos, permitió mejorar las competencias de los alumnos. Se elaboró una estrategia, que se materializó en actividades orientadas a que los alumnos adoptaran el modelo de planificación y revisión textual, mediante

guías de planificación. Asimismo, las actividades de redacción fueron desafiantes, ya que los alumnos debían resolver un problema o desafío, a partir de la generación de un texto. Finalmente, se incorporó a la producción de textos, los contenidos del currículum, correspondientes a la unidad en curso, como una manera de enfocar integralmente el aprendizaje

En base a expuesto en el apartado análisis de resultados, podemos afirmar que la innovación alcanzó el objetivo propuesto. La pauta de cotejo evidenció el paulatino incremento de los indicadores, que dan cuenta de la utilización del modelo de composición, lo que resultó determinante para mejorar la escritura. En este punto, destacó el aumento de la planificación, que contrasta con un mesurado incremento de la revisión. El post-test demostró el logro de los objetivos específicos, a partir de la comparación con el pre-test, que evidenció un aumento significativo en todos los indicadores. Sin lugar a dudas, el alza es fruto de la instauración de un nuevo concepto de escritura, que dejó de ser considerada un producto para entenderse como proceso, lo que necesariamente demanda una práctica reflexiva.

Desde la perspectiva de los involucrados, en este caso los alumnos, la innovación fue valorada de manera positiva, dado que las estrategias de planificación les permitieron una organización eficiente de las producciones textuales. Cabe destacar, que la mayoría de los estudiantes encontró motivantes, las temáticas seleccionadas para las actividades.

Los alumnos del establecimiento donde realizamos nuestra intervención poseen un excelente capital cultural, por consiguiente, no fue necesario abordar la dimensión de la memoria a largo plazo del modelo de Flower y Hayes (1996). Este trabajo sí deberá realizarse en contextos menos favorables y de mayor vulnerabilidad, dado que la memoria citada constituye el almacén mental de conocimientos, que le permiten a un escritor eficiente redactar un texto adecuado a la situación comunicativa y contar con los conocimientos conceptuales y procedimentales para hacerlo.

El contexto actual demanda el desarrollo de procesos cognitivos y reflexivos, no la mera inoculación de conocimientos construidos por otros. El objeto de conocimiento debe situarse entre el profesor y el alumno para ser cuestionado. Nuestra innovación adoptó este enfoque del aprendizaje, por lo tanto, adscribió a una teoría constructivista, que se materializó mediante el diseño de actividades que fomentaron la participación del alumno, en la construcción de conocimiento. Esto se vincula estrechamente, con el cambio de enfoque didáctico adoptado por el profesor a cargo de la asignatura.

En tanto la escritura constituye una función cognitiva superior, se genera a partir de la interacción con otros, en contextos educativos intencionados. La interacción social potencia el intercambio de significados, por consiguiente, resulta vital para el desarrollo escriturario. Todas nuestras actividades contemplaron una instancia colaborativa, consistente en el intercambio de ideas entre los alumnos. El profesor adoptó una metodología facilitadora, dado que fue el encargado de diseñar actividades, que potenciaron el desarrollo escriturario de los alumnos.

Finalizada nuestra intervención, afirmamos que a partir del análisis de resultados, la distancia entre lo que los alumnos eran capaces de hacer o resolver al comienzo de la intervención y su desarrollo potencial ha disminuido, por consiguiente, ha tenido lugar el aprendizaje.

A modo de cierre, queremos plantear que la innovación instaló nuevos interrogantes, factibles de ser abordado por investigaciones futuras. En primer lugar, ¿podrá sostenerse la mejora en la escritura si se abandona su práctica sistemática? Este interrogante se vincula directamente con los procesos de autorregulación de los alumnos. En nuestra innovación nunca se abandonaron los andamiajes, por consiguiente, cabría preguntarse si los alumnos serán capaces de aplicar el modelo de composición sin ayudas externas. En base a los resultados arrojados por la encuesta, podemos prever una respuesta negativa, dado que sólo tres alumnos admitieron que utilizarán de manera autónoma las técnicas de planificación y revisión. Esta respuesta

quizás se conecta con la necesidad de una práctica sostenida en el tiempo, a fin de que los alumnos puedan internalizar las estrategias de la escritura como proceso y no como producto, dejando de demandar ayudas externas.

REFERENCIAS

Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas". En: Revista Propuesta Educativa Nº 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.

Álvarez, G. (2001). Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto. Universidad de Concepción, Talcahuano.

Barbero, M. (2002). "Técnicidades, identidades y alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". En: Rev. Diálogos en la comunicación. Departamento de Estudios Socioculturales-ITESO, Méjico.

Baeza Bischoffshausen, P. "La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC". En: Revista de Pensamiento Educativo, Vol. 39, Nº 2, 2006.

Bruner, j. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza editorial, Madrid.

Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Gao, Barcelona.

Castells, M. (2001). "Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento". UOC.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Universidad de Barcelona.

Concha Albornoz, C. (2011) "Chile en el Día Internacional de la Alfabetización 2011: ¿En qué dirección van los esfuerzos de Alfabetización y el Aprendizaje Permanente?". Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill, México.

Eyzaguirre B. y Fontaine L. (1999). "¿Qué mide realmente el SIMCE?". Santiago, Estudios Públicos.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: Textos en contexto 1 "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida.

Fumero, F. (2007). "El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años". En: Paradigma, Vol. XXVIII, Nº 1, junio de 2007 / 157-181.

Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas (Trad. Alberto L. Bixio). Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación de Chile. (2008). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Subsector Lenguaje y Comunicación Mapas de Progreso de Producción de Textos escritos. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (2011). Programa de Estudio de Séptimo Básico: Lenguaje y Comunicación. Santiago.

Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria
Horsori, España.

Olson, D. (1997). "La escritura y la mente" En: Wertsch, James y otros (compiladores).
La mente sociocultural. Gráficos Rogar, España.

Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). . Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a
tres voces. Aique, Argentina.

Rodríguez, M. (2007). El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden
argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años. En: Paradigma, p 157-181.

Sánchez, V. y Brozone, A. (2010). "Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de
escritura a la práctica en el aula". En: Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de
Lectura. Vol.31, N° 1.

UNESCO. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Escritura un estudio de
las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (2010). Grafica
Andros, Chile.

Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de
producción escrita. Rev. signos [online]. vol.40, n.63 [citado 2012-11-02], pp. 219-238.
Disponibile en :

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342007000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342007000100011.

Vygotsky, L. (1968). Pensamiento y Lenguaje. Ed. Revolucionaria, La Habana.

Woolfolk, Anita. (1999) Psicología Educativa. Prentice-hall, México.

Revista Educación y Humanidades

www.educacionyhumanidades.cl
revedhum@ufrontera.cl

ISSN0718-8242
Universidad de La Frontera
2014