

Percepciones sobre la calidad y la equidad en educación de los actores de la comunidad escolar: circunstancias y situaciones de vida de escuelas municipalizadas en tres regiones del país¹

*Myriam Zemelman Grûnwald
Sonia Lavín Herrera
Jorge Sir Cáceres*

*Colaboradores:
Centro UNAP Puente Alto, RM
Nolfa Rojas
Rosa Ibáñez
Isabel Yáñez
Sede UNAP Victoria, IX Región
Ilich Silva*

¹ Artículo basado en el Informe Final del Proyecto de Investigación: Zemelman G., Myriam; Sonia Lavín H. y Jorge Sir C. “*Relación entre multiculturalidad, calidad y equidad de la educación en escuelas municipalizadas de tres regiones diferenciadas de Chile*” Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Arturo Prat, Sede Santiago. 2010.

Resumen

El artículo presenta un estudio exploratorio, realizado por los autores en tres regiones contrastadas del territorio chileno, tanto en cuanto a paisaje, como a etnias y culturas predominantes: la Región de Tarapacá, la Región de la Araucanía y la Región Metropolitana. La investigación que da origen a este escrito, tuvo como propósito conocer las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa con respecto a la calidad de la educación que se imparte, las situaciones de inequidad en las que se desarrolla la labor docente, y cómo inciden en ellas la diversidad de población que a ellas asiste. El trabajo concluye con sugerencias de política educativa para el desarrollo de la función educativa en contextos heterogéneos.

Palabras clave: calidad – equidad – multiculturalidad – interculturalidad – inclusión – formación docente.

Summary

The article presents an exploratory study carried out by the authors in three contrasting regions of Chilean territory, both in terms of landscape, ethnic groups and cultures prevailing: the Tarapaca Region, the Araucanía Region and the Metropolitan Region. The research that gives rise to this paper, was aimed to know the perceptions of the different stakeholders in the educational community regarding the quality of education provided, the situations of inequity in which teaching is developed, and how they are affected by the diversity of population. The paper concludes with suggestions of educational policy for the development of educational function in heterogeneous contexts.

Keywords: Quality equity multiculturalism – interculturalism – inclusion – teacher training.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito rescatar y visibilizar las percepciones y vivencias de los distintos actores de la comunidad escolar, acerca de dos conceptos reiteradamente presentes en el discurso de las políticas educativas, *Calidad y Equidad*. Mucho se escribe sobre ellos, sin que se externalice y profundice suficientemente en los distintos significados que ellos pueden representar para los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa: directores y directoras, profesoras y profesores, alumnos y alumnas, madres y padres de familia. ¿Qué entienden ellos por una educación de calidad? ¿Qué es lo que ellos y ellas valoran de la educación que se imparte? ¿Cómo se manifiesta la inequidad en educación en distintos contextos? ¿Cuáles son las reales condiciones de vida de las familias? ¿Cuáles son sus carencias y sus sueños en la vida diaria de la escuela? ¿Cuáles son las condiciones en que se desempeña la labor docente?

En un intento por profundizar en el tema, nos preguntamos ¿cómo se cruzan estas vivencias en cuanto a calidad y equidad en educación con la diversidad étnica, social y cultural de los niños y niñas que cursan su educación

básica en las escuelas a lo largo de nuestro país? ¿Cómo se lee la calidad desde una escuela que atiende a niños y niñas aymara, a niños y niñas mapuche, peruanos o bolivianos? ¿Cómo se vive la inequidad educativa en los contextos de pobreza rurales y en el de las grandes ciudades?

La metodología utilizada se inscribe en el paradigma interpretativo o hermenéutico de la investigación cualitativa con un enfoque dialógico que reconoce la subjetividad en todo trabajo de interpretación, donde dicho trabajo es producto de un proceso dialógico entre la subjetividad del investigador y el contenido del texto. Los criterios de selección obedecieron preferentemente a contextos de multiculturalidad, atendiendo al criterio de etnia (aymara y mapuche) para lo cual se optó por la región de Tarapacá y La Araucanía respectivamente, y la Región Metropolitana donde se seleccionaron escuelas de comunas de alta densidad demográfica con presencia de inmigrantes peruanos, bolivianos y ecuatorianos.

Las voces que aquí se recogen pertenecen a los miembros de la comunidad educativa, directores/as, profesores/as, madres y padres, alumnos/as que cursaban cuarto y octavo año de educación general básica. A través de entrevistas semi estructuradas y grupos focales, ellas y ellos manifestaron, a través de sus testimonios, no sólo qué entienden por una educación de calidad, sino cómo esta se construye en el cotidiano de la escuela.

¿Cómo se percibe el contexto en el cual se fragua la inequidad?

El trabajo de campo muestra las condiciones de desigualdad en las que se ofrece la educación básica en las escuelas municipalizadas en diferentes contextos geográficos, sociales y culturales del país. Dichas carencias contrastan, a menudo, con las condiciones en que operan las escuelas particulares subvencionadas que han accedido más tempranamente a los recursos obtenidos a través de la Ley de Jornada Escolar Completa. La investigación realizada informa acerca de las condiciones y falencias de infraestructura, materiales y recursos de aprendizaje que afectan a las escuelas que atienden a los sectores más vulnerables. Paralelamente a lo anterior, se denotan los problemas de gestión administrativa y financiera, a nivel municipal, donde no siempre se cuenta con el personal suficiente y/o capacitado para ejercer las funciones, tanto de orden administrativo como pedagógico, lo cual afecta la eficiencia de la gestión de los establecimientos.

Asimismo, y en relación al contexto en que se desarrolla la práctica docente en las escuelas municipalizadas de las tres regiones en estudio, las entrevistas a los Directores/as y a los profesores/as dan cuenta de las condiciones de soledad y abandono familiar que sufren los niños/as, expuestos a un medio adverso.

A manera de ejemplo se puede citar el testimonio de una Directora de una escuela de la Región de Tarapacá, que manifiesta “*Los niños tienen serias carencias sobre todo afectivas, hogares disgregados, cuando existen. Niños de*

ascendencia aymara, los padres se quedan en sus tierras, los dejan al cuidado del vecino o de una hija mayor. “Lo único que tenemos es el colegio”, ellos nos dicen...”. “Los que son del interior están solitos. Tienen entre 7 y 14 años y hay dos de 16. Unos están con el puro papá o con la abuela, hay otro que la mamá es drogadicta. Hogar, como debe ser, son contados con la mano. Están encargados a la vecina, y ella no va a venir al colegio.”

Problemas tan complejos como el narcotráfico, el acoso escolar, las conductas delictuales de los padres (muchos en prisión, madres drogadictas, prostitución infantil, violencia intrafamiliar, entre otras), constituyen situaciones de vida que tienen una inobjetable incidencia en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos/as. Se manifiesta “...no hay hogar donde no esté metida la droga... Hay niños que se usan como “burreros” por los mismos padres”.... “Llegan con armas al colegio, con la cuchillita, o bien, los están esperando con cuchillos afuera. Ayer mismo un niño de 10 años fue a (la policía) a pedir protección.”

Otra directora señala “Las niñas están muy desatadas, tengo niñas embarazadas de sexto año, de 11 o 12 años. Una chica colombiana de 12 años está embarazada...” “El año pasado teníamos niñas prostitutas, se aburren en el colegio, le toman el gusto al dinero, a otro tipo de vida, se prostituyen solas, andan en la calle hasta altas horas de la noche, no hay ninguna ingerencia de apoyo de los apoderados o de los padres y desertan”. “Tengo el caso de una chica de 12 años, la abuela, para que no se vaya a la calle, la puso a vivir con el hijo de 29 y es su conviviente, es un pajarito y ahí la tengo...”

La asistencia de los niños y niñas, por ejemplo, en escuelas periféricas de la Región Metropolitana, es muy irregular, por cuanto hay muchas madres temporeras que van con sus hijos/as al trabajo. Impensables dificultades que interfieren en la aplicación de la Prueba Simce, se pueden apreciar en el siguiente testimonio de profesores/as de una escuela de una comuna sobre poblada de la Región Metropolitana: “El día del Simce no llegaban los alumnos, nosotros super complicados porque qué iban a pensar, que nosotros les habíamos dicho no vengan. Y ¿qué había pasado? Que (a la policía) se les ocurrió hacer una redada y tomaron a los narcotraficantes de aquí del sector, se metieron a todas las casas, cortaron la luz... los alumnos llegaron de a gotera... venían todos cochinos, no se habían bañado, no habían encontrado la ropa porque les habían cortado la luz, se habían amanecido con el tema...” Los profesores/as manifestaban su decepción, ya que llevaban más de dos años preparando a los niños/as para rendir el Simce.

Ciertas escuelas de la Región de la Araucanía reciben niños provenientes del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y su inserción se realiza sin que la escuela cuente con apoyo psicosocial por parte de profesionales especializados en su reinserción social, lo cual crea no sólo un problema para los docentes que no disponen de herramientas psicosociales para integrar a estos niños y jóvenes al grupo, sino también de convivencia entre los alumnos/as de estas escuelas, donde se manifiesta con fuerza el *bullying* entre el grupo.

La competencia desigual con las escuelas particulares subvencionadas se manifiesta en forma dramática en una comuna de la Región de Tarapacá donde

existe una sola escuela municipalizada, no por ausencia de demanda, ya que se han instalado en ese municipio 21 escuelas particulares que reciben subvención del Estado. Se nos relata que, cuando se comienza a aplicar el financiamiento compartido, las familias que no pueden pagarlo, se vuelven a inscribir en la escuela municipal, produciendo un grave problema de sobrepoblación, el cual se agrava al tener que recibir a los alumnos y alumnas que no son aceptados o bien son expulsados de las escuelas particulares subvencionadas. La Directora de la escuela municipalizada manifiesta: *“Las particulares subvencionadas partieron no cobrando y me retiraron alumnos porque están más cerca... Este año les cobraron y vuelven acá, pero los mejores quedan ahí y los peores regresan a nuestro colegio”*. *“Lo otro que nos perjudica de las escuelas particulares subvencionadas, es que son selectivas...y todos estos niños que no saben leer ni escribir bien en 6° los mandan para acá. Somos los que recibimos a todos los que los otros no quieren tener. Es un desgaste del profesorado”*.

Frente a las anteriores situaciones, surge como una necesidad indefectible, el papel de contención y apoyo que la gran mayoría de los profesores/as ejerce, muchas veces en desmedro de su rol propiamente pedagógico. A ello se suma la falta de tiempo y de apoyos profesionales que les permita atender las dramáticas situaciones de vida de los niños, con las cuales conviven cotidianamente. Por su parte, en general, las Facultades de Educación de las Universidades y los Institutos que imparten Pedagogía en Educación Básica, no contemplan ni la formación en habilidades pedagógicas y psicosociales para preparar a los futuros profesores/as, ni los programas de perfeccionamiento en ejercicio que se destinen, específicamente, a apoyar a los docentes para desempeñar este rol de contención y de autocuidado de los profesores que laboran en sectores de alta vulnerabilidad social.

¿Qué entiende la comunidad educativa por una educación de calidad?

En relación a la calidad de la educación, la opinión generalizada de los docentes que atienden a las escuelas en estudio, es que la prueba SIMCE no es indicativa de la calidad de la educación, sino sólo del rendimiento escolar, por cuanto, señalan, no incluye habilidades sociales, valores, disposiciones personales así como el nivel de autoestima que resultan fundamentales para la formación ciudadana. Estiman, asimismo, que al constituirse como una prueba estandarizada, no toma en consideración las características sociales y culturales de los distintos grupos de población, debido a que se basa en un currículum homogéneo para todos los alumnos/as del país, independientemente de su contexto.

El énfasis de la prueba SIMCE en la evaluación preferente de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, tiene como efecto que los docentes enfoquen su esfuerzo en el desempeño de sus alumnos/as en estas asignaturas, en desmedro de otros ámbitos de aprendizaje necesarios para el desarrollo integral de los niños/as. La Directora de una escuela municipalizada de un sector de pobreza del norte del país, manifiesta que el SIMCE no mide

la calidad de la educación, en la medida que *“hay colegios que trabajan para el SIMCE, no se hace un trabajo normal”*. En el caso de la escuela, dice la Directora, *hasta el año antepasado consideraron que la prueba era secundaria, si resultaba bueno, si no, no. Pero a contar del año pasado, sólo SIMCE, solamente Matemáticas y Lenguaje, como el otro año no se apoyó, se mantuvo igual de malo. El SIMCE este año nos fue de maravilla. En Lenguaje subimos 14 puntos y en Matemáticas 13.”* y agrega: *“Dios quiera que se mantengan... La profesora de 4° tuvo un accidente y la reemplazante llegó recién”*. Lo anterior es indicativo de la forma como el SIMCE distorsiona el currículo escolar, obligando a centrarse en dos subsectores en desmedro de los otros contenidos y la atención a los objetivos transversales de carácter formativo. Se muestra, asimismo, como la medición del rendimiento del 4° básico puede depender de factores imprevisibles, más que ser un indicador representativo de la *“calidad de la educación”*.

Asimismo, se observó en muchos de los establecimientos estudiados, se desvirtúa el objetivo de los talleres, transformándose estos en *“talleres SIMCE”* de reforzamiento en Lenguaje y Matemáticas, de asistencia obligatoria. Se pierde así de vista el propósito de los Talleres, en el marco de la Jornada Escolar Completa, de atender el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y recreativas. Los temas de los Talleres se ofrecen, además, de acuerdo a las posibilidades de conseguir profesores/as, a menudo, sólo del mismo colegio para que los impartan, y raramente obedecen a los intereses propios de los niños/as. Es frecuente que estos se repitan año a año, disminuyendo el interés y la motivación de los alumnos/as por asistir a ellos.

Ante la pregunta, entonces ¿mide el SIMCE la calidad de la educación?, la Directora de otra escuela de un sector urbano de pobreza, es categórica al responder *“...no, encuentro que no...por una parte es bueno que se mida si los niños están avanzando en algo o no, pero hay otros factores que influyen... no es lo mismo medir esta población que no tienen los mismos intereses que medir los niños de otra población. Estos niños de acá vienen a jugar, vienen a comer, porque no tienen su alimentación completa en su casa, están pendientes de la hora de la colación, del almuerzo ‘ya poh tía, a qué hora va a tocar la campana, ya es hora de la comida...”*

En otra perspectiva, los directivos encuestados consideran que en las mediciones del SIMCE, los colegios particular subvencionados presentan mejores puntajes por cuanto estos seleccionan a los mejores alumnos, y rechazan a aquellos ,que no responden a los requisitos de adscripción religiosa, estado civil, solvencia económica, u otros que el establecimiento determina. Los colegios municipalizados, en cambio, por Ley, deben recibir a todo alumno/a que demande matrícula. Otra observación se refiere a que en muchos colegios particulares subvencionados, el día de la prueba SIMCE recomiendan a los alumnos/as de más bajo rendimiento que no asistan, a fin de que el establecimiento aparezca con puntajes más altos que lo real.

Esta desigualdad frente a las normas entre escuelas municipalizadas y las particulares subvencionadas, se ilustra dramáticamente en el siguiente testimonio de una Directora de la única escuela municipalizada de una comuna

de alta concentración de población en situación de pobreza: *“En Básica es el único municipal de los 26 colegios, el otro es Liceo solamente. Lo otro que nos perjudica de los particulares subvencionados, es que son selectivos...y todos estos niños que no saben leer ni escribir bien en 6º los mandan para acá. Somos los que recibimos a todos los que los otros no quieren tener. Es un desgaste del profesorado”*... *“Las particulares subvencionadas partieron no cobrando y me retiraron alumnos porque están más cerca, los que viven en La Pampa. Este año les cobraron y vuelven acá pero los mejores quedan ahí y los peores regresan a nuestro colegio ”.* ... *“Después se cerró la básica del (menciona un colegio y un Liceo) por lo cual este año se incrementó mucho la matrícula y tuvimos que recibir niños con muy malas costumbres: fuman adentro de la escuela; pandillas que los esperan a la salida para armar camorra.* (Hasta el año pasado eran 260, ahora son más de 300). Esto ha lesionado al colegio. *Hasta el año pasado los aymaras eran un gran aporte para el colegio...”* *“Los niños de más alto rendimiento le piden a los papás que los saquen... o se unen al enemigo, o abusan de ellos y se burlan.”*

Por su parte, los apoderados/as manifiestan que dicha prueba no mide la calidad de la educación. Sin embargo, en la práctica lo legitiman como un instrumento válido que les indica si las escuelas son *“buenas”* o *“malas”*. Muchos de ellos sostienen que es en la casa donde se *“educa”*, considerando como educación la enseñanza de los buenos hábitos y *“las buenas maneras”* y esperan que la escuela les entregue herramientas para que puedan proseguir estudios en la enseñanza media y, en lo posible, educación superior.

A través de las conversaciones sostenidas con alumnas y alumnos de cuartos y octavos años de educación básica, en grupos focales, se puede inferir lo que para ellos resulta significativo de aquello que la escuela les ofrece. En efecto, las razones que aducen acerca de lo que les gusta o les disgusta de la enseñanza de los profesores/as de las distintas asignaturas, reflejan claramente los aciertos y desaciertos metodológicos y didácticos de los docentes. Los alumnos/as tienden a privilegiar aquellas asignaturas en que el profesor organiza actividades, dentro y fuera de la sala de clases, o fuera del establecimiento, hacen experimentos, como ocurre preferentemente en ciencias naturales y educación física. Les aburre las clases en que el profesor los hace leer y escribir permanentemente. Según los alumnos/as hay profesores/as que sólo dictan la materia o bien la escriben en el pizarrón, sin dar lugar a preguntas y explicaciones correspondientes. Otro aspecto interesante es que, a diferencia de lo que se podría pensar, los alumnos/as aprecian a los profesores que imponen disciplina en la clase, por sobre aquellos que los dejan hacer. Ellos/as tienden a *“probar”* hasta donde pueden llegar, y hasta qué punto los docentes les van a poner límites y valoran el que haya adultos significativos que se los marquen claramente.

Al consultar a los estudiantes qué otros aprendizajes piensan que podrían serle útiles para la vida, de acuerdo a sus intereses, se advierte que la experiencia escolar los ha *“encuadrado”* dentro del marco del currículum oficial, de manera que difícilmente manifiestan algún grado de autonomía o creatividad en señalar algunas alternativas que surjan de un ámbito más allá de los muros de la escuela. Lo único en lo cual todos los alumnos/as coinciden

es en señalar que quieren más clases de computación y que les gustaría saber más idiomas. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, se observa que los más pequeños proyectan deseos sin límites realistas (*“ser astronautas”*) en tanto los mayores encuadran sus expectativas a lo que perciben como posible.

Un aspecto que raramente se incorpora como un factor de calidad, es la visión de futuro que es capaz de generar en los alumnos/as una educación básica de calidad. La Directora (S) de una escuela urbana de un sector de pobreza del sur del país, señala: *“si usted entra a un octavo año, por ejemplo, que este año está egresando, todos los niños, según ellos, les fue bien en el SIMCE y todos quieren seguir estudiando, ninguno quiere quedarse sin estudiar. No, dicen, yo me voy al colegio que yo quiero porque yo tengo buenas notas...”* *“A mi entender, uno de los principales logros que puede tener la educación básica es el ‘descubrimiento’ de la capacidad del ser humano de aprender a lo largo de la vida, y el acicate de continuar descubriendo nuevos mundos.”*

En general, se observó que los niños/as reflejan un alto grado de valoración de la educación, e, independientemente de las latitudes, señalan que la educación les servirá para *“ser alguien en la vida”*. Sus expectativas radican en la continuidad de estudios y desarrollo profesional. Sólo en la región norte algunos alumnos hacen alusión a profesiones de inserción regional, preferentemente en la minería. El interés que grandes y chicos demuestran en el aprendizaje de idiomas, da señales de una apertura a conocer otras realidades y la incidencia de la globalización a través de internet.

Entre los factores que atentan contra una educación de calidad, según los directivos, son las carencias que muestran sus profesores, destacan la deficiencia en cuanto a las metodologías didácticas de las disciplinas y su falta de habilidades para diseñar y aplicar evaluaciones que apelen más al razonamiento que a la memoria, limitándose, en la mayor parte de los casos, a la evaluación de resultados mediante pruebas de opción múltiple. Se señala reiteradamente como un problema generalizado la insuficiencia y deficiencia del perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. En este sentido, la mayor parte de las veces, la decisión de enviar a los docentes a determinados cursos de perfeccionamiento, pasa por la Dirección de Educación de las municipalidades, sin tener en consideración los intereses y necesidades propias de los colegios y de los propios profesores/as.

Sin embargo, en opinión tanto de los directores/as, como de los profesores/as, lo que más afecta la calidad de la educación que se imparte en las escuelas municipalizadas son las condiciones de pobreza y la vulnerabilidad social en las que se desenvuelven los niños en los lugares donde viven. En términos propiamente de las condiciones de trabajo, los docentes señalan que la calidad de la educación que imparten está directamente afectada por la excesiva carga horaria frente a curso que no les permite preparar adecuadamente sus clases; el excesivo número de alumnos/as que deben atender por curso, lo cual les impide prestar una atención más personalizada a quienes se retrasan; la falta de perfeccionamiento en didáctica específica de cada asignatura; en actualización de contenidos y en estrategias de evaluación.

Asimismo, está presente entre las críticas, particularmente de los Directores de Educación Municipal, la deficiente formación de los docentes, tanto la que es entregada por algunas universidades, públicas o privadas, y por los programas de formación en educación general básica que imparten ciertos institutos. Se denota, además, que en ningún centro de formación se les prepara para la función de contención social de los niños/as que los docentes deben enfrentar en los medios en que habitualmente se desempeñan.

Se pueden identificar, asimismo, otros elementos gravitantes en la calidad de la educación que se imparte y que están relacionados con la gestión escolar en todas sus dimensiones. Por una parte, la gestión curricular, basada en un solo currículum para todo el país, la similitud de textos que no consideran las diferentes realidades socio-culturales y geográficas; el recortado liderazgo del Director, a menudo restringido por el escaso margen de autonomía que se le otorga; la gestión municipal que escinde la gestión pedagógica de la administrativa-financiera; y la gestión de la convivencia, que se agota en la redacción del *Reglamento de Convivencia*, que muchas veces forma parte más del discurso que de la realidad escolar. Surgen como aspectos determinantes de una educación de calidad, el efectivo liderazgo del Director que es capaz de ejercer una gestión democrática del establecimiento, logrando un alto grado de satisfacción tanto entre los docentes, como de los alumnos/as y los apoderados/as, como se observó en una escuela internado de la Región de la Araucanía.

¿Cómo afecta a la escuela la diversidad entre los alumnos?

A través de las entrevistas y grupos focales con los diversos miembros de la comunidad educativa, se advierte que los temas relacionados con la diversidad y las estrategias de “*inclusión*”, no sólo de “*integración*”, no están presentes como un eje central de atención en la vida escolar, salvo cuando hay manifestaciones extremas de *bullying* entre los alumnos/as, acoso causado por diferencias étnicas o discapacidad.

El Director de una escuela municipalizada de un sector socioeconómico medio del sur del país, manifiesta: “*Los conflictos entre los alumnos empiezan desde chiquititos... “pero hay una agresividad mayor en los últimos dos años... varios de mis docentes llegan atemorizados... Tenemos llenos los libros de observaciones de conflictos que es persistente desde los más chiquititos, en el tercero, el cuarto, el quinto...en términos de la burla, la ‘pataita’, la intimidación muy tenue, muy solapada, aquí las tratamos de cortar y de canalizar rápidamente trayendo a los apoderados...no está desbordado, pero que existen y reaparecen...”*

Más adelante señala: “*Los mapuches se sienten discriminados...”* Luego, profundizando en las razones de la ausencia de identidad del pueblo mapuche, el Director señala: “*Los alemanes hicieron la colonización alemana, con sus casas alemanas, con su economía, en cambio los mapuches se sienten... como se dice, discriminados, deprimidos y se sienten arrinconados...y hoy más que*

nunca lo están reivindicando... es un tema complejo el tema de la identidad cultural”.

Las opiniones recogidas en la mayoría de las entrevistas a los directores/as y en los grupos focales con profesores/as, no se aprecia que el tema de la multiculturalidad sea un elemento gravitante en lo que se considera como *calidad de la educación*, cuando esta es medida como rendimiento académico, a través de la prueba SIMCE. Sí se manifiesta que en los textos hay sólo “*pinceladas*” de multiculturalidad. A través de las entrevistas, se advierte que no existe una mayor reflexión sobre el tema de la contextualización de los textos de estudio a los entornos locales. Señalan que en las escuelas urbanas esto no les afecta mayormente, pero que sí habría que considerarlo en las escuelas rurales. Consideran que debe ser el profesor el que adecúe los contenidos de acuerdo a su realidad, y en la conversación surgen algunas ideas con respecto a cómo ‘regionalizar’ los textos a través, por ejemplo, de poetas de la zona, refranes, proverbios, como, se señala, existían antiguamente. Señala un Director: “*Antes venían como en un apéndice, un sector del libro, un capítulo, pero era notable... los textos ahora se han ido más de volada, son más estructurados para la planificación de la clase, es decir, corre lo que dice el programa... lo que aprieta mucho...*” A ello se aúna, en opinión del entrevistado, la falta de preparación del profesor, la falta de estudio del “carácter sociológico” de la educación, y “*de una apertura cultural mayor del maestro...*”

En relación a los temas que aluden a dicha multiculturalidad, se observan matices diferentes en las tres regiones de estudio. Es así como en la zona norte se aprecia una mayor apertura a aceptar las diferencias culturales con respecto a los pueblos originarios, no siendo así en relación con los inmigrantes, ya sea bolivianos, peruanos y ecuatorianos los que a menudo son acosados por los otros niños/as que los identifican como “*indios o negros*”. No sucede lo mismo con respecto a los niños brasileños, quienes son aceptados por ser “*buenos para el fútbol*”. Si bien los apoderados/as manifiestan su rechazo a estas formas de exclusión, cuando las situaciones afectan directamente a sus familias, por ejemplo, acercamiento afectivo por parte de sus hijos/as a niños o niñas extranjeras, emerge la discriminación racial que se encuentra a flor de piel. Los profesores/as, en cambio, manifiestan con fuerza su rechazo a toda forma de segregación, y señalan las dificultades que enfrentan cuando se suscita este tipo de problemas.

Con respecto a los niños aymara, la Directora de una escuela con gran presencia de ellos, manifiesta: “*Diferencias culturales, sí las hay. De partida hablo mucho de los niños aymara, conservan ese respeto al adulto, al mayor, en cambio en los nuestros, ya no se ve. En cuanto a rendimiento tienen mucho mejor rendimiento. Se hizo la premiación. Los admiro porque tienen una gran habilidad para dibujar y pintar. El año antepasado un pintor famoso (Ernol Flores) hizo que 10 niños aymara se expresaran libremente. Hicieron un cuadro de su colegio y fue de los que ganaron y quedó en el Metro de Santiago. Los niños viajaron a Santiago a la premiación. El pintor los llevó al Zoológico y al Cerro San Cristóbal y les mandó un libro precioso. Le hicieron una entrevista y habló maravillas de ellos pintarían las piedras, dijo...*”

En los centros urbanos de la zona sur, por su parte, los niños mapuche, en la medida que tienen una importancia numérica significativa en las escuelas, se *integran* sin mayores problemas e, inadvertidamente, se someten a un proceso de *aculturación*. Es en las zonas rurales de la Araucanía donde se advierte diferencias culturales entre los niños/as que provienen de comunidades mapuche aisladas con respecto a aquellos que viven en zonas con una población más heterogénea. Estas diferencias se manifiestan en cuanto a lenguaje, hábitos y formas de socialización, entre otras. Aquí, según los/as directores/as y profesores/as, se requiere la universalización de la educación preescolar a fin de lograr una *“integración”*. Entre los niños mapuche, se advierte una diferencia radical en cuanto a la forma de captar el mundo que los rodea: en tanto el niño mapuche observa la naturaleza en una lógica de colaboración con los humanos, percibe el mundo en forma holística y está habituado a la propiedad y al trabajo colectivo, la escuela le enseña que la naturaleza debe ser dominada por el hombre, promueve la fragmentación del currículum en asignaturas y privilegia las formas de trabajo y el aprendizaje individual en la sala de clases por sobre el colectivo.

El Director de una escuela internado de La Araucanía, manifiesta que las diferencias socioeconómicas marcan también la multiculturalidad, y considera que en el país no se respeta la diversidad cultural. Señala que en la escuela también se ha debido enfrentar este problema, en tanto *“un niño pequeño todavía tiene ese concepto de que los mapuches son más bajos, nosotros hemos tenido problema en ese aspecto, digamos, no sé, con racismo, un poco de discriminación”*. *“En cambio, señala, no hay discriminación de género, ni entre los alumnos ni entre los profesores”*.

Este Director señala que en la escuela se ha venido trabajando el tema de la discriminación, y, para subsanarlo, se desarrollan diversas estrategias. *“...destacamos el valor cultural que tiene el pueblo mapuche, hemos explotado bastante eso, con el internado sobre todo se entregó unos dípticos, se les entregó canciones para difundir...”* ya que se considera que muchas veces la gente actúa así por ignorancia. *“Nosotros debemos darnos el trabajo de conocer más nuestra cultura y veríamos el real aporte que falta para nuestro país.”*

En oposición a lo que ocurre en otras regiones, en la Región Metropolitana se manifiesta con fuerza la discriminación de los alumnos/as hacia los niños/as pertenecientes a pueblos originarios, particularmente a los niños mapuche, los que son frecuentemente sujetos de *bullying* por parte de sus compañeros/as. Esta actitud también se observa entre los alumnos de escuelas que reciben inmigrantes peruanos, bolivianos, ecuatorianos, colombianos, u otros. Ello llega al punto que un alumno refiriéndose a la posibilidad de que se incorporara un niño peruano a su curso, dijo *“yo lo mato”*. En cambio, al consultarle qué pasaría si llegara un niño inglés, el mismo niño dijo *“a él si lo acepto”*. Ello confirma la percepción generalizada de que las personas blancas, rubias, de ojos claros, poseen atributos positivos. Esta percepción forma parte de una *mentalidad* europeizante que ha marcado a la sociedad chilena a lo largo de su historia, y que continúa estando presente y es reforzada través de los medios de comunicación masiva.

Los directores/as y profesores/as, en cambio, manifiestan posturas *políticamente correctas* en cuanto a que opinan que todos los niños/as son iguales y que ellos pretenden *integrarlos*, haciendo que presenten sus bailes folclóricos, que traigan sus instrumentos musicales, o celebren su día Nacional. Sin embargo, estas resultan ser iniciativas esporádicas y aisladas con respecto al desarrollo de los programas de estudio. No existe una intencionalidad marcada de los profesores por contextualizar dicho currículum de acuerdo a las distintas realidades, ni a realizar actividades creativas que impliquen una construcción intercultural del conocimiento que podrían ser motivadoras para los alumnos/as y que estarían en la lógica de la inclusión y no de la imposición cultural. Asimismo, en sus planificaciones, por lo general, los profesores/as tienden a apegarse en forma acrítica y rígida a los programas de estudio, sin intentar la incorporación de elementos significativos de la cultura local. La utilización de textos alternativos es muy limitada, y se observa que no se aprovechan en toda su riqueza las bibliotecas de aula que han sido dotadas por el Ministerio de Educación.

A manera de síntesis, se puede señalar que a través de las políticas educativas que rigen el sistema de educación general básica, no se están delineando estrategias efectivas que contribuyan a una mayor equidad y calidad de la educación con miras a la inclusión de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

Los testimonios recogidos a través de la investigación, nos hablan de la distancia que existe entre un discurso que refiere a *una educación integral e inclusiva*, y una política educativa que privilegia el rendimiento escolar a través de la aplicación de pruebas estandarizadas, dejando en un segundo o tercer plano la formación valórica, central para una educación ciudadana. Se percibe así, una suerte de esquizofrenia en distintos ámbitos: un discurso que proclama *la atención a la diversidad* y un currículum homogéneo que no considera las diferencias socioculturales y geográficas de la población escolar; un discurso que proclama *la igualdad de oportunidades* y la práctica de una gestión educacional que, inserta en condiciones de pobreza, no cuenta ni con los docentes formados para enfrentar la realidad acuciante que viven los niños en vulnerabilidad extrema en zonas urbanas de alta densidad o en zonas rurales aisladas, ni con las herramientas pedagógicas y los recursos de equipamiento e infraestructura que podrían compensar, en cierta medida, la desigualdad en oportunidades de aprendizaje; un discurso que proclama la necesidad de *formación de profesores de excelencia* y la falta de regulación de la proliferación de programas de estudio de las escuelas de Pedagogía que se dictan tanto en universidades públicas como privadas.

Consideramos que, en la actualidad, la política educativa se encuentra atrapada en una *disociación entre el discurso y la realidad*, y, por lo tanto, la institucionalidad en la cual se apoya, tanto a nivel central, regional, municipal como local, así como las instituciones formadoras de profesores, no dan cuenta del triple desafío: *calidad, equidad y atención a la diversidad*.

El estudio realizado en terreno permite comprender la estrecha imbricación entre la calidad de la educación que el sistema ofrece, las condiciones

de desigualdad en que se imparte, y la diversidad tanto étnica como cultural de la población que accede a la educación general básica. De ahí que no es posible desligar los conceptos de *calidad* con el de *equidad*, en cuanto estos se manifiestan en un contexto geográfico, social, económico y cultural que es justamente aquel que *les otorga sentido*.

Algunas sugerencias de políticas

A partir del estudio de campo, la investigación permite sugerir algunas políticas que se orientan a mejorar las condiciones bajo las cuales se imparte la educación general básica en las escuelas municipalizadas, especialmente aquellas que atienden a la población en condiciones de pobreza, atendiendo a las particularidades de los distintos contextos y culturas de la población.

Dichas sugerencias se enfocan al reconocimiento de la diversidad en tres distintos ámbitos, el del Currículum Escolar, en lo que dice relación a los contenidos, a los textos de estudio y a la metodología; el de la Gestión Escolar, y el de Formación Inicial Docente.

El currículum escolar de educación general básica, otorga un marco homogéneo que difícilmente da margen para que los contenidos se adapten a las distintas realidades. Si bien, se expresa que los colegios tienen la libertad de adaptarlos, la excesiva ocupación de las horas frente a curso de los profesores/as, inhiben la posibilidad de desarrollar unidades que representen la variedad de contextos en los cuales se imparte la educación general básica. Por otra parte, las pruebas estandarizadas constituyen un pie forzado que determina la presión que se ejerce en las escuelas en cuanto a favorecer sólo aquellos subsectores, o asignaturas que serán evaluados a través de la prueba SIMCE y de las pruebas internacionales. Las anteriores consideraciones llevan a plantear la necesidad de flexibilizar el currículum de manera que este abra la posibilidad de responder a distintas realidades locales y regionales.

En relación a la metodología utilizada por los profesores, sería conveniente actualizar a los profesores en ejercicio de tal forma que puedan desarrollar en los alumnos los valores, las actitudes y el espíritu crítico que constituyen una condición indispensable para lograr la formación de un ciudadano pleno. Frente al desbordante desarrollo científico tecnológico, se hace imprescindible un programa de formación continua, no sólo en cuanto a contenidos, sino a una didáctica que surja de las incógnitas que dicho desarrollo nos plantea.

Desde el ángulo de la Gestión Escolar, la atención a la diversidad tiene distintas implicancias que abarcan desde una gestión curricular proclive a la diversificación de contenidos y didáctica; la gestión de los tiempos docentes, en cuanto a la reducción de horas frente a curso, que permita el trabajo reflexivo colectivo, y la reducción del número de alumnos por curso para lograr una mejor atención a los estudiantes con distintas estrategias de aprendizaje. Siempre en el ámbito de la Gestión, esta vez municipal, se ha detectado la necesidad de reforzar un servicio profesional multidisciplinario que pueda dar apoyo efectivo y oportuno a los niños y niñas víctima de situaciones relacionadas

con el consumo de drogas, la prostitución infantil, el abandono familiar, así como atención a los niños/as con problemas leves o severos de aprendizaje. Si bien existe, a través del programa de habilidades sociales de JNAEB, apoyo de psicólogos, educadores diferenciales y psicopedagogos, estos son insuficientes tanto en número como en especialidades que puedan atender efectivamente las múltiples necesidades que reportan las escuelas en sectores de pobreza.

Por último, consideramos necesario señalar que las políticas educacionales tendientes a elevar la calidad y la equidad en educación, se basan en un *concepto reduccionista de calidad*, vinculándola con las evaluaciones estandarizadas. Esta distorsión afecta la posibilidad de ofrecer una formación integral, el desarrollo de las habilidades sociales, pensamiento crítico y las competencias para la educación ciudadana. De allí la necesidad de ampliar la concepción de calidad hacia ámbitos que trasciendan el rendimiento académico, desarrollando formas de evaluación que den cuenta del progreso de los estudiantes atendiendo a las distintas dimensiones del desarrollo humano.

Las anteriores consideraciones y propuestas podrían ser recogidas y desarrolladas al interior de los programas de estudio de formación inicial docente. Sería necesario repensar el currículum de quienes estudian Pedagogía, así como los programas de formación continua de profesores, abriéndose a los aportes de la Antropología Cultural y de la Neurociencia, la cual está desarrollando un aporte fundamental a las teorías del aprendizaje. Asimismo, dichos programas de estudio podrían diseñar y reforzar la construcción de estrategias didácticas, con especial énfasis en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de que los docentes formen a sus alumnos/as para insertarse positivamente en un mundo globalizado.

Finalmente, deseamos reflexionar acerca de la estrecha relación que debería existir entre una política de formación docente y un Proyecto País. Se hace necesario recordar que la formación de los profesores Normalistas fue de gran calidad para su época, por cuanto respondió a un objetivo muy claro: formar a la población para el desarrollo político, económico, social y cultural del Estado-Nación. En el contexto histórico actual, no podemos olvidar que para ser capaces de convivir y ser participante activo de un mundo globalizado, cada vez de mayor grado de exigencia, tenemos que ser capaces de fortalecer nuestra identidad, sin dejar de lado lo esencial del ser humano, su formación humanista, basada en el respeto irrestricto a la dignidad del otro.

Referencias

Abraham Nazif, Mirtha y Sonia Lavín Herrera (2007) *Educación Inclusiva: un desafío para la política pública*. En: Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, Año 6, N° 4, abril de 2007.

Ball, Stephen (1997) *La Micropolítica de la Escuela*. Editorial Paidós/MEC Barcelona.

Bonfil B, G (1988) *La teoría del control cultural en estudios de procesos étnicos*. Publicado en Cañulef, E (2002) *Consideraciones para una didáctica de los valores en la EIB*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Brunner, José Joaquín; Gregory Elacqua; Soledad González, Ana María Montoya; Felipe Salazar (2006) *Calidad de la Educación. Claves para el Debate*. Ril Editores, Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile.

Cardemil O, Cecilia y Sonia Lavín H. (2012) *Juntos Podemos Más: Tejiendo Encuentros entre Familias y Maestros*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, Editorial MS, México D.F.

Casassus, Juan (2000) *Descentralización de la Gestión de las escuelas y calidad de la educación ¿Mitos o Realidades?* En: Revista de Tecnología Educativa, Vol XIV, N° 1-2 Santiago de Chile.

Edwards, Verónica (1991) *El Concepto de Calidad de la Educación*. Instituto Frónesis, Colección Educación, Quito, Ecuador.

Geertz, C. (1978) *La interpretación de las culturas*. GEDISA Editorial. Ley N° 19.253. (1993) Gobierno de Chile.

Instituto de Derechos Humanos (2009) *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias en países latinoamericanos*, IDH.

ITE/CECE (2000-2001) *Boletines Club de Calidad N°s 1,2,3,4,5* Confederación Española de Centros de Enseñanza, Madrid.

Lavín, Sonia y Silvia del Solar (2000) *El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida Escolar. Guía metodológica para los centros educativos*. LOM/PIIE Santiago de Chile.

Lavín, Sonia; S. del Solar; M. Fischer y J.C. Ibarra (2002) *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas* Editorial LOM/Conicyt/Intec/Piie, Santiago de Chile.

Lavín Herrera, Sonia (2001) *Hacia una gestión de calidad de los centros educativos: aprendizajes desde la investigación y la acción*. En: *Escuelas que aprenden y se desarrollan*, Facultad de Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima Perú.

Lavín H. Sonia (2000) *El sentido de sistematizar: elementos de apoyo a la reflexión de los equipos de proyecto del Fondo de las Américas*, Fondo de las Américas, Santiago de Chile.

Schmelkes, Sylvia, Sonia Lavín y cols (1996) *The Quality of primary education. A case study of Puebla-México*, International Institute for Educational Planning, UNESCO/ París/Centro de Estudios Educativos, A.C., México.

Lavín de Arrivé, Sonia (1988) *Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria* En: *Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigaciones Realizadas en América Latina*. Carlos Muñoz Izquierdo, Editor, CEE/REDUC.

Lavín H. Sonia (1988) *Hacia una reconceptualización de la calidad de la educación en la perspectiva de la calidad de vida: algunas implicaciones de política educativa*. Ponencia presentada al IV Seminario de la Comisión de Educación de CLACSO de Chile, octubre 1988.

Ministerio de Educación (2011), *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*, PEIB Orígenes, Ediciones Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, Mineduc (2011), *Programa de Educación Intercultural bilingüe; Programa de estudio segundo año básico: Sector de Lengua Indígena Mapuzungun*. Ediciones Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación del Perú (2007). *La interculturalidad en la Educación*. UNICEF.

OECD (2005) *Education Trends in Perspective: Analysis oof the World Education Indicators* - Paris, OECD

Quilaqueo, D; Quintrele, S (2007) *Saberes educativos mapuche: un análisis desde la perspectiva de los kimche*. UFRO. Temuco.

_____(2008) *Categorías de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada*, en Estudios Pedagógicos XXXIV, nº 2, Valdivia.

Straus, A; Corbin, J (1990) *Teoría fundamentada*. Universidad del Zulia, Venezuela.

_____(2002) *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ediciones Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sir, J (2002). *Pewenche. Una mirada etnográfica*. Ediciones del Colegio de Profesores de Chile, A.G.

_____(2008) *La educación intercultural bilingüe. El caso chileno*. FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Toledo Lancaqueo, Victor (2006), *Pueblo Mapuche, derechos colectivos y territorio; desafíos para la sustentabilidad democrática*, Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Velasco, Honorio; Ángel Díaz de Rada (1997) *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Editorial Trotta, Madrid

Valle, Miguel S. (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social Reflexión metodológica y práctica profesional* Editorial Síntesis S.A., Madrid

Vygotski, L.S (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica/Giraldo.

Zemelman, Myriam e Isabel Jara, (2006) *Seis Episodios de la Educación Chilena 1920-1965* Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Zemelman, H (1992) *Educación como construcción de sujetos sociales*. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. México.