

Aportes de Ernesto Schiefelbein para mejorar la Calidad de la Educación en Chile y Latinoamérica

Ernesto Schiefelbein contributions to improve the quality of education in Chile and Latin America

Jaime Caiceo ESCUDERO¹

Resumen

En este artículo se entregan antecedentes, producto de una investigación histórico-documental, en torno a Ernesto Schiefelbein, Premio Nacional de Educación 2007 en Chile. Aquí se reconstituye su biografía, se describen sus principales acciones educativas, tanto a nivel público como privado, a nivel nacional e internacional y se analiza su pensamiento educativo, derivado de múltiples investigaciones realizadas por el personaje estudiado.

Palabras-Claves: Educador Latinoamericano. Pensamiento Educativo. Investigación Educativa.

Abstract

In this article, product of a historico-documental research, Ernesto Schiefelbein, National Award of Education 2007 in Chile are delivered. Here, it reconstructs his biography, described its main educational actions, both public and private, national and international level and his educational thought, derived from multiple investigations by the studied character.

Keywords: Latin American Educator. Educational Thought. Educational Research.

1 Doctor en Ciencias de la Educación, con Especialización en Administración Financiera de la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Es profesor y Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación, con Especialización en Administración de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Gestión Educacional y Filosofía de las Ciencias Sociales. Universidad de Santiago de Chile. Víctor Rae 5.400, Las Condes, Santiago de Chile. 0056-9-94370034. Email: <jcaiceo@hotmail.com>.

1. Introdução

Desde 1996 el autor de este artículo ha estado desarrollando una línea de investigación acerca de la vida y el pensamiento de los diferentes Premios Nacionales de Educación en Chile. En esta ocasión se desea reconstituir a grandes rasgos los principales aspectos biográficos de Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Premio Nacional de Educación 2007, y especialmente exponer y analizar lo más relevante de su pensamiento: Aportes para mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica en general y en Chile en particular.

Este educador nació en 1934 y aún vive y está de lleno en su labor educacional. Su pensamiento se encuentra en sus publicaciones especializadas en educación; cabe destacar que en el año 2007 se registraban en la Web tan sólo en el sitio Google.com 22.900 páginas de referencia en español sobre su trabajo y publicaciones, 22.700 en inglés, 536 páginas en portugués, 209 en alemán y 209 en francés.

Sus principales preocupaciones durante su existencia han sido: impulsar y desarrollar la investigación educativa como eje de la cientificidad del que hacer educativo; preocuparse por la reducción del analfabetismo; tener una actitud crítica en relación a la educación frontal en el aula; tratar de disminuir la repitencia y la deserción escolar; enfatizar el aprendizaje en el aula; sugerir la elaboración de guías de aprendizaje para promover la comprensión lectora; promover la planificación del quehacer educativo, tanto a nivel de aula como de la unidad educativa y del sistema escolar. Justamente en esos puntos hay que encontrar la riqueza de su pensamiento educativo.

Las conclusiones de la investigación sobre este educador apuntan a que ha desarrollado un significativo aporte para la educación de Latinoamérica en general y de Chile en particular que lo hicieron acreedor al Premio Nacional de Ciencias de la Educación en Chile. En este trabajo se persigue reconstituir su vida y esbozar su pensamiento educativo a partir de sus investigaciones, especialmente en aquello que apunta a mejorar la calidad de la educación.

La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias; se han analizado las publicaciones originales del autor, sus investigaciones y se han realizado entrevistas al propio personaje y a quienes han trabajado con él en diferentes momentos de su vida.

2. Algunos rasgos biográficos de Ernesto Schiefelbein y su labor educacional

Don Ernesto Schiefelbein Fuenzalida nació el 19 de agosto de 1934 en Talcahuano. Su padre don Ernesto Schiefelbein fue oficial de marina y su madre fue doña Olga Fuenzalida. Se casó con doña María Clara Grossi y tiene siete hijos². Sus estudios primarios y secundarios fueron realizados en Talcahuano³, Viña del Mar⁴ y Santiago⁵, tanto en escuelas públicas como privadas y realizó estudios humanista-científicos y técnicos (comercio). Don Ernesto recuerda a su profesor de matemática del Liceo Superior de Comercio como un genio, afirmando que:

Todas las escuelas son interesantes, en todas hay muchos profesores excelentes, en todas hay profesores que son verdaderos genios que se anticipan. El profesor de matemática, por ejemplo en el Instituto Superior de Comercio, era un genio que entre otras cosas nos enseñaba a prepararnos para el siguiente tema haciendo 20 ó 30 problemas y él lo que hacía era despejarnos las dudas que teníamos. (SCHIEFELBEIN, 2008b, p. 5).

-
- 2 Eduardo estudió en la Universidad de Chile y es Médico; Rodrigo estudió en la Universidad de Chile y es Ingeniero Matemático; Cristian estudió en la Universidad Católica de Valparaíso y es Arquitecto; María Clara estudió en la Universidad Católica Silva Henríquez y es Educadora de Párvulos; Paulina estudió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y es Profesora de Alemán; Ignacio estudió en la Universidad Católica de Santiago y es Arquitecto; María Rosario estudió en la Universidad Mayor y es Médico Veterinario (SCHIEFELBEIN, 2008b).
 - 3 Entró a estudiar por casualidad, cuando sus padres fueron a matricular a su hermana, y le pareció tan interesante el centro educativo que cuando la directora le pidió que se quedara, él dijo que sí (sus padres quedaron muy tristes) y entró a estudiar en el Kinder en la Costanera Naval en Talcahuano con la profesora Deconi (SCHIEFELBEIN, 2008b).
 - 4 Los primeros años de preparatoria los realizó en Viña del Mar; posteriormente regresó de nuevo a Talcahuano; allí realizó el cuarto grado en los Sagrados Corazones de Concepción, guardando un grato recuerdo de un sacerdote que les leía sobre la tribu de los hurones en EE.UU. cuando se portaban bien, siendo fascinante oír historias maravillosas (SCHIEFELBEIN, 2008b). El quinto grado lo estudió en los Sagrados Corazones de Viña del Mar. El sexto grado lo realizó bajo la modalidad de exámenes libres porque viajaba mucho con sus padres.
 - 5 Las humanidades las realizó en el Liceo José Miguel Carrera, Liceo Superior de Comercio, Liceo Pedro Aguirre Cerda por la noche, Instituto Nacional en la noche, y en el Integral (SCHIEFELBEIN, 2007b).

Como estudió en las diferentes modalidades de educación y en instituciones distintas, tuvo un aprendizaje bastante interesante, por las posibilidades de combinaciones entre tipos de establecimientos, modalidades y jornadas; ello permitió que don Ernesto Schiefelbein tenga:

Un pensamiento pragmático y consistente, preocupándose constantemente por el sistema educativo, analizándolo e interpretándolo desde el punto de vista netamente macrosistémico. Yo considero que don Ernesto Schiefelbein es una persona que ha reflexionado mucho sobre el problema educativo, creo que él tiene soluciones más consistentes, que deberían de ser de alguna manera consideradas, por los tomadores de decisiones del Ministerio de Educación. (VILLARROEL, 2008, p. 3).

Se recibió de Ingeniero Comercial en la Universidad de Chile (1960)⁶ y de Profesor en el Pedagógico Técnico de la Universidad Técnica del Estado (1960); se doctoró en Educación en la Universidad de Harvard (1969). Para obtener su título en la Universidad de Chile realizó su primera tesis de investigación titulada *Cómo se hacen los Censos de Población*, recibiendo el premio Banco Israelita de Chile al mejor graduado de la Escuela de Economía de la Universidad de Chile y en 1962 recibió la beca ASTEF del Ministerio de Cooperación de Francia para Planificación (SCHIEFELBEIN, 2007b).

Su labor profesional la ha desarrollado a nivel del Ministerio de Educación, en donde llegó a ser Ministro (1994)⁷; en universidades públicas, como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en donde ha sido académico y Presidente de su Junta Directiva (2007-2009), en organismos internacionales,

6 Realizó al mismo tiempo estudios de Auditoría en la Escuela de Contadores Auditores vespertina de la misma Universidad; durante el día mientras cursaba Ingeniería Comercial fue Ayudante de Trigonometría en segundo año (SCHIEFELBEIN, 2007b).

7 El Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) lo designó en este cargo, donde en su corto período destinó importantes esfuerzos a la evaluación de la realidad de la educación en el país, preocupándose fundamentalmente por la educación básica, con el objeto que el niño aprendiera a leer y a comprender lo que leyerá, y por insistir que los cambios educativos parten por la labor del profesor en la sala de clases; por lo mismo, propuso que la educación debía estar centrada en el alumno, éste debía permanecer más tiempo en la escuela y las clases debían ser activas y no frontales. Creó una comisión especial conocida como "Comisión Brunner", que gestionó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación. A su vez, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se desempeñó como Coordinador de la labor de Planeamiento de la Educación, a nivel de la Superintendencia de Educación (IPANEQUE, 2008).

como la UNESCO, en donde fue su Director en la Representación para América Latina y el Caribe (1993-1996)⁸ y Especialista en Educación del Banco Mundial (1984-1988)⁹, como Rector de universidades privadas (Santo Tomás, 1997-2001; Autónoma de Chile (2011-2015)¹⁰, académico invitado a varias universidades en Japón¹¹, Estados Unidos¹², Argentina y Centro América, pero su labor como investigador la ha desarrollado especialmente en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE-, uno de los centros más importantes de investigación en Chile¹³ (SCHIEFELBEIN, 2007b).

En 1965 don Ernesto Schiefelbein, trabajando en una revisión de métodos de planeamiento de la educación para los países de América Latina en El Salvador, conoció al doctor Robert McMeekin, ex funcionario del Departamento de Educación de los Estados Unidos, del Banco Mundial y del Consejo Nacional de Planificación en el Ministerio de Educación en El Salvador. Los pocos días que el profesor Schiefelbein estuvo en El Salvador le permitieron compartir muchas conversaciones con McMeekin donde el *método* que estuvieron utilizando consistía en hacer proyecciones en base de cualquier indicador relevante, como por ejemplo, el crecimiento de la población estudiantil y utilizar factores como niños por clase

-
- 8 En esta institución realizó un incansable trabajo convencido de que la educación debe ser para todos y a lo largo de toda la vida, preocupándose constantemente por el aprendizaje de los estudiantes y la formación de planificadores para alcanzar una educación de calidad como base para la construcción de una verdadera democracia, el desarrollo, la equidad y la paz (ALBERTI, 2008).
 - 9 Aquí trabajó como Economista de la Educación en Washington, donde impulsó nuevos caminos en la toma de decisiones educativas y promovió reformas educativas fundamentalmente en América Latina (MCMEEKIN, 2008).
 - 10 En estas universidades insistió en que los estudiantes deberían estudiar antes de entrar a clase, resultando que cuando los académicos trataban de enseñarles en forma tradicional, los alumnos, ya conocedores del tema levantaban la mano y pedían que se les despejara las dudas, generando una nueva metodología de enseñanza, mucho más activa y participativa. Con este objetivo elaboró *El Syllabus*. Esta práctica acostumbró a los alumnos a desarrollar autonomía y mayor capacidad en su trabajo personal (SCHIEFELBEIN, ZÚÑIGA, 2002).
 - 11 Estuvo como profesor visitante en la Universidad de Hiroshima durante 6 meses, enseñando y en siete oportunidades en seminarios y conferencias (ROJAS, 2008).
 - 12 En el 2004 recibió invitación de la Universidad de Harvard para ser Profesor Visitante, por su invaluable aporte dentro del campo de la investigación en beneficio de la Educación Latinoamericana (SCHIEFELBEIN, 2007b).
 - 13 En los años setenta especialmente trabajó en este centro académico -el cual realiza investigación y extensión, desarrolla innovaciones y propone soluciones educativas para Chile y América Latina-, gracias a la invitación de otro maestro de la educación chilena, el jesuita Patricio Cariola (Premio Nacional de Educación 2001), quién fue uno de sus grandes amigos de juventud, con el objeto de trabajar en una las redes educacionales más importantes de Latinoamérica: Reduc (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) (CAICEO, 2012).

para calcular el número de nuevos profesores requeridos y la matrícula necesaria en escuelas normales para proveer estos profesores y reemplazar a los que iban a jubilarse. A base de tales factores calcularon el número de aulas por construir, la inversión necesaria y el impacto en el presupuesto.

Las publicaciones del Premio Nacional suman sobre las 300 (SCHIEFELBEIN, 2007b), de ellas 185 corresponden a sus trabajos de investigación; tiene 102 trabajos publicados en Inglés, 25 publicaciones incluidas por el CIDE en el sistema REDUC, 33 publicaciones incluidos por otros centros en el sistema REDUC y 54 publicaciones diversas. Entre sus obras más importantes se destacan: *Repensar la Educación* (editado por la Universidad Javeriana en 2005); *Educación en las Américas: Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización* (OEA, 1998); *Situación Educativa en Latinoamérica y el Caribe 1980-1989* (UNESCO, 1992); *Education Costs and Financing Policies in Latin America* (The World Bank, 1987); *The Political Economy of Public Support of Higher Education* (The World Bank, 1986); *Eight Years of Their Lives* (IDRC, 1982); *Development of Educational Planning Models* (Lexington Books, 1974).

Entre sus principales artículos publicados, sólo o en colaboración, en el *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* de OREAL/UNESCO se encuentran: Schifelbein, E. (1988) “Siete Estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación”; Schifelbein, E. (1989) “Repetición: La última barrera para universalizar la Educación Primaria en América Latina”; Schifelbein, E.; Tedesco, J.; Peruzzi, S. (1989) “La Enseñanza Básica y el Analfabetismo en América Latina y el Caribe”; Schifelbein, E. Peruzzi, S. (1991) “Oportunidades de Educación para la Mujer. El caso de América Latina y el Caribe”; Schifelbein, E.; McGinn, N. (1992) “Hacia una integración de la Investigación y Planificación de la Educación”; Schifelbein, E. (1992) “Relación entre Calidad de la Educación y el Modelo de Enseñanza Frontal”; Schifelbein, E.; Wolff, L. (1993) “Repetición y Rendimiento inadecuado en Escuelas Primarias de América”; Schifelbein, E.; Bralavsky, C.; Gatti, B.; Farres, P. (1994) “Las características de la profesión Maestro y la Calidad de la Educación en América Latina”; Schifelbein, E. (1995) “La Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: Un Programa de Acción”. El sólo título de los mismos revela sus constantes temas de preocupación en educación para América Latina: alfabetización, educación básica, repitencia, calidad de la educación, investigación.

Las principales investigaciones realizadas por don Ernesto y presentadas bajo la modalidad de la Educación y Políticas Educativas en América Latina y el Caribe y la Educación y Políticas Educativas en Chile son 99, las cuales ordenadas por temas nos arroja el siguiente resultado (IPANEQUE, 2008):

Temas de investigaciones

| | |
|--|-----------|
| 1 Educación en América Latina y el Caribe: Gestión, Rendimiento, Innovación, Toma de decisiones, Calidad. | 42 |
| 2 Políticas Educativas en América Latina y el Caribe: Planificación, Costos-Efectividad, Subsidios, Impacto, Capacitación. | 27 |
| 3 Educación en Chile: Gestión, Rendimiento, Innovación, Toma de decisiones, Calidad. | 18 |
| 4 Políticas Educativas en Chile: Planificación, Costos-Efectividad, Subsidios, Impacto, Capacitación. | 12 |
| Total: | 99 |

Lo anterior nos revela que su formación original en el ámbito contable y financiero está muy presente en su acción pedagógica y en unos de los aspectos que más relevancia y motivación ha tenido en su vida: la investigación.

Actualmente con 80 años de edad don Ernesto Schiefelbein no tiene afiliación política -aunque está ligado a los Partidos de la Concertación por la Democracia-, es un investigador neto tal como lo demuestran sus libros, artículos y publicaciones a nivel nacional e internacional. Es católico y afirma que la fe es una confianza, en que tenemos una misión y tenemos que realizar esa misión.

3. Esbozo del Pensamiento Educativo de Ernesto Schiefelbein

Los trabajos y publicaciones en libros y revistas a nivel nacional e internacional, muestran el pensamiento educativo del autor en estudio. A la educación le da un sentido eminentemente humanista y, por lo mismo, persigue que ésta sea buena y de calidad. Al respecto señala: “Pero esto equivale a decir que aquélla será buena en la medida en que también lo sea para el hombre” (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 147)

La cita anterior ubica a nuestro personaje entre quienes afirman que los fines de la educación están al servicio del hombre. Cuando se enseña que la labor del maestro debe ser ayudar al desenvolvimiento integral del niño, y educar es transmitir a los jóvenes el acervo de cultura de sus mayores para que la nueva generación lo utilice y lo perfeccione, don Ernesto hecha de menos: a) El objetivo ético de mejoramiento del hombre mismo, clave y medida de todo progreso intrínseco. b) La finalidad de creación de nuevos valores para superación del propio yo y del mundo que el ser humano habita.

Al revisar su extenso listado de publicaciones, se encuentran como sus principales preocupaciones:

a. Estímulo a la Investigación Científica

Para nuestro galardonado “[...] es fundamental aumentar sustancialmente el estímulo a los investigadores que estén activamente generando y publicando conocimientos originales a un nivel internacional” (SCHIEFELBEIN, 1994^a, p. 38); por ello es prioritario que en Chile se multipliquen los esfuerzos para avanzar y completar un conjunto de estímulos a los investigadores en Ciencia y Tecnología ya que sólo el 20 % de los académicos de las universidades tienen formación de nivel doctoral y si se supone otro 20 % con formación adecuada, queda un 60 % que debe ser formado. Consecuente con lo anterior es clave el aumento de los programas doctorales y el número de becas, fortalecer y aumentar el apoyo a los mismos, profesionalizar la investigación científica y tecnológica, estimular en los jóvenes el interés por la investigación, apoyar la consolidación de grupos de investigación, incrementar el número de investigadores en el país y promover el regreso al país de investigadores chilenos de alto nivel que residen en el extranjero (SCHIEFELBEIN, 2008a).

En Chile existe el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), cuya misión es fortalecer y desarrollar la investigación científica en las distintas áreas del conocimiento, financiando estudios conducentes a la obtención de los grados académicos de Magíster y Doctor de profesionales jóvenes licenciados o con título profesional equivalente en universidades chilenas. Los programas de postgrado se encuentran estrechamente relacionados con la investigación científica; mientras ésta sustenta la docencia de alto nivel y la formación de nuevos investigadores, las exigencias de los programas incentivan la investigación en los diferentes ámbitos del saber.

b. Reducción del Analfabetismo

A pesar que el último censo de 2012 indica que en Chile sólo el 2,23% de la población no sabe leer, gracias a la preocupación que ha tenido siempre por la educación de su población y a las campañas de alfabetización realizadas¹⁴ (CAICEO, 2005 y 2008), en el mundo existen 800 millones de analfabetos, de los cuales 34 millones pertenecen a Latino América y los países que tienen un mayor nivel de analfabetismo son Haití con un 41,7 por ciento de la población, seguido de Guatemala (30,9%) y Brasil (11,4%). El porcentaje chileno está distribuido

14 Según los censos realizados en 1907 había un 49,7% de la población analfabeta para llegar al 4,2% de 2002; el 1960 era de un 16,4% y en 1990, al volver la democracia, era de 8,9%, ubicándose las mayores tasas en los mayores de 40 años. En todo caso, la disminución de la tasa de analfabetismo en Chile ha sido progresiva, conforme ha ido aumentando la cobertura y la retención del sistema escolar (CAICEO, 2005 y 2008).

en forma desigual, según la encuesta CASEN 2006 de MIDEPLAN, pues el porcentaje más alto de analfabetismo lo tienen (provincias y/o comunas) San Pedro 12,9 %, de María Pinto 10,8 %, Alhué 10,5 %, Isla de Maipo 6,7%, Paine 6,4 %, El Monte 6,3 %, Melipilla 5,5 % Lampa 5,2 %, Calera de Tango 5,1 %, y los porcentajes más bajos de analfabetismo lo tienen las comunas de Vitacura 0,3 %, Providencia 0,4 %, Ñuñoa 0,4 %, de Santiago 0,5 % y Las Condes 0,6 %, todas ubicadas en la Región Metropolitana.

Considerando que no existe país que pueda utilizar adecuadamente los logros de la ciencia y tecnología en función de su propio desarrollo, si su población presenta altos índices de analfabetismo, nuestro autor ha estado muy preocupado del tema; más aún si se agregan los analfabetos funcionales; al respecto él mismo señala:

El de aquellas personas que han sido (o se consideran) alfabetizadas, pero que no tienen la capacidad de utilizar en su vida cotidiana (al menos en un nivel mínimo) la lectura, escritura y aritmética con cálculos simples que son los requisitos considerados básicos para que las personas puedan participar como ciudadanos, padres, productores y en procesos de cambio tecnológico (SCHIEFELBEIN et al., 1995^a, p. 25).

Ernesto Schiefelbein siempre ha insistido en que el problema del analfabetismo sigue subsistiendo, pues *el fracaso escolar* de los estudiantes de educación primaria o básica los vuelve analfabetos funcionales prontamente; por lo mismo, recuerda a los tomadores de decisiones de la educación, que al dar por hecho que los estudiantes de primaria aprenden a leer y escribir, tendemos a creer que el analfabetismo es exclusivo de las poblaciones rurales que no tuvieron acceso a las escuelas, donde este mito en parte ha hecho que el problema que se enfrenta pase desapercibido (WOLL, SCHIEFELBEIN, VALENZUELA, 1993).

c. La Enseñanza Frontal

Nuestro autor denomina enseñanza frontal a la forma cómo tradicionalmente se ha desarrollado el sistema de enseñanza-aprendizaje, es decir, una sala con asientos dirigidos hacia el profesor o la pizarra, la distribución del tiempo en horas de clases de 45 minutos y teniendo al profesor como el punto central del proceso y con el poder para monopolizar la mayoría de las expresiones orales. A pesar de las críticas a este método de enseñanza es el más utilizado en todos los tipos de escuelas debido a que es económico y se organiza fácilmente, adaptándose a la función *transmisora* de la escuela.

Al aplicar este método el alumno reacciona ocasionalmente frente a la exposición o preguntas que realiza el profesor, dependiendo su éxito, de la adecuada selección de las informaciones y el aprendizaje de los alumnos, es decir, se sigue el paradigma clásico de la educación que define el aprendizaje como la resultante de un proceso de estímulo respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción del docente sobre el alumno, más aún cuando el 50 y el 64 % del tiempo de los docentes se destina a la enseñanza y un 22 a 29 % adicional a controlar la disciplina, siendo la relación docente alumno directa, personal y permanente (SCHIEFELBEIN et al., 1994b).

Por la costumbre que ha creado el método anterior en la población en general, don Ernesto predice que un lector preferiría oír una conferencia en lugar de leer un artículo sobre el tema, aunque el artículo lo lea en 10 minutos y la conferencia dure 40 minutos. En realidad, el lector ni siquiera conoce su velocidad lectora.

El método frontal fue muy adecuado cuando la educación era selectiva y no masiva como hoy, indica el galardonado. Cuando la enseñanza básica es de ocho años y la enseñanza media es de 4 años y sobre el 95% está incorporado a esos niveles de la educación, el grupo humano es muy heterogéneo y, por lo tanto, ese método ya no es funcional, pues más de la mitad de los alumnos quedará atrás y no podrá seguir el ritmo del profesor. Cuando existe un alto grado de heterogeneidad hay que usar otros métodos y dar oportunidades para que cada uno pueda aprender a su velocidad.

Para cambiar la situación anteriormente descrita, don Ernesto señala que a los futuros profesores hay que formarlos con métodos más activos, disminuir las clases expositivas y dedicar la mayor cantidad de tiempo a enseñar con la participación directa de los futuros profesores, generando diversas experiencias de educación activa o dar oportunidades de participar en grupos a través de preguntas sobre las lecturas previas; es un problema de actitud, más que un problema de capacidad. Si se forma a los futuros docentes practicando los modelos que se les recomienda usar cuando enseñen lo harán igual y se obtendrá un nuevo paradigma de enseñanza centrado en el alumno, en que él sea el centro de las actividades de aprendizaje y el profesor sólo un facilitador del mismo. Ello mejorará la calidad de la educación.

Ernesto Schiefelbein es bastante crítico, en todo caso respecto a la realidad chilena actual en las aulas del sistema escolar, pues los profesores se siguen formando de manera muy similar al pasado¹⁵, luego prosiguen mayoritariamente

15 El Proyecto de Formación Inicial Docente -FID-, iniciado a comienzos de la última década del siglo pasado, no se aprovechó en su real dimensión.

con el método frontal en las aulas escolares; el uso del tiempo adicional, propio de la jornada escolar completa -JEC- iniciada en la Reforma de 1996 no se hizo de una manera distinta sino que se dio “más de lo mismo”; la evaluación de los textos que entrega el Ministerio de Educación con el objeto que ellos tuvieran situaciones de aprendizajes distintas al de la memorización no se ha hecho; la lectura por parte de los alumnos antes de la clase (5 a 10 páginas) como proceso normal no se ha implementado; el compromiso de los profesores a filmar una clase al semestre y discutirla con sus alumnos tampoco se ha puesto en práctica (SCHIEFELBEIN, SCHIEFELBEIN, 2008).

En otros países, como Japón, según Schiefelbein, los profesores trabajan en equipo y se apoyan mutuamente; en Chile, en cambio, se trabaja individualmente, no se planifica, y si se hace, se escribe la misma después de realizada la clase y se hace sólo por si se le revisa; muchas veces lo escrito no tiene nada que ver con lo efectivamente realizado en el aula. Esta es una de las causas de por qué no funcionan las reformas, son muy pocos los funcionarios del Ministerio o Municipalidad que realmente visitan una escuela. De los que visitan la escuela, son también muy pocos los que tienen tiempo para ir a un aula.

d. Repitencia y Deserción Escolar

A pesar de los avances que el sistema escolar ha tenido en los últimos 30 años en cuanto cobertura, llegando a niveles cercanos al 98% en educación básica y sobre el 80% en educación media, persisten los flagelos de la repitencia y la deserción. Aprendizaje y repitencia son dos procesos diferentes, pero muy relacionados entre sí. Al respecto, don Ernesto afirma que:

Si la repetición disminuye, no implica necesariamente un mejoramiento de la calidad de la educación, ya que puede ser el resultado de reducir los estándares de promoción, cuyo caso límite corresponde a la promoción automática (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 36).

Desde los años sesenta en forma intermitente se ha establecido la promoción automática, lo cual no resuelve el problema real del aprendizaje, aunque aparentemente bajen los porcentajes de repitencia. En la década del 60 se detectaron altas tasas de repitencia y su difusión permitió que los profesores tomaran conciencia del problema, puesto que un alto índice de repetición es un claro indicador de bajos niveles de calidad de la enseñanza o, al menos, de aprendizajes insuficientes; a veces, es el resultado de entregar educación para

el promedio de los alumnos sin tomar en cuenta a los de la media hacia abajo, quienes necesitan una preocupación especial. Sin embargo,

Los profesores y en cierta medida los padres y apoderados cambiaron de actitud, al sentir una mayor responsabilidad personal por el fracaso de sus alumnos y reconocer que la repetición no siempre permitía superar los problemas de aprendizaje (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 18).

Para enfrentar los problemas de los alumnos con mayores dificultades, Schiefelbein propone: a) Reemplazar el tradicional método frontal, por lo menos en parte del tiempo en aula, por métodos más participativos y personalizados; el trabajo de talleres en grupos, que usen guías de aprendizaje interactivo adecuadas, permite no sólo que el profesor atienda a las inquietudes de cada alumno, sino que permite también que sus pares le ayuden a entender aquello que le resulte más difícil. b) Darle a los alumnos el tiempo necesario para aprender; si ello implica más tiempo del normal, se deberían ofrecer apoyo en las vacaciones de verano con monitores o textos (guías de autoaprendizaje) que les permitan reforzar materias por su cuenta.

La jornada escolar completa implementada en la última década del siglo pasado ha generado nuevos espacios e instancias de aprendizaje, como por ejemplo el trabajo de proyectos, que permite a los alumnos construir el aprendizaje de manera más autónoma y tener una evaluación formativa continua de modo que ellos mismos reconozcan, aprendan y corrijan sus errores y apliquen las soluciones correctas a las nuevas situaciones que se le presenten.

Schiefelbein reconoce, en todo caso, que las políticas aplicadas en Chile en los últimos 25 años ha significado disminuir la deserción desde el 7,8% al 2,8% en educación básica y desde el 12,4% al 5,9% en educación media (estadísticas de 2002). Para él los estímulos efectivos para que los alumnos permanezcan en la escuela son: almuerzo; útiles escolares gratuitos y una legislación que proteja a los menores contra la explotación laboral. A su vez, el nivel de aprobación al finalizar cada año escolar fue subiendo desde el 90% al 95,9% y del 81% al 90,1% en educación media en el mismo período; ello ha significado disminuir efectivamente la repitencia.

Don Ernesto señala que la deserción se debe a la interacción de cinco factores: bajos niveles de aprendizaje, repetición, falta de flexibilidad curricular, problemas económicos de los alumnos y, frecuentemente, deserción temporal. Por lo mismo, hay que tomar medidas para resolver tales factores con el fin de seguir disminuyendo la deserción escolar.

e. El Aprendizaje en el Aula

El aprendizaje que los alumnos logran en el aula es el principal soporte de la sociedad del conocimiento en la cual estamos insertos. Para alcanzar aprendizajes *duraderos* se necesitan *educandos activos* que le den sentido a la información que reciben, como, al mismo tiempo, educadores capaces de motivar a los alumnos; para esto último Ernesto Schiefelbein, sostiene que para mejorar la educación en el aula primero habría que mejorar la formación inicial; en efecto, la principal carencia del sistema educacional chileno es *la comprensión lectora* por la baja formación de los profesores que hacen prevalecer la educación frontal, donde: “El docente le habla a la sala, independientemente de quién le entienda y quién no, y la mala calidad de los textos para enseñar” (SCHIEFELBEIN, 2007a, p. 41).

En síntesis, el aprendizaje en el aula mejorará en la medida que los profesores cambien sus estrategias metodológicas y utilicen buenos textos para que los alumnos aprendan a leer bien. El docente posee algunos elementos que el Ministerio de Educación ha ido creando para mejorar los aprendizajes, entre los cuales cabe mencionar; a) El SIMCE como instrumento que permite evaluar estandarizadamente ciertos aspectos del aprendizaje de los niños, como por ejemplo, que el 40% de los niños no entiende lo que lee, lo que implica que algo no funciona en el sistema. b) La PSU como una política educativa importante en los años recientes y en estos momentos el sistema se basa en instrumentos que evalúan contenidos de aprendizaje. Según Schiefelbein los alumnos que terminan la enseñanza media son los que aprendieron a leer en cuarto grado, lo que equivale al 50 % de los alumnos que concluyen en buenas condiciones la secundaria. Esto genera una sociedad cada vez más desigual, porque hay una mitad que es totalmente incapaz de salir del fondo de la escala social. c) Para superar las diferencias entre los aprendizajes de los alumnos de distintos tipos de establecimientos, es necesario fijar los estándares, como lo acaba de señalar la nueva LGE (Ley General de Educación) promulgada el 12 de septiembre de 2008.

f. Guías de Aprendizaje

Una de las principales preocupaciones de Ernesto Schiefelbein ha sido el bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos en la educación básica. Por lo mismo, nuestro autor se ha interesado en las guías de aprendizaje que la UNESCO y UNCEF han incentivado con el objeto de preparar y experimentar materiales de autoaprendizaje para los estudiantes (SCHIEFELBEIN et al., 1995b). Tales materiales muestran numerosas experiencias, donde la labor del profesor puede cambiar, desde la clase frontal -otro tema recurrente en la preocupación de nuestro autor- dirigida al alumno promedio, a la actividad en la sala de clase en

que cada alumno reconstruye el conocimiento, lo profundiza en discusiones de grupo, lo relaciona con su medio y, en definitiva, es capaz de usarlo creativamente en situaciones concretas. Considerando esta situación, don Ernesto ha señalado:

La sociedad empieza a exigir, que las escuelas formen personas más creativas, capaces de comunicarse por escrito, de identificar opciones, manejar creciente información y de readaptarse cada vez que cambien las tecnologías, para participar en trabajos más complejos. (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 2).

Las investigaciones realizadas en torno a la experimentación de las guías de aprendizaje constituyen un elemento que facilita la labor del profesor; éste recobra su rol de conductor de la clase y del proceso de aprendizaje que en la clase frontal ha perdido; por cierto que las guías producirán efecto en la medida que se realicen adecuadamente. Las guías son especialmente útiles en relación a aprendizajes fundamentales previstos para la enseñanza básica. Por lo mismo, nuestro autor en conjunto con otros (SCHIEFELBEIN et al., 1993b) propone 14 guías para la educación básica:

1. Aprendamos a leer comprensivamente un relato.
2. Los distintos significados de las palabras.
3. Las palabras también pueden pertenecer a una familia.
4. Aprendamos a completar un cuento.
5. Veamos en qué consiste el cuidado de la vida.
6. Lo que significa amar la bandera nacional.
7. Lo que significa la palabra *participación* en la escuela.
8. Aprendamos qué es la solidaridad.
9. Factores en relación al suelo y las texturas. Hipótesis experimental.
10. Estructura de la materia.
11. Aprendamos a participar en una mesa redonda.
12. Hagamos representaciones con los títeres.
13. Matemática. Módulo 1.
14. 14 Matemática. Módulo 2.

Estos materiales de aprendizaje deben tener las siguientes características:

- El material constituido por tareas debe estar dirigido al alumno en forma individual o en condición de integrante de un grupo de trabajo.
- Las actividades que se proponen deben invitar a asumir responsabilidades individuales y a integrarse en el trabajo con otros alumnos.
- Las tareas propuestas deben intentar que el alumno describa, investigue, reflexione, realice valoraciones, compare, actúe, realice análisis y síntesis.
- Las tareas deben entregar oportunidades para que el alumno ponga en desarrollo diversas habilidades, tales como leer, escribir, dibujar, colorear, inventar, dramatizar, hablar y escuchar en grupo o conducir actividades.
- La tarea por resolver debe ser presentada generalmente con una pregunta o con una declaración que da título al material; esa pregunta o declaración representa lo que podría denominarse el objetivo.
- Las tareas deben implicar siempre, una puesta a prueba de saberes, de acciones y de valores. No hay materiales puramente cognitivos o puramente activos o valorativos.
- Los saberes que se trabajan deben ser siempre fundamentales, de modo que su aprehensión pasa a ser la tarea indispensable de quien quiere aprender ese saber.
- Cada grupo de trabajo debe ser heterogéneo, es decir, que no se constituyan grupos seleccionados por rendimiento académico, por situación económica o por otra variable de discriminación.
- El material debe guiar al alumno hacia el aprendizaje deseable a través de una serie de preguntas (en otros casos podría ser a través de conclusiones y razonamientos).
- El lenguaje usado en el material debe ser sencillo, comprensible para el alumno. Pero es el lenguaje estándar, formal, el que el alumno necesita aprender a manejar y valorar.
- La diagramación debe ser sencilla, puesto que el alumno usa su propio cuaderno para responder, Una adecuada diagramación es una condición del material que hay que mantener a cualquier precio si se quiere que él sirva para el éxito del alumno.

El objetivo de las guías de aprendizaje se circunscribe en el ámbito de que:

Los alumnos necesitan aprender a convivir y a trabajar con compañeros con distintas historias personales y a descubrir en esas diferencias, valiosas oportunidades de interacción y de enriquecimiento humano. (SCHIEFELBEIN et al., 1993b, p. 7).

Al emplear las guías de aprendizaje el docente debe tener presente lo siguiente (SCHIEFELBEIN et al, 1993b):

- Cuidar que todos los alumnos tengan, en sus manos, el material; al mismo tiempo que cada alumno se vaya acostumbrando al trabajo individual y al trabajo grupal.
- No intervenir más allá de lo estrictamente indispensable y posibilitar, antes que nada, la acción del propio material y la acción de los demás alumnos.
- Las guías permiten que los alumnos, en algún aspecto, puedan enseñar y ser enseñados.
- Esta actividad estimula el desarrollo personal, la capacidad de liderazgo y el trabajo en común.
- Solicitar al alumno que realice ejercicios de auto-evaluación, integrar actividades que implican hacer, valorar y comprender.
- Debe asumir el rol de supervisor.

g. Planificación Educacional

Una de las primeras preocupaciones de Ernesto Schiefelbein fue la Planificación Educacional. Para poder mejorar la educación hay que planificar adecuadamente a corto, mediano y largo plazos, de acuerdo a las necesidades de cada institución. Él lo hace especialmente a nivel de país y de sub-continente (SCHIEFELBEIN; MCGINN, 1997). Dentro de algunos temas que dan a conocer su pensamiento educativo sobre planificación educacional se tienen:

- *La Socialización de la Educación:* Al respecto señala que la familia es la responsable de desarrollar al niño (en la medida de sus posibilidades), y la escuela, además de ofrecer instrucción, es formadora, proponiéndose entregar a sus alumnos elementos que le ayuden en su función social.

- *Planeamiento Integral de la Educación:* Ello implica considerar todos los aspectos de la esfera educacional; todos los niveles de enseñanza, tanto públicos como privados; la educación regular y la de adultos; y los aspectos cuantitativos y cualitativos de la enseñanza. Por lo mismo, la planeación integral está relacionada con: a) Las áreas de programas, métodos, material de enseñanza, supervisión, organización y administración, tanto a nivel de la escuela como del sistema educativo. b) Hay que plantear problemas concernientes a la orientación educacional y vocacional, la extensión de la educación y, en general, la estructura del sistema. c) A su vez, deben proveerse algunos elementos relacionados con la realidad social, cultural y económica a los escolares que provienen de hogares vulnerables. d) Finalmente, se debe entregar formación, perfeccionamiento y capacitación al personal involucrado en la acción educativa.

Como consecuencia, no es posible considerar a la educación como algo aislado dentro de la comunidad, sino que se contempla: “La necesidad de vincular los programas de la educación a los de desarrollo económico y social, a fin de tender a una plena realización individual y colectiva” (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 150).

- *En la Esfera Económico-Social:* Cuando se habla de *recursos* se refiere a la demanda de personal con capacidades diferenciadas de acuerdo con las necesidades de los distintos sectores económicos de un país. Para evaluar una unidad educacional *productora* de esta oferta de personal, se relacionan los resultados con los diversos recursos invertidos y se busca maximizar la eficiencia de esa relación.

Si el Planeamiento Económico Social no incorpora las previsiones de desarrollo de la educación y no asegura su financiamiento, en estrecho acuerdo con los responsables de este campo, no cumplirán eficientemente su trabajo. La decisión final, en cada caso, es una decisión política que se toma considerando las soluciones alternativas presentadas por los planificadores económicos de la educación, los cuales tienen el deber de mostrar las soluciones más convenientes y de mayor rendimiento económico y social, así como las incompatibilidades y repercusiones de posibles decisiones en relación con el conjunto de los objetivos del plan de desarrollo.

- *En cuanto al Ministerio de Educación:* Este, debe coordinar y trabajar con los sectores directamente vinculados a la educación y con todos los que, en una u otra forma, tengan interés en el planeamiento educativo integral. Este principio, a su vez, es válido para todos los organismos que participan con algún grado de autoridad y el cumplimiento de esta función debe: a) Velar por la aplicación de leyes, decretos y reglamentos. b) Fiscalizar

el cumplimiento e imponer sanciones. c) Fomentar la permanente adecuación de su acción en persecución del fin común. d) Estimular la adecuada información, ya sea estadística o en relación con disposiciones y planes existentes.

- *En el Desarrollo de la Educación:* En un contexto global aparecen otros criterios, además de la educación formal, siendo necesario considerar todas las capacidades adquiridas, útiles a la sociedad; la calificación técnica de la mano de obra; la movilidad social, la adopción a nuevas condiciones. De esta forma, lo que se persigue es destacar el hecho de que las diversas formas de educación influyen en las capacidades de un pueblo, en su trabajo o, en general, en la forma de organizar sus actividades; por ello, nuestro personaje afirma que:

Resulta inevitable, por lo tanto, que el desarrollo de la educación esté influido por muy diversos intereses. Un sistema educativo no puede funcionar en un vacío social, ni tampoco desarrollarse si no forma parte de un amplio plan social. (SCHIEFELBEIN, 1974, p. 160).

4. Conclusiones

Al llegar al término de este artículo, se puede concluir que se han cumplido los objetivos planteados al inicio de la misma. Se han descrito los principales rasgos biográficos del Premio Nacional en estudio y se han descrito los principales aspectos de su pensamiento educacional. Es un hombre de teorías sólidas en los ámbitos educativo-social y económico, pero sus investigaciones apuntan especialmente al quehacer educativo, es decir, a lo que sucede en el aula; a transformar las técnicas de aprendizaje de los alumnos; a que ellos busquen por sí mismos y con la orientación del profesor aquello que les ayudarán a formarse mejores como seres humanos; a que aprendan a leer bien y a comprender lo que leen; a planificar adecuadamente, según los requerimientos de la sociedad, el desarrollo futuro de la educación, tanto a nivel nacional como regional. Entrega pistas, a su vez, para mejorar la educación durante este siglo en América Latina (SCHIEFELBEIN, 1993a; SCHIEFELBEIN, TEDESCO, 1995c).

Fuentes de Consulta

ALBERTI, G. **Entrevista personal**. Encargada del Centro de Documentación de la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, 2008.

CAICEO, J. “Procesos de Inclusión y Exclusión en el Sistema Educativo Chileno durante los Siglos XIX y XX” en **Perspectivas Educativas**, n. 5. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, p. 75-82, 2005.

_____. “El Programa Chile Califica y la Superación del Analfabetismo Funcional” en **Perspectivas Educativas**, n. 7. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, p. 109-118, 2008.

_____. “P. Patricio Cariola; Premio Nacional en Educación y su Paso por la Fide”. **Revista de Pedagogía**, n. 472, mayo-junio. Santiago de Chile, FIDE, p. 32-40, 2012.

IPANEQUE, V. **Vida, Obra y Pensamiento Educativo de Ernesto Schiefelbein Fuenzalida**. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2008.

MCMEEKIN, R. **Entrevista personal**. Ex funcionario del Departamento de Educación de los Estados Unidos y del Banco Mundial, 2008.

ROJAS, A. **Entrevista personal**. Funcionario de la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, 2008.

SCHIEFELBEIN, E. **Teoría, Técnicas, Procesos y Casos en el Planeamiento de la Educación**. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1974.

_____. **En busca de la Escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?** UNICEF, 1993a.

_____.; CASTILLO, G.; GOLBERT, V. **Guías de aprendizaje para una escuela deseable**. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF, 1993b.

_____. **El esfuerzo necesario para estimular la Investigación Nacional en Ciencia y Tecnología**. Concepción: Ed. Universidad de Concepción, 1994a.

_____.; FLECHSIG, Karl-Heinz (Ed.). **Portal Educativo de las Américas**, 1994b. En <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx>. Consultado el: 7 enero 2015.

_____. CORVALAN, A.; PERUZZI, S.; HEIKKINEN, S.; HAUSMANN, I. **Calidad de la Educación, Desarrollo, Equidad y Pobreza**. Santiago de Chile: Proyecto Principal de UNESCO, Boletín 38, 1995a.

_____. HAUSMANN, I. **Educación Básica y Analfabetismo en los Países Latinoamericanos del Convenio Andrés Bello**. Santa Fe de Bogotá: UNESCO/OREAL, 1995b.

_____. TEDESCO, J. **Una Nueva Oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina**. Buenos Aires: Ediciones Santillana, S.A, 1995c.

_____. MCGINN, N. **Nueve Casos para preparar planificadores de la Educación**. Santiago de Chile: UNESCO, 1997.

_____. SCHIEFELBEIN, P. **Determinantes de la Calidad: ¿Qué falta mejorar?** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2000.

_____. ZUÑIGA, R. **El Syllabus: viviendo un Aprendizaje Autónomo**. Santiago de Chile: Universidad Santo Tomás, 2002.

_____. “Comprensión de Lectura, principal carencia de la Educación” en **Diario Electrónico** de la Universidad de Chile, 2007a.

_____. **Curriculum Vitae**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007b.

_____. **Desafíos para los investigadores en Educación en América Latina**. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2008a.

_____. **Entrevistas personales**. Doctor en Educación y Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2007, 2008b.

VILLARROEL, R. **Entrevista personal**. Profesor Investigador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del MINEDUC, 2008.

WOLL, L.; SCHIEFELBEIN, E.; VALENZUELA, J. **Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe hacia el siglo XXI**. Washington: Banco Mundial, 1993.

Recebimento em: 07/02/2015.

Aceite em: 07/07/2015.