REPRESENTACION OFICIAL IICA CHILE

Circulación Restringida

PROGRAMA DE DESARROLLO AREA MAIPU

IICA - Ministerio de Agricultura - Universidad de Chile

ADECUACION DE LA EDUCADORA DEL HOGAR A LA REALIDAD RURAL CHILENA

NADIA ROMERO
ORIANA TASSO
LUISA GAJARDO
OLGA ARMIJO
ILONCA GUERRERO

Asesora:
Dra. LINDA NELSON

SANTIAGO - CHILE

1969

PREFACIO

En Marzo del año 1969 se presentó un "Informe Preliminar" de la investigación que sobre "Areas de Conocimientos para el desempeño de las Educadoras del Hogar en el medio rural Chileno" estaba en desarrollo. La elaboración del "Informe Preliminar" respondía a la necesidad de entregar con oportunidad a las Instituciones Nacionales interesadas en dicha Investigación, aspectos que merecían ser conocidos y que podían constituir valioso aporte a los estudios que sobre esta materia realizaban dichas Instituciones.

Llegando a su término dicha Investigación, se presenta en este trabajo toda su proyección que sin lugar a dudas aclara múltiples interrogantes sobre los problemas que afectaban la real adecuación de la Educadora del Hogar en las labores, dentro del medio rural chileno, que le son propias.

La orientación general de la enseñanza a nivel universitario, los planes de estudio, la formación profesional, las funciones profesionales de la Educadora del Hogar determinadas por las diversas instituciones, campo ocupacional, etc. son aspectos fundamentales de la investigación, que dan respuesta muy significativas y representan una buena guía a quienes preocupa esta materia.

En el estudio han participado y han tenido responsabilidad directa la Señorita Nadia Romero, Ingeniero Agrónomo, Educadora para el Hogar del IICA, Zona Sur, en las etapas iniciales de estructuración de la investigación y recolección de datos; la Señora Oriana Tasso P., Educadora del Hogar del Programa de Desarrollo Area Maipú, principalmente en el proceso de tabulación, análisis de la información y redacción de este documento; las becadas, Señorita Luisa Gajardo, Profesora de Alimentación y Educación para el Hogar, y las Señoritas Olga Armijo e Ilonca Guerrero, estudiantes de la Escuela de Alimentación y Educación para el Hogar de la Universidad de Chile,

desde el comienzo del estudio hasta la tabulación de los datos.

Como Asesora, la Dra. Linda Nelson, Oficial Regional en Educación para el Hogar, Ph.D., de FAO, durante el desarrollo de todo el trabajo de investigación.

Por último, en el proceso de revisión y redacción final del estudio prestó su colaboración Patricio Arriagada P., Ingeniero Agrónomo, M.S., del Programa de Desarrollo Area Maipú.

Deseamos dejar expresa constancia de los reconocimientos del Programa Maipú por la colaboración prestada por las Instituciones Nacionales y Universidades que aportaron material de estudio. Estos agradecimientos se hacen extensivos a las profesionales Educadoras del Hogar que se desempeñan en el medio rural chileno, quienes facilitaron importante información, base del presente trabajo.

Ricardo Hepp Dubiau
Representante Oficial IICA-Chile

C O N T E N I D O

Página

LISTA DE CUADROS

1. INTRODUCCION

Es preocupación de los gobiernos de las naciones de latinoamérica el dedicar suficiente esfuerzo para impulsar, en forma programada, el desarrollo socioeconómico de sus países.

En estos últimos años, existe ya una clara conciencia de que para lograr el desarrollo integral, es indispensable el desarrollo agrícola, para que éste, en armonía con los demás sectores, juegue su reconocido papel de motor para conseguir los cambios estructurales necesarios.

Chile es un país que no escapa a este panorama general. Es así como existen acciones para establecer claras y precisas políticas agrícolas, consecuentes con la realidad agraria nacional y las necesidades de obtener rápidas modificaciones. Conjuntamente, se establecen metas de desarrollo agrícola y se específican los medios para materializarlas.

Para el cumplimiento de las metas propuestas, se han establecido una serie de medidas, entre las cuales cabe señalar, específicamente, la promulgación de diversas leyes de tipo administrativo, las que han conducido a la creación de múltiples organismos, fiscales, autónomos y privados. Todo esto, con el fin de conseguir que el sector agrícola salga del estagnamiento en que se encuentra, y teniendo presente que las causas de este atraso obedece a múltiples y diversos factores.

Se piensa que ciertas estructuras de servicios, destinadas al sector agrícola, pueden constituirse en una de las causas de dicho estagnamiento. El conjunto de instituciones, para ajustarse a las políticas de cambio establecidas, deben presentar funciones y objetivos claramente definidos y, además, contar con los medios materiales y humanos más idóneos y eficientes para lograr su cometido. Esta posible adecuación o realidad institucional, se constituye en un

campo propicio para la realización de estudios, actividades que debieran ser de preocupación de los gobiernos. Así, el logro de estos conocimientos, podría permitir su uso para ajustar los medios a los fines, en este caso las instituciones a las políticas y planes de desarrollo.

Indiscutiblemente, en esta área, los problemas susceptibles de ser investigados son múltiples y de variada índole. Considerando solamente el aspecto relacionado con el personal profesional que trabaja en las instituciones, éste, desde ya se constituye en un extenso campo de investigación.

Formando parte de los equipos interdisciplinarios de profesionales que trabajan en las instituciones agrícolas, y existiendo la necesidad de contar con un personal idóneo para programar, dirigir y ejecutar funciones relacionadas directamente con la participación de la familia y la mujer en el proceso socio-económico, cumplen labores específicas las Educadoras del Hogar. Estas profesionales, en el país, son de nivel universitario y egresan de las escuelas correspondientes a las Universidades de Chile, Católica y Técnica del Estado.

La Educación para el Hogar es un campo de estudios aplicado, basado en variadas y diversas disciplinas y cuyo objetivo es alcanzar y mantener el bienestar de la familia y los hogares dentro de una sociedad en evolución. Su originalidad radica en su poder o fuerza integrativa, al utilizar principios básicos de diversas displinas y aplicarlos, como un todo, para resolver los problemas encarados por los individuos, las familias y la comunidad en la vida diaria.

De este modo, la disciplina de Educación para el Hogar realiza una síntesis de conocimientos, pertenecientes a las ciencias físicas, naturales, biológicas, sociales (sociología, antropología,

psicología, historia, derecho), y las artes. La educadora aplica todos estos conocimientos para fortalecer la vida familiar y aunque no es el único campo profesional relacionado con los aspectos que conforman la vida, es el único cuyo objetivo principal está vinculado con todos ellos, con sus interrelaciones, y con el patrón total que ellos forman. Es el campo preocupado de ayudar a las familias a formar las partes y el patrón entero de la vida diaria. El énfasis que da a los diferentes aspectos de la vida está determinado por la necesidades individuales, familiares y de la comunidad, y en concordancia con el ambiente social existente.

Definida de esta forma la disciplina de la Educación para el Hogar y establecido su amplio campo de acción, se estima necesario conocer más sobre las actividades que desarrollan y deberían desarrollar estas profesionales en las instituciones, y entre otros aspectos, su preparación académica y la adecuación de la misma frente a las funciones que se les encomiendan, sus necesidades de adiestramiento; todo ello con el fin de conseguir una labor más eficiente de las Educadoras del Hogar dentro de la estrategia propuesta en los planes de desarrollo agrícola.

1.1. El problema

El problema específico que da lugar a la ejecución de este estudio, se vincula con una falta de conocimientos inherentes a las interrelaciones que se establecen entre las Educadoras del Hogar, con las instituciones de desarrollo agrícola y con las escuelas universitarias que forman a dichas profesionales.

Este problema de estudio es bastante amplio por abarcar tres universos diferentes; Educadoras del Hogar, escuelas e instituciones. Además, es complejo por la importancia de no perder la visión

de conjunto y de interrelaciones.

Específicamente, el problema de estudio se centra en la necesidad de conocer:

1. La preparación de la Educadora del Hogar a nivel de las escuelas.
2. Las funciones y labores que a esta profesional le corresponde en las instituciones.
3. La compatibilización entre su preparación académica y su trabajo real como profesional.
4. Los conocimientos necesarios para la Educadora del Hogar.

1.2. Objetivos

Los objetivos generales de este estudio son:

1. Conocer la adecuación de la preparación de la Educadora del Hogar frente a las funciones y labores que en las instituciones nacionales de desarrollo rural desempeñan dichas profesionales.
2. Determinar los conocimientos necesarios para la preparación de la educadora, idóneas para su trabajo en el medio rural.

Los objetivos específicos del estudio, dicen relación con la determinación, a través de la percepción y opiniones de las educadoras, de algunos funcionarios de las instituciones de desarrollo rural y de las escuelas de Edcuación para el Hogar; de:

1. La preparación universitaria de las Educadoras del Hogar.
2. Las funciones que les son asignadas, a estas profesionales en las instituciones de desarrollo rural.
3. El desempeño de las educadoras en las instituciones.

4. Las principales deficiencias en la preparación de la Educadora del Hogar.

5. Mecanismos y medios para mejorar la formación general de la educadora.

6. Los conocimientos necesarios en la preparación de la Educadora del Hogar.

Siendo numerosos y heterogéneos los grupos de personas que serán entrevistadas en este estudio, lógicamente que estos objetivos específicos se hacen más particulares, pero de cualquier forma, todos ellos concurren a aportar antecedentes para los objetivos generales.

1.3. Justificación y usos del estudio

Este estudio tiene su justificación por los aportes que puede proporcionar, fundamentalmente a las autoridades universitarias con responsabilidad en la formación de la Educadora del Hogar, de la situación existente en las interrelaciones entre las Educadoras del Hogar con las instituciones y las escuelas que las forman.

Estos aportes se refieren principalmente a elementos de juicio relacionados con la preparación y los conocimientos necesarios para que dicha profesional pueda cumplir adecuada y eficientemente con las funciones específicas que las instituciones nacionales de desarrollo rural les asignan.

Además, pueden obtenerse antecedentes importantes para hacer más expeditas y eficientes las relaciones entre las escuelas y las instituciones.

1.4. Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones del estudio se derivan de:

1. Una falta de información en algunas de las escuelas en lo relacionado con los programas de estudio y nómina de profesores. Esto limitó la confección del cuestionario, la selección de los profesores, y el número de los mismos a ser entrevistados.

2. La falta de una nómina completa de Jefes Directos y educadoras en algunas instituciones, lo que seguramente restringió el número de entrevistados.

3. La imposibilidad de entrevistar a uno de los cuatro Jefes Máximos, lo que no permitió tener un panorama completo a ese nivel.

4. La diferencia en los conceptos que sobre ciertos términos tenían los entrevistados, como es el caso de los términos de función, actividad, promoción, desarrollo de la comunidad, extensión, etc., todo lo cual influyó en la validez de ciertas preguntas.

2. METODOLOGIA

En esta sección, se presentan los aspectos metodológicos del estudio, relacionados con la selección y descripción del área de estudio, técnica de investigación, instrumentos y tabulación y análisis estadístico.

2.1. Selección y descripción del área de estudio

De acuerdo al problema y a los objetivos ya establecidos, el área de estudios a ser seleccionada debería considerar, por una parte, a las escuelas universitarias en donde se forman las Educadoras del Hogar, y por otra, a las instituciones en donde estas profesionales desarrollan funciones en el medio rural.

Las escuelas universitarias que en el país formaban Educadoras del Hogar eran cuatro. Una perteneciente a la Universidad de Chile; otra, a la Universidad Técnica del Estado y dos a la Universidad Católica. De las dos escuelas de la Universidad Católica, una tenía su sede en Valparaíso. Las tres escuelas restantes funcionaban en Santiago.

El tipo de profesional que egresaba de esas escuelas era diferente, de acuerdo a las orientaciones que cada una de ellas daba a sus planes de estudio.

De estas cuatro escuelas, se seleccionaron tres de ellas, excluyendo a la escuela correspondiente a la Universidad Católica de Valparaíso, ya que se asumió que perteneciendo a la misma Universidad Católica de Santiago, habría similitud en los resultados a obtenerse.

Las escuelas pertenecientes a la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado se denominaban Escuelas y Departamentos de Alimentación y Educación para el Hogar, respectivamente, y de ahí que sus egresadas obtenían el título de Profesora de Estado de Alimenta-

ción y Educación para el Hogar.

Las escuelas de la Universidad Católica, tanto la de Valparaíso como la de Santiago, llevaban la denominación de Institutos de Educación Familiar, y sus egresadas obtenían el título de Educadora Familiar (1).

Las tres escuelas seleccionadas formaban un sólo tipo de profesional, de acuerdo a sus orientaciones, sin ofrecer campos de especialización. Por lo tanto daban lugar a profesionales generalistas.

A pesar de esto, las egresadas de estas escuelas podían en general desempeñar cargos en el campo de la docencia, de la nutrición, de la industria y en el relacionado con el desarrollo agrícola. Al trabajar en este último campo, las egresadas de las universidades de Chile y Técnica del Estado se denominaban Educadoras del Hogar.

Con respecto a las instituciones de desarrollo rural, fueron seleccionadas solamente aquellas que a la fecha de la estructuración del estudio, tenían Educadoras del Hogar y/o Familiares trabajando en el medio rural, formando parte de su personal profesional.

Estas instituciones fueron el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), la Corporación de Reforma Agraria (CORA), el Servicio Agrícola y Ganadero (SAG), Promoción Popular o Departamento de la Corporación de Servicios Habitacionales (PP), e Instituto de Educación Rural (IER). De estas instituciones, fueron seleccionadas las cuatro primeras, ya que el Instituto de Educación Rural por contar, al parecer, con una sola Educadora del Hogar trabajando en terreno,

---

(1) En este estudio, se entenderá como Escuela de Educación para el Hogar, tanto la correspondiente a la Universidad de Chile y Católica, como a la de la Universidad Técnica del Estado.

no justificaba su inclusión.

De acuerdo a la descripción precedente del área de estudio (escuelas e instituciones), se decidió considerar dos universos: el personal de las escuelas universitarias y el personal de las instituciones de desarrollo rural.

En las escuelas, se decidió seleccionar a tres grupos de personas: las directoras, los profesores y las estudiantes.

En el caso de las directoras de las escuelas, en que existía una por establecimiento, se abarcó la totalidad de ellas.

El otro grupo considerado en las escuelas fueron los profesores. Se decidió seleccionar en que cada una de ellas, a aquellos profesores que dictaran asignaturas que se asumía tuvieran alguna relación directa con el trabajo posterior de la educadora en el medio rural. Es decir, la selección se hizo por asignaturas.

Con excepción de la escuela de la Universidad de Chile, fué imposible obtener de los otros dos establecimientos la nómina completa de profesores por asignatura.

De esta forma fué posible entrevistar sólo a un número de 24 profesores, de los cuales, ocho pertenecían a la escuela de la Universidad de Chile, 13 a la de la Universidad Católica, y tres a la correspondiente a la Universidad Técnica del Estado.

Con respecto al tercer grupo considerado, las estudiantes de las tres escuelas, por ser numeroso se decidió trabajar sólo con una muestra representativa. Se consideró a todas las estudiantes desde el primero a cuarto año de cada escuela, seleccionando al azar un 10% aproximadamente de cada curso. De este modo, la muestra obtenida fue de 57 estudiantes, de las cuales, sólo fué posible entrevistar a 54.

Como la escuela dependiente de la Universidad Técnica del Estado contaba con un curso diurno y otro nocturno, solamente fué con-

siderada para la muestra, las estudiantes del curso diurno.

Del universo formado por el personal de las instituciones seleccionadas, se consideraron aquellos grupos de personas que, supuestamente, estaban más al tanto de la labor que debía desarrollar y desarrollaba la Educadora del Hogar, e incluyendo lógicamente, al grupo de educadoras.

De esta forma, fueron seleccionados para ser entrevistados, los Jefes Máximos, las Educadoras Jefes, los Jefes Directos y las educadoras (1).

Siendo cuatro las instituciones de desarrollo rural seleccionadas, el mismo número de Jefes Máximos fueron considerados. Pero solo fué posible entrevistar a tres de ellos. Los Jefes Máximos, considerados en este estudio por sus responsabilidades en la conducción de las políticas de sus respectivas instituciones, corresponden a los cargos de Vicepresidentes (INDAP y CORA), Director Ejecutivo (SAG), y Jefe de Departamento (PP).

Cada una de las instituciones seleccionadas, con excepción del Servicio Agrícola y Ganadero, poseía una Educadora Jefe, a nivel nacional. Como lo indica su nombre, eran educadoras que se desempeñaban como jefes de los equipos de educadoras con que contaban las instituciones. Fueron entrevistadas las tres Educadoras Jefes.

Con respecto al tercer grupo de personas consideradas en las instituciones, los Jefes Directos, no fué posible obtener una lista del total de ellos. Se consideró como Jefe Directo a aquellas personas que, a nivel de las áreas, eran los responsables directos del trabajo desempeñado por las educadoras.

A través de la información de las propias educadoras, se obtuvo

---

(1) En este estudio, al hablar de educadora; deberá entenderse Educadora del Hogar o Familiar, proveniente de cualquiera de las tres escuelas seleccionadas.

un total de 31 Jefes Directos, de los cuales fueron entrevistados sólo 29.

En el Cuadro 1, se presenta un resumen estadístico del personal directivo seleccionado, de las cuatro instituciones consideradas.

Cuadro 1. Personal con cargo directivo en las instituciones seleccionadas. Chile, 1966.

Personal	Total	Número de entrevistados
Jefes Directos	31 +/	29
Jefes Máximos	4	3
Educadoras Jefes	3	3
Total	38	35

+/ No indica el total real existente.

Un último grupo que fué considerado en las instituciones, lo constituyeron las Educadoras del Hogar. Este personal profesional es el que desempeñaba funciones a nivel de la familia campesina, fundamentalmente realizando labores de terreno.

No fué posible obtener el número total y real de educadoras trabajando en estos niveles, por desconocerse, específicamente, el número de ellas que se desempeñaba en Promoción Popular.

En el Cuadro 2, se incluye el número total de educadoras por institución y el número de ellas que fué entrevistado.

Cuadro 2. Número de educadoras en las instituciones seleccionadas. Chile, 1968.

Institución	Educadoras		
	Total	Entrevistadas	
	Nº	Nº	%
INDAP	43 (1)	41	85
PP	16	13	81
CORA	12	11	92
SAG	2	2	100
Total	78	67	86

(1) Del total de educadoras que trabaja en INDAP, había 11 que pertenecían al SAG y se encontraban en comisión de servicio en INDAP desde Noviembre de 1967. Por lo tanto desempeñaban funciones asignadas por esta institución, pero administrativamente dependían del SAG.

El total de educadoras que se desempeña en Promoción Popular fué obtenido, tentativamente, a través de la información de las oficinas regionales.

Puede observarse que sólo un escaso porcentaje de las educadoras totales no pudo ser entrevistada (14%) por diversas razones, entre otras, por estar becadas y por enfermedad.

En el Cuadro 3, se hace un síntesis de los diferentes grupos de personas que han sido seleccionadas en los dos universos de estudio (escuelas e instituciones), indicando también el número de entrevistados por grupo.

Cuadro 3. Total de funcionarios de las instituciones y número de entrevistados en las mismas, Chile, 1968.

Grupo de funcionario	Total	Funcionarios			
		Entrevistados		Sin entrevistar	
	Nº	Nº	%	Nº	%
Educadoras	78	67	86	11	14
Jefes Directos	31	29	93	2	7
Profesoras	(+)	24		(+)	(+)
Jefes Máximos	4	3	75	1	25
Directoras	3	3	100		
Educadoras Jefes	3	3	100		

(+) No se obtuvo el dato exacto.

Con los datos del Cuadro 3, puede concluirse que se hizo un total de 129 entrevistas.

2.2. Técnicas de investigación

Las técnicas usadas en este estudio para recolectar la información pertinente fueron el análisis de documentos y la entrevista.

El análisis de documentos se realizó principalmente para reunir antecedentes de las instituciones y escuelas, tanto de tipo administrativo, de su funcionamiento y organización.

Se utilizó además, para reunir información que ayudara en la definición de los objetivos, confección de los instrumentos utilizados (cuestionarios) y selección de los grupos de personas a ser entrevistadas, la misma técnica ya indicada.

La entrevista se utilizó fundamentalmente para reunir la in-

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

formación específica del estudio.

Salvo un Jefe Máximo, un Jefe Directo, y una educadora, no hubo mayores abstenciones.

2.3. Instrumentos de investigación

Para reunir la información pertinente con los objetivos del estudio, tratándose de siete grupos diferentes de entrevistados, se confeccionó un número igual de cuestionarios.

Los diferentes items incluídos en cada uno de los cuestionarios y las preguntas correspondientes, se establecieron teniendo presente la necesidad de establecer comparaciones entre los diferentes resultados grupales.

Los diferentes cuestionarios fueron planeados y diseñados para ser llenados por las encuestadoras en las mismas entrevistas. Posteriormente, el correspondiente a las estudiantes fué contestado por ellas mismas, reunidas en una sala y supervisadas por las entrevistadoras para así dar solución a las posibles dudas. Por otra parte, debido a la dificultad de entrevistar al personal de terreno, cuatro educadoras y un Jefe Directo de provincia, llenaron ellos mismos el cuestionario.

Por último, se completó un total de 129 cuestionarios, considerando las escuelas e instituciones (Cuadro 3).

2.4. Tabulación y análisis estadístico

Para efectuar la tabulación de los datos de los diferentes cuestionarios se empleó un sistema relativamente similar al de las tarjetas perforadas, en que éstas fueron reemplazadas por huinchas de papel. Este sistema se utilizó en las primeras tabulaciones, lo que facilitó el manejo de los datos.

Una vez organizada la información por este medio, se realizaron

nuevas tabulaciones para hacer factible el análisis.

Tratándose de un estudio descriptivo, las técnicas estadísticas utilizadas en este estudio para el análisis, se concretan al uso de porcentajes y promedios.

El análisis se llevo a cabo trabajando cada cuestionario por separado. Luego se seleccionaron de cada uno, los datos comparables a fin de tener, de los diferentes entrevistados, sus opiniones acerca de un mismo tema.

3. RESULTADOS Y DISCUSION

En esta sección se presentan los resultados del estudio y su discusión, reunidos en tres grupos fundamentales: información relacionada con las escuelas; información relacionada con las instituciones; y bases para el mejoramiento profesional.

3.1. Información relacionada con las escuelas

Uno de los objetivos fundamentales del estudio se relaciona con la preparación de la educadora al nivel de las escuelas, y más específicamente con la estructura de las mismas.

3.1.1. Orientación de la Enseñanza

Las educadoras que se forman en el país son egresadas del Instituto de Educación Familiar de la Universidad Católica y de las Escuelas de Alimentación y Educación para el Hogar de las Universidades de Chile y Técnica del Estado. De acuerdo a la información proporcionada por las directoras de los tres planteles, se observó que había diferencias de orientación en la enseñanza que impartía cada una de las escuelas.

El título otorgado por la Universidad Católica era el de Educadora Familiar, mientras que el que recibían las egresadas de las otras dos universidades era el de Profesora de Estado en Alimentación y Educación para el Hogar.

El Instituto de Educación Familiar se caracterizaba, como estaba establecido en su declaración de principios, por: a) atender a la familia popular; b) ser una escuela de servicios, y c) ser de inspiración cristiana. Tendía a la formación de la persona, al desarrollo de su personalidad para lograr un ser maduro y equilibrado, respetuoso de la persona humana y del bién común. Era una escuela de servicios, cuyas profesionales trabajaban en terreno atendiendo a las familias de nivel popular. Su inspiración era cristiana, pero respetando todas las ideologías. La enseñanza no

se orientaba hacia ninguna mención ni especialidad, aduciendo como causa principal el subdesarrollo del país, como limitación del campo ocupacional. Sin embargo, las estudiantes complementaban sus estudios con algunos ramos ofrecidos en el Pedagógico, con lo cual podrían optar a cargos en la docencia. Por lo tanto, esta escuela formaba Educadoras Familiares y Profesoras de Educación para el Hogar.

La preparación que ofrecían las Escuelas de Educación para el Hogar de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado estaba eminentemente orientada hacia el campo de la pedagogía, es decir, todos sus esfuerzos y recursos se concentraban para formar la Profesora de Alimentación y Educación para el Hogar. Sin embargo, en la Universidad de Chile, en la Dirección había conciencia de que sus egresadas estaban desempeñando cargos, no sólo en el magisterio, sino que también, en número apreciable, en instituciones públicas o privadas relacionadas con el desarrollo rural y aspectos de salud pública, principalmente. Esta situación se debió a que en estos organismos, recién aludidos, se estimó que las características y conocimientos que poseía esta profesional, se ajustaban a los requisitos necesarios para realizar una labor de contribución al desarrollo rural, al mejoramiento de la situación alimentaria y hacia el cumplimiento de otros objetivos en el campo de la Educación para el Hogar.

En el Departamento de Alimentación y Educación para el Hogar de la Universidad Técnica del Estado, la orientación era típicamente pedagógica, ya que los ramos estaban divididos en pedagógicos y de la especialidad. Los primeros eran ofrecidos en el Pedagógico y los últimos en el Departamento de Educación para el Hogar. El grueso de sus egresadas trabajaba en el Ministerio de Educación. Pero, además las estudiantes hacían una práctica administrativa en inspectoría, secretariado y economato, en la Escuela Politécnica,

Anteriormente se hacía una práctica en Extensión, pero ésta estaba suprimida.

3.1.2. Estructura de las escuelas

La estructura de las escuelas, para este estudio, se refiere a algunos aspectos administrativos del personal docente, relaciones entre asignaturas, inclinaciones académicas del alumnado, y planes de estudio existentes.

3.1.2.1. Aspectos administrativos del profesorado

Bajo el título de aspectos administrativos del profesorado se incluyen los resultados relacionados con el tipo de contrato y dedicación de los profesores con la Universidad, y la duración en sus cargos.

Cuadro 4. Tipo de contrato de los profesores de las Escuelas de Educación para el Hogar. Santiago, Chile, 1968.

Tipo de contrato	Profesores							
	UCH		UC		UTE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Planta	6	76	6	46			12	50
Contrato	1	12	5	38			6	26
Planta y contrato			1	8	1	33	2	8
Contrato suplente					2	67	2	8
Suplente	1	12					1	4
No sabe			1	8			1	4
TOTAL	8	100	13	100	3	100	24	100

En el Cuadro 4 se puede observar que sólo un 50% de los cargos correspondían a profesores de planta. El 50% restante estaba

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cuadro 4. Tipo de contrato [illegible] según [illegible]

Tipo de contrato	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Tanda	[illegible]	76	[illegible]	0	10		12	30
Obra [illegible]	[illegible]	72	[illegible]	1	30		7	20
[illegible]				7	0	1	33	[illegible]
[illegible]						2	07	[illegible]
[illegible]	[illegible]	1	31				1	3
[illegible]					4		1	4
Total	[illegible]	24	[illegible]		100	[illegible]	07	100

[illegible] el Cuadro [illegible] cuenta que más [illegible] 80% [illegible] [illegible] 80% [illegible]

como profesor contratado o en calidad de profesor suplente, lo que los colocaba en situación desventajosa frente a los anteriores.

De las tres escuelas, era la correspondiente a la Universidad de Chile donde había un mayor número de asignaturas impartidas por profesores de planta.

En la Universidad Católica, el número de asignaturas impartidas por profesores de planta era levemente más alto que el ofrecido por los que estaban a contrata.

En la Universidad Técnica, ninguna asignatura era dada por profesores que estuvieran solamente de planta y sólo una era dictada por un profesor que ocupaba cargos de planta y contrato en la misma escuela.

Los cargos de suplente y por sistema de contrato provocan una situación de inestabilidad en los profesionales que los desempeñan. Sería conveniente que en las universidades se le diera a este hecho la importancia debida, ya que influye directamente en la calidad profesional del profesorado, lo que a su vez indiscutiblemente repercute en la preparación del alumnado.

Otro aspecto importante y relacionado con el anterior, es el correspondiente al tiempo que el profesorado destina a su asignatura en la escuela.

Cuadro 5. Tiempo destinado por el profesorado a sus asignaturas en las Escuelas de Educación para el Hogar. Santiago, Chile, 1968.

Dedicación	Profesores							
	UCH		UC		UTE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tiempo completo	4	50	2	15	1	33	7	29
Otras formas	4	50	11	85	2	67	17	71
TOTAL	8	100	13	100	3	100	24	100

Los profesores entrevistados trabajaban a tiempo completo, media jornada o por horas semanales. En el cuadro precedente, éstas dos últimas situaciones se han englobado bajo el término "otras formas".

Se observa que casi las tres cuartas partes de los profesores tenía un contrato que no alcanzaba a tiempo completo. Ello sucedía con la mayoría del profesorado de la Universidad Católica y Universidad Técnica del Estado, y con la mitad del correspondiente al de la Universidad de Chile.

Así como el tipo de contrato que el personal docente haya convenido con la universidad, influye en la calidad del profesorado, también tiene su incidencia en ello el tiempo destinado a la escuela por cada profesor. Es evidente que el educador a tiempo completo tiene más posibilidades de cumplir eficientemente sus labores docentes, de investigación, y de extensión en la universidad. Puede asumirse que estará más compenetrado con los objetivos de la profesión, conocerá más a fondo las otras asignaturas, pudiendo coordinarlas con las de su campo, y atenderá en mejor forma las inquietudes de las estudiantes. Es importante tomar en cuenta la repercusión que esto tiene en la calidad profesional de las egresadas, si se ve que sólo la tercera parte del profesorado de las escuelas está destinado a tiempo completo en ellas.

Por último, otro aspecto vinculado con los dos anteriores es el de los años de servicio del profesorado, y que igualmente podría tener alguna influencia sobre la formación del estudiantado.

Se observa en el Cuadro 6, que los profesores entrevistados habían empezado a trabajar en esas escuelas desde el año 1930. Los más antíguos pertenecían a la Universidad de Chile, mientras que los con menor antiguedad correspondían a las Universidades Católica y Técnica del Estado. En estas dos últimas universidades,

aquellos profesores que poseían mayor experiencia en las Escuelas de Educación para el Hogar, alcanzaban a un máximo de 7 años, y los que tenían menos tiempo en servicio habían comenzado el año de la entrevista.

Cuadro 6. Años de servicio del profesorado en las Escuelas de Educación para el Hogar. Santiago, Chile, 1968.

Años de servicio	Profesores							
	UCH		UC		UTE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1-12	5	62	13	100	2	67	20	83
13-25	2	25					2	9
26-38	1	13					1	4
Sin respuesta					1	33	1	4
TOTAL	8	100	13	100	3	100	24	100

No es extraño que en la escuela de la Universidad de Chile haya profesores con más antiguedad que en las escuelas de las otras dos universidades, ya que áquella se fundó con anterioridad a las otras dos. El 62% de estos profesores tenía un máximo de 12 años de trabajo; de la otra mitad, la mayoría tenía un máximo de 25 años de servicio.

Por lo anterior, se concluye que existe una notoria diferencia entre el profesorado de la Universidad de Chile y el de las otras dos universidades. Sin embargo, hay que hacer notar las dificultades que se tuvieron para obtener los datos sobre el número total de profesores y para realizar las entrevistas en la Universidad Técnica del Estado. En ésta sólo se obtuvo respuesta de tres profesores.

Convendría averiguar si el contar solamente con profesores jóvenes permite transformar las escuelas positivamente, introduciendo las innovaciones necesarias de la época; si la experiencia de los educadores con más años de servicio es indispensable como base e integración con las ideas renovadoras; por último, si el profesorado más antíguo al permanecer en las escuelas, se constituiría en un impedimento para introducir las reformas necesarias.

3.1.2.2. Coordinación entre asignaturas

Los resultados inherentes a la coordinación entre las asignaturas involucran aspectos de la existencia de dicha coordinación y de la forma en que se realiza.

Los profesores entrevistados, en un 96%, respondieron afirmativamente al señalar que sus asignaturas estaban relacionadas en alguna medida con las demás dictadas en sus mismas escuelas.

Las respuestas relacionadas con la forma en que se realizaba dicha coordinación, reflejaron inseguridad por parte de los profesores y fueron vagas, pero se agruparon convencionalmente en contactos personales, revisión de programas, y contactos personales y revisión de programas, conjuntamente.

Los contactos personales comprenden las conversaciones y reuniones, tanto de tipo informal como formal, como medio para establecer la coordinación. Sin embargo, parece desprenderse de las respuestas, que no existía una organización específica para tratar este problema. La revisión de programas involucra el análisis que algunos profesores hacían de sus programas comparándolos con los de las otras asignaturas, sin establecer contactos personales con los otros profesores.

[illegible]

[illegible] (Conclusión [illegible])

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cuadro 7. Mecanismos usados por los profesores para coordinar las asignaturas en la Escuela de Educación para el Hogar. Santiago, Chile, 1968.

Mecanismos de coordinación entre las asignaturas	Profesores							
	UCH		UC		UTE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Contactos personales	4	50	8	62	3	100	15	62
Revisión de programas	1	12	2	15			3	13
Contactos personales conjuntamente con revisión de programas	2	26					2	8
Sin respuesta	1	12	3	23			4	17
TOTAL	8	100	13	100	3	100	24	100

La mayoría de los profesores entrevistados, realizaba la coordinación entre su asignatura y otras, por contactos personales.

El uso del mecanismo de contactos personales conjuntamente con revisión de programas sólo se observó en la escuela de la Universidad de Chile (26%). Este sistema supone un mayor acercamiento y entendimiento de los profesores entre sí, permitiendo una mejor coordinación entre las asignaturas.

En general, los mecanismos que se usen para coordinar las asignaturas, podrían indicar hasta que punto los profesores están interiorizados de la preparación global de la educadora. Podrían influir también, en la orientación de sus objetivos y materias hacia un fin común.

De acuerdo a lo anterior, el alto porcentaje de profesores que usan el sistema de contactos personales (62%), podría ser evidencia de que no existía una coordinación muy racional entre las asignaturas.

3.1.2.3. Inclinaciones académico-profesionales del estudiantado.

La cantidad de estudiantes que en el año de la entrevista se estaban educando en las escuelas de las tres universidades ascendía a 539, distribuídas en la siguiente forma: 211 en la Universidad de Chile; 150 en la Universidad Católica y 178 en la Universidad Técnica del Estado.

En el cuadro 8, se incluyen los resultados de la distribución de las estudiantes según las inclinaciones hacia las diferentes menciones o posibilidades futuras de trabajo profesional.

Cuadro 8. Inclinaciones académico-profesionales del estudiantado de las escuelas de Educación para el Hogar. Santiago, Chile, 1968.

Menciones o posibilidades profesionales	UCH		UC		UTE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educación para el hogar	8	38	13	76	5	32	26	48
Nutrición	9	43	1	6	2	12	12	22
Pedagogía	3	14	1	6	1	6	5	10
Salud Pública			1	6	2	12	3	5
Investigación			1	6				2
Cualquier área					3	19	3	5
Sin respuesta	1	5			3	19	4	8
TOTAL	21	100	17	100	16	100	53	100

En el Cuadro 8, puede observarse que casi la mitad de las estudiantes entrevistadas presentaban inclinaciones hacia un desempeño profesional como Educadoras del Hogar. Este resultado es importante, ya que agrega un elemento de juicio para respaldar reformas en los planes de estudio.

3.1.2.4. Planes de estudio

Los planes de estudio de las escuelas, constaban de ramos generales y especiales. Los ramos generales eran los que se impartían a todos los estudiantes de pedagogía, y los especiales eran los específicos que se ofrecían solamente para cada profesión. (Educación para el Hogar, Historia, Inglés, etc.).

Se indican a continuación los ramos especiales de cada una de las escuelas en que se forman las educadoras, vigentes a la fecha de iniciación de este estudio.

Ramos Especiales

Universidad de Chile	Universidad Católica	Universidad Técnica del Estado
Administración del hogar	Biología humana y salud pública	Alimentación
Alimentación	Cooperativismo	Alimentación colectiva
Alimentación colectiva	Desarrollo de la Comunidad	Anatomía y fisiología de la nutrición
Anatomía humana	Higiene mental	Bacteriología
Biología	Introducción a la alimentación	Bioquímica
Bioquímica	Introducción al estudio de la familia	Desarrollo comunitario
Dietética	Legislación	Dietética
Entretenimiento del niño	Mejoramiento de la vivienda	Educación para el hogar
Fisiología	Moral familiar	Higiene de los alimentos
Folklore	Moral profesional	Política económica
Introducción a la educación para el hogar	Psicopedagogía familiar	Primeros auxilios y educación sanitaria
Métodos de investigación		Puericultura
Primeros auxilios e higiene		Química general

Universidad de Chile	Universidad Católica	Universidad Técnica del Estado
Psicología del niño y recreación	Sociología familiar	Técnicas culinarias
Puericultura	Técnicas culinarias	
Vestuario	Técnicas expresión juvenil	
Vivienda	Vestuario	

En la recolección de los datos se presentaron dificultades para obtener una información exhaustiva referente a los planes de estudio, principalmente una descripción detallada de cada uno de los ramos especiales. Sin embargo, con la información disponible, es posible observar, al comparar en general las tres escuelas, que no existía uniformidad en el número de ramos, especiales, y principalmente en los contenidos de sus planes de estudio. Estas diferencias podrían estar justificadas por las diferentes orientaciones de las escuelas, ya comentadas en una sección anterior.

En el año 1969 las escuelas de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica experimentaron y están experimentando profundos cambios. La escuela de la Universidad de Chile ha sufrido modificaciones propias de la reforma universitaria, la que se está llevando a cabo y que afecta a toda la Universidad de Chile, como también transformaciones internas específicas. Recientemente (1969) los cambios internos se relacionan con la limitación exclusiva de la escuela al campo pedagógico. De este modo, las estudiantes que eligieron como trabajo profesional el del medio rural (Educadora del Hogar), ingresarían a la Facultad de Agronomía, y aquéllas que se inclinaran por el campo de la nutrición, lo harían a la Escuela de Dietética y Nutrición, perteneciente al Servicio Nacional de Salud, y con alguna conexión con la Escuela de Medicina. Una comisión preparó un curriculum provisorio para los últimos meses del año 1969, para

las estudiantes que ingresaron, de acuerdo a esta modalidad, a la Facultad de Agronomía. Otra comisión a ser designada, se preocupará de la preparación de los planes y programas definitivos para la profesión de Educación para el Hogar.

Todos los cambios se han realizado con el objetivo de mejorar la calidad profesional de las egresadas y ofrecer personal idóneo a las instituciones de desarrollo rural.

La escuela de Educación para el Hogar de la Universidad Católica fue fusionada con la Escuela de Servicio Social de esa universidad, aprovechando la gran cantidad de ramos en común que poseían ambas profesiones. Como los cambios se están realizando dentro de un marco flexible, se están aún haciendo transformaciones con el fin de mejorar el desarrollo de los planes de estudio.

3.2. Información relacionada con las instituciones

En esta sección se presentan los resultados inherentes a las instituciones de desarrollo rural en que trabajan las educadoras, su descripción y objetivos de las mismas, el rol y desempeño de la profesional en dicha institución, y compatibilización entre la preparación y las funciones que realiza la educadora en las instituciones.

3.2.1. Organismos donde trabajan las educadoras

Dentro de las diversas instituciones de desarrollo rural que había en el país, la Educadora del Hogar trabajaba desempeñando funciones en el medio rural en INDAP, PP y SAG, organismos de creación relativamente reciente, ya que los más antiguos datan de 1962. Sin embargo, había educadoras que tenían experiencia anterior en alguna de estas mismas instituciones, antes de ser reestructuradas con sus funciones y denominaciones actuales.

El rol de la educadora en cada una de las instituciones se obtuvo a través de la entrevista con los Jefes Máximos, con excepción del jefe del SAG.

De esta forma, todos los resultados en esta sección estarán referidos a las cuatro instituciones señaladas.

3.2.2. Descripción y objetivos de las instituciones y rol general de la educadora en ellas

La descripción y objetivos de cada una de las instituciones se presentarán en forma conjunta.

Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)

Fué creado en 1962 como organismo de asistencia técnica y crediticia para los pequeños y medianos agricultores. Sin embargo, desde

el año 1964 a esta parte, se le ha dado una nueva orientación hacia el objetivo de obtener un desarrollo integral de los campesinos y pescadores. Era un organismo oficial encargado de promover el desarrollo cultural, económico y social de ellos.

La función de la Educadora del Hogar consistía en "organizar a la mujer campesina e incorporarla al movimiento y a la economía campesina".

Departamento de Desarrollo Social de Corhabit o Promoción Popular (PP).

Este organismo estaba orientado hacia el cumplimiento de la política social emanada de la estructuración existente en el país. Su preocupación se concentraba en la atención de las poblaciones marginales, con el fin de integrarlas a la comunidad nacional.

El papel fundamental de la educadora en PP, consistía en promover y crear las condiciones para la orientación y desarrollo de la familia.

Corporación de la Reforma Agraria (CORA).

Este organismo, creado conjuntamente con INDAP en 1962, tenía como objetivo llevar a cabo la reforma agraria en el país, es decir, ejecutar una transformación del agro en forma tal, que posibilitara la incorporación de todo el sector rural al desarrollo económico, social, cultural y político de la nación.

El rol de la educadora en CORA, consistía en formar conciencia en el grupo familiar e introducir los conceptos de ahorro y capitalización.

Servicio Agrícola y Ganadero (SAG).

Este servicio surgió de la última reestructuración de la Dirección de Agricultura y Pesca del Ministerio de Agricultura, y empezó a funcionar como tal a mediados de 1967. Su función prin-

[illegible]

[illegible] ahora [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] haver y ocurre los con [illegible] relación [illegible] la [illegible].

[illegible] de la [illegible] (C. [illegible]).

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

cipal era promover el desarrollo de la producción agrícola, forestal y pesquera. Para cumplir con ello, entre otras funciones, le correspondía investigar; dar asistencia técnica a los productores; capacitar a profesionales, técnicos, agricultores, campesinos y pescadores; y fiscalizar el cumplimiento de normas de control.

Como ya fué señalado, no habiendo sido posible realizar la entrevista con el Jefe Máximo del SAG, según las observaciones de las autoras de este trabajo, el papel de la educadora en dicho organismo consistía en dar asistencia técnica a las mujeres del medio rural, a través de programas específicos relacionados en el campo de la educación para el hogar.

3.2.3. Desempeño de la educadora en las instituciones

El desempeño de la educadora en las instituciones ha sido estudiado englobando las funciones, experiencias y cargos de las educadoras en las instituciones, como también los requisitos para ingresar en las mismas.

La mayoría de los resultados son expresión de opiniones del personal, tanto de las instituciones, como del de las escuelas, las que se presentan separadamente.

3.2.3.1. Funciones de la educadora en las instituciones

Antes de señalar los resultados pertinentes a las funciones, es importante hacer notar que todos los organismos de desarrollo rural considerados, sufrían constantes reestructuraciones totales o parciales, debido a los ajustes necesarios para adaptarlos al rápido proceso de cambio por el que estaba pasando el país.

Por este motivo es fácil comprender que los objetivos específicos de cada institución eran objeto de diversos cambios, y por consecuencia, muchas veces se alteraban también los roles de algunos de sus funcionarios. Así, el rol de la educadora ha experimen

tado diversos ajustes en los últimos años y aún en los últimos meses en las instituciones, lo que fué expresado por una gran cantidad de educadoras entrevistadas (1).

(1) Aunque el estudio está referido a la época en que se recolectaron los datos (VIII a X/1968), se puede adelantar que en el año 1969 ya se habían operado nuevos cambios en lo concerniente al trabajo de la educadora, por lo menos en dos de las instituciones consideradas, que absorbían mayor número de estas profesionales.

3.2.3.1.1. Funciones de la educadora según la opinión de los profesionales de las instituciones

Los resultados siguientes tienen relación con las opiniones de las educadoras referente a la claridad de sus funciones en las instituciones, y las opiniones de los distintos jefes (máximos, directos y educadoras jefes) y de las educadoras, respecto a las funciones de éstas en las instituciones.

En el Cuadro 9, se incluyen los resultados relacionados con el nivel de definición de las funciones de la educadora en las instituciones según la percepción de las propias profesionales.

Cuadro 9. Nivel de definición de las funciones de la educadora, según percepción de las mismas. Chile, 1968 [illegible]tuciones de [illegible]

Nivel de definición de las funciones	Educadoras de las instituciones									
	INDAP		PP		CORA		SAG		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Claro	29	71	11	85	8	73	2	100	50	75
No claro	12	29	2	15	3	27			17	25
TOTAL	41	100	13	100	11	100	2	100	67	100

En el Cuadro 9, puede observarse que, en general, una cuarta parte de la totalidad de educadoras entrevistadas expresaron que sus funciones no estaban claramente definidas. Por institución, el mayor porcentaje de educadoras en esa categoría corresponde a INDAP (29%) y un poco menor a CORA (27%).

Conviene señalar que la mayoría de educadoras expresó informalmente, tener dificultades en la continuidad de sus actividades dentro de su institución, pues las líneas de acción experimentaban cons

[illegible] la unión de los productos [illegible]

[illegible] ligeramente por los [illegible] inferior de las [illegible] referente al grado de su [illegible] en una institución, [illegible] pertenecen [illegible] Escuelas diferenciadas [illegible] y los educadores, respecto a las [illegible] de [illegible] tiempo.

Por [illegible] de interrogar los resultados relacionados con el nivel de definición de las funciones de [illegible] educadores en [illegible] según [illegible] de las [illegible] relaciones.

Cuadro 9. Nivel de definición de las funciones de los educadores, según parentesco [illegible] Cifra, 1966.

| Nivel de definición de las funciones | Funciones [illegible] | | |

tantes cambios.

Por otra parte, hay que recordar que al momento de redactar este informe (1969), en algunas instituciones ya se había dado una nueva orientación al trabajo de las educadoras, encontrándose éstas frente a nuevas funciones y actividades.

Otro aspecto investigado se relaciona con las funciones concretas que desarrollaba la educadora en las instituciones consideradas. Así, en general, según todas las entrevistadas, estas funciones se concretaban principalmente a realizar capacitación, promoción, evaluación y supervisión, planificación, programación y coordinación, adaptación de métodos y técnicas, y organización de grupos de la comunidad.

En el Cuadro 10, se incluyen estos resultados según las funciones y por tipo de funcionario de las instituciones.

Se observa en el Cuadro 10, que cada tipo de funcionario indicó un grupo diferente de funciones para la educadora. Las educadoras por su parte, señalaron cinco funciones; los Jefes Directos, tres; las Educadoras Jefes, cuatro; y los Jefes Máximos, dos. Todos coincidieron (cada tipo de funcionario), con la educadora, en asignar la capacitación como una función primordial de la educadora. También, la mayoría de los entrevistados coincidió en señalar la organización de grupos de la comunidad como otra función.

El mayor número de funciones señaladas, a medida que se baja en la escala jerárquica (de Jefe Máximo a educadora), tendría su explicación en que a mayor jerarquía, más generales son las funciones imputadas, las que irían especificándose cada vez más hasta que llega al nivel de la educadora.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cuadro 10. Funciones de la educadora, según los distintos funcionarios de las instituciones. Chile, 1968.

Funciones de la educadora	Tipo de funcionario									
	Educadoras (67)		Jefes Directos (29)		Educadoras Jefes (3)		Jefes Máximos (3)		Total (102)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capacitación	61	97	25	86	2	67	2	67	90	88
Organización de grupos de la comunidad y Promoción	43	64	18	62	2	67	2	67	66	65
Planificación y Programación, y Coordinación	25	36	9	31	1	33			35	35
Supervisión y Evaluación	16	33			1	33			17	17
Adaptación y Elaboración de métodos y técnicas(trabajo de oficina)	4	6							4	4
Sin funciones específicas			1	3					1	1
Sin información							1	3	1	1

Tanto los Jefes Directos como las Educadoras Jefes y las educadoras coincidieron en señalar las funciones de planificación y programación. En cambio, los Jefes Directos parecieron ignorar algunas funciones mencionadas por las educadoras, como las de supervisión y evaluación, y adaptación y elaboración de métodos y técnicas.

En cuanto a las funciones indicadas por las Educadoras Jefes y comparándolas con las señaladas por las educadoras, coincidieron en las funciones de capacitación, organización de grupos, planificación y programación, supervisión y evaluación; y no mencionaron adaptación y elaboración de métodos y técnicas.

El nivel de este estudio no permitió conocer el concepto que cada funcionario tenía de cada una de las funciones. Sin embargo, en las mismas entrevistas fué posible detectar que los funcionarios no atribuían las mismas funciones a la educadora. Por otra parte, las respuestas obtenidas indicaron una marcada confusión entre los términos "funciones" y "actividades" e incluso algunos involucraron en esos conceptos el de métodos.

La relativa uniformidad en la denominación de las funciones que es posible observar en el Cuadro 10, es el producto del esfuerzo realizado para incluir en las funciones señaladas, las diferentes respuestas dadas por las entrevistadas. En este sentido, de acuerdo a las respuestas que ellos señalaron, se hizo la agrupación de funciones, incluyendo las contestaciones referidas tanto a éstas como también a actividades, y eliminando lo relacionado a los métodos utilizados.

Todos estos resultados parecieran indicar que no existía una claridad en las funciones de las educadoras en las instituciones.

A continuación se presentan los resultados recién comentados, pero ahora, por institución, todo lo cual se incluyen al Cuadro 11.

[illegible] las funciones de plasticidad [illegible] generaciones [illegible]

[illegible] forma [illegible]

[illegible] Sin [illegible] confusión [illegible]

[illegible] de [illegible]

[illegible] las funciones de las [illegible]

[illegible]

Con los datos del Cuadro 11, es posible comparar las funciones de la educadora, por institución y por cada grupo de funcionario, con base en las respuestas de estos mismos.

Las funciones indicadas por los Jefes Máximos coinciden en parte, lo que sería explicable si se considera que sus respuestas están de acuerdo a los objetivos fundamentales propios de cada institución.

Las educadoras Jefes, por otra parte, no señalaron las mismas funciones. Sin embargo, dos de ellas mencionaron Capacitación.

Llama la atención que los Jefes Directos coincidieron en sus respuestas, señalando las funciones de capacitación, organización de grupos de la comunidad, planificación y programación.

Con respecto a las educadoras, se ve que la mayoría de ellas coincidió al mencionar la función de capacitación. En estas profesionales, entre un 50 y 66% en cada institución, indicó la función de organización de grupos de la comunidad.

Por último, a pesar de que la mayoría de los entrevistados opinó que eran funciones de la educadora tanto las de capacitación y organización de grupos de la comunidad, como la de planificación y programación, se observa que ninguna de las funciones indicadas por las educadoras fué mencionada por la totalidad de los grupos de funcionarios. Llama la atención este hecho, especialmente con respecto a los Jefes Directos, ya que en general ellos eran responsables del trabajo de más de una educadora. En el caso de las profesionales con cargos directivos, excepto las Asistentes de Trabajo Femenino, no se entrevistó a sus Jefes Directos.

Si el análisis del Cuadro 11, se hace por institución, puede observarse que no existía en general, unanimidad de todos los entre

vistados, a nivel directivo, para señalar una misma función. Así, por ejemplo, la función de capacitación en INDAP no es señalada por el Jefe Máximo, pero si es mencionada unanimemente por la Educadora Jefe y los Jefes Directos.

Situaciones similares ocurren con las otras funciones en cada institución, todo lo cual estaría reflejando una falta de claridad de las funciones de las educadoras, a nivel directivo.

En el caso de las educadoras puede observarse que, en general, no existía unanimidad en la asignación de funciones. Esto se debía, principalmente, a que algunas desempeñaban cargos de tipo directivo.

Funciones de la educadora en cada institución

Las funciones de la educadora en una institución estarían definidas a través de lo expresado por cada uno de los funcionarios entrevistados en esa institución.

Se verá entonces cuáles eran las funciones de la educadora en INDAP, CORA y SAG, separadamente.

Cuadro 12. Funciones de la educadora por institución. Opinión del personal de las instituciones en Chile, 1968. [illegible] Chile, 1968.

Funciones	INDAP		PP		CORA		SAG	
	59		21		19		3	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capacitación	56	95	15	72	16	85	3	100
Organización de grupos	40	68	10	48	11	58	2	66
Planificación y Programación	15	26	6	28	1	5	1	33
Supervisión y Evaluación	14	24	3	14				
Coordinación	10	16						
Adaptación y Elaboración de métodos y técnicas	3	6	1	5	2	11		
Promoción	1	17	2	10		5		
Sin funciones específicas					1	5		

Por lo tanto se desprenderá que lo que a las educadoras les correspondía hacer, era colaborar en la organización de la comunidad y capacitar a la población rural. Realizaban también otras funciones que les permitían ordenar su trabajo, contar con el material adecuado, asesorar y medir las labores efectuadas.

Es interesante hacer notar que en las instituciones, a pesar de no habérseles preguntado, todos los entrevistados indicaron uno de los objetivos principales del trabajo de la educadora: la integración de la mujer al proceso socioeconómico. Y parece ser, por las respuestas dadas a través de gran parte del cuestionario, que las actividades promocionales estaban ligadas a este objetivo fundamental. Es decir, que la educadora capacitaba en diversos aspectos, tanto técnicos como sociales, para promover a la mujer hacia su integración a la sociedad en los aspectos culturales, sociales y económicos. Lo mismo ocurrió con las estudiantes, quienes señalaron como objetivo fundamental de la educadora el de elevar el nivel de vida de la comunidad.

Por otra parte, en conversaciones con las educadoras y algunos Jefes Directos, se observó que las educadoras realizaban actividades de alfabetización, las cuales no aparecieron en las respuestas, tal vez por no estar incluídas las preguntas respectivas en los cuestionarios. Se podrían tomar en cuenta en futuras indagaciones.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3.2.3.1.2. Funciones de la educadora en las instituciones, según el personal de las escuelas

En esta sección se presentan los resultados inherentes a las funciones que desarrollaba la educadora en las instituciones de desarrollo rural, con base en la percepción que el personal de las escuelas tenía en este campo. Las entrevistas se realizaron a las directoras, a las profesoras y a las estudiantes de las tres escuelas. Tratándose de un personal heterógeneo, las preguntas fueron diferentes para cada uno de los tres grupos. Así, a las estudiantes se les hizo preguntas directas respecto de las funciones; a las directoras se les preguntó sus opiniones sobre cuál área del plan de estudio se le podía asignar mayor importancia en relación con el trabajo en el medio rural; y a los profesores, sobre cuáles aspectos del trabajo de la educadora les parecía más interesante. De las respuestas obtenidas, se pudo deducir la o las funciones más importantes, atribuídas a las educadoras en su trabajo en el medio rural, y de esta forma, fué posible establecer comparaciones entre las respuestas de cada grupo.

En general, las funciones asignadas por las entrevistadas en las tres escuelas fueron las de capacitación, orientación de la familia en aspectos sociales, agentes de cambio y organización de grupos en la comunidad.

Las directoras de las escuelas consideraron como funciones importantes las de capacitación y orientación de la familia en aspectos sociales (Cuadro 13).

Por otra parte, los profesores mencionaron que la función de la educadora era la de capacitación (Cuadro 13).

Por último, las estudiantes indicaron una gama mayor de funciones, destacando la de capacitación, orientación de la familia en

[illegible]

[illegible]

aspectos sociales, agentes de cambio y organización de grupos (Cuadro 13). Este grupo muestra con sus respuestas, una idea bastante adecuada de las funciones de la educadora en las instituciones, ya que coincidían con lo expresado por la mayoría de los entrevistados en las organizaciones de desarrollo rural.

La suma total de las respuestas no corresponde al total de estudiantes y profesores, pues éstos expresaron otras respuestas que no fueron consideradas como funciones. Por otra parte, algunas estudiantes dieron más de una respuesta.

En el Cuadro 13 se presentan estos resultados, agrupados para los tres tipos de personal de las escuelas.

Cuadro 13. Funciones de la educadora según la percepción del personal de las escuelas. Santiago, Chile, 1968.

Funciones de la educadora	Personal de las escuelas					
	Estudiantes (54)		Profesores (24)		Directoras (3)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capacitación	19	35	9	38	2	67
Orientación a la familia en los aspectos sociales	10	19			1	33
Agente de cambio	8	14				
Organización de grupos	4	7				

Cabe mencionar que las funciones señaladas en el cuadro precedente corresponden textualmente a las respuestas obtenidas. Indiscutiblemente, los campos de acción de la educadora con base en

las funciones señaladas, pueden ser similares para algunas de esas funciones. Como último análisis, pareciera que la función básica de la educadora siempre quedaría dentro del campo educativo.

La relativa uniformidad que es posible observar en el Cuadro 13, cambia bastante si se analizan estos mismos resultados pero separadamente por escuela (Cuadro 14).

3.2.3.2. Experiencia de las educadoras en las instituciones

La experiencia de las educadoras, para este estudio, está referida al número de años de servicio como profesional.

Pudo observarse que había educadoras que tenían experiencia anterior a la creación de las instituciones de desarrollo rural, consideradas en este estudio (SAG, P.P, INDAP, CORA). De cualquier forma, la labor de la educadora en los organismos anteriores a los actuales, y en éstos, es más o menos similar, toda vez que los organismos actuales, en general, son los mismos antíguos pero con una nueva estructura o denominación.

La experiencia de las educadoras, referida a campos profesionales, comprendía desempeños en el medio rural (Educadora del Hogar), de Profesoras de Estado en colegios, como Nutriólogas en el Servicio Nacional de Salud y como Educadoras Urbanas en algunas industrias.

Respecto a los años de experiencia de las educadoras entrevistadas, éstos presentaban rangos cuyos extremos se ubicaban en los años 1947 y 1968, o sea, períodos desde un año hasta 21 años de servicio profesional.

La experiencia en las zonas rurales ha sido tanto de tipo privado (fundos), como en instituciones públicas. Las educadoras con mayor experiencia profesional correspondían a aquéllas que también tenían una mayor trayectoria de trabajo en las zonas rurales.

En el Cuadro 15 pueden observarse estos resultados restringidos a la experiencia en el medio rural, para las 67 educadoras entrevistadas.

Este cuadro presenta los años de experiencia que las educadoras tenían como profesionales en el medio rural. Como se ha mencionado, también algunas educadoras además de esa experiencia habían trabajado previamente, paralelamente o estaban trabajando, en

otras instituciones, desempeñándose en labores ajenas a la Educadora del Hogar.

Cuadro 15. Años de experiencia profesional en el medio rural de las educadoras que se desempeñaban en las instituciones. Chile, 1968.

Años de experiencia profesional	Educadoras	
	Nº	%
Hasta 1 año	19	29
Más de 1 año a 5 años	30	45
Más de 5 años a 10 años	9	13
Más de 10 años	9	13
Total	67	100

Referente a la experiencia rural, cerca de la mitad (45%) de las educadoras tenía una experiencia que variaba entre más de un año hasta 5 años. Las restantes se distribuían en forma más o menos equivalente en los períodos extremos, ya que un 29% tenía un año de trabajo, y un 27% tenía más de cinco años.

Es importante hacer notar que alrededor de la tercera parte de estas profesionales tenía una experiencia menor de un año y hasta un año. Esto estaría evidenciando que en el período inmediatamente anterior a las entrevistas (1967-68), las instituciones de desarrollo rural reforzaron sus equipos aumentando el número de esta profesional en un 40%.

Como se ha mencionado en secciones anteriores, las educadoras que ahora aparecen con mayor experiencia profesional corresponden a aquellas que años atrás fueron solicitadas por aquellas institu-

ciones estatales, que incluían entre sus actividades la de Extensión Agrícola. Puede asumirse que la formación profesional de la educadora se ajustaba a la requerida para el buen desempeño de las labores que se les encomendaba en dichas instituciones de asistencia técnica.

3.2.3.3. Cargos desempeñados por las educadoras en las instituciones

El número de educadoras que estaba realizando funciones en el medio rural en las instituciones que ya se han descrito, ascendía a 70.

Dentro de las distintas instituciones, las educadoras, además de desempeñarse como Educadoras Jefes, ocupaban los cargos de Jefe del Departamento Femenino, Supervisora, Educadora de Técnicas y Normas, Jefe de Sección, Asistente de Trabajo Femenino (ATF), Asistente de Capacitación, y Educadora de Terreno.

En el cuadro 16 se presenta la distribución de estos cargos, excluyendo el de Educadoras Jefes.

Cuadro 16. Cargos actuales de las educadoras en las instituciones de desarrollo rural. Chile, 1968.

INSTITUCION	Cargos							
	Jefe Departamento Femenino	Supervisora	Educadora de técnica y normas	Jefe de Sección	Asistente trabajo femenino	Asistente de Capacitación	Educadora de terreno	Total
INDAP		1	1		8	1	30	41
PP	1			2			10	13
CORA							11	11
SAG							2	2
Total	1	1	1	2	8	1	53	67

Las educadoras ocupaban cargos tanto directivos como también cargos específicamente de terreno, sin perjuicio de que algunas profesionales en cargos directivos realizaran también actividades de terreno. La mayoría de las educadoras (79%), se dedicaba a tareas específicamente de terreno. El mayor número de educadoras con cargos directivos se encontraba en INDAP, y nadie se desempeñaba como tal en CORA ni en SAG. No debe olvidarse que había una Educadora Jefe en todos los organismos, con excepción del SAG.

Comparativamente con otros profesionales que trabajaban contribuyendo al desarrollo rural en las instituciones, la cantidad de educadoras era escasa, dada las necesidades urgentes de cambios sociales, culturales y económicos en las comunidades rurales.

Por otra parte, se sabe que los presupuestos fiscales no permiten contratar ningún empleado (profesionales u otras categorías), salvo en fundamentadas situaciones. Pero a su vez, hay quienes afirman que si la preparación de la educadora fuese más adecuada a las necesidades actuales del país, podría haber un mayor campo ocupacional para ellas.

Teniendo en cuenta que las restricciones presupuestarias no son de carácter indefinido, debe ser una preocupación prioritaria para las Escuelas de Educación para el Hogar la transformación profunda y rápida de sus programas de estudio, para poder ofrecer el profesional que actualmente se está necesitando, y que sea requerido en un futuro relativamente cercano.

3.2.3.4. Requisitos para ingresar a las instituciones de desarrollo rural.

Los requisitos exigidos para el ingreso de este tipo de profesional en las instituciones de desarrollo rural, se obtuvieron en consulta directa con los Jefes Máximos de las mismas.

Dos de los tres entrevistados indicaron que no era estrictamente necesario poseer el título de educadora ni ser egresada de esa profesión. Ellos señalaron como requisitos, la vocación social, aspectos morales, y el compartir los objetivos de la institución. El tercero de los entrevistados declaró la necesidad del título de educadora para el ingreso a su institución.

En el Servicio Agrícola y Ganadero, aunque no se pudo realizar la entrevista al Jefe Máximo, puede deducirse que también era requisito el título, por el hecho de que allí no había otro funcionario que realizara funciones semejantes a la de la educadora. A las que estaban actualmente trabajando en dicha institución se les ha exigido dicho requisito.

3.2.4. Compatibilización entre la preparación y las funciones o trabajos que realizaba la educadora en las instituciones.

La compatibilización entre la preparación y las funciones de las educadoras en las instituciones, se obtuvo a través de observaciones de los propios funcionarios de las mismas, relacionadas con las habilidades de estas profesionales para trabajar en equipo, con la adecuación de su formación al trabajo en el medio rural, y con las deficiencias principales de la preparación de las educadoras.

3.2.4.1. Trabajo en Equipo.

La habilidad para trabajar en equipo se consideró un indicador importante, ya que es la forma operacional de llevar a cabo la ejecución del trabajo en todos los niveles, especialmente en el de terreno. La información sobre la habilidad de las profesionales para integrarse en un equipo de trabajo, se obtuvo directamente de los Jefes Directos de las instituciones.

Un total de 26 Jefes Directos (90%), consideraron que las educadoras tenían habilidades para trabajar en equipo. Dos Jefes Directos opinaron lo contrario y uno no respondió (Cuadro 17).

Cuadro. 17. Habilidad de las educadoras para trabajar en equipo. Opiniones de los Jefes Directos de las instituciones de desarrollo rural. Chile, 1968.

Habilidad para trabajar en equipo	Jefes Directos									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Poseen habilidades	14	88	5	83	6	100	1	100	26	90
No poseen habilidades	2	21							2	7
Sin información			1	17					1	3

De acuerdo a estos resultados, las educadoras en general, poseían habilidades para trabajar en equipo. Sin embargo, debe hacerse hincapié en que esta información se sustenta en simples observaciones de los dirigentes de las instituciones y que no fueron usados indicadores de mayor objetividad.

3.2.4.2. Adecuación de la preparación de la educadora.

Estos resultados se obtuvieron a través de las opiniones de los Jefes Máximos, y Directos y Educadoras Jefes.

Las respuestas de los Jefes Máximos y de las Educadoras Jefes, salva la de Promoción Popular, coincidieron al expresar que la preparación era inadecuada con respecto a las funciones que estaban desempeñando las educadoras.

En relación con las posibles diferencias en la adecuación de la preparación de las profesionales, según la escuela en la cual habían estudiado, la totalidad de los Jefes Máximos expresó no percibir desigualdades. Dos de las Educadoras Jefes opinaron en la misma forma.

Consultados los Jefes Directos sobre la preparación con que llegaba la educadora a la institución para desempeñar las funciones que ésta le asignaba, se obtuvo que el 45% de ellos la encontró inadecuada, el 28% la consideró adecuada, y el 70% la calificó de adecuada pero con fallas. Sólo un 3% de los entrevistados no dió respuesta.

Puede observarse en el Cuadro 18 que menos de la mitad de los entrevistados consideró inadecuada la preparación de las educadoras. De los jefes que la estimaban adecuada, un 21% de ellos expresó, sin embargo, encontrarle algunas fallas.

Aparte del jefe del SAG (por ser un solo caso), el porcentaje más alto de jefes que opinó de una inadecuada preparación, correspondió a INDAP, mientras que en PP todos los jefes encontraron adecuada

la preparación. En CORA las opiniones se distribuyeron equitativamente.

Las razones aducidas por los entrevistados para considerar inadecuada la preparación de la educadora, se incluyen en la sección siguiente.

Cuadro 18. Adecuación de la preparación de las educadoras para desempeñar funciones en el medio rural. Opinión de los jefes de las instituciones de desarrollo rural. Chile, 1968.

Adecuación de la preparación	Jefes de las instituciones									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inadecuada	9	56			3	50	1	100	13	45
Adecuada	4	25	4	66					8	28
Adecuada pero con fallas	2	13	1	17	3	50			6	21
Sin información	1	6	1	17					2	6

3.2.4.3. Deficiencias principales de la preparación de la educadora.

Todas las carreras universitarias han sufrido y están sufriendo transformaciones para integrarse al proceso de cambio y desarrollo general del país. Sin embargo, algunas de ellas aún adolecen de ciertas deficiencias, las que con la Reforma Universitaria se están tratando de subsanar. En este estudio, las deficiencias principales en la preparación profesional de las educadoras se logró a través de

preguntas hechas a los Jefes Máximos, Jefes Directos y educadoras de las instituciones, como también a las propias estudiantes de las escuelas.

Opiniones de los Jefes Máximos. Los representantes del Instituto de Desarrollo Agropecuario, Promoción Popular y Corporación de Reforma Agraria, a través del trabajo realizado por las educadoras, señalaron que las fallas en la preparación de las educadoras se centraba en una "carencia de preparación especial para desempeñarse en el medio rural"; "carencia de formación pedagógica y de formación básica en ciencias sociales" y en "no poseer las herramientas para trabajar, aunque ello era suplido en gran medida con su disposición e intuición para el trabajo social".

Al interrogárseles acerca de si siempre habían notado estas deficiencias, el 33% contestó positivamente, otro 33% respondió en forma negativa y el 33% restante no dió respuestas.

Opiniones de los Jefes Directos. Primeramente es importante recordar que sólo opinaron 19 Jefes Directos (65%), pues ocho de ellos (28%), estimaron no encontrar deficiencias en la preparación de la educadora, y dos (7%) no respondieron.

Las deficiencias enunciadas por los Jefes Directos en general, fueron las de falta de conocimientos, carencia de preparación para el trabajo en el medio rural, y falta de práctica.

En CORA, PP y SAG, los jefes enunciaron una sola de las deficiencias enumeradas anteriormente. En cambio en INDAP, entre todos indicaron las tres deficiencias. (Cuadro 19).

Cuadro 19. Principales deficiencias en la preparación de las educadoras. Opiniones de los Jefes Directos de las instituciones de desarrollo rural. Chile, 1968.

Deficiencias principales	Jefes Directos de las instituciones									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Falta de conocimientos	6	38			6	100			12	41
Falta preparación para el trabajo en el medio rural	4	25							4	14
Falta de práctica	1	6	1	17			1	100	3	10
Sin deficiencias	4	25	4	66					8	28
Sin información	1	6	1	17					2	7

Opiniones de las educadoras. A las educadoras se les preguntó directamente cuáles eran las deficiencias que en su preparación universitaria ellas percibían para su desempeño y trabajo en el medio rural.

A pesar de que se sabe que las tres escuelas han venido reformulando sus programas y planes, se pretendió ver qué deficiencias habían notado en su preparación, tanto las educadoras que estudiaron hace años como las egresadas más recientemente. Esta pregunta estuvo estrechamente relacionada con la calificación que las educadoras otorgaron a su preparación (Sección 3.3.2.). Respondieron sólo las educadoras que calificaron su preparación como más que regular a deficiente. Por lo tanto, sólo se obtuvo opiniones de 32 educadoras (48%), las que emitieron más de una respuesta. Por las razones dadas, a las egresadas de la Universidad Técnica del Estado

no les correspondió opinar al respecto.

Se encontró que las principales deficiencias expresadas fueron relativas al carácter general de la profesión, a los contenidos y metodología, a la cantidad y calidad del profesorado, y a las prácticas y menciones. (Cuadro 20).

Las educadoras que estudiaron en la Universidad Católica indicaron sólo deficiencias relativas a la profesión en general, al conte ido y a los métodos. En cambio las que se graduaron en la Universidad de Chile nombraron todas las deficiencias anteriormente expuestas.

Opiniones de las estudiantes. Las estudiantes señalaron como aspectos negativos de la preparación que estaban recibiendo, la falta de materias orientadas hacia lo rural; carencia de prácticas en terreno; ausencia de otros conocimientos, y fallas en la calidad del profesorado. Para las estudiantes de la Universidad Católica, el aspecto negativo más importante fue la falta de ramos orientados a lo rural, mientras que en la Universidad de Chile se indicó como falla principal la escasez de prácticas en terreno. (Cuadro 20).

Opiniones de los Jefes Directos. Los Jefes Directos consideraron en su mayor parte, que la falla principal en la preparación de las educadoras era la falta de conocimientos. (Cuadro 20).

Observando lo expresado por las educadoras, las estudiantes y los Jefes Directos, se aprecia que los tres grupos mencionados manifestaron que faltaban conocimientos y prácticas en terreno.

Algunas estudiantes y educadoras coincidieron al señalar que el profesorado era escaso y con ciertas fallas en su preparación.

La deficiencia que más enfatizaron las educadoras fué la del "poco acercamiento a la realidad", la que también fué mencionada por los Jefes Directos y las estudiantes, al indicar que faltaban

prácticas en terreno.

Por último, las educadoras fueron las que expresaron mayor número de deficiencias en su preparación, ya que ellas han experimentado el desnivel producido por su preparación recibida y las exigencias de trabajo impuestas por las instituciones.

Cuadro 20. Principales deficiencias en la preparación de la educadora. Opiniones de las educadoras, estudiantes y Jefes Directos. Chile, 1968.

Deficiencias	Educadoras (67)		Estudiantes (54)		Jefes Directos (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faltan conocimientos	14	21	27	50	16	55
Faltan prácticas	2	3	17	31	3	10
Poco acercamiento a la realidad	18	27				
Escasez y fallas en la preparación del profesorado	8	12	10	19		
Falta de carácter profesional	17	25				
Métodos tradicionales	4	6				
Sobran ciertos conocimientos	4	6				
Faltan menciones	2	3				
No hay deficiencias	35	52 +/			8	28 ++/
Sin información			10	19	2	7

(+) Corresponde a las que calificaron la preparación, en los rangos de buena a excelente. Cuadro 38.

(++) Corresponde a los que opinaron que la preparación era adecuada. Cuadro 18.

3.3. La educadora adecuada a las necesidades de desarrollo agrícola.

En las secciones precedentes se han presentado y discutido los resultados relacionados tanto con la información de las escuelas universitarias en que se preparaban las educadoras, como también de las instituciones de desarrollo rural en que se desempeñaban dichas profesionales en el momento del estudio.

Con una secuencia lógica, en esta sección se presentan y se discuten los resultados referentes a los aspectos que tienen relación con el mejoramiento general de la formación profesional de las educadoras, los conocimientos necesarios para su preparación, y con las medidas indispensables para aumentar su eficiencia profesional.

3.3.1. Mejoramiento general de la formación profesional de la educadora.

Con relación al mejoramiento general de la formación profesional de la educadora se investigaron algunos aspectos sobre adecuación de los planes de estudio, alternativas de perfeccionamiento de la profesión, y divulgación de la labor de la educadora.

3.3.1.1. Adecuación de los planes de estudio.

La adecuación recomendable de los planes de estudio, para una preparación más eficiente de la educadora, se obtuvo a través de las opiniones de los Jefes Directos, profesores y estudiantes de los respectivos organismos.

Los Jefes Directos de las instituciones de desarrollo rural, por una parte, consideran que debían enriquecerse los planes de estudio, incorporando algunas materias teóricas, agregando prácticas en terreno, incluyendo capacitación teórica y práctica, o mejorando

la calidad y orientación de los programas (Cuadro 21).

Cuadro 21. Forma de adecuar los planes de estudio al trabajo en en el medio rural. Opiniones de los Jefes Directos de las instituciones. Chile, 1968.

Medios para adecuar los planes de estudio	Jefes Directos de las instituciones									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Incorporar materias teóricas	6	37	1	17	2	33			9	31
Dar capacitación teórica y práctica	3	19	1	17	1	17			5	17
Incorporar prácticas en terreno	2	13	2	33					4	14
Mejorar la calidad y orientación de los programas	1	6			2	33	1	100	4	14
Sin información	4	25	2	33	1	17			7	24

Con excepción de un 24% de los Jefes Directos que no dió respuesta, todos los restantes estuvieron de acuerdo en la necesidad de introducir cambios en los planes de estudio de las escuelas en que se forman las educadoras. Sin embargo, no hubo uniformidad acerca de la forma en que debían adecuarse los planes de estudio. Así, el mayor número de jefes (31%) señaló la necesidad de incorporar nuevas materias teóricas en los planes; otros (14%), introducen más trabajos prácticos; y otro grupo (17%), señaló la introducción de cambio en los aspectos teóricos y prácticos conjuntamente. Por último, el 14% de los Jefes Directos indicó, en forma general, la ne-

cesidad de mejorar la calidad y orientación de los programas, lo cual, seguramente debe estar involucrando en alguna medida los cambios señalados anteriormente por los otros grupos.

Por otra parte, no todos los profesores de las escuelas dieron sugerencias respecto a este punto. Así, sólo un 62% de ellos establecieron la necesidad de realizar cambios en la preparación de las educadoras. La mayoría de los que emitieron opiniones señalaron la importancia de orientar la formación profesional hacia lo rural. Esta orientación incluye, como lo expresaron, la introducción de ramos orientados a lo rural y la realización de prácticas en terreno. De esta forma, estas opiniones coinciden en gran medida con las emitidas por los Jefes Directos.

Es interesante hacer resaltar las opiniones que señalaron la introducción de cursos de post-grado y menciones, y el establecimiento de contactos escuela - instituciones como formas para adecuar los planes de estudio, y que no fueron señalados por los Jefes Directos.

Cuadro 22. Forma de adecuar los planes de estudio al trabajo en el medio rural. Opiniones de los profesores de las escuelas. Santiago, Chile, 1968.

Medios para adecuar los planes de estudio	UCH 8		UC 13		UTE 3		TOTAL 24	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Orientación hacia lo rural	3	38	5	38	1	33	9	38
Cursos post-grado y/o menciones	2	24	2	16			4	17
Establecer contactos entre las escuelas e instituciones			2	16			2	7
Sin información	3	38	4	30	2	67	9	38

Por último, las estudiantes de las escuelas expresaron, en general, opiniones semejantes a las de los dos grupos precedentes, especialmente en lo relacionado con la incorporación de ramos orientados hacia lo rural y más prácticas en terreno (Cuadro 23).

Es interesante hacer resaltar las opiniones obtenidas de estudiantes de dos de las escuelas en el sentido de establecer una mayor difusión de la labor de la educadora. Este aspecto podría tener bastante similitud con lo expresado por algunos profesores en el sentido de establecer mayores contactos escuela - institución.

Cuadro 23. Forma de adecuación de los planes de estudio al trabajo en el medio rural. Opiniones de las estudiantes de las escuelas. Santiago, Chile, 1968.

Medios para adecuar los planes de estudios	estudiantes							
	UCH 21		UC 17		UTE 16		TOTAL 54	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Más prácticas en terreno	8	32	11	41	7	41	26	48
Más ramos orientados a lo rural	11	44	4	15	5	29	20	37
Agregar métodos y técnicas de investigación			7	26	2	12	9	17
Agregar otros conocimientos	2	8	2	7			4	7
Mayor difusión de la labor de la educadora	1	4	2	7			3	6
No sé	3	12					3	6
Sin respuesta			1	4	3	18	4	7

3.3.1.2. Alternativas de perfeccionamiento académico de la profesión .

En la sección anterior se han comentado los resultados acerca de la adecuación necesaria general de los planes de estudio. En esta sección se presenta la información referente a como mejorar la profesión como un todo. Este perfeccionamiento incluye la posible existencia de prácticas, menciones, especialidades y cursos de post-grado. Fueron entrevistadas las directoras y estudiantes de las tres escuelas, y las profesionales de las instituciones.

3.3.1.2.1. Prácticas .

Respecto a la introducción de las prácticas como alternativa de perfeccionamiento profesional, fueron entrevistadas sólo las directoras de las escuelas, y considerando las prácticas como aquellas de realización intensiva y prolongada, especialmente en períodos de receso académico.

Este personal directivo se mostró decididamente partidario de la realización de este tipo de actividad en terreno.

Dos de las entrevistadas agregaron que consideraban necesario incluir prácticas desde el primer año de estudio, usando al comienzo el método de observación dirigida. La tercera entrevistada opinó que la práctica podría llevarse a cabo a fines del tercer año o al término del cuarto año y en períodos de vacaciones para no interferir los estudios normales.

3.3.1.2.2. Menciones

La importancia de incluir esta alternativa para el perfeccionamiento profesional, fué preguntada a las directoras, profesores y estudiantes de las tres escuelas. Mención se consideró como la incorporación en los últimos años de la carrera de estudios dife-

renciados según el campo ocupacional a que se dedicará la estudiante. Esto, lógicamente, implica la existencia de ramos académicos generales y comunes durante los primeros años de la profesión.

El 100% de las directoras, el 38% del personal docente, y el 70% de los estudiantes, se declararon partidarios de la inclusión del sistema de menciones. A las directoras y estudiantes se les preguntó acerca de la posibilidad más adecuada con respecto a sí en las escuelas se debía formar un sólo tipo de profesional u ofrecer diferentes menciones.

La totalidad de directoras y de estudiantes consideró que se debía ofrecer menciones, o sea obtener personal profesional diferenciado hacia campos específicos, educadora rural, nutricionista, profesora de estado, entre otras. A pesar de que para este estudio interesaba sólo lo relacionado con la educadora que trabajaba en el medio rural, vale la pena indicar las menciones que señalaron las entrevistadas. Agrupando las respuestas, se enumeraron las siguientes menciones: Extensión Rural, Nutrición, Extensión Urbana, Pedagogía, Alimentación colectiva, Trabajo en Industrias, Dietética, Investigación, Salud Pública y Consumo Familiar. (Cuadro 24).

Cuadro 24. Menciones recomendadas para las escuelas de Educación para el Hogar. Opiniones de directoras y estudiantes. Santiago, Chile, 1968.

Menciones recomendadas	estudiantes						directoras					
	UCH (21)		UC (17)		UTE (16)		UCH (1)		UC (1)		UTE (1)	
Extensión Rural	12	57	6	35	3	19	1	100	1	100	1	100
Nutrición	10	48	5	28	6	38	1	100	1	100		
Extensión Urbana	10	48	6	35	2	13	1	100	1	100	1	100
Pedagogía	5	24	3	18	4	26	1	100			1	100
Alimentación colectiva	4	19			2	13						
Trabajo en industria			6	35								
Dietética	4	19			1	6						
Investigación			2	12								
Salud Pública					1	6			1	100		
Consumo Familiar									1	100		

Las menciones más nombradas, tanto por las estudiantes como por casi la totalidad de las directoras, fueron Extensión Rural, Nutrición, Extensión Urbana y Pedagogía.

A los profesores se les preguntó en una forma más general, en el sentido de si consideraban necesario otorgar una preparación especial para la educadora, ofreciéndole varias alternativas no excluyentes. Algunos de ellos dieron más de una respuesta (Cuadro 25).

Cuadro 25. Preparaciones especiales recomendadas para las escuelas de Educación para el Hogar. Opiniones del personal docente. Santiago, Chile, 1968.

Preparaciones especiales	Personal docente							
	UCH 8		UC 13		UTE 3		TOTAL 24	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menciones	5	63	4	30			9	38
Trabajos especiales			7	54			7	29
Curso post-grado	3	38	2	15	2	67	7	29
Trabajos especiales y Curso post-grado	1	13			2	67	3	13
No necesita preparación especial					1	33	1	4

En el Cuadro 25, se observan diferencias entre las opiniones de los profesores de las diferentes escuelas. Así, más de la mitad de los profesores de la Universidad de Chile estaba de acuerdo con la realización de menciones; en cambio en la Unicersidad Católica,

lo estaba la tercera parte; y en la Universidad Técnica ningún profesor se mostró partidario de su incorporación a la profesión.

3.3.1.2.3. Especialidades .

La incorporación de especialidades en los estudios de la educadora se obtuvo a través de las opiniones de las educadoras y Educadoras Jefes de las instituciones. Ambos grupos indicaron las especialidades de Sociología, Alimentación, Relaciones Humanas, Extensión Agrícola, Metodología, Planificación y Programación, y Evaluación (Cuadro 26).

El concepto de especialidad se refiere a un adiestramiento académico específico recibido por la profesional (egresada de la escuela), en el campo de la educación para el hogar rural, y no involucrando necesariamente la obtención de un título académico.

Cuadro 26. Especialidades recomendadas para la formación profesional de la educadora. Opiniones de educadoras y Educadoras Jefes de las instituciones. Chile, 1968.

Especialidades	Educadoras 67		Educadoras Jefes 3		Total 69	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sociología	24	36	3	100	27	39
Alimentación	23	34			23	33
Relaciones humanas	19	28			19	28
Extensión Agrícola	12	18			12	17
Metodología	7	10	2	67	9	13
Economía	7	10			7	10
Planificación y Programación			2	67	2	3
Evaluación			1	33	1	1

En el caso de las educadoras hubo mucha dispersión en las respuestas, por lo que los resultados señalados para ellas, corresponden a una agrupación y selección de las respuestas más repetidas.

La especialidad más mencionada por las Educadoras Jefes y las educadoras fue la de Sociología, y casi el mismo porcentaje de educadoras que indicó Sociología, mencionó Alimentación como especialidad necesaria para el trabajo que se está desempeñando actualmente. De las otras especialidades indicadas por ambos grupos, sólo hubo coincidencia en la de Metodología, la cual, aún cuando fué indicada por la mayoría de las Educadoras Jefes, sólo el 10% de las educadoras la señaló.

La necesidad de ampliación de los campos ocupacionales para las estudiantes, fué la razon aducida por ambos niveles entrevistados, respecto a la posibilidad de establecer menciones.

3.3.1.2.4. Cursos Post-grado .

Sobre este aspecto opinaron las directoras, Educadoras Jefes y educadoras.

El curso post-grado, se refiere en este estudio, a un adiestramiento académico, de formación amplia, e involucrando necesariamente la obtención de un título académico.

La totalidad de los entrevistados se manifestó de acuerdo a la realización de cursos post-grado para las educadoras.

Conviene también señalar las opiniones de los profesores respecto a la existencia de los cursos post-grado. Esto ya fué comentado en la sección 3.3.1.2.2. Y cuadro 25, en que se observa que sólo el 29% del profesorado indicó esta alternativa, entre varias de perfeccionamiento, lo que no significa, por tanto, que los res-

tantes se opinían a la existencia de cursos post-grado.

Relacionado con lo anterior, se consultó además a las Directoras, Educadoras Jefes y educadoras acerca de los lugares, referidos a organismos, apropiados para realizar estos cursos post-grado. Los resultados se presentan en el Cuadro 26a.

Cuadro 26a. Organismos apropiados para en ellos realizar cursos post-grado. Opiniones de las Educadoras Jefes y educadoras de las instituciones y Directoras de las escuelas. Chile, 1968.

Organismos apropiados	Educadoras (67)		Educadoras Jefes (3)		Directoras (3)		Total (73)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidades	34	51	2	67			36	50
Escuelas de Educación para el Hogar	28	42	1	33	2	67	31	42
Otras instituciones	4	6					4	6
Es indiferente cual sea					1	33	1	1
Sin respuesta	1	1					1	1

Los lugares señalados por los entrevistados fueron las escuelas, las universidades y otras instituciones.

En el Cuadro 26a puede observarse que la mitad de las entrevistadas prefirió las universidades como los organismos generales en donde deberían ubicarse los cursos post-grado. De la otra mitad, la mayoría mencionó las escuelas de Educación para el Hogar. Es posible constatar una diferencia entre las educadoras y Educadoras Jefes con respecto a las directoras, así el primer grupo mencionó más a las universidades, mientras que las directoras dieron

preferencia a las escuelas de Educación para el Hogar, no señalando ninguna de ellas a las universidades.

3.3.1.3. Divulgación de la labor de la educadora.

El aprovechamiento de los recursos humanos depende en gran medida del conocimiento que de ellos se tenga. Este conocimiento deberá ser recíproco y de doble vía, al considerar los organismos que se han investigado en este estudio, las escuelas y las instituciones de desarrollo rural. Por una parte, las escuelas debieran estar informadas sobre el tipo de profesional más adecuado para las funciones de las instituciones; y por otro, estas deberían conocer la preparación de estas profesionales.

Así, se consideró conveniente conocer la importancia y responsabilidad acerca de la divulgación, según opinión de los profesores; las oportunidades de información de la labor de la educadora, por parte de las directoras; y la responsabilidad de mantener enteradas a las instituciones acerca del trabajo potencial de esta profesional.

3.3.1.3.1. La divulgación según opinión del profesorado

Al nivel del profesorado de las escuelas, se consultó a este personal respecto a la importancia de mantenerse informados de la labor de la educadora rural, y acerca de a quién le cabía la responsabilidad de dicha función.

En las tres escuelas, los profesores unánimemente señalaron que ellos debían estar informados del trabajo realizado por la educadora en el medio rural.

En relación con la responsabilidad en otorgar esta información, la mitad de los profesores de la Universidad de Chile y el 62% de los de la Universidad Católica se la atribuyeron a las propias es-

cuelas; y los demás hacían recaer dicha obligación en las educadoras, instituciones, conjuntamente escuelas e instituciones, y conjuntamente escuelas y educadoras. (Cuadro 27). De esto se desprende que la mayoría de los entrevistados consideró que las escuelas no se debían eximir de esta importante responsabilidad.

Cuadro 27. Personas y organismos responsables de informar al profesorado sobre la labor de la educadora. Opiniones del personal docente. Santiago, Chile, 1968.

Responsables de informar	Profesores							
	UCH (8)		UC (13)		UTE (3)		TOTAL (24)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escuelas	4	50	8	62			12	50
Instituciones	1	12			3	100	4	18
Educadoras			3	23			3	12
Escuelas e instituciones	1	12	2	15			3	12
Escuelas y Educadoras	2	26					2	8

Otro aspecto y relacionado con el anterior, es el de si el profesorado tenía reales oportunidades de conocer el trabajo de las educadoras en las instituciones. La mayoría de los entrevistados respondió que existían dichas oportunidades. Así sucedió con seis profesores de la escuela de la Universidad de Chile (75%), ocho de la escuela de la Universidad Católica (62%), y tres de la Universidad Técnica del Estado (100%).

3.3.1.3.2. La divulgación a nivel de las directoras

La divulgación de la labor de la educadora en el medio rural, a nivel de las directoras de las escuelas, se centró en averiguar la existencia de oportunidades reales de este personal para estar informado de dicha labor, y en conocer si existía un traspaso de esta información, por parte de la dirección, a los profesores.

En el primer punto, se obtuvo que la directora de la Universidad de Chile conocía la labor de las educadoras en el medio rural sólo a través de los contactos informales establecidos con las profesionales egresadas de su propia escuela, mientras que las directoras de la Universidad Católica y de la Universidad Técnica respondieron que se informaban a través de las supervisoras, estuidantes en práctica, seminarios, informes, evaluaciones y a tráves de memorias y contactos personales, respectivamente. La directora de la Universidad de Chile declaró que carecía de mayores oportunidades para estar al tanto del desempeño profesional de las educadoras.

Con estos resultados, puede observarse en la Universidad de Chile una mayor desvinculación entre las egresadas y la Dirección de la escuela correspondiente. En las otras dos escuelas de Educación para el Hogar existía un mayor contacto entre la Dirección de ellas y la labor profesional de las educadoras, especialmente en la Universidad Católica, en donde había una constante intercomunicación a través de diversos contactos.

Con respecto al segundo punto, se encontró que las Direcciones de las escuelas, tanto de la Universidad Católica como de la Universidad Técnica del Estado informaban a su personal docente y al estudiantado de la labor de las educadoras en las instituciones, mientras que en la escuela de la Universidad de Chile informaba sólo a las estudiantes.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

3.3.1.3.3. Divulgación a nivel de las instituciones.

La divulgación pertinente de las educadoras a nivel de las instituciones, se relaciona con la o las personas de las escuelas que deberían tener la responsabilidad de mantener informadas a las instituciones respecto a la información de las educadoras y su posible rol en el desarrollo rural.

Se sabe que en algunas instituciones, en donde podrían trabajar o están trabajando las educadoras, se conoce en parte o se desconoce la formación profesional y las funciones que estas profesionales podrían desempeñar.

En este aspecto fueron interrogadas sólo las directoras de las escuelas de Educación para el Hogar, como responsables de la formación de las futuras profesionales.

La directora de la escuela de la Universidad de Chile estimó, por una parte que deberían ser las propias instituciones de desarrollo rural las que debían informarse de la formación profesional de sus funcionarios; y al mismo tiempo las mismas educadoras deberían tener la responsabilidad de dar a conocer su profesión.

En la escuela de la Universidad Católica, la respuesta no coincidió con la anterior, pues se señaló que la "eficiencia profesional" era la mejor forma de dar a conocer la profesión.

Por último, en la escuela de la Universidad Técnica del Estado, la directora expresó que toda la responsabilidad de información de la carrera a las instituciones debería recaer en el Departamento de Educación y Orientación del Instituto Pedagógico de esa Universidad.

Vale la pena comentar que, a través de lo expuesto, se observa que en ninguno de los tres organismos se consideraba a la escuela de Educación para el Hogar como la llamada a dar a conocer a las instituciones la formación de las profesionales que ellas mismas preparaban. Por otra parte, las respuestas de las tres entrevistadas fueron absolutamente diferentes entre sí; por último, llama la atención la respuesta obtenida en la escuela de la Universidad Católica, pues el personal de dicho plantel constantemente estaba abriendo y buscando campos de trabajo para sus egresadas y manteniendo alguna coordinación con las instituciones en donde ellas trabajaban.

3.3.2. Los conocimientos necesarios

En esta sección se presentan fundamentalmente resultados inherentes a los conocimientos y preparación que, en opinión de las personas consideradas en las entrevistas, serían necesarios para el buen desempeño de la profesional en las instituciones de desarrollo rural.

Estos aspectos se presentan en forma separada a nivel de las instituciones, a nivel de las escuelas, y la calificación de la formación académica en relación con el trabajo en el medio rural.

3.3.2.1. Opiniones a nivel de las instituciones

Los conocimientos necesarios para la preparación de una educadora adecuada a las funciones en las instituciones, se obtuvieron con base en las opiniones del personal de las mismas, abarcando los aspectos, tanto de las materias utilizadas y necesarias, como de los cursos impartidos y entrenamientos necesarios.

3.3.2.1.1. Las materias utilizadas

Los resultados relacionados con las materias que en la actualidad estaban siendo empleadas en su trabajo por las educadoras, se obtuvieron a través de entrevistas a ellas mismas y a las Educadoras Jefes, con base en una lista de áreas y materias previamente confeccionadas.

Se hace necesario recordar lo que ya fué mencionado en la parte correspondiente a la metodología, en relación a la distinción entre área de conocimiento y materia. Así, área de conocimiento viene a corresponder a las asignaturas que se imparten en las escuelas, o sea, lo que está incluído en los planes de estudio.

Las materias se refieren a los contenidos de los programas.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Así, cada área (o asignatura), comprende un número variable de materias.

Se observó que las educadoras utilizaban todas las áreas de conocimientos incluídas en la lista preparada, más una que fue indicada por ellas. Además, se vió que generalmente empleaban más de una área a la vez (Cuadro 28).

Cuadro 28. Areas de conocimiento utilizadas por las educadoras en las instituciones, Chile, 1968.

Area de conocimiento	Educadoras (67) (Promedios) +/	
	Nº	%
Sociología	52	78
Salud	52	78
Pedagogía	51	76
Alimentación	50	75
Relaciones Familiares	48	72
Administración del Hogar	47	70
Vestuario	44	66
Vivienda	44	66
Economía Agraria	44	66
Manualidades	42	63
Aspectos Legales	38	57

+/ Corresponde, para cada área de conocimiento, a la suma de las educadoras que empleaba cada materia, dividida por el número de materias incluídas.

Al analizar los promedios de educadoras que utilizaban cada área, se observa que no existe una marcada diferencia entre el número mayor de educadoras que usaba determinada área (78%), y los números menores de ellas que ocupaban las otras áreas (57%). Hay una diferencia de sólo 10 educadoras entre las que usaban las áreas de Sociología y Salud (las más usadas), y las que empleaban el área de Manualidades; y una diferencia de 14 educadoras entre las que empleaban las áreas de Sociología y Salud y las que usaban el área de Aspectos Legales (la menos utilizada).

Por lo tanto, las áreas que eran más empleadas por las educadoras fueron anotadas por alrededor de las tres cuartas partes de ellas. Estas eran las áreas de Sociología, Salud, Pedagogía y Alimentación (78%, 78%, 76% y 75% respectivamente). El resto de las áreas presentadas en la lista, era usado por un número de educadoras cuyos porcentajes fluctuaban entre el 72% y el 57%, es decir, por más de la mitad de estas profesionales. Esto está demostrando que todas las áreas seleccionadas e incluídas en la lista, están siendo aplicadas en alguna medida por las profesionales encuestadas.

De estos resultados, surgen varias interrogantes: estaría esto indicando que existía una línea común de trabajo para las educadoras del país? o por el contrario, el uso de todas las áreas por la mayoría de las educadoras estaría señalando que habría una dispersión en las labores, se carecería de especificación y prioridades de problemas típicos de cada zona y no habría una planificación apropiada?, o, por último, habría una línea de acción general y se complementaría con programas basados en las demandas de la población de cada zona, que en este caso coincidirían? La contestación a estas interrogantes escapa, un tanto, a los objetivos del estudio.

A pesar de la relativa uniformidad en el uso de las diferentes áreas de conocimientos por parte de todas las educadoras de las distintas instituciones, se presentan algunas diferencias al analizar y comparar los resultados por institución (Cuadro 29).

Cuadro 29. Areas de conocimiento más utilizadas por las educadoras en cada institución. Chile, 1968 ±/.

Area de conocimiento	Educadoras							
	INDAP (41)		PP (13)		CORA (11)		TOTAL (67)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sociología	33	80	10	77	9	82	52	78
Salud	35	85	8	61	9	82	52	78
Pedagogía	33	80	10	77	8	73	51	76
Alimentación	33	80	9	69	8	73	50	75
Relaciones familiares	30	73	10	77	9	82	48	72
Administración del Hogar	31	76	9	69	7	64	47	70
Vivienda	29	71	9	69	8	73	46	69
Economía Agraria	34	83	2	15	9	82	45	67
Vestuario	27	66	10	77	7	64	44	66
Manualidades	28	68	8	61	6	55	42	63
Aspectos legales	28	68	5	38	5	45	38	57

±/ No se incluye el SAG, por la imposibilidad de obtener los promedios, dado que sólo contaba con dos educadoras.

Puede observarse que es en INDAP en donde, en forma más uniforme, las educadoras utilizaban todas las áreas.

Por otra parte, no se encuentra ninguna área de conocimiento que no sea utilizada en alguna de las tres instituciones.

Aunque no se incluyen datos del SAG en el Cuadro 29, el estu-

dio reveló que era la única institución en la que las educadoras no empleaban todas las áreas.

A continuación, se incluyen los resultados relacionados con el uso que las educadoras hacían de las materias de cada una de las áreas de conocimiento que se han mencionado anteriormente (Cuadro 30).

Cuadro 30. Materias por áreas de conocimientos utilizadas por las educadoras en las instituciones. Chile 1968.

Areas y materias	Educadoras	
	Nº	%
Sociología		
Dinámica de grupo	55	82
Desarrollo de la Comunidad	54	81
Liderazgo	52	78
Métodos de Investigación Social	48	72
Salud		
Higiéne	52	78
Primeros Auxilios	51	76
Pedagogía		
Evaluación	58	87
Supervisión	54	81
Motivación y Aprendizaje	50	75
Metodología	48	72
Planes y Programas	46	69
Alimentación		
Ración Alimentaria	57	85
Aspectos generales de la alimentación	53	79
Preparación de alimentos	49	73
Regímenes y cálculos de raciones	43	64
Relaciones Familiares		
Educación Familiar	60	90
Psicología del adolescente	52	78
Psicología del adulto	51	76
Folklore	30	46

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cont. Cuadro 30.

Areas y materias	Educadoras	
	Nº	%
Administración del Hogar		
Toma de decisiones	50	75
Administración del dinero	49	73
Administración del tiempo	43	64
Vestuario		
Corte y Confección	46	69
Moldes	45	67
Cuidado del vestuario	42	63
Vivienda		
Mejoramiento de la vivienda	51	76
Vivienda y Salud	41	61
Economía Agraria		
Comercialización	49	73
Cooperativismo	47	70
Nociones de Economía Agraria	38	57
Manualidades		
Tejidos	53	79
Géneros	38	57
Adornos	35	51
Aspectos Legales		
Legislación Familiar	44	66
Sindicalismo	32	48

Del total de materias utilizadas, 16 de ellas (46%) eran empleadas por más del 75% de las educadoras. Del resto, 17 de las materias (49%), eran usadas, por lo menos, por la mitad de las educadoras. Por último, las dos materias restantes eran empleadas por poco menos de la mitad de las profesionales.

Las materias menos utilizadas por las educadoras eran Folklore y Sindicalismo. Según las propias educadoras, en algunas instituciones otras personas estaban dedicadas a la capacitación en esos temas, y en algunos casos se ubicaban líderes de la comunidad.

No es extraño observar que Educación Familiar, Evaluación, Ración Alimentaria y Dinámica de Grupos ocuparan los cuatro primeros lugares de las materias más utilizadas, pues, por una parte los especialistas en distintas ciencias tanto sociales como biológicas estaban abordando con primordial interés la problemática de la familia; y por otra, planificadores y programadores han convenido y exigido la realización de la evaluación como etapa indispensable y esencial en la programación. Además, es sabido que Chile es un país sub-nutrido, y por lo tanto, el problema alimentario aún no está resuelto. En conexión con esto sería interesante averiguar hasta qué punto la capacitación en la Ración Alimentaria ha sido efectiva.

Por último, hay también concenso unánime en la necesidad de organizar a la población chilena en grupo de diferente naturaleza, etapa que está siendo superada en muchos lugares del país, para lo cual es fundamental que los funcionarios que trabajan con esos grupos estén capacitados para ello. Todo esto permite inferir que, dada las características que está presentando la sociedad chilena actual, con sus sistemas de valores, sus nuevas formas de acción, e incluso su propio lenguaje, parece comprensible que las materias a que se ha hecho referencia ocupen un lugar preponderante en los programas para la educadora. Pero llama la atención el hecho de que tanto Supervisión como Tejidos se ubiquen en el quinto y sexto lugar de las materias más utilizadas por las egresadas, habiendo sido señaladas por el 81% y el 79% de ellas, respectivamente.

Con respecto a la primera de estas materias, Supervisión, se puede advertir que del total de 67 educadoras entrevistadas en las instituciones, 53 realizaban labores de terreno y 14 ocupaban cargos directivos (Cuadro 16). Se podría suponer que las 14 educadoras realizarn funciones de supervisión, pero si se relacionan estos datos con los indicados en el Cuadro 11, que se refieren a las funciones de las educadoras, se observa que 16 egresadas declararon realizar funciones de supervisión, lo que no se ajusta a las 14 con cargos directivos ni a las 54 que utilizaban la materia de supervisión.

Estas posibles divergencias podrían deberse, entre otros, a aspectos relacionados con la metodología (cuestionario), con los diferentes conceptos para el término supervisión, o con la definición del personal que se supervisa. En relación con el último de estos aspectos, cabe señalar que en algunas instituciones había educadoras que tenían a su cargo la vigilancia de alumnas en práctica, tanto del Instituto de Educación Familiar como de Escuelas Agrícolas Femeninas. Aunque no directamente relacionado con lo anterior, y siendo uno de los objetivos de la Reforma Universitaria el de posibilitar una mayor experiencia en los estudiantes, talvez sería conveniente tomar en cuenta las necesidades de supervisión como un área de los planes de estudio.

Con respecto a la segunda materia en discusión, Tejidos, frente al alto porcentaje de educadoras que la empleaba, también se producen algunas interrogantes. Se ha repetido bastante que lo que la mujer del medio rural necesita aprender no son precisamente habilidades de tipo manual, como se dice que hasta el momento lo estaba haciendo. Sin embargo, el tejido es una de las manualidades que el 79% de las educadoras estaba empleando en sus programas. Sera porque la mujer rural pide este tipo de trabajo? Le ofrecerá ciertas ventajas? Será una costumbre en ellas tejer cuando asisten a reu-

[illegible]

[illegible]

[illegible]

niones periódicas? Se ha estudiado qué aspiraciones y preferencias tiene la mujer para decidir que no se les debe enseñar manualidades?. Podría ocurrir por otra parte, que esta materia estuviera orientada hacia el establecimiento de pequeñas industrias, pues la mayoría de las educadoras declararon que gran parte de la capacitación realizada por ellas se orientaba hacia la pequeña industria. (Cuadro 31). Es decir, que no sólo las manualidades tenían esa orientación, sino también el empleo de otras materias tales como preparación de alimentos, corte y confección y mejoramiento de la vivienda.

Cuadro 31. Existencia de la orientación hacia la pequeña industria en la capacitación realizada por la educadora. Chile, 1968.

Existencia de capacitación hacia pequeña industria	Educadoras									
	INDAP		PP		CORA		SAG		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Existe	35	85	9	69	11	100	2	100	57	85
No existe	6	15	4	31					10	15
Total	41	100	13	100	11	100	2	100	67	100

Puede observarse que el 85% de las educadoras orientaba en parte su labor de capacitación hacia el campo de la pequeña industria, lo cual puede considerarse como una cifra apreciable.

Un último punto y relacionado con estos aspectos es el inherente a las materias que nunca habían sido empleadas por las educadoras desde que ellas se desempeñaban como tales en cualquiera de las instituciones en donde habían trabajado. Se encontró que sólo 20 educa

doras del total (30%), nunca habían utilizado en su trabajo algunas de las materias que ya se encuentran incluídas en el cuadro. Sin embargo, ninguna de estas materias no utilizadas, fué mencionada por más de una educadora. De esto se desprende que, en general, todas las materias aprendidas en las escuelas les han prestado a las profesionales utilidad en la realización de sus labores en las instituciones.

Las Educadoras Jefes fueron también consultadas acerca de las áreas y materias utilizadas por las educadoras que tenían bajo su cargo. En general, las Educadoras Jefes de las tres instituciones (INDAP, PP y CORA), declararon que las educadoras utilizaban todas las áreas ya señaladas, con excepción de Manualidades y Vestuario en promoción popular. Con respecto a las materias, las entrevistadas nombraron la mayoría de ellas en cada área.

Por todo lo anterior, es posible observar que las opiniones de las educadoras y de las Educadoras Jefes coincidían en lo que se refiere a las áreas y materias utilizadas por aquéllas en las instituciones.

3.3.2.1.2. Las materias necesarias

En la misma forma en que se han presentado los resultados sobre las materias utilizadas, se exponen en esta sección las materias que según el personal de las instituciones y estudiantes, eran consideradas necesarias en la formación y para el buen desempeño de las educadoras.

Así, a los Jefes Máximos y Educadoras Jefes se los interrogó en una forma general; a los Jefes Directos de un modo más específico; y a las educadoras acerca de los ramos que, no habiéndolos cursado, los consideraban necesarios para ser incluídos en los planes de estudio.

La mayoría de los Jefes Directos señaló, en general, todas las áreas como necesarias para la educadora en el desempeño de sus funciones. (Cuadro 32). Las áreas más mencionadas fueron Administración del Hogar y Salud, indicadas por el 93% de los jefes. Porcentajes menores, nombraron las áreas de Economía, Pedagogía y Alimentación (86%); las áreas de Vivienda, Sociología, Vestuario, Asuntos Legales y Manualidades (83%); y las áreas de Relaciones Familiares (79%).

Entre las opiniones de los Jefes Directos de las instituciones no se observó mucha diferencia, Sin embargo, en INDAP los porcentajes de ellos que indicaron cada área fueron más elevados que en Promoción Popular y CORA. El Jefe Directo del SAG también señaló todas las áreas. Respecto a las materias, los Jefes Directos señalaron la mayoría de ellas sin denotar preferencia especial por alguna de ellas.

Los Jefes Máximos no presentaron uniformidad en sus respuestas. Así, dos de ellos señalaron de un modo general, aquellas materias que encontraban indispensable para su buen desempeño. Pero el Jefe Máximo de INDAP contestó que la egresada no necesitaba conocimientos sino "una actitud al medio campesino". El Jefe de CORA estimó que los temas relacionados con la problemática socioeconómica dentro del agro, el proceso de reforma agraria y estudio de la estrategia de la cooperativa en reforma agraria eran importantes en la formación de la educadora. Por su parte el Jefe de Promoción Popular indicó Ciencias Sociales, Antropología Cultural y Capacitación Cívica.

A través de estas opiniones se refleja claramente como cada jefe estimaba necesario e indispensable ubicar la preparación de su personal en función de los objetivos fundamentales de su institución. Así, la preparación de la educadora, para INDAP deberá

Cuadro 32. Areas necesarias en la preparación de las educadoras. Opinión de los Jefes Directos. Chile, 1968.

Areas necesarias	Jefes directos									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Administración del Hogar	14	87	6	100	6	100	1	100	27	93
Salud	16	100	4	67	6	100	1	100	27	93
Economía	16	100	4	67	4	67	1	100	25	86
Pedagogía	15	94	4	67	5	83	1	100	25	86
Alimentación	15	94	4	67	5	83	1	100	25	86
Vivienda	15	94	3	50	5	83	1	100	24	83
Sociología	15	94	4	67	4	67	1	100	24	83
Vestuario	15	94	4	67	4	67	1	100	24	83
Asuntos Legales	14	87	4	67	5	83	1	100	24	83
Manualidades	15	94	3	50	5	83	1	100	24	83
Relaciones Familiares	12	75	5	83	5	83	1	100	23	79

conjugarse con la importancia que tiene la actitud de la educadora frente al campesino; para CORA, con los conocimientos y la comprensión del proceso de reforma agraria y sus implicaciones socioeconómicas; y para Promoción Popular con la comprensión y promoción del hombre del medio rural.

Las Educadoras Jefes respondieron enumerando algunos temas que consideraban importantes para incluir en el conjunto de conocimientos de la educadora. Estimaron que aumentaría su eficiencia profesional profundizando ciertas áreas y materias e incorporando otras. Así como la Educadora Jefe del Instituto de Desarrollo Agropecuario indicó como importantes las áreas y materias de Sociología, Psicología, Metodología, Programación, Sindicalismo, Cooperativismo y Educación Familiar. La Educadora Jefe de Promoción Popular no aportó ningún tema específico. Para la Educadora Jefe de la Corporación de Reforma Agraria se hacía indispensable que la educadora estuviera preparada para producir los cambios necesarios; conociera y tuviera cierto adiestramiento en el manejo de técnicas de investigación y evaluación; y por último, estuviera capacitada en planificación y programación.

Las educadoras opinaron que además de los conocimientos que ellas poseían por su preparación profesional en las escuelas, les era necesario agregar otros sobre algunas áreas (Cuadro 33).

En el Cuadro 33 se observan los promedios de educadoras, por universidad, las cuales indicaron las áreas de Sociología, Economía Agraria y Relaciones Familiares para mejorar su formación. Se ve que tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica los porcentajes de educadoras que señalaron cada área no sobrepasan el 30%.

El área considerada como necesaria por la mayoría de las educa-

Cuadro 33. Areas de conocimientos necesarios para la preparación de las educadoras. Opiniones de las educadoras. Chile, 1968.

Area de conocimiento	Educadoras							
	UCH (40)		UC (24)		UTE (3)		TOTAL (67)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sociología	12	30	4	17	2	67	18	27
Economía Agraria	10	25	2	8	1	33	13	19
Educación Familiar	9	23	3	12	1	33	13	19

doras, ya sea en el sentido de agregar o ampliar sus materias, fue la de Sociología.

Conjuntamente a los resultados recién expuestos, se obtuvieron a través de las educadoras, las materias necesarias para el mejor desempeño de su profesión, y correspondientes a las áreas recién mencionadas (Cuadro 34).

Cuadro 34. Materias necesarias para la preparación de las educadoras, según opiniones de las mismas. Chile, 1968.

Materias necesarias	UCH (40)	UC (24)	UTE (3)	TOTAL (67)	
	Nº	Nº	Nº	Nº	%
Area Sociología					
Sociología Rural	17	4	2	23	34
Desarrollo de la Comunidad	15	3	2	20	30
Dinámica de Grupo	12	5	2	19	28
Investigación Social	5	3		8	12
Area Economía Agraria					
Economía Agraria	15	2	1	18	27
Cooperativismo	11	2	1	14	21
Comercialización	5	1	1	7	10
Area Relaciones Familiares					
Educación Familiar	18	7	1	26	39
Psicología General	7	3	1	11	16
Psicología del Adulto	2		1	3	4
Otros:					
Legislación Familiar	2	1		3	4
Alimentación	1	2		3	4
Planificación y Programación			1	1	1
Antropología			1	1	1
Comunicaciones			2	2	3

En el Cuadro puede observarse que de las materias consideradas como necesarias, la de Educación Familiar presenta el más alto

porcentaje, con 26 educadoras (39%). Conviene recordar, que dentro de las materias utilizadas, la de Educación Familiar también presentó las más altas menciones.

En general puede indicarse que existe una gran dispersión en las respuestas.

3.3.2.1.3. Los cursos impartidos a nivel de las instituciones

Con el fin de mantener informado y adiestrar a sus funcionarios en determinadas materias, las instituciones ofrecen cursos de diversos tipos. Estos corresponden a iniciativas de las instituciones, pero son realizados generalmente por otros organismos con los cuales se ha celebrado algún tipo de convenio.

Puede asumirse que los encargados de seleccionar las materias de los cursos debían estar al tanto de las informaciones que los funcionarios necesitaban. Por ello, se consideró que los temas incluídos en los cursos impartidos a las educadoras estarían indicando, en alguna medida, los conocimientos necesarios para su desempeño. Por esto se averiguó, tanto a nivel de los Jefes Máximos como al de las Educadoras Jefes, cuáles eran los contenidos generales de esos cursos.

Agrupadas las respuestas de ambos grupos, más generales las de los Jefes Máximos y un tanto más específicas las de las Educadoras Jefes, se hizo un esfuerzo para ubicar los cursos que han sido impartidos a las educadoras en las instituciones, en áreas relacionadas con Sociología, Relaciones Familiares, Aspectos Legales, Reforma Agraria, Pedagogía, Economía Agraria y Arte y Cultura. Es decir, los resultados obtenidos se refieren sólo a los contenidos, los que se han agrupado convencionalmente en las áreas que se indican en el Cuadro 35.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cuadro 35. Contenidos generales de los cursos impartidos a las educadoras por las instituciones. Chile, 1968.

Area general del curso	Contenidos	Instituciones		
		INDAP	PP	CORA
Economía Agraria	Cooperativismo	x		x
	Programación	x		
Sociología	Dinámica de grupo	x		x
	Proceso de cambio	x		
	Participación familiar	x		
	Desarrollo de la Comunidad		x	
	Promoción Popular		x	
	Fomento y Organización		x	
Relaciones Familiares	Educación Familiar	x		
	La Educadora como Agente de cambio		x	
	Familia y Marginalidad		x	
	Realidad Juvenil		x	
Aspectos Legales	Sindicalismo	x		
	Situación revolucionaria de tránsito		x	
	Ley de Juntas de Vecinos		x	
Reforma Agraria	Reforma Agraria			x
	Asentamientos			x
Pedagogía	Técnicas pedagógicos			x
	Evaluación		x	x
Arte y Cultura	Arte y Cultura		x	

En el Cuadro 35, se observa que tanto en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, Promoción Popular, como en la Corporación de Reforma Agraria, se han impartido cursos relacionados con Sociología, siendo mayor el número y la variedad de ellos en las dos prime-

ras instituciones señaladas. Cursos relacionados con Relaciones Familiares y Aspectos Legales y se han impartido en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, y Promoción Popular, y adiestramientos en Pedagogía se han otorgado en Promoción Popular y en la Corporación de Reforma Agraria.

En general, los cursos impartidos corresponden a las áreas que fueron mencionadas por las educadoras como necesarias para desempeñarse en el medio rural.

El Servicio Agrícola y Ganadero no aparece con información en el Cuadro 35, por no haberse obtenido respuestas del Jefe Máximo y por la inexistencia de Educadora Jefe en dicho organismo.

3.3.2.1.4. Los entrenamientos necesarios a nivel de las instituciones

Así como se consideró importante señalar los contenidos de los cursos ya impartidos en las instituciones, se presentan ahora las opiniones de los Jefes Directos en relación con los entrenamientos que serían necesarios para las educadoras en sus instituciones.

Los Jefes Directos expresaron, en general, que las materias que seleccionarían en posibles entrenamientos para las educadoras serían Sociología, Economía, Relaciones Familiares, Administración del Hogar, Pedagogía del Adulto y Salud (Cuadro 36).

Hubo dos Jefes Directos de Promoción Popular que señalaron que la educadora no necesitaba otros entrenamientos.

Se observa en el Cuadro 36, que las áreas más mencionadas fueron Sociología y Economía. Estos resultados coinciden en parte con las opiniones de las educadoras sobre áreas necesarias y con las áreas ofrecidas en los cursos ya impartidos para educadoras.

Cuadro 36. Entrenamientos necesarios para educadoras en las instituciones. Opiniones de los Jefes Directos. Chile, 1968.

Areas	Jefes Directos									
	INDAP (16)		PP (6)		CORA (6)		SAG (1)		TOTAL (29)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sociología	13	81	3	50	6	100	1	100	23	79
Economía Agraria	13	81	1	17	4	67	1	100	19	66
Relaciones Familiares	3	19			2	33			5	17
Administración del Hogar	2	13							2	7
Pedagogía			1	17					1	3
Salud					1	17			1	3

3.3.2.2. Opiniones a nivel de las escuelas

Los conocimientos necesarios para la preparación de una educadora adecuada a las funciones de esta profesional en las instituciones, se obtuvieron a nivel de las escuelas, a través de las opiniones de su personal.

3.3.2.2.1. Temas importantes en las asignaturas

Los profesores de las escuelas opinaron acerca de los temas que, dentro de sus asignaturas, consideraban de mayor utilidad para el trabajo de la educadora en el medio rural.

Como cada profesor señaló los temas que consideraba importantes sólo para su asignatura, fué imposible agrupar y establecer frecuencias. Por esto, sólo se presenta a continuación una lista de estos temas.

Vestuario Famenino
Vestuario Infantil
Investigación en Alimentación
Adecuación de los conocimientos teóricos a la ejecución
El papel de los alimentos
La alimentación equilibrada
Conservación de alimentos
Huertos caseros
Aves
Artesanía
Cerdos
Psicología del niño
Metodología
Técnicas familiares
Recreación
Sindicalización campesina

Puede observarse que en esta lista aparecen algunos temas que no fueron mencionados como necesarios a nivel de las instituciones, como es el caso de algunos netamente agronómicos (huertos caseros, aves y cerdos).

3.3.2.2.2. Conocimientos necesarios a ser incluídos en los planes de estudio.

Los conocimientos necesarios a ser incluídos en los planes de estudio con el fin de mejorarlos y adecuarlos a la labor de la educadora, se obtuvieron a través de las opiniones de las estudiantes de las escuelas, frente a preguntas de tipo general de cómo mejorar los planes de estudio.

Se analizan en esta sección, por tanto las respuestas que se refieren a las materias necesarias.

Alrededor de la tercera parte de las alumnas indicó la necesidad de adicionar ramos orientados a la realidad rural, entre otros, los de sociología rural, nociones de agricultura y dinámica de grupos. Algunas de estas estudiantes no indicaron cuales serían específicamente los ramos de orientación a lo rural.

Otras estudiantes, señalaron las materias de Investigación, Programación, Liderazgo, Desarrollo de la Comunidad, y Comunicaciones (Cuadro 37).

Cuadro 37. Materias necesarias para adecuar el plan de estudios. Opinión de las estudiantes. Santiago, Chile, 1968.

Materias necesarias	estudiantes							
	UCH (25)		UC (27)		UTE (17)		TOTAL (69)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Más ramos orientados a lo rural	11	44	4	15	5	29	20	29
Investigación			7	26	2	12	9	13
Programación, Liderazgo, Desarrollo de la Comunidad y Comunicaciones	2	8	2	7			4	6
Sugerencias de tipo general	9	36	13	48	7	41	29	43
No sabe	3	12					3	4
Sin información			1	4	3	18	4	6

Se observó algunas diferencias en las opiniones de las estudiantes según la escuela a la cual pertenecían. Así, de las 20 estudiantes que indicaron la inclusión de ramos orientados hacia lo rural, 11 de ellas (55%) pertenecían a la Universidad de Chile; de las nueve que señalaron Investigación, siete (78%), estudiaban en la

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Cuadro 22. [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

Universidad Católica y dos (22%), a la Universidad Técnica del Estado. Las otras materias enumeradas fueron mencionadas sólo por estudiantes de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica.

Estas diferencias podrían tener su explicación en el hecho de que el plan de cada escuela era distinto y, además, por no tener las estudiantes la misma experiencia en el terreno.

3.3.2.3. Calificación de la formación académica en relación con el trabajo en el medio rural.

Otro indicador usado en la determinación de los conocimientos necesarios y aspectos relacionados con una mejor preparación de la educadora, fué la calificación que estas mismas y las estudiantes otorgaron a su formación profesional frente al trabajo en las instituciones.

Específicamente, fueron calificadas, tanto la formación general y materias a nivel de las escuelas, como lo aprendido fuera de la universidad.

3.3.2.3.1. Calificación de la formación académica universitaria

La calificación de la formación académica universitaria realizada por estudiantes y educadoras, abarcó tanto aspectos generales de dicha formación, como también las materias impartidas en las escuelas.

Con respecto a la calificación de la formación general, se usó una escala que abarcaba los grados de deficiente a excelente formación, y cuyos resultados se incluyen en el Cuadro 38. La escala incluye los grados deficiente, regular, más que regular, buena, muy buena y excelente formación.

Puede observarse que en la escuela de la Universidad de Chile, un mayor porcentaje, tanto de educadoras como de estudiantes, señaló que la formación era entre deficiente a más que regular (65 y 48% respectivamente).

En la escuela de la Universidad Católica, el resultado es diferente, puesto que un mayor número de educadoras calificó a la formación entre buena a excelente (75%), siendo muy pequeño el número de estudiantes que indicaron igual calificación (29%). Por último,

en la escuela de la Universidad Técnica del Estado, todas las educadoras y todas las estudiantes que emitieron una calificación, lo hicieron ubicando a la formación entre buena a excelente.

Considerando a las educadoras como un todo, sin distinción de escuela, poco más de la mitad de ellas (52%), calificó a la formación entre buena a excelente. Por otro lado, al considerar a las estudiantes como un todo, sin distinción de escuela, sólo la tercera parte (31%) opinó que sus escuelas les daba una preparación entre buena a excelente para desempeñarse en las futuras labores profesionales.

En la Universidad Técnica, con base en las opiniones conjuntas de educadoras y estudiantes entrevistadas que dieron respuesta, se observó que la preparación era mejor calificada que en las otras dos universidades.

El hecho de que la calificación, según las opiniones de educadoras y estudiantes, haya sido baja para la escuela de la UCH puede deberse en parte a que la formación que esta escuela otorgaba, como se explicó al comienzo del estudio, estaba orientada hacia la pedagogía, lo cual no consideraba ciertos ramos y prácticas básicas para la educadora. Esto lo confirman las respuestas dadas en el estudio complementario (1), en el que se anota que la mayoría de las estudiantes de la Universidad de Chile (62%), calificó entre excelente a buena su preparación para profesora.

El hecho de que la preparación en la escuela de la Universidad Católica haya obtenido una baja calificación según las estudiantes, se puede deber a que la orientación de esa escuela se inclinaba hacia la educadora urbana. Esto se observó claramente cuando el estu-

(1) Olga Armijo e Ilonca Guerrero. Las aspiraciones ocupacionales y la formación académica: percepción de las estudiantes de Educación para el Hogar en 1968. Santiago, Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1969. 38 p.

diantado hizo distinción entre la educadora urbana y la educadora rural. El 53% de él consideró la preparación para educadora urbana entre buena a excelente (1).

Cuadro 38. Calificación de la formación profesional general de la educadora. Opiniones de educadoras y estudiantes. Chile, 1968.

Calificación	Educadoras (40) UCH		Estudiantes (21)		Educadoras (24) UC		Estudiantes (17)		Educadoras (3) UTE		Estudiantes (16)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Excelente a Buena	14	35	2	10	18	75	5	29	3	100	3	19
Más que Regular a Deficiente	26	65	10	48	6	25	12	71				
No Sabe			9	42							13	81

Por otra parte, puede observarse que sólo en la escuela de la Universidad Católica opinaron todas las estudiantes. En cambio, el 42% de las entrevistadas de la Universidad de Chile y el 81% de la Universidad Técnica del Estado no calificaron, es decir, expresaron que no tenían antecedentes para calificar. Del total que no calificó (41%), la mitad eran estudiantes del primer y segundo año, las cuales tenían menos elementos de juicio para opinar al respecto.

Con respecto a la calificación específica de las materias que las profesionales cursaron en sus escuelas, fueron interrogadas las educadoras de las instituciones. La calificación se hizo con base

(1) Armijo y Guerrero op. cit.

en una escala que incluía los grados de calidades alta, media y baja de las materias impartidas, según la utilidad que estas les prestaban en su trabajo profesional. En otras palabras, se calificaba la adecuación de la forma y contenido de la materia al uso que de ella hacían las profesionales en las instituciones.

Con el fin de obtener una mejor presentación de los datos, las materias fueron agrupadas en áreas.

El análisis sobre este aspecto incluye principalmente los resultados de las Universidades de Chile y Católica, pues de las tres educadoras que corresponden a la Universidad Técnica del Estado, dos no calificaron. La única educadora que respondió en este plantel, dió una calificación alta a todas las áreas. Sin embargo, en los resultados numéricos se encuentran incluídas estas tres profesionales.

En general, las calificaciones fluctuaron entre media y alta, pues son pocas las educadoras que situaron algunas áreas en calificación baja (Cuadro 39).

En el Cuadro 39, se observa que sólo un 10% de las educadoras calificó de calidad baja el área de Sociología, y un 8% ubicó en este mismo grado a la de Administración del Hogar. Por otra parte, tampoco son muy altos los porcentajes de educadoras que indicaron calificaciones altas para todas las áreas. Es así como las áreas que, relativamente, un elevado porcentaje de educadoras calificó como de alta calidad, fueron las de Pedagogía (55%), Vestuario (54%), Alimentación (52%) y Relaciones Familiares (51%).

De las áreas mejor calificadas, tres son de la especialidad (Vestuario, Alimentación y Relaciones Familiares), y la otra corresponde al área pedagógica (Pedagogía). Las otras áreas de la especialidad han sido calificadas de alta por menos de la mitad de las educadoras.

Cuadro 39. Calificación de las áreas de conocimiento, según las educadoras de las instituciones. Chile, 1968.

Areas de conocimiento	Educadoras									
	Calificación									
	Alta		Media		Baja		sin calificación		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pedagogía	37	55	20	30	1	1	9	14	67	100
Vestuario	36	54	19	28	4	6	8	12	67	100
Alimentación	35	52	24	36	1	1	7	1	67	100
Relaciones Familiares	34	51	21	31	1	1	11	17	67	100
Salud	30	45	27	40	1	1	9	14	67	100
Vivienda	29	43	24	36	3	4	11	17	67	100
Administración del Hogar	28	42	20	30	6	8	13	20	67	100
Sociología	23	34	8	12	7	10	29	44	67	100
Economía	6	8	5	7	2	3	54	82	67	100

Sociología y Economía son las áreas que menos calificaciones de calidad alta recibieron, y al mismo tiempo, Sociología fué la que un porcentaje más elevado de educadoras calificó de calidad baja (10%). Si a lo anterior se agrega que Administración del Hogar también fué una de las materias que presenta un menor porcentaje de educadoras que otorgara calificaciones de calidad alta y con mayor porcentaje de educadoras que calificaron de calidad baja, cabe preguntarse, en qué medida estaban bien impartidas y bien empleadas las otras áreas si, en opinión de las educadoras, existía una falla en una de las

áreas básicas? Además, siendo relativamente de calidad baja la evaluación para Sociología y Economía, salvo para la Universidad Católica en Sociología, surge la pregunta de, hasta qué punto se puede mejorar el área de Administración del Hogar con una mejor base en esas ciencias básicas?

Es interesante hacer notar que algunas áreas, como Administración del Hogar, no han sido cursadas por la mayoría de las educadoras en otros lugares fuera de sus escuelas. Esto no permite a las educadoras tener una base muy sólida para comparar y calificar dichas áreas, y puede ser esta la causa de que, específicamente, Administración del Hogar presente la calificación ya señalada.

En cuanto a las calificaciones, se advirtió una diferencia en los criterios para evaluar las diferentes áreas, según fueran las escuelas de las cuales eran egresadas las profesionales. Las egresadas de la escuela de la Universidad Católica reflejaron, en general, un criterio más optimista para evaluar su formación profesional. En todas las áreas, salvo la de Economía, por lo menos más de la mitad de ellas calificó de calidad alta las diferentes áreas enunciadas. Las que recibieron mayores porcentajes con esta calificación fueron las áreas de Vestuario (77%); Relaciones Familiares (76%); Sociología (67%), y Pedagogía (63%). Las áreas con menores porcentajes de calificación de calidad alta, aparte de Economía, fueron Alimentación y Salud con 54% cada una.

Las educadoras de la escuela de la Universidad de Chile, en cambio, en un mayor porcentaje de ellas dieron calificación [illegible] de calidad alta al área de Alimentación (53%), y a Pedagogía (50%). Llama bastante la atención sobre la evaluación otorgada por estas educadoras al área de Alimentación, pues ésa es el área a la cual

se le da más énfasis e importancia en la formación de la educadora de dicha escuela. Por otra parte, el hecho de que solamente la mitad de las educadoras haya ubicado el área de Pedagogía en calificación alta, puede deberse a que las evaluaciones eran referidas al desempeño de las funciones en el medio rural, es decir, que la pedagogía que se necesita para la enseñanza en el aula es diferente de la necesaria para el trabajo en el medio rural. Esta circunstancia tiene alguna significación en las calificaciones de otras áreas.

El área que, en general, obtuvo menor porcentaje de educadoras que otorgaron calificación de calidad alta, como ya fué mencionado, fué la de Economía. Sin embargo, este resultado también presenta diferencias por escuela. Así, un 17% de educadoras de la Universidad Católica y sólo un 5% de las educadoras de la Universidad de Chile, la calificaron en dicho rango. Esta misma área fué calificada de calidad media por el 12% de las educadoras de la Universidad Católica y por el 5% de las de la Universidad de Chile.

Respecto a las abstenciones, los porcentajes más elevados de educadoras los recibió el área de Economía, en la que 54 de ellas (81%) no otorgó ninguna calificación. De éstas, 35 correspondían a la Universidad de Chile, 16 a la Universidad Católica y 3 a la Universidad Técnica del Estado. Otra área en la cual hubo un porcentaje de abstenciones importantes fue la de Sociología. Esta área no fué calificada por 29 educadoras (43%), de las cuáles, 25 (37%) corresponden a la Universidad de Chile, una (2%) a la Universidad Católica y 3 (7%) a la Universidad Técnica del Estado.

Se estima conveniente dejar establecido que las áreas de Sociología y Economía, que fueron calificadas de calidad alta por un porcentaje bajo de educadoras, un mayor porcentaje de éstas no dió calificaciones.

Coinciden con las áreas que las educadoras señalaron como ne-

cesarias para su buen desempeño profesional.

Es importante dejar bien establecido, por último, que estas calificaciones corresponden a las opiniones de las educadoras y no al resultado de exámenes para medir conocimientos obtenidos.

3.3.2.3.2. Calificación de la preparación extra universitaria

Las educadoras han enriquecido sus conocimientos a través de cursos en el país, cursos en el extranjero, y por sus propios medios, es decir, por medio de lecturas, conversaciones y consultas.

Fué posible observar que la totalidad de las educadoras ha incorporado materias en su preparación profesional por sus propios medios, lo que demuestra una constante inquietud por parte de esas profesionales. Además, según sus opiniones, en algunos casos no se disponía de fuentes de información de tipo formal, de manera que "tenían que arreglárselas por sus propios medios".

Respecto a los cursos, la mayoría ha participado en cursos en el país, ya sea en las instituciones en donde trabajaban o en cursos particulares. Muy pocas han recibido cursos en áreas propias de la especialidad (de la profesión). Alrededor de la mitad ha seguido cursos de Sociología y Economía Agraria. Pero casi la totalidad de los cursos era de duración muy corta, de dos a tres días.

Existía un escaso número de educadoras que ha seguido cursos en el extranjero.

Se averiguó la calificación atribuída por las educadoras a las materias aprendidas por sus propios medios, en cursos en el país y en el extranjero, con respecto a las funciones que estaban desempeñando. Se usó una escala similar a la empleada para calificar las materias cursadas en las escuelas, con grados de calidades alta, me-

dia y baja. La mayoría de las educadoras calificó de calidad alta las materias aprendidas por sus propios medios. Los cursos seguidos en el país, relacionados con Sociología, fueron calificados por el 56% de las educadoras en calidad alta, por el 23% de ellas en calidad media y por el 21% de ellas en calidad baja. Los escasos recursos relacionados con la especialidad recibieron calificaciones diferentes, según puede observarse en el Cuadro 40.

Cuadro 40. Calificación otorgada a los cursos relacionados con la especialidad. Opinión de las educadoras participantes. Chile, 1968.

Area de conocimiento	Educadoras							
	Calificación							
	Alta		Media		Baja		Total	
Salud	4	80	1	20			5	100
Alimentación	6	75	2	25			8	100
Vivienda	3	43	3	43	1	14	7	100
Administración del Hogar	2	24	3	38	3	38	8	100

Se observa que los cursos relacionados con Salud y Alimentación fueron los mejores calificados. En cambio, Administración del Hogar recibió las calificaciones más bajas. Sería interesante tomar en cuenta esta calificación, ya que si se recuerda la calificación otorgada a las áreas cursadas en las escuelas, Administración del Hogar recibió calificaciones de calidad alta de sólo 28 educadoras (44%) de calidad media, de 20 (30%), y de calidad baja de seis (8%) de estas profesionales (Cuadro 39).

Las educadoras han seguido otros cursos además de los indicados en el Cuadro 40, tales como Vestuario y Manualidades, pero no se han incluído por el escaso número de educadoras que los han seguido.

Las profesionales que han participado en cursos en el extranjero, (19%), calificaron dichos cursos de calidad alta.

Cabe señalar que, del mismo modo que en las calificaciones otorgadas por las educadoras a las materias cursadas en las escuelas, las atribuídas a las áreas aprendidas fuera de ellas están exclusivamente basadas en las opiniones y criterios de estas profesionales y no en resultados de evaluación de conocimientos.

3.3.3. Mejoramiento del nivel profesional.

El mejoramiento del nivel profesional de la educadora puede ser logrado a través de varios mecanismos, los que pueden ser de iniciativa de las instituciones, de las escuelas, de las propias educadoras, o de una combinación oportuna de cada una de ellas.

En este estudio se han investigado sólo algunos aspectos relacionados con lo anterior, especialmente los inherentes al campo ocupacional de las educadoras u organismos en donde éstas pueden desempeñarse, a la responsabilidad por la actualización de la preparación de la profesional, y a la coordinación entre las escuelas y las instituciones.

3.3.3.1. Campos ocupacionales de la educadora del hogar.

A través de entrevistas informales, se ha observado que,tanto en las escuelas como en las mismas instituciones, se desconoce la totalidad de los organismos donde se desempeñan o se podrían desempeñar las educadoras. El conocimiento que se tenga acerca de cuáles

son las instituciones que absorben a determinado profesional, puede mover a reorientar los programas de estudio de esa profesión según los fines y objetivos de las instituciones; a tomar iniciativas de información a éstas y a otros organismos acerca de la labor que las profesionales puedan desempeñar; a analizar las causas de las facilidades o dificultades para el ingreso a ellos; a determinar el número de egresados que deben producir los establecimientos educacionales; a buscar soluciones para allanar las posibles dificultades; y a muchas otras acciones inherentes.

Los resultados que se presentan en esta sección se refieren específicamente a las opiniones que sobre campos ocupacionales emitieron las directoreas, profesores y estudiantes de las tres escuelas de Educación para el Hogar.

Estas opiniones corresponden a la enumeración de las instituciones en las cuales los entrevistados creían que la educadora"tenía cabida actualmente".

Las directoras expresaron opiniones diferentes en este aspecto. En efecto, la directora de la escuela de la Universidad de Chile nombró varias instituciones públicas (Ministerio de Agricultura, Corporación de la Reforma Agraria, Instituto de Desarrollo Agropecuario y Corporación de Servicios Habitacionales); y sólo una de carácter privado (Centros de Madres). Por el contrario, en la escuela de la Universidad Católica se indicaron varias instituciones privadas (Hogar de Cristo, Chiprodal, Industria Bata), y sólo una de carácter fiscal (Servicio Nacional de Salud); y en la escuela de la Universidad Técnica del Estado se enunciaron instituciones educativas, señalándose el hecho de que las egresadas se orientaban hacia los organismos de enseñanza (Cuadro 41). Cabe recalcar que ninguna de las directoras

entrevistadas mencionó el hecho de que los campos ocupacionales estuvieran cerrados para sus egresadas.

Los profesores, por su parte, indicaron una serie de instituciones públicas y algunas privadas y cada uno anotó más de una institución. Los organismos más mencionados por el personal docente fueron el Instituto de Desarrollo Agropecuario y la Corporación de Reforma Agraria. El primero de ellos, fué mencionado por el 75% del profesorado de la escuela de la Universidad de Chile, por el 85% del de la escuela de la Universidad Católica, y por el 33% de los profesores de la escuela de la Universidad Técnica del Estado; y el segundo, fué nombrado, por el 37% , 85% y 33% del profesorado de las escuelas de la Universidad de Chile, Universidad Católica y Universidad Técnica del Estado, respectivamente. Las otras instituciones mencionadas no lo fueron por porcentajes importantes del profesorado, salvo el Instituto de Educación Rural que fué nombrado por el 46% de los profesores de la escuela de la Universidad Católica. (Cuadro 41).

Los estudiantes de las tres escuelas, por último enumeraron instituciones públicas, privadas e internacionales. De la misma forma en que lo hicieron los profesores, los organismos que más mencionaron fueron el Instituto de Desarrollo Agropecuario y la Corporación de Reforma Agraria, 37% del total de las estudiantes señalaron la primera institución y 35% indicaron la segunda. Sin embargo, en la escuela de la Universidad Católica, un 53% de las estudiantes señaló las industrias como campo ocupacional, y un 47% indicó a Promoción Popular. (Cuadro 41).

Las estudiantes indicaban, en general, más de una institución. De este modo, además de las instituciones ya nombradas, señalaron como posibilidad de ocupación de las educadoras la Sociedad Nacional de Agricultura, Servicio Agrícola y Ganadero, Centro Familiar de la Universidad Católica, Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la Alimentación y Organización de Estados Americanos.

Cuadro 41. Instituciones que se constituyen en campos ocupacionales para la educadora. Opiniones del personal de las escuelas. Santiago, Chile, 1968.

Instituciones	Profesores						Estudiantes						Directoras			
	UCH 8		UC 13		UTE 3		UCH 21		UC 17		UTE 16		UCH 1		UC 1	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
INDAP	6	75	11	85	1	33	7	33	7	41	6	21	1	100		
CORA	3	37	11	85	1	33	7	33	6	35	6	21	1	100		
PP			3	23					8	5						
INDUSTRIAS									9	53						
SNS							4	19	1	6	1	6			1	100
IER			6	46												
CENFA									5	30						
MINAGRI (SAG)	1	20					2	9			2	12	1	100		
FAO							2	9			2	12				
ICIRA			4	30												
OEA							2	9			1	6				
FVR			3	23												
CEMA	1	20											1	100		
CORHABIT													1	100		
INACAP			1	7												
HOGAR DE CRISTO													1	100		
CHI RODAL													1	100		
BATA													1	100		
FUNDOS			1	7												

Con el fin de dar una mayor claridad al Cuadro 41, se incluye una lista con todas las instituciones que fueron mencionadas por los entrevistados de las escuelas, con sus respectivas siglas.

Instituciones	Sigla
Centro Familiar de la Universidad Católica	CENFA
Centros de Madres	CEMA
Compañía Chilena de Productos Alimenticios	CHIPRODAL
Corporación de la Reforma Agraria	CORA
Corporación de Servicios Habitacionales	CORHABIT
Fundación de Vida Rural	FVR
Fundos	-
Hogar de Cristo	-
Industria de Calzados Bata	BATA
Industrias	-
Instituto de Investigación y Capacitación en Reforma Agraria	ICIRA
Instituto de Desarrollo Agropecuario	INDAP
Instituto de Educación Rural	IER
Instituto Nacional de Capacitación Profesional	INACAP
Ministerio de Agricultura	MINAGRI
Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación	FAO
Organización de los Estados Americanos	OEA
Promoción Popular	PP
Servicio Agrícola y Ganadero	SAG
Servicio Nacional de Salud	SNS

Como el objetivo de la pregunta era el de conocer la percepción que el personal de las escuelas tenía de la demanda ocupacional efectiva de educadoras, se puede concluir, en general, que dicho personal no expresó preocupación por una posible escasez de campos ocupacionales para las egresadas, desde que fueron nombradas una

apreciable cantidad de organismos, entre públicos, privados y aún internacionales.

Se presumía que las contestaciones de los tres grupos de entrevistados (directoras, profesores y estudiantes), serían diferentes; especialmente, se esperaba que la percepción de las estudiantes sería la de que existía una escasa demanda efectiva. Como ya se ha indicado, no hubo diferencias apreciables entre los tres grupos.

Cabe hacer notar que la mayoría de las instituciones públicas señaladas tenían suspendidas y/o muy restringidas transitoriamente las vacantes para las profesionales, de lo cual no parecieron percatarse los entrevistados, o por lo menos no lo expresaron. En los establecimientos privados, si bién había educadoras trabajando, no se habían ampliado las contrataciones a tal punto como para considerar que esta profesional "tenía cabida", y los organismos internacionales contrataban solamente profesionales que poseyeran títulos de post-grado.

Por lo tanto, parece desprenderse la existencia de algún desajuste entre las respuestas de los entrevistados y la realidad, ya que, si bien es cierto que los campos ocupacionales no estaban absolutamente cerrados y más aún se estaban abriendo nuevos campos, transitoriamente se estaba pasando por una etapa con dificultades para absorber a la totalidad de las egresadas.

3.3.3.2. Responsabilidad por la actualización de la preparación de la profesional

En esta sección se presentan los resultados inherentes a las opiniones de las Educadoras Jefes, educadoras y directoras, referente a quien le corresponde la responsabilidad de preocuparse por los mecanismos necesarios que posibiliten la actualización constante de la preparación de las profesionales.

Este punto se relaciona directamente, con la importancia de que la educadora se mantenga informada y adiestrada en los adelantos de la profesión.

La totalidad de las Educadoras Jefes le atribuyó la mayor responsabilidad a la propia educadora para actualizar sus conocimientos. Como una segunda alternativa, señalaron a las escuelas. Dos de ellas incorporaron, en tercer lugar, a las instituciones.

La mayoría de las educadoras indicó, en primer término, que la responsabilidad debía recaer en la propia profesional, quien debía procurarse los elementos necesarios para estar al tanto de los adelantos de su carrera (Cuadro 42). Hubo, además, una cuarta parte de educadoras que colocaron en primer lugar a las escuelas. Por otra parte, un 16% de las educadoras ubicó, en un segundo lugar, a las educadoras, y un 45% de ellas dió segunda prioridad a las escuelas. No todas las entrevistadas expresaron más de una prioridad. Además de mencionar a las educadoras, escuelas e instituciones como responsables de la actualización de la profesión, con algunas o varias prioridades, hubo una egresada que indicó, en primer lugar, el Colegio de Educadoras, que aún no existía, como el organismo responsable. Sólo una educadora no dió respuesta.

En el Cuadro 42, puede observarse que, con excepción de una educadora, todas ellas indicaron una primera prioridad; y que sólo 48 educadoras (71% del total) indicaron, además de la primera prioridad, una segunda. No se han incluído en el Cuadro 42, los resultados de tercera prioridad en la responsabilidad.

Las directoras, al ser consultadas sobre este mismo aspecto, también coincidieron en que la mayor responsabilidad debe recaer en las mismas educadoras, y en segundo lugar, en las escuelas. Así, ellas especificaron que, conociendo las inquietudes y opiniones de las egresadas, podrían las escuelas ofrecerles nuevas informaciones

a través de diversos medios.

Cuadro 42. Personas o instituciones responsables por la actualización de la preparación de la profesional. Opiniones de las educadoras. Chile, 1968.

Persona o institución responsable	Educadoras			
	Primera Prioridad		Segunda Prioridad	
	Nº	%	Nº	%
Educadora	47	71	11	16
Escuela	17	26	30	45
Institución	1	1	7	10
Colegio de Educadoras	1	1		
Sin infnrmación	1	1		
Total Educadoras	67	100	48	71

Por último, se puede decir que, en general, los tres grupos consultados estaban de acuerdo en que es la propia educadora quien tiene la mayor responsabilidad en la actualización de los conocimientos específicos de su profesión.

3.3.3.3. Coordinación entre las escuelas y las instituciones.

Esta sección comprende las sugerencias relacionadas con los medios para aumentar las vinculaciones entre las escuelas e instituciones, según las opiniones de los Jefes Máximos y Educadoras Jefes.

Los Jefes Máximos, además de estar de acuerdo en la necesidad

de mantener estrecha coordinación entre ambos organismos, dieron sugerencias para aumentarla, sin atribuir la iniciativa en especial a ninguno de ellos. Es decir, señalaron una participación conjunta de ambos organismos en ciertas tareas que llevarían a una relación más estrecha entre ellos. Estas sugerencias fueron:

- Participación de las instituciones en la formulación de los planes y programas de las escuelas, aportando sugerencias.
- Formación de comisiones mixtas para evaluar una vez al año el trabajo de la educadora.
- Realización de prácticas de alumnas en las instituciones con una evaluación final objetiva. En forma paralela y permanente, la existencia de un intercambio de información recíproca por medio de ciclos de charlas dadas por personal de las instituciones en las escuelas, y por profesores de éstas en las instituciones. Completar con seminarios en las universidades.

De estas sugerencias parece desprenderse que los Jefes Máximos observaban un desajuste entre la formación profesional de las educadoras y las funciones que ellas estaban desempeñando. Además que estaban conscientes de la necesidad de aumentar las vinculaciones entre las instituciones que ellos representaban y los establecimientos responsables de la formación profesional de la educadora. Por último, que estaban dispuestos a colaborar en alguna forma para concretar las sugerencias que ellos propusieron.

Las Educadoras Jefes, al igual que los Jefes Máximos, consideraron absolutamente necesaria la existencia de una constante coordinación entre las escuelas y las instituciones. Sus sugerencias fueron las siguientes:

- Realización de seminarios agrícolas, prácticas intensivas de las estudiantes en las instituciones y cursos de post-grado.

- Perfeccionamiento ofrecido por las escuelas a las educadoras interesadas. Reuniones de educadoras de cargos directivos y ejecutivos para afianzar la profesión.
- Reuniones esporádicas organizadas a nivel de las escuelas con las educadoras de las instituciones y algunos jefes relacionados directamente con el trabajo de dichas profesionales.
- Coordinación estrecha a nivel de supervisión.

Analizando las sugerencias de las Educadoras Jefes, se observa que había una tendencia a atribuir una mayor responsabilidad a las escuelas en la iniciativa para conseguir un acercamiento afectivo entre éstas y las instituciones y asumiendo implícitamente, que la colaboración de las instituciones sería absolutamente indispensable.

4. CONCLUSIONES

Con base en los resultados de este estudio, puede concluirse en general, que existía un desajuste entre la preparación de las Educadoras del Hogar egresadas de las tres escuelas consideradas y el trabajo desempeñado por estas profesionales en el medio rural.

Las principales deficiencias, establecidas, por los grupos entrevistados, fueron la falta de conocimientos; falta de ramos orientados hacia lo rural, y escasez o inexistencia de prácticas relacionadas con el medio agrícola. En relación con las materias de orientación hacia lo rural, se indicaron varias pertenecientes a las ciencias sociales, agrónomicas y económicas.

El resultado anterior se ve confirmado a nivel de las escuelas, ya que la formación que ellas otorgaban tendía hacia la pedagogía y al trabajo urbano, prescindiendo de una orientación hacia lo rural.

Por otra parte, es necesario señalar que, si bien es cierto que existían funciones definidas para la educadora a nivel de las instituciones, aquéllas no incluían el real desempeño que se esperaba de la educadora, es decir las funciones más específicas, como las actividades para cumplir con dichas funciones.

A pesar de que había confusión en los términos: funciones, actividades y métodos, y que no todos los grupos entrevistados señalaron las mismas funciones para la educadora, puede concluirse que la labor asignada a dicha profesional, se centraba fundamentalmente en capacitación.

De esta forma, para adecuar la preparación de la educadora al trabajo en el medio rural, es indispensable que las instituciones definan clara y detalladamente las funciones que esperan que las profesionales cumplan en sus servicios.

Para adecuar los planes de estudio y mejorar la preparación general de la educadora, los resultados indican la necesidad de conseguir que su formación académica incluya una preparación general básica seguida de una semi especialización orientada hacia el trabajo en el medio rural. Los conocimientos necesarios para dicha preparación académica, según los diferentes grupos de entrevistados, deberian relacionarse con las ciencias sociales, agronómicas y economicas. La Educadora del Hogar Rural, así formada podría especializarse y optar a cursos de post-grado para aumentar su eficiencia profesional.

5. RESUMEN

El problema del estudio se relaciona con una falta de conocimiento inherente a las interrelaciones que se establecen entre las Educadoras del Hogar, con las instituciones de desarrollo agrícola en donde se desempeñan, y con las escuelas universitarias que forman dichas profesionales.

Los objetivos generales son: 1) conocer la adecuación de la preparación de la Educadora del Hogar frente a las funciones y labores que en las instituciones nacionales de desarrollo rural desempeñan dichas profesionales; 2) determinar los conocimientos necesarios para la preparación de la educadora, idóneos para su trabajo en el medio rural.

El estudio se realizó considerando dos universos: el personal de las instituciones de desarrollo rural y el personal de las escuelas. En las cuatro instituciones seleccionadas se entrevistó a los Jefes Máximos, Educadoras Jefes, Jefes Directos y Educadoras del Hogar; y en las tres escuelas consideradas, a las Directoras, profesores y estudiantes. Para cada uno de estos grupos se diseñó un cuestionario adecuado a sus actividades.

Los resultados se presentan tanto por grupos, independientemente, como estableciendo comparaciones entre ellos.

Se encontró que existía un desajuste entre la preparación de las Educadoras del Hogar egresadas de las tres escuelas y el trabajo desempeñado por estas profesionales en el medio rural.

Las principales deficiencias en la preparación de la educadora fueron: falta de ramos orientados a lo rural y escasez o inexistencia de prácticas relacionadas con el medio agrícola.

Quedó establecido que los conocimientos necesarios para la preparación académica de la educadora debían relacionarse con las ciencias sociales, económicas y agronómicas, y en las dos primeras, con una orientación hacia lo rural.