

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XVII, Santiago de Chile, mayo 2012

46

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



Autonomía escolar: Entre la privatización y la democratización

Crítica a las reformas educativas globales

Antoni Verger (España)
Sergio Trippano y Mónica Marquina (Argentina)

Autonomía del aprendizaje

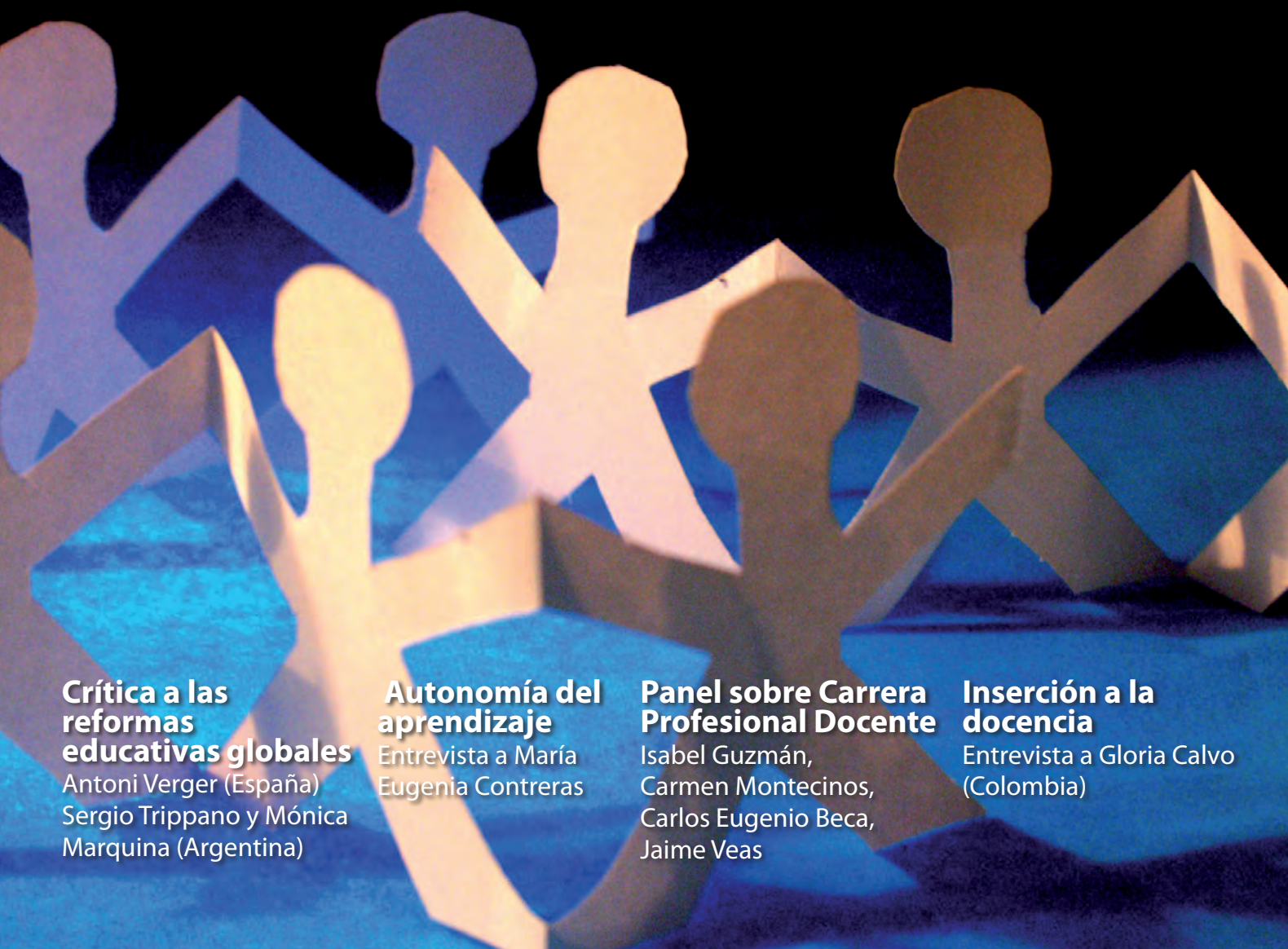
Entrevista a María Eugenia Contreras

Panel sobre Carrera Profesional Docente

Isabel Guzmán,
Carmen Montecinos,
Carlos Eugenio Beca,
Jaime Veas

Inserción a la docencia

Entrevista a Gloria Calvo (Colombia)





Campaña Nacional de Colegiatura, actualización de datos y entrega de Credencial

Para una atención rápida,
personalizada y efectiva.

Para mantenerle siempre
informado sobre sus derechos y
compromisos gremiales.

Para que conozca sus beneficios y
convenios hemos creado el
Departamento del(la) Profesor(a)
Colegiado(a)

Acérquese a su Regional,
Provincial o Comunal del
Colegio de Profesores y
actualice sus datos.
Hoy más que nunca
debemos apoyar el trabajo
gremial, para así juntos
defender los derechos de los
maestros y la Profesión
Docente, participar en la
toma de decisiones y
contribuir a la organización
en beneficio de la
educación pública de Chile.

Teléfono Centro de Información: 600 360 0270

Email: contacto@colegiodeprofesores.cl

www.colegiodeprofesores.cl

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A. G.

Por la recuperación de la Educación Pública y la Profesión Docente

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XVII
N° 46, mayo 2012

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.

Juan Soto S.

Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Nicolás Cataldo A.

Consuelo Hayden G.

Sebastián Núñez M.

Verónica Vives C.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

July Macuada G.

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4206
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl

docencia@colegiodeprofesores.cl

Índice

EDITORIAL	02
POLÍTICA EDUCATIVA	
Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente <i>Antoni Verger</i>	04
El nuevo espacio público y la educación: los riesgos de la autonomía escolar <i>Mónica Marquina, Sergio Trippano</i>	14
Autonomía escolar en Chile: aproximaciones a sus fundamentos teóricos e históricos <i>Equipo revista Docencia</i>	30
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
Democracia y autonomía: resignificando la dinámica escolar <i>Marcia Prieto</i>	45
“Es común oír de los estudiantes que prefieren omitir sus opiniones y contestar lo que el profesor quiere escuchar” Entrevista a María Eugenia Contreras	57
Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas <i>Verónica Gubbins</i>	64
Escuela Célestin Freinet de La Pintana: educando para la autonomía y la dignidad <i>Equipo revista Docencia</i>	74
PROFESIÓN DOCENTE	
Panel sobre Carrera Docente: En torno al proyecto de ley que agudiza la desprofesionalización	84
“Sería mejor que un mentor, en lugar de un examen, determinara si tal individuo es un buen maestro” Entrevista a Gloria Calvo	97
VENTANA PEDAGÓGICA	
La escuela rural: un elemento vital para las comunidades campesinas. Experiencia de la Escuela El Roble de Hualqui. <i>Juan Saavedra González</i>	104
Nuevo enfoque acerca de la calidad de la educación <i>José Yañez Norambuena</i>	108
Leche para el cerebro: lengua, lectura y escritura creativa <i>José O. Paredes</i>	112
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO	115
BREVES DE EDUCACIÓN	116
A TRABAJAR EN EL AULA	Reverso Contratapa

Editorial

El presente editorial coincide con el mensaje presidencial anual del 21 de mayo, en el que el poder ejecutivo entrega la cuenta pública de su gestión. En esta ocasión, el discurso, además de autocomplaciente, profundiza en una visión sesgada de la calidad educativa, reducida al positivismo lógico de las pruebas estandarizadas, y en el carácter mercantil de la educación.

Para los que gustan de compararse con Finlandia, podemos observar que mientras ese país no se ha evaluado estandarizadamente en los últimos 12 años, Chile lo ha hecho cerca de 27 veces, y a las ya acostumbradas pruebas Simce de cuarto, octavo y segundo medio ahora se suma una de Lenguaje para segundo básico, además de las de Inglés, Tecnología y Educación Física ya anunciadas con anterioridad. Un despropósito completo. Recordando una máxima rescatada de Séneca por Antoni Verger, investigador de la Internacional de la Educación (IE), y uno de nuestros colaboradores en el presente número, podríamos parafrasear que "*Non vitae, sed escolae, discimus*" ("Aprendemos no para la vida, sino para la escuela"). Con cierta libertad, podríamos afirmar que "en Chile no aprendemos para la vida, sino para el Simce".

Con esta misma lógica de mejorar la calidad de la educación a través del control que se ejerce con las pruebas estandarizadas, se ha proyectado una nueva carrera docente que supone incentivos a partir de resultados de nuevas pruebas para los profesores, una de las cuales deja espacio para que el docente sea despedido bajo criterios establecidos por el director del establecimiento. Esta propuesta de carrera, no solo desconoce la estabilidad laboral como condición necesaria para la enseñanza, sino que además elimina burdamente todo apoyo al desarrollo profesional.

Adicionalmente, en su discurso, vuelve a defender su concepto de sociedad docente (en lugar de Estado docente), cuidando "respetar y proteger la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos y de los ciudadanos para emprender y aportar

en el mundo de la educación", lo que no es más que una reafirmación de su idea de que la educación es un bien de consumo y un buen nicho de negocio.

Nada, ni una palabra dijo el Presidente respecto de la necesidad de una nueva institucionalidad para la educación pública; la municipalización seguirá deteriorando su matrícula y arrinconándola en la atención de la pobreza. La educación seguirá reproduciendo la pobreza. En los debates del año 2006, los que hoy gobiernan sostenían que no era imprescindible la provisión estatal de educación, y hoy quieren terminar de probarlo.

Asimismo, el ejecutivo ha descartado de plano la gratuidad de la enseñanza superior; arguyendo que ello sería sinónimo de desigualdad y beneficiaría a los ricos. No pasa por su mente la posibilidad de una reforma tributaria que grave a la riqueza, con lo cual la gratuidad de la educación pasaría a ser redistributiva –puesto que los padres de estudiantes pudientes pagarían efectivamente impuestos– en un país que se cuenta entre los más desiguales del continente.

En lo demás, solo ha reiterado el camino privatizador; incluida la promoción de que a los padres que paguen por la educación de sus hijos se les descuente dicho gasto de los impuestos; es decir, una gentil invitación a que pongan a sus hijos en la educación privada subvencionada o pagada. Reitera los incrementos en la subvención escolar; soslayando, eso sí, que en nuestro país la mayoría de la matrícula escolar (60%) se encuentra en el sector privado, destino privilegiado de los nuevos recursos.

Una vez más queda de manifiesto que no da lo mismo quien gobierne, como también la necesidad de continuar acumulando fuerzas sociales y políticas tras la conformación de una nueva mayoría que se comprometa a los cambios estructurales que el país y la educación chilena precisan. Para esto se cuenta hoy con propuestas desde el Colegio de Profesores, desde

los estudiantes, desde los trabajadores de la educación, desde el mundo académico y político.

Para consolidar aún más las propuestas se requiere, también, continuar profundizando en el análisis crítico del modelo educativo de mercado y la industria educacional desarrollada en Chile. Por ello en el presente número el equipo de revista *Docencia* se abocó a profundizar en la significación teórica y práctica de la concepción de autonomía educativa y profesional que subyace en las políticas neoliberales pasadas y actuales, así como su implicancia en la escuela instructora y reproductora de desigualdad. Al mismo tiempo se trata de avanzar en una visión de la autonomía, que dé cuenta de la construcción de la escuela y/o liceo como unidad social, concebida como comunidad de aprendizaje, donde la recuperación de la educación pública resulta esencial para la profundidad de la democracia y la definición de un proyecto de desarrollo nacional.

La tensión que se expresa entre estas dos acepciones de la noción de autonomía escolar atraviesa gran parte de los artículos que damos a conocer en este número de *Docencia*. Así, en la sección Política Educativa, Antoni Verger da cuenta del encubrimiento, bajo el discurso de la eficiencia, de la imposición de políticas educativas de carácter gerencial mediante una crítica a lo que él llama *reformas educativas globales*. Por su parte, Sergio Trippano y Mónica Marquina ponen en cuestión el estatus público que se atribuye al espacio creado entre el Estado y la sociedad a través de la autonomización de los establecimientos escolares, advirtiendo que la recepción, durante la década del noventa, de las recomendaciones del Banco Mundial por parte del gobierno argentino, lejos de promover la participación de la comunidad acentuaron la privatización y el desentendimiento del Estado. Por nuestra parte, quisimos, en el tercer artículo de la sección, proponer un acercamiento a los fundamentos de la actual noción de autonomía escolar mediante un análisis crítico de algunas de las principales reformas educativas impuestas en nuestro país durante la dictadura militar de Pinochet, develando algunos puntos de encuentro con la política educativa del actual gobierno.

En la sección Reflexiones Pedagógicas, el artículo de Marcia Prieto propone un estudio en torno a los alcances de la autonomía escolar en la construcción de una escuela democrática para cuya

consolidación desempeñan un papel fundamental los docentes y estudiantes. En esta misma línea, incluimos una entrevista a María Eugenia Contreras acerca de la manera en que influyen las distintas concepciones del aprendizaje en la promoción o constreñimiento de la autonomía profesional de los docentes y de la autonomía de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, la importancia que revisten para el desarrollo de proyectos educativos con características distintivas, queda expresada en el reportaje que realizamos a la Escuela Célestin Freinet de la comuna de La Pintana. En este mismo sentido, el artículo de Verónica Gubbins entrega un análisis de las distintas perspectivas desde las cuales se ha considerado en la política educativa la participación de los padres y apoderados en la educación formal de sus hijos.

En la sección Profesión Docente encontraremos el panel efectuado con expertos e investigadores en educación, los cuales debatieron acerca de los contenidos e implicancias del proyecto de ley sobre Carrera Profesional Docente, enviado al Parlamento por el Gobierno este año. En este panel participaron Isabel Guzmán, Carmen Montecinos, Carlos Eugenio Beca y Jaime Veas. Esta discusión acerca de la Carrera Profesional sigue su desarrollo con la entrevista efectuada por el equipo de revista *Docencia* a Gloria Calvo, destacada docente e investigadora colombiana, la cual nos habló de la importancia del trabajo colaborativo en la profesión docente, así como el recoger la experiencia acumulada por las generaciones previas de maestros en la resolución de problemas del aula y en la formación de los profesores noveles.

Finalmente, la sección Ventana Pedagógica contiene tres artículos. El primero de ellos es la experiencia de la escuela rural El Roble de Hualqui, elaborado por Juan Saavedra. En el segundo artículo José Yáñez nos habla sobre un nuevo enfoque acerca de la calidad de la educación. Por último, José Paredes nos entrega la experiencia de la enseñanza del lenguaje, la lectura, la escritura y la comprensión del idioma castellano en su artículo «Leche para el cerebro: lengua, lectura y escritura creativa».

Esperamos con este número seguir contribuyendo al debate, la discusión y la reflexión crítica sobre la educación que estamos entregando a nuestros niños y niñas.

Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente

Antoni Verger¹

En las últimas décadas, un conjunto de políticas educativas con un marcado carácter gerencial, como son las alianzas público-privadas, la evaluación docente o la rendición de cuentas se han difundido internacionalmente hasta alcanzar el estatus de reformas educativas globales (REG). El presente artículo analiza el impacto de este tipo de reformas en el cambio educativo y, en particular, en la gestión del personal docente. El artículo se estructura en dos apartados principales. En el primero se describe las principales características de las REG y de las políticas concretas que se implementan en su contexto. En el segundo apartado se analiza cómo en el marco de dichas reformas educativas se concibe el rol que deberían desempeñar los maestros en procesos de cambio educativo. En concreto, nos centramos en las principales limitaciones, paradojas y ausencias que se ponen de manifiesto en los discursos de las REG en relación al papel y el trabajo de los maestros².

¹ Doctor en Sociología y profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona.

² El artículo se basa en el libro *Global Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues*, que ha sido editado recientemente por Antoni Verger (Universidad Autónoma de Barcelona) y Hulya K. Altinyelken (Universidad de Amsterdam) con el apoyo y patrocinio del Education International Research Institute. El libro incluye un conjunto de seis estudios de caso sobre la implementación de REG que se han llevado a cabo en países tan diversos como Indonesia, Jamaica, Perú, Namibia, Turquía y Uganda.

BREVE INTRODUCCIÓN A LAS REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES

En las últimas décadas, un movimiento global de reforma educacional está transformando los sistemas educativos a escala planetaria (Salhberg, 2006). La intensidad de este movimiento es tal que algunos observadores incluso hablan de que se está produciendo una «epidemia» de reformas educativas (Levin, 1998). Dicho movimiento promueve cambios en la gestión y la gobernanza escolar como el medio más eficaz para resolver los problemas educativos existentes. Como consecuencia de ello, la autonomía de la gestión escolar, la elección escolar, la competencia y la gestión por resultados, se están convirtiendo en principios cada vez más centrales en la agenda educativa global y en la re-estructuración de los sistemas educativos de todo el mundo.

El objetivo principal de las reformas educativas globales (en lo sucesivo REG o reformas gerenciales) es incrementar la competitividad de los países mediante el incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, la mejora de la eficiencia de los sistemas educativos. Estas reformas aspiran a transformar drásticamente el rol del sector público en la educación mediante la introducción de incentivos, mayores dosis de participación del sector privado y dinámicas de competitividad en los sistemas educativos. En general, las REG sugieren que el sector público debería aprender de la cultura gerencial del sector empresarial y adoptar sus normas, valores y técnicas.

Entre las políticas que se están implementando en este contexto encontramos la autonomía de la gestión escolar (o lo que se conoce en el ámbito anglosajón como *school-based management*), la rendición de cuentas, la evaluación docente y las alianzas público-privadas. Los principales portadores de estas políticas en países del sur, son organismos internacionales como el Banco Mundial, bancos regionales de desarrollo y agencias de ayuda bilateral. La última estrategia educativa del Banco Mundial, titulada *Aprendizaje para Todos* (2011), y el libro *Making Schools Work*, publicado por el propio Banco, recogen en gran medida las ideas fundamentales y los principales instrumentos de políticas en los que se basa el movimiento de reformas educativas gerenciales (véase Bruns, Filmer & Patrinos, 2011; World Bank, 2011).

Las REG aspiran a aumentar los estándares de calidad educativa, pero sin que ello implique invertir más recursos en los sistemas educativos. De hecho, los defensores de este tipo de reformas insisten en querer demostrar que la relación entre el gasto educativo y los resultados escolares es débil (Hanushek, 1997; Bruns et al., 2011). Alternativamente, proponen soluciones centradas en la gobernanza escolar como la forma más adecuada de abordar los problemas de baja calidad educativa, que la mayoría de países afronta actualmente (World Bank, 2011).

Curiosamente, las REG tienen como objetivo central mejorar los niveles de aprendizaje, pero no tienen una teoría muy clara ni explícita sobre cómo los niños y niñas aprenden y por qué (Verger & Bernal, 2012). Sus propuestas se centran más bien en cómo las escuelas deberían ser gestionadas, financiadas y sometidas a medidas de rendición de cuentas con las que incentivar, premiar o castigar a los agentes educativos en función de su desempeño. En general, este tipo de propuestas están muy marcadas por una racionalidad económica y por asunciones y premisas que provienen de la teoría económica. Muy a menudo, utilizan conceptos y metáforas del mercado a la hora de explicar cómo funcionan los sistemas educativos. Así, se concibe a los maestros y otros agentes educativos como actores interesados cuya conducta está orientada a la «maximización de beneficios», y a las familias como clientes a los que se debería ofrecer una información lo más «perfecta» posible sobre la calidad del mercado escolar para que así puedan orientar sus elecciones educativas. La racionalidad económica que predomina en las REG es, en gran medida, la consecuencia lógica del hecho de que los principales portadores de este tipo de ideas trabajan para bancos de desarrollo internacional donde la disciplina que predomina entre su personal es la economía y, más concretamente, la economía neoclásica.

LOS DOCENTES EN LAS REFORMAS GERENCIALES: IMPLICACIONES Y PARADOJAS

Las REG inciden en muchos aspectos y ámbitos de los sistemas educativos. Entre otros efectos, su impacto sobre el trabajo docente es muy notable. Los defensores de las REG tienden a atribuir a los maestros mucha responsabilidad en los problemas edu-

"La racionalidad económica que predomina en las REG es, en gran medida, la consecuencia lógica del hecho de que los principales portadores de este tipo de ideas trabajan para bancos de desarrollo internacional donde la disciplina que predomina entre su personal es la economía y, más concretamente, la economía neoclásica".

cativos actuales y, de hecho, a menudo los consideran como los principales causantes de los (bajos) niveles de aprendizaje de los niños y niñas. En ciertas ocasiones, plantean este tipo de recriminaciones de manera que puede parecer incluso grotesca. Por ejemplo, en la portada del libro del Banco Mundial antes mencionado (*Making Schools Work*) se incluye una fotografía de un maestro con las sandalias sacadas durmiendo en su escritorio. Con esta imagen no solo se trata de transmitir el mensaje de que los maestros son perezosos, sino que también son los principales responsables de que los niños no aprendan lo suficiente. En cambio, problemas que tienen un peso determinante en los resultados educativos –aunque de solución más compleja– como serían la inequidad educativa, la segregación escolar, el impacto de la pobreza en procesos de aprendizaje, etc., están habitualmente ausentes del discurso educativo de los promotores de las REG.

Las reformas gerenciales pueden alterar el trabajo docente de forma directa (cuando los docentes son el objeto central de las reformas), pero otras veces lo hacen también de manera indirecta (cuando inciden más bien en el entorno regula-

torio y normativo en el que los docentes operan). Las políticas que se implementan en el contexto del movimiento de las REG tienen el potencial de transformar el trabajo docente de varias formas. Así, la evaluación docente y la rendición de cuentas hacen que los «resultados» de los docentes sean más visibles ante el Estado y la sociedad, y estandarizan lo que se tiene que enseñar en el aula; las políticas de pago por mé-

rito alteran drásticamente la regulación de los salarios docentes y los vinculan a criterios de desempeño; las alianzas público-privadas favorecen la desregulación y desprotección del trabajo docente; y el *school-based management* convierte a los maestros en gestores escolares y a aquellos que trabajan en contextos de vulnerabilidad social se les perfila también como asistentes sociales. En definitiva, las reformas gerenciales tienen el potencial de alterar de forma significativa el cómo se paga y se percibe externamente a los maestros, sus deberes y responsabilidades, y la forma cómo se regula y evalúa su trabajo. En otras palabras, las REG tienen la capacidad de trastocar profundamente la naturaleza y el contenido de la enseñanza como profesión.

Las políticas educativas gerenciales se basan en tecnologías e instrumentos que emplean “juicios de valor; comparaciones y evaluaciones como forma de incentivo, de control, de desgaste y de cambio sobre la base de recompensas y sanciones tanto materiales como simbólicas” (Ball, 2003, p. 216). A menudo, las REG se diseñan en base al supuesto de que el comportamiento de los docentes, sobre todo de los que trabajan en el sector público, está marcado por intereses corporativos y por la falta de incentivos para llevar a cabo su trabajo de forma satisfactoria (Le Grand, 1996). Por lo tanto, los incentivos puntuales con los que sancionar el bajo rendimiento y premiar el comportamiento competitivo se encuentran en el núcleo de este tipo de intervenciones. Con ellas:

“Se anima a los maestros a pensar sobre sí mismos como individuos que calculan constantemente sus conductas, que se ‘añaden valor’ a sí mismos, que mejoran su productividad, que luchan por la excelencia y viven en la existencia del cálculo constante. Son sujetos emprendedores que viven sus vidas como una empresa del *self*” (Ball, 2003, p. 217).

En términos generales, la forma como se concibe y se gestiona a los docentes en el contexto de las reformas educativas globales es profundamente problemático. En las páginas siguientes se especifican cuáles son las limitaciones, ausencias y paradojas principales que se observan en el trato que recibe el personal docente en el marco de dichas reformas.

MAYOR RELEVANCIA DE LOS DOCENTES, PERO CON MENOS PODER

Las REG consideran que los maestros juegan un papel clave en la consecución de una educación de mayor calidad, pero paradójicamente contribuyen a desempoderar al personal docente en diversos ámbitos de la gobernanza educativa. Dicho desempoderamiento se transmite de varias formas. En primer lugar, porque no se acostumbra a tomar en cuenta la voz y la opinión del personal docente en los procesos de cambio educativo impulsados en el marco de las REG. De hecho, muy a menudo, los países en vías de desarrollo adoptan e impulsan reformas gerenciales trabajando más cerca con la comunidad internacional de donantes que con los propios maestros u otros agentes educativos locales.

En segundo lugar, las REG acostumbran a concebir a los maestros como objetos de intervención en lugar de como sujetos activos de cambio educativo. Como concluye Mark Ginsburg (2012) en su análisis de la última estrategia educativa del Banco Mundial, el enfoque gerencial se caracteriza por concebir a los docentes como «recursos» en lugar de profesionales con criterio propio o agentes políticos de cambio social. En concreto, Ginsburg muestra que en dicha estrategia educativa, el 71% de las referencias a los docentes gira alrededor de una noción del maestro como recurso humano o como trabajador que debe ser objeto de una gestión externa. Contrariamente, no hay ninguna referencia a los maestros como miembros de organizaciones profesionales o sindicales.

En tercer lugar, las REG debilitan el poder de los maestros frente a otros agentes de la comunidad educativa como son las familias o las agencias de evaluación. Según Tatto (2009, p. 3), las políticas educativas gerenciales “parecen dirigidas a situar el control de la educación lejos de los maestros”. Una fuente importante de pérdida de poder para los maestros se encuentra en el hecho de que las REG estandarizan lo que estos tienen que hacer y enseñar en el aula. Aun cuando las reformas globales tienden a adoptar la retórica del aprendizaje activo, la autonomía o la resolución compartida de problemas, en realidad acaban controlando lo que los maestros tienen que enseñar en clase a través de pruebas estandarizadas, de com-

paraciones de resultados, del establecimiento de objetivos o de fórmulas de financiación competitivas (Ball, 2003; Feldfeber, 2007). Además, las reformas de tipo gerencial, debido a su orientación pro-mercado, tienen como objetivo mejorar el poder del cliente (es decir, el poder de las familias) en detrimento del poder de los maestros y las escuelas (Delandshere & Petrosky, 2004).

MÁS RESPONSABILIDADES, PERO EN PEORES CONDICIONES LABORALES

Las reformas gerenciales exigen más responsabilidades a los maestros por lo que respecta a los resultados educativos, pero al mismo tiempo abogan por su desprofesionalización. En ocasiones, los promotores de las REG reivindican que la formación docente y los procedimientos de certificación docente deberían estar totalmente desregulados. Por ejemplo, en un manifiesto sobre educación promovido por *think-tanks* y fundaciones neoconservadoras de los Estados Unidos, el cual tuvo una difusión muy amplia en el país, esta reivindicación se justificaba de la siguiente manera:

“La mejor solución al problema de la calidad del profesorado es simplificar el proceso de acceso y de contratación. Deshagámonos de la mayoría de los filtros y los obstáculos. En lugar de exigir una larga lista de cursos y títulos, probemos a los futuros maestros en función de sus conocimientos y habilidades. Permitamos que los directores contraten a los maestros que necesitan. Centrémonos en los resultados, en que los estudiantes estén aprendiendo”².



2 Véase “The Teachers We Need and How to Get More of Them: A Manifesto” en <http://www.intellectualltakeout.org/library/research-analysis-reports/teachers-we-need-and-how-get-more-them>

"Las reformas gerenciales tienen el potencial de alterar de forma significativa el cómo se paga y se percibe externamente a los maestros, sus deberes y responsabilidades, y la forma como se regula y evalúa su trabajo".

Las REG abogan también por políticas de contratación de personal docente más flexibles que permitan, por ejemplo, emplear docentes para-profesionales en centros públicos o establecer escuelas *charter* con suficiente autonomía para decidir sobre la contratación de su personal. De esta manera, se argumenta, los Gobiernos podrán ampliar la oferta educativa de forma eficiente, ya que estos maestros no cuentan con las mismas condiciones laborales que sus homólogos en el sistema público. Tengamos en cuenta que los costes salariales representan, con diferencia, la mayor partida financiera en los presupuestos de casi todos los sistemas educativos del mundo. Los defensores de las REG argumentan cuáles son los «beneficios» de tal desregulación en estos términos:

"En los países donde se paga al personal del sector público salarios altos, como resultado de pertenecer a sindicatos fuertes, [las alianzas público-privadas] suponen un ahorro de costes debido a que permiten la contratación de mano de obra no sindicalizada" (Patrinós, Barrera-Osorio & Guaqueta, 2009, p. 11).

"Es muy común que las escuelas privadas y las escuelas *charter* contraten maestros con calificaciones equivalentes a las de los maestros de las escuelas públicas, a la vez que pagan salarios más bajos y ofrecen menos seguridad en el empleo" (Bruns et al., 2010, p. 144).

Por supuesto, hay REG de naturaleza muy diversa y, por consiguiente, no todas las reformas tienen siempre las mismas implicaciones para la profesionalización docente. Argumentos como los señalados en estas líneas implican una desprofesionalización muy marcada,

mientras que en otros casos las reformas gerenciales promueven más bien un tipo diferente de profesionalización, lo que algunos llaman re-profesionalización empresarial (Ball, 2003; Seddon, 1997) o el profesionalismo de la nueva gestión pública (Müller, Norrie, Hernández & Goodson, 2010).

En todo caso, bajo las nuevas reformas gerenciales, los maestros están perdiendo algo más que los derechos laborales, ya que también ven alterada su autonomía profesional y su estatus social (Sahlberg, 2006). Esta es la consecuencia lógica de que, en el marco de muchas de estas reformas, se contribuye a que su trabajo sea objeto de evaluaciones externas cada vez más intrusivas y punitivas. Además, a raíz del nuevo gerencialismo, su actividad profesional se encuentra cada vez más sujeta a un conjunto predefinido de normas y estándares de práctica profesional (Hargreaves et al., 2007). Estas tendencias contrastan drásticamente con el paradigma de la profesionalización que ha predominado durante décadas en el contexto europeo, según el cual las familias y el Estado confían en que los maestros están suficientemente preparados para sa-



ber qué es lo mejor para garantizar el aprendizaje de los niños y niñas (Le Grand, 1996).

En realidad, el problema de fondo se encuentra en que los defensores de las REG cuestionan la profesionalidad de los maestros, sobre todo la de aquellos que trabajan en el sector público. Conciben a los maestros de las escuelas públicas como empleados que no cuentan con los incentivos necesarios para llevar a cabo de manera satisfactoria su tarea y que se aprovechan de la protección laboral de la que gozan para así trabajar lo mínimo requerido e incluso ausentarse de las aulas. Por supuesto, los problemas de ausentismo docente son graves en algunos casos (Alcázar et al, 2006; Chaudhury, Hammer, Kremer, Muralidharan & Rogers, 2006) y deben ser abordados por el Estado sobre la base de un diagnóstico preciso de las causas del problema. Sin embargo, las políticas contingentes de vigilancia y desprofesionalización que están siendo diseminadas por el movimiento de reformas gerenciales no son la respuesta más efectiva, al menos en el mediano y largo plazo, al problema de la calidad. En parte, ello se debe a que si se deterioran las condi-

ciones laborales de los maestros, la profesión no atraerá a las personas más capaces de la sociedad. Además, como desarrollaremos a continuación, estas políticas, debido a su vocación universal, desvinculan a los maestros de sus problemas específicos y de sus, a menudo, duras realidades socioeconómicas (Welmond, 2002).

IDEAS CON PRETENSIÓN UNIVERSAL QUE CHOCAN CON REALIDADES LOCALES

Las REG exigen a los maestros y a las escuelas que asuman nuevas funciones y mandatos más complejos sin tener en cuenta si cuentan con las condiciones materiales y formativas necesarias para ello. Muy a menudo, las REG son diseñadas por organizaciones internacionales sobre la base de proyectos piloto que, por lo general, funcionan bien debido a que generan importantes expectativas entre los participantes y acostumbran a estar muy bien dotados de recursos. Sin embargo, son complejos de implementar a escalas superiores debido a que es muy difícil proporcionar el mismo nivel de recursos e incentivos y/o generar el mismo ímpetu cuando dichas experiencias se transfieren a un mayor ámbito territorial (Steiner-Khamsi, 2010). En otras palabras, las políticas gerenciales, a pesar de que se desarrollen con éxito en la fase de pilotaje, pueden no ser viables a la hora de articular políticas de Estado.

Los promotores de las reformas educativas gerenciales diseñan políticas con pretensión de universalidad que, por consiguiente, aspiran a «funcionar» en contextos muy diferentes. A menudo, las REG son exportadas e importadas de forma acrítica entre territorios que cuentan con culturas educativas y niveles de desarrollo económico muy diferentes. De hecho, muchas reformas gerenciales han sido diseñadas sobre la base de experiencias que han sido implementadas

"El problema de fondo se encuentra en que los defensores de las REG cuestionan la profesionalidad de los maestros, sobre todo la de aquellos que trabajan en el sector público".



"En lugar de experimentar con políticas de «garrote y zanahoria» para sus maestros, aquellos gobiernos que quieran mejorar la calidad educativa deberían plantearse introducir mejoras en la formación docente y en las condiciones laborales de los maestros".

res porque "las respuestas y conductas lógicas de los profesores ante los incentivos son a menudo muy diferentes de las que los legisladores habían esperado y los analistas educativos habían predicho". Los promotores de las REG tienden a subestimar los retos y la dimensión de los problemas educativos existentes y, al mismo tiempo, sobrestiman la capacidad de las escuelas, especialmente de aquellas que operan en zonas desfavorecidas, para contribuir a resolverlos (Halpin, Dickson, Power, Whitty & Gewirtz, 2004). Acostumbran a diseñar propuestas de reforma educativa en base a situaciones ideales y pensando en las mejores escuelas posibles. En cambio, no toman suficientemente en cuenta que, entre las escuelas, puede haber diferentes niveles de predisposición ante el cambio educativo que plantean. Tampoco parecen dar suficiente importancia al estrés y el cansancio con el que los maestros afrontan a menudo su día a día, a las emociones involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a los momentos de agotamiento, cinismo y frustración del personal docente ante los continuos

previamente en países ricos, que cuentan con condiciones regulativas, de capacidad técnica y de recursos materiales que no se dan, ni de lejos, en países más empobrecidos. Como advierte Lewin (2007), para el caso concreto de los cuasi-mercados educativos, este tipo de políticas están a menudo inspiradas en modelos educativos procedentes de países bien desarrollados, muy profesionalizados y coherentemente regulados y que, por lo tanto, no son fácilmente transferibles a sistemas educativos parcialmente desarrollados, poco profesionalizados y que no están regulados adecuadamente.

En el documento *Revisión de literatura sobre incentivos y calidad de los maestros*, Ilna Umansky (2005, p. 49) señala que las políticas de incentivos tienen resultados muy irregulares

procesos de reforma educativa a los que son sometidos (Ball et al., 2012).

En muchas otras ocasiones el problema principal con las políticas gerenciales globales es que se basan en suposiciones erróneas y/o demasiado simplistas acerca de las motivaciones e identidades de los maestros. La asunción, más o menos explícita en los discursos gerenciales, de que los docentes son agentes que siempre buscan maximizar sus beneficios o que son unos aprovechados del sistema público, no responde de forma fiel a las motivaciones, identidades y a las auto-percepciones de los maestros en muchos contextos. Welmond (2002) realizó un estudio de caso muy completo sobre este tema en Benín. En este país de África Occidental, la comunidad de ayuda internacional ha promovido y financiado políticas de contratación de maestros para-profesionales bajo argumentos de corte eficientista que chocan fuertemente con la férrea identidad de los docentes en el país. Su estudio muestra que los maestros benineses cuentan con una identidad compleja que contempla múltiples dimensiones como: los maestros como referentes para la comunidad; los maestros como funcionarios públicos (con el estatus social que esto implica); los maestros como personas dedicadas y abnegadas; y los maestros como profesionales eficientes (que son responsables de asegurar que los estudiantes aprendan). Así, las políticas gerenciales impuestas en Benín externamente, toparon con una fuerte oposición por parte de los maestros porque no respetaban aspectos fundamentales de dicha identidad.

EL USO SELECTIVO DE LAS «EVIDENCIAS»

Los promotores de reformas educativas gerenciales utilizan las evidencias empíricas con las que legitiman sus prescripciones de manera muy selectiva. Por un lado, muchos expertos educativos internacionales promueven reformas gerenciales, incluso cuando ellos mismos son conscientes del hecho de que las evidencias sobre el impacto positivo de tales reformas en los niveles de aprendizaje no son concluyentes (véase Bruns et al., 2011; Patrinos et al., 2009; Vegas, 2005). Por otro lado, estos mismos expertos parecen ignorar que el nivel de aprendizaje es mayor en los países donde sus prescripciones de política son muy marginales o, de hecho, no han sido implementadas todavía. De esta

manera, las políticas educativas de países como Finlandia, Canadá o Cuba, que son los países más destacados en los rankings educativos de sus respectivas regiones, nunca son consideradas como «buenas prácticas» con las que orientar las reformas educativas de otros países. Como afirma Ravitch (2010), muy probablemente la razón por la cual los defensores de las REG no consideran Finlandia —el país con mejor desempeño educativo del mundo en la última década— como un país con una buena práctica global es que el sistema finlandés no emplea políticas de evaluación docente, pago por mérito o ranking escolares.

Canadá, Finlandia o Cuba son muy diferentes en términos geográficos, socio-económicos y políticos, pero tienen muchos puntos en común en lo que concierne a las políticas de personal docente. En todos ellos, el trabajo de los docentes está muy profesionalizado y su actividad profesional no está regida por incentivos puntuales ligados al desempeño; la formación del profesorado es muy exigente y la profesión docente goza de gran prestigio social (formarse como maestro allá es tan exigente y cuenta con el mismo estatus que, por ejemplo, convertirse en médico o arquitecto); la enseñanza es concebida como un trabajo colegiado en el que los maestros resuelven los problemas educativos conjuntamente; y los más experimentados tienen a su cargo (y se sienten responsables) del desarrollo de los docentes más jóvenes que están comenzando sus carreras (Carnoy, Gove & Marshall, 2007; Sahlberg, 2011).

Pasi Shalberg, quien trabajó en la división de educación del Banco Mundial entre 2003 y 2007 y es un gran conocedor del caso finlandés, es muy escéptico sobre la importación de mecanismos de mercado en los sistemas educativos como vía para mejorar la calidad educativa y «activar» a los docentes. En uno de sus trabajos que, en gran medida está inspirado en la experiencia finlandesa, concluye que:

“De cara a fortalecer el rol de la educación en la competitividad económica, en lugar de incrementar la competencia entre los sistemas educativos, las escuelas y los estudiantes, lo que se necesita es la creación de redes de intercambio, más cooperación entre centros y mayor apertura de las ideas a todos los niveles” (Shalberg, 2006, p. 259).

CONCLUSIONES

Hoy en día, muchos países están implementando (o se están planteando implementar) reformas educativas inspiradas por ideas como la elección escolar, la competencia entre centros y los incentivos en función de los resultados educativos. Estas reformas, que cuentan con un fuerte componente gerencial, tienen la capacidad de modificar las tareas y las condiciones laborales de los docentes, así como de transformar el entorno regulatorio y normativo en el que los docentes operan. Los discursos educativos gerenciales ponen a los maestros en el centro de los procesos de reforma educativa, lo cual podría percibirse como un logro para el colectivo docente, pero muy a menudo lo hacen para culpabilizar a los docentes de los principales problemas que afrontan los sistemas educativos (sobre todo, de los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos).

Los discursos educativos gerenciales conciben la profesión docente y su rol en el cambio educativo de forma marcadamente paradójica. Desde el terre-



no retórico, las REG consideran a los maestros como agentes clave para la calidad educativa y por ello les otorgan más responsabilidades y visibilizan públicamente los resultados de su trabajo mediante sistemas de evaluación. Sin embargo, como se ha señalado en este artículo, dicha modalidad de reformas contribuye también a desempoderar el colectivo docente y a socavar sus derechos laborales y su autonomía profesional. Además, las REG exigen a los maestros que asuman nuevas tareas y mandatos más complejos, sin a menudo tener suficientemente en cuenta si disponen de las condiciones materiales y formativas adecuadas para ello.

Desde el punto de vista de la legitimación, este tipo de políticas permite a los gobernantes desresponsabilizarse del mal rendimiento de los sistemas educativos y atribuir la culpa a escalafones inferiores de la jerarquía educativa. Además, son muchos los gobernantes y decisores de políticas que, seducidos por los discursos gerenciales, creen que las medidas de competición e incentivos son la forma más eficaz

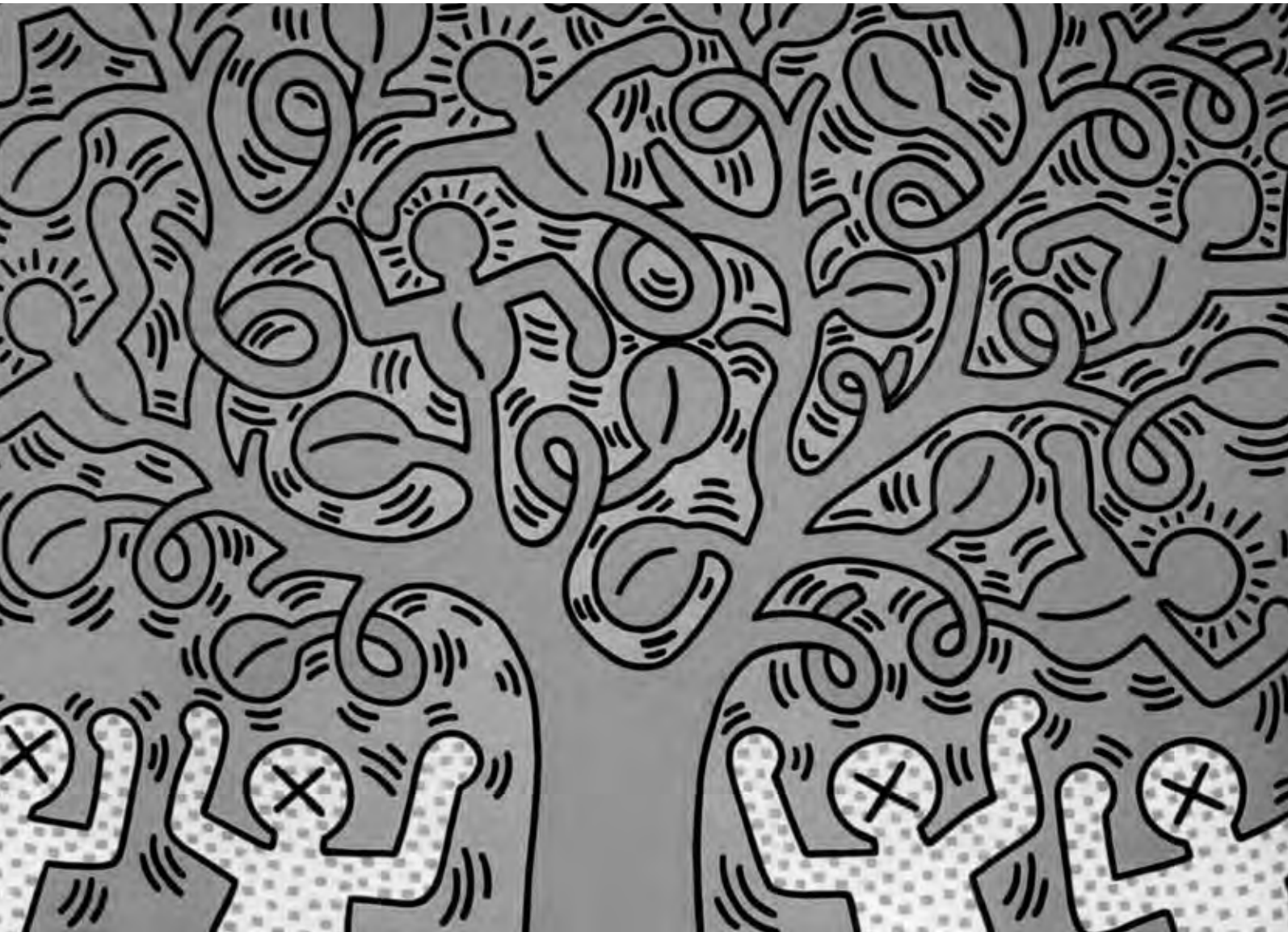
de mejorar la calidad de sus sistemas educativos en el corto plazo.

No obstante, existen muchas razones para ser escépticos —o al menos cautos— con este tipo de ideas de reforma educativa y para pensar que la desprofesionalización docente por la que abogan las REG también podría tener consecuencias perjudiciales para la calidad de la educación en el mediano y largo plazo. En realidad, en lugar de experimentar con políticas de «garrote y zanahoria» para sus maestros, aquellos gobiernos que quieran mejorar la calidad educativa deberían plantearse introducir mejoras en la formación docente y en las condiciones laborales de los maestros para hacer así de la docencia una profesión atractiva y con suficiente prestigio social. Por otro lado, a la hora de impulsar procesos de reforma educativa, los gobiernos deberían concebir al cuerpo docente como algo más que un simple recurso a gestionar y adoptar aproximaciones más participativas y respetuosas con las necesidades e identidades de sus maestros.

REFERENCIAS

- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., & Muralidharan, K. (2006). Why Are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 117–136.
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137–160.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington: The World Bank Group.
- Carnoy, M., Gove, A. K. & Marshall, J. H. (2007). *Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. & Rogers, F. H. (2006). Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91–116.
- Delandshere, G., & Petrosky, A. (2004). Political Rationales and Ideological Stances of the Standards-based Reform of Teacher Education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 1–15.

- Feldfeber, M. (2007). La Regulación de la Formación y el Trabajo Docente: Un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465.
- Ginsburg, M. (2012). Teachers as Learners: A Missing Focus in "Learning for All". En S. Klees, J. Samoff and N. Stromquist (eds.) *World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense (pp. 83-94).
- Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G. & Gewirtz, S. (2004). Curriculum Innovation Within an Evaluative State: Issues of Risk and Regulation. *Curriculum Journal*, 15(3), 197-206.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. & Pell, T. (2007). The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project. *Research Report*, 831.
- Klees, S. J. (2008). A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) Can We Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Müller, J., Norrie, C., Hernández, F. & Goodson, I. (2010). Restructuring Teachers' Work-lives and Knowledge in England and Spain. *Compare*, 40(3), 265-277.
- Patrinos, H., Barrera-Osorio, F. & Guaqueta, J. (2009) *The Role and Impact of Public Private Partnerships in Education*. Washington DC: The World Bank Group.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259-287.
- Sahlberg, P. (2011). The Finnish Advantage: Good Teachers. Presentación en OECD Japan Government Seminar. Tokyo, 28 y 29 de junio.
- Seddon, T. (1997). Markets and the English: rethinking educational restructuring as institutional design. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 165-186.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). Presentación en "Critical analysis of global education policy: past lessons and future directions". Washington DC: Brookings Institution.
- Tatto, M. T. (2009). International Comparisons and the Global Reform of Teaching. En Tatto, M.T. (ed.) *Reforming Teaching Globally*. London: Symposium (pp. 7-18).
- Umansky, I. (2005). A Literature Review of Teacher Quality and Incentives Theory and Evidence. En Vegas, E. *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington DC: The World Bank (pp. 21-62).
- Verger, A. & Bonal, X. (2012). "All things being equal"? Policy options, shortfalls and absences in the World Bank Education Sector Strategy 2020. En Klees, S., J. Samoff, and N. Stromquist (eds.) *World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense (pp. 125-142).
- Welmond, M. (2002). Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*, 46(1), 37-65.
- World Bank (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, Education Sector 2020 Strategy Report*. Washington DC: The World Bank Group.



* Las obras contenidas en este artículo pertenecen al artista neoyorquino Keith Haring (1958-1990)

El nuevo espacio público y la educación: **los riesgos** de la autonomía escolar

Mónica Marquina¹
Sergio Trippano²

*Este artículo corresponde a la ponencia presentada bajo el mismo título en las *Terceras Jornadas Internacionales Estado y Sociedad: la reconstrucción de la esfera pública*, organizadas por el centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, 30 septiembre, 1 y 2 de octubre de 1998.

1 Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la Cátedra Política Educacional, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2 Profesor en Ciencias de la Educación. Docente de la Cátedra Política Educacional, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

"La construcción de una nueva matriz sociopolítica, de una nueva forma de coordinación social, adquiere características específicas en la cuestión educativa y genera serios interrogantes en torno a la existencia de un nuevo espacio público, entendido como un espacio de garantía de justicia distributiva y de igualdad que garantice la apropiación democrática de saberes".

1. INTRODUCCIÓN

El debate acerca de la construcción de un nuevo espacio público como instancia de intersección entre el Estado y la sociedad tiene su correlato en el área de la educación. Actualmente aparecen nuevas propuestas de reestructuración de los sistemas educativos que proponen la autonomía de la escuela como instancia de participación social y unidad de cambio en contraste con la visión de una escuela estatal burocratizada, cerrada y secreta.

En este trabajo, partiendo de algunos fundamentos teóricos que subyacen a la actual redefinición del espacio público y al concepto de ciudadanía, intentamos reflexionar sobre cómo esas nuevas aproximaciones repercuten en el campo educativo y los efectos que pueden tener en una esfera que consideramos tiene características especiales por ser concebida como un elemento clave en las redefiniciones de Estado y de ciudadanía.

En América Latina, asistimos a dichas redefiniciones en el marco del ajuste económico y el achicamiento de lo estatal. En este contexto, las propuestas de la década de 1990 de autonomía escolar como una nueva instancia de participación en las instituciones educativas, repercuten en la formación del futuro ciudadano y en la constitución de una nueva matriz socio-política. Específicamente, este proceso de redefinición de la relación entre el Estado y la sociedad civil que toma el par "autonomía responsable - evaluación de resultados" como ejes discursivos principales, plantea serios interrogantes en torno a sus posibilidades de democratización.

Las críticas al Estado y a las instituciones educativas a partir de su burocratización y falta de permeabilidad a las demandas sociales encuentran en estas propuestas un intento de redefinir espacios políticos. El interrogante central es si la sociedad civil es un escenario favorable para la garantía de dicho proceso de democratización o, si por el contrario, se constituye en un espacio de legitimación de las desigualdades existentes. Discutimos si dichas propuestas son democratizadoras o constituyen procesos encubiertos de privatización.

Concluimos esbozando algunas ideas alternativas en torno a la relación Estado-sociedad en materia educativa la necesaria formación de una ciudadanía con capacidad reflexiva y crítica en el marco de valores democratizadores.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO ESPACIO PÚBLICO

Diversos autores plantean la necesidad de reconceptualizar el actual momento en lo que respecta a las relaciones del Estado con la sociedad civil y las delimitaciones entre lo público y lo privado que de dicha relación se deduce. De acuerdo a Lechner, asistimos a un momento en el cual es fundamental reflexionar sobre la forma en que la sociedad asegura cierta "coordinación básica" entre los diferentes procesos y actores que la integran, en la que "el halo protector del Estado se desvanece al mismo tiempo que la noción misma de sociedad se hace vacua" (Lechner, 1997).

Para Manuel Antonio Garretón "los cambios propios de la política, de la economía, de la organización social y de la cultura se orientan hacia una transformación de la matriz constitutiva de las sociedades, o matriz sociopolítica", haciendo referencia con este término a las relaciones entre el Estado, el sistema político de representación y la base socioeconómica de los actores sociales, mediatizadas por el régimen político (Garretón, 1997)³.

En este proceso de transformación, un primer momento colocó al Estado en la instancia privilegiada de coordinación social, existiendo una distinción

3 Desde un análisis que atiende a la complejidad de la relación enunciada, Garretón incluye en este concepto de matriz sociopolítica a la relación del Estado, el sistema de representación o estructura político-partidaria –como momento de agregación de demandas globales y de reivindicaciones políticas de los sujetos– y la base socioeconómica de actores sociales que tienen sus propias orientaciones culturales. Este es el momento de la participación y diversidad de la sociedad civil (Garretón, 1994).

clara entre Estado y sociedad. El Estado centralizaba el poder como instancia decisoria del ordenamiento social. Como centro jerárquico, articulaba la vida social mediante una coordinación política apoyada principalmente en la existencia de una administración pública, en el derecho, en la política económica y en la educación.

En tal sentido, en este primer momento la coordinación social se encontró marcada por la forma específica de la coordinación política, en la que la condición de ciudadanía radicaba en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales, otorgando a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía (Marshall, 1965)⁴.

La década de 1980 constituye un momento de agotamiento del modelo "estadocéntrico", a partir de un debilitamiento de la soberanía tanto externa como interna del Estado; en el primer caso, por la globalización, y en el segundo caso, por la nueva com-

plejidad de la vida social, surgiendo a partir de allí una nueva forma de coordinación social bajo los principios del mercado (Lechner, 1997).

La propuesta "sociocéntrica", apoyada en los principios neoliberales de ordenamiento social autorregulado, se proponía eliminar toda interferencia política que distorsionara las leyes de mercado como mecanismo automático de equilibrio.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía promulgada por el anterior momento habría promovido la pasividad entre los pobres, no habría mejorado sus oportunidades y habría creado una cultura de dependencia. La forma de asegurar la integración social no radicaría en el mero otorgamiento de derechos sino en brindarle al ciudadano la responsabilidad de ganarse la vida (Kymlicka & Wayne, 1997).

La estrategia neoliberal fracasa en su propósito de reorganizar la coordinación social en torno a la



⁴ Esta concepción de ciudadanía es denominada ciudadanía "pasiva" o "privada", dado su énfasis en los derechos puramente pasivos y en la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública (Kymlicka & Wayne, 1997).

"Lejos de asociársela con modalidades de participación, creación colectiva y/o articulación de demandas, la autonomía implica un manejo más eficiente y eficaz de recursos dentro de la institución".

racionalidad del mercado, ya que en los hechos, se apoyó en una fuerte intervención política pese a su objetivo de dismantelar el Estado, sobre todo en América Latina. En segundo lugar, el mercado por sí solo no generó ni sustentó un orden social sino, por el contrario, acentuó las desigualdades sociales y fomentó la exclusión en el marco de una integración meramente formal o técnica (Lechner, 1997).

Según Garretón, las sociedades latinoamericanas, a lo largo de su historia, han privilegiado una matriz sociopolítica que implicó, según el caso, la eliminación, subordinación o fusión de algunos de los tres elementos –Estado, régimen y actores políticos, actores sociales y sociedad civil–. Para América Latina, este segundo momento se caracterizó por una negación de la política, a partir de un discurso modernizador y racional que reemplazó la acción colectiva por la razón tecnocrática y en la cual la lógica de mercado aplastó toda otra dimensión de sociedad. No obstante, al igual

que Lechner, sostiene que esta transformación orientada por principios neoliberales no pudo prescindir de una muy fuerte intervención estatal, muchas veces con incremento de su capacidad coercitiva.

La década de 1990 se caracterizó por una importante expansión de la sociedad de mercado, generando un dinamismo social inusitado. A la vez, el avance de la modernización incrementa las demandas de coordinación, mostrando las limitaciones que enfrenta la tradicional función coordinadora del Estado. Por su parte, si bien la coordinación espontánea y horizontal entre los actores es importante, "es insuficiente para establecer las reglas fundamentales de la convivencia social, generar representaciones colectivas del orden social y ofrecer una conducción anticipatoria de cara a los desafíos futuros". La construcción de una nueva coordinación requiere un lugar importante para el Estado, pero a la vez existe un número creciente de actores individuales y colectivos que intervienen, conformando una sociedad civil compleja y diversificada, y que obliga a lentos procesos de negociación y concertación, reapareciendo la política en tanto elaboradora de consensos.

En este tercer momento, la línea divisoria entre lo público y lo privado se hace cada vez más difusa. Por un lado, la autonomía de lo privado ha devenido publicitable y, por el otro, la práctica política ve reducido su sentido representacional a mera figuración o publicitación en clave massmediática:

"Mientras las decisiones se toman en el ocultamiento de lo que debería ser visible, y para beneficiar a los particulares más poderosos, los actos públicos del soberano responden a rituales que impone la lógica de la circulación de imágenes en los medios de comunicación masivos" (Dotti, 1996).

En esta nueva etapa la idea de ciudadanía comienza a ser reconceptualizada. Se intenta desde algunas vertientes alejarse tanto de la visión «pasiva» como de la de la «responsabilidad individual», reconociéndose la necesidad de cierto nivel de virtud y de preocupación por lo público por parte de los ciudadanos⁵. La cuestión radica en cómo encontrar ese equilibrio entre derechos y responsabilidades



5 En esta encrucijada "lo público" parece deslizar su significado y ya no se agota en su identificación tradicional con lo estatal, sino que tiende a incorporar elementos de participación y de gestión, de despliegue y transformación de una cultura política y, sobre todo, a convertirse en el "lugar" de redefinición de la idea de ciudadanía (Rabotnikof, 1993).

y en dónde aprender esas virtudes necesarias para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable (Kymlicka & Wayne, 1997)⁶.

Para algunos autores, en una nueva forma de coordinación social no debería existir un centro único capaz de ordenar al conjunto de la sociedad. De esta forma en el nuevo contexto se daría el siguiente proceso: un aumento de los intereses en juego y una mayor pluralidad de actores; esta diferenciación aumenta las demandas de intervención estatal, lo cual implica una mayor diferenciación del aparato estatal; frente a la diferenciación de la sociedad y la sobrecarga de la administración pública, el Estado delega funciones. La mayor interrelación de instancias estatales y sociales y la creación de instancias mixtas diluyen la frontera entre lo público y lo privado; y esta complejidad se potencia por los procesos de globalización, que le dan una dimensión transnacional.

Varios autores coinciden en afirmar que un nuevo momento de construcción de lo público requiere roles diferenciados para el Estado y para la sociedad civil de los que tuvieron en los anteriores. La diversidad y el fortalecimiento de la sociedad civil y el redimensionamiento de la acción estatal impulsan una transformación de la política que desborda al sistema político y se instala en las zonas grises entre política y sociedad (Lechner, 1995).

La especificidad de la cuestión educativa en este marco adquiere singular importancia si se tiene en cuenta que, por un lado, los sistemas educativos aparecen ubicados en un espacio de intersección entre el Estado y la sociedad, con lo cual en ellos repercute de manera inmediata cualquier redefinición de la matriz sociopolítica. A la vez, la importancia clave de la educación radica en que es en ese campo en donde se forma al ciudadano al cual se le demandan mayores niveles de participación y compromiso en la nueva conformación del espacio público, para lo cual es indispensable, desde nuestra óptica, generar en ellos los mayores niveles posibles de capacidad reflexiva y crítica para el ejercicio ciudadano que el nuevo escenario le demanda.



Consideramos que la construcción de una nueva matriz sociopolítica, de una nueva forma de coordinación social, adquiere características específicas en la cuestión educativa y genera serios interrogantes en torno a la existencia de un nuevo espacio público, entendido como un espacio de garantía de justicia distributiva y de igualdad que garantice la apropiación democrática de saberes.

3. AUTONOMÍA ESCOLAR Y NUEVO ESPACIO PÚBLICO

El concepto de autonomía surge desde diversas instancias (actores sociales, agencias internacionales, intelectuales, etc.) con capacidad de redefinir cuestiones en los actuales procesos de transformación de los sistemas educativos.

En términos generales, la propuesta de autonomía escolar se enmarca en la corriente de las "opciones educativas" (*Schoolchoices*)⁷, que surge en EE.UU. como respuesta ante una escuela pública "monolítica, irresponsable y burocratizada, manejada por los intereses de políticos o burócratas desconociendo los intereses de padres y estudiantes" (Chubb & Moe, 1990, citado por Elmore & Fuller, 1996). Dado que los

⁶ A partir del reconocimiento de esta necesidad de "virtudes cívicas", aparecen diferentes desarrollos teóricos tanto desde la derecha como desde la izquierda que son de relevancia para el estudio del tema educativo en este marco. En este sentido, destacamos de la clasificación elaborada por Kymlicka y Wayne a los "teóricos de la sociedad civil", en donde se ubica el desarrollo del pensamiento comunitarista, y las "teorías de la virtud liberal", desde donde, de acuerdo a nuestro criterio, es posible encontrar respuestas acerca de la construcción de una ciudadanía con capacidad reflexiva y crítica en la que, entendemos, la escuela ocupa un rol primordial. Avanzaremos sobre estas cuestiones más adelante.

⁷ Sobre la producción teórica y el debate acerca de las "opciones educativas" consultar la página www.schoolchoices.org

"La necesidad de apuntalar la racionalidad del mercado puede seguir siendo, para nosotros, la estrategia que orienta las transformaciones. El discurso de la autonomía en las instituciones educativas no implica necesariamente la construcción de un espacio público democrático alternativo".

idea de autonomía apunta a focalizar a la escuela como unidad de innovación, dotando a los actores directamente involucrados en el proceso educativo de libertad y poder de decisión en cuestiones que hoy están en manos de los niveles centrales. Dentro de este conjunto de propuestas encontramos las de "la escuela creativa", "la escuela orientada a solucionar sus propios problemas" y la "escuela autónoma", aunque "estos conceptos no siempre están asociados a fines y responsabilidades claramente definidos, y en el contexto político a menudo parece haber expectativas contradictorias" (Hopkins & Lagerweij, 1997, en: Reynolds, D., 1997).

En general, con diversos nombres el concepto autonomía está ligado a procesos de modificación de las regulaciones estatales en diferentes aspectos, que pueden abarcar lo curricular, la gestión e incluso el

contenidos de las propuestas no son unívocos, intentaremos tomar algunos de los sentidos utilizados desde diversas instituciones, grupos e investigadores, que aparecen hoy como significativos al momento de repensar las estrategias de intervención y regulación del sistema educativo con el Estado y la sociedad.

Durante la primera mitad de la década en los ochenta los intentos reformadores de los sistemas educativos de "primera ola" se centraron en las estrategias *top down*, es decir, la imposición vertical de las mejoras desde el Estado. El informe *A nation at risk* de 1983 del gobierno de Reagan es un claro ejemplo de este primer momento. La "segunda ola", dentro de la que ubicamos las propuestas de autonomía, se caracteriza por la necesidad de reestructurar, rediseñar, reinventar o transformar la escuela como unidad de cambio (Bollivar, 1997). En este sentido, la

financiamiento. El concepto aparece asociado a la consecuente incapacidad del Estado para responder con legitimidad frente a las numerosas y complejas demandas de actores sociales muy diversos, tales como los docentes, los padres, alumnos, asociaciones empresariales, las Iglesias, etc. En este sentido, la aparición de propuestas de autonomía escolar coincide con procesos de desinversión o menor ritmo del crecimiento del gasto público en el sector educación.

3.1 Algunas propuestas y experiencias en debate

a) La autonomía para el Banco Mundial

El Banco Mundial, organismo internacional de financiamiento que desde la década de los ochenta ha adquirido singular relevancia en la definición de las políticas públicas en América Latina, señala que "la autonomía escolar no es lo mismo que el financiamiento escolar o que la descentralización administrativa (...) La autonomía institucional se puede fomentar por medios administrativos y financieros". Para este organismo, la autonomía se asocia a decisiones tomadas en la base, es decir, en la institución educativa. Por ejemplo, la desregulación de las prácticas de la enseñanza, siempre "fomentada por los exámenes y vigilada y respaldada por las normas, las evaluaciones del aprendizaje y los inspectores locales". El objetivo central es lograr que "la administración y el personal docente deben ser responsables ante la comunidad local". Desde esta perspectiva, la autonomía se asocia a la flexibilidad en los manejos de los insumos con el fin de alcanzar mejoras en la calidad de la enseñanza. Se advierte que no es necesario que "la autonomía institucional incluya la generación local de recursos, sino solo el control local de su distribución" (Banco Mundial, 1993, pp. 142-144).

En el Informe sobre el Desarrollo Mundial de 1997, denominado *El Estado en el mundo en transformación* se llama la atención sobre la necesidad de un Estado con mayor capacidad institucional. Una de las experiencias reseñadas como exitosa en el señalado informe es la desarrollada en Bolivia, en la que se delega en una ONG el manejo de un grupo de instituciones educativas. En esta experiencia se destaca la facultad de designar docentes y directivos por parte de

la ONG y entre sus ventajas se enumera el aporte de las familias, el mayor espíritu de trabajo de los docentes, su mayor dedicación horaria, etc. (Banco Mundial, 1997, p. 103).

Lejos de asociársela con modalidades de participación, creación colectiva y/o articulación de demandas, la autonomía implica un manejo más eficiente y eficaz de recursos dentro de la institución. El propio Banco Mundial (2011) reconoce los riesgos de esta propuesta, que “se relacionan especialmente con la desigualdad de oportunidades educacionales y el respeto por las normas nacionales”.

b) Algunas propuestas nacionales desde el sector privado

En la Argentina, entidades asociadas a grupos empresariales de peso han desarrollado propuestas que podrían ubicarse dentro de lo que ha dado en llamarse “autonomía escolar”. Tal es el caso de la fundación Banco de Boston y el denominado Grupo Sophia. El trabajo referenciado postula en uno de los subtítulos: “Docentes: los responsables del sistema educativo”. Se señala que la propuesta se asocia con un aumento del protagonismo de docentes y directivos, definiendo como protagonismo al “aumento de las responsabilidades de los directivos en cada escuela”. Se establece un sistema de incentivos con los cuales se intenta “no solo diferenciar el deber bien hecho del deber mal hecho, sino generar en el docente un interés concreto por capacitación y perfeccionamiento y por su desempeño en el trabajo a realizar”. Las propuestas concretas son: 1) remuneración: reforma del actual sistema de retribución docente; 2) nombramientos: dar al director mayor injerencia en la designación de los docentes de su escuela; 3) perfeccionamiento y capacitación: es preciso hacer del docente un verdadero profesional; 4) Estatuto del Docente Municipal: Reforma de la norma que rige la actividad docente en la Capital Federal (Cámpora, 1996).

Por su parte, Juan Llach, en su libro *Otro siglo, otra Argentina*, propone la necesidad de transformar a las escuelas estatales en “escuelas o colegios públicos” en las que los padres puedan optar “entre alternativas y elegir libremente en qué escuelas o colegios educarán

a sus hijos”. La propuesta se centra en transformar la escuela en una entidad pública no estatal, en donde la gestión se podría entregar a consorcios formados por padres de alumnos y docentes, docentes con participación estatutaria de los padres de los alumnos, asociaciones civiles sin fines de lucro u ONG o empresas privadas (en este orden de prioridad).

“La adjudicación de las escuelas estatales podría licitarse y entregarse a quienes presentaran la mejor propuesta pedagógica y con el costo más bajo. El Estado entregaría luego las instalaciones en comodato o en *leasing*, con compromiso de mantenimiento y mejoras”. De esta forma “las pesadas y burocráticas estructuras administrativas del actual sistema, que insumen algo así como \$800 millones por año, deberían transformarse en organismos de evaluación y control mucho más pequeños, eficientes y de alta calidad. La evaluación de las escuelas y colegios debería ser permanente” (Llach, 1997, p. 141-142).



c) La experiencia de las escuelas *charter*

En el último tiempo se ha intentado popularizar en nuestros medios la experiencia de las denominadas "escuelas *charter*". Esta propuesta, originada en Minnesota, es una de las principales iniciativas de reforma en el sistema educativo norteamericano en la década de los noventa. Aunque posee diferencias bastante marcadas de acuerdo a los diferentes estados y legislaciones, la idea básica es conferir autonomía y desregulación casi total a cambio de un contrato limitado para demostrar logros efectivos en la enseñanza⁸. Las "escuelas *charter*" son escuelas públicas y gratuitas creadas y conducidas por padres, maestros y vecinos, es decir, "confeccionadas a la medida del gusto de los padres y del vecindario" (*La Nación*, 27/5/98). Grupos de particulares recurren al Estado con el fin de poner en marcha proyectos de escuelas autónomas financiadas con fondos públicos.

Tienen la libertad de no atenerse a las regulaciones curriculares establecidas, como tampoco al manejo administrativo. Según sus promotores, "están dirigidas a toda la sociedad, pero el principal objetivo es darles a las clases media y baja la posibilidad de elegir una escuela gratuita que responda a sus necesidades y preferencias educativas. Cualquier organización sin fines de lucro y no discriminatoria puede ser autorizada por el Estado para abrir una escuela *charter*". Si al cabo de un plazo determinado no se comprueban mejoras en los logros de los alumnos, el Estado no renueva el contrato y deja de financiarlas (*La Nación*, 27/5/98).



El proceso de «charterización» "implica en general el desanclaje de la institución frente a las regulaciones del sistema educativo, la gradualidad y diversidad, como la aparición de diferentes actores institucionales responsabilizándose de su conducción: Docentes, padres, empresas privadas, asociaciones religiosas". En la interpretación de Ciccioni las "escuelas *charter*" más que "un movimiento privatizador son, en algún sentido, un movimiento que casi podría ser considerado como estatizador; ya que supone un rol del Estado mucho más activo en el control de la performance de las escuelas, así como en el manejo de la oferta de nuevas escuelas" (Ciccioni, 1998).

Desde la crítica de algunos autores, "estas escuelas son las que tienen estatutos particulares que les permiten desentenderse de la mayoría de las exigencias y requisitos del Estado, poniendo en marcha un currículum basado en los deseos de su clientela (...) Muchas de estas escuelas se han convertido rápidamente en vías a través de las que activistas religiosos conservadores y otros obtienen financiación pública para escuelas que de otro modo nunca contarían

con dicho apoyo" (Apple, 1997, p. 187).

d) La propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Si bien el concepto de autonomía escolar no aparece explicitado en la Ley Federal de Educación, ya en el Pacto Federal educativo, firmado el 11 de septiembre de 1994, es propuesto como uno de los principios básicos de la reforma educativa. En ese documento se establece que, en referencia al gasto

8 Las "escuelas *charter*", en *Zona educativa*, año 3, nro. 26, agosto de 1998. Véase también Diament, Mario, "Llegó la hora de las escuelas-*charter*", en *La Nación*, 2/5/98. También "Autonomía en la escuela", *La Nación*, 22/5/98; "Comienza en *La Nación* un debate sobre autonomía escolar", *La Nación*, 26/5/98 y "Los padres, maestros y vecinos pueden fundar escuelas autónomas en los EE.UU.", en *La Nación*, 27/5/98. Estos artículos son reseñas de un seminario organizado por el grupo Sophia, Conciencia, *La Nación* y las fundaciones Libertad y Del Tucumán, realizado el 26 y 27 de mayo de 1998 en Buenos Aires.

en educación, se tenderá a “consolidar a la escuela o colegio como unidad de cambio de gestión escolar, profundizando su autonomía”.

Posteriormente, los documentos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que orientan la transformación del sistema educativo argentino, hacen referencia a la autonomía escolar con el fin de “...provocar un cambio estructural de la unidad escolar, insertando al mismo tiempo reformas referidas a su gobierno, a su organización, a su administración y a sus contenidos, debe comprometerse en ellos a la mayor cantidad posible de actores institucionales” (Ministerio de Cultura y Educación, 1994). Entre las acciones de transformación enunciadas por el Ministerio se señala que:

“para que estos lineamientos tengan su expresión a nivel de las prácticas educativas concretas se requiere la revisión de los modelos de organización institucional y de gestión educativa en todos los niveles del sistema. Ello implica la redefinición del modelo institucional de escuela, dotándola de crecientes niveles de autonomía y responsabilidad”.

En el punto dedicado a la “Profesionalización de docentes y directivos”, se indica que “...el rol profesional se caracteriza por la capacidad de atender los problemas de aprendizaje específicos de cada alumno, y por la responsabilidad por los resultados”. En cuanto al mejoramiento de la gestión institucional:

“los procesos de descentralización de la gestión y de reorganización, que reemplazan al centralismo que ha reinado por décadas, han producido reformas institucionales destinadas a mejorar la eficiencia del sistema. Debe considerarse en este punto el impacto de los procesos de descentralización en el gobierno y gestión de la educación, como asimismo los niveles de autonomía que se pueden alcanzar y las transformaciones que ello implica”.

Se afirma que “estos procesos han socializado las responsabilidades y favorecido la participación de nuevos actores regionales y locales, acortando la distancia

entre la toma de decisiones y los problemas locales”. En este marco,

“la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo. Esto implica el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, y dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas” (Ministerio de Cultura de la Nación, 1993).

En síntesis, las nuevas propuestas aparecen como alternativas que fomentan la libertad de opción y la libertad de manejo de los recursos para alcanzar la eficiencia y la eficacia. Sin duda estas opciones aparecen como más democráticas frente a la ya clásica opción de los bonos *-vouchers-* enarbolada por el Milton Friedman (1993) desde el crudo discurso neoliberal.

De maneras muy diversas, con diferentes estrategias, la necesidad de apuntalar la racionalidad del mercado puede seguir siendo, para nosotros, la estrategia que orienta las transformaciones. El discurso de la autonomía en las instituciones educativas no implica necesariamente la construcción de un espacio público democrático alternativo. Sobre estas cuestiones discutimos en el siguiente apartado.

"Mecanismos como los proyectos educativos institucionales, que en las visiones progresistas eran construcciones colectivas públicas, terminan por ser productos privados".

"La idea de autonomía de las instituciones escolares desestructura, por un lado, la capacidad de intervención positiva del Estado frente a los intereses particularistas generadores de mayor desigualdad y, al mismo tiempo, niega la capacidad de crítica a los actores sociales, al asimilar la delegación de la responsabilidad en una participación compulsiva".

3.2 Limitaciones, supuestos, falacias y ambigüedades del discurso de la autonomía

a) Supone una falaz visión de sociedad civil homogénea conformada por actores con similar posibilidad de acceso a bienes materiales y simbólicos y, por ende, similares capacidades de influencia y de organización.

En los casos analizados, en donde se plantea la idea de autonomía como nueva posibilidad de articulación entre la sociedad civil y el Estado, existe una visión simplista de la sociedad civil. Las instituciones, los actores que la conforman, no poseen similar capacidad en términos de posesión de recursos materiales y simbólicos, ni igual posibilidad de organización e influencia. Todo ello implica una capacidad diferencial para demandar y resolver conflictos y problemas.



La libre disponibilidad de recursos no asegura la capacidad de "poder" construir otra alternativa, ya que dicha construcción choca con la existencia de relaciones desiguales dentro y fuera de la institución (Munin, 1988).

Como se habrá observado, no existen en estas propuestas una enunciación clara sobre la diversidad y complejidad de las relaciones entre actores sociales, sus propuestas y las modalidades de articulación de los conflictos; ni se plantean como problema la complejidad de los procedimientos para llegar a acuerdos. En la mayor parte de los casos, una fuerte razón tecnocrática tiñe a estos procesos, fundándose en supuestos neutrales y científicos, tanto para el aspecto de la gestión como para lo técnico-pedagógico.

Desde la crítica al movimiento de *schoolchoices* se afirma que "incrementar la opción educacional es como incrementar la separación de los estudiantes por cuestiones de raza, clase social y bagaje cultural" (Elmore & Fuller, 1996). Estas experiencias constituirían un mecanismo de privilegio exacerbando las inequidades educativas, dado que mucha gente estaría con menores posibilidades de elegir por carecer de información, dinero u opciones accesibles.

b) Esconde procesos de mercantilización de la educación en la sociedad civil, tanto en lo que respecta a sus reglas de funcionamiento cuanto en los actores que entran en juego.

La coextensividad de las relaciones de mercado se da en el debate sobre autonomía al asumir a los alumnos y padres como clientes con necesidades diferenciadas en su relación con la institución educativa, y a quienes diseñan los proyectos institucionales como oferentes atentos hacia dónde se dirige la demanda, quebrándose la relación con el Estado. En la propuesta del Ministerio,

las demandas se realizan al interior de la institución y, en el caso de escuelas *charter*, son los propios “clientes” quienes diseñan el producto de acuerdo a sus necesidades particulares. Mecanismos como los proyectos educativos institucionales, que en las visiones progresistas eran construcciones colectivas públicas, terminan por ser productos privados. La diversidad curricular se convierte en un producto diferenciado de mercado (por ejemplo aprender más computación o un idioma extranjero), y no un producto de la diversidad sociocultural como opción de construcción pública colectiva. En este marco reinan los valores del individualismo propietario, en donde el éxito individual de unos pocos depende del fracaso de la gran mayoría; e implican una modalidad de construcción de relaciones sociales más cercanas a una sociedad altamente individualista y competitiva en el que la brecha entre los incluidos y los excluidos es cada vez mayor.

De acuerdo a Cunill Grau:

“tras la noción de un contrato radicalmente individualizado, que se funda en la “elección racional” como principio de legitimidad, hay implícito un abandono de la noción de cuerpo político (...). En la práctica, el sujeto interpelado es el poseedor de los derechos individuales que actúa como comprador en el mercado y cuya satisfacción depende estrictamente de los recursos –de poder, si no de dinero– de que disponga a fin de negociar los mejores términos de sus intereses. En este sentido estricto, el cliente –individual– reemplaza al ciudadano” (Cunill Grau, 1997, p. 251).

c) La aparente participación de los sujetos se reduce a una delegación de responsabilidades en los actores de éxitos y fracasos y a una desresponsabilización del Estado, pero con mayores niveles de control.

Otra característica de las propuestas de autonomía se centra básicamente en la transferencia de la responsabilidad a los actores en las instituciones. Esa transferencia de responsabilidades no permite la reconstrucción de un nuevo espacio público de participación puesto que, en general, se basa en implicar a



los actores con otras regulaciones o procesos supuestamente neutrales desde el punto de vista técnico. Generalmente se introducen mecanismos de disciplinamiento o control, anulando cualquier posibilidad de articulación de un espacio sociopolítico en donde se medien, procesen y articulen conflictos y demandas. Esas responsabilidades que asumen los actores institucionales o sociales implican por lo general: la evaluación de costos/beneficios, la aplicación de técnicas de gestión empresarial; la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento y un concepto de calidad ligado a estándares preestablecidos unilateralmente. Desde esta perspectiva, calidad significa la obtención de determinados resultados y la eficiencia en el manejo de los recursos.

Hans Weiler ha calificado a estos procesos como una modalidad de “legitimación compensatoria”, en donde “el Estado moderno tiene como gran desafío la reconciliación de estos dos objetivos opuestos: mantener en lo posible el control (centralizado) del sistema y mostrarse al mismo tiempo, cuando menos, comprometido con la descentralización y, por tanto, obtener las ventajas de legitimación derivadas

de dicha apariencia". Para ello, utilizará la investigación, el conocimiento de expertos, la evocación de procedimiento de planificación racional y la participación de instituciones legales (Weiler, 1996).

En el mismo sentido, Dagmar Zibas ha señalado para el caso brasileño, y comparativamente para otros casos latinoamericanos, que "la tendencia economicista de las propuestas introduce otros elementos discriminatorios en la micropolítica de la institución, comprometiendo los propósitos declarados de calidad y equidad" (Zibas, 1997). La autonomía desde esa óptica se ha convertido en "nuevas formas de control estatal en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de nuevas fuentes de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada".

Todas estas estrategias o alternativas de reestructuración, con diferentes variantes, implican siempre "la despedida del Estado de la responsabilidad de legitimidad con respecto a la calidad de los servicios públicos" (Dubiel, 1993, p. 100), responsabilizando de los resultados a algunos actores institucionales —especialmente a los docentes— sobre el éxito o fracaso de sus alumnos, medidos por estándares preestablecidos.

d) La ambigüedad del discurso de la autonomía y sus riesgos.

Para algunos autores, la autonomía es un concepto trabajado por ideologías contrapuestas, no todas necesariamente acordes con la democratización, con el fin de convertir en protagonistas de las decisiones a los actores institucionales. En muchos casos, la delegación de alguna atribución a las escuelas es una forma de hacerlos responsables de la calidad de la enseñanza que imparten:

"la adjudicación de esa capacidad tiene mucho que ver con la falta de confianza en los grandes proyectos de reforma y con una crisis económica que impide la financiación de proyectos ambiciosos (...) A cambio de renunciar

o de no poder sostener un proyecto global de reforma, se puede conceder capacidad para que cada centro pueda plantear la innovación por sí mismo si la quiere. Así solo habrá conflictos localizados y únicamente en los centros que quieran plantear innovaciones. La renuncia al control centralizado es un logro que puede verse como positivo para el sistema global, pero puede servir para encubrir la imposibilidad o renuncia a la mejora del sistema, delegando la iniciativa del cambio a los equipos de profesores, en este caso a través del desarrollo curricular; lo que conlleva inevitablemente una intensificación de su puesto de trabajo si no se cambian las condiciones laborales" (Sacristán, 1992).

4. LAS IMPLICANCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO ESPACIO PÚBLICO

La discusión acerca de la nueva relación entre el Estado y las instituciones educativas va mucho más allá de los mecanismos o nuevas modalidades regulatorias en torno al debate Estado-sociedad. El sistema educativo moderno ha sido históricamente un elemento clave para la construcción de ciudadanía. En la conformación de los Estados nacionales, en la segunda mitad del siglo XIX, educar al soberano era la consigna para construir un ciudadano con derechos y obligaciones básicas que garantizaran el "orden y el progreso". El espacio público era el garante de la distribución de los saberes requeridos para ejercer esa ciudadanía acotada. Hoy, a fines del siglo XX, el problema de la ciudadanía reaparece en el tapete luego de las fracasadas experiencias neoliberales.

¿Cuál es el papel que le corresponde hoy al sistema educativo en la construcción de la nueva ciudadanía y cómo se vincula esa función con la reformulación del nuevo espacio público? Desde el pensamiento de los teóricos de la sociedad civil, según Walzer, "la civilidad que hace posible la política democrática solo se puede aprender en las redes asociativas" de la sociedad civil (Walzer, M. 1992, citado por Klymcka, 1997), es decir, en organizaciones voluntarias como las Iglesias, familias, asociaciones étnicas, cooperativas, etc. Estos teóricos

reconocen sus limitaciones al analizar las relaciones de subordinación en muchas de estas asociaciones, en donde no es posible la transmisión de una civilidad más independiente y activa. La crítica señala que si bien las asociaciones pueden enseñar virtudes cívicas, no es ella su razón de ser. Por ejemplo, en la familia, suelen reproducirse relaciones patriarcales; las Iglesias enseñan sumisión a la autoridad y a veces intolerancia hacia los otros; los grupos étnicos muchas veces introducen fuertes prejuicios hacia otros grupos, etc.

El interrogante es definir el lugar donde sea posible aprender estas virtudes que garanticen no solo aquello establecido por la autoridad "sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos" (Guttman, 1987).

Sostenemos que el sistema educativo es el espacio en donde se "reproduce conscientemente", como señala Guttman, el ideal democrático de una sociedad, es decir, el espacio en donde los futuros ciudadanos incorporan el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública⁹. Los alumnos "no solo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos" (Guttman, 1987)¹⁰.

En estos procesos de reestructuración entre el Estado y la sociedad, la reconceptualización de la esfera pública va mucho más allá de las responsabilidades que deben asumir los diferentes actores o su capacidad para demandar. En el caso de la construcción del sistema educativo, el debate implica la formación del ciudadano y el contradictorio juego de reproducción y reconfiguración de las relaciones sociales.

En las experiencias reseñadas de autonomía, por una parte, se responsabiliza a los actores de los resultados, pero, por otra, en la toma de decisiones se invoca una racionalidad científica, aséptica desde el punto de vista político, y bajo el denominado profesionalismo se descalifica cualquier demanda



que no se procese bajo las reglas de estos saberes técnicamente aceptados.

La capacidad crítica de construcción de valores alternativos no es puesta en el centro del debate, ni se le confiere al espacio público-estatal la atribución de superar algunas desigualdades. En este sentido, la idea de autonomía de las instituciones escolares desestructura, por un lado, la capacidad de intervención positiva del Estado frente a los intereses particularistas generadores de mayor desigualdad y, al mismo tiempo, niega la capacidad de crítica a los actores sociales, al asimilar la delegación de la responsabilidad en una participación compulsiva.

¿Cómo se reconstituye desde el punto de vista político el problema del espacio público como esfera de la garantía de la justicia distributiva, de la igualdad, frente a las limitaciones de la sociedad civil en torno a la democratización de la apropiación de saberes y la generación de un espacio de crítica social? Pensar en una nueva relación Estado-sociedad —en el marco de la cual se desarrolle el sistema educativo

⁹ Bajo este concepto se incluye la capacidad de cuestionar la autoridad y la voluntad de involucrarse en la discusión pública (Galston, 1991, citado por Kymlicka, 1997).

¹⁰ Una teoría democrática de la educación, "trata aquello que podría denominarse como la "reproducción social consciente", es decir, el modo en que los ciudadanos son o deben ser capacitados para influir en la educación que, a su vez, modele los valores políticos, las actitudes y los comportamientos de los futuros ciudadanos. Desde este ideal democrático de la educación —la reproducción social consciente—, una teoría democrática trata de las prácticas de deliberar sobre la instrucción por parte de los individuos y sobre la influencia educativa de las instituciones diseñadas, al menos parcialmente, para estos propósitos educativos" (Guttman, A., citado en Sacristán, 1998).

con fines similares a los enunciados— requiere, en principio, rechazar a un Estado burocrático e ineficiente fomentando el reforzamiento de los niveles de representación de la sociedad y de la participación, pero a la vez, reconocer la falsedad empírica de las afirmaciones antiestatistas que afirman la panacea universal del mercado. También requiere reconocer la debilidad actual de los actores sociales que choca contra la necesidad de mayores niveles de participación para la toma de decisiones y resolución de problemas (Garretón, 1994).

En las condiciones contemporáneas, la reestructuración de “lo estatal” entra en una compleja dialéctica con las opiniones societales y la participación. El momento del Estado responsable por el buen gobierno debe estar acompañado por el de la crítica desde la sociedad civil, constituyéndose un espacio público políticamente comprometido con las reivindicaciones democráticas. En un polo, el de lo público societal, la crítica y el compromiso; pero en el otro, se hace necesario postular la “prioridad de lo público-estatal en la medida que el Estado ejerza su imparcial protección de lo común”, frente a presiones motivadas por intereses particulares (Dotti, 1997).

En el mismo sentido, la constitución de actores sociales comprometidos choca, sobre todo en sociedades como las nuestras, ante la cuestión de la exclusión social. El vigor y la estabilidad de una democracia moderna también radica en las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Y es en este marco en el que se presenta una cuestión paradójica respecto del papel del Estado: “No debe pensarse en un Estado unificador de la vida social y de la diversidad de los actores, pero no se puede prescindir de una intervención del Estado dirigida, precisamente, a la constitución de espacios y de instituciones donde pueden surgir actores autónomos de este Estado que no fueran marginados” (Garretón, 1994).

Recrear un nuevo espacio público desde esta perspectiva es asumir la necesidad de generar marcos regulatorios y de distribución de recursos que superen los obstáculos de la exclusión o diferencias

sociales. En el campo de la educación, es necesario revalorizar el papel de un Estado garante de la igualdad de oportunidades y que el sistema educativo cumpla con su misión de formar a los futuros ciudadanos desde una perspectiva hoy alejada de las visiones del siglo XIX y enriquecida por los movimientos y debates del siglo XX.

Más allá de las diferentes visiones, el sistema educativo, sin dudas ha sido y es un espacio en el que se reproducen y a la vez, desde el que se proyectan, las diferentes relaciones entre el Estado-sociedad, sea cual fuera la teoría desde la que se haga el análisis. Ya sea desde el uso neoliberal de la autonomía, pasando por las posturas tradicionales de orden conservador; hasta las propuestas enmarcadas en una real distribución de poder y democratización de las decisiones, el problema fundamental sigue siendo pensar la especificidad de este espacio social, en su complejidad y en sus implicancias para la construcción hacia el futuro de una sociedad.

El concepto de autonomía ha terminado por devenir en una visión unilateralizada del sistema educativo en relación a la construcción del futuro. La libertad de manejo de los recursos, la elección, la variación del producto diferenciado según el gusto del consumidor; la apelación a la responsabilidad —y la consecuente culpabilidad— que ha introducido el concepto de autonomía parece no servir para definir o redefinir un nuevo concepto de “espacio público” para la educación. Las hipotecas, deudas y silencios que deja no son pocos. Por lo menos para la educación como proyecto colectivo. Como ha señalado Castoriadis (1988):

“solo la educación (*paideia*) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al “espacio público”. Pero esta “*paideia*” no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la *polis* somos también nosotros y que su destino depende de nuestra reflexión, de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política”.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1997). Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 313, 179-197.
- Banco Mundial (1993). *Argentina: from insolvency to growth. World Bank Country Study*. Washington, D.C.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D.C.
- Banco Mundial (1997). *El Estado en un mundo en transformación. Informe sobre el desarrollo mundial*. Washington D.C.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y la descentralización. En M. Pereyra et al. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor (pp. 237-266).
- Campora, C. et al. (1996) *Hacia una escuela con mayor autonomía*. Buenos Aires: Fundación Banco de Boston, Grupo Sophia.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- Ciccioni, A. (1998). El movimiento de las charter schools. Una amenaza y una oportunidad para la educación pública argentina. *Mimeo*, abril de 1998.
- Cunill Grau, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: CLAD-Nueva Sociedad.
- Dotti, J. E. (1996). La ambigüedad de lo público. *Punto de Vista*, 55.
- Dubiel, H. (1993) *Qué es el neoconservadurismo*. Barcelona: Anthropos.
- Elmore, R. & Fuller, B. (1996). *Who chooses? Who loses? Institutions and the Unequal effects of School Choice*. New York, Teachers College Press.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1993). *La libertad de elegir*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- Garretón, M. A. (1994). Las nuevas relaciones entre Estado y sociedad y el desafío democrático en América Latina. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 4, 61-72.
- Guttman, A. (1993). Educación democrática. En N. Rosemblum (Dir.). *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kymlika, W. & Wayne, N. (1997). El retorno del Ciudadano. *Ágora, Cuaderno de Estudios Políticos*, 7, 5-42.
- Lechner, N. (1997). Tres formas de coordinación social. *Revista de la CEPAL*, 61, 7-17.
- Llach, J. (1997). *Otro siglo, otra Argentina. Una estrategia para el desarrollo económico y social nacida de la convertibilidad y de su historia*. Buenos Aires: Ariel.
- Marshall, T. H. (1973). *Class, Citizenship and Social Development*. Conn: Greenwood Press, Westport.
- Ministerio de Cultura y Educación (1993). *Marco general de acciones para la transformación educativa*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1994). *Aplicación de la Ley Federal*. Buenos Aires, marzo y mayo.
- Munin, H. (1998). La autonomía de la escuela: desafíos de distribución progresiva de educación. Un recorrido por la discusión alemana de los 90. *Propuesta Educativa*, 18(9), 46-50.
- Pérez-Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- Rabotnikof, N. (1993) Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 75-98.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sacristán, J. G. (1992) Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-98.
- Sacristán, J. G. (1998). Cambios culturales y transformaciones curriculares. En D. Filmus (comp.). *Democracia, desarrollo e integración. Las transformaciones educativas en Iberoamérica*. Madrid: Troquel-OEI.
- Weiler, H. (1996) Enfoques comparados en descentralización educativa. En M. A. Pereyra et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Zibas, D. (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 121-140.



Niñas en clases de inglés, 2 de septiembre de 1981. Internado Nacional Femenino, Liceo A N° 51.
Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Autonomía escolar en Chile: aproximaciones a sus fundamentos teóricos e históricos

Equipo revista *Docencia*

El concepto de autonomía escolar desde hace un tiempo está ocupando un lugar muy significativo en las definiciones de la política pública para la educación chilena. No obstante, poco se ha discutido acerca de las distintas interpretaciones que de ella se han hecho o de los diversos objetivos que mediante la autonomización de los establecimientos escolares se ha pretendido alcanzar.

Mientras para algunos la autonomía se liga con mayores niveles de participación y diálogo entre los actores de la comunidad educativa y se constituye, por tanto, en el fundamento indispensable para la provisión de una educación más democrática, pertinen-

te, contextualizada y significativa; para otros, en cambio, este concepto alude a una estrategia con la que subrepticamente se pretende privatizar los sistemas educativos, desligando al Estado de su responsabilidad con la educación e introduciendo lógicas gerenciales en la conducción de los establecimientos escolares.

Las políticas educativas desarrolladas en Chile a partir de la dictadura militar de Pinochet inscriben a nuestro país en el grupo de los que han utilizado este concepto para imponer, bajo el discurso de la participación y democratización, una lógica empresarial y de mercado en la educación.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende dar cuenta de la centralidad que tuvo la apelación por parte de la dictadura militar de Pinochet a los conceptos de autonomía y libertad para justificar, por una parte, el desmantelamiento del Estado desarrollista que le precedía y, por otra, la definición de un rol subsidiario para la acción estatal y la imposición de políticas económicas neoliberales. Se realizará esta tarea atendiendo principalmente a la manera en que se desarrollaron estos procesos en el ámbito educativo con el objeto de evidenciar la continuidad que se traza desde la política educacional de la dictadura militar hasta la del actual gobierno.

En consideración a este objetivo, en una primera parte se expondrán las principales críticas que realizó la dictadura, desde una supuesta defensa de la autonomía y libertad de los individuos, a la participación que tuvo el Estado desde los años treinta hasta el gobierno de la Unidad Popular en el desarrollo económico y social del país.

En un segundo momento se mostrará cómo esta defensa de la autonomía y libertad supuso la definición de un rol subsidiario para el Estado y el establecimiento de una economía de libre mercado, para luego, en una tercera parte, mostrar cuáles fueron las expresiones de estas medidas en el campo educacional. Finalmente, a partir de lo examinado en la tercera parte propondremos y analizaremos algunos puntos de convergencia entre la política educacional de la dictadura y la del actual gobierno de Sebastián Piñera.

I. AUTONOMÍA Y LIBERTAD: JUSTIFICACIONES DE LA DISOLUCIÓN DEL ESTADO DESARROLLISTA

La crítica realizada por los ideólogos de la dictadura militar a la actuación del Estado como un agente central en el progreso económico y social del país se desarrolló principalmente sobre tres elementos fundamentales: a) el progreso económico, b) el desarrollo de los individuos y c) la participación ciudadana.

En cuanto al primer punto, los economistas de la dictadura (De Castro, S. y otros, 1992; Büchi, 1993) argüían que la presencia del Estado a través de

empresas de su propiedad habría propiciado el colapso económico que sufrió el país durante el gobierno de Salvador Allende. Respaldaban esta aseveración argumentando que la intervención estatal impedía a los individuos contribuir libremente con su esfuerzo personal al progreso económico. Tanto la planificación de la economía por parte del Estado como la supuesta obstrucción a la iniciativa económica privada fueron leídas, en consecuencia, como una actuación propia de un gobierno totalitario.

Esta interpretación sobre las repercusiones de la intervención estatal se enlaza con el segundo elemento sobre el cual la dictadura desarrolló su crítica. Al negar la participación de los particulares en el desarrollo económico del país, afirmaban los economistas neoliberales chilenos —conocidos como los Chicago Boys— que se estaría impidiendo a los individuos explotar "su verdadero potencial creador" y desarrollar al máximo sus capacidades (De Castro, S. y otros, 1992).

Desde este punto de vista, tanto el estancamiento económico como el constreñimiento del desarrollo de los individuos serían expresiones de un hecho mucho más fundamental: la conculcación de la autonomía y libertad esencial de los seres humanos. En efecto, del análisis que realizan los Chicago Boys de la historia de la economía de nuestro país entre 1930 y 1973 concluyen que el escaso desarrollo económico se debe a que la presencia del Estado impidió a los individuos, autónoma y libremente, contribuir; a partir de la supuesta competencia que naturalmente se establecería entre ellos, a un acelerado y sostenido progreso

"Sugieren, por tanto, los discípulos de Milton Friedman que la sola garantía de la libre iniciativa económica propiciaría, por un lado, la creación de una sociedad económicamente próspera y, por otro, el desarrollo pleno de los individuos por cuanto con ella se estaría abriendo paso a la creatividad y al esfuerzo personales".

económico (De Castro, S. y otros, 1992). Sugieren, por tanto, los discípulos de Milton Friedman que la sola garantía de la libre iniciativa económica propiciaría, por un lado, la creación de una sociedad económicamente próspera y, por otro, el desarrollo pleno de los individuos por cuanto con ella se estaría abriendo paso a la creatividad y al esfuerzo personales.

Tomándonos de esta última idea es posible entender el repliegue del Estado en la satisfacción de necesidades tales como salud, educación, trabajo, previsión social, etc. Al respecto, Hernán Büchi, ministro de Hacienda de la dictadura militar entre 1985 y 1989, criticando el accionar del Estado durante el gobierno de la Unidad Popular, considera irracional "creer que las personas podían mejorar su condición al margen del sacrificio o el esfuerzo personal" (Büchi, 1993, p. 17), lo cual es refrendado por los Chicago Boys, quienes afirman que lo "más grave, es la acentuación de

la idea de que la pobreza puede derrotarse sin que sea necesario trabajar más esforzadamente. El obrero o empleado que piensa que su pobreza, por ser injusta, debe ser resuelta por el Gobierno a través de una redistribución del ingreso y no, por lo menos en grado importante, a través de su propio esfuerzo y tesón, será una persona que reste al país su verdadero potencial creador" (De Castro, S. y otros, 1992, p. 36). El supuesto que subyace bajo estas afirmaciones es la idea de que un Estado garante de derechos transforma a los individuos en entes pasivos sin ninguna motivación para conducir su propia vida ni para incidir sobre el rumbo que toma la sociedad, desconociendo que el reconocimiento de los derechos señalados fueron en realidad conquistas de esos mismos individuos organizados. Como se ve, de acuerdo a esta visión, solo un Estado ausente generaría las condiciones para que los individuos se desarrollen plenamente. Así, el repliegue del Estado en el área de la salud, significó,

Alumnos en sala de clases, 1980. Santiago College. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.



de una parte, entre otras cosas, que la población ya no contó con un sistema nacional de salud gratuito y de alto nivel y, de otra, que los individuos se vieran obligados a realizar un esfuerzo personal, a explotar "su verdadero potencial creador", para acceder a la atención médica.

En cuanto al tercer elemento de crítica, esto es, la consideración por parte de la dictadura de que la presencia del Estado negaría la participación ciudadana, el mismo Büchi destaca el carácter totalitario del socialismo a partir del supuesto "control que impuso sobre sociedades enteras a través de la propaganda, la manipulación de las sociedades intermedias, la fiscalización política, la represión policial y la expropiación de todas las potencialidades y expresiones de la vida en sociedad" (Büchi, 1993, p. 17).

En esta misma línea Jaime Guzmán, uno de los ideólogos más destacados e influyentes de la dictadura militar, sobre todo por su determinante participación en la redacción de la Constitución Política de 1980, argumentaba que con la presencia preponderante del Estado en materia económica se transformaría a las instituciones (empresas, universidades, colegios, servicios asistenciales, juntas de vecinos, etc.) "en meros apéndices del aparato estatal, que controla y manipula su funcionamiento" (Guzmán, 1993, p. 51), lo que re-

percutiría ineluctablemente en una negación de la convivencia democrática, ya que el destino de estas instituciones no sería decidido de manera autónoma y libre por sus miembros, sino más bien por el propio Estado.

Esta última afirmación claramente desconoce la profundización democrática que implicó la presencia protagónica del Estado en el desarrollo económico y social del país, cuya más eminente expresión en términos educativos está dada por el proyecto inconcluso de la Escuela Nacional Unificada impulsado durante el gobierno de Salvador Allende. A este respecto Carlos Ruiz S. señala que "las medidas democratizadoras de la Unidad Popular no se agotan en la ampliación de la cobertura. Hay también un desarrollo muy importante de la participación de los actores sociales fundamentales (profesores, estudiantes universitarios y secundarios, funcionarios) en la gestación de las políticas del sector" (Ruiz, 2010, p. 98).

Como se ve, los ideólogos de la dictadura militar, bajo el pretexto de superar las «perversiones» que trajo consigo la intervención estatal, expresadas en estos tres puntos someramente analizados, y a partir de una supuesta defensa de la autonomía y libertad de los individuos ocultaron su intención de destruir el Estado desarrollista precedente y trasladar a los individuos la responsabilidad de satisfacer por sus propios medios aquellas necesidades que tradicionalmente cubrió el Estado. Un Estado relegado, como veremos a continuación, es el requisito insoslayable para consolidar al mercado como eje articulador del desarrollo económico y social de un país.

II. AUTONOMÍA Y LIBERTAD: FUNDAMENTOS DEL ESTADO SUBSIDIARIO Y DE LA PREMINENCIA DEL MERCADO

Como respuesta para superar el estancamiento económico, la negación del desarrollo individual y la obstrucción de la participación ciudadana, perversiones que supuestamente trajo consigo el estatismo, Jaime Guzmán postuló el llamado *principio de las autonomías sociales*, según el cual la sociedad se organizaría a partir de las sociedades que el hombre naturalmente va formando entre él y el Estado, las que por encontrarse en esa posición intermedia, son denominadas precisamente *sociedades* o *grupos*



Laboratorio de Física Liceo A 13, Santiago.
Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

intermedios. Según este principio "la autonomía es una propiedad de toda sociedad intermedia" (Guzmán, J. 1993, p. 49).

A partir de este principio se determinó el campo de acción para el nuevo Estado definido por la Constitución Política de 1980. En ella podemos leer que "El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos" (Art. 1° inc. 3°). Esta garantía para el ejercicio de la autonomía se expresa en que el Estado no desempeñará aquellas funciones que puedan realizar los individuos o las sociedades intermedias. Esto, junto a la prohibición para el Estado de interferir en las actividades propias de estas sociedades, claramente implica la definición de un rol subsidiario para la acción estatal. En este sentido Jaime Guzmán afirma que "el principio de las autonomías sociales da lugar al más conocido principio de subsidiariedad. Bien mirado el tema, se trata de la otra cara de la misma moneda" (Guzmán, J. 1993, p. 49). En efecto, según el principio de subsidiariedad, el Estado no puede hacer suya ninguna de las actividades para las cuales están capacitados los individuos o las sociedades intermedias, pues de hacerlo estaría incumpliendo el referido principio de las autonomías sociales. La acción estatal se limita más bien a absorber aquellas funciones que los individuos o las sociedades intermedias no pueden por sus propios medios realizar.

En atención al principio de subsidiariedad se realizó, pues, la transferencia a los particulares de aquellas funciones que tradicionalmente desempeñó el Estado. Bajo el entendido de que los individuos por sus propios medios pueden procurarse, por ejemplo, la salud o la educación, el Estado comenzó su repliegue, dejando de satisfacer estas necesidades mediante organismos de su propiedad. Este repliegue significó, a su vez, abrir espacios para que se desarrolle libremente la iniciativa privada en estas áreas, lo que a todas luces significó la conversión del sistema de salud y de educación en mercados.

Para Büchi (1993) el repliegue del Estado en estas materias se justifica en el hecho de que cualquier planificación que asigne un rol protagónico al Estado resulta arbitraria e interesada, pues solamente

el mercado es capaz de orientar efectiva, objetiva y desinteresadamente el rumbo de la economía de un país. La planificación económica de la dictadura, por tanto, consistió principalmente en generar las condiciones que permitieran al mercado asumir el rol que tradicionalmente correspondió al Estado chileno.

Como se puede desprender de lo hasta aquí expuesto, para los ideólogos de la dictadura militar de Pinochet solo el repliegue del Estado y la consecuente consolidación del mercado, propiciarían el progreso económico del país, potenciarían el desarrollo de los individuos y abrirían espacios para la participación ciudadana. A este respecto resulta interesante consignar lo que afirma Jaime Guzmán:

"Suele no aquilatarse en todas sus dimensiones cómo la conjunción del principio de las autonomías sociales con el de subsidiariedad configuran los cimientos de una sociedad libre, al potenciar la iniciativa creadora de los particulares en todos los campos y al limitar la esfera de acción del Estado. La sociedad, en su conjunto, se concibe así como una armonía equilibrada y multiforme de muchas entidades con sólidos espacios de libertad para las personas, con estímulos para su creatividad y con posibilidades de participación efectiva de cada una de ellas en decidir su destino" (Guzmán, J. 1993, p. 50).

En esta misma línea es posible entender la recomendación realizada por los Chicago Boys en *El ladrillo* en relación a su propuesta de descentralización¹, la que supuso como uno de sus elementos fundamentales dotar de autonomía a las llamadas sociedades intermedias:

"El desarrollo de organismos intermedios no solo descarga al Estado de un pesado sistema burocrático, sino que también permite elevar la eficiencia de los servicios, movilizar las capacidades de los usuarios, ampliar la base

"La planificación económica de la dictadura, por tanto, consistió principalmente en generar las condiciones que permitieran al mercado asumir el rol que tradicionalmente correspondió al Estado chileno".

¹ En este punto es necesario mencionar que la misma dicotomía que se establece entre las dos concepciones de autonomía escolar, esto es, la oposición entre democratización y privatización, es la que existe entre las dos concepciones de descentralización: "en algunos autores (Rondinelli, Nellis, Cheema, 1983, Winkler, 1988) para los cuales predomina la perspectiva económica, el significado y lógica de la descentralización reflejan un proceso que conduce a la individualización y la privatización y donde el instrumento principal es el mercado. En otra perspectiva, el significado y la lógica de la descentralización refleja un proceso de socialización y de participación, en el cual se enfatizan los aspectos de calidad de vida ligada a la identidad grupal y en donde se privilegia la relevancia cultural como el criterio dominante para la formulación de políticas y administración educativa (Sander, 1988)" (Cassasus, 1990, p. 10). Claramente la propuesta descentralizadora de la dictadura militar se sitúa en la primera significación de la descentralización a pesar de haber sido impulsada apelando a conceptos como los de democracia y participación.

de participación social en las áreas de interés público y trasladar parte importante de los mecanismos de control a la comunidad” (De Castro, S. y otros, 1992, p. 70).

Como es posible observar, la transferencia de responsabilidades desde el Estado a los individuos –a lo cual es posible reducir el proceso de descentralización llevado a cabo por la dictadura– se realizó bajo el entendido de que era la única estrategia para elevar el desarrollo económico, potenciar el desarrollo individual y promover la participación ciudadana.

III. AUTONOMÍA Y LIBERTAD: FUNDAMENTOS DE LA MUNICIPALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el caso particular de la educación la transferencia de responsabilidades desde el Estado a los individuos repercutió en la disolución del llamado Estado Docente y la creación del Estado Subsidiario. De acuerdo al principio de subsidiariedad, el Estado garantiza el derecho a la educación solo de aquella parte de la población que no dispone de los medios económicos para acceder a establecimientos educacionales de

propiedad de particulares. A esta función subsidiaria se comenzó a reducir a la educación de provisión estatal, la cual quedó circunscrita exclusivamente al ámbito municipal a partir de 1986 cuando se terminó de municipalizar los últimos establecimientos educacionales. De este modo el Estado redefinido por la Constitución Política de 1980 se transforma en un proveedor de última instancia² y en condición sin la cual hubiese sido imposible crear el llamado mercado de la educación.

Tanto la municipalización como la conversión del sistema educativo en un mercado se realizaron a partir de una defensa de la autonomía y libertad de los individuos con el objeto, como ya ha quedado consignado, de propiciar un mayor progreso económico, estimular el desarrollo de los individuos y promover la participación ciudadana.

En cuanto a propiciar un mayor progreso económico, el programa de la dictadura asumió que la delegación de responsabilidades del Estado en una sociedad intermedia como el municipio y la competencia que supone el mercado educacional repercutirían en un alza general en la calidad de la educación chilena, lo que se reconocía a su vez como una condición indispensable para asegurar un sostenido desarrollo de la economía.

² Cabe señalar que el repliegue del Estado no significa su ausencia, antes bien su acción es determinante toda vez que por una política pública se estipula que el Estado deja de ser el principal proveedor de la educación para darle esa responsabilidad a las iniciativas privadas.



Sobre el objetivo de estimular el desarrollo de los individuos, se pensaba que tanto la municipalización de la educación como la creación de un mercado educacional generarían más oportunidades para que las familias pudieran elegir libremente el establecimiento educacional a través del cual estimularían el desarrollo de las potencialidades de sus hijos. Y en cuanto a promover la participación ciudadana, se esperaba que estas condiciones propiciarían mayores espacios para la participación de las familias en la definición del destino de los establecimientos educacionales.

En síntesis, la dictadura apeló tanto a la autonomía como a la libertad de los individuos y de las sociedades intermedias —entre las cuales encontraríamos a los establecimientos educacionales— para: a) quitar funciones al Estado a través de la municipalización de la educación y b) generar las condiciones para la creación de un mercado educacional.

a) Resulta interesante observar que en cuanto a la búsqueda de quitar funciones consideradas gravosas al Estado la propuesta de los Chicago Boys apele directamente a la noción de autonomía de las sociedades intermedias para justificar la municipalización de los establecimientos educacionales. Podemos leer en *El ladrillo* que:

“Se estima que la forma más adecuada de abaratar el costo y mejorar la calidad de la educación es una drástica descentralización de la actual estructura, de manera que sea la comunidad local quien pase directamente a administrar la unidad escolar respectiva. En este sentido, la responsabilidad directa de la formación de los estudiantes estaría en manos de la comunidad escolar a través de sus diversos estamentos (profesores, padres de familia, escolares y personal administrativo) y las autoridades comunales y vecinales, quienes elegirían las autoridades del centro educativo, contratarían el personal, controlarían la enseñanza y adoptarían las decisiones en forma autónoma. El Estado, a través del Ministerio de Educación, solo tendría a su cargo la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y currículum y la obligación de financiar el costo

mínimo de cada uno que se estuviere educando; para ello traspasaría a las Municipalidades los fondos respectivos para que estos centros comunales los administraran” (De Castro, S. y otros, 1992, pp. 148-149).

La escuela desde el punto de vista que postulan los Chicago Boys sería, en consecuencia, uno de los grupos intermedios a que apela la Constitución Política de 1980 cuando afirma que “El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos” (Art. 1° inc. 3°). En este sentido, se puede entender que el rol que asumió el Estado en atención al respeto de la autonomía que comportaría todo establecimiento educacional se haya reducido al financiamiento de las escuelas a través de subsidios entregados a las municipalidades y al ejercicio de labores de supervigilancia, para lo cual, tal como afirma Juan Antonio Guzmán, exministro de Educación de la dictadura entre 1987 y 1989, “el Ministerio de Educación tomando en cuenta la necesidad de disponer de información para el sistema educacional descentralizado (...) ha diseñado un nuevo instrumento para obtener información de la Calidad de Educación, llamado SIMCE” (Guzmán, J. A., 1989, p. 27). Con el Simce se pretendía reducir la distancia que supuestamente existía entre las escuelas y el Ministerio de Educación a partir del conocimiento por parte de las autoridades de la calidad de la educación impartida por cada establecimiento del sistema educativo, información de la cual se afirmó la imposibilidad de ser obtenida de un sistema centralizado de educación. Si bien desde el comienzo de su aplicación —en 1988— y hasta 1994 los resultados de esta prueba se entregaban solo “a los establecimientos y otros organismos relacionados con el sistema educacional (municipalidades, DEPROV, etc.)” (Mineduc, 2003, p. 27), con su publicación en los medios de comunicación a partir de 1995 “se materializó el propósito original del Simce de aportar información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos. Además de orientar a los apoderados, se esperaba que la publicación de los resultados contribuyera también a mejorar la calidad de la educación, bajo el supuesto que se incentivaría a las escuelas a mejorar para conseguir la preferencia de los apoderados” (Mineduc, 2003, p. 27)³.

3 Sin embargo, según Erika Himmel, en entrevista dada a *El Mercurio de Valparaíso*, nunca se pensó el Simce como un mecanismo que rankeara los establecimientos según sus resultados, sino por el contrario “Cuando se creó la prueba Simce, la idea era que fuera un instrumento para medir los conocimientos de los alumnos y cómo manejaban los contenidos. Nunca lo pensé como un ranking de colegios, como un concurso de popularidad o una forma de conseguir nuevas matrículas (...) los resultados de esta medición le sirven más a los profesores que a los alumnos, ya que ahí se ve en qué materias los muchachos se encuentran más débiles” (Ibacache 2012, 13 de mayo, p. 9).

La garantía –supuesta por la existencia del Simce– para que las familias puedan elegir entre distintos establecimientos educacionales se basa en el respeto de la libertad esencial del ser humano e implica a su vez la necesidad de contar con una amplia oferta educativa. En este sentido es comprensible el hecho de que se haya impedido, mediante la reducción de la educación pública, que el Estado absorbiera completamente a través de organismos de su propiedad la necesidad que la población tiene de educación y que se hayan flexibilizado los requisitos para la apertura de establecimientos educacionales. Según el exministro Juan Antonio Guzmán:

“Sería del todo inconveniente, por lo que significa en el desarrollo de las personas, establecer como Estado un sistema rígido⁴, porque ello en definitiva es una forma de coerción a la libertad individual y se contraviene con los valores esenciales del ser humano” (Guzmán, J. A., 1989, p. 21).

b) Con estas palabras del exministro podemos confirmar que el supuesto respeto a los valores esenciales del ser humano, esto es, su autonomía y libertad inherentes, significó en la práctica la necesidad de contar con un mercado educacional, cuyas condiciones fueron garantizadas constitucionalmente por la libertad de enseñanza.

La Constitución establece que: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Art. 19 N° 11 inc. 1°). Como puede apreciarse, esta particular comprensión de la libertad de enseñanza supone el referido *principio de las autonomías sociales* por cuanto la apertura, la organización y mantenimiento de establecimientos educacionales no es sino la expresión en el ámbito educacional de la garantía que tiene toda sociedad intermedia para seguir de la manera en que lo determine los fines que le son propios. Cabe señalar en este punto que la libertad de enseñanza es además expresión de la garantía constitucional a la libre iniciativa económica en el ámbito educativo. En este sentido toda escuela creada es una manifestación tanto de la libre empresa como de la propiedad privada y, por tanto, goza de los mismos privilegios que para estas se consagraron constitucionalmente.

Asumiendo estas definiciones una escuela autónoma es aquella que a partir de sus propias determinaciones y con independencia de la acción estatal decide los caminos por los cuales alcanzará los fines que debe perseguir. Sin embargo, como veremos más adelante en el análisis de algunas de las políticas educativas que se han aplicado hasta la fecha desde la dictadura militar, ni los medios ni los fines son definidos autónomamente por las escuelas. Por el contrario, esta debe ser una de las instituciones públicas con mayor intervención, puesto que fuera de ella se resuelve todo aquello que la afecta directamente.

La autonomía y libertad que tendrían las escuelas para orientarse hacia la consecución de sus fines se empalma con la otra cara de la libertad de enseñanza, la cual se expresa en que: “Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Art. 19 N° 11 inc. 4). De esta forma al entregar a través de la iniciativa privada una amplia oferta educativa se garantiza prácticamente la autonomía y libertad de los individuos respecto del Estado. Por el contrario, si la educación fuera completamente estatal, se negaría la posibilidad que tendría todo individuo de ejercer su autonomía y libertad por cuanto no tendría ninguna posibilidad de elección.

De esta concepción de libertad de enseñanza es posible derivar parte del contenido que se atribuye a la noción de autonomía escolar que estamos analizando. Si bien no aparece explícitamente en la fundamentación del proceso de descentralización –bajo la concepción impuesta en dictadura– cuál es el sujeto y cuál el contenido de la autonomía escolar, la impronta neoliberal de estas medidas, sostenidas hasta la actualidad, permite asegurar que las atribuciones de autonomía se sitúan principalmente sobre los directivos y los padres y apoderados en tanto que se dota a los primeros de autonomía para conducir los establecimientos educacionales de la manera en que mejor lo estimen y a los segundos de autonomía solo para elegir entre una amplia oferta educativa.

Sobre este punto es muy clarificadora la interpretación de Luis Gómez Llorente acerca de esta particular comprensión de autonomía escolar:

“Cuanto antecede nos permite percibir claramente que el concepto de autonomía de

⁴ Resulta interesante consignar que lo que está entendiendo el exministro por sistema rígido no es sino el Sistema Nacional de Educación para cuya conformación y promoción le cupo un rol protagónico al Estado. Es precisamente a intervenciones estatales como esta a las que se refiere Carlos Ruiz S. (2010) para determinar al Estado como el principal agente democratizador de la sociedad.

los centros es la clave de todo este mecanismo: Sin autonomía para crear (libre iniciativa), sin autonomía para gestionar diversificando el currículo o producto que se ofrece (libre empresa), no hay posible comparación entre cualidades y calidades diferentes (libre competencia), ni por último se ofrecería diversidad de opciones al consumidor (libre elección). Es decir, la autonomía, interpretada con mentalidad empresarial [¿por qué no decir capitalista, que es su nombre?] resulta ser el eje del mercado educativo, o mercantilización del sistema escolar” (Gómez, 2006).

En términos generales, a partir de lo hasta aquí expuesto y de la interpretación de Gómez Llorente es posible comprender la autonomía escolar que subyace a la políticas educativas impuestas durante la dictadura militar en los siguientes términos:

1) **Autonomía como libre iniciativa económica:** Bajo este punto de vista, la autonomía escolar se presenta como la posibilidad de abrir libremente establecimientos escolares, dentro de cuyos intereses principales encontraríamos la generación de ganancias para los inversionistas-sostenedores. De esta forma la apertura de escuelas no responde a necesidades nacionales ni se realiza de acuerdo a perspectivas pedagógicas, sino en muchos casos responde a necesidades y perspectivas empresariales, minimizándose así la presencia del Estado en la provisión de la educación sobre todo cuando se alienta desde el propio aparato estatal la presencia masiva de agentes privados.

2) **Autonomía como libre empresa:** En este sentido autonomía escolar significa libertad para diversificar el currículum y la metodología, en el fondo, autonomía para definir el producto que se ofrece. Al determinar además al establecimiento escolar como una mera



Santiago College, 1980. Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral

empresa se dota a su dueño de la libertad con que cuenta cualquier empresario para administrar su negocio en atención a la generación de ganancias, lo que podría poner en riesgo la pretensión de mejorar la calidad de la educación, por cuanto tal generación de ganancias se realiza, dentro de otras estrategias, mediante la precarización de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, las que en definitiva no son sino parte fundamental de las condiciones de enseñanza. Bajo este escenario la comunidad docente aparece como mera ejecutora de los dictámenes del dueño del establecimiento escolar o de su director, reduciéndose, entre otras cosas, el rol docente a las funciones de un instructor; mientras que, por su parte, el director podría tomar la figura de un gerente, ocurriendo otro tanto con los estudiantes y apoderados, quienes devendrían en «consumidores-clientes».

3) **Autonomía como libre competencia:** Esta comprensión supone la autonomía como libre empresa en tanto que solo a partir de la libertad para definir el producto que se ofrece es posible la comparación entre calidades diferentes, por tanto, la competencia solo se da entre escuelas que han definido autónomamente su proyecto educativo y que, también autónomamente, han decidido participar de un sistema competitivo.



Sala de clases de educación básica.
Colección Fotográfica Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Estas tres concepciones de la autonomía escolar buscan la realización del cuarto sentido que se le atribuye, que es el de permitir a los padres y apoderados ejercer el derecho de elegir libremente el establecimiento escolar para sus hijos.

4) **Autonomía como libre elección:** La autonomía así entendida representa la libertad que tendría todo consumidor de elegir el producto que mejor satisfaga su necesidad. Como ya dijimos, la *libre iniciativa económica*, la *libertad de empresa* y la *libre competencia* se enlazan íntimamente con la libertad de elección del consumidor.

“En resumen, si la prometida autonomía para lo que va a servir es para que cada centro someta más sus enseñanzas al dictado del mercado; para excitar la competición de los centros entre sí, y para derivar hacia la gestión gerencial, en verdad podemos decir que de la autonomía se ha hecho el caballo de Troya de la privatización encubierta” (Gómez, 2006).

IV. POLÍTICAS DE AUTONOMÍA EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

En este apartado pretendemos mostrar que la idea de autonomía escolar que se impuso en Chile desde la instauración del modelo municipal de educación y de la aplicación de políticas educativas neoliberales durante la dictadura militar representa el fundamento de la introducción de las lógicas del *school-based management* (gestión basada en la escuela), cuya aplicación en nuestro país comenzó durante la década de los noventa. Esta lógica impuesta en el sistema educativo —principalmente en el público— encontró su cúspide durante estos últimos años a raíz de la profundización de la lógica de mercado, tanto durante los gobiernos de la Concertación⁵ como en los primeros dos años del gobierno de la Alianza por Chile.

Esta nueva forma de concebir el sistema educativo, la cual, como ya pudimos ver, se encuentra prefigurada en las políticas educativas impulsadas por la dictadura militar de Pinochet, ha tenido con-

5 Ejemplos de la profundización de la lógica de mercado en educación durante los gobiernos de la Concertación son: el financiamiento compartido, la LGE, el Marco para la Buena Dirección y la ley SEP, entre otros.

secuencias muy relevantes para la definición de los objetivos de la educación chilena así como para la adopción de las estrategias con las cuales se ha pretendido alcanzarlos.

De las consecuencias que trajo consigo la *school-based management* nos dedicaremos, en primer lugar, a una crítica a la sobredimensión de la autoridad del director como gestor de buenos resultados y, en segundo término, al análisis de la limitación que supuso esta sobredimensión en la capacidad de los propios docentes de tomar decisiones en sus labores cotidianas, mostrando cómo la particular comprensión de la noción de autonomía escolar que subyace bajo la llamada *gestión basada en la escuela* lejos de democratizar a los establecimientos escolares, promoviendo la participación de todos sus actores, introduce más bien lógicas autoritarias por las cuales los directivos devienen «gerentes» y los docentes meros «operarios».

Este análisis y crítica lo realizaremos tomando como referencia la ley de “Calidad y Equidad”, el Proyecto de Carrera Profesional Docente y el Programa de Apoyo Compartido, medidas propuestas e implementadas durante el actual gobierno de Sebastián Piñera.

AUTONOMÍA ESCOLAR Y GESTIÓN EMPRESARIAL

Con lo estipulado en la ley 20.501, llamada ley de “Calidad y Equidad” promulgada a inicios del año 2011, podemos ver cómo se encubre a través del discurso de la autonomía escolar tanto el abandono de la responsabilidad por parte del Estado respecto de la mejora de la educación chilena, como la introducción de una lógica empresarial en los establecimientos educacionales.

Es posible sostener esto, puesto que la referida ley en tanto dota al director de los establecimientos escolares de una importante capacidad para definir, administrar y desvincular a la planta docente de una escuela, asume al establecimiento como el principal responsable de los resultados de sus procesos de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que le

entrega al director las atribuciones con que cuenta todo gerente de cualquier empresa.

Esta ley refrenda, pues, el repliegue que se impuso al Estado en materia educativa durante la dictadura militar de Pinochet, toda vez que la responsabilidad de mejorar la educación chilena se trasladó desde el Estado a los particulares, esto es, a las escuelas y a veces incluso a las propias familias; y a su vez constituye una reafirmación y consolidación de las políticas emprendidas con el fin de introducir lógicas gerenciales provenientes de la economía en la labor formativa del sistema escolar.

La medición constante de la gestión educativa en función de los resultados en las pruebas estandarizadas llevó a que en esta ley se configurara la idea de que el Director debe actuar, más que como líder pedagógico, como un gerente fiscalizador. En la medida en que para desempeñar las funciones que actualmente se exigen de los directores no resulta necesario el conocimiento pedagógico, esta ley flexibilizó los requisitos para definir a los docentes directivos, y en particular, a los directores. A partir de esto podemos comprender que se incorpore el hecho de que cualquier profesional no docente, con título profesional o licenciatura de ocho semestres, pueda ejercer la función de director; lo cual se conecta coherentemente con lo establecido en la Ley General de Educación en su artículo 46, letra G, según lo cual se estipula que cualquier profesional con título u ocho semestres de licenciatura puede ejercer la docencia de aula sin requerir formación pedagógica previa.

Esta lógica fue reafirmada por el proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal, llamado Carrera Docente⁶, con el cual se dota de mayor autonomía de gestión a los directores. A partir de esta autonomía los directores podrían, de aprobarse dicho proyecto, definir sus equipos directivos, implementar evaluaciones de desempeño profesional para sus plantas docentes y poner a disposición del sostenedor a aquellos profesores mal calificados en dichas evaluaciones locales, entre otras atribuciones, que no hacen más que confirmar el desprecio por el conocimiento pedagógico.

⁶ Mensaje n° 456-359, 29 de febrero de 2012.

"Esta restricción de la autonomía escolar limita no solo la participación de la comunidad en la definición de las políticas de su propia unidad social (escuela), sino que restringe cualquier posibilidad de avanzar hacia comunidades educativas democráticas, condición *sine qua non* para la obtención de una escuela verdaderamente autónoma".

Estas políticas implementadas solo logran reducir la autonomía escolar a la atribución de mayores facultades a los directores, quienes diseñarán sus propios proyectos educativos en función de los convenios de desempeño por resultados que la ley obliga a que suscriban. Esta restricción de la autonomía escolar limita no solo la participación de la comunidad en la definición de las políticas de su propia unidad social (escuela), sino que restringe cualquier posibilidad de avanzar hacia comunidades educativas democráticas, condición *sine qua non* para la obtención de una escuela verdaderamente autónoma.

CONSECUENCIAS DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

Uno de los problemas centrales en el quehacer de los docentes es el de la autonomía profesional, el cual debe consistir en poder pensar, decidir, diseñar e implementar las formas de enseñanza que el contexto requiere (Ávalos, 1994).

Según Beatrice Ávalos, "el docente autónomo es aquel que ha desarrollado una capacidad reflexiva, que posee un adecuado nivel de conocimientos sobre los contenidos y destrezas que debe desarrollar en su docencia, que siente que entiende los elementos pedagógicos involucrados en la enseñanza y que conoce (o puede diseñar) estrategias alternativas de enseñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus alumnos (...) estas capacidades no son innatas (al contrario de lo que se piensa de la creatividad) y, por tanto, el factor fundamental en la autonomía profesional es

la experiencia, siempre y cuando ella se haya nutrido por el camino de suficientes instancias de solución de problemas, de experimentación y reflexividad relativa a sus resultados".

En este contexto la autonomía profesional de los docentes está cruzada por múltiples factores, los cuales son expuestos del siguiente modo (Ávalos, 1994):

Factores Externos

- Formación
- Reconocimiento Social
- Corporatividad
- Condiciones de Trabajo

Factores de Contexto de Enseñanza

- Clima Institucional
- Alumnos
- Sistema Educativo

Factores Personales

- Convicciones
- Conocimientos
- Presocupaciones⁷/Intenciones/Urgencias

Los factores que afectan el desempeño profesional están determinados por el marco en el que la institución se desenvuelve. Por ello cobra tanta relevancia el que el Estado chileno y la sociedad a través de sus instituciones y políticas públicas va burocratizando el rol del profesor o restringiendo su ejercicio profesional. Esta realidad contrasta con las concepciones más aceptadas, las que afirman el rol docente "como el de un profesional que, poseyendo una gama de competencias, sabe cómo decidir e implementar lo que conviene en la situación de enseñanza-aprendizaje" (Ávalos, 1994). Ahora veremos las razones a través del siguiente cuadro.

⁷ Se refiere a la intranquilidad o preocupación.

Política	Ley	Efecto
Profesionales no docentes podrán ejercer como docentes directivos o como jefes de DEM	20.501	Reafirma lo planteado por el artículo 46, letra G de la LGE. Esto implica el desconocimiento de la importancia de la formación pedagógica para el ejercicio de la docencia y la relativización de los saberes pedagógicos como elementos fundamentales en el ejercicio profesional docente.
Directores deberán firmar convenios de desempeño a cinco años. El jefe del DEM podrá solicitar la renuncia anticipada del Director al no cumplir las metas acordadas en los convenios de desempeño.	20.501	La vulnerabilidad del empleo por parte de los directivos docentes, sujetos a mostrar resultados sin medir los contextos en los que se imparte la educación, puede provocar una cadena de presión que llega al aula de manera inexorable. Esto podría provocar (y ya lo está haciendo) que el proceso de enseñanza-aprendizaje se limite a lo que se mide en las pruebas de evaluación de la calidad como el Simce o la PSU, limitando con ello la autonomía profesional y el propio currículum integral ⁸ .
Director podrá despedir al 5% de la planta docente que haya sido mal evaluada, donde se incluyen docentes evaluados como Insatisfactorios y Básicos.	20.501	Se trastoca la Evaluación Docente al incluir en una misma categoría (mal evaluados) a docentes Insatisfactorios y Básicos, cuando la propia ley de Evaluación Docente establece diferencias claras entre unos y otros. El 60% de los docentes evaluados como Básicos mejora sus resultados a la siguiente evaluación. Esta medida solo busca presionar al profesional de la educación en la lógica de que a mayor presión, mejores resultados.
Homologa la experiencia profesional de los docentes con la experiencia de profesionales no docentes que deseen ejercer en las aulas chilenas, profundizando lo establecido en el artículo 46, letra G de la LGE.	Mensaje N°456-395 (proyecto de Carrera Profesional Docente)	Se vulnera la profesión docente al permitir que cualquier profesional no docente pueda ejercer en aulas. Esto significa que el acento se pone en lo disciplinar por sobre los saberes pedagógicos que son propios de los profesionales de la educación.
Se entregan recursos pedagógicos para los cursos desde NT 1 a 4° básico, consistentes en programaciones de período y planes de clases diarios, cuadernos de trabajo para el alumno y evaluaciones de período, que permitirán al docente monitorear el avance de los aprendizajes de sus alumnos.	Programa de Apoyo Compartido Mineduc (PAC, 2011)	Esta es la vulneración máxima de la autonomía profesional, en tanto se entregan a los docentes todos los insumos como planificaciones e instrumentos diseñados por expertos externos. Esto implica que todos los contenidos están definidos previamente sin ninguna contextualización a la realidad del aula en el que el docente ejerce, soslayando la experiencia y el conocimiento que este pueda tener al respecto.

Es posible observar a través del cuadro anterior; que las políticas públicas impulsadas en los últimos años van orientadas a la sobrepresión de los docentes en la lógica de que solo de este modo rendirán en su labor cotidiana dada la flexibilidad de sus condiciones laborales. Esta premisa surge a raíz de la consideración, por parte de los gestores de política pública, de que el problema de la crisis de la educación recae, principalmente, en los docentes, lo que reafirma una vez más el abandono por parte del Estado de los resultados de la educación que se imparte en el país. Estas políticas, por tanto, lesionan no solo la autonomía profesional, soslayan-

do la importancia de los saberes pedagógicos adquiridos en la formación inicial y en la práctica profesional, sino que también la propia imagen docente en la sociedad.

Como podemos ver, las políticas públicas se orientan a conseguir profesionales expertos en ciertas disciplinas en reemplazo de los profesores, dado que el valor para los diseñadores de políticas públicas del actual modelo, está en el conocimiento disciplinar por sobre los elementos pedagógicos. Se privilegia el qué por sobre el cómo. La cuestión de fondo parece estar en el objetivo de la educación que se pretende.

8 Consultar Docencia n° 38, 2009. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=38>

Esto lo sostenemos, pues, es evidente que la preocupación central de las autoridades es elevar los resultados en las pruebas estandarizadas como el Simce, PSU o PISA, por lo que se fortalece en las prácticas docentes la instrucción de lo que se mide, por sobre la educación integral de todos los aspectos cognitivos, valóricos y actitudinales establecidos en el currículum.

Finalmente estas políticas públicas no solo lesionan la autonomía profesional al reducir la labor docente a la mera instrucción, tal como lo establece el propio Ministerio de Educación de nuestro país al señalar en su edición de diciembre de 2011 de la *Revista de Educación*, que “un director debe centrarse en tres cosas: instrucción, instrucción e instrucción” (Merseeth, 2011); sino que además, se burla el sentido del currículum establecido y su finalidad de educar para la vida, ya que por la sujeción a estas mediciones estandarizadas en “materia curricular podemos ver la existencia de diseños mecanicistas, preestablecidos e impuesto a los profesores en su quehacer en el aula, controlando su trabajo al decidir qué aprendizaje deben trabajar, e

incluso decidiendo los indicadores que medirán esos aprendizajes” (Chávez, 2012), lo cual reduce lo que se enseña a lo que se mide.

Por todo lo anterior podemos concluir que el uso del concepto de autonomía en el modelo educativo chileno posee dos etapas claras y definidas; sin embargo, íntimamente relacionadas. En un primer momento la dictadura militar utilizó el pretexto de la autonomía escolar con el fin de modificar la institucionalidad vigente del sistema escolar, imponiendo con ello la municipalización y la mercantilización de la educación. En una segunda etapa, durante las últimas décadas, la pretensión ha sido aún más marcadamente ideológica por cuanto se ha buscado a través de la supuesta autonomía escolar reducir el currículum en atención solo a los aspectos relevantes para el mercado y no a la formación integral de sujetos críticos y reflexivos, tal como ha quedado expuesto a través de la legislación vigente mediante la cual se introduce mecánicamente la lógica de la gestión empresarial a la escuela pública.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 14(1), 13-48. Recuperado el 16 de abril de 2012, de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/115>
- Büchi, H. (1993). *La transformación económica de Chile: del estatismo a la libertad económica*. Bogotá: Editorial Norma.
- De Castro, S. y otros (1992). “El ladrillo”: bases de la política económica del gobierno militar chileno. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Constitución política de 1980. Texto original. Recuperado el 16 de abril de 2012, de [http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_Pol%C3%ADtica_de_la_Rep%C3%ABlica_de_Chile_de_1980_\(texto_original\)](http://es.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3n_Pol%C3%ADtica_de_la_Rep%C3%ABlica_de_Chile_de_1980_(texto_original))
- Casassus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 22, 7-18. Recuperado el 4 de mayo de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087493s.pdf>
- Chávez, I. (2012, 7 de febrero). La investigación-acción crítica: una alternativa pedagógica. *Revista Marañón*. Recuperado el 27 de abril de 2012, de <http://revistamaranon.site90.com/?p=673>
- Gómez, L. (2006). Autonomía escolar: el riesgo de la privatización encubierta. En *Cuadernos de pedagogía*, 362, 92-97. Recuperado el 4 de mayo de 2012, de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/32955>
- Guzmán, J. (1993). *Escritos personales*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- Guzmán, J.A. (1989). Educación y política educacional. En T.P. Mac Hale (Ed.) *Educación chilena: doctrina y políticas* (pp.11-32).
- Ibacache, C. (2012, 13 de mayo). Creadora del Simce: “Nunca lo pensé como un ranking de colegios”. *El Mercurio de Valparaíso*. Recuperado el 13 de mayo de 2012, de <http://edicionimpresa.soychile.cl/valparaiso/#!/2012/05/13/full/9>
- Mineduc (2003). Evaluación de aprendizajes para una educación de la calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/comision/Comision_Simce.pdf.
- Ministerio de Educación (2011). Katherine Merseeth: “Un director debe centrarse en tres cosas: instrucción, instrucción e instrucción”. *Revista de Educación*, 349, 16-20.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, Chile: Lom.

Democracia y autonomía: resignificando la dinámica escolar

Marcia Prieto¹

¹ Profesora de Inglés, Universidad Católica de Valparaíso; Master en Educación, Universidad de Puerto Rico; PhD, University of Wales, Reino Unido.



INTRODUCCIÓN

La escuela se ha convertido en una simple institución, configurada a partir de un criterio normativo, desde donde se han definido roles, posiciones y normas, generando una organización estructurada sobre la base de funciones preestablecidas, orden social jerárquico y ajeno a los intereses y subcultura de sus actores. Se ha constituido, en consecuencia, como una institución neutra, funcional a las demandas y requerimientos oficiales e indiferente a la naturaleza y necesidades diversas de quienes la conforman y a los procesos especiales que en ella se desarrollan.

No obstante, la sociedad actual está experimentando un proceso de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales, volviéndose cada vez más compleja y los efectos de esta situación se están manifestando con fuerza y de manera evidente en la institución educativa. Diversos estudios (que mencionaremos más adelante) han formulado nuevos objetivos para la educación que interpelan a la escuela a re-significar sus funciones y procesos. Estos recomiendan, entre otros aspectos, restituir el sentido genuino de la escuela, respetando a los actores que la conforman y potenciando la participación como práctica fundamental para la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo de todos sus actores. Si a todo lo anterior se suma la creciente preocupación por mejorar la calidad de la educación, se subentiende la necesidad de descubrir hacia dónde va la escuela y cuáles son los desafíos que les plantea esta sociedad en constante cambio.

LA ESCUELA: UNA REALIDAD COMPLEJA

La escuela está configurada por una confluencia de actores con características específicas que reflejan una constelación de contextos e intereses diversos desde donde se incuban e instalan, de manera silenciosa, una serie de conflictos y contradicciones. Ello, porque constituyen “espacios vividos y subjetivados, no por personas consideradas individualmente, sino que por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia” (Duschatsky, 1999, p. 12). En la actualidad, la escuela separa la administración de los actores centrales, la planificación de la operación y segmenta las tareas en componentes cada vez más pequeños bajo el control técnico (Ospina,

Norodowsky & Martínez, 2006; Giroux, 2003). Desarrolla una enseñanza transmisiva de verdades predefinidas y descontextualizadas de las subculturas de sus actores a partir de una exagerada recurrencia al dictado para fijar lo que el estudiante ha escuchado o leído (Prieto, 2005). Evalúa con pruebas objetivas que privilegian la internalización pasiva de conocimientos y solo certifican los resultados de aprendizajes (Prieto, Guzmán & Muñoz, 2009; Álvarez, 2007; Palau de Mate, 2005). Descuida, así, el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes, las que les permitirán construir conocimiento y no los habilita para desempeñarse adecuadamente en la resolución de los complejos problemas que deberán enfrentar en el futuro.

En el contexto de esta situación, numerosas voces están demandando a la escuela una transformación de sus fines y procesos para cumplir su verdadero sentido. Ello implica constituir un nuevo marco regulativo de actuación, lo que requiere promover políticas que otorguen mayor autonomía y poder a directores y profesores para introducir los cambios necesarios tanto en el proyecto educativo como en su gestión. Para lograr lo anterior, se requiere, por una parte, crear espacios institucionalizados para discutir el proyecto educativo en conjunto con directivos, profesores y representantes de los estudiantes. Por otra, difundirlo a toda la comunidad educativa delegando responsabilidades entre los actores, de manera que todos se sientan partícipes del mismo. Este ejercicio permitiría develar y comprender los sentidos diversos que en ella conviven, fomentar la autonomía de los profesores y la participación de los estudiantes, y generar nuevas conceptualizaciones que incorporen a todos los actores involucrados en la tarea formativa.

Ello requiere propiciar, por una parte, el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, sustentado sobre el conocimiento de sus modos de pensar y los contextos que los enmarcan y, así, tornarlos en personas autónomas y conscientes de sus responsabilidades sociales (Fielding & Moss, 2011; Freire, 2002). Por otra, vincular conocimiento disciplinario con la vida cotidiana de los estudiantes, implementando formas de trabajo cooperado con los profesores a partir del diálogo conjunto, entre muchos otros aspectos. Es decir, es preciso promover la cons-

trucción de una comunidad escolar en la que todos los actores participen y se desarrollen como personas, lo que implica transformar la escuela en una comunidad democrática que aprende y desarrolla a todos sus actores.

La escuela vivida como comunidad democrática genera una interrelación entre sentido, fines, contenidos y comprensión de la realidad vivida por los actores, lo que permite alcanzar acuerdos mutuos sobre la base de la reflexión y el diálogo intersubjetivo en los contextos del trabajo cotidiano. Las estructuras organizacionales y sus procesos formativos se desarrollan al servicio de las personas que en ella conviven. Dicha escuela comprende que los planes, programas y sistemas de evaluación no son inocuos, sino que contienen valores, creencias y objetivos morales que es necesario develar; promueve instancias de negociación para trabajar con el poder y la imposición cultural; genera relaciones dialécticas entre las estructuras sociales y los actores, y el conflicto surge como punto de partida para la redefinición, explicación e interpretación de la compleja red de relaciones y prácticas sociales. Lo

anterior permite la creación de espacios de resistencia a través de los cuales los actores pueden afianzar sus propias identidades, lo que impide que la vida cotidiana escolar se constituya como una pista de contextualización, a partir de estrategias de sometimiento acrítico a creencias o prácticas despojadas de sentidos (Sarlé, 2000). Ello requiere, por una parte, transitar desde propiciar la homogeneidad y la convergencia hacia fomentar la diversidad y la divergencia; por otra, erradicar la imposición de verdades para transformar el aprendizaje en un proceso cargado de dudas y preguntas, promoviendo la discusión e intercambio de ideas y practicando la cooperación y solidaridad para afrontar las tareas y problemas comunes.

"Es preciso promover la construcción de una comunidad escolar en la que todos los actores participen y se desarrollen como personas, lo que implica transformar la escuela en una comunidad democrática que aprende y desarrolla a todos sus actores".





Estas prácticas facilitan a todos los actores el conocimiento mutuo, la identificación de las necesidades y obstáculos que les impiden satisfacerlas y diseñar las necesarias acciones transformadoras. Asimismo, les permite percibirse no solo como estudiantes, profesores o apoderados que cumplen determinados roles y ocupan posiciones específicas, sino como actores que se desarrollan y crecen como personas. De este modo, la escuela se transforma en un espacio de circulación, de apropiaciones, de reelaboraciones de significados, de confrontación y encuentro entre los actores (Cerdeña, Assaél, Ceballos & Sepúlveda, 2000). Lo anterior, no obstante, constituye un gran desafío, dado que implica reflexionar respecto de problemas relacionados, entre muchos otros aspectos, con los actores claves del proceso formativo, es decir, los profesores y los estudiantes.

LOS PROFESORES: ACTORES INVISIBILIZADOS

La escuela constituye una realidad social intrincada, en la que confluyen actores diversos, procesos complejos, planes, programas, grados, ciclos, reglamentos, regulaciones y procedimientos que



generan diversos significados e interpretaciones acerca de la realidad escolar. En este imbricado contexto, los profesores deben constituirse como profesionales con conocimientos disciplinarios y pedagógicos especializados que facilitan aprendizajes, detectan problemas sociales y de aprendizaje, y manejan grupos de alta densidad y compleja diversidad, entre otros atributos y tareas. Es decir, deben enfrentar tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas asignadas se tornan crecientes y cada vez más complejas (Prieto, 2005).

Esta situación genera en los profesores una serie de dilemas, amenazas, presiones externas y requerimientos organizacionales que les llevan "a ser simultáneamente instructores y facilitadores del aprendizaje; apóstoles y técnicos; intelectuales y trabajadores y su quehacer ha oscilado entre ser un ejecutor de órdenes y un transformador social" (Torres, 2000, p. 11). Al respecto, un estudio concluyó que los profesores novicios se sienten sobrepasados por la cantidad y variedad de deberes que se espera que realicen en la escuela, y cada vez más inseguros y aislados, dada la falta de apoyo que reciben (Flores, 2006). Del mismo modo, se ha reconocido que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades, lo que ha conducido a los profesores a perder el control y el sentido del trabajo que les es propio (Contreras, 1999). Si a lo anterior se adicionan la descalificación sostenida, el desolador aislamiento, la excesiva burocratización de su tarea, los bajos salarios y el control permanente, se puede entender que se incrementa la incertidumbre y se socave seriamente su autonomía profesional.

La autonomía del profesor representa un proceso construido socialmente a partir del apoyo mutuo y el aprendizaje entre iguales. Este concepto refiere a la capacidad para tomar sus propias decisiones sobre la base de la aplicación de reglas apoyadas en normas éticas y prácticas docentes informadas por su saber especializado, lo que le proporciona una relativa libertad de supervisión y el control directo sobre las decisiones que toma, validando su estatuto profesional (Gimeno, 2002). Sin embargo, su limitado poder en el diseño y planificación de los contenidos y métodos, no solo contradice la amplia esfera de sus responsabilidades, sino además, la necesidad de responder a las demanda

e intereses de sus estudiantes (Hakki, 2011). Ello porque la profesión docente, tal vez como ninguna otra, está regulada desde el exterior, dado que su ejercicio depende de recursos físicos, objetivos curriculares e indicadores de desempeño provistos desde la institucionalidad. En efecto, dado que el sistema educativo es un espacio público, los profesores deben compartirlo con otros agentes, quienes lo reglamentan y gestionan, alcanzando límites que obstruyen y/o limitan seriamente su ejercicio autónomo (Gimeno, 2000).

De hecho, por una parte, las políticas educativas actuales están imponiendo a los profesores cambios supuestamente innovadores diseñados por «expertos», convirtiéndolos en ejecutores de delineamientos formulados por otros, aplicadores de estas propuestas innovadoras y responsables de estos cambios predeterminados (Robalino, 2006). Por otra, son sometidos sistemáticamente a fuertes y constantes presiones externas, requerimientos organizacionales, evaluaciones de desempeño y sucesivos procesos de desaprender y reaprender nuevos *currículum* y nuevas formas de enseñanza, provocándoles un profundo y creciente malestar (Fullan, 2003; Myers & Goldstein, 2003). Finalmente, han institucionalizado un esquema alienante que orienta el desarrollo profesional de los docentes a partir del diseño de cursos descontextualizados de sus necesidades e intereses y en los cuales un consultor externo provee «recetas» para un supuesto buen desempeño. Este formato, no obstante, ha resultado ser a la fecha bastante inútil, por lo que sería interesante diseñar nuevas formas posibles y deseables para impulsar un desarrollo profesional pertinente, revirtiendo, así, el actual y fracasado modelo (Lieberman & Grolnick, 2003).

Estas prácticas impositivas desconocen e invalidan las construcciones elaboradas por los profesores, pues enmarcan su actuación, transformándolos en burócratas que ejecutan decisiones elaboradas por otros. Sobre esta base, es posible deducir que, si bien es cierto que ellos tienen un campo de actuación profesional definido, no obstante, carecen de la necesaria autonomía para desempeñarse profesionalmente, lo que se ve aún más amenazado con la incorporación de profesionales provenientes de otros campos a la tarea de enseñar en las escuelas. Dado lo anterior pareciera urgente otorgar mayor reconocimiento a la

docencia y reconstruir la identidad profesional acorde con las sociedades posmodernas (Montero, 2001).

Se deduce de lo anterior, la necesidad de considerar a los profesores como profesionales y actores sociales autónomos, que pueden y deben participar en el cambio del actual sistema educativo, vinculando responsabilidad y compromiso con la tarea educativa y la toma de conciencia acerca del significado y consecuencias de las prácticas profesionales (Usma & Frodden, 2003). Asimismo, numerosas corrientes pedagógicas han puesto en evidencia que la innovación y mejoramiento de la educación requieren como condición necesaria el trabajo coordinado y en equipo del profesorado, pues la voluntad individual de cada profesor resulta ser insuficiente (Area, 2006). Ello implica promover la activa participación de los docentes aportando sus conocimientos, experiencias y criterios propios, convirtiéndolos en protagonistas de las decisiones respecto de su quehacer específico (Imberón, 1994). Sin embargo, el tradicional aislamiento en el que ellos trabajan les impide recibir el apoyo necesario para lograr lo anterior, lo que revela la necesidad de promover la colegialidad como una forma de contrarrestar esta situación.

La colegialidad está asociada a procesos de participación responsable y toma de decisiones debidamente fundamentadas por parte de un grupo de profesionales con derechos, postulados, principios, valores y poderes propios de su profesión (Fielding, 1999). Dicho proceso requiere la reflexión entre pares, dado que garantiza la identificación y reconstrucción de un cuerpo de saberes y prácticas especializadas para adoptar decisiones. Ello genera una comunidad de trabajo que permite alcanzar acuerdos que se legitiman sobre la base del diálogo consensual y el respeto a la diversidad, todo lo cual establece las condiciones para que los profesores ejerciten sus capacidades creativas,

"Si a lo anterior se adicionan la descalificación sostenida, el desolador aislamiento, la excesiva burocratización de su tarea, los bajos salarios y el control permanente, se puede entender que se incrementa la incertidumbre y se socava seriamente su autonomía profesional".



"El verdadero aprendizaje ocurre cuando los estudiantes asumen el protagonismo y se involucran en relaciones colaborativas en torno a problemas reales que les afectan".

emitan comentarios constructivos y solucionen los problemas (Fielding, 1999). La colegialidad permite a los profesores aprender unos de otros, potenciar sus capacidades individuales, desarrollar un profundo sentimiento de agenciamiento, cohesión e identidad y focalizar la atención en la tarea común, emergiendo la responsabilidad compartida y disminuyendo el desolador aislamiento; asimismo, asegura el rescate de la validez de los planteamientos propios y permite valorar y confiar en la experticia personal, lo que de paso, les ayuda a mejorar sus formas de enseñanza. Finalmente, les permite desarrollar instancias de resistencia para no sucumbir a la cultura amenazante de la escuela y superar las deficiencias, ampliamente reconocidas, de su formación profesional.

Los procesos de formación de profesores contribuyen de manera crítica a la configuración de una determinada visión epistemológica o andamiaje teórico. En efecto, algunos autores sostienen que los profesores configuran conocimientos en su formación inicial, los internalizan en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente y los transforman en la base desde donde significan el saber y movilizan sus prácticas docentes (Montero, 2006; Durán, 2001). Sin embargo, se ha reconocido que en la actualidad la formación de profesores adolece de una serie de falencias y debilidades epistemológicas, entre otras.

Algunos estudios han concluido que lo que se enseña en estos programas son simples destrezas técnicas para controlar la acción educativa, obstruyendo la identificación de los aspectos relacionados con los tópicos significativos y cruciales del conocimiento y la práctica especializada. De este modo, dichos programas provocan la internalización de concepciones, representaciones y visiones estereotipadas o sesgadas, dado que no desarrollan una base conceptual ni un repertorio amplio de

prácticas de enseñanza y evaluación contextualizadas; tampoco vinculan al futuro profesor con su ejercicio profesional, entre otros aspectos (Friz, Rodríguez, Sanhuesa & Cardona, 2010; Bobadilla, Cárdenas, Pérez Díaz & Soto, 2009; Vaillant, 2009; Vezub, 2007; Montero, 2006; Latorre, 2005). Asimismo, los programas ignoran el hecho que este proceso deja huellas que marcan de manera indeleble, dado que generan significaciones que informan las representaciones sobre los aspectos centrales involucrados en la tarea de enseñar, las que aun cuando puedan ser distorsionadas, permean los modos y perspectivas para percibir, articular e implementar las propias prácticas (Payne, 2007).

Dado lo anterior, sería necesario transformar el sentido de la formación de profesores y orientarlo a la construcción de un conjunto de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, a habilidades profesionales de manera contextualizada, y al desarrollo de disposiciones, valores, actitudes y prácticas que permiten aprender a enseñar profesionalmente (Montero, 2006). Estos conocimientos y habilidades facilitarían la selección y organización de prácticas, considerando la relación entre los propósitos educativos, los diseños curriculares, y los recursos y teorías pedagógicas (Davini, 2008). Asimismo, posibilitarían la reordenación de los contenidos disciplinarios, estableciendo un puente entre el significado de estos y su construcción para, de este modo, habilitar a los futuros profesores en la resolución de los complejos problemas que deberán enfrentar en su trabajo profesional.

LOS ESTUDIANTES: ACTORES CENTRALES DEL PROCESO FORMATIVO

El proceso formativo en la escuela representa el camino por el que transitan los estudiantes hacia la construcción de sí mismos y su consiguiente emancipación. No obstante, las escuelas no han sabido responder al desafío ni atender a su compleja y cambiante situación. Por el contrario, estas han permanecido indiferentes a los cambios y no han considerado ni resuelto las fracturas que aquejan y agobian a los estudiantes. No se puede desconocer que en la actualidad los jóvenes han asumido nuevas responsabilidades laborales, domésticas y familiares y, como consecuencia, han debido enfrentar y resolver muchos problemas y conflictos. En contraste con lo

anterior, las estructuras escolares les ofrecen menos responsabilidades y autonomía de la que están acostumbrados a tener fuera de la escuela y menos oportunidades para explorar soluciones; de esta forma, les privan de la posibilidad de opinar e influir en la calidad de sus experiencias escolares (Mac Beath, Myers & Demetriou, 2001). Sin embargo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) les asegura no solo su protección, sino también su participación. En efecto, establece que los niños y jóvenes tienen derecho a expresar sus perspectivas y a formar parte en las actividades y decisiones que les afectan. Asimismo, el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia del año 2003 (Unicef), destaca que los adultos deben valorar los puntos de vista de los niños y jóvenes, y ayudarles a desarrollar sus capacidades para que puedan participar auténtica y significativamente en el mundo. Este tipo de participación, según el informe, debe surgir desde los propios niños y jóvenes, desde sus propias realidades y orientada a la expresión de

sus propias visiones, expectativas o preocupaciones. Por lo tanto se recomienda a los adultos escucharles, estar atentos a sus múltiples y variadas formas de comunicarse y garantizar su libertad de expresión al momento de tomar decisiones que les afectan.

No obstante, los estudiantes sienten que no se les escucha, que no se les permite representar sus preocupaciones y constatan que sus propuestas son desestimadas. Ellos perciben que vienen a las escuelas solo a obedecer y a acatar órdenes, sin poder desarrollar su autonomía ni florecer como personas. Dado lo anterior –y el hecho cierto de que son los sujetos y protagonistas del proceso educativo–, se plantea la necesidad de una formación escolar para el desarrollo de la autonomía, la práctica de la libertad y la comprensión mutua a través de procesos deliberativos y la participación activa de los estudiantes, como una forma evidente de desarrollarlos como personas y enseñarles a vivir con otros.





"Si la escuela tiene como finalidad estar al servicio del desarrollo de los estudiantes, solo podrá recuperar el sentido y validez de los procesos que construye si genera un diálogo permanente y fecundo entre la cultura juvenil y la escolar".

El escuchar y fomentar la expresión de sus voces es imprescindible, dado que sus visiones acerca de la calidad de sus experiencias formativas podrían constituirse en un aporte clave para su mejoramiento. Sin embargo, ellos perciben que ingresan y viven en instituciones ordenadas sobre una lógica que no promueve sus voces ni fomenta su participación; por el contrario, les somete a una estructura ya establecida que no da cabida a sus iniciativas ni promueven su activo involucramiento en sus propios procesos formativos. Esta perspectiva ha traído como resultado la generación de un cierto descontento entre los actores que en ella conviven y los jóvenes se sienten cada vez menos entusiasmados y/o desencantados con la escuela. Así lo afirmaba un estudiante: "Muchas veces no somos tomados en cuenta. Entonces ¿a qué venimos? A pescar el cuaderno y escribir" (Prieto, 2002). En efecto, los estudiantes son domesticados a partir de prácticas de enseñanza miméticas, que los transforman en recipientes de información sin posibilidad de expresar sus pensamientos. De esta manera lo confirmaba un estudiante, quien sostuvo en un estudio: "Si te quieren formar como una buena persona, deberían darte instancias para expresarte y reflexionar" (Prieto, 2005). Dado lo anterior, es posible deducir que ellos advierten una vivencia restringida de participación y, en definitiva, terminen adaptándose simplemente a lo que se les ordena y aprendan a complacer a los profesores (Cerde et al., 2000).

Se podría deducir que en la etapa que más necesitan sentirse afiliados y reconocidos, los estudiantes experimentan un profundo sentimiento de exclusión e indiferencia; cuando más necesitan la afirmación de sí mismos y desarrollar su autonomía,

deben someterse a órdenes y reglas sin sentido para ellos y a la memorización de verdades dogmáticas que les coartan sus posibilidades de pensar por sí mismos y aprender a autodeterminarse (Darling-Hammond, 2003). Adaptados a estas prácticas, ellos empiezan a perder gradualmente su interés por aprender y pierden confianza en sus propios pensamientos y lenguaje. Estos efectos no son menores, pues, en los hechos, deja a los estudiantes prácticamente inhabilitados para reconstruir críticamente su propia experiencia.

La reticencia de la escuela a ofrecer mayor participación a los estudiantes tiene su base, por una parte, en las objeciones respecto de la necesidad y derecho que tienen de participar en su proceso educativo; por otra parte, surge desde la perspectiva tradicional para significar la escuela informada por el paradigma racionalista-instrumental que la concibe exclusivamente como una organización jerárquica, estructurada sobre la base de un orden preestablecido y que privilegia resultados de aprendizaje medibles. Si las reformas educativas tienen como objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, se requiere no solo reformar las estructuras escolares, sino que también desplegar las superficies discursivas que las configuran, significando las voces de los estudiantes como una nueva fuente de conocimiento para desarrollar procesos escolares más constructivos e inclusivos (Mitra, 2004; Papastephanou, 2003).

De este modo, resulta incomprensible que no se tomen en cuenta las presiones, conflictos y preocupaciones que les están afectando (Fielding & Moss, 2011; Prieto, 2005; Cerda et al., 2000). Numerosos estudios han demostrado que ellos son capaces de plantearse críticamente respecto de la calidad de las situaciones que están viviendo, tener sus propias apreciaciones al respecto e incluso proporcionar nuevas ideas para mejorarlas (Prieto, 2005; Prieto & Fielding, 2001; Rudduck & Flutter, 2004; Lincoln, 1995). Es decir, cuando los estudiantes perciben que han conquistado su derecho a opinar, que sus voces se toman en cuenta y se valora lo que aportan, pueden hacer planteamientos críticos y relevantes en torno a lo que les está afectando y aprender. Un estudio de caso en un liceo de Santiago demostró que el verdadero



aprendizaje ocurre cuando los estudiantes asumen el protagonismo y se involucran en relaciones colaborativas en torno a problemas reales que les afectan (Echeverría, 2008). En otro estudio un joven expresaba; “En las clases que más aprendo son aquellas en las que los profesores te permiten pensar y opinar” (Prieto, 2005).

De este modo, promover prácticas participativas en la escuela garantiza la construcción de sujetos autónomos y comprometidos, tal como lo confirman las palabras de un estudiante: “Cuando participamos es como que tú te estás creando tu futuro, creando tu camino y al sentirte partícipe estás siendo parte de un mundo que te está llamando, entonces tú llamas y te sientes llamado” (Prieto, 2005). En definitiva, se les habilita para resolver problemas y conflictos, así como para desarrollar la conciencia social y la autoconciencia para ejercer su libertad de actuar y pensar. Dado lo anterior pareciera necesario potenciar la participación, puesto que esta no solo devela la riqueza y el poder generativo del lenguaje, sino que también instala el diálogo y la reflexión como prácticas fun-

damentales para el logro del bien común. Por lo tanto, resulta imprescindible restituir a los estudiantes el papel de actores centrales del proceso pedagógico (Torres, 2000). Ello, porque tienen mucho que decir respecto de cómo, cuándo y dónde aprenden, de manera que sus visiones representan, por una parte, aportes que complementan los esfuerzos desplegados en las reformas educativas y, por otra, las tareas de la escuela se tornan más constructivas y genuinas cuando se generan relaciones humanas simétricas, basadas en el diálogo y la comunicación (Papastephanou, 2003).

Incluir a los estudiantes como investigadores constituye una gran oportunidad para conocer sus comprensiones y aportes, aun cuando esta práctica ha sido muy restringida en el campo educativo. Las razones aluden a su supuesta inexperiencia para representar debidamente sus perspectivas; a su incierta responsabilidad cuando se les asignan tareas; a su limitada capacidad lingüística y/o a las serias dificultades que tienen para identificar sus problemas (Prieto & Fielding, 2001). Sin embargo, numerosos



estudios demuestran la importancia de estas experiencias dado que, no solo tienen repercusiones para el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también otorgan la posibilidad a los investigadores adultos de aprender de sus ideas y propuestas. Resulta interesante consignar las expresiones de un estudiante investigador: “[a los profesores] les hemos abierto los ojos de manera que nos miran y ven de una manera distinta a la de simples estudiantes. Ahora nos perciben como personas” (Silva, 2001, p. 94).

Las pesquisas que han incorporado a estudiantes como coinvestigadores para analizar experiencias escolares han generado su exitosa y responsable participación (Prieto, 2005; Ruddock & Flutter, 2004; Fielding & Prieto, 2001; Mitra, 2001; Raymond, 2001). Otros han destacado el desarrollo de un profundo sentido de agenciamiento, pertenencia y competencia, contribuyendo de manera importante a un mejor desarrollo de los procesos de reforma educativa (MacBeath, et al., 2001; Silva, 2001; Mitra, 2001). Por lo tanto, pareciera necesario incorporar a los estudiantes en los análisis de los problemas escolares que les aquejan, lo que redundaría en la construcción de nuevo conocimiento acerca de la escuela y de sus procesos formativos, contribuyendo, así, al mejoramiento de la calidad de los mismos.

CONCLUSIONES

A partir de lo anteriormente dicho surge la necesidad de generar profundas y significativas transformaciones en las maneras de pensar y desarrollar la gestión de la escuela, lo que implica, entre otros aspectos, transformarla para convertirla en una comunidad en la que todos los actores puedan intervenir; disminuyendo el desbalance existente en las relaciones en su interior; legitimando los procesos que en ella se viven y favoreciendo la construcción de un orden social autofundado. Ello requiere construir una cultura colaborativa, valorar las capacidades creativas de profesores y estudiantes, incentivar la participación en la toma de decisiones respecto a los asuntos escolares que los involucran y promover el desarrollo de las respectivas responsabilidades en el proceso educativo. Esto permitiría diversificar los espacios, transformar las prácticas institucionales y procesos

curriculares, diseñar posibilidades de negociación para acoger y solucionar los posibles conflictos de sentidos e intereses, así como comprender y redefinir la intrincada red de procesos y prácticas escolares.

Asimismo, se requiere fomentar la autonomía de los profesores, generando espacios para la construcción y discusión de propuestas y desafíos que les permitan ejercer su profesión con dignidad, responsabilidad y compromiso con la tarea de formar personas. Sin embargo, lograrla supone remover los obstáculos para ejercer la libertad, es decir, contrarrestar la hiperregulación y el control burocrático sobre las planificaciones y los materiales didácticos, entre muchos otros aspectos, generando climas de intercambio y diálogo entre pares. Ello facilitaría el ejercicio de la libertad para planificar, enseñar y evaluar, entendida en el contexto de una subordinación de las individualidades a un proyecto educativo construido de manera conjunta

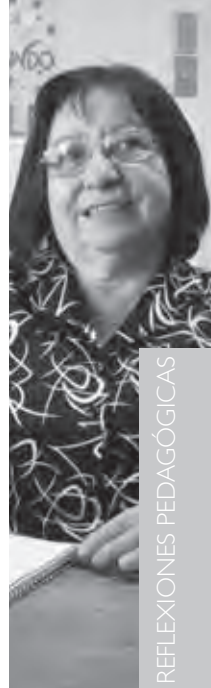
Si la escuela tiene como finalidad estar al servicio del desarrollo de los estudiantes, solo podrá recuperar el sentido y validez de los procesos que construye si genera un diálogo permanente y fecundo entre la cultura juvenil y la escolar, permitiendo el despliegue de las superficies discursivas que la configuran, eliminando el hermetismo y unilateralidad que la caracterizan y visibilizando la complejidad del contexto sociocultural que la enmarca. Ello permitiría cuestionar y penetrar la realidad social y cultural a través de su quehacer cotidiano, desentrañar y comprender los aspectos valorativos que subyacen en las prácticas cotidianas y construir opciones alternativas. Lo anterior favorecería la generación de propuestas institucionales y educativas más inclusivas y participativas que respondan a los nuevos desafíos y exigencias de la sociedad actual, tanto para lograr el desarrollo de los estudiantes, como la revitalización de la profesión docente. Finalmente, si los estudiantes –dado que son los destinatarios de los esfuerzos desplegados– construyen saberes y desarrollan sus habilidades cognitivas y sociales, podrían sentir y pensar que la sociedad, de la cual son partícipes y co-constructores, puede transformarse en un mundo lleno de posibilidades, avizorando un horizonte colmado de esperanzas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2007). Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades Educativas*, 18(195), 8-10.
- Area, M. (2006). Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red. *Práctica Docente*, 3. Recuperado el 22 de Enero 2012 de http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n3_06/n3_06_C0.pdf
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Pérez Díaz, E. & Soto, A. M. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 239-252.
- Cerda, A. M., Assaél, J., Ceballos, F. & Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿Conflicto de Identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sectores populares*. Santiago de Chile: Lom - PIIE.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. 2ª edición. Madrid: Morata.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129. Recuperado 6 de Agosto 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140109.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2004). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, P. (2008). ¿Qué significa aprender para los estudiantes secundarios? Sus sentidos y comprensiones en una experiencia de aprendizaje proyecto. *Diálogos Educativos*, 16, 75-110. Recuperado el 24 de Enero 2012 en: http://www.umce.cl/~dialogos/n16_2009/echeverria.swf
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34.
- Fielding, M. & Prieto, M. (2001). The central place of students voice in democratic renewal: A Chilean case study. En M. Schweissurth, L. Davies & C. Harver (eds.). *Learning Democracy and Citizenship*. Londres: Symposium Books.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school. A democratic alternative*. New York: Routledge.
- Flores, M.A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2053.
- Freire, P. (2002). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friz, M., Rodríguez, F., Sanhueza, S. & Cardona, M. (2010). Concepciones de los futuros profesores de matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la estadística. CiDd II Congreso Internacional de Didácticas. Recuperado 18 Octubre 2010 en: <http://hdl.handle.net/10256/2989>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado*, 6, 1-2.
- Fullan, M. (2002b). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En Andy Hargreaves (comp). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, (pp. 296-376). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 12(28), 11-28.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hakki, I. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history of teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128. Recuperado el 29 de Enero de 2011 de http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2011_2_7.pdf
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching!: The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2). Recuperado el 5 Octubre 2010 de <http://www.rieoei.org/profesion39.htm>



- Lieberman, A. & Grolnick, M. (2003). Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En A. Hargreaves (comp). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, (pp. 266-295). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lincoln, I. (1995). In search of student's voices. *Theory into Practice*, 34, 88-93.
- Mac Beath, J., Myers, K. & Demetriu, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum*, 43(2), 78-82.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 34, 68-86.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130.
- Myers, K. & Goldstein, H. (2003). ¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados? En A. Hargreaves (comp.). *Replantear el cambio educativo*, (pp. 163-183). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ospina, H., Narodowski, H. & Martínez, A. (2006). *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses*. Buenos Aires: Noveduc.
- Palau de Mate, M. (2005). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni (comp.). *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*, (pp. 93-132). Buenos Aires: Gedisa.
- Papastephanou, M. (2003). Education, subjectivity and community: Towards a democratic pedagogical ideal of symmetrical reciprocity. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4), 395-406.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias, Universidad Católica de Valparaíso.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Prieto, M. y Fielding, M. (2000). Investigando son estudiantes: una práctica democrática. *Paideia*, 23, 105-125.
- Prieto, M., Guzmán, L. & Muñoz, X. (2009). La lógica evaluativa de los aprendizajes matemáticos en la enseñanza básica: ¿Certificación de logros de aprendizaje u oportunidad para el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes? *Paideia*, 46, 11-28.
- Raymond, L. (2001). Student involvement in school improvement: from data source to significant voice. *Forum*, 43(2), 58-61.
- Robalino, M. (2006). Carrera y Evaluación Docente en América Latina. *Docencia*, 29, 69-78.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to Improve your School?* London: Continuum.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la república Argentina: entre la Tradición y la vanguardia*. Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 23 Reunión Anual. Recuperado el 25 de Enero 2012 de <http://www.anped.org.br/23/textos/0715t.PDF>
- Torres, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Unicef (2003). Resumen oficial del estado mundial de la infancia. Recuperado en enero del 2011 de http://www.unicef.org/spanish/publications/index_18109.html
- Usma, J. & Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Ikala*, 8(14), 101-132. Recuperado el 23 de Enero 2011 de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3181/2945>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11. Recuperado el 17 septiembre 2010 de <http://www.ugres/local/recpro/rev111ART2.pdf>



“Es común oír de los estudiantes que prefieren omitir sus opiniones y contestar lo que el profesor quiere escuchar”

Entrevista a María Eugenia Contreras¹

La tan de moda autonomía escolar muchas veces se piensa en función de que el director y el sostenedor puedan tomar sus propias decisiones sobre el establecimiento que tienen a cargo. Por su parte, los docentes exigen autonomía profesional para tomar decisiones pertinentes en su labor educativa de acuerdo a los contextos en que están enseñando. No obstante, poco se habla de la autonomía que debieran tener los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al respecto quisimos conversar con María Eugenia Contreras, formadora de formadores, quien analizó diversos factores que inciden en esta invisibilización de los alumnos y mostró algunas luces de cómo producir cambios desde la formación inicial de profesores.

¹ Profesora de Estado en Biología y Ciencias, orientadora y actual profesora en los Talleres de Desarrollo Profesional Docente de la carrera de Pedagogía Básica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.



¿Desde dónde podemos entender el concepto de autonomía del aprendizaje?

Hay dos grandes paradigmas de concepción de aprendizaje que son los más tradicionales: el conductismo y el constructivismo, de los cuales van a derivar modos de aprender, visiones del sujeto que aprende y roles del enseñante, diferentes.

Desde la mirada del conductismo el aprendizaje se origina desde respuestas conductuales que el sujeto desarrolla a partir de procesos de estimulación externa, provenientes del medio ambiente. Si el sujeto responde de acuerdo a lo que se le estructuró desde afuera, se supone que entonces aprendió. De esta forma el aprendiz es un ente pasivo, heterónomo, la famosa tabla rasa, donde todo le es entregado desde fuera. Junto a la concepción de aprendizaje propia del conductismo, coexiste una mirada minimizadora del estudiante, al que se le concibe en una especie de minoría de edad, sea cualquiera la edad que tenga. No interesa conocer lo que pasa al interior del sujeto, solo importa su respuesta. Quien se encarga de enseñar le entrega todo estructurado y hecho, de modo que el estudiante solo tiene que repetir o apropiarse de lo que le dicen. Es el llamado modelo de estímulo-respuesta.

En el otro extremo está el constructivismo, que sostiene que la persona no es el mero producto del medio ambiente que le rodea, sino que es capaz de construir por sí mismo su propio aprendizaje; ello lo realiza construyendo estructuras cognitivas a partir de las experiencias que va teniendo y del contacto con los demás. El aprendizaje es entonces un proceso secundario de asimilación, donde el sujeto va incorporando nuevos elementos, va modificando y acomodando sus estructuras cognitivas previas, pasando a generar nuevas cogniciones. En esta postura el sujeto importa, puesto que se concibe que la persona es la que aprende, a su propio ritmo, a partir de sus experiencias personales y de la de los otros.

Si bien esta concepción de aprendizaje apoya el desarrollo de la autonomía del estudiante, no lo deja en la soledad en el proceso de su formación, puesto que sostiene que el aprendizaje se desarrolla en situaciones de interacción, en y con los otros. Se trata

entonces de una autonomía en la cual los procesos de cooperación entre pares son fundamentales para la construcción de aprendizajes y para el desarrollo moral.

Con relación a lo ya señalado, es muy importante recalcar el concepto de aprendizaje social que sostiene particularmente Vigotsky. Para este pensador, el aprendizaje debe considerarse como una construcción fundamentalmente social y cultural. Aun cuando, de acuerdo a su pensamiento, cada persona construye su aprendizaje en relación a su propia historia, sus experiencias y sus significaciones, hay instancias de interacción y retroalimentación entre los participantes de un grupo que contribuyen a generarlo. Además, todo sujeto desarrolla pertenencias, identificaciones con sus pares, y es a través de ellas que se construye a sí mismo. Otro pensador que contribuyó fuertemente a desarrollar esta idea fue Paulo Freire, enfatizando el diálogo como una herramienta fundamental para la generación de aprendizajes y para el desarrollo de una conciencia de clase.

Con relación a estas dos concepciones de aprendizaje tan distantes (conductismo y constructivismo), se podría hablar de aprendizajes intencionados de diferentes formas: dependiente y autónoma.

En el caso del conductismo, el sujeto que aprende es concebido de manera más pasiva, respecto al enseñante, pues se espera que siga instrucciones precisas y que llegue a conclusiones ya previstas. Desde esa perspectiva, habría una subordinación a la verdad del enseñante, puesto que se espera una respuesta predeterminada y una disposición a tomarlo como autoridad. El estudiante tendría que considerar que "si la profesora lo dijo, es verdad", y debe esforzarse por encontrar "la respuesta correcta". Por otra parte, en este tipo de aprendizaje se enfatiza más bien el resultado que el proceso de pensamiento.

En la visión constructivista de aprendizaje autónomo, en contraste, se concibe al aprendiz como un sujeto activo internamente, que va pensando y reflexionando, que se cuestiona lo que le están diciendo, que indaga la realidad, dialoga y discute acerca de sus ideas previas, pudiendo llegar a elaborar conocimientos a partir de su propia experiencia y desde la de los

otros. Esta visión activa de los sujetos de aprendizaje es muy distinta a la del conductismo, donde se mantiene una visión de los sujetos más reduccionista, asimilable a máquinas de aprender. Aquí interesa el proceso de aprendizaje más que el producto. En este caso, el docente no va a presionar al estudiante para que repita lo que dijo el texto, para que busque la respuesta predeterminada o para que coincida con sus propias visiones, sino que lo va a impulsar a manejar la información, para que descubra nuevos hechos o elementos de un tema, para que establezca nuevas relaciones y logre reorganizar su pensamiento, sus sentimientos y su acción.

En la escuela frecuentemente no se favorece un aprendizaje autónomo y es común oír de los estudiantes que prefieren omitir sus opiniones y contestar lo que el profesor quiere escuchar, para así evitarse que consideren sus respuestas como erróneas. Los estudiantes se dan cuenta que están sometidos a esto, pero siguen el juego, porque saben que si no, pierden frente al profesor. Sin embargo, no se puede atribuir solamente a los docentes la responsabilidad respecto a dicha situación, porque se requieren algunas condiciones y disposiciones para lograr cambios respecto a esas formas de concebir el aprendizaje. Fundamentalmente, se requiere respeto por la autonomía profesional de los docentes y un trabajo de equipos.

¿Cuáles son los cambios que deben hacerse para desarrollar y estimular la autonomía en el aprendizaje?

Desde el enfoque constructivista cambian las maneras de enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje; cambian las formas de diseñar una clase, las metodologías, los procesos de evaluación, el rol docente, la organización de la escuela, los estilos de dirección, entre otras. Y en todos esos momentos, transversalmente, se pone en juego la autonomía de todos los actores en la escuela, porque se está partiendo acá de una visión de educación, que piensa en formar algo más que trabajadores para el mercado de trabajo. Se está procurando formar ciudadanos activos, proactivos, que valoren su participación social y que comprendan que ella se relaciona con el desarrollo de aprendizajes y valores propios de la democracia.

Por ejemplo, un docente con autonomía profesional selecciona del currículo prescrito aquellos contenidos y temas que estima son relevantes para que se cumplan los objetivos de aprendizajes y, a la vez, para que los niños y niñas que están a su cargo logren aprenderlos. El profesor selecciona las actividades, los materiales, las formas cómo irá evaluando el aprendizaje de los estudiantes, etc. Y es aquí, en la acción de su práctica, donde el docente puede ir favoreciendo el desarrollo de la autonomía de ellos.

Se trata de ponerlos a ellos en situaciones interactivas donde efectivamente puedan convertirse en sujetos de aprendizajes. Por ello, se favorece el diálogo, el debate, la autoevaluación, entre muchas otras instancias que los docentes saben favorecer. Fundamentalmente, se trata de romper con la dependencia que está instalada desde temprano en nuestros vínculos pedagógicos. Es decir, se procura favorecer los procesos que permitan que, efectivamente, los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, para lograr esto, el docente debe tener libertad para diseñar sus clases y decidir qué, cómo y para qué van a aprender sus alumnos. Además, debe contar con el apoyo de su equipo de pares y de la dirección de la escuela.





Lo que ha sucedido mayoritaria y sistemáticamente en las escuelas es que en este proceso de reproducción de prácticas conductistas, en palabras de Philip Jackson, se ha invisibilizado al alumno como sujeto que piensa, se han ignorado sus conocimientos previos, se ha olvidado que la construcción de conocimientos supone un trabajo de equipos. El adulto se ha concebido como un ser omnipotente que lo sabe todo y el alumno como alguien que no sabe nada, que está obligado a ir a la escuela porque los adultos se lo exigen y, además, debe someterse a las normas de esta. El adulto es la autoridad, asignada por la institucionalidad, que le va a transmitir todo lo que ellos deben saber de esta vida, como si los niños y jóvenes no tuvieran experiencias ni saberes.

Por otra parte, ha ocurrido que los docentes han ido perdiendo progresivamente su autonomía profesional, si es que alguna vez la han tenido, a partir de las exigencias de las políticas públicas. Muchos docentes deben solamente aplicar unidades de trabajo que han sido diseñadas por terceras personas, que no solo desconocen el contexto donde estos enseñan, sino que han perdido contacto con los estudiantes o responden en forma privilegiada a un interés por elevar los puntajes de pruebas estandarizadas como el Simce que, supuestamente, acreditan que los estudiantes han aprendido eficientemente lo que debían aprender.

Bajo esta perspectiva, los niños, aun cuando estén hacinados dentro de una sala, deben comportarse como si estuviesen solos, en circunstancias que la realidad es muy distinta. Por ejemplo, deben fijar sus ojos en el papel que está sobre su escritorio cuando sus compañeros les hacen muecas, o incluso, a veces, están sentados frente a frente alrededor de una mesa, pero deben estar concentrados en la guía que tienen en sus manos y completarla en forma individual. Es el profesor quien determina cuándo se puede hablar, cuándo hay que guardar silencio, y el estudiante espera que la autoridad le dé la palabra. Además, los estudiantes están permanentemente en situación de ser evaluados. Los adultos son los que dicen cómo deben comportarse; de acuerdo a ello, son catalogados como buenos o malos alumnos. Es imperioso someterse a esta autoridad, pues de lo contrario los estudiantes son sancionados; tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios, pues el trabajo cooperativo, generalmente es ignorado.

José Gimeno Sacristán, por su parte, considera que los alumnos son una construcción social inventada por el adulto a lo largo de su experiencia histórica. El adulto organiza la vida de los no adultos, y le va diciendo al niño cómo debe ser; a partir de la experiencia que él mismo vivió, expresa este autor: Ser alumno supone, como dice Gimeno, acumular la doble carga semántica de ser menor (por su edad) y, además, de ser escolarizado; la escolaridad nos marca en cuanto a cómo vemos y cómo nos comportamos con los menores.

En la perspectiva constructivista, en cambio, el docente es un sujeto que ejerce un rol de guía, de mediador de los aprendizajes, que permite que los niños reflexionen, opinen, que tengan sus propios juicios. En este sentido, los adultos dejan de ser impositores; su autoridad se gana, no se impone.

Si los estudiantes son concebidos como personas que piensan y reflexionan, aprendiendo a la par con los docentes, los alumnos desarrollan acciones evaluativas. Ellos analizan, discuten, critican, discriminan, juzgan, tal vez a partir de otras interrogantes, otros criterios o propósitos no coincidentes con los de los docentes. Este proceso de aprendizaje colectivo supone una evaluación constante de las dificultades y

facilitadores que tienen como grupo. La evaluación se considera como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no como una forma de comprobar aprendizajes ni como una forma de calificar logros. Tampoco se considera que haya tipos de evaluación mejores que otras; su calidad va a depender de lo que se quiera evaluar, de los sujetos involucrados y la situación en que se va a dar la evaluación.

¿Y cómo se entiende que desde el Ministerio de Educación haya habido todo un discurso de constructivismo y en la práctica escolar siga primando la concepción conductista?

A partir de las reformas educacionales desde los años noventa, a los profesores se nos ha dicho que tenemos que enseñar desde un enfoque constructivista. Sin embargo, los docentes no hemos sido formados desde esa perspectiva, sino más bien, desde una concepción conductista del aprendizaje y, lo más probable, es que por muy buena intención que se tenga, al momento de enseñar se tienda a actuar reproduciendo la forma tradicional de enseñar. Pero, lo más importante es que los docentes tengan condiciones laborales y profesionales para avanzar en ese sentido.

En la práctica docente se conjugan dos estilos del quehacer pedagógico. Por un lado, el rol más tradicional, más técnico, donde el docente asume un rol que está determinado por las políticas educativas, los reglamentos, los programas, donde *le dictaminan* cómo debe hacer las clases, qué contenido debe pasar, en cuánto tiempo lo debe hacer, en qué momento debe evaluar, a qué hora, etc. El currículum nacional es homogéneo y, además, se espera que los profesores tengan un ritmo similar de trabajo: por ejemplo, se exige que en primero básico los niños y niñas de todo el país estén leyendo en julio, lo que causa mucha angustia a los profesores, pues reciben las presiones de los directores y de los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) para que esto se cumpla; existe un control permanente para detectar si es que algún estudiante no ha logrado la meta en ese mes, como si todos los niños pensarán igual y aprendieran al mismo ritmo. Se está asignando a los docentes un rol técnico, más que profesional, en el que no se cuenta con espacios de libertad como para respetar la diversidad de los alumnos, ni las posibilidades de utilizar distintas estrategias para enseñar, tomando

en cuenta los estudiantes que se tiene en el aula. Entonces, por mucho que el profesor quiera tomar sus propias decisiones, hay un sistema que presiona a hacer las cosas en un tiempo y modo determinado. Y desde ahí surgen frustraciones, angustias, desmotivaciones laborales. Es lo que se conoce con el término malestar docente, en círculos de estudios.

Curiosamente, por otro lado hay un discurso que califica a los docentes como profesionales; el mismo estatuto docente lo señala. En este intento por profesionalizar su quehacer, se ha promulgado una serie de leyes y reglamentos que ha ido determinando desde el Estado el trabajo de los profesores. Sin embargo, las demandas impuestas por las autoridades del sistema educativo, fundamentalmente enfocadas al logro de buenos resultados en el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas (por ej. Simce, PSU), han definido el quehacer docente desde un rol más técnico que profesional, afectando severamente sus prácticas docentes.

Desde una visión profesional de su carrera, un docente debe reflexionar permanentemente sobre su quehacer, y hacerlo con sus pares, en su lugar de trabajo. Sin embargo, al respecto se devela otro problema del sistema: en las escuelas no existen momentos para que los profesores se sienten a conversar e intercambiar sus experiencias de aula, para que compartan las metodologías utilizadas y discutan las soluciones a sus dificultades, y así puedan seguir caminos determinados conjuntamente para una tarea común.

En la mayoría de las escuelas las horas destinadas para reflexión pedagógica no son tal. En el mejor de los casos, a veces, un docente o los mismos jefes técnicos en ese espacio, muestran a sus pares una metodología innovadora que alguien les enseñó en un curso de perfeccionamiento, pero lo hacen como si estuvieran dando una charla. El tema no es trabajado por el colectivo de profesores, no lo conversan desde sus dificultades cotidianas del aula, no se reúnen para pensar en conjunto cómo pueden buscar alternativas a sus prácticas. Los docentes son tratados como sujetos pasivos, con una mirada conductista de lo que son sus aprendizajes, mientras, supuestamente, se espera que ellos logren un trabajo de orientación constructivista con sus estudiantes.



Si se quiere que los docentes sean profesionales, entonces hay que otorgarles autonomía para que se transformen en verdaderos investigadores de su quehacer; y así vayan decidiendo las formas, las herramientas y las maneras de enseñar; a partir de la realidad en donde está inserta esa escuela.

Es necesario que los colectivos de profesores se junten en la escuela a reflexionar qué se enseña, cómo y para qué; examinando constantemente cómo aprenden los niños, pues es el saber propio de la pedagogía. Para esto, hay que asignarles tiempo en sus contratos y condiciones orgánicas que favorezcan el desarrollo de la autonomía profesional.

En definitiva, estos espacios de reflexión están puestos por ley, pero en la realidad no se utilizan con esa intencionalidad. En este sentido, recuerdo cuál fue la intencionalidad del Movimiento Pedagógico instalado en el Colegio de Profesores, el que se propuso crear esos espacios fuera de la escuela. Ya que el sistema no los permite en su interior; el gremio los asume, como una forma de favorecer la profesionalización del docente.

¿Cuáles serían las características que debiera tener un docente para ser capaz de propiciar la autonomía de aprendizaje en sus estudiantes?

En la instancia de formación inicial docente en que participo, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, este tema es un eje importante para la formación de los estudiantes. Se parte de la consideración del docente como un profesional reflexivo-crítico, quien es capaz de observar su propia realidad, su propia práctica y preguntarse los por qué y para qué de lo que hace y piensa. Si tú miras bien, un niño de básica ya es capaz de reflexionar el por qué y para qué hizo algo. En este sentido, para un sujeto autónomo es clave preguntarse el qué y el para qué de su actuar; eso ayuda al desarrollo de su pensamiento reflexivo.

Si el profesor es reflexivo-crítico de su propio quehacer; de su propia práctica, no le va a ser difícil potenciar a sus alumnos respecto de la reflexividad-criticidad de su propio actuar. Por ejemplo, si los problemas de disciplina los aborda como un tema para ser analizado, reflexionado, criticado, en el que los estudiantes piensan por qué es bueno o malo haber actuado de determinada manera, instala una forma de

ver las cosas a través de la reflexión y no desde la sanción. Se ve en conjunto lo que sucedió y se analiza en qué benefician o dificultan esas formas de actuar al clima escolar. Si se les plantea como un problema a resolver en el que los alumnos busquen una solución, se instala otra forma de pensamiento. Y como adultos debemos aceptar que muchas veces no nos van a gustar las soluciones que nos plantean los estudiantes, pero si son gestionadas y consensuadas por ellos, lo más probable es que se logren los objetivos propuestos. Aquí vemos claramente el rol del enseñante como mediador; que va cuestionando y haciendo reflexionar a sus alumnos, mientras ellos piensan la solución al problema. Esto se puede relacionar con otros temas; por ejemplo, preguntándoles si con esa solución se están respetando sus derechos humanos o si se está considerando la diversidad que existe entre ellos. Así, se les ayuda a mirar distinto; ello implica que hay que ser capaz de considerar la heterogeneidad del curso y abrir la posibilidad a la discusión de sus diferencias, aprendiendo de esta forma a convivir con personas que piensan y actúan distinto. Esa es la gracia del aula diversa y de la heterogeneidad, pues es de esta forma, no sin dificultades, que los alumnos aprenden de los otros y con los otros. El debate, el preguntar, la discusión, el escuchar la mirada del otro es mucho más favorecedor para el desarrollo de la persona.

¿Cómo se puede favorecer la formación de un profesor reflexivo-crítico?

Desde la corriente de la pedagogía crítica y con el sustento teórico de los Talleres de Educadores², es muy interesante lo que se puede hacer. Nosotros, desde el eje de las prácticas profesionales durante todo el período de formación de los estudiantes de pedagogía, trabajamos con la metodología de estos talleres. Desde el primer año, se conforman grupos de no más de veinte estudiantes, con un coordinador o coordinadora, en el que se inicia un proceso de reflexión acerca de cómo ellos se han ido construyendo como estudiantes y como personas, por ejemplo. De esta forma, son ellos mismos los que toman conciencia de su proceso de socialización, lo analizan, lo critican y logran observar de qué manera se fueron construyendo como estudiantes y cómo, implícitamente, fueron aprendiendo a ser profesores, a partir de esa experiencia de haber sido alumnos.

² Los Talleres de Educación Democrática (TED) son una modalidad grupal de perfeccionamiento docente, creada en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en la que participaron investigadores como Rodrigo Vera, Ricardo Hevia, Jenny Assaél y María Elena Sota (1984). Su metodología también fue considerada en los grupos de trabajo del Movimiento Pedagógico en el Colegio de Profesores de Chile.

Los estudiantes de Pedagogía traen una construcción respecto de lo que es ser profesor; de lo que es ser estudiante, de los reglamentos de disciplina, de lo que es la institución escolar; de los roles que se cumplen en su interior; de lo que es la cultura escolar; esas experiencias son muy propicias para abrir un debate, para cuestionar, analizar, investigar y reflexionar. En esas instancias el docente formador ocupa un rol de coordinación descentrada, aportando en la construcción grupal y sugiriendo elementos teóricos para la discusión. Con este ejercicio se comienzan a favorecer aprendizajes más autónomos y no tan dependientes de un profesor o de un texto; además de favorecer el trabajo en equipo, el aprender con los otros y desde los otros, desde la heterogeneidad; se logra aprender a mirar al otro como alguien distinto a mí que me permite abrirme a nuevas miradas y formas de trabajo. Se juegan en esta tarea valores importantes que en toda democracia se requieren aprender:

Posteriormente, en los cursos siguientes, los y las estudiantes van a los centros de práctica y empiezan a mirar con una visión ya más de investigadores la cultura en la escuela; observan el aula, los recreos, las relaciones entre los docentes y los alumnos, para después reflexionar y discutir en talleres respecto de lo observado. Luego, pasan al diseño y a la ejecución de clases, así como al análisis de sus propias clases realizadas. Al respecto, resulta muy útil grabar un video de la clase efectuada, la que posteriormente es revisada con el aporte de los y las compañeras del taller.

Con estas prácticas se intenciona que los futuros profesores aprendan a ser más autónomos, que sean docentes capaces de reflexionar sobre su propio quehacer; de trabajar en equipo, de considerar a los niños como sujetos que tienen saberes, que tienen experiencia y que su misión es apoyar su desarrollo.

¿Y los estudiantes de Pedagogía sienten que pueden desarrollar esta forma de ser docente en las escuelas donde les toca ir?

Muchas veces, durante su estadía en los centros de práctica, se les produce un choque con la realidad, por la mirada más crítica que han desarrollado, y toman conciencia de la invisibilización que se hace de los niños. Les llama la atención, por ejemplo, que a veces los profesores no se dan cuenta que un estu-

dante tiene dudas y quiere preguntar algo, o que la única manera de resolver un conflicto de disciplina en el aula es enviando a los niños a Inspectoría. Se percatan que no les gustaría hacer lo que los profesores de la escuela están haciendo y les surge la necesidad de desarrollar una práctica distinta cuando tengan su título. Los que se dan cuenta de la preparación diferente de estos estudiantes de Pedagogía son algunos jefes técnicos y directores, que comentan respecto del buen trato y de la atención que les dan a los niños. Se están constituyendo, estos estudiantes, en futuros profesores preocupados por los niños, centrados en ellos y en su aprendizaje. Es impresionante cómo a los estudiantes de Pedagogía les va cambiando su visión mientras avanzan por los cursos en la universidad. Por ejemplo, en primer año pelean “contra el profe” y los culpabilizan de todo y, luego, se dan cuenta de que no todo es culpa de los docentes, sino que ellos ejercen un rol presionado y, de alguna manera, determinado por el sistema.

Principalmente, ellos se dan cuenta, de que en el aula, con los alumnos, pueden trabajar para formar a los niños desde una perspectiva más democrática, más equitativa, tomando en cuenta a los niños y niñas como protagonistas de sus aprendizajes. Así pueden contribuir a los cambios de la sociedad.





Familia y escuela: **tensiones, reflexiones y propuestas**

Verónica Gubbins¹

1 Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora del Magíster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: vgubbins@uahurtado.cl

El problema de la participación de los apoderados² en la educación formal de los hijos e hijas ha estado siempre presente, de una forma u otra, a nivel del debate y la toma de decisiones en materia de políticas de mejoramiento de calidad y equidad educativa. Un rápido recorrido por la evolución de las políticas educativas de la última centuria en Chile, permite identificar dos enfoques. El primero, construido sobre el supuesto que la educación formal presenta especificidades de las que las familias solo pueden participar asegurando asistencia y respeto de los hijos a las reglas escolares (por ejemplo, presentación personal, disciplina, etc.). Un segundo enfoque, sitúa el rol socializador de las familias y la escuela en un plano de complementariedad, lo que exige estimular alianzas entre ambas instituciones. Esta última visión se apoya en el reconocimiento de la importancia que las familias intencionen de manera más explícita interés, motivación y compromiso de niños y niñas hacia el aprender escolar.

Se consigna además, la relevancia de la participación organizada de los apoderados a dos niveles: desde una lógica de rendición de cuentas externa o impuesta desde fuera del establecimiento educacional o *accountability* (Corvalán & Mc Meekin, 2006) y otra de carácter interno o de carácter autorregulativo (Preal, 2003). La primera, se ejerce a partir del proceso de elección de escuelas para los hijos e hijas. La segunda, refiere a la responsabilización de las familias por el mejoramiento de procesos y estándares escolares desde dentro de la escuela (principalmente a través de los centros generales de padres y apoderados y los consejos escolares). Ambos niveles de participación se asocian a una lógica de control de eficacia de las escuelas.

No obstante, los centros de padres y apoderados constituyen espacios de asociatividad donde también se ofrece la oportunidad de que los padres se organicen con el fin de conseguir un objetivo común, como es el mejoramiento creciente de la calidad del desarrollo y aprendizajes escolares de sus hijos e hijas (PNUD, 2000). Esto último, apoyado en la convicción de la co-responsabilidad socializadora que debe existir entre familias y escuela, y cuya coordinación no puede más que sostenerse desde una lógica democrática de la gestión escolar. De este modo, la toma de decisiones no

puede más que estructurarse en base al diálogo y reflexión conjunta entre escuela y un estamento organizado cuya voz cuente con la legitimación de sus pares.

Según el informe de Desarrollo Humano de Chile (PNUD, 2000) el 78% de los establecimientos educacionales contaba con al menos un centro de padres y apoderados. Esto da cuenta de una cifra cuya magnitud permite pensar que la lógica democratizadora de la gestión escolar comienza a instalarse. No obstante, y "a pesar de su alta presencia cuantitativa (se constata) que estos no parecen incidir en aspectos centrales del proceso educativo" (PNUD, 2000, p.123). Por otra parte, estudios nacionales de los últimos años, muestran que los directivos, docentes y los propios apoderados no saben cómo llevar a cabo esta participación (CIDE, 1999; CIDE/UAH, 2010; Participa, 2000; Rivera, 2004).

Lo que se tiene, entonces, es que no obstante el discurso promocional de alianza y democratización de la gestión escolar ello no ha permeado lo suficiente la toma de decisiones a nivel pedagógico y administrativo de las escuelas. Es en este contexto de problematización que el presente artículo propone algunas distinciones susceptibles de ser tomadas en cuenta cuando de lógicas democratizadoras de la gestión escolar se trate, con especial atención a la participación de los apoderados. Así, se comienza señalando algunos hitos de la historia de la política educativa chilena que permiten ilustrar con más detalle los enfoques predominantes antes mencionados. A continuación, se destacan algunos antecedentes que construyen el escenario actual de lineamientos para la toma de decisiones de las escuelas. En tercer lugar, se recogen algunos datos que dan cuenta de la percepción de los actores escolares en esta materia. A partir de estos antecedentes se termina delineando desafíos y distinciones susceptibles de ser considerados por el Estado y una comunidad educativa que desea construir, de manera democrática y autónoma, sus propios planes y programas de mejoramiento educativo y escolar.

"No obstante el discurso promocional de alianza y democratización de la gestión escolar ello no ha permeado lo suficiente la toma de decisiones a nivel pedagógico y administrativo de las escuelas".

2 El debate suele abordar nociones tan distintas como las de familias, padres, madres y apoderados como si estos fuesen sinónimos. El sistema educacional chileno, y particularmente las escuelas, optan predominantemente por el uso de la palabra *apoderados*. No obstante, la Ley de Educación Primaria Obligatoria no menciona esta palabra, sino refiere a "guardadores". La Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo, actualmente vigente, tampoco entrega una definición explícita. Para efectos de este artículo se entenderá por apoderado: toda aquella persona (hombre, mujer o ambos) que desempeña funciones parentales, de cuidado y acompañamiento de las demandas escolares de niños y niñas, y que no solo se registran administrativamente como tales en los establecimientos educacionales, sino que son los que asisten a las entrevistas con los docentes y a las reuniones de curso.



HITOS EN LA TRAYECTORIA DE LA ACCIÓN DEL ESTADO EN MATERIA DE PARTICIPACIÓN DE APODERADOS

De acuerdo a Gallardo (2006) es en el año 1921, cuando se promulga la Ley de Instrucción Primaria, donde se encuentran las primeras alusiones a este tema. La lógica de ese entonces era que las familias tenían como principal misión asegurar el ingreso de los hijos e hijas a la educación pública. El no cumplimiento de esta norma contraía sanciones penales para los padres. La responsabilidad de los padres se remite solo al de velar por asegurar acceso de los hijos e hijas a la educación pública. Luego, es la escuela la que se hace cargo de la educación formal de niños y niñas. La familia y la escuela son instituciones que forman y educan de manera separada, de acuerdo a su propia especificidad.

La noción de alianza entre familias y escuela, emerge por primera vez el año 1928, donde, por decreto, el Gobierno de Ibáñez del Campo impulsa una reforma educacional (Decreto 7.500). Lo que aquí se demanda es que las familias no solo deben asegurar asistencia de los hijos e hijas a la escuela, sino colaboración recíproca. Comienza a reconocerse el impacto socializador de las familias sobre los procesos y resultados escolares, lo que exige a su vez cercanía y diálogo entre apoderados y docentes. Esto se puede ver reflejado en algunas de las palabras que le dirigiera

a los padres el Jefe del Departamento de Educación Primaria de la época: "Queremos que la Escuela sea aliada de la familia. Queremos que la obra de la educación sea un producto de la escuela, constituida en comunidad. Si los padres no se dan cuenta del rol que les toca desempeñar en esta reforma sus resultados serán dudosos. ¿Cómo puede un padre o una madre colaborar con los maestros, si no visita la escuela, si sólo va a matricular a su hijo? Queremos que este distanciamiento termine para siempre" (Gómez Catalán, 1928, citado por Gallardo, 2006, p. 2). Se trata de acortar la distancia entre ambas instituciones socializadoras

"El paradigma democratizador y deliberativo con los apoderados, constituye un importante "perturbador" de las lógicas escolares predominantes".

de la infancia. No obstante el imperativo, la práctica cotidiana no mostró avances significativos. Las lógicas de acción de las escuelas continuaron reproduciendo el distanciamiento con las familias. De allí que el decreto perdiera fuerza legal en los años siguientes. En paralelo, y desde la iniciativa de algunos privados, emerge tímidamente la necesidad de ampliar la concepción educativa incorporando la visión de comunidad educativa por sobre el trabajo aislado de la escuela (por ejemplo, las escuelas experimentales de la década de los cuarenta).

Es en la década de los cincuenta, que la participación de las familias, en tanto estamento organizado, se incorpora como parte de las Garantías Constitucionales. Lo que aquí se señala es que los padres tienen el derecho de elegir los docentes para sus hijos e hijas y que sus representantes nacionales deben ser incorporados como integrantes activos del Consejo Directivo de la entonces Superintendencia de Educación (institución que dio paso posteriormente al Ministerio de Educación). Se avanza así hacia un reconocimiento institucional del derecho y relevancia de contar con la voz de las familias en lo que a toma de decisiones políticas y administrativas se refiere (Gallardo, 2006).

Autores como Redondo (2009) señalan que es el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), promovido en los años setenta bajo el lema de una "educación nacional, democrática, pluralista y popular" (Mensaje Proyecto de Escuela Nacional Unificada [ENU] del año 1972, citado por Redondo, 2009, p. 5), donde se aborda de manera más explícita la necesidad de una participación más activa de toda la comunidad educativa a nivel escolar. Este debate se interrumpe, sin embargo, por el golpe militar de 1973, donde se suprime toda organización de carácter consultiva o de representación. Los apoderados deben volver a circunscribirse a sus responsabilidades intrafamiliares, quedando excluidos de toda materia relacionada con la educación formal y las escuelas. No obstante, es este mismo Gobierno el que estructura el actual sistema educacional desde una lógica de descentralización y de subsidio a la demanda. El supuesto es que la libre elección de establecimiento educacional de parte de los apoderados, constituye una presión externa para el mejoramiento de la

eficacia escolar: La competencia por matrículas y por subsidios estatales a la demanda, en consecuencia, se constituiría en uno de los incentivos más importantes para que las escuelas mejoren la calidad de su oferta educativa.

De este modo, lo que se tiene es que la política educativa chilena de los últimos cien años se ha movido de manera zigzagueante entre dos voluntades. Una que entiende la educación como responsabilidad exclusiva de la escuela, excluyendo del debate y la acción local a las familias (década de los años veinte y ochenta). Otra, que desde un paradigma distinto busca la interlocución directa y deliberativa con los otros responsables de la educación de sus estudiantes, como son sus apoderados, sea de manera individual (Decreto del año 1928 y década de los setenta) u organizada (década de los cincuenta). Es evidente que desde el primer enfoque, la escuela adquiere más poder para definir, implementar y controlar los fines y procesos socializadores de la infancia. La desventaja es que, y particularmente en países como los nuestros donde la estructura social describe tanta desigualdad económica entre familias, la educación no logre impactar y no haga más que reproducir un orden social inadmisiblemente de seguir siendo sostenido. Asimismo, podría quedar retrasada en proporcionar respuestas socializadoras a las nuevas exigencias

que impone una sociedad en proceso de democratización y globalización tecnológica y cultural creciente, como es lo que ha ocurrido tan vertiginosamente en los últimos años en Chile: la llamada nueva sociedad de la información. Es en este contexto que el enfoque de autonomía y democratización en la toma de decisiones educacionales presenta tanto atractivo.

También es de toda claridad que el paradigma democratizador y deliberativo con los apoderados, constituye un importante "perturbador" de las lógicas escolares predominantes. Supone un cambio estructural a nivel de concepción educativa y estilos de gestión de las escuelas, pero también de las lógicas de participación de las propias familias. Estas últimas mucho más convocadas, como se verá a continuación, como consumidoras de un servicio educacional que como interlocutoras válidas y con derechos ciudadanos sobre las decisiones formativas y educacionales de la escuela.

"Se mantiene la lógica de mercado o de libre elección de parte de los apoderados junto a otra de intervención estatal en favor de la integración social".





LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL

Ahora bien, ¿cómo se ha abordado la participación de los apoderados con el advenimiento de la democracia desde el año 1989? La reforma educacional que en ese momento se desarrolla no alcanza a cuestionar el modelo de base sobre el que se estructura el sistema. Se mantiene la lógica de mercado o de libre elección de parte de los apoderados junto a otra de intervención estatal en favor de la integración social. Sin embargo, no se toma en cuenta que este modelo opera en una estructura social que describe una de las mayores desigualdades de la región en términos de la distribución de los ingresos. A pesar de que Chile –haciendo abstracción de las consecuencias económicas y psicosociales que trajo consigo el terremoto del año 2010– ha descrito avances importantes en reducir la tasa de la pobreza, la desigualdad de ingresos se mantiene. En consecuencia, cuando se trata de ejercer el derecho a la libre elección solo puede hacerlo una de cada dos familias. En la práctica, la libertad de elección solo es privilegio de familias con recursos económicos y culturales para hacerla efectiva. La otra mitad solo debe resignarse a lo que su posición en la estructura social

le permite acceder (Elacqua & Fábrega, 2004).

Es aquí donde se reconoce una de las grandes contradicciones del sistema educacional chileno actual: se fomenta una participación más activa de las familias, pero desde una lógica de mercado y con poca consideración al contexto de un país desigual en la distribución de los ingresos autónomos familiares. La convocatoria ensalza así, mucho más su aporte desde un rol de cliente o consumidor de un servicio que su rol de agente activo y co-responsable de la socialización de la infancia.

Paradójicamente además, la reforma se planteaba la necesidad de focalizarse en “las oportunidades educacionales y su distribución social” (Cox, 2005, p. 19). Se ha dicho que se trata de “llevar la reforma al aula”; es decir, a las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Cox, 2005, p.42). Para ello, se continúa con el proceso de reforma curricular iniciado el año 1996 para la educación básica; la educación media desde 1998 y la educación parvularia el año 2001. Se incorpora además al currículum, la informática, tecnología y aprendizaje de un idioma extranjero desde quinto año básico, los Objetivos Fundamentales Transversales y



se aumenta la cantidad del tiempo de trabajo escolar a partir de la Jornada Escolar Completa. Se busca, particularmente para los sectores más pobres, acortar la distancia entre los códigos lingüísticos familiares y los de la escuela. Con todo, la política educativa nacional sigue optando por invertir solo en esta última (Cox, 2005)³.

En paralelo, Chile suscribió el año 1990 en Jomtien la Declaración Mundial de Educación para Todos. El principio organizador de los acuerdos fue la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en tanto base fundamental que permite dar cumplimiento a uno de los derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, como es la Educación. Dadas las deficiencias a nivel de acceso y calidad de la misma a nivel mundial, la Conferencia concuerda en la necesidad de una "visión ampliada" que comprenda: la universalización de la educación con equidad, "mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones" (Unesco, 1990, p.1-2); concertación de acciones entendida aquí como "establecer nuevas relaciones y acciones entre sectores gubernamentales, dependencias educacionales, organizaciones no-gubernamentales, comunidades locales y particularmente las familias de modo de contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación de los programas" (Unesco, 1990, p. 2); es decir, ir más allá de la escuela y de sus autoridades como únicos responsables de la calidad educativa. Se trata de reconocer que en ello también colaboran otros actores y organizaciones involucrados en los procesos formativos y educativos de niños y niñas, desde la "cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad" (Unesco, 1990, p. 5). Se acuerda así, promover en cada uno de los países participantes, una concepción educativa que busca complementar los procesos descentralizadores del sistema educacional con una noción más amplia y democrática de *comunidad educativa*⁴.

De este modo, la política educativa de los noventa y mediados de los años dos mil se focaliza en incentivar a los docentes para que se apropien de un nuevo currículo y estimular a la escuela a que desarrolle un estilo de gestión que propicie "acciones de integración entre profesores y las familias, de modo

que estas colaboren y participen en los procesos de aprendizaje y formación de los niños desarrollados por las escuelas" (Mineduc, 2007). Sin embargo, y no obstante el imperativo asumido, la participación de los apoderados sigue estando atravesada por la co-existencia de dos lógicas distintas. La primera, que entiende la escuela como un sistema social cerrado que solo da cabida al trabajo de expertos en educación y donde el rol de las familias es constituirse en un controlador externo de su eficacia. Una segunda lógica, que se apoya en una noción de educación que considera indispensable abrir sus puertas y crear espacios de deliberación entre los actores directamente implicados en los procesos socializadores cotidianos de la infancia. Alianza que no se traduzca solo en relaciones diádicas entre docentes y familias, individualmente consideradas, sino también convoque a una participación organizada del estamento.

¿QUÉ SUCEDE A NIVEL DE LAS ESCUELAS?

La evidencia sugiere que la participación de los apoderados no ha impactado lo suficiente en la gestión escolar. La lógica centrada en los expertos en el aula sigue predominando por sobre la concepción de comunidad educativa deliberativa. A nivel organizado, por ejemplo, estudios de sistematización del trabajo realizado por los equipos de gestión de escuelas P-900⁵ describen al año 2002, que en solo un 51.5% de ellos existe la presencia de un representante de los padres, es decir en uno de cada dos establecimientos.

Cuando se indaga en las opiniones de los actores, algunos estudios muestran que los directivos y docentes tienden a responsabilizar a las familias como causa primera del fracaso escolar y a percibir más bien falta de interés y compromiso de los padres con la educación de sus hijos e hijas. Se señala, también, que el hecho que los padres tomen iniciativa para acercarse a solicitar información a los docentes,

"Se fomenta una participación más activa de las familias, pero desde una lógica de mercado y con poca consideración al contexto de un país desigual en la distribución de los ingresos autónomos familiares".

³ Estas reformas se apoyan, en parte, en lo que se ha conocido como el movimiento de Escuelas Efectivas, el que ha jugado un rol muy activo en la investigación educacional nacional. Lo que aquí se sostiene es que la escuela puede revertir las limitaciones en las condiciones de entrada de niños y niñas provenientes de familias menos aventajadas en lo económico y lo cultural. Esto se hace especialmente relevante cuando se trata de países con estructura social segmentada en lo económico y cultural, como es el caso de Chile (Unesco, 2008).

⁴ Así ha quedado plasmado también en la actual Ley General de Educación la que la define como: "(...) una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa (...) La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales" (Artículo 9º, p. 8-9).

⁵ Programa de focalización para el mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas básicas de sectores pobres. Comenzó en 1990.



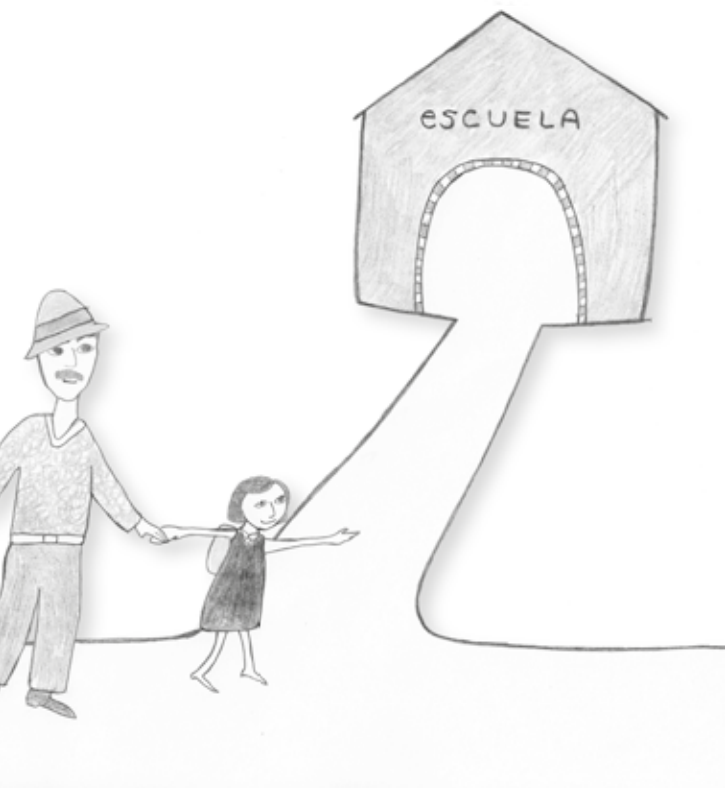
especialmente cuando se trata de la tarea pedagógica, es considerado como una intromisión. Otros docentes que reconocen el valor de la participación de los padres en cuestiones de carácter escolar atribuyen dificultades para materializarla, fundamentalmente por sobrecarga horaria, las exigencias administrativas y la falta de competencia para trabajar con adultos (CIDE, 1999; CIDE/UAH, 2010; Participa, 2000; Rivera, 2004).

Desde la perspectiva de los apoderados se sugiere que los padres de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados tienden a declarar que hacen suficientes esfuerzos por generar ingresos con pocas oportunidades para compatibilizar responsabilidades laborales con las familiares y, en consecuencia, no les queda más que delegar a la escuela la educación de sus hijos. Las madres que trabajan señalan que la escuela les hace muchas exigencias que no pueden responder a causa de falta de tiempo. Además, existe la percepción que las demandas de la escuela son inoportunas y que escapan en mucho a lo que se corresponde con la función parental. Se recogen tam-

bién sentimientos de incompetencia de los apoderados, para prestar los apoyos necesarios desde el hogar, por falta de conocimiento. Esto último con más fuerza en el discurso de padres y madres con bajo nivel de escolaridad. Los padres también perciben prejuicios, de parte de los docentes, hacia sus formas de vivir en familia (relacionados específicamente con la composición familiar y sus capacidades para ejercer eficazmente la función parental). Especialmente sensibles son las mujeres que se encuentran sin pareja a cargo de sus hijos y las denominadas familias recompuestas. Sin embargo, estas consideraciones no parecen ser percibidas por los docentes (Gubbins, 2011; Martinic, Anaya & Torrendell, 2006; Rivera, 2004).

En la práctica, lo que se ve es que los encuentros entre docentes y apoderados se reducen a la realización de reuniones de apoderados de carácter informativas y orientadas a solicitar aportes monetarios, útiles, textos escolares, uniformes y "quejas" respecto del comportamiento o rendimiento del estudiante. Se realizan más por demanda de la escuela que desde las necesidades parentales. La comunicación entre apoderados y docentes tiende a ser así unidireccional y centrada mucho más en las necesidades prácticas de la escuela que en la deliberación conjunta de los asuntos propios del quehacer formativo y educativo de los estudiantes (Gubbins, 2011; Gubbins, 1999; Rivera, 2004).

Lo anterior resulta sorprendente cuando estudios como los de Rivera (2004) señalan que docentes y apoderados dicen valorar la posibilidad de "un trabajo conjunto y complementario" (p. 60). No obstante, las prácticas escolares se encuentran aún lejos del deseo declarado. En los hechos, la participación activa de las familias en los procesos decisorios de la escuela es percibida como un fenómeno complejo de abordar por ambas partes. Existen razones prácticas, sentimientos de falta de competencia, temor, pero también concepciones educativas que hacen difícil compartir el poder decisorio con otros actores no especializados en materia educacional y que, además, no participan de manera directa y presencial de las tareas y exigencias que trae consigo el trabajo dentro del aula. De allí que la participación deliberativa de los apoderados se perciba más como una experiencia problemática que ventajosa para los fines de socialización de la infancia. Esto, para todos los involucrados, incluidos los propios apoderados. La escuela continúa



trabajando, en consecuencia, con: insuficiente conocimiento de la necesidad y beneficios de una gestión escolar democrática y deliberativa; y desconocimiento de los recursos, intereses, necesidades y disposiciones de los padres, madres y apoderados para una colaboración activa e intencionada respecto del mejoramiento de la calidad educativa. Lo anterior no hace más que reproducir prejuicios y temores recíprocos (entre docentes y familias) y mantener la brecha existente entre la convocatoria pública que la política educativa le hace a las familias y la gestión de las escuelas.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES PARA LA PROMOCIÓN DE UNA PARTICIPACIÓN MÁS ACTIVA DE LOS APODERADOS DESDE UNA LÓGICA DE COMUNIDAD EDUCATIVA

Es importante recordar que la participación de los apoderados se instala en un sistema educacional que ofrece alternativas institucionales dependientes de diversos sostenedores (privados y públicos) y con proyectos educativos también variados. Se delinea así un paisaje escolar que describe propósitos formativos (y recursos) diversos. No obstante, la materialización de una lógica escolar más cercana a la de comunidad responsable y deliberativa pone en juego concepciones educativas y no solo propósitos pedagógicos. Los objetivos curriculares plantean más bien la pregunta respecto de las modalidades de participación de los apoderados dentro de la realidad económica y social de cada establecimiento educacional (o el qué y cómo hacerlo). Otro nivel de análisis es el que se relaciona con la toma de decisiones en materia de Proyecto Educativo Institucional. Lo que aquí se juega es más bien el sentido o la razón de ser de la participación democrática.

Es aquí donde el Estado puede hacer contribuciones relevantes. En primer lugar, en hacer las distinciones que correspondan para ayudar a la escuela a perder el miedo. Aunque en la práctica la responsabilidad de privilegiar una u otra modalidad de participación, igual la termina teniendo la escuela, su pertinencia dependerá centralmente de la claridad institucional que se tenga respecto de sus propósitos. La definición de lo que se desea lograr en materia de procesos y resultados escolares constituye el principal insumo para precisar la o las modalidades que se consideren adecuadas para estos efectos.

Las escuelas cuentan hoy con algunos insumos para estos objetivos. Existe una política que proporciona lineamientos para la Participación de Padres, Madres y Apoderados en la Educación (Mineduc, 2002a). Lamentablemente, no propone metas o resultados esperados que permitan realizar monitoreos o seguimiento de su implementación a nivel de los establecimientos educacionales, por lo que no resulta un instrumento útil para la dirección y gestión pedagógica de la escuela. La Política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2002b) sí considera resultados, pero más bien orientados al logro de los objetivos transversales. También se tiene el Marco para la Buena Enseñanza, el que tampoco especifica estrategias, indicadores o resultados esperados que vayan más allá de contribuir "a mantener informados a todos los padres sobre los procesos de aprendizaje, y los avances y dificultades de sus hijos (...) crea(r) oportunidades para que los padres y apoderados puedan involucrarse en las actividades del establecimiento, aportando sus saberes, experiencias y sus deseos de colaboración" (Mineduc, 2008, p. 35). Se destaca también la responsabilidad de que la dirección del establecimiento educacional promueva un clima de colaboración entre el propio establecimiento, los estudiantes y los padres y apoderados, pero sin orientación específica sobre cómo hacerlo⁶. Hay aquí un segundo desafío para el Estado chileno: proporcionar insumos conceptuales y metodológicos que permitan el diseño operacional del sentido y modalidades de participación en la escuela. Es decir, cuestionar la paradoja en la que se encuentra (entre una convocatoria de mercado y otra democratizadora y de coordinación de acciones con las familias en lo educativo).

Sin embargo, la pertinencia también debe hacer sentido a las familias de los estudiantes. La legitimación que los actores directamente implicados hagan de la misma, no puede ser soslayada ni mucho menos minimizada. Pasar del deseo a la acción implica comprender el sentido de la acción escolar y la capacidad que la escuela tenga para contribuir a satisfacer las necesidades, intereses y expectativas que las familias ponen en juego cuando de la educación formal de los hijos se trata. Es esta comprensión la que estimula finalmente interés, motivación y disposición de los apoderados para actuar a nivel de las actividades de la escuela, pero especialmente motivar a sus hijos hacia el aprender escolar. No constituye un acto espontáneo que reacciona

6. Conscientes de estas carencias, algunas instituciones académicas del país han desarrollado en los últimos años programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento de la alianza entre familias y escuela. Estos pueden constituirse en referentes interesantes para la operacionalización de esta política a nivel escolar (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Cardemil, 1995; Gubbins, 1997).



solo por sensibilidad a la proclamación de ciertos discursos, es una consecuencia que emerge de convicciones personales que se articulan con los intereses institucionales y, al mismo tiempo, de una concepción educativa que traspasa las fronteras de la escuela como única institución responsable de la educación formal de niños, niñas y jóvenes.

Hoy se trabaja con el supuesto de que las familias no apoyan a sus hijos e hijas, independientemente de la dependencia del establecimiento educacional. Existe evidencia que sugiere que esto no es así. Un estudio cualitativo realizado el año 2009, donde se entrevista a 36 apoderados con hijos e hijas que describían desempeño escolar en educación básica, en establecimientos educacionales de diversa dependencia de la Región Metropolitana, muestra que aunque la participación de los apoderados en las actividades escolares cumple con el mínimo de presencialidad que exige la escuela, la mayor inversión en tiempo y energía se hace en el hogar. El problema es que los directivos y los docentes no lo saben. En términos de su participación en actividades de la escuela, estos mismos apoderados señalaban sus preferencias hacia la asistencia –solo presencial– a las reuniones de apoderados y eventos de celebración. A lo más, la colaboración en dinero, útiles o transporte para la realización de las actividades que las escuelas requieren efectuar con los estudiantes fuera de los límites físicos del establecimiento. Son argumentos más bien prácticos, como es la falta de tiempo por razones laborales, las que más se esgrimen a este respecto. En lo particular, son las apoderadas de establecimientos municipales y particulares subvencionados quienes, en la medida que tengan tiempo y energía física disponible, más se interesan por involucrarse en actividades organizativas. Por otro lado, las apoderadas de establecimientos particulares pagados reportan más interés por asumir funciones de delegado de curso ante el centro de padres y apoderados. No obstante, la evaluación final que se hace es que la presión que reciben en crítica y falta de apoyo de sus pares inhibe el interés por repetir la experiencia (Gubbins, 2011).

Estos hallazgos permiten concluir que se debe cambiar la creencia que los apoderados no tienen interés o no están comprometidos con la educación de sus hijos e hijas. Existe la disposición, pero también existen limitaciones objetivas (la jornada laboral, por ejemplo). La participación más activa en la escuela

también se enfrenta a una cultura de convivencia social que parece competir más por satisfacer intereses individuales que asociarse en favor del bien común (como es la representación de los pares y la organización de los centros de padres y apoderados).

De este modo, la participación de los padres es mucho más que asistir a las actividades organizadas por la escuela. Se construye por medio de estrategias que buscan estimular condiciones y prácticas que, bien direccionadas, pueden contribuir a optimizar la efectividad de la escuela desde un clima de gestión más democrática y participativa. Si esto es así, recoger información acerca de las disposiciones y prácticas parentales es tan importante como la caracterización socio-demográfica de las familias de los estudiantes de una escuela. Los establecimientos cuentan con dos instancias bien valoradas por los apoderados para estos efectos: la reunión de apoderados y las entrevistas personales con los docentes. Se ofrece aquí una oportunidad para instalar nuevas conversaciones en torno a la experiencia escolar de los estudiantes, y los procesos involucrados, que no se está aprovechando lo suficiente, en especial en el caso de las familias que no han podido elegir libremente el establecimiento para sus hijos o hijas. El reconocimiento y valor de la interlocución y construcción conjunta entre agentes que comparten de manera complementaria una misión socializadora en común, impele a develar, en primera instancia, lo que se va a entender por participación de los apoderados. Para ello es necesario traducir en objetivos educativos o formativos precisos y detallados –ojalá por nivel educacional– lo que se ha planteado la escuela como proyecto educativo institucional. El desafío de la comunidad educativa será luego, entonces, develar las expectativas recíprocas en términos de necesidades, intereses, expectativas, recursos, disposiciones y capacidad de respuesta para avanzar estrategias que permitan contribuir a su materialización. De allí la necesidad de abrir los espacios de encuentro entre familias y escuela para una mayor reflexividad conjunta respecto del sentido y aportes que tanto la escuela como las familias pueden hacer.

Con todo, y para terminar, es importante señalar también que sin convicción y confianza en la deliberación colaborativa como modo de pensar la educación de los estudiantes, la participación de los apoderados seguirá siendo parte de la retórica de la política educativa y de las propias escuelas.

REFERENCIAS

- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyke*, 14(2), 149-161.
- Cardemil, C. (1995). *Mejorando la calidad de los aprendizajes: un desafío para la familia y escuela*. Informe final. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Cide (1999). *I Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo*. Medición 2003. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Documento inédito.
- Cide-UAH (2010). VIII Encuesta Nacional a los Actores Educativos. Santiago. Documento inédito.
- Corvalán, J. & McMeekin, R.W. (Eds.) (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Cide/Preal.
- Cox, C. (2005). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Gallardo, G. (2006). *Historia de la relación familia y escuela*. Santiago: Valoras.
- Gubbins, V. (1997). *¿Incorporación o Participación de las Familias? Un desafío más de la Reforma Educativa*. Documento de Trabajo N° 15. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Gubbins, V. (1999). *Una Mirada a la Comunicación entre Escuela y Apoderados: Proposiciones para el Estamento Docente*. Documento de Trabajo N° 9. Santiago: Cide.
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de Involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Tesis de doctorado no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Elacqua, G. & Fábrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Recuperado el 23 de abril, 2007, de http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf.
- Martinic, S., Anaya, M. & Torrendell, C. (2006). *Cultura escolar y educación católica. Resumen de resultados preliminares de Estudio Exploratorio de la educación católica en Chile*. (Informe). Santiago: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile/Área de Educación Conferencia Episcopal de Chile.
- Mineduc (2002a). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Santiago, Chile: División de Educación General/Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Mineduc (2002b). *Política de convivencia escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad/Mineduc.
- Mineduc (2007). *Nivel de educación básica*. Recuperado el 27 de Junio 2007 de http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=17.
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 30 de Junio 2011 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3119&id_contenido=12388.
- Participa (2000). *Antecedentes para el diseño de una política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Santiago: Corporación Participa/Ministerio de Educación. Documento inédito.
- PNUD (2000). *Desarrollo humano en Chile 2000: Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Preal (2003). *Rendición de cuentas en educación N°1. Un llamado a la responsabilidad por los resultados*. Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas, (5/15).
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1, 13-39.
- Rivera, M. (2004). *Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica*. Tesis de Magíster no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 8 de Abril, 2007, de www.unesco.org/educacion.
- Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe. Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Recuperado el 21 de Noviembre 2008 de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10018&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.



Escuela Célestin Freinet de La Pintana: **educando para la autonomía y la dignidad**

Equipo revista *Docencia*

En el marco de la reflexión en torno a la autonomía escolar, eje de la presente edición de Docencia, quisimos explorar cómo logra una escuela llevar a cabo un proyecto educativo con características distintivas, considerando las condiciones, obstáculos u oportunidades que presenta el sistema educacional chileno para el desarrollo de proyectos que requieren de cierta autonomía pedagógica. La Escuela Célestin Freinet de La Pintana, un establecimiento subvencionado y gratuito con más de treinta años de historia educando en un contexto de pobreza, representa una experiencia concreta de construcción de autonomía desde el punto de vista pedagógico, teniendo como fundamento los principios y metodologías de la llamada Escuela Moderna, modelo desarrollado por el pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966).





Imprenta Escolar.

Desde la década de 1920 Célestin Freinet junto a su esposa Elisa se embarcaron en la búsqueda de una pedagogía más humana, radicalmente crítica del conductismo reinante en la época, basada en la importancia de la comunicación, la colaboración, la dignidad y la democracia como fundamentos de la educación, lo que los llevó a experimentar con técnicas como la cooperativa escolar, el trabajo-juego, la imprenta y la correspondencia interescolar, educando sobre todo en la ruralidad y con población vulnerable. A partir de este trabajo inicial, y luego de las dos guerras mundiales, se forma el movimiento internacional de la Escuela Moderna, el que surge como reflexión frente al fracaso de las sociedades en evitar su colapso, y que propuso fundar, a partir de la propia escuela pública, una educación popular que respondiera a las necesidades de emancipación de los pueblos de Europa. En palabras de Célestin Freinet: “debemos ser todos los educadores del pueblo juntos quienes, mezclados con el pueblo, en lucha con el pueblo, hagamos realidad la escuela del pueblo”¹.

La pedagogía freinetiana se difundió rápidamente entre maestros y escuelas de Europa, y hoy en día tiene presencia a nivel mundial, articulada en la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM). Hoy podemos encontrar experien-

cias freinetianas en casi toda América Latina, siendo México y Brasil donde el movimiento ha adquirido mayor fuerza, contando con cientos de escuelas y varias federaciones. En el año 2013 se realizará por primera vez en Chile el Reencuentro Americano de Educadores Freinetianos (RADEF). En nuestro país la presencia freinetiana se remonta a la experiencia pionera de la Escuela Célestin Freinet de La Pintana.

NACIMIENTO DE UN PROYECTO CRÍTICO EN LA PINTANA

La Escuela Célestin Freinet, ubicada en la zona sur de Santiago, surge como respuesta al contexto histórico y social por el que atravesaba nuestro país. La escuela comienza a levantarse en 1980², en plena dictadura militar, mientras el Gobierno cerraba escuelas, perseguía profesores y realizaba reformas que buscaban desarticular y reducir a su mínima expresión la educación pública, abriendo el sistema nacional a las leyes del mercado e instaurando un modelo represivo, autoritario y homogeneizante. A este complejo contexto político y cultural se suma la crisis económica, que azotó con mayor fuerza a los sectores populares. Frente a esta realidad, la escuela no solo se propuso asumir un proyecto educativo popular y crítico, de creación de un espacio de dignidad, libertad y respeto a los derechos humanos, sino que también debió afrontar activamente la crisis de subsistencia que afectaba a los niños y sus familias. De esta forma una de las primeras tareas de la escuela fue trabajar la tierra de la que disponían para proveerlos de alimentos. Así describe Eradio Mardones, fundador de la Escuela Célestin Freinet, los difíciles comienzos del proyecto en la periférica comuna de La Pintana:

“Nos instalamos en medio de un barrial tremendo, de animales, chanchos... y empezamos a buscar niños, pero niños especiales, que estuvieran fuera del sistema, discriminados, abandonados y con problemas en otros colegios. Nos organizamos con los pobladores, que participaron desde un comienzo detectando los casos, y juntamos treinta niños. Luego busqué tres profesores comprometidos. Entonces partimos, no con un «colegio», sino con paredes a medio terminar. Y el nombre de Freinet lo elegimos

1. Célestin Freinet, *La Escuela Moderna Francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid, Ediciones Morata, 1996, p. 26. Este folleto fue publicado por primera vez en 1944.

2. En 1979, Eradio Mardones junto a otros profesionales crean la Corporación Educacional para el Desarrollo de la Cultura y la Educación Personalizada Abierta y Comunitaria (CEPAC), organización sin fines de lucro que se constituye en la base jurídica para la creación de la escuela. Con la ayuda de la agencia de cooperación inglesa CAFOD, lograron adquirir un terreno, materiales de construcción y mobiliario escolar básico.

porque encontré que tenía pertinencia con este proyecto, porque él tuvo que enfrentarse con el fascismo, fue prisionero de guerra dos veces, herido en combate, comprometido con la libertad, con la república, con la democracia y con una clase social. Y de hecho nosotros por eso nos dirigimos a niños de la población, a la pobreza y la delincuencia. Entonces llegamos de una manera que podría decirse un poquito ingenua y muy temeraria, porque obviamente que no íbamos a calcular quizás en qué nos estábamos metiendo; pero una vez que entramos ahí, por características a lo mejor personales, insistimos, perseveramos tozudamente y ya llevamos 32 años...”

Tanto el huerto como la construcción de la escuela misma fueron el resultado del esfuerzo y participación de padres, pobladores, maestros y niños, recibiendo el apoyo de estudiantes universitarios que se interesaron en el proyecto. Desde estas primeras acciones se manifestó el espíritu y uno de los principios fundamentales de la escuela que guía hasta el día de hoy su quehacer: el trabajo colaborativo. La Escuela Célestin Freinet nació en definitiva buscando “plasmear la utopía de una escuela popular, con un currículum flexible y personalizado. Una escuela realmente de la comunidad, donde los educadores, pobladores y los niños sean agentes protagonistas de su promoción y liberación humana y social”³.

TRABAJANDO CON LA PEDAGOGÍA FREINETIANA

Antes de entrar a la escuela, lo primero que destaca es su misión, plasmada en grandes letras sobre la fachada: “Con la Pedagogía Freinet, asegurar a los niños y niñas en situación de riesgo y discriminación psicosocial una educación de calidad y equidad, con los saberes y competencias que contribuyan a su dignidad, promoción humana y a la superación de la pobreza”. Un gran desafío para una escuela relativamente pequeña, que al día de hoy tiene alrededor de 390 alumnos, desde prekinder a octavo año básico, contando además con un exitoso proyecto de integración, el que han podido asumir gracias al trabajo conjunto de profesores, educadoras diferenciales, una fonoaudióloga, un psicólogo y un trabajador social.

El principal desafío para la escuela, tal como lo plantea su fundador, es lograr articular tres áreas determinantes: “las exigencias propias del Ministerio de Educación y sus reformas, la pedagogía Freinet y la cultura popular. Entre esas tres áreas estamos permanentemente encontrando los lazos de comunicación para ser educadores más pertinentes, más apropiados a las necesidades, los intereses y los problemas de los niños. Pero teniendo como norte educarlos democráticamente, de manera que al niño se le respeten sus derechos, que sepa defenderlos y sepa expresarse, hablar, escuchar, leer”. De esta forma, el proyecto requiere de la amplia participación de la comunidad y de la adecuada formación de sus profesores y directivos.

El trabajar con la pedagogía freinetiana implica asumir una serie de principios y formas de enseñanza-aprendizaje –tales como el tanteo experimental, el trabajo-juego, el trabajo colaborativo, entre otros– que están poco relevados en la formación inicial del docente, por lo que la propia escuela ha generado instancias de aprendizaje para sus profesores. Como señala Marcela Riquelme, directora del establecimiento: “Todos llegamos sin mucho conocimiento. Nos enseñaron en la universidad que existía un pedagogo llamado Célestin Freinet, pero la formación claramente se realiza acá en la práctica, y además uno se tiene que ir capacitando. Nosotros tenemos dos instancias formales de capacitación al año, generadas por nuestra



Imprenta Escolar.

³ Iris Mernez y Eradio Mardones, “La pedagogía de Freinet como respuesta contestataria al modelo educativo chileno en la dictadura de Pinochet”. Ponencia presentada en el encuentro de FIMEM Francia, 2010.



propia escuela, una en enero y otra en julio, en donde ahondamos mucho más en la pedagogía freinetiana y sus técnicas. Hay profesores que se van especializando en las diferentes áreas y comparten eso con sus colegas”. Pero no solo se necesita preparación para trabajar con la pedagogía freinetiana, sino también para trabajar con niños y adolescentes en riesgo social. Para Eradio Mardones, “el principal problema de los profesores en Chile es que no tienen una preparación adecuada, porque, para empezar, desconocen la parte cultural. Han escuchado de la pobreza, han visto la pobreza, pero no la conocen... Acá los profesores salen a conocer, a visitar los hogares, a ver cómo trabajan los niños, cómo es la familia. Y cómo traducir eso a las prácticas pedagógicas, porque la idea es que podamos tomar elementos de la cultura local e incorporarlos en la escuela, ese es el propósito”.

Dentro de la pedagogía freinetiana, se encuentra el principio del *tanteo experimental*, según el cual los estudiantes van adquiriendo aprendizajes a través de sus propias experiencias, explorando, viviendo y organizando un contexto por sí mismos, por lo que una tarea fundamental del profesor es generar un ambiente favorable al descubrimiento⁴. Esto se logra, por

ejemplo, a través de técnicas como la “clase-paseo”, donde los alumnos junto a sus profesores y apoderados colaboradores visitan diferentes espacios tales como museos, bibliotecas, industrias, etc., generando un aprendizaje colectivo; o el llamado “cálculo vivo”, donde los estudiantes aprenden y ejercitan las matemáticas a partir de una necesidad de acción sobre las cosas, por ejemplo, realizando una feria para recaudar fondos. Es en relación a este principio del tanteo experimental que en la pedagogía freinetiana se habla de técnicas, no de métodos, ya que las técnicas pueden actualizarse y adaptarse fácilmente a diferentes contextos, mientras que el método es más cerrado y resistente a las transformaciones⁵. Como explica Álvaro Mardones, profesor de ciencias naturales de la escuela, la pedagogía freinetiana, a través del tanteo experimental, se vincula con el constructivismo, ya que “constituye una pedagogía activa, donde el niño tiene que ponerse de pie y empezar a moverse, ir a buscar los conocimientos en su entorno social y natural, y en ese juego construye y aprende; es como una pedagogía más alegre, diferente a la sala con el pizarrón y la clase frontal, más cercana al taller y al trabajo colaborativo y horizontal, donde el profesor pierde liderazgo entre comillas, porque el niño es el agente activo”.



Brigada Ciudadana.

4 Célestin Freinet expone estas ideas en su obra *Los métodos naturales*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1972 (3 vol.).

5 Teresita Garduño, “FIMEM: Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna. Apuntes para su historia”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Freinet de Santiago de Chile, 10 de enero de 2011.

Otro principio fundamental, como mencionábamos, es el *trabajo colaborativo*, que se expresa en la planificación y realización colectiva de diferentes tareas, desde el aseo de la sala a la organización de salidas, y cuya máxima expresión para la pedagogía freinetiana sería la cooperativa escolar; es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por parte de la comunidad educativa. Este trabajo colaborativo lo encontramos plasmado en el huerto y el corral de animales, como describe la profesora Iris Mernez, encargada de esta actividad: "En el huerto los niños se estructuran en grupos de trabajo donde ellos mismos eligen por votación sus líderes y los encargados de las diferentes tareas, como riego, aseo, herramientas, trabajo de la tierra, etc., y se van rotando semanalmente en las labores. Tenemos también el cuidado de los animales, hay gallinas, patos, cabras y conejos; de ahí sacamos abono para el huerto. Y todos trabajan para todos. Por ejemplo, si en la cosecha sacamos sobre trescientas lechugas, los niños que trabajan reparten primero entre ellos el producto y el resto se le reparte a los más chicos o a otros cursos".

Una característica fundamental es la centralidad dada a la comunicación y la libertad de expresión, lo que el pedagogo Célestin Freinet resumió en la frase "dar al máximo la palabra al niño"⁶. Los docentes incentivan en los estudiantes el desarrollo de la *voluntad de comunicar* y las habilidades necesarias para hacerlo a través de diversas técnicas como la elaboración del texto libre, la correspondencia interesuelas, la imprenta escolar y los certámenes de poesía. Los apoderados perciben y valoran esa enseñanza en sus hijos: "lo bueno es que aquí los profesores les entregan las herramientas para que, expresando su opinión, no nos falten el respeto"; "yo lo noto en que los niños dan su opinión en la casa pidiendo que se los respete"; comentan.

La Correspondencia Interesuelas es una actividad que logra comunicar a los estudiantes con realidades lejanas y diversas, y desarrollar a su vez las habilidades de lectura y escritura. Todos los alumnos participan. Como explica Luis Rivas, Jefe de UTP: "la idea es que hagan un intercambio con respecto al medio en que los niños están insertos y que los niños de los países extranjeros también conozcan nuestra cultura". La profesora Coralía Riquelme, encargada del Taller

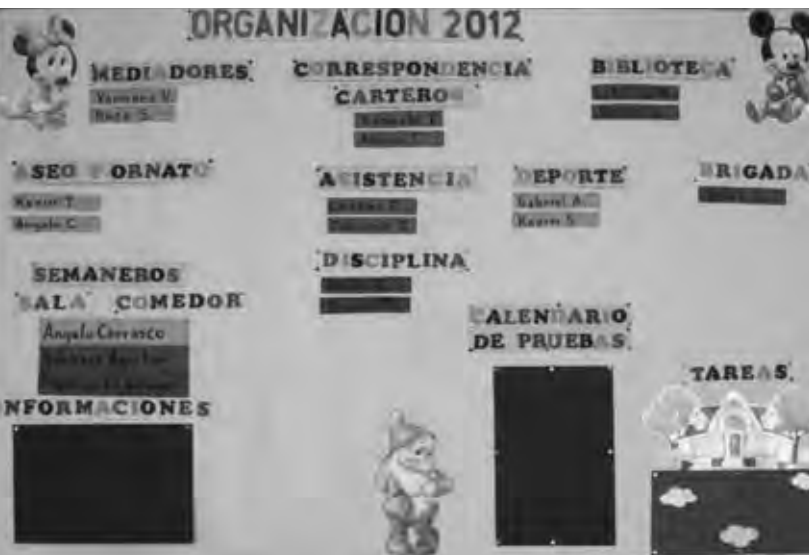
de Correspondencia, describe que "todos los cursos de nuestra escuela tienen correspondencia con distintos países y algunos lugares de Chile. En este momento tenemos once colegios con los cuales hacemos intercambio de cartas. En el Taller de Correspondencia participan niños de cada curso, a los que llamamos carteros, que tienen diferentes funciones". Alexandra, una de las niñas-cartero, nos cuenta: "Cada vez que ellos nos envían una carta nosotros les respondemos, la tía nos revisa la ortografía, la mejoramos y conocemos nuevas palabras. Después las echamos en el buzón y se las llevan para poder enviarlas al otro país. A veces nos envían postales, dibujos, fotos, regalos y cosas que hacen".

Otra actividad enfocada hacia la comunicación es la Tertulia Literaria, donde los estudiantes comentan los textos que leen todos los días durante la lectura silenciosa, con lo que se incentivan unos a otros a conocer diferentes obras. Belén, alumna encargada de la tertulia de 7° básico, nos explica: "La tertulia consiste en que cada uno cuenta su libro durante unos minutos, cuánto lleva leído, el autor, de qué se trata, y lleva una ficha también donde anota cuántos libros va leyendo en todo el año. Además, cada año elegimos un autor; leemos todos sus libros y después invitamos al mismo autor al colegio. Ya nos han visitado varios, como Víctor Carvajal [Chile] y Aramis Quintero [Cuba]".

La imprenta escolar ocupa un lugar central en el proyecto pedagógico, tal como lo planteó Célestin Freinet desde sus comienzos. El taller de imprenta cuenta con tres o cuatro pequeñas prensas, además de la primera que tuvieron en la escuela, de 1982, que se exhibe con orgullo como pieza de museo. Los niños manejan a la perfección cada elemento y nos explican sin problemas su funcionamiento: "Esto se llama prensa, espejo, cojinete y rodillo, esos son los implementos de los textos libres. Aquí, una vez que terminan los compañeros de trabajar con las letras

"Con la Pedagogía Freinet, asegurar a los niños y niñas en situación de riesgo y discriminación psicosocial una educación de calidad y equidad, con los saberes y competencias que contribuyan a su dignidad, promoción humana y a la superación de la pobreza".

6 Célestin Freinet. *Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Ediciones Morata, 1996. Este folleto fue publicado por primera vez en 1964.



"Otro principio fundamental es el trabajo colaborativo, que se expresa en la planificación y realización colectiva de diferentes tareas, desde el aseo de la sala a la organización de salidas, y cuya máxima expresión para la pedagogía freinetiana sería la cooperativa escolar".

[tipos] se le pone la tinta a la prensa, se pone la hoja de roneo y después apretamos un poco, levantamos y así queda. Después una copia se queda acá, otra copia para el autor y para cada uno de los compañeros que han trabajado, y se le pasa una a la profesora".

UNA ESCUELA PARTICIPATIVA

Un elemento muy importante a destacar es cómo la escuela ha logrado manejar el tema de la convivencia, la violencia y la disciplina al interior de la escuela, aplicando el principio *democrático* y *participativo* de la escuela freinetiana. Como nos explica Luis Rivas, jefe de UTP: "Dentro de cada curso tenemos la Asamblea Escolar, la que está estructurada para que los niños resuelvan sus conflictos y sus problemas a través del diálogo, y eso ha permitido justamente distender un poco el ambiente con respecto a la violencia interna". La Asamblea Escolar se realiza una vez por semana, la dirigen los

propios estudiantes y en ella plantean sus problemas, los analizan y los resuelven comprometiéndose con diferentes actitudes o comportamientos. Estos acuerdos quedan plasmados en grandes papelógrafos en la sala de clases, bajo las categorías: "yo critico", "yo felicito", "yo opino".

A nivel general de la escuela, existe también la Brigada Ciudadana y el Tribunal de Ciudadanía, "donde los niños son jueces, abogados defensores y fiscales. Es una experiencia muy interesante con respecto a que ellos mismos resuelven sus problemas", agrega Rivas. Esta experiencia ha dado muy buenos resultados, ya que permite a los niños desarrollar el autocontrol y la resolución no violenta de sus problemas. Para Eradio Mardones: "la escuela tiene que demostrar que hay otra forma de vivir y de relacionarse, y tienen que aprenderla aquí, si los padres están acostumbrados a los gritos, a pegarse, aquí no pueden hacer eso. Los niños que vienen de afuera seguramente van a querer seguir con sus hábitos y sus costumbres, pero se les produce una disonancia cognitiva, porque ven que esas respuestas no les sirven aquí y tienen que adaptarse. Nosotros no les vamos a decir 'te vamos a expulsar', no, son los propios compañeros los que se encargan de modelarlos, de socializarlos, de integrarlos".

Los principios de participación y colaboración se expresan también en la *integración de la comunidad* a su proyecto pedagógico; es algo que se mantiene desde los comienzos de la escuela y que se busca incentivar de diferentes maneras. Como nos cuenta Marcela Riquelme, directora del establecimiento: "La pedagogía freinetiana es una pedagogía para todos, por lo tanto, los padres también son muy bienvenidos en este tipo de proyectos. Ellos participan activamente en el centro de padres, que está muy bien liderado, y se han capacitado en las técnicas Freinet. También nos colaboran en algunas asignaturas y ofician de monitores en algunas actividades como en las clases-paseo. Ellos tienen y asumen un rol bastante importante acá dentro de la escuela". Los apoderados sienten esta apertura del colegio hacia ellos, hacia su presencia y participación: "Aquí, si tienen algún problema, los niños lo hablan con el profesor y el profesor la ve a uno después y le dice: 'esto está pasando con su niño'. O sea, los profesores están al cien por ciento con los niños y con nosotros cuando tenemos algún problema

con nuestros hijos". Para muchos padres, la entrada a la escuela Célestin Freinet significó el término de los problemas conductuales y/o de discriminación de sus hijos, que los ponía en tensión permanente con los establecimientos anteriores: "Me asombró el cariño con que acogieron a mis hijos y que los profesores conocieran a cada uno de sus niños, cómo es su carácter; su forma de expresarse, cuando tienen problemas personales, problemas de comunicación...", reflexiona un apoderado del Centro de Padres.

ENTRE EL MERCADO, EL CONTROL Y LA AUTONOMÍA

La historia de la escuela Célestin Freinet de La Pintana, aunque finalmente exitosa, no ha sido fácil. Los grandes obstáculos no se encuentran solo en el contexto de pobreza y el riesgo social, o la falta de recursos económicos para el desarrollo de la escuela. El sistema educativo, con una doble lógica, por un lado autoritaria y homogeneizante, y por otra propiciadora

del libre mercado, es un complejo contexto para que proyectos de educación popular y crítica puedan sustentarse a lo largo del tiempo. Sin embargo, para Eradio Mardones, dicho sistema no solo presenta restricciones, sino también espacios de acción que hay que saber aprovechar: "Bueno, no somos autónomos nosotros, porque estamos sujetos a la normativa y supervisión del Ministerio de Educación. Eso está ahí, no podemos desconocerlo. ¡Pero hay mucho espacio para hacer cosas! Es mentira que tú tengas las manos y la boca amarradas; hay que arriesgarse. A veces los supervisores vienen a ver si falta un vidrio acá, una tabla allá... pero no son capaces de entablar un diálogo pedagógico. Y cuando vienen es a revisar la asistencia, el programa, pero por ahí no va la educación, así que no me inquieta".

Como explica Marcela Riquelme, la escuela trabaja con los Planes y Programas que entrega el Ministerio de Educación, pero enriqueciéndolos con las técnicas freinetianas: "Esa sería nuestra innovación,



Eradio Mardones, fundador, en tertulia literaria.



Estudiantes durante la asamblea escolar.

potenciar el currículum con actividades más prácticas que desarrollen aspectos valóricos y formativos. Nosotros tomamos los principios de la Escuela Moderna y los llevamos a cabo en el espacio que tenemos, que si bien es bastante amplio, no tiene todos los recursos materiales necesarios; sin embargo, contamos con la responsabilidad y creatividad de nuestros profesores y sobre todo con la participación de nuestros niños”. Respecto de la pedagogía freinetiana, la innovación que ha introducido esta escuela es el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que están presentes en las planificaciones con el objeto de potenciar los aprendizajes y adecuar esta pedagogía al siglo XXI.

La adecuación del currículum al proyecto pedagógico de la escuela, aunque presenta oportunidades, no los exime de enfrentarse a las mediciones y jerarquizaciones realizadas por el Simce, prueba que se aplica de manera universal a las escuelas chilenas, no importando su dependencia. Marcela Riquelme cuestiona el hecho que “la evaluación sea tan estandarizada para todos y que no se tomen en cuenta las mochilas culturales con que vienen nuestros

alumnos. No es lo mismo trabajar aquí que en otros sectores, porque ya partimos con cierta desventaja que hay que nivelarla en el camino; por lo tanto, el esfuerzo es mayor”. Si bien los resultados Simce de la escuela Célestin Freinet no son los mejores – aunque presentan claramente un alza en el área de lenguaje –, su directora está consciente de que muchísimos aspectos fundamentales quedan fuera de esta medición: “Nosotros somos una escuela abierta a la comunidad, no hay selección de alumnos y nos llegan muchos niños que han sido discriminados en otros establecimientos educacionales y que vienen con muy pocas competencias, por ejemplo, en lectura, en ciencias, en matemáticas. Nos ha pasado que llegan niños a cuarto o quinto año sin siquiera saber leer. Entonces, sin duda el esfuerzo es el doble y el compromiso tiene que ser mayor; ¿Y eso, quién lo evalúa? ¿Quién evalúa el desarrollo emocional, afectivo o la felicidad de los niños, el desarrollo integral que ellos tienen? Sin embargo, para nosotros es importantísimo, pues trabajamos en un medio de pobreza dura. Por lo tanto, que un niño asista a la escuela, que venga contento y que progrese a su ritmo, es valioso”.

Como mencionamos, otras dificultades importantes son las que surgen de desarrollar una escuela con un proyecto pedagógico especial y dirigido a sectores populares, en un contexto donde reina la lógica del mercado. El desafío es trabajar en un contexto de pobreza, levantar un proyecto popular y sustentable a la vez, que no cobre a sus alumnos, logrando gestionar los recursos de manera tal que la subvención escolar permita cubrir las necesidades fundamentales de la escuela. Hoy podemos encontrar otros establecimientos educativos que han adoptado algunos aspectos de la pedagogía freinetiana en Santiago, como la escuela La Maison de L'Enfance, en Peñalolén, y el colegio Rubén Darío, en La Reina, pero bajo la figura de colegios particulares pagados. Hay cierta contradicción entre el modelo freinetiano y el cobro de altos aranceles, pero ante la necesidad de financiar sus proyectos educativos alternativos, algunos establecimientos optaron por el sistema particular pagado, aunque buscando fórmulas para hacer accesible la escuela a quienes no pueden pagarla, como otorgar becas y recibir intercambio de trabajo.

El neoliberalismo en educación introduce un factor competitivo que resulta nefasto para los proyectos que intentan introducir una pedagogía diferente. Para Álvaro Mardones, profesor de ciencias naturales, "aplicar un modelo de estrés, de presión, violento, donde si no obtienes ciertos resultados tu escuela puede cerrar; es una gran presión psicológica. Si el sostenedor está presionado, tiene que presionar a los profesores y los profesores tienen que presionar a los alumnos. La competencia en la escuela dice que hay que ser egoísta, luchar por tus propios intereses, competir por resultados; pero la pedagogía freinetiana se basa en la colaboración, la reciprocidad; son conceptos y valores totalmente distintos, no calzan. Es muy difícil instalar la colaboración, la solidaridad, la reciprocidad, en un sistema que en el fondo te imponen y te presiona para ser individualista".

No obstante los aspectos negativos y las duras críticas que ha merecido la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la escuela ha sabido usarla para sus propósitos. Marcela Riquelme señala que la SEP "da la posibilidad de recibir más recursos a los establecimientos que trabajamos con más dificultades, pero a cambio de objetivos y resultados que se plantea la

misma escuela; ese es un factor positivo, porque te permite además la participación de todos los actores de la comunidad". De esta forma, el establecimiento ha logrado precariamente hacer sustentable su proyecto a través del tiempo, generando una escuela integrada, sin selección ni cobro de escolaridad, financiada exclusivamente con el aporte del Estado. Para su directora "entregar este tipo de educación en forma gratuita es tremendamente necesario, porque es muy significativo que un niño que está en desventaja económica y social tenga personalidad, sea capaz de pararse, de mirarte a la cara y decir que él también tiene derechos; o sea, claramente es una riqueza".

Esto último concuerda con los planteamientos generales de la FIMEM y con la historia de la pedagogía freinetiana, la que desde sus inicios se planteó como un movimiento renovador de una enseñanza pública, laica, gratuita, obligatoria y democratizadora, si bien se extendió más tarde a través de proyectos autónomos de la sociedad civil que compartían esos mismos propósitos.

Ante la pregunta de si la pedagogía freinetiana sería adecuada para ser aplicada en la escuela pública chilena, directivos y profesores no dudan en dar una respuesta positiva: "Hablando en general yo creo que se podría si todos consideramos a los niños como seres y sujetos de derecho. Si los miramos a ellos con ese foco, claramente esta pedagogía la podríamos aplicar. Los niños no son entes pasivos ni meros receptores, sino seres que tienen mucho que decir, con mucho bagaje", dice Marcela Riquelme. Para Eradio Mardones: "Los principios de la escuela freinetiana vienen como anillo al dedo a todo lo que están pidiendo hoy en Chile los estudiantes y profesores. Y si hay una cosa que es inconcebible es por qué Chile está al margen y no conoce la pedagogía más pertinente, más liberadora".

"El sistema educativo, con una doble lógica, por un lado autoritaria y homogeneizante, y por otra propiciadora del libre mercado, es un complejo contexto para que proyectos de educación popular y crítica puedan sustentarse a lo largo del tiempo".



Panel sobre Carrera Docente

En torno al proyecto de ley que agudiza la desprofesionalización



Carmen Montecinos



Isabel Guzmán

En el contexto del debate acerca del proyecto de ley sobre carrera docente enviado por el Gobierno al Parlamento buscando “elevar la eficacia de sus docentes”¹, hemos invitado a analizar esta propuesta a un conjunto de académicos relacionados con la formación de profesores y el desarrollo profesional docente. Participaron de esta conversación **Carmen Montecinos**², **Isabel Guzmán**³, **Carlos Eugenio Beca**⁴ y **Jaime Veas**⁵.

En esta reflexión colectiva se abordaron las concepciones de carrera profesional docente y la visión del rol del profesor que subyace bajo esta iniciativa legal. Asimismo, se examinaron las posibles implicancias para el clima escolar que podrían traer estas medidas, en circunstancias que somete a los docentes a una competencia con sus pares por incentivos económicos finitos. Otro tema discutido con preocupación fue la profundización de la autonomía vista desde una mirada gerencial centrada en el director, en desmedro de una real autonomía de la comunidad escolar.



Jaime Veas



Carlos Eugenio Beca

1 “Mensaje de s.e. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal”. Santiago, 29 de febrero de 2012, Mensaje n° 456-359. Para mayor información sobre el proyecto ver: www.colegiodeprofesores.cl/node/390

2 Carmen Montecinos es profesora titular en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) e investigadora principal del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Ha desarrollado numerosas investigaciones en el ámbito de la formación inicial de profesores y ha publicado en variadas revistas nacionales e internacionales.

3 Isabel Guzmán E. es Jefa de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Tiene una larga trayectoria en formación inicial y permanente y en el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores.

4 Carlos Eugenio Beca es profesor de Filosofía, especialista en temas de políticas educacionales. Fue director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre los años 2000 y 2010. Actualmente se desempeña como investigador en el Centro de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile y como docente del Programa de Educación Continua del Magisterio de la Universidad de Chile.

5 Jaime Veas es Director de Educación Continua, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Enseñanza Media en Historia y Geografía, Universidad de Chile. Es coordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP, 2002-2005; integrante de la Comisión Docente del Mineduc, 2002-2009; integrante de la Comisión de Carrera Docente del Mineduc, años 2008-2009; y jefe de la División de Educación General, Mineduc, 2009-2010.



LA CARRERA DOCENTE Y SU VISIÓN DE PROFESIÓN

Docencia: *Quisiéramos partir esta discusión con una pregunta básica: en el debate actual ¿qué se está comprendiendo por carrera profesional y cuál es su importancia?*

Carlos Eugenio: Desde una lógica talvez más jurídica, normalmente se entiende por carrera docente un sistema que regula la profesión. Esta regulación incluye el sistema de ingreso, estableciendo quiénes pueden ejercerla, fija las condiciones en que se ejerce y define las diferencias de remuneraciones, las promociones, los ascensos dentro de la carrera y la salida de esta. Y en este sentido, regula las condiciones bajo las cuales se van a hacer los contratos. Ahora, cuando hablamos de carrera profesional se entiende que también tienen que generarse condiciones para el desarrollo profesional, las cuales conllevan ciertas exigencias cuyo cumplimiento es medido a través de evaluaciones de desempeño, y en función de eso el maestro progresa y la política pública le apoya para la realización de su trabajo.

Jaime: Cuando nosotros nos planteamos la pregunta sobre qué es la carrera profesional docente hay una trampa, y la trampa está justamente en lo que dice Carlos Eugenio. Si yo me quedo con la palabra *carrera* lo que suscita en mi cabeza es un escalafón, incentivos, remuneraciones, sueldos, licencias médicas, jubilacio-

nes. En la mente de cualquier ciudadano la carrera es cómo yo transcurro y decurso en mi vida en algo que está preestablecido.

El punto de conflicto nace cuando juntas el concepto de carrera con profesionalismo o más bien con lo que se entiende por ser profesional, pues hay diferentes visiones sobre esto. Cuando como integrante de la Comisión Docente del Ministerio de Educación (2002-2009) discutíamos con el Colegio de Profesores, los colegas del magisterio defendían la importancia de las condiciones para el desempeño y siempre debatimos en dos carreteras, la de las remuneraciones y la de la profesionalidad docente. El tema de la profesionalidad docente creo que es un ámbito de profundización necesario y los reconocimientos remuneracionales son consecuencia de lo que se quiere hacer políticamente desde el punto de vista del desarrollo profesional. En este sentido, el proyecto de ley de este gobierno es una de las mejores expresiones de cómo la doctrina neoliberal del gobierno de Piñera y del Ministerio de Educación conciben al profesional docente como un sujeto que reacciona en un sentido u otro, según las evaluaciones que les aplican y los incentivos que se les proponen.

Isabel: Yo quisiera hacer una reflexión sobre lo que dice Jaime. Creo que no se pueden entender profesión docente y desarrollo profesional por un lado y la consecuencia de las remuneraciones y los escalafones por el otro. Ambos aspectos van por dos carriles separados, pero uno va alimentando al otro, porque las reglamentaciones y la carrera van construyendo profesión. Antes existía el reglamento administrativo y este construía una visión de docentes como funcionarios. Y en este caso, yo creo que el proyecto del gobierno está entendiendo y construyendo la profesión en un sentido individual y con una lógica de control impresionante, donde la visión de la educación como empresa se profundiza y se piensa que el profesor va a mejorar su forma de enseñar y su quehacer profesional en la medida que gane más plata, para lo cual debe estudiar para una prueba.

Carmen: Yo creo que el contexto de análisis es más amplio. Desde los gobiernos de la Concertación se empezó a instalar en el sector educacional lo que se llama *New Public Management* (Nueva Gestión Pública), la idea de que el mundo público va a funcionar



mejor si se adoptan las prácticas de gestión del sector privado. Por lo tanto, la noción de profesionalismo que está detrás del proyecto es una idea alineada con el *New Public Management*. Algunos autores⁶ señalan que desde esta lógica, en la medida que los profesores aceptan rendir pruebas más exigentes, van demostrando ser más profesionales. Este modelo está totalmente instalado en este proyecto de ley, el cual viene a profundizar iniciativas como la Red de Maestros de Maestros. Para llegar a ser miembro de la red, los y las docentes deben lograr un nivel de Competente o Destacado en la Evaluación Docente. Luego, rendir otra prueba que los califica para recibir la Asignación de Desempeño Variable. Si obtienen buenos resultados en esa prueba, pueden rendir otra para la Asignación de Excelencia Pedagógica. Obteniendo la AEP, pueden postular a la red y son seleccionados en función de la evaluación de un instrumento que evidencia un conjunto de competencias relacionadas al liderazgo pedagógico. Así, el profesionalismo docente se define en función a la administración de una secuencia de exámenes. El proyecto, entonces, es coherente con un cierto modelo ideológico que ha permeado la modernización y transformación del sector educacional.

Docencia: ¿Qué señales da este proyecto respecto a la profesionalidad docente?

Carmen: Desde mi perspectiva, el profesionalismo docente tiene que ver con la utilización de un conocimiento distintivo que permite abordar con autonomía problemas rutinarios y emergentes en el contexto escolar. Profesionalismo también tiene que ver con la capacidad para tomar decisiones frente a la incertidumbre, aprender de y en los contextos emergentes en una lógica colectiva, no individual. El profesionalismo docente, desde las teorías más socio-constructivistas, se entiende como un proceso de aprendizaje colectivo, a través de la participación en una comunidad de práctica que comparte valores. Esta visión de profesionalismo docente está ausente en el proyecto de ley. Más aún, este proyecto es absolutamente prescriptivo en la evaluación, pero no en el mejoramiento. No dice nada sobre el tiempo, las herramientas o los recursos con los cuales los profesores van a desarrollar los conocimientos que les

posibilitarían rendir pruebas cada vez más exigentes. Pasa a ser un esfuerzo individual y, por lo tanto, cada profesor tiene que competir y conseguir el financiamiento para tomar cursos que le permitirán mejorar sus conocimientos y prácticas. En definitiva, en esta política está ausente el tema del desarrollo profesional.

Isabel: El perfeccionamiento, como usualmente lo hemos llamado, no está presente, ni siquiera en los escalafones, no existe.

Jaime: Este proyecto de ley retira, primero, todo el aporte fiscal a las asignaciones que hoy día hay y que son de aporte fiscal directo, por lo tanto retira el esfuerzo del Estado respecto del reconocimiento y del apoyo al desarrollo docente. Pero por otro lado, como dice Carmen, esta política hace que los profesores tengan que competir entre ellos, que el profesor del 1° A tenga que competir con el profesor del 1° B, porque los bonos asociados al desempeño que se entregarían a nivel de escuela, están constituidos por un monto finito⁷, no es para todos quienes obtengan buenos resultados, por lo tanto tengo que competir para ser mejor que mi colega y ganármelo. Entonces, el Estado se retira de la responsabilidad del perfeccionamiento docente y de su formación continua; el mejoramiento de los profesores queda librado al mercado, a las posibilidades que cada uno tenga.

Carmen: Todo este sistema abre otro entendimiento. Por ejemplo, en Estados Unidos existe un sistema de certificación nacional y hay universidades que ofrecen programas de magíster para que los profesores sean exitosos en este proceso de certificación. Lo más

"El proyecto de ley de este gobierno es una de las mejores expresiones de cómo la doctrina neoliberal del gobierno de Piñera y del Ministerio de Educación conciben al profesional docente como un sujeto que reacciona en un sentido u otro, según las evaluaciones que les aplican y los incentivos que se les proponen".

6 Gleason, D. & Knights, D. (2006). Challenging dualism: Public professionalism in 'troubled' times. *Sociology*, 40(2), 277-295; Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54; Sisto, V., Montecinos, C & Ahumada, L. (en prensa): Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*.

7 (Nota del editor) El proyecto de Carrera Profesional Docente enviado por el Ejecutivo al Parlamento durante el mes de febrero establece que los docentes serán calificados en su desempeño en la escuela, lo cual dará paso a la clasificación de ellos en cuatro categorías mediante la evaluación del director: Los docentes clasificados en las primeras dos categorías obtendrán una asignación por desempeño, mientras los clasificados en las dos últimas no obtendrán dicho reconocimiento. Los docentes que se encuentren en el segundo tramo mejor evaluado, obtendrán la asignación, toda vez que el sostenedor posea recursos en su presupuesto para dicho fin, por lo cual no tienen asegurado su bono por desempeño.



probable es que en Chile vamos a empezar a propiciar un magíster para alcanzar el nivel avanzado⁸ asociado al sistema de evaluación que propone la ley de carrera docente. Entonces, efectivamente, la lógica que está detrás de todo esto es muy coherente con el modelo económico, porque se generará una industria en la cual los privados asumirán el rol que el Estado deja de cumplir en cuanto a financiar programas de desarrollo profesional para los docentes en ejercicio.

Por otra parte, los argumentos para justificar esta propuesta de ley responden a un análisis de la experiencia internacional. No obstante, es una lectura extremadamente selectiva respecto a los aspectos que han sido considerados. Por ejemplo, rescatan los sistemas de evaluación de los docentes, pero no el tema del desarrollo profesional, ni los incentivos a la profesionalización que tienen que ver más con lo que un docente es capaz de hacer, con los nuevos desafíos que es capaz de enfrentar, que con las nuevas pruebas que puede pasar. Tampoco se ha sido acucioso en definir, desde la experiencia internacional, la proporción de horas lectivas y no lectivas que necesita un profesor para desarrollar bien su trabajo. Entonces, hay una serie de antecedentes que se utiliza para justificar este proyecto, pero se omite una política más compleja sobre cómo efectivamente en estos países de mayor rendimiento se ha construido

la profesionalidad docente, donde la evaluación es una dimensión, pero no es la única. La OCDE, en un informe sobre un estudio acerca de la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje efectivos⁹, ha señalado el interés creciente por desarrollar a los centros escolares como organizaciones que aprenden, es decir, que posibilita a los docentes compartir de manera sistemática su expertizaje y experiencias.

Carlos Eugenio: La lógica que hay detrás es que los profesores, para poder subir tramos de la carrera centralizada y acceder a los bonos que se originan por la evaluación descentralizada del director, van a tener que hacer un esfuerzo personal –inversión de tiempo y de recursos económicos– para capacitarse y actualizarse. Bajo esta lógica, entonces, no sería necesario el esfuerzo del Estado, porque simplemente basta con que el profesor se esmere en lograr buenos resultados en los dos tipos de evaluaciones que tiene el proyecto para que consiga los ascensos y los bonos. En este sentido, esta carrera no es profesionalizante, no se preocupa por que el conjunto de los docentes mejore su rendimiento profesional y consecuentemente mejoren los aprendizajes de los estudiantes. Como decía Jaime, cuando en la evaluación local hay una preasignación de porcentajes de profesores que tienen que quedar en distintas categorías, no importa que el conjunto de ellos mejore su desempeño, lo que importa es que todos se esfuercen para quedar en las categorías más altas. Lo que se espera es que si todos se esfuerzan va a haber un mejor desempeño, pero también podría ocurrir que no haya tal esfuerzo, que no haya tales condiciones ni de tiempo ni de recursos económicos para que los profesores se actualicen y se perfeccionen y, por lo tanto, podría ocurrir que los docentes de cada comuna se distribuyan efectivamente en cuatro categorías –como lo propone el proyecto de ley–, pero con un nivel bajo de desempeño, en promedio. Llama la atención que el proyecto no tenga ninguna voluntad de profesionalizar y mejorar el desempeño de los docentes, sino que confía absolutamente en que los incentivos producirán este efecto.

Isabel: Escuchándolos a ustedes y viendo que en este proyecto no solo se obvia la formación continua sino que además podríamos llegar a tener, como en Estados Unidos, un magíster para pasar una prueba, entonces podría ocurrir que esta profesión dejara de tener

⁸ El mismo proyecto considera el establecimiento de cuatro niveles de desarrollo profesional para los docentes: Inicial, Preparado, Avanzado y Experto.

⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

una parte de profesión, me refiero a la construcción de conocimiento. Se transmite la imagen de que la pedagogía no es un saber y que se requiere de un magíster para prepararse para una prueba. Esto es una deslegitimación del saber que fundamenta al quehacer docente, y por lo tanto se deslegitima al docente como profesional.

Carmen: Me llama la atención que en este proyecto todo el esfuerzo está puesto en la formación inicial, pero no se hace un análisis de la formación continua, cuando toda la literatura señala que la profesión docente es un continuo en términos de los aprendizajes, de los desafíos, de los ciclos vitales, de una serie de factores que no están reconocidos. Otro aspecto del proyecto que me preocupa es la concepción que se tiene acerca de qué es lo que motiva a los profesores. Se piensa que lo único que los impulsa son los incentivos salariales. No hay una concepción del profesor con una motivación intrínseca por aprender, con una vocación social. No se valora ni reconoce lo que realmente lleva a una persona a ser profesor; y esta concepción, cuyo acento está en los incentivos externos, sin duda que también deslegitima y desprofesionaliza.

LA NUEVA LÓGICA DE LAS EVALUACIONES DOCENTES

Docencia: *Con este proyecto de ley surge una tensión a partir de la lógica formativa que tiene la actual evaluación docente y la lógica de evaluación que se quiere imponer que es más bien de certificación de competencia. ¿Cómo observan ustedes esta tensión y qué relación guarda con la concepción que tiene el proyecto de ley sobre el profesor y el rol docente?*

Isabel: Primero quería hacer la distinción entre evaluación, calificación y prueba, ya que son cosas distintas. Pero todas inciden fuertemente en lo que aprenden niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares. Lo segundo que quisiera reflexionar, ligado a lo anterior, es que el tipo de pruebas planteado, además de tener consecuencias en el aprendizaje, tiene efectos "no deseados", efectos en el empobrecimiento curricular; y la simplificación de lo pedagógico. Estas pruebas terminan mandando el fenómeno educativo. Hoy día, el Simce manda la educación básica y la PSU manda la enseñanza media, porque tienen consecuencias directas para tu

vida, para la vida del establecimiento, para el currículum, etc. Y en el caso de esta nueva Prueba Inicial de Excelencia Pedagógica que se pretende implementar, la primera pregunta que habría que hacerse es qué significa ser profesor, qué es lo que deben saber los profesores y cómo se puede evidenciar ese saber. Una forma de obtener evidencias, entre otras, es mediante una prueba, pero en este caso, al ser la única forma que se utiliza, se deslava todas las otras dimensiones que son parte del saber docente; lo cual, en cambio, sí estaba considerado en la evaluación de desempeño docente vigente. Cuando hace diez años se construyó este sistema de evaluación, que fue un proceso largo y consensado entre el Ministerio de Educación, la

Asociación de Municipalidades y el Colegio de Profesores, se partía de la base de que el hacer docente era bastante más complejo, con bastante más dimensiones, por lo cual consideramos el Marco de la Buena Enseñanza y vimos otros elementos como la planificación, la creación de un ambiente de aprendizaje y el vínculo con los estudiantes, además de la enseñanza y el profesionalismo docente. Con estas dimensiones se buscaron formas para poder evidenciar lo que pasaba con un profesor. Si bien nos faltó evaluar el conocimiento del contenido por falta de acuerdo, era un instrumento complejo. Pero la prueba que se quiere instalar ahora ¿qué podría predecir?, ¿lo que van a aprender los alumnos? Si los alumnos aprenden como sujeto protagonista, en una escuela determinada, y sus aprendizajes provienen de miles de partes. Este reduccionismo que se pretende en esta nueva prueba me parece una falta de respeto a la profesión docente y al esfuerzo realizado en la elaboración de la actual evaluación docente, la cual fue una co-construcción en diálogo y desde fundamentos teóricos. Y ahora se pretende cambiar sin siquiera demostrar que lo que hay no sirve, como tampoco nadie demuestra que la nueva prueba servirá.

"Esta carrera no es profesionalizante, no se preocupa por que el conjunto de los docentes mejore su rendimiento profesional y consecuentemente mejoren los aprendizajes de los estudiantes".



Carlos Eugenio: Este tema de las evaluaciones docentes es clave, y digo *evaluaciones* porque en este proyecto hay dos nuevas evaluaciones que se agregan y una tercera, que es la evaluación de desempeño docente vigente. Sobre esta última el proyecto no dice nada; no se da ni siquiera el trabajo de criticarla, porque lo lógico es que si se reemplaza un sistema que está vigente hace nueve años, tú tengas que decir que eso tiene algunos problemas que justifican reemplazarlo. Sabemos que el sistema ha tenido muchas críticas de parte de distintos sectores y que por cierto es perfectible, pero el proyecto del gobierno simplemente lo desconoce. No obstante, se puede interpretar que seguirá vigente para todos aquellos profesores que no se incorporen a la nueva carrera, los cuales, se supone, van a ser la gran mayoría por mucho tiempo. Esto porque la nueva carrera es obligatoria solamente para los que ingresan y es voluntaria para los docentes en ejercicio. Y como es probable que muchos profesores perciban más riesgos (inestabilidad laboral) que beneficios (eventuales incentivos) cabe suponer que un sector importante de profesores continúe por muchos años con el actual sistema del Estatuto Docente que implica la evaluación actual. Pero para los que entren a la nueva carrera hay dos evaluaciones, las que sorprendentemente no están articuladas entre sí. Hay

una evaluación centralizada de la cual se dice muy poco respecto de cómo va a ser realizada. Se dice que un reglamento lo determinará y que se medirán conocimientos y habilidades, pero todo queda demasiado vago. Sin embargo las consecuencias de esa evaluación son muy importantes, porque son las que van a determinar en qué nivel queda ubicado un docente, si sube o baja de categoría, o si debe salir del sistema. Tiene consecuencias laborales y remuneracionales también importantes porque el piso salarial, la remuneración mínima, pasaría a ser diferenciada según el tramo al que accede el docente de acuerdo a esta evaluación. Además, se percibe cierta confusión entre los términos de evaluación y de certificación, utilizados en distintas partes del texto.

Y por otro lado, está la evaluación de desempeño asignada a los sostenedores y directores, que es consistente con la ley 20.501, aprobada en enero de 2011, la cual establece que los directores *podrán* aplicar un sistema de evaluación. Ahora, en cambio, el proyecto de carrera dice que *deberán* realizar evaluaciones, cuyas consecuencias son claras. Incorpora factores relacionados con conocimientos, habilidades personales, conductas laborales y aprendizaje de los alumnos, elemento que ha sido muy criticado internacionalmente, desde el punto de vista técnico, ya que como decía Isabel ¿cómo atribuyes individualmente resultados a un determinado profesor? Entonces, todos estos factores intervienen para la evaluación de desempeño que realiza el director que, a su vez, incide en los incentivos. Pero además estas dos evaluaciones están absolutamente desarticuladas. Podría ocurrir que a un profesor le vaya muy bien en la certificación nacional y alcance el nivel de experto y que luego el director determine que no se desempeña bien y pueda caer en el 40% de inferior evaluación, con posibilidad de ser despedido.

Por otra parte, hay un punto jurídico en el cual no se ha reparado bien, porque el proyecto dice que la evaluación que realicen los directores debe aplicarse mediante un sistema objetivo y transparente, que puede hacerlo directamente o encomendarlo a terceros, pero no dice quién va a certificar su validez. Sin embargo, la Ley de Aseguramiento de Calidad de la Educación establece que la Agencia de la Calidad tiene

la atribución de validar los sistemas de evaluación para los particulares y también para los complementarios del sector municipal, pero resulta que eso se omite en el proyecto.

Jaime: Yo creo que esto es un sistema de certificación de individuos, por lo tanto, la consecuencia inmediata que tiene, y es una de las cosas más delicadas, es que desaparece la comunidad escolar. Porque el director está asociado a un proyecto que dura cinco años¹⁰ y su renovación depende de los rendimientos que pueda lograr. Con esta combinación de incentivos que entrega o no entrega, la combinación de despedidos versus contratados, con este tipo de criterios, qué sentido tendría el consejo de profesores o la participación de los apoderados. Con esto se va a querer eliminar cualquier elemento que parezca conflictivo para alcanzar la meta de los rendimientos.

Docencia: *¿Qué lógica hay detrás del hecho de que se estén planteando evaluaciones que no buscan fines formativos, sino más bien de certificación?*

Carlos Eugenio: Quisiera responder esta pregunta relacionándola con algunos aspectos de este proyecto que no hemos tocado. Ya en la ley 20.501 se hizo una modificación muy sustantiva a las consecuencias de la evaluación docente, porque, según esta, los profesores que resulten evaluados en la categoría de desempeño "básico" quedarán en situación similar a los del nivel "insatisfactorio", al ser ambos definidos como mal evaluados. Esta ha sido una "guerra comunicacional" que se ha vivido todos los años cuando se informan los resultados de la evaluación docente. Siempre los medios de comunicación de derecha y los discursos de ciertos sectores decían que hay un tercio de profesores evaluados básicos a los que sumaban los "insatisfactorios", debiendo el Mineduc explicar, tal como lo hace el Colegio de Profesores, que el nivel básico significaba una cosa distinta que competente, pero también distinta que insatisfactorio y que, por lo tanto, tenía otras consecuencias (planes de superación profesional) que no implicaban la posibilidad de ser despedido; en cambio, esto sí ocurría en el diseño original con aquellos profesores evaluados "insatisfactorios" tres veces consecutivas. Sin embargo, ahora el docente evaluado en la categoría de "básico" queda como mal evaluado y es elegible dentro del 5%

que puede ser despedido; además debe reevaluarse a los dos años, lo cual podría ser conveniente en una perspectiva formativa, pero la consecuencia de resultar mal evaluado es tremendamente fuerte, ya que además, quien resulte evaluado tres veces consecutivas en las categorías de básico y/o insatisfactorio queda también fuera del sistema. Cuando el ministro de Educación anunció este año los resultados de la evaluación docente, nuevamente presentados como desastrosos a pesar de haber menos docentes evaluados en nivel "básico", no se comentó algo importantísimo y es que ahora estos profesores "básicos", es decir, el 28% del total de profesores evaluados en 2011, puede ser despedido. Las consecuencias de esto aún no se notan porque estos despidos podrán realizarse cuando los nuevos directores sean elegidos conforme a la nueva legislación, con la participación del sistema de Alta Dirección Pública, lo que aún no ocurre. Pero, en un plazo breve, muchos directores estarán ya en condiciones de aplicar esta norma y entonces serán evidentes las consecuencias de la ley aprobada en el verano de 2011.

Este proyecto de carrera docente establece dos categorías, la tercera y la cuarta, que suman más o menos un 40% de cada dotación comunal, que puede ser despedido de acuerdo a la evaluación del director y con la aprobación del sostenedor. La tesis que hay detrás de esta facultad, y que respaldó también la ley 20.501, es que un director que puede despedir a sus profesores va a lograr que estos se desempeñen mejor o va a lograr que al ser despedidos sean remplazados por mejores profesores. El sentido común considera muy razonable poder despedir a un profesor que es malo y que se le cambie por uno bueno. Ahora bien, el problema que surge es que tú tienes algunos colegios que están prestigiados y que, por lo tanto, van a tener una larga fila de profesores en condiciones de asumir esos cargos. Frente a esto, los directores podrían optar por despedir a algunos profesores porque existen

"La primera pregunta que habría que hacerse es qué significa ser profesor, qué es lo que deben saber los profesores y cómo se puede evidenciar el saber de los profesores".

¹⁰ (Nota del editor) Según lo establecido en la ley 20.501 promulgada el año 2011, los directores deberán firmar convenios de desempeño con el sostenedor al momento de postular al cargo. Este convenio tiene una duración de cinco años, pudiendo el sostenedor desvincular al director si los logros establecidos en dicho convenio no se alcanzan antes de concluir el período.



muchos postulantes mejores. Mirada esta situación desde una escuela determinada, sus apoderados van a estar felices, porque se va a despedir a un profesor malo o no tan bueno y va a llegar uno muy bueno. Pero, ¿a dónde va a ir ese profesor que está despedido? Va a ir a una escuela que no tiene ese mismo prestigio y que no tiene capacidad de seleccionar; que no tiene esa larga fila de postulantes; va a ir a una escuela en la que el primero de la fila es justamente ese que fue despedido de la otra escuela con prestigio. Entonces, esta segmentación del sistema ya no va a pasar solo por la distancia entre el sector municipal y el particular subvencionado, sino que se va a trasladar al interior del sector municipal. Lo que existe como incentivo para que profesores buenos trabajen en colegios más vulnerables es la asignación de desempeño difícil, la cual sabemos que es insuficiente para motivar a alguien para trabajar en un colegio en condiciones duras.

Carmen: Ahora que se segmentará a los profesores, se vuelve más efectiva la segmentación de los alumnos.

Isabel: Fuera de la segmentación hay otro elemento que no se ha discutido suficientemente. Y es el hecho de que se cree que un profesor bueno que reemplace a uno malo va a hacer magia, pero resulta que es más determinante para mejorar la educación la definición de un proyecto educativo cohesionado. Este proyecto no se expresa en un papel. El proyecto educativo es más bien un equipo de profesores que están construyendo y aportando conjuntamente. En este contexto, entonces, el profesor nuevo tiene que adaptarse y formarse en la propia práctica para poder incorporarse al proyecto educativo. Por lo tanto, nada me dice que el profesor recién contratado va a ser mejor que el que yo en un momento determinado consideré malo, pues puede darse el caso de que aquellas características y saberes a partir de los cuales fue considerado un buen profesor en realidad aporten mucho menos que el profesor “malo” al proyecto educativo que se está desarrollando en una escuela. Entonces, en el trabajo de los profesores está en juego un tema colectivo.

En relación con esto, me preocupa lo que se transmite implícitamente. Si tenemos una organización escolar donde los profesores compiten entre ellos, donde

los docentes deben seguir al director o a su equipo porque son la autoridad, donde se vive un sistema absolutamente jerárquico, en que funciona el miedo y el control, ¿qué aprenden los alumnos? Lo mismo va a ocurrir con la implementación de estas nuevas pruebas para los egresados de Pedagogía. Nuestros estudiantes van a aprender que se estudia para la prueba. El que aprende a ser profesor incorpora aún más que se estudia para la prueba, entonces qué va a pasar con los jóvenes y con los niños; hay un tema fuerte de currículum oculto.

LA SUPUESTA AUTONOMÍA DE LA ESCUELA

Docencia: *Se supone que este proyecto de ley plantea mayor autonomía para el director, pero ¿cuál es la lógica de esta autonomía? y ¿qué rol se proyecta para el docente en este escenario?*

Carlos Eugenio: Yo creo que la autonomía está demasiado entendida como el empoderamiento de los directores. La autonomía del establecimiento —que es un valor, pues posibilita que un colegio tenga un proyecto educativo, que tome sus decisiones y que encamine el proceso educativo de acuerdo a su contexto— se hace equivalente en este proyecto a la atribución del director. Entonces, se considera como autonomía que el director pueda seleccionar al personal, que pueda despedirlo, que pueda evaluarlo y otorgar bonos por desempeño. Incluso este proyecto pone una autonomía mayor en la escuela entendida como su director, que en el propio sostenedor. Si bien las evaluaciones las tiene que hacer el sostenedor, la selección de los profesores la hace el director, a través de una comisión designada por él mismo; la evaluación la hace el director con el jefe de UTP, designado por aquél.

Este es un concepto equivocado de la autonomía. Cuando hablamos de autonomía, se entiende que es autonomía de la escuela, la cual siempre es relativa en función de que esté cumpliendo con lo que la sociedad espera de ella. Pero esta autonomía tiene que ser de la comunidad educativa, donde el director lidere un equipo de profesores, una comunidad, que contempla a los padres y a los estudiantes. Pensar que existe autonomía solamente porque el director tiene más poder es concentrar todo en una persona y entonces no es la escuela la

autónoma, y eso creo que es una decisión equivocada.

Carmen: Yo pienso que el concepto de autonomía que aquí se vislumbra es el de ser autónomos para conseguir resultados, es decir, “usted arrégleselas como pueda pero a mí lo que me interesa al final del día es tener ciertos resultados y si no los cumple pierde el trabajo”.

Jaime: En realidad no se le entrega autonomía al director, esa es otra trampa de este proyecto de ley, lo que le entrega son más atribuciones para arbitrar una carrera de competencia individual dentro del espacio laboral, eso es todo.

DE PROFESORES COMPETENTES A PROFESORES COMPETITIVOS

Docencia: *Y en este contexto ¿cómo conjugar la colaboración entre pares —elemento central en el trabajo del docente— con esta lógica de competencia individual por incentivos económicos?*

Carmen: Las investigaciones que hemos realizado con un equipo de la PUCV muestran que, independiente de los contextos, hay comunidades escolares que logran constituirse desde la ética de la colaboración y el apoyo mutuo para responder a los desafíos implicados en el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de los procesos y resultados educacionales. Estas investigaciones nos muestran que una escuela mejora cuando sus profesores están comprometidos en un proyecto común y existen relaciones de confianza personal y profesional¹¹. Entonces, creo que tampoco podemos presentar a los profesores como víctimas desagentadas de un sistema. Los profesores tienen una capacidad de agencia y de generar y vivir los valores en que creen. Por ello es importante el rol que tienen las universidades, porque si en las universidades nos limitamos a preparar para las evaluaciones que se proponen en este proyecto de ley, no vamos a generar las habilidades y los valores que sustentan la profesión docente. Si, en cambio, como universidades formamos profesores y mantenemos vigente esta vocación social de la pedagogía junto con una vocación más productiva de generar aprendizaje, tenemos alguna esperanza de que el trabajo colaborativo prime por sobre la competencia entre docentes por conseguir el mejor

bono. Me resisto a pensar que los profesores no van a tener capacidad de agenciar sus propios contextos laborales y que van a ser solamente robots de estas leyes. De hecho el cuerpo docente ha demostrado tener bastante capacidad de respuesta.

Carlos Eugenio: Si este proyecto se aprobara tal como está, naturalmente que tiende a obstaculizar más que a favorecer que se pueda constituir entre los docentes una comunidad de aprendizaje donde ellos puedan aprender entre sí, colaborar y trabajar en equipo. Esto por dos razones. La primera, porque el rol del director en lugar de estar dirigido a generar una confianza para constituir un equipo donde él sea el líder por su conocimiento, por su claridad, por su visión y por la responsabilidad que tiene, está pensado, en cambio, de una manera absolutamente jerárquica para seleccionar, entregar bonos y despedir a los profesores. Entonces, esas relaciones de confianza que decía Carmen, que son tan necesarias en una comunidad, se pierden porque la relación queda cortada. Un director con ese tipo de atribuciones es visto como una autoridad a la cual hay que temer. Y la segunda razón, es porque el propio equipo docente va a quedar año a año dividido en cuatro categorías, dos de las cuales tienen acceso a incentivos mientras que las otras dos tienen posibilidades de ser despedidos, lo cual



¹¹ Montecinos, C., Sisto, V. & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.



se presta para que la competencia sea brutal. Si un profesor tiene una innovación interesante, que le está resultando y cree que puede lucirse en la evaluación de desempeño del director con esa innovación ¿la va a querer compartir con un colega? No, probablemente va a decir: "yo me voy a destacar con esto y no lo voy a compartir, porque si mi colega lo aplica mejor que yo, a lo mejor él va a quedar en la categoría dos y yo en la tres". Naturalmente que hay fortalezas profesionales que, como bien dice Carmen, van a prevalecer, pero yo creo que si uno analiza el proyecto como está, ve que es un factor que obstaculiza más que favorece un trabajo de equipo.

Isabel: Cuando elaboramos la evaluación de desempeño docente vigente nos preocupamos harto de este tema, ya que si bien iba a tener resultados individuales, estos no se conocen públicamente, sino que se informan al director de la escuela. Además las consecuencias directas en las remuneraciones o estabilidad laboral no son de forma inmediata. Por otra parte, con el objetivo de no dañar al trabajo en equipo, se pensó que fuera cada cuatro años

"Una ley que pretende mejorar la educación pública tendría que también asegurar que independiente de donde tú vivas en Chile tengas la posibilidad de tener un profesor efectivo o las condiciones para formarlo".

para que no estuvieran todos los docentes de un establecimiento siendo evaluados al mismo tiempo. En las escuelas ocurría que se juntaban todos los que tenían que evaluarse ese año y se iban armando grupos donde conversaban del portafolio, se daban datos, iban construyendo entre ellos, era distinto, se daba un ambiente de colaboración.

Carmen: Otro aspecto interesante de analizar de este proyecto es que cuando se habla de los profesores solo se menciona la expectativa de un buen desempeño laboral. Sin embargo, cuando se abordan las funciones de los directores, se afirma que ellos necesitan ciertas condiciones para poder desempeñarse con efectividad. Es decir, cuando se hace refe-

rencia al desempeño de los profesores, no se explicitan las condiciones necesarias para que este sea efectivo. Entonces, la pregunta es: ¿bajo qué condiciones se espera que los profesores desempeñen su trabajo con el nivel de excelencia que los estudiantes chilenos merecen? Por ejemplo, hay municipalidades en que el sostenedor planifica todas las clases, pero luego es el profesor quien será responsable de una clase que él o ella no planificó. Si esa planificación es deficiente o no responde a las necesidades de un grupo específico de estudiantes, igualmente se hará al docente responsable de eventuales malos resultados. En otras municipalidades, el profesor es quien tiene que planificar todo. La propuesta de ley no parece reconocer que existen condiciones muy diversas entre las cuales los profesores asumen responsabilidad por los resultados de aprendizaje

Mi hija es profesora en una escuela de Washington DC, distrito que considera los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la evaluación docente. Ella trabaja en un barrio pobre y problemático, y en su sector un porcentaje mínimo de profesores logran que sus estudiantes avancen en los niveles de desempeño que posibilita al docente recibir un bono. Pero en el distrito vecino, donde la gran mayoría de los estudiantes pertenece a la clase media-alta, muchos más profesores logran que sus alumnos mejoren sus resultados en la cantidad esperada, permitiéndoles así percibir un bono. ¿Qué pasaría si esos profesores exitosos, según la política, en colegios públicos en sectores acomodados fueran a trabajar en colegios de desempeño difícil? ¿Sus alumnos aumentarían en igual medida sus puntajes en las pruebas? Entonces, si vas a poner a competir a profesores bajo condiciones absolutamente desiguales, al final el efecto que se produce es desincentivar que los mejores profesores se queden por un largo tiempo en los colegios de desempeño más difíciles. Considerando la segregación social del sistema escolar en Chile y que la ley propone evaluaciones solamente para los docentes del sector municipal, es inadmisibles que la opción de trabajar en colegios de desempeño más difícil signifique una merma de ingresos para los docentes. ¿Quién va a querer ejercer la profesión en colegios municipales pudiendo trabajar en un colegio particular subvencionado sin tantas vallas?

Docencia: *Este proyecto plantea también una tensión entre universalidad y sectarización. Al no ser universal la carrera docente, sino obligatoria para la educación pública y optativa para la subvencionada, estaríamos oponiendo a la universalidad del derecho a la educación, desiguales condiciones de enseñanza. ¿Debe ser universal la carrera docente? ¿Qué implica que se aplique solo al sistema público?*

Carlos Eugenio: Hoy día, cuando la educación particular subvencionada alcanza al 50% o más y la municipal llega solo al 35%, es inconcebible que una carrera no considere a todos los profesores, si efectivamente lo que se quiere es tener buenos profesores para todas las escuelas y para asegurar un derecho a la educación para todos; y todavía más inconcebible es que se destinen los mismos recursos para los que van a tener la carrera y para los que no la tendrán.

Carmen: ¿Por qué se hace solamente en los colegios municipales? Nuevamente es parte del *New Public Management* donde las reglas bajo las cuales se pone a competir a los colegios municipales son absolutamente distintas a las de los colegios privados y, por lo tanto, los privados tienen una ventaja en la competencia.

Isabel: Hay algo que yo quisiera destacar y es que en la actualidad, me parece que se prioriza al sector particular subvencionado, porque recibe las mismas subvenciones; tiene, además, el financiamiento compartido y en relación al contrato laboral están dentro del código del trabajo, lo que implica condiciones más laxas en lo laboral y salarios más bajos que el sector municipal. En cambio, con la universalización de la carrera docente se mejorarían las condiciones generales de los docentes en su ejercicio profesional, evitando con ello que los recursos extras que percibirán los sostenedores privados subvencionados, vayan al aumento de la ganancia. Esto implicaría que donde el Estado invierte recursos económicos exista la garantía de que a igual derecho a la educación, iguales condiciones de enseñanza.

Jaime: Efectivamente, desde el punto de vista de los anhelos yo creo en una carrera profesional docente no solamente para todos los que ejercen docencia en Chile, sino también para los docentes directivos, en un mismo cuerpo legal. Sin embargo, si aplicarás



este proyecto, incluso mejorado, tal cual, sin ninguna consideración, en los dos sistemas, el desastre va a ser horrible, porque el régimen laboral de los profesores particulares subvencionados es el código del trabajo. Por lo tanto, si tú le pones más obligaciones y más incentivos a los profesores del sector particular y particular subvencionado, pueden efectivamente recibir una retribución económica y aumentar su salario, pero el dueño de la escuela, buscando quitarse el peso de aumentar los salarios, podría jugar con el 5% de los profesores que puede despedir. Por otra parte, para el sector municipal, que se universalice la carrera no significa mejorar sus condiciones, porque la desigualdad es un problema estructural. La desigualdad entre ambos sistemas se aborda estructuralmente y no exclusivamente mediante la carrera.

Carmen: Pero, ¿no crees tú que si se universalizara la carrera también se desmitificaría esta idea de que el privado es mejor? Pregunto porque yo creo que también hay toda una construcción mítica de que el privado es mejor y como no hay una evaluación tan sistemática y rigurosa de lo privado, uno se queda con la impresión de que es así.



Docencia: *Este proyecto no solo pone en tensión un rol docente ideal, sino que también pone en cuestión la existencia de la educación pública a pesar de que el proyecto se presenta como una medida que busca fortalecerla. En términos generales quisiéramos preguntarles qué debiera contener una carrera docente que potencie la educación pública.*

Carlos Eugenio: Yo creo que una ley de carrera docente no puede resolver los problemas de la educación pública. Eso podría conseguirlo más bien un proyecto que defina cuál es el tipo de gestión y de financiamiento para la educación pública y a partir de él establecer una carrera docente con la cual los profesores tengan oportunidades de desarrollo profesional, de reconocimiento de su desempeño en la medida que van progresando a lo largo de su carrera y de recibir apoyos necesarios para hacerlo; además debe ser una carrera docente realmente para el conjunto del profesorado más que diferenciarlo entre un sector y otro.

Jaime: Yo creo que una definición previa es que no se sostiene por sí misma, o sea, una carrera docente que fortalezca la educación pública no lo hace solo desde ella. Con esto quiero decir que la única forma de afrontar esta pregunta es a partir de una mirada sistémica, con una mirada de Estado. Esto significa que si tienes una carrera docente, esta requiere de dispositivos de apoyo, por ejemplo, para la formación continua, la que debería ser garantizada por el Estado. De este modo, con estos apoyos, el ingreso a la carrera va a significar la incorporación a un dispositivo sistémico, a un sistema que pone en el centro al fortalecimiento de la educación pública de calidad, la cual tendría que poner el estándar en la sociedad y a todo el sistema escolar en su conjunto. La conclusión entonces, es que el fortalecimiento de la educación pública es un problema sistémico, el cual no puede encontrar solución desde una sola esquina de la mesa.

Carmen: Otro tema que me preocupa es que la oferta para la formación inicial y continua de profesores en las distintas comunas y regiones del país no es comparable a la que existe en la zona centro. Entonces, hay una desigualdad ya constituida, instalada, institucionalizada. En este contexto surge la pregunta de cómo este sistema garantiza que en todos los colegios

de Chile, desde Putre a Puerto Williams, exista una posibilidad real de acceder a una formación docente de la más alta calidad. Lamentablemente no hay respuesta. Por lo tanto, una ley que pretende mejorar la educación pública tendría que también asegurar que, independiente de donde tú vivas, en Chile tengas la posibilidad de tener un profesor efectivo o las condiciones para formarlo.

Carlos Eugenio: Yo quiero agregar que algo que pudiera fortalecer más la educación pública es justamente la existencia de un dispositivo de apoyo a la formación continua de los profesores, dispositivos que se encuentran totalmente ausentes en el proyecto de carrera del gobierno a pesar de que en toda la literatura internacional está cada vez más presente la necesidad del apoyo a los profesores jóvenes y del perfeccionamiento docente. Si existiera ese dispositivo, se podría conseguir que jóvenes que están con mucho entusiasmo y que quieren entrar a la educación municipal puedan hacerlo y seguir en ella y no irse al ámbito particular o salirse de la profesión o dedicarse a otra cosa, pues tendrían las herramientas teóricas y prácticas para sobreponerse a las dificultades que presentan los establecimientos públicos. Entonces, con estos dispositivos de apoyo a la formación continua el Estado estaría asumiendo una opción por los colegios de la educación pública y sobre todo por aquellos que atienden a la población más pobre.

Carmen: Considero que la evaluación a los profesores tiene que ir acompañada de oportunidades de aprendizaje. Si tú tienes solo evaluación y no tienes enseñanza, es decir, si no tienes ningún sistema de desarrollo de competencias, se deja al emprendimiento individual una tarea que es colectiva, como es el mejoramiento de la calidad de la educación que entrega un centro escolar. Hay formas de pensar una carrera docente que apunten a fortalecer las competencias de los profesores. Por ejemplo, en algunos países los profesores se recertifican, cada cinco años, tomando una cierta cantidad de créditos en una universidad o institución acreditada. Otra forma es que los profesores trabajen como mentores de profesores novatos y de alumnos de pedagogía como un componente de su profesionalización.

"Sería mejor que un mentor, en lugar de un examen, determinara si tal individuo es un buen maestro"

Entrevista a Gloria Calvo¹



Dada la relevancia que ha ido tomando el tema de la inserción de los profesores noveles en las escuelas y que además se está debatiendo en nuestro país cómo será el ingreso de los nuevos docentes a la carrera profesional, Docencia quiso entrevistar a Gloria Calvo, académica colombiana especialista en desarrollo profesional docente. Es así como, en el marco del Tercer Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional, realizado en febrero en la Universidad Autónoma de Chile, conversamos con ella sobre la importancia de un adecuado proceso de inserción y del apoyo que debieran tener los docentes en toda su vida laboral para ejercer profesional y reflexivamente su labor educativa.

¹ Profesora Honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia. Investigadora y consultora en Educación. Líder del grupo de investigación *Cultura democrática en la institución escolar*. Experta en Formación Docente con un significativo número de investigaciones en el tema, entre ellos *Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional* publicado por la OEI (2009). Correo electrónico: investigacioneseducativas@yahoo.com



Usted en su exposición planteó que era muy importante la diferencia entre inducción docente e inserción docente. ¿Cuál sería esa diferencia?

A veces se simplifica muchísimo la llegada de un docente a una institución. Desde una mirada administrativa, los directivos piensan –y a veces también los sistemas educativos– que simplemente es un tema de planeación de la institución, que lo importante es que se le dé la bienvenida, que haya un ritual donde se reúnan todos los profesores y se presente al docente nuevo, pensando que es una cuestión solamente formal. Esto sería equivalente, en mi concepto, a una inducción. Pero resulta que la inserción a la docencia es un proceso mucho más profundo. De allí mi énfasis en que esta sea concebida como un momento dentro de una carrera y dentro de una vida larga, cual es el desarrollo profesional docente. Las investigaciones de Carlos Marcelo G., por ejemplo, dicen que al docente que llega por primera vez a una institución educativa, recién salido de una facultad de educación, se le presentan algunos problemas que son típicos. Algunos de ellos son que va a tener dificultad para mantener el clima del aula, o para relacionarse con los padres. También a veces tienen inconvenientes en la relación con la comunidad educativa, en general, además de las propias complejidades de la enseñanza de la disciplina. Lo anterior significa que la inserción tiene que ser un proceso largo para que la persona que recién ingresa a la institución educativa pueda ir mirando cada uno de los problemas que se le van presentando en su cotidianidad y los vaya elaborando, lo que no significa resolverlos todos inmediatamente. Es un proceso que va a exigir, de nuevo, formación. De pronto hay que volver a mirar cosas teóricas, pero también hay que relacionarse con el otro. Entonces, la inserción no puede ser un momento de una hora, dos horas o un día, o meramente un proceso formal, sino que implica la articulación a la institución y a la carrera docente, que va a ser larga.

¿Qué importancia tiene esta primera etapa en el desarrollo profesional futuro?

Hace menos de un año escuché unos resultados de una investigación que me pareció novedosa, realizada por una profesora chilena llamada Carmen Sotomayor². Ella quería indagar sobre los factores que

más valoraban los profesores durante su primer año laboral. En tal sentido, se les pedía ponderar los conocimientos adquiridos durante sus estudios universitarios frente a la práctica profesional. Para ello encuestó a una cantidad significativa de maestros recién ingresados a la docencia. Al pedirles que ponderaran lo aprendido en la universidad y en la institución escolar, los profesores novatos le daban un 30% a los conocimientos adquiridos en la universidad frente a un 70% a lo aprendido ejerciendo la profesión en la escuela. Además los docentes planteaban la importancia de encontrarse con el par y el colegaje que se establece en la institución educativa.

Para la experiencia del maestro novel pesa mucho lo que es el trabajo en la institución, el poder relacionarse con otros, el establecer apoyos e interacciones. La experiencia inicial como docente reafirma o puede ser una situación catastrófica. Por eso hay algunos teóricos, como Carlos Marcelo G., que dicen que lo más difícil que tiene que hacer un maestro cuando llega a una institución es «nadar o hundirse». Nadar le va a significar seguir en la misma carrera docente, pero ahogarse quiere decir que va a desertar; que va a estar desbordado por los problemas, que va a leer la institución de una manera que no es la correcta, que en lugar de tratar de innovar se sume a las prácticas más retrógradas en la institución, que se repliegue en vez de asociarse con las personas que dinamizan la institución. Por eso es tan importante ese momento en la carrera, pues va a decir: “usted puede ser un buen docente”, “usted tiene problemas, pero tiene madera”; es la posibilidad de reafirmarse y decir: “esto es lo que yo escogí, puede que tenga dificultades, pero puedo mejorar; puedo ampliar mis conocimientos”.

¿Se podría decir que es un período de formación de la identidad docente?

Sí. Yo diría que es un período de formación de la identidad docente y por eso en mi ponencia venía la referencia a la experiencia que había tenido la Universidad Pedagógica en lo que significa la inserción de las profesoras que salen de la licenciatura en educación infantil. Esas personas, aparte de egresar jóvenes, salen a desempeñarse en una profesión que es difícil –la docencia–, en un área específica –la educación infantil–, donde tienen que competir con personas que no

² Dichos resultados corresponden al estudio de Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P. & Gysling, J. titulado *La formación inicial de docentes de educación general básica en el área de lenguaje y comunicación en Chile: hacia un perfil de su formación disciplinar*, financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CONICYT-CIE 05).

tienen la formación, pero que están en el sector informal atendiendo a la primera infancia. Entonces viene la crisis: "yo que me formé y estudié por cuatro años, que hice mi proyecto de tesis, que tuve prácticas, que conozco a los teóricos en educación, que conozco de psicología y de pedagogía, resulta que no soy reconocida, no me pagan lo que debiera ganar, se me dan más horas de trabajo, me toca atender todas las labores del cuidado de los niños, no le dan ningún valor a mis conocimientos teóricos". Eso va en detrimento de la identidad. Por eso es tan importante ese momento de inserción a la docencia, porque es el reconocimiento del otro en lo que fue formado. Siempre hacemos una comparación con los médicos. Seguro que el médico cuando hace sus primeras consultas le va mal, no acierta bien con el diagnóstico, pero tiene todo el apoyo y no va a dudar de su título. El título que le dieron es de médico y nadie lo va a cuestionar; en cambio un maestro puede pensar: "¿será que no me formaron bien, será que yo no sirvo para esto?". Esa inserción a la docencia es la posibilidad de terminar un proceso de formación en cuanto al reconocimiento que hace la sociedad, la institución y la comunidad educativa de eso que aprendió el docente. Lo reafirma en su identidad como profesional de la pedagogía, le permite continuar y le da ese deseo de mantenerse al tanto en los saberes de su profesión.

Pareciera entonces que ese proceso de inserción es continuo, nunca se abandona...

La investigación educativa también dice eso. Yo les presentaba esta mañana (en el seminario) cuánto debiera durar ese proceso de inserción. Generalmente, en los sistemas educativos va de uno a dos años, porque después viene el proceso de evaluación, que determinaría si «esta persona sirve para la docencia». Pero lo que reporta la investigación es que cuando hay un cambio curricular, debiera haber un proceso de inserción también, porque hay unos contenidos nuevos, hay unas formas de enseñar que cambian, cambian los materiales. Cuando usted cambia de institución educativa, de igual forma debiera tener un proceso de inserción, porque tiene otros códigos, una nueva cultura, hay otros maestros, o inclusive cuando se pasa a una nueva categoría en la carrera docente. No es lo mismo ser profesor auxiliar, que ser profesor asistente o titular. Siempre está esa posibilidad

de que tenga que asumir distintas cosas y en esas etapas de cambio debería poder hacerse un paréntesis y decirse: "usted está en un momento en que se está insertando en una nueva política o a una nueva institución o a una nueva categoría que le va exigir". Es decir, no son solo los primeros dos años. Puede ser que en el momento cinco o en el momento siete surja un nuevo proceso de inserción a las demandas que se le hace a su profesión en ese período.

¿Cómo se podría garantizar o propiciar una buena inserción del docente, o qué aspectos debiera considerar una política al respecto?

Hay todo un menú de posibilidades, por eso es tan difícil el diseño de una política. Hay una variable de tiempo. ¿Se va a considerar que la inserción dura dos años? La segunda variable es qué se acredita después del proceso. ¿Se va a evaluar al docente después de que termine esos dos años? Esa evaluación ¿qué implica? ¿Es una evaluación-sanción que va a decir que usted no sirve o se le va a apoyar? ¿Es un examen o es un acompañamiento que hace un referente? Con referente quiero decir un profesor que usted tiene que emular, el que se constituyó como modelo, que tiene buenas prácticas. Que sea ese referente el que le va a decir que lo haga de esta manera y no de esta por tales motivos; y que sea este referente el que diga que usted ya terminó la inducción. Y esa es una tercera variable. ¿Quién hace el proceso de inserción a la docencia? ¿Se hace solo con cursos, de manera virtual o —lo que yo propongo— un acompañamiento *in situ*? Porque las prácticas de los maestros son situadas, no son en abstracto. La práctica docente es una práctica que se da en un contexto, con determinados alumnos, con conocimiento de esos alumnos, en una

"La inserción tiene que ser un proceso largo para que la persona que recién ingresa a la institución educativa pueda ir mirando cada uno de los problemas que se le van presentando en su cotidianeidad y los vaya elaborando, con lo que esto implica, que no es resolverlos todos inmediatamente".



"Esa inserción a la docencia es la posibilidad de terminar un proceso de formación en cuanto al reconocimiento que hace la sociedad, la institución y la comunidad educativa de eso que aprendió el docente".

el cual no debiese ser refrendado por una evaluación o por lo menos no con una evaluación-sanción; que fuera con un referente que lo formara, lo acompañara y le diera la certificación necesaria para desempeñarse en el oficio. Inclusive a veces pienso que también debiera existir la posibilidad de que alguna persona pudiera volver a la universidad. Por ejemplo, que se le dijera que sería bueno que tomara un curso de filosofía o que profundizara en un curso de pedagogía o que estudiara un poco a tal autor, para que tuviera un proceso de acompañamiento teórico. Y esas son políticas muy costosas, porque en las experiencias que yo presenté esta mañana, por ejemplo, se veía que los maestros noveles no podían ir a la estrategia de acompañamiento que estaba diseñada en el proceso piloto de la OEI, pues no había quien lo reemplazara en el aula. Yo me acuerdo que en una asesoría al Ministerio de Educación de Ecuador pensábamos que un maestro necesitaba mínimo diez horas, de las cuarenta que compone su jornada laboral, para estos procesos de inserción y que se necesitaba igualmente un sustituto que supliera las diez horas que dedica a dicho proceso.

institución dada. Entonces sería mejor que tuviera un referente que hiciera el papel de mentor, de acompañante, de persona a quien emular, que le dé consejos y que en lugar de que haya un examen, sea el profesor referente —que es un maestro de maestros, que tiene una gran experticia pedagógica— quien determine si tal individuo es un buen maestro.

Siempre digo que la formación docente es como ese proceso artesanal de la Edad Media, donde un artesano era formado por otro y el maestro le decía al aprendiz: "ya, usted ya hizo su obra maestra, usted ya puede". Yo creo que ese proceso de acompañamiento con el otro sería un proceso largo, mínimo dos años,

Además tiene que tener un referente que lo acompañe. Y puede ocurrir que en una institución hayan diez profesores noveles. Entonces son procesos muy costosos. Pero es una inversión que vale y no puede ser una cosa de dos o tres días.

En Chile, hasta el momento, lo único que hay es una prueba que se llama Inicia, que la rinden los profesores al salir de la universidad. Se pretende que este examen sea habilitador para ejercer la profesión, pero además generaría competencia entre los docentes porque se pretende que a partir de sus resultados se fije el sueldo del profesor. Sin embargo, no hay un acompañamiento al profesor como para que se supere, ni hay una responsabilización de la universidad que lo formó, ni tampoco hay un rol entregado a los docentes pares o a la escuela. ¿Qué opinión le merece a usted este tipo de programas que subvaloran la importancia de la experiencia del profesor y el rol de la escuela de ayudarlo?

En Colombia también existe el examen que se presenta al final de la formación a nivel de la licenciatura, que se exige en todas las carreras, y se llama Saber Pro. Pero no es sancionador como el que usted me dice, ni implica un nivel de salario. A mí me parece que no debiera ir por ahí el trabajo de inserción a la docencia, sobre todo si uno está pensando que se da en un proceso de desarrollo profesional. Si uno presenta el examen dentro de un proceso de desarrollo profesional y le fue mal, la institución formadora debiera responder. Tendría que decir que no está listo y le debiera dar la posibilidad, quizás gratuitamente, de que se formara un poco más académicamente o indicarle que necesita un proceso de práctica, es decir; que la institución lo acogiera antes de lanzarlo al mercado del trabajo con un sello segregacionista, que equivale a decir: "usted se sitúa acá, le va a tocar más trabajo ascender en un proceso de carrera profesional". Lo mejor sería que si existen deficiencias, la institución las asumiera. Quizá darle la responsabilidad a las escuelas, a los centros, y asignarles como un rubro —yo sé que esto es muy utópico—, contar con que un programa de inserción a la docencia le va a significar más recursos, como por ejemplo, se va a necesitar a profesores que reemplacen a los profesores noveles algunas horas mientras están teniendo sus horas de acompañamiento. Es una decisión costosa, pero si de verdad en las

políticas se reconoce que el ser docente es un rol importante, que significa formar a una persona fundamental en la sociedad, entonces las políticas debieran aprobarlo. Si el político tuviera la conciencia de que el profesor es la persona que no solamente va a socializar a las nuevas generaciones, sino que brinda toda la posibilidad de acceso al conocimiento, de desarrollo en el país, pues valdría la pena invertir para garantizar que esas personas fueran las mejores.

¿Cuál es la importancia que usted le da al aprendizaje cooperativo entre los docentes y cómo propiciarlo?

En la conferencia inaugural de este mismo congreso, otorgada por Christopher Day³, se veía que en la docencia es muy importante aprender con el otro. Retomando la investigación de Carmen Sotomayor, se ve lo fundamental del trabajo con el colega, del grupo de aprendizaje, del trabajo en redes. Hay ocasiones en que compartir experiencias con colegas sirve más que leer una cantidad de libros de pedagogía o psicología, porque se analiza el problema y se encuentra una manera más concreta de proceder. Finalmente, el otro lo acompañó y lo apoyó. Entonces, en la práctica, el lenguaje más accesible, el saber más didactizado, los ejemplos concretos, son muy importantes en el aprendizaje cooperativo. Lo que a uno le dicen los docentes es que cuando existe la posibilidad de compartir los problemas, se aprenden nuevas formas de solucionarlos.

Ahora bien, lo que pasa es que muchas veces, a nivel de la docencia, no se formaliza nada de eso y se pierde la posibilidad de que, por ejemplo, la institución posea un registro de las experiencias positivas de cómo enseñar matemáticas, lenguaje o cálculo. Así se podría contar con las experiencias que tienen los profesores u orientar sobre el uso de determinado método. Eso es una carencia que se tiene a nivel de la docencia y a nivel de las instituciones educativas, que todos los saberes que se tienen de modo intuitivo no se sistematizan, no se formalizan, no se divulgan. Todo maestro tiene una cantidad de saberes acumulados, la institución tiene una cantidad de experiencias; pero la investigación lo dice: el maestro trabaja aislado. Debiera existir la posibilidad del aprendizaje cooperativo, ya que es una muy buena estrategia para el desarrollo profesional docente para

la inserción. Esto está respaldado por lo que desarrolla Vigotsky sobre la relevancia del aprendizaje social, lo que implica aprender con el otro, lo que conlleva la teoría del andamiaje. Cuando se está aprendiendo con el otro, es posible avanzar con mayor celeridad y certeza. El otro sirve de apoyo para un mayor logro, actúa como un soporte: un andamio.

¿Qué condición debería existir en la propia carrera docente para que se pueda dar una relación entre pares? Uno piensa de inmediato en el porcentaje de las horas lectivas y no lectivas, por ejemplo.

La institución debería considerar horas no lectivas. Las han quitado. En Colombia antes existían unas horas para las reuniones de área, unas horas para poder hacer las reuniones de grupo. Además, sería positivo contar con unas cuatro horas, que no fueran completamente formalizadas, que sirvieran para esos grupos de apoyo de los que hablamos antes: en



³ Christopher Day es Profesor Emérito de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Actualmente lidera un grupo de investigación sobre trabajo docente, vida y liderazgo en la escuela en el Centre for Research in Schools and Communities de la misma universidad.



"Dado que parte de la profesión implica pensar, debiera haber espacio para la reflexión. Si se piensa que el maestro es un profesional reflexivo, hay que dar la posibilidad de que reflexione sobre su práctica".

horas para reflexionar con los colegas del área o que tuviera uno un grupo de apoyo, pedir apoyo a especialistas. También sería importante la observación de las clases por parte de expertos y la retroalimentación de lo que ellos observan sobre la práctica pedagógica del docente novel. Igualmente, sería deseable la participación en seminarios en que se aborden los problemas de los docentes noveles en su ejercicio cotidiano en la institución educativa.

Usted mencionó programas actuales de acompañamiento al profesor en su inserción que se están desarrollando en Colombia, ¿cuál es la evaluación que usted hace del camino recorrido por su país en ese aspecto y qué experiencia es la que destacaría más?

A mí me parece que en Colombia hay mucha experiencia en lo que se llamó el *Movimiento Pedagógico*. Y en este contexto ha sido importante el que se haya asumido como fundamental la existencia de la revista de *Educación y Cultura*. No obstante, cuando el Ministerio de Educación opta

tal hora, en tal lugar, habrán unos profesores para ayudar a resolver dudas o dificultades. Debiera existir en la estructura institucional la posibilidad de que los docentes recurran a asesoría pedagógica, lo que implicaría más tiempo. Dado que parte de la profesión implica pensar, debiera haber espacio para la reflexión. Si se piensa que el maestro es un profesional reflexivo, hay que dar la posibilidad de que reflexione sobre su práctica. ¡Tan difícil que es el trabajo cotidiano de enseñar y no hay un mínimo de tiempo para pensar en lo que se hace! Sin reflexión, el enseñar se transforma en una cosa automatizada y no debiera ser así. Tendría que existir la instancia de tener al menos cuatro

por realizar cursos virtuales como opción para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en Colombia, pareciera que no hubiera dicho reconocimiento y que se olvidaran experiencias de gran riqueza pedagógica en aras de privilegiar propuestas que garanticen una gran cobertura nacional vía asesoría a distancia. También se olvida el trabajo en redes, desaprovechando la oportunidad de que maestros de maestros puedan ser el apoyo a esos profesores noveles. El Movimiento Pedagógico abogó por la profesionalidad de los docentes y por el reconocimiento de su saber pedagógico. En tal sentido me parece que es muy importante la recuperación de este Movimiento Pedagógico, por lo que implicó como espacio de reconocimiento de la práctica pedagógica de los docentes. También es importante toda la reflexión de la *Expedición Pedagógica Nacional* como posibilidad de indagar y documentar la cotidianidad del aula y de la institución educativa a partir de la mirada de los mismos docentes que actuaban como expedicionarios. Además existen unos maestros muy destacados que podrían ser los referentes de estos maestros noveles.

Entonces, considero que en aras de tener una cobertura para llegar a todas las regiones del país se están olvidando esas experiencias que me parecen importantes. Los cursos virtuales tienen contenidos interesantes, pero falta la posibilidad de contextualizar esos mismos contenidos a partir de procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica y del contacto con los pares que conforman las comunidades de docentes.

Hablaba usted también de políticas de descentralización y el conflicto en el que se pone al docente, ¿qué competencias piensa usted que son importantes para que el maestro logre una buena articulación entre esas políticas y la cultura escolar y el contexto donde se inserta?

El maestro tiene que conocer las políticas, pero eso no significa que lo único que lo motive sean esas políticas. Él también debe tener una respuesta frente a ellas. Entonces, se debe formar de tal manera que entienda cómo se elabora metodológicamente el desarrollo de las competencias, que cuando le toque evaluar sepa diseñar los instrumentos de evaluación en

esas competencias. Ahí está utilizando un lineamiento de política, pero está poniendo atención al contexto de la institución y está sabiendo cómo implementarlo y leerlo desde el propio contexto.

En este sentido, el docente, para ser un verdadero profesional tiene que ser un investigador de su práctica, que reflexiona continuamente su quehacer y produce conocimiento sobre aquello que hace, lo cual nutre su propia práctica. Es un círculo hermenéutico. El docente va del conocimiento a la práctica y a la vez genera conocimientos, y vuelve a la práctica, y así va generando posibilidades de avanzar.

¿Cuál es la situación en Colombia sobre la Carrera Profesional Docente?

Hay un problema ahora, porque se configuran dos estatutos docentes: uno que agrupa a los más antiguos y otro para aquellos que están llegando a la docencia. En este último se propone la evaluación como mecanismo para acceder a los distintos niveles de la carrera docente, pero ha habido muchas dificultades, porque no están disponibles todas las plazas en los niveles superiores, por lo que cuesta pasar a un maestro de una categoría a otra. Antes era un ascenso automático, según los años; cada diez años se ascendía en el escalafón. Ahora se necesita además la evaluación para pasar. De allí que haya dificultades en la implementación. Además falta mayor apropiación de lo que significa la carrera docente como desarrollo profesional y diseñar políticas que viabilicen esta perspectiva teórica.

Una de las demandas de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) es que se unifique el estatuto docente. Pero contrario a lo que muchos piensan, los profesores no se oponen a que los evalúen, quieren ver cómo les va en la evaluación. También quisieran que las evaluaciones les abrieran oportunidades de desarrollo profesional.

Existe otro gran debate en cuanto a la carrera docente en Colombia. Es el relativo a que a la docencia pueden acceder profesionales de otras áreas diferentes a las pedagógicas, siempre y cuando pasen el examen de ingreso a la carrera docente. Hay mucha resistencia al tema, sobre todo de los licenciados que piensan que no vale lo que estudian.

Estudios recientes muestran que existe mucha deserción en esos profesionales diferentes a los licenciados en Educación. Las causas por las que abandonan la carrera docente son muy variadas. Por ejemplo, no soportan que los asignen a escuelas situadas en lugares marginales. La marginalidad a veces los desborda y ni siquiera se posicionan. Otros no logran realizar un buen trabajo en el aula y aunque conocen la disciplina que enseñan, no logran evaluar correctamente a sus alumnos y se van.

Yo pienso que el problema no radica en abrir la carrera docente a profesionales diferentes a los de la educación. El problema está en la inserción de esos profesionales y en la atención y el apoyo que requieren para desarrollarse como profesionales de la educación. Es necesario abrir muchas puertas para contar con buenos docentes, pero el sistema de desarrollo profesional docente debe contar con mecanismos para garantizar los procesos de formación continua que requiera la incorporación de profesionales diferentes a los de la educación para poder hacer de ellos unos buenos docentes.

¿Cómo visualiza la salida o término de la Carrera Docente?

Debería trabajarse con la idea de Maestros de Maestros, de una comunidad que apoyara a los nuevos docentes. Debería haber subvención para esos apoyos. Hay muchos buenos maestros retirados que estarían dispuestos a hacerlo. Entonces me parece que en la profesión docente no se ha valorado ese conocimiento y la experiencia que tiene la persona que ha llevado mucho tiempo como profesor. Por ello, en vez de desvincularlos cuando terminen su carrera, podría conformarse con ellos una especie de *consejo de sabios*.

"Es un círculo hermenéutico. El docente va del conocimiento a la práctica y a la vez genera conocimientos, y vuelve a la práctica, y así va generando posibilidades de avanzar".



La escuela rural: un elemento vital para las comunidades campesinas

Experiencia de la Escuela El Roble de Hualqui

Juan Saavedra González

Profesor de Educación Básica, especialista en Currículum y Evaluación, psicopedagogo en Lenguaje y Magíster en Historia y Ciencias Sociales.

FORMACIÓN DE UNA ESCUELA CON VOCACIÓN COMUNITARIA

Nace la Escuela Rural El Roble, ubicada al sur-este de Concepción y al este de la plaza de armas de la comuna de Hualqui, el 24 de julio del año 2000 ante la necesidad imperiosa de evitar que los alumnos caminen entre 5 y 10 kilómetros diarios para llegar al establecimiento más cercano, la Escuela Rural El Maitén. La Escuela El Roble es el fruto de una comunidad que se organizó junto a las autoridades tras comprender que la escuela es un espacio muy importante como centro para el desarrollo local.

La escuela comienza con trece niños a mi cargo, de primero a sexto año básico, de entre 6 y 13 años de edad. Al comienzo, no teníamos agua, viéndose obligados los apoderados a transportar en carreta bidones de 50 y 200 litros. En cuanto a la alimentación, ese primer año no hubo alimentos

para nadie, por lo que teníamos que ir a almorzar a la Escuela El Maitén.

En el año 2001, fue un año donde se concretaron muchos proyectos que dieron un sentido de identidad a toda la comunidad escolar de El Roble. Llegó el agua, los alimentos y se impartió educación de adultos. En este contexto de ruralidad, la educación de adultos la integraban las madres, padres, hermanos o tíos de los niños que en ese momento asistían a la escuela. Incluso volvieron exalumnos. Todo esto me servía para fortalecer el rol del apoderado frente a sus hijos y para que la comunidad del sector viera a la escuela como un centro de oportunidades y desarrollo para ellos mismos.

Ya en el año 2003, con 24 niños en aula, la escuela contaba con todos los niveles de la enseñanza básica. La sala se hacía chica y tenía que andar con cuatro ojos viendo a los más grandes para que no

Nota: Parte del presente artículo fue expuesto en el marco del Foro Educativo Ciudad Educadora – Escuela Ciudadana. “Desde la experiencia social: resignificando la memoria, la escuela y la comunidad”, realizado durante el mes de noviembre de 2011 en las ciudades de Santiago y Valparaíso.



molestaran a los chicos. Cuando uno se encuentra frente a un curso multigrado se enfrenta a una serie de interrogantes, por ejemplo, ¿cómo hago clases aquí? ¿Cómo paso los contenidos? ¿Qué estrategias o metodologías uso? Pienso: “en la universidad nunca me enseñaron a enfrentar este tipo de educación...”. Entonces, recuerdo lo conversado con amigos profesores y aplico su experiencia. También me tomo de lo que ha dicho la historia acerca de la llegada de las escuelas a los campos y de lo que he conversado una y mil veces con aquellos «apóstoles» de la educación —así llamaban a los profesores rurales—, los famosos «normalistas».

UNA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD: INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN

En este contexto el involucramiento personal con la comunidad es casi inevitable. Así lo confirma el caso de Manuel Olivares, un alumno con

síndrome de Down, sin ninguna posibilidad de estudiar en un establecimiento educacional de los que había en el sector; un alumno de aquellos que son invisibles para la sociedad. Cuando Manuel llegó a la escuela comenzó una nueva vida para él y para todos nosotros, pues nos dimos cuenta de la importancia que esta tiene en una comunidad rural, donde la integración de todos aquellos que siempre fueron marginados se visibiliza, concreta y concentra en la escuela.

Dentro de este marco de integración se desarrolla la relación de la escuela con la comunidad. Así, participamos como comunidad escolar en los desfiles de aniversario de la comuna, en la feria de educación, en las Olimpiadas Deportivas Comunes, en los juegos de dama y ajedrez. Todos estos momentos de socialización ayudaron a mis niños a desarrollar su personalidad y conocer un mundo del que hasta ese momento muy poco sabían. Yo

aprovechaba todas estas instancias para recalcar en ellos la importancia de seguir estudiando, ya que al compartir con alumnos y alumnas de cursos superiores y de escuelas urbanas podía motivarlos y prevenir la deserción escolar. Hoy, felizmente, cinco de los alumnos que pasaron por la Escuela El Roble cursan estudios superiores en Institutos Profesionales y Universidades de la región.

LA ESCUELA COMO FOCO DE DESARROLLO SOCIAL

Como consecuencia de la participación comunitaria, la escuela comenzó a ser utilizada, con todas sus dependencias y recursos, para desarrollar actividades que promovieran el servicio social. Entre estas actividades realizamos las llamadas Rondas Médicas, las cuales se realizaban el tercer miércoles de cada mes. Estas rondas consistían en que un equipo del consultorio acudía a la comunidad a realizar exámenes, entregar remedios y atender a la gente en sus consultas médicas y dentales, acompañado de otro equipo conformado por asistentes sociales, psicólogas, enfermeras, nutricionistas y paramédicos. La idea era atender a la comunidad en su propio sector para evitar que las personas realizaran largos viajes. La escuela siempre puso a disposición del equipo médico todos sus recursos e instalaciones. Nosotros por nuestro lado aprovechábamos el momento para que los profesionales dictaran charlas de prevención en todo lo que respecta a la salud personal y familiar de la comunidad escolar.

Por otra parte, poco a poco se empezó a incubar la idea de contar con un furgón que llevara a los niños y niñas al liceo de Hualqui a terminar sus estudios. Fue así como una señora del sector que tenía un furgón comenzó a trasladar no solo a los niños y niñas a Hualqui, sino también a los vecinos que tuvieran que hacer trámites urgentes. Este furgón sin duda le dio una nueva imagen a la escuela y la comunidad. Ya no solo era importante ir a nuestra escuela para sacar el octavo año básico, sino también para llegar a esa nueva vida llena de oportunidades que se abría ante los ojos de los jóvenes del sector.

Como se puede ver, las escuelas rurales cumplen en gran medida una labor sociocultural en

su comunidad, organizando al campesinado tanto en la construcción de su identidad como en la lucha por la igualdad de oportunidades, generando a su vez lazos de reciprocidad entre las comunidades. De esta manera, las escuelas se transforman en un espacio físico que permite a las personas reunirse, organizar y crear una comunidad de acuerdo a sus intereses y motivaciones. Es en este contexto en que nacen las Mesas de Trabajo Rural en la comuna, las cuales fueron apareciendo en diferentes sectores para unir a las comunidades vecinas. La nuestra se llamaba "Sembrando Esperanza" y estaba integrada por cuatro sectores rurales con sus respectivas escuelas. En un principio, las mesas funcionaban en forma paralela con la Junta de Vecinos. La idea era trabajar formando un gran frente solidario entre las comunidades para lograr dar solución a las necesidades que compartían. Los profesores de cada escuela dirigían y organizaban a sus respectivas comunidades, desarrollando así la función social que a cada docente le compete en un espacio donde no existen las instituciones sociales que apoyan a las personas.

RESCATANDO LA CULTURA LOCAL

El subsector de cultura local, creado en nuestra comuna, ha sido un acierto en las escuelas rurales, ya que en las interacciones sociales que se dan en la familia, en los ámbitos de trabajo, en las fiestas comunitarias, en los rituales (bendición del



trigo, trillas, mingacos, vendimias) y a través de los relatos de los mayores, las personas van conformando su «propio mundo», el que constituye la base de cualquier aprendizaje y el filtro a través del cual se comprende la realidad y se enfrenta. Ello se expresa en la importancia que tienen los viejos relatos y personajes de la zona para la conformación de una identidad local. ¿Quién no ha escuchado hablar del «tue-tue», de «el patas de hilo», de «las meicas» o de «las parteras»?

En esta búsqueda de relevar la cultura local fue que como escuela visitamos a la señora Olga Viveros, de cerca de 90 años. Ella, que vivía en el sector de El Roble, era la partera de la comunidad. Cuando llegamos, estaba sentada en un cuarto al lado de un fogón, rodeada de perros. Con su piel muy arrugada por el humo y el paso del tiempo, nos hablaba de cómo había traído al mundo a muchos de los alumnos que estudiaban en nuestra escuela. Oyendo sus relatos, los niños se sentían con un tremendo sentido de pertenencia y arraigo a su comunidad. Conocer este tipo historias, de las cuales hay muchas más, y a sus protagonistas ha sido un privilegio para mí como profesor rural.

LA EDUCACIÓN RURAL COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA

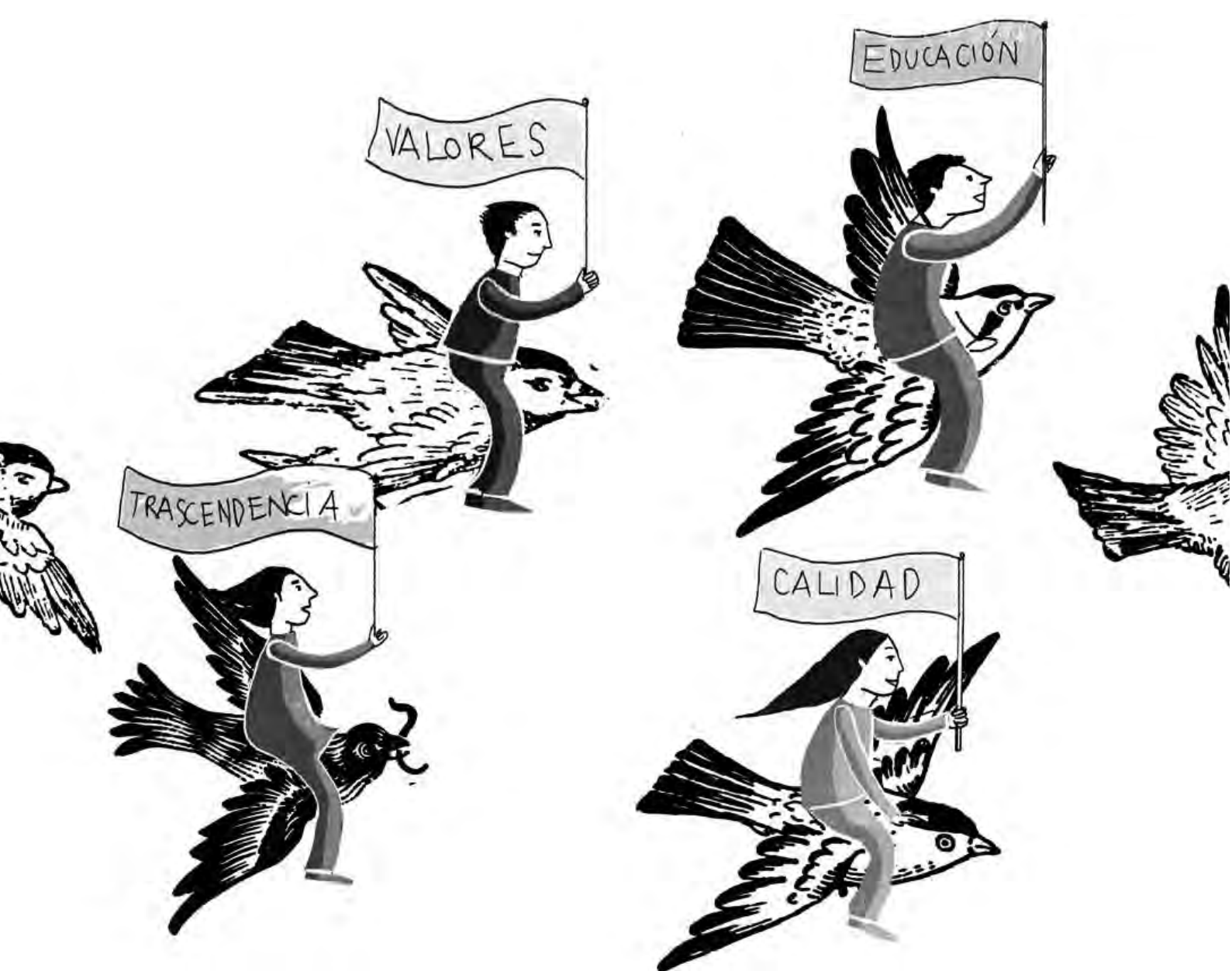
Finalmente quisiera destacar que la educación rural entrega una nueva alternativa educativa para los niños y niñas, pues supone un entorno natural que motiva visualmente a los alumnos a aprender sus materias y una educación personalizada. En este contexto la comunidad educativa constituye una gran familia, la cual participa en cada actividad que se propone, teniendo como norte el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes y el hecho de que todos aprendemos de todos. Es en estos espacios que el profesor se visibiliza como un hermano mayor, padre o madre de sus niños. Un profesional que los atiende desde su edad preescolar, asumiendo sus problemas de aprendizaje y orientándolos en las distintas etapas de su desarrollo físico y cognitivo. No es un súper profesor, es un profesor comprometido y responsable con la elección que hizo al ingresar a



estudiar su carrera y, sobre todo, es un docente que educa para la vida que tendrán que enfrentar el día de mañana sus alumnos, elementos ausentes en aquellos que tienen la mirada fija en el lucro.

Toda esta forma de educar que se da en el sector rural abre las puertas para ajustar el currículum escolar y aplicar nuevas metodologías que se adapten a las necesidades del desarrollo local. Si bien es patente para todas las comunidades educativas que la educación rural está en cierta medida muriendo por no tener alumnos, esta surge como una alternativa válida para aquellos padres que quieren que sus hijos se eduquen en el entorno hermoso que entrega la naturaleza, con un profesor motivado y comprometido con lo que hace.

El mundo rural, construido socialmente en la tibieza del hogar y del trabajo, es un espacio que hay que conocer en terreno y nosotros como profesores encargados de escuelas rurales tenemos la suerte de estar ahí, de conversar con la gente y compartir con ellos sus fiestas típicas, sus alegrías y dolores. Es un mundo hermoso, lleno de vida, para el que la escuela constituye su núcleo. Cuando las autoridades piensen en cerrar una escuela, deberían tener presente que estarán apagando una luminosa estrella de este firmamento rural al cual pertenecemos.



Nuevo enfoque acerca de la calidad de la educación

José Yáñez Norambuena

Magíster en Educación, Director Colegio de Profesores, Comunal Concepción.

Nada más oportuno que hacer una reflexión, en estos momentos tan cruciales para el país, acerca de qué es o qué ha de entenderse por calidad de la educación. He escuchado y he leído muchos artículos tanto de personas del mundo de la política como del ámbito académico y de los teóricos de la educación; pero además, se agregan a este listado cientos de opinólogos (y lo digo en sentido peyorativo), pues si hay un tema respecto del cual existen múltiples opiniones, este es el de la *educación*, ya que todos opinan y dan recetas sobre qué debe entenderse por esta, qué debe enseñarse y cómo se debe enseñar; qué es la calidad de la educación y quién es el culpable cuando esto no está dando buenos resultados. Por el momento, el único culpable sería el *profesor*.



Al respecto han surgido reflexiones y respuestas muy interesantes y otras que verdaderamente dan pena, o mejor, dan rabia y risa a la vez por el nivel de ignorancia respecto a qué se debe enseñar (diferentes contenidos) y cómo se debe educar (diferentes estrategias). Aparentemente bastaría determinar qué y cómo entregar aquellos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a los estudiantes y todo quedaría resuelto. Pero quienes trabajamos en educación sabemos que esta problemática es mucho más profunda y que posee muchas aristas.

¿Qué debemos pues, entender por calidad de la educación?

En primer lugar, sabemos que el adjetivo «calidad» siempre está presente en lo que se enseña, es consustancial al proceso. Entonces, tenemos educación de «buena calidad», de «regular calidad» y de «mala calidad». Como se ve, la calidad siempre está presente, solo que en algunos casos no cumple ciertos estándares o requisitos.

En segundo lugar, no podemos abstraernos del sistema político y económico en que nuestro

sistema educativo chileno está inmerso: la economía de *libre mercado*, donde el emprendimiento individual, los negocios y la inversión, son el motor de la dinámica y del crecimiento de un país. La *competencia* es, a la vez, lo que mueve el mundo. Basta emprender (sin ninguna restricción) y ello traerá como consecuencia no solo productividad, sino automáticamente ganancias y crecimiento de toda la sociedad, buenos resultados en todo, incluso gran desarrollo y justicia social. Pero nadie dice que en esta lógica productiva solo crecen los empresarios en detrimento del trabajador ni que se privilegia desde el Estado la inversión privada ni menos que se reduce a la mínima expresión la inversión pública (para qué decir en educación).

Sin embargo, el objetivo que me mueve aquí no es explicitar en detalle cómo opera el sistema de mercado, sino mostrar cómo la educación impartida y recibida en nuestro país opera y se guía por este marco, el cual determina qué se debe enseñar (contenidos) y qué ha de entenderse por *calidad de la educación*. En este contexto neoliberal el tipo de educación que se imparte está determinado por esta filosofía, por esta ideología, por esta política. En Chile existen tres tipos de educación: la particular pagada, la particular subvencionada y la municipal. Así, lo que interesa es entregar contenidos y valores que empujen al *sistema*, que sean proclives hacia él. Los alumnos deben aprender unos contenidos que los lleven a rendir buenas PSU, a entrar a buenas carreras universitarias y al egresar, ganar mucho dinero para consumir, para que la economía siga creciendo y para convertirse en grandes empresarios y/o futuros emprendedores. Esta es entonces la persona que ha recibido una *educación de calidad*, pues le asegura un buen estatus, la felicidad misma. En cambio, la otra educación, impartida en las escuelas donde concurren los niños y niñas vulnerables, donde no se permite seleccionar, sino que se les acoge a todos, es de *mala calidad*, pues los resultados son muy inferiores a los de los colegios particulares pagados y de los subvencionados. En síntesis, como

los colegios municipalizados no tienen capacidad competitiva (no olvidemos que a todos se les mide con las mismas pruebas estandarizadas), los colegios municipales deben limitarse a producir mano de obra barata y para carreras técnicas de mandos medios, pues alguien debe hacer la «pega menor». Esta es además, para las autoridades y para la sociedad, la *mala educación*.

Por cierto que mirar así el significado de la *educación de calidad* sería un «simplismo» y, como la finalidad de la educación es la *persona*, me parece justo y necesario proseguir esta reflexión preguntándonos una vez más *quién es el ser humano*, cómo está constituido y, por tanto, para qué y hacia dónde debe apuntar la educación que se le ofrece.

El ser humano posee algunas capacidades básicas instaladas en su *ser*. Aunque algunos piensen que carece de *esencia*, tiene ciertas dimensiones en sí como posibilidad: la *racionalidad*, la *afectividad*, la *moral*, la *trascendencia*. Entonces, por ejemplo, que sea racional no significa que ya posea toda la razón o la plenitud de ella; como dice Ortega y Gasset, el hombre solo va “en vías de la razón”, es decir, la razón es una “conquista”, algo que se logra como resultado de un esfuerzo, de un entrenamiento. Y así también para cada una de las otras facultades. Es ahí donde la escuela, la educación, puede hacer un tremendo aporte, por ejemplo, potenciando la inteligencia no solo con el aprendizaje o retención de los contenidos (que pueden variar permanentemente), sino en especial con los *procedimientos* y *estrategias* con que los aprehendemos, con las preguntas inteligentes que nos planteamos respecto de esos contenidos. Recuerdo que un profesor de lenguaje alguna vez preguntó en una prueba en tercer medio: “¿En qué medio de locomoción llegó Martín Rivas a Santiago?” ¡Qué manera de potenciar la inteligencia del estudiante para responder esa pregunta!

Entonces el sistema educativo, los colegios, tienen que tomar una decisión, ¿qué facultades del ser humano vamos a potenciar?, ¿dónde vamos a poner los énfasis?, ¿en todas ellas, o solo algunas?, y, ¿para qué las vamos a potenciar?

Después de esta introducción a modo de «marco de referencia» quisiera enfocar la educación desde la *dimensión social del ser humano*. Cito nuevamente a José Ortega y Gasset cuando expresa de modo simple y profundo a la vez: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo”. Así, debemos entender la educación verdadera como aquella que se entrega a los estudiantes *para la vida*, para vivir junto a los demás, para la cotidianidad, para el desarrollo social. Por el contrario, sabemos que los colegios particulares –de manera a veces inconsciente– ponen todo su acento y esfuerzo en el desarrollo individual; donde todo es competir y donde las capacidades intelectuales son lo principal, ya que sagradamente el profesor debe pasar *todos los contenidos del programa*, los que, *a posteriori*, cada estudiante debe demostrar en las pruebas. El buen alumno es el que «domina contenidos» y ello le traerá buenos resultados en las pruebas Simce y PSU y, como corolario, esto produce una buena imagen del colegio, en más matrícula y *más ganancia*. Y el Estado además premia aquello con más subvenciones.

UN NUEVO ENFOQUE

El ser humano es un ser político, es decir, un *ser social* que vive, se desarrolla y le da sentido a su vida en relación a los demás. Siempre el ser humano es co-existente. Todo lo que hace es por y para los demás. Todos los valores humanos tienen sentido en cuanto desarrollan a la persona pero no solo en sí o para sí, sino para su vida en relación a otros. Por tanto, la educación, que incluye potenciar al máximo en los estudiantes sus capacidades intelectuales, morales, actitudinales y procedimentales, debe ir en la dirección de contribuir a desarrollar la buena convivencia y la armonía en la relación para con los demás. La buena educación entonces será aquella que ayude a crecer a la persona y a crecer con y para los demás. Aquella educación que permita que cada ser humano se potencie personalmente pero sobre todo, que permita que la sociedad toda progrese, se haga más justa, más libre, más democrática, *más humana*. Una sociedad que avance hacia un ideal de justicia y

libertad, a una mejor convivencia entre los hombres y en profunda armonía con la naturaleza, que es el hábitat natural del ser humano.

Si esto es así, ¿quiénes son los estudiantes que han caminado, que han trabajado en esta dirección? Curiosamente no han sido los estudiantes de los colegios particulares pagados ni menos los estudiantes de los colegios particulares subvencionados. A ellos se les ha «educado», se les ha inculcado que el buen alumno es el que compite, el que saca el mejor resultado para su progreso personal; el que debe estar por sobre los demás. Para ellos, la *buena educación* es aquella que le permite sacar buenos puntajes en el Simce y en la PSU. Los alumnos que van a la universidad y a las «buenas carreras» han recibido una *muy buena educación*. Así lo acepta la sociedad, así lo aceptan los padres y así lo conciben las autoridades.

Pero, mi tesis es que son los estudiantes de las escuelas públicas y/o de escuelas y liceos municipalizados, los de las universidades del Cruch y/o estatales, quienes han recibido *la mejor educación*, en razón de que han sido ellos y no los estudiantes de colegios particulares los que están luchando por un *mejor tipo de sociedad*, por un desarrollo pleno de cada estudiante, pero, por sobre todo, por una sociedad más justa, más democrática, más libre y más protectora de las grandes amenazas tanto del deterioro de los valores fundamentales de la convivencia humana como de la preservación del medio ambiente. Aquí, en el sistema público, me educó yo y se educan los demás; acá crezco yo y crecen los demás; acá puedo estudiar yo, pero es necesario que estudien quienes también poseen la capacidad aunque no tengan los recursos económicos para hacerlo.

Nuestro país, nuestras autoridades, deben sentirse orgullosos, deben rendir un homenaje a estos estudiantes por ser *protagonistas de los cambios sociales*. Qué mejor educación que aquella gracias a la cual a los estudiantes les importa su país y luchan por una sociedad mejor; por una mejor calidad de vida para todos y no solo para algunos como consciente o inconscientemente lo postula la educación privada donde el individualismo y progreso personal es el gran objetivo, donde la competencia es el *arma*

principal. Supongo que en Chile quedó clara la capacidad de ideas y argumentos que los estudiantes de colegios y universidades públicas han demostrado en sus propuestas, tanto que incluso hasta los *honorables* reconocieron su capacidad. Entonces, que este tipo de estudiante sea el protagonista en la lucha por los cambios sociales profundos es señal de que ha recibido una *buena educación*, una educación auténticamente humanista asentada en los grandes valores de la *humanidad*, en los valores universales del progreso humanista. Y esto se debe a la formación valórica entregada en los hogares, pero, por su vulnerabilidad, el trabajo formativo verdadero se debe a la escuela, al aporte de los profesores de colegios y universidades públicas, quienes entienden que la educación que deben entregar es la que desarrolla a la *persona como un todo*, apuntando a la sociedad en su conjunto y no solo a unos pocos. En la educación pública se educa *para el desarrollo integral de las personas y no solo para obtener buenos resultados Simce y PSU*.

En resumen, la *buena educación*, la *educación de calidad*, es aquella que permite el *desarrollo social*, la que educa a hombres y mujeres luchadoras por un mundo mejor; por la plenitud de todas sus capacidades y talentos y por el desarrollo íntegro de una sociedad humanista, constituida por todos y no solo por los que poseen los recursos económicos para la llamada *vida digna*.





Leche para el cerebro: lengua, lectura y escritura creativa

Por José O. Paredes

Profesor de Castellano, UMCE. Profesor de Castellano en el Instituto Montgomery College y en la Universidad de Maryland en Baltimore County. Candidato a doctor de Literatura Española e Hispanoamericana en la Universidad de Salamanca, España.

Por diez años estuve trabajando como educador en una escuela de Washington D.C., haciéndoles clases de Lengua y Literatura a jóvenes que asistían a la escuela César Chávez (una escuela *Charter*, es decir, independiente y financiada con dinero público), ubicada en el *South West* de la ciudad, que atendía básicamente a estudiantes de bajos recursos. La mayoría de mis estudiantes eran de origen latino –nacidos en Estados Unidos algunos–, cuyas familias eran en su mayoría campesinos sin mayor educación, o con muy poca, emigrados al «norte» para salvarse de la pobreza y entendiendo que si sus hijos obtienen una buena educación, tendrán un futuro mejor que el de ellos. Los estudiantes llegaban a mi sala de clases sabiendo poco o muy poco de nuestro idioma. Algunos de ellos apenas lo hablaban, lo escribían o leían, por lo que la tarea de hacerlos «maestros» del idioma en poco tiempo no era fácil, sobre todo si me enfocaba a enseñarles nuestra lengua por medio del sistema gramatical. Por lo que se me vino la idea de que la mejor manera de hacerlos despertar al castellano sería por medio de los verdaderos maestros de todo idioma: los escritores, los poetas, los filósofos y... ellos mismos, trabajando de aprendices. Llegarán a ser «maestros» cuando aprendan a usar el castellano como el constructor de muebles, casas, trajes, etc., aprendió a serlo del maestro mueblista, carpintero, sastre... Así se ha hecho el mundo, en la interacción del maestro con el aprendiz.

El *quid* del asunto estuvo en cómo despertarles el interés por aprender a leer, escribir, entender y pensar en castellano. La herramienta que se me ocurrió usar para conseguir esa meta –después de meditarlo con tiempo y venir desde hacía años pensando en una metodología de enseñanza edificante y eficiente– fue la *creación* por medio de la *imitación* (la *imitatio*, tan usada y vigente en poetas y escritores desde siempre), como primer paso. Para ello, primero hubo que despertarles el interés por la lectura y el placer que un buen poema, una buena fábula, un buen cuento, una novela, un ensayo nos dan cuando llegamos a comprender, a sentir, a pensar y a nutrir nuestro ser por medio de ellos. Cuando les dije que estas lecturas eran la *leche para el cerebro*, me miraron con sospecha. Sí, al igual que la leche materna nos nutre y adquirimos las primeras defensas para seguir vivos en el mundo, la literatura también forma parte de esos elementos

esenciales, de nuestro acervo, de nuestra manera de ver el mundo, por los cuales tendremos una vida plena de posibilidades.

Simple... en apariencias, sí; pero no lo es. Fácil, tampoco.

Para interesarlos –cautivarlos– les presenté mi propuesta de los cinco elementos, mi teoría de la leche y las distintas maneras de obtener placer por medio de la lectura, de la memoria, de la actuación y, de suyo, conocimiento. Sin saber no hay sabiduría posible en el arte de estar vivos y en el arte de ser buenas personas. Por ahí va la cosa de la enseñanza, les dije; los dejé un poco perplejos, lo cual es un buen signo. Nunca hay que perder el asombro en lo que hacemos, pues de ese interés, y de la curiosidad y del misterio, nacen las mejores obras de los seres. Qué mayor misterio que la posibilidad de que por medio de unos símbolos abstractos como las letras del abecedario se creen los mundos que nos habitan a los seres humanos. Son el elemento básico para la comunicación humana, que es un acto de creación permanente, por lo que hay que conocerlo a fondo para construir a la perfección nuestro universo que será el de todos.

Los elementos son cinco, les dije, y uno de mis estudiantes levantó la mano y me enseñó que eran cuatro. Todos asintieron. Yo los miré y sonreí. Por buen camino íbamos: la participación es fundamental; una clase activa, participativa... y se tiene ganada la mitad del trayecto. Los cuatro elementos fundamentales de la vida (ya le diré a usted, «desocupado lector», cuál es el quinto elemento) son, me dijeron: tierra, aire, agua, fuego. Para llegar a esa conclusión trabajamos entre todos activamente. Los fuimos poniendo en la pizarra y conversando sobre ellos. Uno de los alumnos los iba escribiendo en un lado del pizarrón y entre todos analizábamos cada uno de los elementos y cómo el uno sin el otro no hacen posible la vida en sí: todo está interrelacionado en la naturaleza y en nuestras vidas. Les dibujé una circunferencia para así ir viendo las relaciones entre ellos; alguno recordó el efecto mariposa.

La lectura es leche para el cerebro, es decir, nutrición, les dije, después de analizar los cuatro elementos vitales. De inmediato todos mis estudiantes se pusieron activos, alertas y participativos. El asunto

al que quería llegar iba por buen camino; pero todavía nos faltaba mucha tiza, letras, hojas y palabras que recorrer.

Lo escribí en la pizarra y conversamos sobre ello.

Sin agua no hay vida.

Sin tierra no hay alimentos.

Sin aire nos morimos.

Sin fuego el ser humano no hubiese llegado a ser lo que es hoy.

¿Y sin las abejas?... dejémoslo para más adelante.

Esa conversación nos llevó a la fotosíntesis, la energía del sol, las hojas que la reciclan... y así deviene la vida.

La lectura es eso y mucho más, les dije. Es el quinto elemento y la conjunción de todos ellos en un poema, un cuento, una canción. Lo primero que debe darnos la lectura es placer. Es mejor que cualquier humo, más que todo el humo que conocéis. Entendieron perfectamente a lo que me refería. Pero para saber leer hay que saber escribir; nos dijo una joven. Muy cierto, le dijimos. Alguien le respondió, «es obvio». Para algunos está claro, para otros no. Es verdad, sin el uno no puede haber el otro. Pero lectura y escritura, ¿nada más?

“¡Entendimiento!”, escuché cuando empezaba a escribir esa palabra crucial. Para allá es donde quería llegar. Por buen camino iban los aprendices.

Los cuatro elementos son a la vida, lo que la lectura es al entendimiento: ambos son vida. Quedó demostrado en la interacción de los círculos.

Para terminar de motivarlos, después de haberlos asombrado, y yo mismo en asombro por lo vivos que estaban esos jóvenes de catorce o quince años, hijos de inmigrantes de nuestra América, la del sur del río Bravo, les enseñé por qué la lectura debe darnos placer tanto como cuando comemos unas pupusas, unos tacos, unas enchiladas, unas arepas,

unas empanadas. Veía cómo les bajaban las ganas de comer.

Y más se asombraron cuando saqué de mi escritorio un plato grande, un par de mangos maduros y un cuchillo. Empecé a pelar con maestría, dejando que el jugo de ese fruto maravilloso escurriera por mis manos. Estaban limpias, las había lavado en frente de ellos. Cuando terminé de pelarlos los corté en pedazos y fui sirviendo a cada uno de ellos, como si fuera algo sagrado –la comida lo es– cada trozo que se echaban a la boca. ¡Que lo tomaran con las manos para que sientan la fruta, el jugo delicioso, la dulzura exquisita! Yo también me serví y dejé que escurriera el jugo por mi barba y lo buscaba con mis manos, con mi lengua. A chuparse los dedos, les dije. Algunos lo hicieron; los más recatados, no.

Después de ese placer, les pasé la leche para el cerebro: un poema, “El Monte y el río” de Pablo Neruda; un cuento, “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar. Poesía y cuento de dos grandes maestros de nuestra lengua, para nutrir a mis alumnos. La lectura es un elemento primordial para el crecimiento saludable del ser; como lo es la leche materna para los recién nacidos. Por cierto entendieron la analogía; eran niños muy despiertos, alertas y curiosos.

El poema tenían que memorizarlo para el siguiente día; la lectura del cuento tenía que venir lista el siguiente día también.

Les dije el poema desde mi memoria, para asombrarlos y para que vieran que es fácil hacerlo y cuán hermosas son las palabras puestas en función poética y las connotaciones que llevan y reverberan desde ellas. Vivenciaron la connotación del signo lingüístico, pasado por el tamiz del artista y del oyente. El poema de Neruda tiene música, ritmo y rima, se deja llevar y plantea una preocupación bien conocida por ellos: lo social. El poeta había bajado del Olimpo en 1936, en agosto de ese año, cuando su casa de Madrid dejó de ser la «casa de las flores».

El cuento lo leyó en voz alta Kelly Vargas; se llenaron de misterio mis alumnos al escuchar esa joya literaria de nuestra lengua.

Sonó la campana; los noventa minutos habían pasado volando.



□ Reunión comunal de Movimiento Pedagógico en La Granja

El día viernes 30 de abril recién pasado se realizó una reunión de coordinación del Movimiento Pedagógico en el Colegio Benjamín Subercaseaux de la comuna de La Granja, Región Metropolitana.

Aníbal Matus Salazar, vicepresidente y profesor encargado del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de dicha comuna, convocó a la reunión con el fin de presentar y continuar desarrollando el Movimiento Pedagógico en La Granja.

El encuentro contó con la presencia de Carlos Romanini, presidente comunal; la dirigente y encargada metropolitana del Movimiento Pedagógico, Clotilde Soto; el dirigente nacional Mario Aguilar A.; dos asesores del De-

partamento de Educación y seis profesoras.

Como explicó el coordinador, los motivos de esta reunión fueron tener la posibilidad de compartir experiencias, planificar alguna investigación y publicar, entre otros. Luego, cada una de las personas asistentes se presentó y expuso sus motivaciones para acceder a esta invitación, las que en general respondieron a la necesidad de integrar un espacio de reflexión como el que ofrece el Movimiento Pedagógico y lo importante y útil del intercambio entre profesionales de la educación. Otros temas recurrentes fueron la situación vivida el año pasado por los colegios en toma, las marchas sociales, la movilización estudiantil, y la crisis de la educación chilena en general.

Durante la reflexión también se abordaron las distintas leyes y proyectos de ley que han surgido en este último



tiempo: Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad, respondiendo a la necesidad fundamental que los profesores se informen y tomen conciencia de en qué medida afectará su situación laboral y técnico-pedagógica.

Asimismo, se dieron a conocer el origen, los objetivos, los valores, formas de trabajo y actividades complementarias del Movimiento Pedagógico; y finalmente se acordó realizar una reunión de trabajo comunal, cada quince días.





□ Primer Encuentro Nacional de Profesores Organizados reúne amplio apoyo social

Los días 27 y 28 de abril se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Profesores Organizados en el que docentes de todo el país y representantes del sector municipal, particular pagado, particular subvencionado y corporado, discutieron y expusieron sus puntos de vista sobre Carrera Profesional y Nueva Institucionalidad, con el objetivo de emanar propuestas unificadas y un plan de trabajo en conjunto.

Se dio inicio a la histórica jornada con una mesa de presidencia simbólica, en la que estuvieron representados el Colegio de Profesores,

el Sindicato de Colegios Particulares, el Sindicato de Trabajadores de Establecimientos Particulares Subvencionados y la Confederación de Trabajadores Corporados.

El extenso y profundo debate se desarrolló en 18 comisiones donde se abordaron los temas de Carrera Profesional Docente y Nueva Institucionalidad para la educación, todo cruzado por las condiciones de enseñanza.

Respecto de Carrera Profesional los profesores establecieron la necesidad de que esta sea universal, ya que las condiciones de enseñanza son transversales a todos los docentes y no tienen que ver con la dependencia de estos. Asimismo, destacaron que esperan una carrera que ponga énfasis en el desarrollo profesional y el perfeccionamiento pedagógico, y no solamente en lo económico.

En cuanto al debate de la desmunicipalización, el encuentro reafirmó su apoyo a la propuesta de Nueva Institucionalidad de la Educación Pública del Colegio de Profesores

(dada a conocer por el gremio en junio del 2011) y manifestó la necesidad de que se escuche la voz de los docentes en el debate legislativo.

La plenaria del Encuentro Nacional reunió a más de trescientos dirigentes del Colegio de Profesores y a cerca de ochenta sindicatos de los sectores particular privado, particular subvencionado y corporado. En la instancia, los docentes destacaron la importancia de la iniciativa convocada por el Colegio de Profesores y dieron a conocer los acuerdos al mundo social, recibiendo los saludos de estudiantes universitarios, secundarios, la Central Unitaria de Trabajadores, la Mesa Social de la Salud y de trabajadores del cobre y del comercio, quienes entregaron su apoyo y reconocimiento a la labor docente, además de destacar la necesidad de una lucha amplia por educación pública y una nueva Constitución para Chile.

De esta forma culminó el primer Encuentro Nacional de Profesores Organizados, destacando la unidad del mundo social en torno a las demandas de los docentes y la comunidad educativa en general, entendiendo que no habrá mejor educación si no hay un mejor país.

□ Magisterio participa de encuentro en Canadá sobre movimientos pedagógicos

Los días 12 y 13 de abril se desarrolló en Vancouver, Canadá el Encuentro Internacional de Pedagogía de Emancipación "Enseñar para liberar", en el que Chile fue representado por la Directora Nacional y Encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Bárbara Figueroa.

El Encuentro Internacional examinó el impacto de las políticas neoliberales en la escuela pública y sus prácticas pedagógicas, y exploró los trabajos alternativos que desarrollan los Movimientos Pedagógicos en América, Europa y otras regiones.

En el encuentro participaron representantes de organizaciones magisteriales, estudiantiles y populares, e investigadores académicos que se enfocan en el quehacer docente.

Bárbara Figueroa relató que "la idea era profundizar y poner en común lo que hace cada una de estas organizaciones en contraposición con las políticas neoliberales que imperan en educación en todo el mundo. Como Colegio de Profesores expusimos la realidad de nuestro país en el plano de los proyectos pedagógicos alternativos al sistema que se llevan a cabo y sobre la realidad del Movimiento pedagógico en Chile, sus avances y tareas".



■ Con gran convocatoria se realizó congreso de estudiantes de Pedagogía

Entre los días 18 y 20 de abril, se realizó en la Universidad de Santiago el IV Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Pedagogía, en el que participaron cientos de jóvenes provenientes de diferentes universidades de Chile, Argentina y Brasil, entre otros. A través de conferencias, paneles y talleres, los futuros profesores reflexionaron y debatieron sobre temáticas relacionadas con la crisis educacional, como de otras diversas áreas relacionadas y el quehacer docente, tales como inclusión, diversidad, desafíos del profesor transformador, TIC's, educación popular y formación ciudadana.

El Colegio de Profesores participó de esta iniciativa a través de la ponencia realizada por el dirigente nacional Mario Aguilar en el panel Crisis Educacional Chilena: ¿qué hemos dejado de hacer? En dicha instancia, que compartió con Álvaro Pillado, presidente de las Juventudes Unión Demócrata Independiente, y con Julio Maturana, Secretario Ejecutivo de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), Aguilar invitó a cuestionarse si es que hablamos de lo mismo cuando nos referimos a la crisis en la calidad de la educación. Mostró que para muchos la calidad se ha reducido a resultados en pruebas estandarizadas, lo que ha llevado a una distorsión en la detección de las necesidades. Al respecto señaló:

“Grupos económicos reducen la educación a la formación para el aparato productivo y entiende al ser humano como productor y consumidor: Otros pensamos que el ser humano es mucho más que eso y queremos que la educación sea una herramienta de democratización y de desarrollo humano integral”.



■ Misión de la Internacional de la Educación expone a Mineduc y OIT sus preocupaciones por la educación y docencia en Chile

La Internacional de la Educación (IE) se hizo presente en nuestro país entre los días 24 y 28 de abril, con el objetivo de observar en terreno los problemas por los que atraviesa nuestra educación y realizar diversas actividades tendientes a denunciar los derechos que se están pasando a llevar en este ámbito. La misión de la IE estuvo constituida por David Edwards, Secretario General Adjunto de la Internacional de la Educación; Hugo Yasky, Presidente del Comité Regional de la IE para América Latina; Fátima da Silva, vicepresidente del Comité; y Combertty Rodríguez, coordinador principal de la IE para

América Latina; además de diferentes representantes de organizaciones sindicales del área de la educación de nuestro continente.

Además de participar en la movilización nacional por la educación del 25 de abril y hacerse presentes en el Encuentro Nacional de Profesores Organizados, la misión sostuvo una reunión con el ministro de Educación Harald Beyer, instancia en la que manifestaron estar preocupados por la falta de partici-

pación de los actores sociales en la elaboración de políticas públicas.

En otra actividad, la misión de la IE se reunió con Guillermo Miranda, Director de la OIT, Oficina Cono Sur, a quien los dirigentes expresaron su preocupación por la Deuda Histórica que aún mantiene el Estado chileno con miles de profesores y profesoras chilenas.

Tras la visita, David Edwards recalcó la necesidad de una reforma profunda del sistema educativo chileno para la creación de un modelo alternativo a las políticas educativas neoliberales, “Un proceso en el que los sindicatos de la enseñanza son y serán actores claves en la recuperación de un sistema educativo no elitista, abierto a los sectores populares”.





□ Departamento de Educación y Perfeccionamiento se reúne con estudiantes de Pedagogía

En el marco del envío del proyecto de ley sobre Carrera Profesional Docente, el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores ha sostenido una serie de reuniones con estudiantes de Pedagogía, los días 9, 12 y 24 de abril del presente.

El día 9 de abril, por iniciativa del Departamento de Estudios Pe-

dagógicos de la Universidad de Chile, se realizó un encuentro para analizar dicho proyecto de ley, donde el asesor y director ejecutivo de revista *Docencia*, Guillermo Scherping, expuso las consideraciones del Colegio en torno al proyecto enviado por el gobierno y la propuesta formulada por el gremio. Esta reunión continuó con un debate de los estudiantes.

El día 12 de abril se desarrolló en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación un encuentro con estudiantes de Pedagogía para debatir el mismo tema, instancia

propiciada por la Federación de Estudiantes del Pedagógico (FEP).

Por último, el día 24 de abril, en la Universidad de Playa Ancha, se efectuó un seminario propiciado por estudiantes de la carrera de Educación General Básica, en la cual se expuso sobre Prueba Inicia y Evaluación Docente, Nueva Institucionalidad y Carrera Profesional Docente. En este evento expusieron la dirigente nacional encargada del Departamento de Educación, Bárbara Figueroa, y los asesores Guillermo Scherping y Nicolás Cataldo.

□ Masivo seminario “Revista *Docencia*: de la Política (Educativa) a la Escuela”

El 11 de enero de 2012, con el objetivo de difundir entre la comunidad universitaria la revista del Colegio de Profesores, se realizó el lanzamiento de las ediciones 2011 de revista *Docencia*, dedicadas en esta ocasión a la formación inicial docente, Nueva Institucionalidad y financiamiento de la educación. El seminario tuvo lugar en las dependencias de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y contó con una masiva audiencia de profesores, estudiantes de pedagogía y académicos de diversas universidades.

Tras el saludo inaugural, a cargo del rector de la UMCE, Jaime Espinosa, académicos colaboradores de nuestra revista expusieron sobre los temas principales abordados en cada número, moderados por Guillermo Scherping, director ejecutivo de *Docencia*.

De esta forma, el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Juan Eduardo García Huidobro, expuso su trabajo “La política docente hoy y la formación de profesores” (publicado en el número 43 de *Docencia*); Juan Casassus, Director del Programa de Educación Emocional del Instituto Índigo, expuso su artículo “Ver el Caballo de Troya: la desigualdad en la calidad de



la educación” (número 44 de revista *Docencia*); en tanto que Juan Pablo Valenzuela, integrante del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) se refirió al financiamiento de la educación pública, con su trabajo “Eliminación del financiamiento compartido: la gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos” (edición número 45 de *Docencia*).

□ Jornada de reflexión docente en la Región del Bío-Bío

El día 23 de marzo del presente, en la región del Bío-Bío, se efectuó una jornada de análisis y propuestas sobre la Carrera Profesional Docente, actividad que se hizo extensiva a

cerca del 90% de la región por medio del Directorio Regional del Colegio de Profesores. El evento se desarrolló simultáneamente en todas las escuelas y liceos de las comunas de la zona, a los que se sumaron establecimientos particulares subvencionados y corporados. Sus conclusiones emanaron al Directorio Regional del Colegio quienes elaborarán y

sintetizarán las ideas discutidas.

El presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, visitó las escuelas y se reunió con centenares de docentes para aclarar sus dudas y exponer la posición del gremio acerca de los proyectos de ley enviados al parlamento sobre nueva institucionalidad y Carrera Profesional.



Encuentro y Taller Lenguaje y Ciencias Sociales, Las Zonas Ocultas del Currículum

El 10 de abril se realizó en el Centro Cultural de España el “Encuentro y Taller Lenguaje y Ciencias Sociales, Las Zonas Ocultas del Currículum”, convocado por la Editorial Universitaria, el Colegio de Profesores, el Colegio de Bibliotecarios y el Centro Cultural de España.

Su objetivo fundamental fue presentar a los docentes la nueva edición de la obra *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Desde la Independencia al Bicentenario*, del historiador Bernardo Subercaseaux, como un material de apoyo para los profesores. Dicho documento, a lo largo de tres volúmenes

recorre la historia de Chile hasta la actualidad, aportando también material gráfico.

En el encuentro participaron como expositores Guillermo Scherping, asesor del Colegio de Profesores y director ejecutivo de revista *Docencia*; Bernardo Subercaseaux, académico de la Universidad de Chile; y José de la Fuente, académico de la Universidad Car-

denal Raúl Silva Henríquez; quienes, además de relevar la importancia de la obra como aporte para la educación, reflexionaron sobre el currículum y sus aspectos ocultos. José de la Fuente expuso sobre las incongruencias y la desarticulación entre tres aspectos: la formación inicial docente, los objetivos de los planes y programas y la aplicación real de estos en la escuela. Guillermo Scherping por su parte, criticó la influencia de la racionalidad del neoliberalismo sobre el currículum y la educación en general, donde su expresión más nefasta es la medición estandarizada. Finalmente, Bernardo Subercaseaux entregó a los asistentes algunas alternativas de cómo podría ser utilizada su obra desde la visión de la pedagogía crítica.



Congreso de docentes en Francia hace llamado a solidaridad internacional del profesorado

Entre el 2 y el 6 de abril de 2012 se realizó en la localidad de Reims, Francia, el Congreso de la “Syndicat National des Enseignements” (SNES FSU) al que asistió el presidente del Colegio de Profesores de Chile, Jaime Gajardo, junto a representantes de sindicatos y gremios docentes de más de 30 países.

El encuentro tuvo por objetivo analizar el presente de la educación pública en el mundo, donde ha sido un factor común los problemas surgidos por el intento de los distintos gobiernos de privatizar la educación durante las últimas

décadas; a lo que se suman las grandes campañas de los medios de comunicación por culpabilizar a los gremios docentes como los responsables de los problemas en el sistema educacional.

Para el presidente del magisterio chileno, una de las principales ideas emanadas de este congreso, es la necesidad de fortalecer los lazos entre los maestros para evitar una destrucción total de la educación garantizada por el Estado. Para Jaime Gajardo, esto demuestra que la situación chilena es un ejemplo más de los intentos que se han visto en todo el mundo por avanzar hacia la privatización: “La dura pelea que dio la sociedad chilena por defender su derecho a una educación pública de calidad tuvo una importancia mundial, pues este proceso se vive

en todo el orbe. Es por eso que una de las resoluciones que estará estampada en la declaración final del Congreso es el llamado a la unidad, solidaridad y a estrechar los lazos entre los maestros de todo el mundo”, concluyó Jaime Gajardo.





□ Jaime Gajardo expone situación de educación chilena en reunión IEAL

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), realizó el 7 mayo su reunión anual, esta vez en Granada, Nicaragua. El Presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, en su calidad de miembro electo del Comité Regional de la IEAL, entregó un informe sobre la situación de la educación y la labor docente en Chile, en el marco de la presentación de la situación de la educación de cada uno de sus paí-

ses, con el objetivo de tener una visión de la realidad de América Latina desde el prisma de los sindicatos de la educación.



Otro de los temas tratados en la reunión fue el avance del proce-

so del Movimiento Pedagógico Latinoamericano iniciado en Bogotá en 2011, donde se recogieron las mejores experiencias de construcción de alternativas pedagógicas y se dio cuenta del desarrollo de diversas iniciativas nacionales tendientes a la creación de movimientos pedagógicos en cada uno de los países durante el segundo semestre. Además se coordinaron actividades simultáneas en toda América Latina como impulso al proceso del movimiento pedagógico para el 19 de septiembre de 2012, día del natalicio del pedagogo y educador Paulo Freire.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2012

VALOR POR 3 NÚMEROS:
DENTRO DE CHILE

\$ 6.600.- (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
\$ 9.900.- (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL:

US\$ 33.- (AMÉRICA LATINA)
US\$ 50.- (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Gladys Castro llamando al (56-2) 4704218 o escribiéndole a gcastro@colegioprofesores.cl, o en moneda 2394, 4to. piso.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el *comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en www.revistadocencia.cl.*

A Trabajar en el Aula

Palabras, regalo palabras

Cecilia Beuchat

Cecilia Beuchat, autora del libro *Palabras, regalo palabras*, nos invita a descubrir las incontables modulaciones significativas y emotivas que las palabras van adquiriendo dependiendo del lugar que ocupan en un poema, cuento, refrán o texto informativo, pues a pesar de que “tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos”, como señala Neruda en *Confieso que he vivido*, las palabras comportan una ductilidad por la cual expresan la intención del hablante y se adaptan, desperdándolo, al mundo interior del oyente.

La elección, nos advierte la autora, fue “absolutamente arbitraria. Las he elegido por razones diversas casi antojadizas: su sonoridad, las imágenes que evoco al leerlas o escucharlas, su origen, alguna curiosidad lingüística”: *naranja, papel, risa, libélula, caracola, pregón, viento* y la palabra *palabra*, entre muchas otras, son leídas y releídas, descubiertas y resignificadas, a través de voces populares, de alguna leyenda o de la poesía de Óscar Castro, Gabriela Mistral, José Martí, Federico García-Lorca, entre otras muchas voces, que la autora fue escuchando, leyendo y recogiendo mediante el contacto familiar y sus estudios formales; voces que la remiten y nos remiten a sabores, colores, texturas, sentimientos, sensaciones, que van configurando el tamiz por el cual recibimos y recreamos el mundo en que nos encontramos y lo que para nosotros mismos somos.

Esta remisión, presente en toda la obra, al pasado personal y al de las propias palabras enriquece la posibilidad de interpretación y de comprensión de los textos que se ofrecen al estudiante, los cuales,

además, al ser enmarcados en atractivas ilustraciones envuelven y motivan la lectura, desarrollando con ello uno de los ejes centrales del subsector de Lenguaje y Comunicación. En gran medida los seres humanos gustamos de aquello que comprendemos o bien que podemos asimilar a nuestras propias experiencias, por lo que otorgándole una centralidad a las vivencias de cada cual, tal como lo hace la autora consigo misma, es posible poner frente al estudiante un mundo que si bien puede desconocer, al menos puede recibirlo con la familiaridad que connota lo próximo.

Mostrándonos los distintos usos y matices que se les da a las palabras, la autora nos invita a reflexionar que gracias al lenguaje nada nos es ajeno, que todo está allí para ser dicho y escuchado, que para todo corresponde una palabra, en definitiva, que podemos a través del lenguaje conocer un mundo, que al igual

que las palabras, está en continuo cambio y transformación.

El libro a fin de cuentas es un recorrido por la memoria de la autora a través de las guías que representan los textos que ella ha seleccionado, pero al mismo tiempo es una invitación a motivar a los estudiantes a que realicen un viaje a través de ellos mismos y hacia el mundo que los rodea mediante las palabras que para ellos tienen una mayor significación. Basta, tal como afirmaba Célestin Freinet, con darle la palabra al alumno.





EDITORIAL UNIVERSITARIA

Historia de las ideas y de la cultura en Chile

BERNARDO SUBERCASEAUX



Edición definitiva y aumentada, de cinco tomos en tres volúmenes, que abarca desde la Independencia hasta el presente. Cada volumen incluye una memoria visual. La obra está disponible para trabajar en el aula en www.ideasyculturaenchile.cl



WWW.UNIVERSITARIA.CL

Av. Bernardo O'Higgins 1050, Metro Estación U. de Chile
(02) 672 5173 • ventas@universitaria.cl