

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XXI · Santiago de Chile · agosto 2016

ISSN 0718-4212

Reflexiones a 20 años de la reforma curricular de educación media

La deserción escolar como exclusión educativa

Voces de estudiantes: sentido y expectativas sobre el liceo

Repensar la formación inicial para una secundaria distinta



**Educación
secundaria:**
más diversidad
de trayectorias y
pertinencia frente a la
crisis de sentido

20 años

1996 - 2016

de revista

Docencia

En 1996 el Colegio de Profesores realiza la autocrítica de ser un magisterio muy centrado en las reivindicaciones laborales por sobre lo propiamente pedagógico. Decide entonces comenzar un nuevo camino, donde el pensamiento crítico del profesorado, basado en su experiencia y reflexión dialógica esté presente en el debate educativo nacional y sea considerado por las autoridades a la hora de elaborar las políticas.

Con ese objetivo, se plantea realizar el Congreso Nacional de Educación, el cual tuvo gran trascendencia y se transformó en una guía de ruta para los siguientes años, que permitió el surgimiento del Movimiento Pedagógico del magisterio, vigente hasta hoy e inscrito en el camino hacia la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano de la Internacional para la Educación de América Latina, IEAL.

Es en este contexto que nace la revista *Docencia*, que en su primera editorial ya se plantea convertir esta publicación "en un espacio concreto de búsqueda y de encuentro, de reflexión y de propuesta; de modo tal que, en el corto plazo,

sea capaz de perfilar nítidamente el pensamiento educacional del magisterio chileno".

Con gran orgullo, este 2016 estamos celebrando los veinte años de un proyecto que sigue vigente gracias al interés de muchos profesores y académicos (nacionales y extranjeros) tanto por leerla como por escribir en ella, además de la gran valoración y uso que se le da en la formación docente. Revista *Docencia* a lo largo de los años se ha posicionado como un actor más dentro del debate político-pedagógico nacional, entregando referentes para construcción de propuestas y llevando la voz del magisterio a las escuelas, universidades y otras instituciones vinculadas a educación.

Gracias a todos quienes han sido parte y han apoyado a *Docencia* durante todos estos años, contribuyendo con ello a un Colegio de Profesores de Chile en que las condiciones de enseñanza, la valorización profesional docente y lo educativo-pedagógico sean parte de un todo.



Contenido

02 EDITORIAL

POLÍTICA EDUCATIVA

04 "El régimen académico conspira contra las posibilidades de que muchos chicos se interesen por la escuela"
Entrevista a Flavia Terigi

14 A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media
Jacqueline Gysling C.



26 "Es vital que no se piense solo con los 'anteojos' de la Universidad o de la formación científico-humanista"
Entrevista a Alejandra Villarzú

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

36 Panel. La deserción escolar como exclusión educativa: problemas, desafíos y nuevas oportunidades
Docencia

48 Movimientos sociales juveniles: desafíos emergentes para la docencia
Marcia Ravelo Medina



57 Voces de estudiantes: sentido y expectativas sobre el liceo
Docencia

PROFESIÓN DOCENTE

74 "¿Qué significa enseñar en una escuela que queremos distinta?"
Entrevista a Paula Pogré

VENTANA PEDAGÓGICA

84 Absentismo escolar: ¿solo aquellos estudiantes que no asisten al establecimiento?
María Loreto Serra Rodríguez

90 Resignificando la diversidad sexual en el aula
Claudio González



94 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

96 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

Che. Una vida revolucionaria
(L. Anderson y J. Hernández)

Santiago de Chile
Año XXI
N° 59
Agosto 2016

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Juan Soto S.
Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

Editores
Consuelo Hayden G.
Sebastián Núñez M.
Verónica Vives C.

Secretaria
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Marlene Soffia

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

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: 22470 4206 / Fax: 22470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl

www.revistadocencia.cl



Editorial

En estos 20 años de historia de nuestra revista *Docencia*, son muchos los temas político-pedagógicos que, desde una visión reflexiva-crítica hemos planteado como Colegio de Profesores para su discusión y debate público, con el objetivo de que docentes, estudiantes de pedagogía, formadores de formadores, académicos y quienes elaboran las políticas educativas tengan siempre presente que las decisiones en educación no son neutras, tienen asociadas ideologías, concepciones filosóficas, visiones de la infancia, del rol docente y de la sociedad, entre muchas otras. Desde esta perspectiva hemos abordado en profundidad muy variadas temáticas, entre las que se encuentran las relacionadas con el ser profesor, como los primeros años de ejercicio docente, la formación inicial, el desarrollo profesional y la carrera docente. También otras más asociadas a lo pedagógico, como la estandarización, el currículum transformador, la interculturalidad, la educación en Derechos Humanos, la inclusión, la sexualidad, la educación artística; y otras problemáticas más estructurales, como el financiamiento, la institucionalidad y la defensa de la educación pública; además de ediciones en las que analizamos modalidades y niveles educativos, como la educación técnico-profesional, de adultos y parvularia.

Manteniendo vigente esta misión de colocar en el debate público problemáticas que nos preocupan como gremio, es que en este número 59 hemos querido aproximarnos a la crisis de la educación secundaria. En esta última década, el magisterio ha sido testigo y a la vez cómplice de las demandas de los estudiantes por cambiar los nudos estructurales de esta educación de mercado, sin embargo, poco nos hemos hecho cargo de la falta de sentido y pertinencia que sienten muchos jóvenes ante la educación media que hoy vivencian a diario.

En las páginas que les presentamos, se da cuenta de la brecha que existe entre los diversos intereses y realidades que viven los adolescentes y el rígido y poco contextualizado currículum. Queda en evidencia también la distancia entre una escuela que espera a un joven que no existe: aquel que cursaría una trayectoria escolar única e ideal, pero que termina siendo teoría que se diluye en sus muy disímiles trayectorias reales, que al no ser asumidas desde la política, acaban ocasionando desmotivación o desafecciones tempranas de la escuela. Vemos además a una modalidad técnico-profesional marginada, como si su horizonte fuese ofrecer a los más pobres una educación encaminada a la rápida inserción laboral. Observamos también cómo la formación docente aún se mantiene distante de esta crisis de la educación media.

Pero tras todo este pesimista diagnóstico, los diversos autores, panelistas y entrevistados del presente número, entregan propuestas constructivas de cómo ofrecer una estructura curricular más flexible; de aceptar que las trayectorias escolares son diversas y que es posible brindar diferentes posibilidades para que jóvenes que no pueden tener una asistencia regular igualmente reciban una adecuada formación; de posibles ajustes en la formación inicial preguntándose qué significa enseñar en una escuela que queremos sea distinta, por qué experiencias debiera transitar un futuro docente de educación media y cómo prepararlos para que conozcan mejor a los estudiantes que tienen al frente.

Finalmente, incluimos las voces de algunos estudiantes que demandan cosas tan esenciales como posibles: un ambiente acogedor e inclusivo; un profesor que tenga paciencia para explicar y que nos escuche; una educación media que se relacione con nuestro interés vocacional; un liceo más cultural, un lugar al que te den ganas de venir.

Jaime Gajardo Orellana
Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director revista *Docencia*



Política Educativa



“El régimen académico conspira contra las posibilidades de que muchos chicos se interesen por la escuela”

Entrevista a **Flavia Terigi**

En esta entrevista, la destacada académica argentina, Flavia Terigi, nos entrega un panorama general de las mayores dificultades que tiene la educación secundaria en nuestra región para acoger a la diversidad de adolescentes, que cada vez más reclaman una educación más pertinente y flexible, que recoja y considere sus intereses, experiencias y trayectorias escolares reales. Así, la investigadora aborda temáticas culturales, institucionales, curriculares y de formación docente, entre otras.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Psicología. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), donde dirige el proyecto de investigación PICT 2014-0898 “Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes”.



¿Cómo describiría el estado actual de la educación secundaria en América Latina?

Justamente el año pasado terminamos con una colega argentina, Felicitas Acosta¹, un estudio que nos encomendaron de la oficina Madrid de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) acerca de una serie de programas que se habían generado, tanto en países europeos como de América Latina, respecto de los jóvenes y la educación secundaria. Ahí aparecían, con cierta claridad, dos conjuntos de situaciones. La primera contempla a aquellos países que tienen una alta expansión de la educación secundaria –que son la mayoría de los europeos y algunos latinoamericanos como Argentina, Chile, Uruguay– que están teniendo un serio problema de retención de los estudiantes y finalización de los estudios, en particular cuando tienen algún esquema del tipo secundaria-básica, secundaria-superior, con una distinción nítida de niveles. Allí, el acceso y la finalización del ciclo de la educación secundaria, que permite después el acceso a la educación superior, está siendo el aspecto más problemático. Y la segunda situación es la de aquellos países que tienen un desarrollo

histórico reciente de la educación secundaria, por lo tanto, en muchos casos menor cobertura, menos capacidad de atención a la demanda que produce la propia escuela primaria; ahí el problema es de falta de oferta suficiente en términos institucionales, insuficiente cantidad de profesores formados para hacerse cargo del desarrollo del currículum y, en algunos casos, también la baja preparación de la propia escuela primaria, para los desafíos del estudio en la secundaria.

¿Y cuáles son las principales dificultades que tiene la educación secundaria para enfrentar la realidad de los jóvenes hoy?

Bueno, ahí hay que comentar primero el problema de las categorías “los jóvenes” o “los adolescentes” que muchas veces son categorías que usamos los adultos y que encubren la enorme diversidad que toma la vida de los adolescentes y los jóvenes en nuestros países. Entonces, la escuela secundaria tradicional, y muchos de quienes trabajan en la escuela secundaria con aquella representación de la escuela secundaria tradicional, están esperando un joven que ya no está, que no sé si alguna vez estuvo, pero en todo caso es un joven que

¹ Consultoría para la “Revisión y consolidación en un único documento de cuatro informes sobre políticas/programas orientados a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela”. Adjudicada por convocatoria abierta internacional (COT/02/14). Programa EUROsocial - Acción Educación. 21 de marzo a 30 de junio de 2014. Informe final aprobado: Acosta, Felicitas y Terigi, Flavia (2015). “Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa”. Colección Estudios n°14, Serie Análisis, Área Educación. 402 páginas. Publicado en: <http://eurosocial-ii.eu/es/centrodocumentacion/>

Flickr. Francisco Osorio



no existe; y afrontan la diversidad de vivencias, de experiencias que tienen hoy en día los adolescentes y los jóvenes con un grado de extrañamiento bastante importante. Hay en este momento diferencias intergeneracionales entre los adultos y los jóvenes, pero además hay muchas diferencias dentro de la generación adolescente y joven que los adultos tenemos poca capacidad para discernir.

El joven que se espera todavía sigue siendo aquel que entiende que la educación secundaria es un medio para otra cosa, y aunque no sea un nivel enteramente satisfactorio o que concite su interés –además en un momento de la vida bastante complejo como es la adolescencia–, está dispuesto a hacer los esfuerzos necesarios para finalizarlo. Esperan, además, un joven que tiene por detrás una familia o un grupo de crianza que hace de la asistencia a la escuela un asunto muy importante en la trayectoria vital, y que entonces sostiene, acompaña, exige, pone límites o lo que sea que se representa en cada caso como “lo que se necesitaría”. También la escuela espera un joven que viene de una educación primaria que le ha provisto los conocimientos que requiere para entrar a la educación secundaria.

Y los adolescentes que llegan a la escuela secundaria tienen, como decíamos anteriormente, condiciones de vida muy disímiles, condiciones de acompañamiento también muy diferentes y vienen de escuelas primarias muy desiguales respecto a la calidad de la educación que ofrecen, lo que los coloca en muy distinta condición para afrontar los retos de la escuela.

Adicionalmente, la secundaria mantiene una estructura básica del currículum que corresponde a la manera de clasificar el saber a fines del siglo XIX, basado en este joven o adolescente que se espera (y que no existe), en contraste con la diversidad de los adolescentes que llegan a la escuela secundaria. Entonces, hay muchísimos temas de la contemporaneidad que suscitan el interés de los jóvenes y que no encuentran en la escuela demasiado lugar, o que encuentran lugar bajo la forma de proyectos especiales o de actividades extracurriculares. Por tanto, la escuela secundaria sigue ofreciendo casi un único modelo de trabajo y cuando ese modelo no funciona con muchos de estos adolescentes, la lectura que se hace desde la escuela es que el problema está en los sujetos. Se pierde una mirada relacional de los

Muchos de quienes trabajan en la escuela secundaria con aquella representación de la escuela secundaria tradicional, están esperando un joven que ya no está.

riesgos respecto de la escolarización. Uno podría preguntarse, por ejemplo, ¿qué es lo que permite a la escuela pensar que si un adolescente trabaja se encuentra en riesgo de no cumplir con la escolaridad? Y bueno, probablemente es el hecho que la escuela está esperando ese adolescente dedicado solo a estudiar, que tiene unos tiempos adicionales que muchos adolescentes no tienen, que tiene las motivaciones que muchos adolescentes tienen puestas en otras áreas de su vida que no son la escuela. No obstante, la escuela sigue con un tratamiento homogéneo y diagnosticando las situaciones de riesgo educativo a partir de atributos de los sujetos.

¿Y por qué la escuela no logra escuchar y adaptarse a esta realidad juvenil diversa, que es tan diferente a la que espera y que ya no existe?

Porque la escuela tiene una estructura histórica muy consolidada. Y aquí hay una diferencia entre los países que han tenido mayor desarrollo de su sistema de educación secundaria y los que han tenido menos. Aquellos países que actualmente tienen un 20% o 30% de cobertura en el nivel secundario, tienen la oportunidad de crear escuelas bajo un nuevo modelo, que resuelva los problemas de la educación secundaria tradicional. En cambio, los países que tenemos un alto desarrollo de dicho nivel, que ya tienen una base institucional muy pesada, un sistema de formación de profesores sumamente consolidado, muchas veces una estructura de carrera docente bastante inamovible, la expectativa de cambio termina volcándose a la posibilidad de que grupos específicos de docentes o liceos determinados reaccionen e introduzcan modificaciones pertinentes. Pero esa no puede ser una respuesta de las políticas educativas.



La gran discusión en secundaria es la tensión entre extensión del currículum y profundidad de los temas.

Quisiera aclarar que en nuestra región los países son muy distintos en ese sentido, yo estoy haciendo una generalización que siempre termina encubriendo la enorme diversidad en que se encuentra la educación secundaria en cada país, pero en principio diría que se tiene una base muy pesada desde el punto de vista institucional, y muchos compromisos de carrera, de formación, de recursos involucrados que tienen un destino bastante rígido, bastante inamovible, que hacen que sea difícil plantear algún tipo de cambio que no sea apelando al voluntarismo de grupos o de sujetos.

¿Cuáles son las principales problemáticas con que llegan los jóvenes a la secundaria y que los liceos no han sido capaces de asumir?

Si tú les presentas a los profesores la frase “no nos prepararon para esto”, y les pides que pongan debajo para qué consideran que no están preparados, ahí aparecen tres grandes núcleos de asuntos. Por un lado, las muy difíciles condiciones de vida de chicos y chicas que llegan a la escuela secundaria –respecto, insisto, de la imagen ideal del alumno antiguo, clásico de la escuela secundaria–: los que tienen que trabajar, los que tienen que cuidar a los familiares, los que están buscando trabajo, los que se han tenido que mover de donde estaban en búsqueda de un mejor destino, la joven que tiene que criar un niño pequeño, en fin, una serie de situaciones vinculadas con las condiciones de vida de los sujetos que no se acomodan a la lógica clásica de la escuela. El segundo núcleo de problemas que los profesores señalan tiene que ver con unos adolescentes que no se suman tan entusiastas ni acriticamente a la propuesta de la escuela, y entonces ahí los docentes hablan de la desatención, de que no se concentran, de que están en otra cosa, de que no hacen las tareas, no llevan los útiles ni les preocupan las consecuencias de no

hacerlo. Y hay un tercer conjunto de problemas vinculado con las múltiples formas que tienen hoy en día los adolescentes de comunicarse, de informarse, de participar en una gran cantidad de asuntos que eran muy ajenos a las versiones de la adolescencia hace treinta o cuarenta años atrás, y ahí lo que los profesores muchas veces experimentan es un temor a saber menos, a cierta desautorización, a no poder dar respuesta a demandas o intereses de unos adolescentes que están muy informados o por lo menos están informados por unas vías que los profesores no siempre manejan.

¿Y qué tipo de cambios podría hacer la escuela para intentar acoger a estos jóvenes que plantean otras necesidades?

Si bien la situación es variable de país en país, yo creo que el problema más importante que tiene la secundaria es el régimen académico; tiene un régimen de estudios que significa cierta forma de sujeción de la población adolescente, que consiste en que hay que ir todos los días a la escuela, hay que cursar y aprobar las materias en simultáneo, hay poca optatividad –se puede elegir quizás la orientación general de la escuela secundaria, pero una vez elegida, el recorrido es bastante rígido–. Además, en muchos países existe la repetición de cursos como única forma de reagrupamiento de la población, los grupos son relativamente fijos de principio a fin del recorrido escolar. Todo esto que yo estoy enumerando puede cambiar, es posible armar sistemas de cursar por materias, combinando materias de distintos niveles de la escolaridad de forma tal que un adolescente, por el motivo que fuere –repetió de curso, se ausentó, no ha tenido la posibilidad de finalizar los estudios–, puede cursar algunas materias de cierto nivel mientras realiza otras en otro nivel. Por ejemplo, cursar materias de primer año con algunas de segundo, con una combinación entre actividad presencial y actividad virtual, aprovechando la enorme conectividad que tienen hoy en día los adolescentes y que va a seguir creciendo. Hay que aprovechar la conectividad para generar complementos de la educación presencial y darle mejor seguimiento a las trayectorias de los sujetos. También se pueden ofrecer posibilidades de cambios de grupos, se podría perfectamente estar en un punto de la secuencia vertical de matemáticas, distinto de la secuencia vertical de historia, y entonces convivir con grupos diferentes, lo que además daría a la vida social de los adolescentes oportunidades diversas.



Flickr, Francisco Osorio ©

Pero para que todo esto suceda hay que revisar aspectos de la organización de la escuela secundaria y sería muy necesario transparentar, analizar con más claridad cuánto de este régimen académico en realidad constituye una forma de sujeción de la población adolescente. Cuando yo comparto con algunos directivos o con inspectores escolares la idea de una escuela secundaria donde los estudiantes puedan pertenecer a grupos distintos para cursos diferentes –donde puedan tomar algunas decisiones sobre qué cursos tomar y entrar a un núcleo de materias en común pero que tengan otras de cierta variabilidad, donde un adolescente pueda estar cursando menos materias porque en un momento determinado necesita hacerlo– la imagen para ellos es caótica, es una imagen de mucho desorden, de no saber dónde está cada uno, cuándo tiene que entrar, cuándo se tiene que ir. Hay mucha preocupación respecto de cómo controlar una población que se presenta difícil de sujetar.

Estoy bastante segura –dentro de lo que uno puede estar segura en educación, que es un campo bastante experimental– de que el régimen académico actual conspira contra las posibilidades de que muchos chicos y chicas se interesen por la escuela y le puedan dar un lugar en sus vidas, cuando sus vidas tienen unas complejidades que les obligan también a atender otras cosas.

¿Qué otros cambios habría que realizar en el currículum para satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes?

La gran discusión en secundaria es la tensión entre extensión del currículum y profundidad de los temas. Cuando hablamos de extensión nos referimos a la cobertura temática de una materia; y cuando hablamos de profundidad aludimos a la capacidad de los temas seleccionados para estructurar conocimientos importantes, es decir que, aunque no se le dé cobertura a toda la disciplina, te permita entender los asuntos centrales y seguir aprendiendo después si te interesa profundizarlos. En la historia de la educación secundaria este dilema entre extensión y profundidad se ha saldado a favor de la extensión; tenemos programas con un exceso de contenido informativo, y en cambio pobres en relación con la formación de conceptos centrales de las disciplinas, de capacidades para aprender o para producir conocimiento en esas disciplinas. El gran cambio que se podría hacer, sin tocar la estructura curricular actual, es revisar el contenido formativo de los programas y tomar decisiones que, por un lado, se concentren en aspectos sustantivos de la estructura de las disciplinas, cualesquiera que estas sean y, por otro, busquen mejores lazos con la contemporaneidad. Me parece que muchísimas asignaturas están en condiciones de tener mejor relación con problemas del mundo actual.



Por ejemplo, en las clases de Lenguaje, uno podría estar trabajando sobre la transformación del lenguaje que supone el uso de las tecnologías, eso sería de extremo interés para los adolescentes y sería una buena vía también para discutir las reglas del lenguaje y cómo se constituye una comunidad lingüística. Cuando un estudiante tiene que pensar cómo dice algo en una cantidad menor de caracteres (para mandar, por ejemplo, un mensaje en Twitter) está obligado a hacer algún análisis sobre sus ideas y sobre lo que quiere decir. Sobre eso habría mucho para trabajar respecto del lenguaje y analizar las diferencias cuando tienes otra extensión, otra oportunidad de decir las cosas; sin embargo los profesores miran ese tipo de usos del lenguaje como si fueran ajenos a la enseñanza del mismo.

¿Qué desafíos implica para los docentes adaptarse a los cambios que requiere la educación secundaria para ser más coherente con las necesidades de los jóvenes?

No sé cómo es la situación en Chile respecto de la estructura de la formación inicial docente, pero en Argentina, y en muchísimos países del mundo, sucede que el profesor se reconoce más como especialista de su disciplina que como especialista en educación secundaria, en enseñanza de adolescentes o en trabajo con jóvenes. Me parece que un primer desafío es que más allá de que la vida te haya llevado a que tú querías ser matemático y terminas siendo profesor de matemáticas, y por algún motivo eso no te parece lo que querías, finalmente eres profesor de matemáticas de unos adolescentes, entonces, es necesario ubicarte en ese lugar

profesional que es bastante significativo. Por otro lado, creo que el profesor puede aprovechar ese lugar de experto en la disciplina que sí tiene para hacer esta revisión acerca del contenido informativo de los programas y buscar mejores conexiones con la contemporaneidad; y para eso, un tercer desafío tiene que ver con conocer más a los jóvenes, desechar la categoría “los jóvenes” como una categoría que parece agrupar de manera indivisa una población que es muy diversa.

Es necesario entrar al conocimiento de las distintas maneras de la experiencia juvenil tanto en sus aspectos más difíciles como en los aspectos más dinámicos en relación con la cultura, con la producción de formas de comunicación, etc.; hay que estar más consciente con que uno es un profesor de jóvenes o de adolescentes, no solo un profesor de Geografía o de Lenguaje.

Lamentablemente, en muchos países el trabajo del profesor se desarrolla en unas condiciones institucionales muy difíciles, porque está contratado casi exclusivamente para las horas que tiene dictar clases, no hay horas de trabajo institucional, horas para tutorías o para desarrollar proyectos de otro tipo con los adolescentes. Bajo esas condiciones laborales, lo que estamos diciendo termina siendo un esfuerzo individual de cada uno y no un esfuerzo colectivo de la institución, del liceo o de los profesores concernidos con determinado grupo de adolescentes.

Y en relación a la formación inicial, ¿qué cambios podrían implementarse para que los profesores pudieran atender mejor las demandas educativas de los adolescentes?

Depende mucho de cómo es la formación inicial en cada uno de nuestros países, pero yo propondría dos grandes asuntos. Por un lado, debería incorporar preparación para otras formas de trabajo institucional que no sean únicamente dar clase presencial, como preparar para el trabajo con tecnología para complementar lo presencial con formas semipresenciales, preparar para desarrollar otras actividades como las que venimos nombrando, tutorías, clases de apoyo, formulación de proyectos que diversifiquen el currículum, etc. Por ejemplo, en muchísimos otros lugares las clases de apoyo están comenzando a ser parte de la vida institucional, pero los profesores afrontan esa actividad con los mismos saberes con los que afrontan la clase común. Cuando un

La escuela secundaria sigue ofreciendo casi un único modelo de trabajo y cuando no funciona, la lectura que se hace desde la escuela es que el problema está en los sujetos.



Flickr. Alobos life 



Flickr. Alobos life 

estudiante está enfrentando un conocimiento nuevo y por algún motivo no logra aprenderlo en el ritmo y de la forma que el profesor lo espera, lo que necesita es alguna otra clase de aproximación didáctica para poder entender lo que no está entendiendo, y ese tipo de aproximación el profesor probablemente no sepa hacerla. Entonces, es necesaria una preparación del docente para otras funciones que no sean únicamente ir a dar la clase presencial, y por supuesto todo lo que hemos dicho hasta ahora respecto al manejo de las tecnologías, el ajuste a los problemas de la contemporaneidad, etc., todas estas debilidades las tenemos que mirar también en la formación docente inicial.

Y el segundo asunto, muy importante también, es el acompañar los primeros desempeños laborales de estos profesores, porque no hay modo de que la formación inicial lo contenga todo, porque los primeros desempeños te colocan frente a desafíos de la práctica docente que probablemente no sean los mismos o no sean todos los que has podido trabajar en la formación docente inicial. Estos programas de acompañamiento a los primeros desempeños laborales habría que desarrollarlos con más cobertura.

¿Y cómo el docente debería replantearse la autoridad con estos jóvenes que quieren tener una relación más horizontal?

La autoridad del docente está colocada y tiene que seguir colocada en su posibilidad de convertirse en un importante mediador entre los adolescentes y un sector de la cultura de la cual ellos, los profesores, no solamente son expertos sino que además les gusta. Cuando un profesor ha elegido, por ejemplo, ser profesor de Historia es porque le gusta ese tipo de conocimiento; ese lugar puede seguir siendo un lugar totalmente reivindicable, solo que el ejercicio de esa autoridad cultural no tiene que ver con impartir en extensión unos contenidos que están rígidamente establecidos en un programa, sino con la capacidad para conectar ese conocimiento que el profesor tiene con los asuntos de relevancia para la formación de los jóvenes. El problema es que muchas veces los profesores colocan el lugar de la autoridad no en su dominio de la disciplina, sino en el dominio y control de los estudiantes. Las formas de participación institucional de los adolescentes y jóvenes hoy son muy distintas de las que pueden haber sido hace veinte, treinta o cuarenta años. Los estudiantes secundarios no tienen ni las estructuras ni el deseo de



En muchísimos países del mundo sucede que el profesor se reconoce más como especialista de su disciplina que como especialista en educación secundaria, en enseñanza de adolescentes o en trabajo con jóvenes.

sujetarse a formas disciplinarias a las que muchos de nosotros nos hemos sujetado cuando teníamos la edad que tienen ellos ahora. Muchas veces los profesores quedan replegados en ese tipo de relación y consideran cualquier ruptura de esas maneras muy formales de relación, un problema que tienen que controlar. Y también existen los profesores que tal vez consideran que acercarse al estudiante es abandonar ese lugar de autoridad cultural. En nuestras investigaciones hemos visto que los adolescentes no tienen la expectativa de que el profesor sea un amigo ni un par, quieren escucha, comprensión y, sobre todo, intervención para que ellos puedan entender y aprender.

¿Qué experiencia destacaría en educación secundaria en el Cono Sur?

Hay muchas, pero el problema de destacar experiencias es que se corre el riesgo, y hay una forma de pensar las políticas educativas que lo asume así, de creer que uno puede tomar una experiencia y trasladarla automáticamente a otro contexto. Y además, generalmente, se traslada un aspecto muy específico de la experiencia y no el conjunto de condiciones que la hicieron posible. De todas formas, hay experiencias que a mí me parecen muy interesantes, por ejemplo, los distintos programas de aceleración que he encontrado en América Latina, muchos referidos a la escuela primaria, pero algunos referidos a la educación secundaria. Son programas muy potentes que permiten que se rompa el ordenamiento regular de los temas en la escuela y que un estudiante pueda cubrir una mayor proporción del currículum en un tiempo menor. Estos programas parten de la hipótesis de que la escuela lleva un ritmo de aprendizaje

transformado en normal y que es posible, desde el punto de vista didáctico, acelerar ese ritmo de aprendizaje permitiendo que se cubran cursos escolares en un tiempo menor del que prevé la escolaridad usual. Con ello, un estudiante que por algún motivo ha tenido que estar ausente durante meses de la escuela y se incorpora ya avanzado el ciclo lectivo, puede acceder a un programa de aceleración, el cual toma algunas decisiones curriculares respecto de priorizar algunos contenidos por sobre otros y que se trabaje en un tiempo menor. Es muy potente para situaciones de ausentismo prolongado y para situaciones de mucho rezago educativo.

Otra experiencia interesante son los programas de terminalidad de la escuela secundaria. Son para adolescentes que terminan de cursar el liceo pero les quedan pendientes materias que no han aprobado. En Argentina y en Uruguay se detectó que había muchísimos jóvenes que no era que tuvieran que seguir cursando la escuela, sino que les faltaba rendir exámenes de fin de secundaria, entonces se idearon programas que salen a buscar a los jóvenes y les ofrecen clases de apoyo justamente para preparar esos exámenes y los puedan finalmente rendir.

También hay muchas experiencias, desde la telesecundaria en México hasta algunas experiencias de menor envergadura en otros países, que están trabajando la secundaria rural. En países muy grandes, como Argentina o México, es un serio problema trasladar a los profesores a localidades pequeñas en las cuales la cantidad de estudiantes no es la suficiente para abrir una escuela secundaria con todo su plantel. Entonces, allí las tecnologías están permitiendo hacer cosas muy interesantes, como armar aulas locales, con tutores que generalmente son maestros de primaria, formados para trabajar como tutores, trabajando por videoconferencia y con apoyo de aulas virtuales con profesores de secundaria que están en otros lugares.

Destacaría también programas de mentorazgo en el lugar de trabajo de los profesores.

Finalmente, ¿cuál debiera ser el real propósito de la educación secundaria en estos tiempos?

Sobre eso hay tres o cuatro maneras más o menos aceptadas de plantearlo. Se habla siempre de permitir a los estudiantes un acceso a formas de la cultura que les permitan tener un

panorama de la cultura contemporánea. Se habla también de prepararlos para formas de participación política y ciudadana, o de brindarles preparación para el trabajo y para seguir estudiando. Esos son algunos acuerdos básicos. Yo creo que a todos esos planteamientos les falta algo, porque ponen el foco en la idea de preparar para otra cosa, y la escuela secundaria, además de preparar para lo que sea que se proponga preparar, tiene que constituir, en los largos años de la adolescencia, una institución en la que se pueda tener la experiencia de aprender con otros, del disfrute del conocimiento, del disfrute de producir cosas, de acordar proyectos de trabajo con pares. Considero que hay que darle un valor en el presente, no solo un valor a un futuro que va a llegar. El futuro finalmente llega y cuando entrevistas a los jóvenes ellos hablan de cierta pena por haber perdido en el tiempo de la adolescencia un montón de oportunidades. Eso también tiene que ver con que la escuela no termina de darle relieve a la experiencia que están atravesando los adolescentes cuando están en la escuela secundaria. La secundaria también tiene que estar para el presente de los chicos. Que sea una experiencia muy diversa, que les

Los adolescentes no tienen la expectativa de que el profesor sea un amigo ni un par, quieren escucha, comprensión y, sobre todo, intervención para que ellos puedan entender y aprender.

permita acceso a mucho campo de conocimiento, a muchas personas, a muchas formas de estar esta. Pienso que hay que ampliar los motivos para estar en esta, ampliar los modos de estar en la escuela y no pensar únicamente en ella como medio para otra cosa. No estoy diciendo que no lo sea, pero la intensidad de la experiencia cuando uno es adolescente... La escuela podría perfectamente ocupar un lugar altamente relevante en esa experiencia. **D**

Flickr. Alobos life 





A 20 años de la reforma curricular: **reflexiones para una revisión del currículum de educación media**

por **Jacqueline Gysling C.**

En el presente artículo, la experta en currículum Jacqueline Gysling describe el camino seguido por el currículum prescrito de educación media desde la reforma de 1998 al presente y, discutiendo su vigencia, define tres problemas estructurales de la educación media actual que deberían considerarse en una futura política de desarrollo curricular para este nivel: exceso de contenidos, desigualdad socioeconómica entre la educación media técnico-profesional y científico-humanista, y la crisis de sentido de la educación media.

Jacqueline Gysling C.

Antropóloga, académica del Departamento Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Coordinadora entre 2006 y 2010 del Componente Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.





La función de definición curricular que realiza el Ministerio de Educación es de crucial importancia, ya que ordena la enseñanza en todos los establecimientos escolares del país. Si bien es sabido que no todo el currículum se enseña y menos que este se aprende en su totalidad, el currículum prescrito sí delimita qué asignaturas se enseñan y qué se enseña en cada una de ellas. En el caso de educación media, la prescripción curricular ha variado recientemente a partir del ajuste curricular del año 2009, que modificó los sectores de Lenguaje y Comunicación, Inglés, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales. Además, actualmente está en curso un nuevo ciclo de cambio de todas las asignaturas de la formación general de acuerdo a las Bases Curriculares aprobadas en 2013 y 2015. Las modificaciones a introducir están definidas hasta segundo medio, sin conocerse qué ocurrirá con la formación general en tercero y cuarto medio, ni con la formación diferenciada científico-humanista. En tanto, para la formación diferenciada técnico-profesional, este año 2016 entró en vigencia un nuevo currículum de acuerdo a las Bases aprobadas en 2013.

La seguidilla de cambios y la ausencia de una definición curricular para el conjunto de la educación media generan interrogantes sobre la orientación que se le está dando al nivel. Esta orientación se definió con claridad en la reforma curricular de 1998, no obstante, no es evidente cuál es la orientación actual. Tampoco se ha discutido públicamente si la orientación que se le dio al nivel en dicha reforma sigue siendo pertinente. Los profundos cambios experimentados en la educación del país y el escenario curricular actual para la educación media invitan a plantear

La secuencia de cambios realizada redundante en que actualmente para la educación media esté parcialmente vigente el marco curricular de 1998, el ajuste curricular de 2009 y las nuevas bases curriculares de 2013 para la educación media técnico-profesional.

la necesidad de discutir la orientación del conjunto del nivel antes de seguir introduciendo cambios parciales que eventualmente no solucionen sus problemas más profundos. En este contexto, el presente artículo describe, en términos generales, el camino seguido por el currículum prescrito de educación media desde la reforma de 1998. Luego propone tres problemas estructurales de la educación media actual que deberían considerarse en una política de desarrollo curricular para este nivel, de modo que la expectativa curricular dialogue con las condiciones de implementación que determinan si esa expectativa es pertinente y realizable. Estos tres problemas no agotan la complejidad implicada, se presentan como una incitación al debate curricular.

La reforma curricular de los noventa y su derrotero

El año 1998 se reformó el currículum oficial para la educación media (decreto 220/1998). Era la primera reforma curricular del nivel luego de la Dictadura Militar, y fue ambiciosa. Los cambios buscaron actualizar el currículum para ponerlo a tono con la época, aunque en una arquitectura curricular definida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (promulgada en marzo de 1990, aún en dictadura). Así, se introdujo la distinción entre *marco curricular* y *planes y programas de estudio*, lo que posibilitaba elaborar definiciones curriculares a nivel de los establecimientos educacionales. Se reorientó el conjunto del currículum hacia lo que se denominó como un currículum para la vida, es decir, que privilegiaba los saberes transferibles y aplicables fuera de la escuela en los distintos ámbitos de desenvolvimiento de los sujetos: personal, social, ciudadano, laboral, académico. Se definió un conjunto de objetivos fundamentales transversales relacionados con el desarrollo de una base valórica y de habilidades cognitivas y sociales que fortaleciera el desarrollo personal de los estudiantes, su capacidad reflexiva y crítica, y los orientara al establecimiento de relaciones sociales democráticas, respetuosas de los otros. Por último, se redujo a tercero y cuarto medio la diferenciación curricular entre educación técnico-profesional y científico-humanista, intentando postergar la opción laboral a los últimos años de la escolaridad (Cox, 2001).

Este currículum no fue bien recibido por los docentes. Desde un comienzo se criticó su extensión y la estrategia



poco participativa aplicada en su construcción (Cariola, Bellei y Nuñez, 2003). También se reprochó recurrentemente la debilidad de la formación ciudadana en la formulación, asociada al hecho que se eliminó la asignatura de Educación Cívica y se incorporó esta materia transversalmente, en especial en el sector de Historia y Ciencias Sociales.

El currículum de la reforma fue sometido a discusión en distintas instancias públicas. Un primer hito a destacar fue la Comisión de Formación Ciudadana del año 2004. Esta Comisión fue convocada por el Ministerio de Educación justamente para responder a las críticas que se planteaban por la exclusión de la asignatura de Educación Cívica, presente en el currículum anterior en tercer medio. La Comisión, que fue integrada por diversos actores educacionales, concordó en mantener la formación ciudadana de manera transversal; no obstante, recomendó fortalecer y mejorar la secuencia de contenidos curriculares referidos al ordenamiento cívico y al ejercicio de la ciudadanía en el sector de Historia y Ciencias Sociales.

Un segundo hito a destacar es el Congreso Pedagógico Curricular organizado por el Colegio de Profesores el año 2005¹. En este Congreso se valoraron algunos elementos de la definición curricular, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), la orientación hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas, y la flexibilidad que suponía. Sin embargo, se demandó reducir la extensión que resultaba inabarcable y restaba flexibilidad para la elaboración local; mejorar la articulación prebásica, básica y media; y fortalecer la educación integral de los estudiantes, la identidad nacional y latinoamericana, la valoración y cuidado del medioambiente, y la formación ciudadana.

Un tercer hito fue el Consejo Asesor Presidencial, convocado el año 2006 luego de la llamada *Revolución Pingüina*. Este Consejo propuso un ajuste curricular con el objetivo de subsanar las debilidades planteadas el año anterior por el Congreso Pedagógico. Así, en el Informe Final se demandaba mejorar la articulación desde prekinder a cuarto medio; reducir contenidos, especialmente la sobrecarga de tercero y cuarto medio; fortalecer la presencia de los OFT;

1 Ver Conclusiones en <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100830035248.pdf>



y flexibilizar el currículum para realizar adaptaciones para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, rurales y con necesidades educativas especiales.

La opinión sobre el currículum en estas distintas instancias fue convergente respecto a la orientación que debería tener el mismo, en el sentido de valorar la formación integral de los estudiantes y en particular la formación ciudadana. Adicionalmente, fue convergente en demandar un currículum más reducido y flexible, adaptable a distintas realidades y estudiantes.

En respuesta a estas demandas y al seguimiento que había desarrollado el mismo Ministerio de Educación, el año 2009 se inicia un ajuste curricular que buscaba modificar el conjunto del currículum de educación básica y media. Sin embargo, el cambio de gobierno en 2010, que implicó pasar de la una coalición política de centro izquierda a una de derecha, deja inconcluso este trabajo. Las autoridades entrantes no detienen la implementación del ajuste curricular, sin embargo, inician un nuevo proceso de modificación del currículum de ambos niveles y de las dos modalidades de la educación media. El proceso de cambio curricular que emprenden las nuevas autoridades recoge la experiencia anterior, pero como es de esperar, responde a la orientación ideológica y a la perspectiva educacional del respectivo gobierno, de modo que se introducen modificaciones significativas en la orientación de algunas asignaturas. Adicionalmente, este cambio se basa en las disposiciones curriculares de la Ley General de Educación (LGE) aprobada el año 2009.

La LGE incide en que se define el currículum de acuerdo a la nueva estructura del sistema, es decir, se establece un currículum para una educación básica de seis años y unas bases curriculares para un primer ciclo de educación media que se extiende desde séptimo año básico a segundo medio. En la LGE, tercero y cuarto medio se destinan a una formación diferenciada que está por definirse. Así, se elabora un currículum que adelanta el cambio de estructura, no obstante, no se ha dado al sistema ninguna indicación sobre cómo se implementará este cambio. Por otra parte, la LGE incide también en que se elimina la distinción entre objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, definiendo ahora solo objetivos fundamentales de aprendizaje para cada asignatura. En los términos señalados, se elaboran nuevas bases curriculares

La organización curricular en asignaturas fragmenta el conocimiento, lo que ha sido disputado ampliamente por las corrientes que buscan la integración curricular y que defienden una aproximación al conocimiento más experiencial y activa.

para la educación básica de primero a sexto año y para la educación media (de séptimo básico a segundo medio). Asimismo, se definen nuevas bases curriculares para la formación diferenciada técnico-profesional. A la fecha no se ha aprobado una nueva definición curricular para la formación general de tercero y cuarto medio, ni para la formación diferenciada científico-humanista; tampoco se ha informado sobre un plan de modificación curricular para estos cursos.

La secuencia de cambios realizada redundante en que actualmente para la educación media esté parcialmente vigente el marco curricular de 1998, el ajuste curricular de 2009 y las nuevas bases curriculares de 2013 para la educación media técnico-profesional. Adicionalmente, se ha iniciado un nuevo ciclo de cambio curricular, ya que en 2016 entraron en vigencia las nuevas bases curriculares en séptimo y octavo año básico, el año 2017 se incorporará primero medio y el año 2018 segundo medio. Por otra parte, el año 2017 se deberá incorporar un cambio parcial en tercero y cuarto, dadas las medidas adoptadas en respuesta a las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción, conocido como *Comisión Engel*, donde, de acuerdo a la Ley 20.911 de 2016 que surge de estas recomendaciones, el año 2017 se debe comenzar a implementar una nueva asignatura de Formación Ciudadana, para lo cual el Ministerio de Educación debería entregar orientaciones antes de fin de año.

Preocupado por la inestabilidad del currículum prescrito y el riesgo existente de que cada nuevo gobierno



intente un cambio curricular, el 2015 el Ministerio de Educación convocó a una comisión de diversos especialistas para delinear una política de desarrollo curricular. En junio de 2016 esta Comisión le entregó a la máxima autoridad del Ministerio el documento “Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular”². Este delimita las características fundamentales que debería tener la actualización de la definición curricular nacional para propender a su pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad. En esta línea se plantean recomendaciones relacionadas con las orientaciones generales del currículum, su producción, implementación, evaluación y la institucionalidad que lo define. Las recomendaciones son múltiples, pero parece relevante destacar dos: a) en términos de sus orientaciones, se valora que el currículum sea flexible, permita grados significativos de descentralización y sea inclusivo, considerando la pluriculturalidad presente en el país; y b) en términos de su producción, se recomienda avanzar hacia un diseño participativo que recoja las voces de los actores del ámbito educacional y de distintos ámbitos de la sociedad.

Si el diseño curricular ministerial acoge estas recomendaciones se abrirá un espacio fructífero para remirar el currículum de educación media en su conjunto y, a partir de un debate amplio y participativo, revisar sus orientaciones y organización a veinte años de la reforma que reestructuró el currículum de este nivel. Esta revisión curricular debería comenzar por un diagnóstico global del nivel, que se interrogue acerca de la implementación del

currículum en relación con las condiciones contextuales que determinan tal realización. Como introducción a ese diagnóstico se proponen tres problemas estructurales que afectan actualmente a la educación media y que se deberían considerar en futuras definiciones curriculares.

1. Muchas asignaturas, muchos objetivos, muchos indicadores

En el debate sobre currículum sostenido los últimos veinte años, un problema particularmente sensible ha sido la extensión del currículum. Si bien esta demanda levantada por los profesores es compartida, no es fácil en la práctica determinar cuáles son los aprendizajes nucleares (Mineduc, 2016) o imprescindibles (Coll y Martín, 2006). Podría decirse que definir un currículum exiguo es contracultural por varias razones. En primer lugar, por la tradición enciclopedista que pesa sobre la generación que define el currículum, que tiende a pensar que mientras más se sepa es mejor, privilegiando el conocimiento como información, más que el conocimiento como capacidad de elaboración. Esto además se conjuga con una tradición centralista en materias curriculares que realiza la pretensión universalista del sistema escolar, y considera que todo lo importante debe estar a disposición de todos, lo que se traduce en que debe ser un contenido obligatorio para todos.

Un segundo elemento que incide es que la matriz de asignaturas parece inmodificable, puesto que cualquier cambio en ella afecta cuerpos de docentes, sus jornadas laborales y la formación que reciben, que en el caso de la educación

² Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf



media se realiza siguiendo esta misma matriz de asignaturas. De modo que incluso la distribución de horas para cada asignatura es un asunto mayor y cualquier cambio en el plan de estudios del Mineduc es disputado en sus sentidos, pero también desde una perspectiva de defensa gremial. Entonces, la discusión curricular comienza con un escenario prefijado de áreas –que en su momento se consideró que aportaban una formación integral–, desde una visión académica de lo que se entendía por la alta cultura que debía sostener la elite que se formaba en la educación secundaria para ocupar cargos burocráticos y dirigentes en la sociedad. Esto incide en que la tecnología, la manualidad, la corporalidad y el trabajo sean considerados conocimientos secundarios que no hacen parte de la definición de formación integral.

Para los efectos de la misma construcción curricular, una derivación práctica de la matriz señalada es que quienes participan de la definición de cada área son especialistas en ella, por lo general profesores y académicos que son, por supuesto, enamorados de sus áreas y las consideran centrales para el desarrollo de los sujetos. Estos grupos tienden, por definición, a engrosar el currículum y, aunque parezca trivial, se requieren controles externos para asegurar que efectivamente pudieran llegar a una definición de lo imprescindible. Por ello, junto con abrirse a la discusión sobre la matriz curricular, habría que interrogar desde esta perspectiva la forma de construir el currículum.

Además, la organización curricular en asignaturas fragmenta el conocimiento, lo que ha sido disputado ampliamente por las corrientes que buscan la integración curricular y que defienden una aproximación al conocimiento más experiencial y activa, que racional y analítica, por ejemplo, a través de proyectos, problemas o aproximaciones temáticas que admitan un abordaje interdisciplinario. Esta intencionalidad integradora resulta utópica frente a los condicionamientos que reproducen la matriz curricular clásica, sin embargo, sería interesante al menos plantearse espacios de integración curricular que aborden problemas auténticos para los estudiantes, poniendo allí en juego lo que se aprende en las distintas asignaturas, aportando a volver el aprendizaje más significativo.

Cedido que este problema estructural no se solucionará en el corto plazo, al menos al interior de las asignaturas

La integración curricular es decisiva si se pretende formar en competencias complejas que exigen articular en la acción comprensiones, habilidades, actitudes y valores.

se debería avanzar hacia una perspectiva más integradora y holística del conocimiento. En esta línea, la estructuración del currículum en tres, cuatro o cinco ejes en cada asignatura es un avance que ayuda a la articulación. Sin embargo, la orientación hacia la articulación debe reforzarse en la construcción del currículum, no quedar como un mero titular. Los mapas de progreso elaborados por el Ministerio de Educación en la década del 2000 claramente apuntaban en esta dirección. Estos mapas, como referentes de la evaluación, suponían transitar hacia una evaluación que tuviera por centro la observación del desarrollo de las comprensiones y habilidades centrales de cada asignatura, puestas en juego en ejecuciones complejas auténticas o más cercanas a situaciones reales significativas. Esta perspectiva hacia la integración y la elaboración contextualizada se eliminó al dejar de lado los mapas de progreso el año 2010. En contraposición, se instaló en los programas de estudio de las nuevas Bases Curriculares una perspectiva conductista de la evaluación a través de indicadores. Desde esta perspectiva se considera que el logro de un determinado objetivo de aprendizaje es el resultado de la sumatoria de indicadores que conforman el objetivo. Los indicadores identifican las partes del objetivo que hay que lograr para considerarlo alcanzado, con el efecto que en la práctica estas “partes” se constituyen, a su vez, en objetivos de aprendizaje que hay que enseñar. Así, los programas de estudio desglosan cada objetivo de aprendizaje en una variedad de indicadores, cada uno de los cuales habría que aprender y, por ende, enseñar. La definición de estos indicadores no es homogénea, pero conviene dar un ejemplo para ilustrar el problema. Por ejemplo, en la segunda unidad del programa de séptimo básico de Ciencias Naturales se propone el siguiente desglose de indicadores para el objetivo de aprendizaje número 12 de las Bases Curriculares:

Objetivo de Aprendizaje 12: Demostrar, por medio de modelos, que comprenden que el clima en la Tierra, tanto local como global, es dinámico y se produce por la interacción de múltiples variables, como la presión, la temperatura y la humedad atmosférica, la circulación de la atmósfera y del agua, la posición geográfica, la rotación y la traslación de la Tierra.

Indicadores:

- Explican las diferencias entre clima y tiempo atmosférico.
- Relacionan el concepto de clima y tiempo atmosférico con variables atmosféricas como temperatura, presión atmosférica, vientos y humedad del aire, entre otras.
- Relacionan el concepto de clima y tiempo atmosférico con variables no atmosféricas, como latitud, altitud, vegetación y movimientos de la Tierra (rotación y traslación), entre otras.
- Describen la dinámica de la hidrósfera con el modelo del ciclo del agua.
- Explican el efecto de la radiación solar, como la UV, en el clima terrestre y los seres vivos.
- Clasifican climas y subclimas de acuerdo a criterios como los de Köppen y Trewartha, entre otros.
- Identifican fenómenos meteorológicos naturales que son consecuencia de la dinámica atmosférica, como monzones, huracanes, fenómenos del Niño y de la Niña, entre otros.
- Identifican evidencias que relacionan los climas local y global con las acciones de las personas.
- Explican el concepto de cambio climático según se declara en la convención marco de las Naciones Unidas.

Esta formulación invita a diversos comentarios, no obstante, el punto que se quiere destacar aquí es que esta aproximación fragmenta el conocimiento, extiende el currículum al infinito y lo orienta hacia la enciclopedia, es decir, hacia el conocimiento acumulativo de información. El desarrollo de entendimientos profundos de ciertos conceptos nucleares y el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y actitudes quedan invisibilizados en esta aproximación; sin ir más lejos, las mismas que se formulan en el objetivo de aprendizaje señalado. Como se afirmó antes, una aproximación alternativa se inició con los mapas de progreso. Desde esa perspectiva, el aprendizaje tal cual está formulado en el objetivo de aprendizaje 12 se podría ilustrar con un ejemplo en el que el estudiante realiza la tarea planteada en el objetivo del modo que se espera para séptimo básico. Este desempeño se evalúa a la luz de unos pocos criterios que abordan las dimensiones centrales implicadas como pudieran ser, en

este caso, la calidad del modelo construido y la comprensión de la dinámica del clima. Estas dimensiones admiten distintos niveles de logro que a su vez habría que describir en una rúbrica, para determinar cuán lejos o cerca está el trabajo del estudiante del objetivo. Los mapas de progreso establecían esta progresión de un modo aún más holístico, como marco de referencia nacional, que requería desarrollar descripciones más finas y pertinentes a nivel local.

La integración curricular es decisiva si se pretende formar en competencias complejas que exigen articular en la acción comprensiones, habilidades, actitudes y valores. Este giro, que es el que hoy se demanda a los sistemas educacionales, exige una construcción curricular correspondiente y avanzar hacia una evaluación que no solo sea formativa, sino que observe el desarrollo de estas capacidades fundamentales (Conley, 2015).



2. La desigualdad socioeconómica entre la educación media técnico-profesional y científico-humanista

Un segundo problema de proporciones es la persistencia de la desigualdad socioeconómica entre quienes cursan la educación técnico-profesional (TP) y científico-humanista (HC) y de las oportunidades educacionales que ambas modalidades ofrecen a sus estudiantes. Las luchas históricas de los educadores por la unificación del sistema educativo chileno tenían este problema como una de sus preocupaciones centrales, y se elaboraron distintas propuestas para superarlo. Una de ellas fueron las escuelas consolidadas, diseñadas para posibilitar la realización de todo el recorrido educativo, desde la educación básica a la universidad, a los estudiantes del pueblo; pero que, además, articulaban formación intelectual con manual y la academia con el trabajo. La reforma de Frei Montalva en la década de los sesenta reconoció la equivalencia de la educación técnico-profesional con la científico-humanista y posibilitó el ingreso de sus egresados a la universidad, pero mantuvo ambas modalidades de formación. La Escuela Nacional Unificada (ENU), el fallido proyecto educacional de la Unidad Popular a inicios de los setenta, entre otras materias, buscaba también eliminar esta división.

La reforma del noventa postergó curricularmente la diferenciación a tercero y cuarto medio, pero no la eliminó institucionalmente, de modo que, en la práctica, los estudiantes (o sus familias) siguen optando entre TP y HC al ingresar a 1° medio, y estudian en una institución que realiza esta identidad. La TP se sigue construyendo como una educación para los más pobres, y la HC como la alternativa educativa de los sectores medios y altos de la sociedad, si bien esto no es una distribución taxativa, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de estudiantes entre modalidades según nivel socioeconómico

	Porcentaje en cada grupo de nivel socioeconómico					Total
	I	II	III	IV	V	
TP	61,7	60,8	55,0	39,3	12,7	46,0
HC	38,3	39,2	45,0	60,7	87,3	54,0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Ugarte, G. (2013). La educación técnico-profesional en Chile. Centro de Estudios Mineduc, (Diapo 12).

Así, los estudiantes de educación media deben decidir qué harán a futuro, decisión que toman integrándose a las opciones que la educación misma ofrece o sintiéndose al margen de ellas y construyéndose a sí mismos desde el fracaso, la oposición o simplemente desde el estar.

Junto con esta desigualdad, la modalidad TP sigue estando dirigida a la inserción laboral, a pesar de que curricularmente en los noventa se intentó que esta modalidad orientara en términos generales a los estudiantes hacia ciertos sectores productivos, a la vez que los habilitara para seguir estudios posteriores, idealmente a través de una formación técnica de nivel superior en estos mismos sectores. Sin embargo, estas trayectorias formativas pensadas bajo un concepto de educación permanente se realizan en una fracción reducida de casos. En la práctica, a pesar de que los estudiantes y sus familias mayoritariamente tienen expectativas de seguir estudios superiores, ocurre que tienen un porcentaje de ingreso a la educación superior muy inferior al de sus pares de la educación HC, y tienen un abandono mayor. Por otra parte, en términos laborales tienen mayor porcentaje de ingreso al mundo laboral que sus pares de HC y en algunas especialidades tienen mayor remuneración, ratificando la orientación de esta modalidad hacia la inserción laboral (Ugarte, 2013).

Existe un amplio debate sobre la orientación que debe tomar la educación técnico-profesional y, con altos y bajos, en las políticas se han implementado diversas medidas para favorecer las oportunidades educacionales de los estudiantes de esta modalidad educativa. En materias curriculares, este año se comenzó a aplicar una nueva actualización, que también busca mejorar la pertinencia de la educación técnico-profesional. Sin embargo, pareciera ser que

el problema de fondo persistirá, puesto que las propuestas curriculares para esta modalidad siguen observando solo las 22 horas de tercero y cuarto medio, no abordando el conjunto del currículum, como si la formación general fuera propiedad del mundo HC. Incluso el Ministerio de Educación intentó en 2013 ser más audaz en su presentación al Consejo Nacional de Educación aumentando las horas de formación general de la modalidad TP, para favorecer la consecución de estudios superiores, pero el Consejo rechazó esta propuesta (Acuerdo 7/2014). Esta medida del Consejo es atendible toda vez que se piensa que tampoco se trata simplemente de reducir las horas de diferenciación, sino que se trata de diseñar para el conjunto de la matrícula de enseñanza media un currículum actual, algo que requeriría revisar también cómo se está realizando la formación HC.

3. El sentido de la educación media y las motivaciones de los estudiantes para asistir al liceo

El currículum de educación media se ha definido como un currículum para la vida que, con una pretensión universalista, se considera válido para el desenvolvimiento de todos los sujetos en todas las esferas de la sociedad. El sentido de la educación media estaría dado por su capacidad de preparar a los jóvenes para desenvolverse en el afuera de la escuela en términos proyectivos hacia el futuro. La misma denominación de educación *media*, justamente denota el carácter del nivel como una transición hacia una etapa que está por venir: la ciudadanía, el trabajo, los estudios superiores. Y en el caso de Chile, esta proyección es clara y unívoca, según la encuesta CIDE-Universidad Alberto Hurtado del año 2012, el 80% de los jóvenes quiere continuar estudiando al egreso de la enseñanza media. Solo el 6% piensa que trabajará al egresar de la enseñanza media, y un 27% piensa que estudiará y trabajará.

Para Dubet y Martucelli (1998) la proyección a futuro es la característica distintiva de la experiencia que viven los estudiantes en el liceo. Definir qué van a hacer luego de terminar el liceo es decisivo en su forma de vivir esta etapa de la escolaridad y esta definición es compleja, puesto que los jóvenes saben que las posiciones a la salida están socialmente distribuidas y que sus oportunidades están marcadas en parte por lo que ellos mismos hagan y, en gran



parte, por las condiciones del contexto educativo en el cual están. Las cifras al respecto son contundentes. De acuerdo a la información disponible, del total de egresados de educación media el año 2012, un 48,8% ingresó a la educación superior el 2013 (Mineduc, 2014), es decir, uno de cada dos jóvenes no sigue estudiando, y como es sabido, estas cifras son mucho más amplias en los liceos municipales, que atienden a la población más pobre o en los liceos técnico-profesionales. De modo que una cosa es querer estudiar a futuro y otra es creer que ellos podrán hacerlo, o si podrán acceder a la carrera y a la institución deseada.

Así, los estudiantes de educación media deben decidir qué harán a futuro, decisión que toman integrándose a las opciones que la educación misma ofrece o sintiéndose al margen de ellas y construyéndose a sí mismos desde el fracaso, la oposición o simplemente desde el estar. En un interesante estudio realizado en liceos municipales, Molina (2008) explora los sentidos que construyen los estudiantes del nivel sobre la educación media, e identifica cuatro tipos de representaciones que denomina “prepararse para el futuro”, “formarse como persona”, “tener más cultura” y “vivir la experiencia”. Estas representaciones dividen a los estudiantes entre aquellos que viven la educación media con un sentido proyectivo y otros que la viven con un sentido presentista. Si bien estas representaciones se encuentran en los distintos establecimientos que forman parte del estudio, tienden a estar distribuidas por nivel socioeconómico. Así, los estudiantes de los establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo son mayormente presentistas, en tanto los estudiantes de nivel socioeconómico medio o medio-alto construyen la educación media con un sentido de futuro.

Como señalan Dubet y Martucelli (1998), el problema de la finalidad de los estudios se impone a los estudiantes, los cuales deben resolver qué van a hacer después de terminar y en este tránsito se preguntan reiteradamente “de qué me sirve esto a mí”, cargando la experiencia educativa de un sentido instrumental y de una multiplicidad de estrategias sobre lo que se estudia o no se estudia, o sobre lo que se está dispuesto o no a aprender. Los profesores experimentan esta actitud estudiantil aludiendo a su desmotivación por aprender y piensan que el currículum está muy distante de

los intereses estudiantiles, lo cual también es efectivo, ya que como señala Tiramonti (2005), la escuela insiste en un modelo pedagógico académico basado en la lectoescritura, sin diálogo con la cultura audiovisual que permea el mundo de los jóvenes. Desprovisto de sentido el currículum, ya sea por el cálculo instrumental en que están los jóvenes o por su distancia con la cultura actual, el liceo se convierte más en un lugar de contención social, que en un lugar de aprendizaje. A falta de otras instituciones sociales que puedan contener a los jóvenes, señala Tiramonti: (2005, p. 907) “La escuela se ha constituido en “*el lugar para estar de los jóvenes*” y esto la transforma institucionalmente en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una relevancia que no tuvo con anterioridad”.

A modo de conclusión

El currículum de educación media se está transformando sin que exista claridad suficiente sobre la orientación que están tomando estos cambios. En principio siguen vigentes las definiciones generales que se adoptaron en la reforma de 1998, sin embargo, 20 años después de su elaboración, y realizadas diversas modificaciones curriculares, cabe preguntarse sobre la pertinencia de estas definiciones, remirando la orientación del conjunto de la educación media en la sociedad actual. Hacer esta lectura implica contextualizar el problema curricular mirándolo desde afuera en relación a los desafíos que la sociedad y la época le plantean a la educación, pero también exige mirar el currículum desde dentro, analizando la forma en que organiza los conocimientos y su capacidad de materializar en el diseño curricular lo que declara en sus principios. En esta línea, y solo como una propuesta para el debate, se esbozan en este artículo tres problemas que deberían considerarse en un debate sobre el currículum de educación media: la fragmentación del conocimiento, la desigualdad de las modalidades de la educación media a pesar de los esfuerzos de unificación y los sentidos del nivel desde los estudiantes. Estos problemas podrían pensarse desconectados, sin embargo no lo están, ya que finalmente el currículum es una definición sobre: qué conocimiento, para qué sujetos, para construir qué tipo de sociedad. ▣

Referencias

- Cariola, L. Bellei, C. y Nuñez, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Unesco: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate Curricular. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 8. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>. [Este artículo es parte de la Serie especial de EPAA/AAPE titulada New Paradigm for Educational Accountability. Editada por Linda Darling-Hammond].
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Mineduc. (2014). *Transición de la educación media a la educación superior: Experiencia cohorte de egreso 2006*. Santiago: Ministerio de Educación/SIES/Mifuturo.cl
- Mineduc. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Mayo de 2016.
- Molina, M. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 105-122.
- Ugarte, G. (2013). La educación media técnico profesional en Chile. Centro de Estudios Ministerio de Educación. Ppt recuperado en: http://raui-chile.org/ponencias/MINEDUC_ugarte_vera.pdf
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación y Sociedad*, 26(92), 889-910.



“Es vital que no se piense solo con los ‘anteojos’ de la Universidad o de la formación científico-humanista”

Entrevista a **Alejandra Villarzú**

Alejandra Villarzú G.

Trabajadora social y Magister en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente. Directora e integrante de la unidad de formación técnica de Aequalis, Foro de Educación Superior.

La educación técnico-profesional, aun cuando representa casi la mitad de la matrícula de la educación media, ha ocupado un lugar marginal en la política educativa de nuestro país. Sobre los grandes desafíos y oportunidades de desarrollo de esta modalidad conversamos con una experta en el área, Alejandra Villarzú.

* Esta entrevista fue realizada por escrito en julio de 2016.

* Las imágenes de este artículo muestran algunos de los 42 murales realizados en el proyecto Murales Comunitarios (Mineduc-Balmaceda Arte Joven) a lo largo del país.



¿Cómo explicar el rol secundario y hasta la invisibilización de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) hoy, cuando representa alrededor del 45% de la matrícula de la enseñanza media?

En mi opinión, la “invisibilización” de la EMTP está fuertemente relacionada con su origen histórico y la tensión que ha existido entre la educación y la formación para el trabajo. Un hito relevante en la historia de la Formación Técnico-Profesional (FTP) es la creación, en 1886, del Consejo de Educación Técnica, formado al alero del Ministerio de Industrias y Obras Públicas, el que tuvo por misión organizar y dirigir la enseñanza vocacional. En 1920, con la promulgación de Ley de Educación Primaria Obligatoria, el Ministerio de Educación se transforma en una figura rectora que asume políticas más inclusivas y la formación técnica queda integrada al sector educacional.

Esta tensión entre “lo productivo” y “lo cívico” estará siempre presente en la identidad y desarrollo de la FTP. En este sentido, la creación del Consejo Nacional de Educación, Economía y Trabajo, y de los Consejos Regionales de Educación y Trabajo, anunciada por la Presidenta de la República en la cuenta pública del 21 de mayo de este año y que además forma parte del Proyecto de Ley de Educación Superior, es muy importante. Se reconoce que la FTP requiere de un diseño institucional específico, que permita el encuentro de “mundos” que no se conocen suficientemente. No se trata de que la educación se “subordine” a las necesidades de las empresas. Se trata de generar un espacio de trabajo estable que permita que cada estamento aporte desde su especificidad al desafío de generar un sistema que posibilite: a los jóvenes y trabajadores desarrollar las capacidades para el despliegue de sus proyectos de vida y de trabajo; a las empresas contar con los equipos de trabajo calificados que necesitan para operar y crecer, y a los territorios desplegar sus estrategias de desarrollo.

Otro factor de invisibilización de la FTP dice relación con que en nuestro país la mayoría de las personas que están en cargos directivos ha cursado estudios de carácter académico, se ha formado en universidades. Tenemos mucho por hacer para que se deje de pensar que los estudios técnicos son para los que no tienen buenas notas y/o para los pobres. En este sentido, no contamos con antecedentes

Fortalecer las trayectorias de los estudiantes exige contar con un sistema articulado con la capacitación y la educación superior. Hoy no existe vinculación formal y la articulación se da a través de esfuerzos aislados.

sistematizados acerca de las variables que intervienen en la decisión de cursar EMTP, pero la evidencia permite inferir que los dos criterios principales son: nivel socioeconómico y desempeño escolar en educación básica. Aun así, la preponderancia del criterio socioeconómico es mucho mayor¹. Según los datos de ese estudio se estima que el 60% de los jóvenes de los tres primeros quintiles elige EMTP, y mientras menor es el quintil, más marcada es la tendencia. En el quintil 5, apenas el 12% elegiría EMTP.

¿Qué rol cumple hoy la EMTP para nuestro país?, ¿es parte de un proyecto nacional?

La EMTP es parte de un sistema mayor, que comprende tanto la educación de adultos, la educación superior técnica profesional (ESTP), el sistema de capacitación (Sence) y el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Chile Valora). Todos estos sistemas parten de “algo mayor” que, con el estudiante y/o trabajador al centro, permiten visualizar diversas trayectorias de formación y de reconocimiento de esta formación a lo largo de la vida de las personas.

De ello surge la necesidad de contar con una institucionalidad a nivel nacional y regional para la definición de temas estratégicos y la coordinación de los diversos actores que forman parte del sistema. Un componente de esta institucionalidad son los Consejos, tanto el Nacional como los Regionales, que mencionaba anteriormente. Es en este espacio donde debiese darse una conversación sobre el aporte de la FTP al desarrollo del país y la estrategia para hacerlo efectivo.

¹ Para mayor detalle sugiero revisar los siguientes estudios: Larrañaga, Cabezas y Dussallant (2013). *Estudio de la educación técnico-profesional*. Santiago: PNUD; y Farías y Carrasco (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 87-121.2 www.aequalis.cl. Liceo Bicentenario Rector Abdón Andrade Coloma, La Unión, Ranco.



Liceo Comercial B-72, Estación Central, Santiago.

Ahora, desde la educación y de acuerdo a la Ley General de Educación, la enseñanza media debe “procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad”; y a través de ello “habilita [...] al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo”, cualquiera sea la modalidad de formación diferenciada (Ley 20.370 de 2009). La forma en que ello se traduce en cada modalidad de formación diferenciada debe establecerse en las Bases Curriculares respectivas.

La propuesta de Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, elaborada por la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnica-Profesional de Mineduc, señala que el propósito de la TP es “asegurar que jóvenes y adultos, trabajadores y trabajadoras, cuenten con oportunidades de desarrollar trayectorias laborales y formativas acorde a sus expectativas y capacidades, en coherencia con las necesidades de desarrollo del país”. Es esta noción de trayectoria la que debiese estar también a la base del currículum de la EMTP y sus permanentes actualizaciones.

Fortalecer las trayectorias de los estudiantes exige contar con un sistema articulado con la capacitación y la educación superior. Hoy no existe vinculación formal y la articulación se da a través de esfuerzos aislados desarrollados mediante convenios entre liceos y centros de formación técnica (CFT) y/o institutos profesionales (IP) específicos. Si bien esto mejora las oportunidades de continuidad de es-

tudios de los jóvenes, limita sus opciones para elegir institución y carrera, al establecer incentivos basados solo en la existencia de dichos convenios.

En este sentido, debiésemos avanzar al diseño de un sistema articulado que comprenda al menos cuatro distintos tipos de “acuerdos de reconocimiento”: de aprendizajes y/o competencias de EMTP en ESTP; de aprendizajes y/o competencias desarrolladas mediante capacitación en EMTP/ESTP; de equivalencia entre diplomas similares desde la educación formal y la capacitación en el caso de los oficios; y por último, de reconocimiento de competencias laborales.

Gran parte de estos temas han sido o están siendo discutidos en el marco de los diversos proyectos de marcos de cualificaciones en desarrollo. Junto a ello, se requiere avanzar hacia una mayor articulación con temas de desarrollo del país y sus regiones, dotando de espacios de autonomía a los territorios y mejorando con ello la pertinencia de la formación ofrecida.

Y mirando los últimos diez o quince años, ¿qué lugar le parece que ha tenido la EMTP en la política nacional?

Es importante reconocer los avances que se han observado en los últimos años y mantener una mirada crítica respecto a las brechas que se presentan. Lo que más destaca es que la FTP de nivel superior ha crecido mucho en cobertura, pero como el sistema FTP en su conjunto es tremendamente heterogéneo existen significativas diferencias a nivel de las instituciones y especialmente en términos de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.



Liceo Polivalente, Dalcahue, Chiloé.



Centro Educacional Mariano Latorre, La Pintana, Santiago.

Desde el año 2010, los alumnos que optan por la Educación Superior Técnica-Profesional superan a los de las universidades. De hecho, el Ministerio de Educación registró que durante el 2014, 190 mil estudiantes (56%) se matricularon en centros de formación técnica o institutos profesionales. Actualmente, la matrícula nueva en IP y CFT, correspondiente al año 2014, fue de 191.000 estudiantes, que representa el 56% del sistema, superando ampliamente a las universidades, que matricularon 148.000 jóvenes.

Para un análisis comprensivo tanto de la EMTP como de la ESTP sugiero revisar el diagnóstico y sobre todo las propuestas elaboradas por la comisión externa convocada en el año 2008 por el Ministerio de Educación. La comisión, de la que fui secretaria técnica, contó con la participación de expertos provenientes del mundo del trabajo, de la academia, de las instituciones de formación y de las diversas agencias públicas que forman parte del sistema FTP, incluidos los ministerios de Educación, Economía, Trabajo y Previsión Social. El trabajo de esta comisión dio origen al

documento “Bases para una Política de Formación Técnica-Profesional para Chile”. Este considera las recomendaciones y aprendizajes anteriores, en especial el documento “Más y mejores técnicos” y los estudios desarrollados a esa fecha.

¿Cómo restituir un lugar relevante a la EMTP, basándonos en su identidad y particularidades?

Este es un tema muy importante para todos los que trabajamos en este sector. Necesitamos hacer un esfuerzo sistemático de generación y difusión de las características de la FTP, del perfil de sus estudiantes, de cómo se aprende, entre otros temas. En este momento, cuando estamos dando una tremenda discusión sobre la educación que queremos para Chile, es vital que no se piense solo con los “anteojos” de la Universidad o de la formación científico-humanista.

En este contexto, desde el Foro de Educación Superior, Aequalis, en el que participo, trabajamos durante los

años 2014 y 2015 en una investigación exploratoria en la que además de revisión de literatura internacional y nacional se invitó a reflexionar a los actores del sector en formato de talleres abiertos y entrevistas.

El objetivo era proponer un discurso que diera cuenta de esta identidad distintiva y permitiera comunicar con claridad la oferta de valor del sector, con el objeto de articular un diálogo en vistas a la consolidación de una institucionalidad que reconozca el estatus y aporte de la FTP en el desarrollo del país. El documento, llamado “Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional”, fue publicado en enero del 2016 y está disponible en el sitio web de Aequalis².

Muy brevemente, les comento a modo de titulares la propuesta de seis elementos distintivos de la FTP:

El primero se refiere al **vínculo con el mundo del trabajo: oferta pertinente e itinerarios formativos flexibles**. En este punto desarrollamos la idea de que en su vínculo con el trabajo, la FTP busca responder no solo a las necesidades de la industria, sino que también a las de los estudiantes. En este sentido la FTP reconoce e interpreta los requerimientos del contexto, ya sea industrias o ámbito de aplicación –esto es pertinencia– y hace una oferta formativa que permite el desarrollo de las personas que se desempeñan en ellas –empleabilidad–.

Como segundo elemento distintivo presentamos la idea de **articulación entre el desarrollo productivo económico y las expectativas de desarrollo de los estudiantes**. Se plantea que la complejidad del entorno del trabajo, y la posición articuladora de la FTP, desafía al sistema a desarrollar competencias que permitan el desempeño óptimo de sus estudiantes en los diversos contextos organizacionales, que son altamente heterogéneos e inestables. A diferencia de las primeras versiones de los debates sociales en torno a la FTP, en que esta se entendía como un mecanismo cuya principal función era la provisión de fuerza laboral, el centro de este discurso está hoy en los sujetos y en sus capacidades para desarrollarse, transitar y adaptarse en escenarios cambiantes, y en dar cuenta del compromiso con los estudiantes, ciudadanos, trabajadores y su rol en el desarrollo sustentable.

El tercer elemento se refiere a la **formación a lo largo de la vida**. La idea de ofrecer formación a lo largo

Me imagino la formación técnica como un espacio atractivo para los jóvenes y trabajadores, que encarne la idea de aprender haciendo.

de la vida responde a un creciente consenso en relación al cambio en las competencias requeridas para la empleabilidad que hacen cada vez más urgente la necesidad de formar para sectores, más que para funciones; y la creciente tendencia a la desarticulación de las trayectorias laborales, que se ha reconocido como un cambio en el comportamiento del estudiante y de los ciclos vitales en que se accede a la educación y especialización. En este sentido, la FTP está llamada a realizar una oferta formativa flexible que permita la entrada y salida del sistema de formación en diversos momentos del ciclo de vida o trayectoria laboral, en vistas a mantener el atributo de empleabilidad de sus estudiantes, dibujándose no como un ciclo terminal de educación, sino como un escenario de formación, por el que se transita en diversos momentos de la trayectoria educacional y laboral.

Como cuarto elemento distintivo se propone el de **formación convocante, esto es, el reconocimiento de diversidad de perfiles de estudiantes y diversidad de expectativas**. La FTP, fruto de la masificación de la oferta de formación, junto con los atributos anteriores de entregar una oferta flexible en diversos ciclos del proceso formativo y trayectoria laboral, se dibuja como un sector altamente convocante, a la que no solo acceden estudiantes que estaban fuera del sistema educativo, sino que confluyen diversos actores del entorno como trabajadores, personas que busquen una reconversión, actualización, ampliar las competencias laborales, considerando una diversidad no solo socioeconómica, sino también de género, ciclo vital, geográfica, étnica, etc.

El quinto elemento distintivo se refiere a los **modelos y métodos de enseñanza aprendizaje centrados en el hacer**. La diversidad de estudiantes convocados por la

² www.aequalis.cl.



Me imagino a los jóvenes eligiendo estudiar formación técnica sin temor a perder en términos de su formación general y capacidad para continuar estudiando. Y me imagino que esto se refleje en un conjunto de instituciones de calidad, públicas y privadas, que son valoradas por la sociedad.



Liceo Ignacio Carrera Pinto, La Serena.

FTP impone el desafío de contar con modelos de enseñanza-aprendizaje que respondan tanto a la distinción funcional del sistema como a la variabilidad de los estilos y niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Y el sexto elemento distintivo se refiere a la necesidad de contar con **docentes vinculados al mundo laboral con capacidades pedagógicas**. En este punto planteamos que la consideración del perfil del docente es clave para la materialización de los rasgos distintivos de la FTP. Es en este actor en el que confluyen la característica de vínculo con el entorno productivo laboral, la noción de saber aplicado y los modelos inductivos de aprendizaje caracterizados por el “aprender haciendo”.

¿Cómo evalúa las diferentes modalidades de la EMTP en relación a los requerimientos de la economía? ¿Se adecúan los perfiles, los aprendizajes y las competencias a las necesidades productivas del país?

En este punto es interesante comentar el trabajo desarrollado en el contexto de la Mesa de Trabajo para una Política Nacional de Desarrollo Curricular, convocada por la Unidad de Currículum y Evaluación de Mineduc en el año 2015. Producto del trabajo de este grupo, en mayo de este año se presentó un documento llamado Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Yo tuve la

oportunidad de participar en este espacio como miembro permanente, rescato el valor del diálogo con el conjunto de actores y relevo lo avanzado, a pesar de lo mucho que quedó por profundizar en materia de formación técnica.

Desde el punto de vista de los contenidos, el documento propone un conjunto de orientaciones y recomendaciones en los ámbitos de orientaciones generales para el currículum, producción curricular, implementación y desarrollo curricular, evaluación curricular e institucionalidad. En términos generales muchas de las orientaciones y recomendaciones son pertinentes para la FTP, como por ejemplo, la importancia de potenciar el principio de flexibilidad; pero, además, se plantean recomendaciones específicas para la EMTP a destacar, como las siguientes:

- En el ámbito de las orientaciones generales para el currículum se plantean dos recomendaciones: primero, **reducir el actual número de especialidades de EMTP**, de modo que se ajusten a las políticas públicas de los ministerios de Trabajo y de Economía y a las tendencias emergentes tanto de educación como de los sectores productivos e industriales; y segundo, considerar, desde **una perspectiva de especialización continua**, un currículum de formación general para la formación diferenciada técnico-profesional que no se limite a tomar los contenidos de la formación general científico-humanista con menos horas, sino que los



Liceo Emilia Toro de Balmaceda, Santiago Centro.

articule con los aprendizajes relevantes para cada especialidad, fortaleciendo estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y genéricas de la EMTP.

- En el ámbito de la producción curricular se recomienda **crear espacios institucionales**, tanto a nivel nacional como regional, para aportar a la definición de la oferta de especialidades y que en estas instancias participe el conjunto de actores relevantes de dicha comunidad, tanto del mundo público como privado, lo que permitiría asegurar la actualidad y vigencia de las especialidades y los contenidos de ellas.

- En el ámbito de la evaluación curricular se recomienda **estudiar mecanismos para la evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes egresados y/o titulados de la EMTP**, considerando tanto las competencias genéricas como la particularidad de cada una de las especialidades.

¿Con la nueva institucionalidad de la educación pública puede haber una oportunidad de transformar esta situación?

Creo que debiera ser así, en la lógica de desarrollar un trabajo más territorial, la nueva institucionalidad debiese ayudar. Sabemos que la pertinencia se juega en un espa-

cio específico y que uno debiese –y las recomendaciones de la política nacional de desarrollo curricular van en esa línea, no solamente de la EMTP– trabajar con aprendizajes nucleares, que se contextualizan y que permiten “bajadas” más pertinentes. También en la lógica de red, de territorios, es ahí donde se dan las alianzas que permiten tanto el trabajo con empresas como la continuación de estudios. En ese contexto, un desafío importante es generar capacidades a nivel de los servicios locales, sistemas de acompañamiento, y eso sería súper importante visibilizarlo. Hay mucho interés en el Ministerio de Educación en empezar a mapear y a probar cómo se relacionan esas diversas instituciones y actores a nivel territorial.

¿Cómo imagina usted un nuevo sistema de EMTP cuya institucionalidad permita a los jóvenes seguir trayectorias flexibles y diferenciadas, y que posibilite relacionar lo técnico-profesional con lo académico?


Quisiera ver una institucionalidad fortalecida en todas sus dimensiones. Desde la política pública, que exista un Consejo Nacional que permita sostener una conversación entre el mundo de la educación, la economía, el trabajo, los temas de innovación, la relación del sector de los trabajadores con el mundo de la empresa, con los profesores, sobre aquellos mundos que con sus distintas lógicas e historias han estado en fricción permanentemente y no han dialogado, que para



esto tienen que hacerlo. Es un camino que hay que sostener como un espacio de encuentro, de diálogo, hay que darle un tiempo a eso, uno no puede pretender que de un día para otro tengamos subsistemas que conversen si prácticamente nunca lo han hecho. Como país, si empezamos a hacer ese camino, con el Consejo Nacional y los Consejos Regionales estaremos trabajando con una bajada mucho más concreta y específica respecto a las estrategias de desarrollo nacional y regional. Desde el Mineduc me imagino un espacio institucional fortalecido, con capacidad de coordinación y liderazgo interno y externo. Me imagino los temas y desafíos de la FTP suficientemente bien representados en cada una de las instancias donde se toman decisiones que la afectan.

Me imagino la formación técnica como un espacio atractivo para los jóvenes y trabajadores, que encarne la idea de aprender haciendo. Un espacio donde las personas aprendan y se desarrollen desde lo que más les gusta o desde lo que ya saben hacer, en un entorno diferente, donde aprendan por proyectos, resolviendo problemas de la vida

real, relacionándose con otros actores de su comunidad, con profesores que van y vienen del mundo de las empresas y organizaciones. Me imagino a los estudiantes y formadores haciendo pasantías. Me imagino a los jóvenes eligiendo estudiar formación técnica sin temor a perder en términos de su formación general y capacidad para continuar estudiando. Y me imagino que esto se refleje en un conjunto de instituciones de calidad, públicas y privadas, que son valoradas por la sociedad. Un sistema que no se piense solo desde la Universidad.

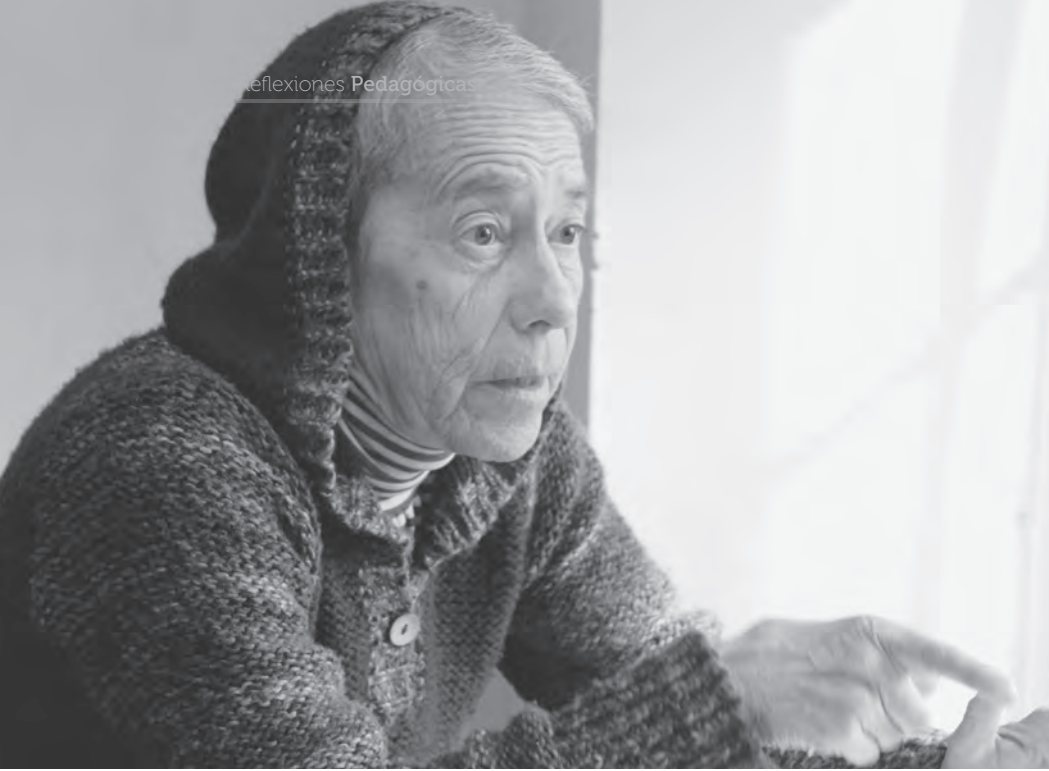
Actualmente, en el sistema existen instituciones, equipos e iniciativas muy interesantes, sólidas. Hay liceos que lo están haciendo excelente, IP y CFT desarrollando proyectos formativos innovadores, instituciones que están aportando mucho valor en la vida de sus estudiantes. Necesitamos difundir estas experiencias, generar un ambiente que las potencie y vaya subiendo el estándar de lo que esperamos del sistema en su conjunto. 



Liceo Bicentenario Rector Abdón Andrade Coloma, La Unión, Ranco.



Reflexiones Pedagógicas



Cecilia Richards

Panel.

La deserción escolar como exclusión educativa: problemas, desafíos y nuevas oportunidades

Por *Docencia*

* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del artista cubano Mario Carreño (La Habana, 24 de mayo de 1913 - Santiago, 20 de diciembre de 1999).



Victoria Aravena Félix Angulo

Aunque todavía está presente en algunos sectores la mirada de la deserción como un fracaso que se le atribuye al sujeto que abandona la escuela, cada vez más hay quienes asumen que el problema no es del individuo, sino del sistema escolar que no es capaz de acoger a niños y adolescentes con sus diversas realidades sociales y emocionales, y con trayectorias escolares heterogéneas. En este panel, conversamos con tres especialistas que desde su rol político, educativo y académico, respectivamente, revisan las causas, las actuales políticas que hoy existen para abordar el fenómeno y las expectativas de cambio para que haya espacios más inclusivos, acogedores y significativos para todos y todas.

Cecilia Richards. Profesora.

Actualmente trabaja en el equipo de Inclusión y Diversidad del Ministerio de Educación. Ha sido coordinadora de Proyectos de Reinserción Escolar del Ministerio de Educación (2006-2010) y coordinadora de prácticas docentes de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Academia Humanismo Cristiano (2011 a 2015).

Victoria Aravena. Educadora, Licenciada en Trabajo Social, Magíster en Políticas Públicas y Desarrollo Local. Directora del Área Socioeducativa de la Fundación Cristo Joven, institución ejecutora de proyectos de reinserción educativa desde el año 2012.

Félix Angulo. Doctor en Pedagogía y Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz, España. Actualmente docente e investigador invitado en la PUCV, donde está desarrollando una investigación sobre abandono escolar.

¿Deserción escolar o abandono escolar? ¿Cuál es el concepto más adecuado y cuál es la situación que se vive en Chile actualmente respecto a esta problemática?

Victoria: Lo primero que yo diría es que cuestionamos ambos conceptos, deserción y abandono escolar. Más bien entendemos que es un proceso que se va desarrollando de manera paulatina, con una complejidad creciente, que involucra interacciones entre la escuela y la familia, la escuela y los sujetos –niñas, niños, jóvenes–, que no se han desarrollado de la manera más adecuada ni desde una perspectiva de derecho. Creo que estamos frente a una crisis de modos relacionales y de convivencia que hace un síntoma en que un gran número de niños, niñas y jóvenes en nuestro país estén sin matricularse año tras año. Ese fenómeno lo podríamos definir como exclusión educativa; en algunos casos, como abandono de parte de la escuela; en otros, como expulsión de la escuela; es bastante complejo el concepto.

La escuela deja de mirar realidades heterogéneas, diversas, complejas y se queda con una mirada más tradicional y más funcional al tipo de escuela que hoy día existe, y en ese sentido, los jóvenes quedan afuera, abandonados, o no mirados, no reconocidos. Yo puedo hablar de la historia de chiquillos que salieron de la escuela después de estar años invisibles, y de hecho, cuando dejan de ir, ni siquiera se les extraña. De alguna manera la escuela, en su funcionamiento, se ha anclado en contenidos culturales de las clases dominantes, entonces no otorga espacio a otros saberes. En un contexto de desigualdad social tan alta como el que se da en nuestro país, el capital cultural con el que acceden los niños a la escuela es muy heterogéneo, pero la escuela y sus diversos componentes se articulan sobre el “deber ser” y no sobre lo que efectivamente es; por esto digo que hay niños y niñas que se vuelven invisibles, porque traen un acumulado de experiencias que no se inscriben en el “deber ser”.

Cecilia: Podríamos decir que la escuela los abandona también; en mi opinión, tanto Chile como los países vecinos hicieron un tremendo esfuerzo por aumentar la cobertura escolar permitiendo incorporar a quienes nunca estuvieron antes en la escuela. En otras palabras –según diversos especialistas– la escuela está sobredemandada, pero no ha desarrollado competencias institucionales inclusivas que le permitan atender las necesidades educativas de la totalidad

Es enormemente inquietante que quienes abandonan la escuela están centrados en el primer y segundo quintil.

de sus estudiantes. Entonces, como bien dice Victoria, quienes se incorporan a la escuela lo hacen en un escenario frágil que termina favoreciendo un abandono mutuo: del estudiante hacia la escuela y viceversa, con más responsabilidad de la escuela, obviamente.

Surge la interrogante referida a la importancia de la escuela en este escenario que se muestra subdotado respecto de la demanda de sus estudiantes reales: la escuela es un espacio de contención, que le permite a cada uno de sus alumnos sentirse parte de los ritos escolares que el resto de los niños de la misma edad cumplen diariamente, que le permite organizar su cotidiano. Cuando alguien se va distanciando de la escuela se inicia un proceso de abandono que sabemos cuándo se inicia, pero ignoramos hasta dónde podrá abarcar en la vida de cada cual. Y este es una forma de enfocar el abandono de la escuela que no es habitual, no se discute de esta forma públicamente con las personas que toman decisiones en las escuelas, en las comunas que terminan excluyendo a algunos estudiantes de su proceso educativo. Se van dejando fuera a los chicos que la escuela estima que no pertenecen a ella y, de esa forma, se les ubica en el inicio de una trayectoria difícil de predecir.

Félix: En los estudios internacionales hay un montón de conceptos que giran alrededor de este fenómeno socioeducativo. Está el abandono temprano, el fracaso escolar, el *dropping out*, etc. A mí el que más me molesta o me parece equivocado es el concepto fracaso escolar, porque parece que el problema es del individuo; y no es así. La postura que considero más interesante sobre este tema plantea que hay un desenganche temprano de la escuela, es decir, no es un problema del niño, de la niña, es un problema que, en partes iguales –escuela y sociedad– deben asumir. Ayer leía que hay unos cien mil niños en Chile que están en esta situación, lo cual para la educación chilena es mucho, es un 6%. Pero

eso no es lo único que debería preocuparnos; es enormemente inquietante que quienes abandonan la escuela están centrados en el primer y segundo quintil, es decir, quienes están al margen de la sociedad, el desecho, que están en el borde, los abandonados, siempre son los mismos grupos sociales, mismo tipo de gente, los mismos barrios. Aunque Chile tenga unas buenas tasas de retención, el problema está asociado con su enorme segmentación social y esto todavía no ha sido superado o remediado.

¿Qué pasa con nuestra escuela que no es capaz de acoger a todos?

Cecilia: La escuela está en crisis. En Chile nos hemos echado mucha arena a los ojos respecto a la crisis de la escuela como institución. En Argentina, en cambio, se estudia y se investiga esta crisis. Aquí tenemos temor de enfrentar las cuestiones más de fondo. El abandono es transversal, pero se hace mucho más evidente en los quintiles de menores ingresos, también porque hay menos recursos para poder ir apoyando a un niño que siente que la escuela no lo interpreta, que se siente incómodo, que decide irse, ¿y entonces para dónde va? Insisto en que la escuela está sobredemandada y subdotada.

Victoria: Y junto con esta crisis de la escuela, existe una crisis relacional. La escuela tradicional continúa teniendo una visión de la familia que corresponde al Estado de Bienestar: familia nuclear, padre proveedor, cuidados personales del niño a cargo de la madre, familia con tiempos para acompañar el aprendizaje, etc., lo que no se corresponde con la diversidad de familias que hoy es posible reconocer, con la complejidad de la vida moderna ni con el rol que hoy cumple el Estado, que no garantiza derechos esenciales a la persona (salud, vivienda, trabajo, educación). Estamos hablando de familias empobrecidas, en crisis de subsistencia. Estamos frente a muchas mujeres jefas de hogar, trabajando largas horas fuera, a tremendas distancias del lugar donde vive, o del lugar donde su hijo pasa la cotidianeidad. Entonces, los chicos se crían solos, se crían en la calle o, con la extensión horaria, en una escuela sin pertenencia, sin significación. Todo esto hace que el escenario sea tremendamente complejo, porque no solamente no están en la escuela, sino que están en la calle de una ciudad fragmentada, donde no hay otras oportunidades,



donde lo comunitario en este país cada día está más en desventaja. Las familias, las mujeres, requerimos hoy apoyo para el cuidado y la crianza, y para acompañar el ciclo evolutivo de los niños y niñas. Las políticas de promoción del ingreso al mundo laboral por parte de la mujer, por ejemplo, requiere de otras políticas complementarias de apoyo, y en esto también hay fragmentación: por ejemplo, a nivel país, el Servicio Nacional de Menores (Sename) cierra la única modalidad comunitaria, los Proyectos de Prevención Comunitaria (PPC), que a nivel local podía ser un aliado de la familia en la crianza de los niños y niñas desde una perspectiva de derechos y mediar con la escuela para que esta lograra reconocer las singularidades y los contextos de vida de los estudiantes. Todo esto implica que los niños y las niñas más pobres, los distintos, los que no tienen una familia que los apoye, los que vienen de familias muy arraigadas a la cultura más rural, más indígena, niños migrantes, que no son visibilizados en el sistema escolar, también se quedan

sin espacios comunitarios de apoyo. Entonces, si no apoya la familia, no hay espacios comunitarios, ¿quién dialoga con esta escuela que está fundada en principios del siglo XIX, pensando en una familia nuclear, donde hay una madre encargada de cuidar la crianza 100% presente en el hogar? Esto no existe casi en ningún quintil y eso como sociedad tampoco lo estamos visibilizando.

Nosotros tenemos en Peñalolén un 45% de mujeres jefas de hogar, de ese 45%, más del 50% pertenece al primer y segundo quintil, no tienen trabajo estable, no cumplen horario, pero trabajan largas horas recogiendo cachureos para venderlos en la feria, no están con sus niños, y esa realidad la escuela no la incorpora. Los niños empiezan a ser estigmatizados porque llegan sucios, porque no llevan todos los útiles escolares, porque aprenden menos, porque la madre no va a las reuniones, y ese es el discurso; nunca escucho “el papá no va a las reuniones”. Estamos en una sociedad que tiene todavía los temas de género sin elaborar, entonces toda esta complejidad tenemos que abordarla como sociedad, y con miras a una nueva escuela y de nuevos estilos relacionales.

Félix: Tengo la impresión que tanto la escuela en España como en Chile, es una institución fuertemente burocratizada, inflexible y estandarizada. Parece que estuviera hecha para un tipo de alumno: aquel que puede acomodarse a ella, adaptarse. Es una escuela aburrida, sin imaginación pedagógica, preocupada por los resultados, por conseguir los estándares establecidos, por cumplir las normas (que normalmente no han sido consensuadas), y aquí, por el Simce. Esta escuela es un sinsentido para muchos alumnos y alumnas; y es uno de los generadores de abandono escolar. Añadan también la enorme tendencia a autoreproducción de los primeros quintiles, es decir, mantener a las nuevas generaciones en cesantía y precariedad, la delincuencia, el abandono familiar, la falta de aspiraciones sociales. Una autoreproducción que es un tema de la sociedad chilena (o de la española); no de los individuos. Esta cuestión ha de ser claramente enfatizada, porque en los tiempos de neoliberalismo generalizado en los que vivimos, que impregna a nuestras instituciones, solemos descargar la responsabilidad de las conductas, los valores y los pensamientos en los individuos, sin asumirla como sociedad.

¿Y qué factores del clima escolar creen ustedes que está influyendo en el abandono de estos chicos?

Victoria: Desde el enfoque de derecho nosotros firmamos como país hace veintiséis años la Convención de los Derechos del Niño, y ellos están conscientes de ser sujetos de derecho. Esto involucra temas de buen trato; no es casualidad que una de las circunstancias que explica mayoritariamente el abandono escolar sean los conflictos al interior de la escuela. También me imagino que los docentes están en un sistema que genera conflictos relacionales, altas exigencias técnicas y bajos sueldos, tensión permanente que entrega pocas condiciones para relaciones saludables con ellos mismos y con los estudiantes.

Además está el tema generacional. Desde el enfoque de derecho todos somos sujetos y merecemos buen trato, todos debemos ser escuchados, todos tenemos derecho a opinar, pero con las relaciones intergeneracionales no siempre eso se da, porque estamos todavía anclados en el rol adultocéntrico y autoritario. Todos estos elementos hacen crisis en los más débiles, que son los niños y las niñas pobres, y los migrantes.

Cecilia: La encuesta Casen, que no es sobre deserción escolar, pero que pregunta las razones por las cuales los niños, niñas y jóvenes no van a la escuela, siempre reporta un 30% de razones referidas a la institución escolar causantes del distanciamiento de los estudiantes de la escuela. Y es un dato importante, porque habitualmente se responsabiliza solo a la familia. Hay razones explícitas e implícitas provenientes de la institucionalidad de la escuela. Por ejemplo, las razones explícitas –aunque injustas– están contenidas en los reglamentos de evaluación y/o de convivencia que establecen

No solamente no están en la escuela, sino que están en la calle de una ciudad fragmentada, donde no hay otras oportunidades, donde lo comunitario en este país cada día está más en desventaja.



sanciones diversas, incluyendo la expulsión. Las implícitas –y por ende, poco perceptibles– se relacionan, por ejemplo, con la organización de los cursos según notas, lo que da una señal respecto de las expectativas de una escuela en relación con sus estudiantes, expectativas que marcan, sin duda, su trayectoria escolar anual.

La Ley de Inclusión que acaba de entrar en vigencia establece que debe existir una oferta previa para el estudiante que le permita alejar la alternativa de expulsión. Con el tiempo, las escuelas encontrarán soluciones de esta naturaleza y se distanciarán del camino fácil: apartar del establecimiento a sus estudiantes como primera alternativa. El Ministerio de Educación tendrá que encabezar la reflexión y el análisis que se susciten a propósito de la ley, intentando que cada escuela reconozca su propia normativa –explícita e implícita– y tenga opinión sobre lo adecuado o no de la misma en términos de considerar, como primera prioridad, la continuidad de la trayectoria educativa de cada uno de sus estudiantes. Me encantaría que los movimientos estudiantiles también tuvieran este punto como una importante bandera, porque haría más visible el problema.

Félix: Yo quisiera agregar que la escuela no responde a las realidades actuales. Cuando un sistema se centra demasiado en el control curricular pierde el sentido de lo que es la imaginación pedagógica, por decirlo de alguna manera. Además, cuando al docente se le desprofesionaliza, se le fuerza a planificar qué temas, qué objetivos, qué días, con una gran carga de trabajo, en un ambiente de “todos contra todos” y

con un sueldo ni siquiera decente, cómo va a poder atender adecuadamente a niños que requieren enorme esfuerzo pedagógico. Enseñar a estos niños y niñas, exige los mejores docentes y que cuenten con una enorme flexibilidad profesional y curricular para decidir qué hacer ese año, porque a lo mejor, y eso en muchas ocasiones lo olvidamos, tiene que dedicarse los primeros meses a trabajar habilidades sociales antes de abordar mínimamente contenidos curriculares. Mi pregunta es: ¿hay espacio en la escuela chilena para innovar, para crear instancias en las que estos niños y niñas se sientan queridos, protegidos, reconocidos y puedan comenzar a pensar y a aprender?

Cecilia: Yo creo que la innovación no corre por cuenta de una sola persona, corre por cuenta de una comunidad educativa. Y por la experiencia dirigiendo prácticas profesionales, mis alumnos eran innovadores en la universidad, luego, cuando llegaban a la escuela, perdían un poco eso porque recibían mensajes tales como: “su peor enemigo son los alumnos”, “no vale la pena, esa idea que ustedes traen, archívenla”.

Victoria: Y lo más grave de que no entre la imaginación pedagógica es que los niños prontamente tampoco les entra la escuela, no les gusta, se aburren, sienten que no aprenden. Los niños se dan cuenta cuando aprenden y cuando lo hacen, se sienten felices y les gusta estar en ese espacio donde experimentaron ese bienestar emocional de saberse capaz de aprender. En cambio, cuando sienten que no aprenden, no les gusta estar, cuando sienten que lo que aprenden no tiene sentido para sus vidas, tampoco les gusta estar. En

ese sentido, que se pierda la imaginación pedagógica es tremendo. La sensación de satisfacción consigo mismo por haber aprendido es la que está a la base de todos los aprendizajes, si no la procuramos en la relación educativa, estamos generando condiciones para que los chicos no estén en la escuela, y cuando los venimos a recuperar, al cabo de cuatro o cinco años, tenemos que invertir meses o años a veces en recuperar la confianza en sí mismo y en el otro, en recuperar la alegría, en recuperar la experiencia de “yo puedo”.

¿Cómo evitar que los niños lleguen al punto de desencanto de la escuela? ¿Cómo y en qué momento debiera comenzar a trabajarse la retención?

Félix: Yo creo que no podemos esperar a que el problema surja para buscar una solución. No podemos estar siempre pensando en ayudarlos hacia el final de la escolaridad, hay que pensar en el principio también. Necesitamos una visión de futuro y estrategias, por así denominarlas, propedéuticas; es decir, estrategias desde la sala cuna. Pero aquí también hay que tener cuidado. La solución del problema no está solo en la escuela y no podemos dejar que sea ella la que lo solucione. Se suele creer que basta con inversión escolar, con inyectar dinero al sistema educativo, para que cambie la situación presente y futura de dichos niños y niñas. Pero no es totalmente correcto. Es cierto que necesitamos inversión. Por ejemplo, el premio Nobel de economía, James Heckman, ha señalado que la inversión en educación temprana de calidad es una medida básica para mejorar las oportunidades y condiciones socioeconómica de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, otros estudios muestran que la condición socioeconómica (o dicho de otra manera, el capital cultural) es determinante para el desarrollo de estos niños y niñas. En un estudio norteamericano con el título de La Catástrofe Temprana (*The Early Catastrophe*), se señaló que la diferencia en vocabulario entre grupos desfavorecidos y la clase alta puede llegar a las 30 millones de palabras a los cuatro años de edad. Por eso necesitamos inversión social y comunitaria. ¿Qué oportunidades reales tendrán niños y niñas que cuentan con centros infantiles de alta calidad, pero que viven en un contexto de cesantía, delincuencia, desestructuración familiar, drogadicción; en un contexto que no posee biblioteca ni un centro cultural?

Enseñar a estos niños y niñas, exige los mejores docentes y que cuenten con una enorme flexibilidad profesional y curricular para decidir qué hacer ese año.

Victoria: Yo trabajo en una ONG con niños desde que entran a la escuela, y lo hacemos porque sabemos que sus primeros contactos con la escuela, los primeros cuatro años, son fundamentales. Y nos encontramos con que la escuela no conoce el contexto en el que vive el chico, cita a la madre a las tres de la tarde, que es la hora en que está trabajando en la feria y que es cuando más vende; entonces esa madre no va a ir a la reunión a esa hora. O trabajamos con chicos que tienen problemas familiares de violencia, de maltrato, incluso abuso, y tienen un comportamiento acorde con esa experiencia, pero lo primero que hace la escuela es decir que si no los llevamos al neurólogo para que le den medicamentos, anfetaminas, no los reciben. Entonces tenemos que ir a mediar con la escuela, ir a mediar con el sistema de salud, un sistema de salud que además, cada seis meses evalúa al niño en cinco minutos y sale con la receta. Entonces, esas son las problemáticas que ocurren con niños de kínder, primero y segundo básico. Tenemos niños en segundo básico que no pueden estar en la escuela hasta más allá de las once de la mañana, después tienen que irse porque se considera que tienen comportamientos inadecuados.

Ahora, un docente, para abordar esa realidad, tiene que tener libertad para crear, si no, es imposible. Hay una escuela de Peñalolén en que los niños deben leer un número determinado de palabras de acuerdo a cada mes del año, ¿los cuarenta y cinco niños de cada sala van a poder alcanzar ese número determinado de palabras? Imposible. Entonces van quedando afuera los que no lo logran.

Cecilia: Complementando con lo que ustedes decían, quería agregar la importancia de recuperar la condición de legítimo aprendiz de cada estudiante, en tanto que a un legítimo aprendiz le corresponde un legítimo maestro. Creo que ahí hay una relación interesante y virtuosa que hay que trabajarla más en los espacios de las escuelas que han decidido

hacer cuestiones distintas, porque las hay. El niño, al perder su condición de aprendiz, pierde muchas otras cosas, se va de la escuela y, como bien dice Victoria, se demora mucho en recuperar tanto la confianza en sí mismo, la confianza en aprender, la confianza en los otros; eso por una parte. Y por la otra, concordando con que la escuela está subdotada de competencias institucionales inclusivas, no aborda los conflictos y opta por sacar a los estudiantes de su espacio sin mayor análisis del conflicto que origina esa medida. El mejoramiento de ese escenario coloca en primer lugar la responsabilidad de los equipos interdisciplinarios de las escuelas –que la mayoría tiene gracias al Proyecto de Integración Educativa– desafiándolos a que no solo hagan diagnósticos, sino que realicen un trabajo multiprofesional, de modo tal que si, por ejemplo, un estudiante llegó con un cuchillo a la escuela, se aborde con seriedad el episodio que ese estudiante está viviendo más que suspenderlo o expulsarlo. Es indispensable la existencia de espacios donde se pueda conversar y preguntar qué le está pasando a ese niño; si no, seguimos en el mismo punto.

Félix: En las entrevistas que hemos hecho para nuestra investigación, una de las cosas que salen es, por ejemplo, el bullying, la cultura de la exclusión, los niños que son homosexuales que se sienten absolutamente marginados, que no son reconocidos dentro de la escuela. Y conversando con un niño me decía que le agradaba que en la escuela en donde estaba actualmente para poder terminar la primaria (perteneciente a una ONG) “aquí me llaman por mi nombre, y en el otro colegio por mi apellido”, y para ellos era un cambio de la noche al día ser llamado por su nombre. Era una forma afectiva de reconocimiento; de sentir que era importante, que le importaba a los docentes.

Cecilia: Esos detalles que son mínimos son súper importantes para las personas; es el espacio interrelacional, respetuoso, entre seres humanos, que no se toma en cuenta.

¿Cuáles son las actuales políticas en Chile para hacerse cargo de los niños y jóvenes que dejan de asistir a la escuela o están en proceso de hacerlo?

Cecilia: Las leyes del sector educacional –Subvención Escolar Preferencial, Jornada Escolar Completa, Inclusión, entre otras– siempre contienen recomendaciones relativas a la permanencia de los estudiantes en sus escuelas, entregando los

recursos (Ley SEP) para que así suceda; creando Consejos Escolares preocupados del tema (Ley JEC) y así, por delante.

Existen también desde el año 2004 los Proyectos de Reinserción y Retención Educativas que permiten disponer de recursos para fomentar ambas modalidades.

Pero todo ha sido insuficiente y es necesario avanzar hacia alternativas que hagan parte del sistema educativo propiamente tal.

¿Nos podrían contar cuáles son las nuevas ideas que vienen desde el Mineduc en conjunto con diversas organizaciones privadas que también están participando como mesa técnica, para esta nueva modalidad que se quiere implementar de escuelas de reingreso?

Cecilia: Las escuelas de reingreso debieran tener como eje central la consideración de la trayectoria educativa real de quienes viven el proceso de prepararse para volver al espacio educativo.

Tradicionalmente, los sistemas educativos –el chileno también– toman en cuenta la trayectoria teórica de los estudiantes: edad de ingreso, sin repitencias, buena asistencia, buen porcentaje en las notas finales. Sin embargo, para fomentar un proceso de reingreso es indispensable considerar la trayectoria real de cada estudiante: su sobreedad, las veces que repitió, las razones de su inasistencia y los motivos de sus bajas notas en ciertos subsectores; lo anterior implica una escuela que organiza sus tiempos y su espacio físico de manera singular y apropiada a las necesidades reales de sus estudiantes. Caben entonces las preguntas: ¿Trabajos en grupos? ¿Trabajo en terreno? ¿Espacios de expresión de necesidades personales? ¿Talleres que interpreten las habilidades y aficiones de cada cual? Todo ello y mucho más, puesto que las decisiones sobre la innovación pedagógica que estas escuelas requieran, dependerán de las necesidades de sus estudiantes y no harán parte de una oferta previa, poco flexible que establezca, anticipadamente, el camino a seguir.

Enfocar de este modo la trayectoria educativa posibilitará un cambio bien interesante respecto de la institucionalidad de la escuela, porque tienen que prepararse los equipos tanto de docentes como los equipos multiprofesionales para recibir a personas que demandan ser incorporadas considerando su trayectoria escolar previa.



Es necesario insistir en que una escuela de reingreso amerita la presencia de equipos multiprofesionales que, bajo la responsabilidad de los docentes, puedan abordar todas las vicisitudes de lo cotidiano de sus estudiantes y proponer espacios para el desarrollo de habilidades sociales. Lo que uno observa es que una de las cosas más importantes que pierden los niños, niñas y jóvenes que se van distanciando del sistema educativo es la posibilidad de relacionarse con otros, entonces llegan relacionándose con violencia, que por lo demás es la ley que existe en su barrio, en su casa. Hay que avanzar hacia una cuestión relacional distinta, y eso también pasa por el mensaje de interés que les da este espacio educativo: “yo me intereso en ti porque yo sé que tú puedes ser un legítimo aprendiz, tú te interesas en nosotros porque podemos proponerte caminos para lograr esa legitimidad”.

Todo lo anterior exige una organización institucional distinta. Ya no son los profesores por curso, por nivel, ni profesores jefes destinados a dos o tres tareas, sino que hay un conjunto de profesores que colaborativamente trabajan, idean, recuperan la imaginación y diseñan un sistema para recibir a sus estudiantes. Además, tendrían que ser escuelas muy chicas, de sesenta personas, y los cursos no debieran ser de más de diez o quince alumnos, porque es un trabajo de gran finura, de gran dedicación, un gran desafío pedagógico para los docentes.

En un mediano plazo, el Ministerio de Educación deberá diseñar una modalidad de escuelas de reingreso que pueda ser reconocida por el Consejo Nacional de Educación y que tenga un financiamiento basal, no puede depender de la asistencia, porque una de las características de los chicos es que asisten poco a la escuela.

Esto debiéramos presentarlo el 2017 y lograr aprobarlo al margen de los gobiernos que vengan, porque esta no es una cuestión de una ideología específica de un gobierno o de un grupo político. Se trata de la oferta que todo sistema educativo de un país debe tener para quienes, por diversas razones, han ido tomando distancia de la escuela, o la escuela ha tomado distancia de ellos.

Victoria: Esta nueva modalidad nos permitiría que, por ejemplo, un chico que ha estado cuatro años fuera de la escuela, que ha desarrollado la cultura de la calle y no ha tenido oportunidad de adquirir lo que yo llamo “destrezas básicas”, como la lectura y la escritura, pueda vivir un proceso que le permita recuperar, primero, su condición de “persona capaz de aprender”, reconstruyendo la imagen de sí mismo, su autoestima; desde allí, recuperar el dominio de las destrezas mencionadas, que están a la base no solo de aprendizajes posteriores, sino también de la posibilidad de participar socialmente. Por eso el concepto de trayectoria es fundamental, porque si tengo una trayectoria interrumpida,

como un adolescente de dieciséis años que salió de la escuela en segundo básico, ya ni siquiera lee comprensivamente, tampoco escribe, necesita ciertas herramientas básicas para luego decidir su trayectoria, que podría ser volver a la escuela secundaria, donde ya no sea el único grandote del curso de básica o ir a una capacitación laboral, o ir a una escuela de música ¿por qué no?; ofrecer trayectorias diversas. Para eso necesitamos reparar el autoconcepto, recuperar la conciencia de ser una persona con posibilidad de aprender y brindar herramientas de aprendizaje básicas que tienen que ver con la lectura, la escritura, el pensamiento lógico, habilidades comunicacionales para resolver conflictos. Un proceso así requiere un espacio educativo abierto, cálido, que acoge la diferencia, con pocos niños y con un equipo amplio; por eso el financiamiento no solamente tiene que ser basal, sino además, adecuado, porque tiene que ser bastante más que la subvención escolar.

Llama la atención que se acepte la existencia de una escuela que excluye y entonces haya que crear una nueva modalidad de escuela, paralela, que no excluya. ¿Se asume entonces que la escuela tradicional no cambiará?

Cecilia: Es importante para un sistema educativo, disponer de otras modalidades que vayan generando instancias distintas que pueden inspirar y modelar la tarea pedagógica del resto de las escuelas.

Victoria: La expectativa es que sea transitorio, que las escuelas tradicionales lleguen a transformarse en escuelas imaginativas y creadoras. Igualmente, nosotros hemos discutido mucho el concepto de no generar una escuela como de segundo nivel para chicos más pobres y seguir segmentando, seguir fragmentando. Aquí hay un punto que no ha aparecido en esta conversación, y es que no solamente los más pobres están afuera de la escuela, hay un gran número de chicos de sectores medios, incluso de sectores acomodados que también entran en conflicto con la escuela; la diferencia es que ellos se van de los establecimientos y tienen otros recursos con los cuales continuar su trayectoria, o van a escuelas de elite que no trabajan con la educación tradicional y luego se presentan a exámenes libres, pero sus procesos de aprendizaje son creativos, participativos, lúdicos, artísticos, imaginativos y aprenden muchísimo.

Estos espacios tienen el desafío de no convertirse en islas, de trabajar en diálogo a nivel de los territorios con

los espacios educativos que ahí existan, porque, además, si tenemos un espacio educativo de segunda oportunidad con setenta jóvenes en Peñalolén, y yo estoy diciendo que tenemos más de mil ochocientos afuera, no vamos a dar abasto, entonces tenemos que ser un ejemplo, un modelo a seguir para todas las escuelas tradicionales de que sí se puede.

Tenemos que romper con las ideas de “estos chicos no pueden aprender”, “no son capaces”, “no quieren aprender”. Necesitamos demostrar lo contrario. Yo siento que lo hemos demostrado de cierta manera en los proyectos de reinserción, que son pequeños, por la cobertura, por el financiamiento tan precario y por su corta duración (8 meses como máximo). En estos proyectos los chicos van porque quieren, nadie los obliga, no hay apoderado; van de manera autónoma, al principio con escepticismo y desconfianza, pero al sentirse acogidos y aceptados, comienzan a valorar la relación de aprendizaje, y esto los motiva internamente. No hay incentivos materiales de ningún tipo: no reciben colación, no tienen pase escolar, no se pueden quedar todo el día porque generalmente los espacios son compartidos, entonces tenemos que ocuparlos tres o cuatro horas, pero aun así van. No es que solamente se inscriban y vayan la primera vez, permanecen y aprenden, no exactamente los contenidos curriculares totales, pero aprenden y toman conciencia de que ellos pueden aprender, recuperan lenguaje, lectura y se atreven a hablar. Durante tres años, hemos elaborado un pequeño libro con creaciones literarias de estos chicos, donde expresan su emoción. Que expresen su emoción es una señal de confianza y lograr que recuperen confianza es un avance. Por otra parte, nosotros tenemos que presentar la nómina de participantes del proyecto de reinserción en mayo o junio de cada año al Ministerio de Educación, pero en diciembre del año anterior ya tenemos cobertura completa y lista de espera, porque se corre la voz en el barrio, los chiquillos llegan solos, quieren ir. Eso ya es un logro.

Quería agregar la importancia de recuperar la condición de legítimo aprendiz de cada estudiante, en tanto que a un legítimo aprendiz le corresponde un legítimo maestro.

Félix: Me parece interesantísima la nueva modalidad que están preparando. Las escuelas de segunda oportunidad de España, por ejemplo, en el norte, algunos municipios desarrollan junto con las autoridades locales educativas y el Ministerio, programas enfocados al desarrollo profesional de los jóvenes, de tal manera que entonces salen con una profesión, con un oficio, con un título profesional reconocido, y por lo tanto puedan encontrar trabajo. Entonces disminuye la cesantía y la delincuencia. Esto se podría incluir a la idea de Chile. Los jóvenes quieren una profesión, lo que no quieren es que les aburra la escuela. El reconocimiento y la comunión con la formación profesional son importantes.

Cecilia: Sí, la cuestión laboral es fundamental.

¿Y qué perfil de docente va a necesitar esta escuela de reingreso?

Victoria: Yo considero que en este caso necesitamos equipos transdisciplinarios, no nos sirven pedagogos cerrados en su disciplina y que no estén abiertos a la formación, a la experiencia y a la práctica de lo psicosocial, y también de lo holístico, lo artístico, lo creativo, tiene que estar todo integrado, y tampoco puede servir un trabajador social apegado a su disciplina, a su saber, sin abrirse a la experiencia educativa.

Félix: Ni un psicólogo apegado a sus diagnósticos.

Victoria: Lo disciplinar cerrado no sirve, y eso es lo primero que consideramos cuando seleccionamos a alguien para trabajar. Nos interesa conocer cómo está parado frente a la concepción del saber, porque aquí hay que integrar saberes académicos, profesionales, pero también, y sobre todo, hay que integrar los saberes de las personas con las que trabajamos. Si yo me encuentro con un chiquillo de dieciséis años que es autónomo, genera ingresos, tiene vida sexual, no puedo tratarlo como si no sabe nada de la vida, sabe mucho y probablemente en muchos ámbitos sabe más que yo. En ese sentido es necesario tener la capacidad de integrar todos los saberes, los saberes de la familia, lo laboral. Lamentablemente la educación chilena no forma ese tipo de profesionales.

Cecilia: Pero hay una formación en la práctica. Las escuelas que han hecho esfuerzos para atender a la totalidad de sus estudiantes, han ido descubriendo –vía comunidad de apren-

Un docente que vaya a trabajar en escuelas de reinserción ha de ser un gran profesional. Ha de tener un gran conocimiento psicológico, sociológico y pedagógico.

dizaje– formas distintas de hacer innovaciones pedagógicas que tienen como punto de partida la formación de cada cual, pero que van superando y enriqueciendo la práctica docente.

Victoria: Justamente la experiencia, la práctica, el vínculo, la relación, el trabajo en terreno son fundamentales para generar este tipo de profesionales. Ahora, también creo que hay una gran expectativa positiva con los nuevos docentes, porque hay algunos jóvenes que están eligiendo la docencia para, por ahora, no ejercerla en el sistema tradicional, para buscar otros espacios de ejercicio laboral, entonces van a los proyectos comunitarios, van a estas experiencias innovadoras y eso es muy esperanzador. Hay muchos profesionales también que vienen como de vuelta, psicólogos, trabajadores sociales que ya descubrieron que la disciplina y el saber académico es poco lo que hace por sí mismo, y que es más la relación, el vínculo, la construcción conjunta con otro distinto, el que puede aportar a los cambios que vamos queriendo construir.

Cecilia: Complementando lo que dice Victoria, diría que el trabajo en equipo es esencial, siempre y cuando esté al servicio de los estudiantes concretos con los cuales vas a trabajar; yo creo que esa es la relación virtuosa.

Debieran existir –insisto– espacios de formación permanente, porque hay que ir alimentando persistentemente la innovación pedagógica; se trata de una tarea respecto de la cual sabemos algunas cosas, pero hay otras que las vamos a ir descubriendo en el camino, en conjunto con las instituciones, y esas hay que ponerlas a disposición de otros. Por ejemplo, sabemos que una dupla psicosocial, que está de moda hoy día, que es un psicólogo y una asistente social,

o un psicólogo y algún otro profesional, no sirve de nada si no se vincula en profundidad con la tarea pedagógica de la escuela.

Victoria: Yo agregaría que tienen que ser personas que tengan apertura para trabajar con la incertidumbre, capaces de mirar a cada joven con el que estamos trabajando y desde allí construir incluso con él o con ella lo que hay que hacer. Hay que mirar lo que hay y desde ahí construir.

Félix: Creo que un docente que vaya a trabajar en escuelas de reinserción ha de ser un gran profesional. Ha de tener un gran conocimiento psicológico, sociológico y pedagógico. Quizás lo menos importante sean sus conocimientos de la materia. Además ha de tener una gran sensibilidad social, una empatía y preocupación por el otro. Por último, ha de tener y ser capaz de desarrollar la imaginación pedagógica; es decir, la capacidad de inventar, crear y desarrollar espacios de encuentro, comunicación, reconocimiento y aprendizaje en la escuela. Dicho de otra manera, necesitamos a los mejores docentes, habría que pagarles adecuadamente y darles autonomía e independencia profesional.

¿Cuáles son las experiencias de escuelas que el Ministerio de Educación ha estado apoyando y que ofrecen a sus estudiantes la alternativa del reingreso?

Cecilia: El Ministerio de Educación, vía convenios de colaboración, apoyó el desarrollo de cinco experiencias.

En primer lugar, está la Escuela de Adultos de Castro (Chiloé) dirigida por Patricia Flores: allí han logrado unir la escuela con la cultura local, que tiene un peso específico en la isla; incluso han instalado unos cursos satélites en algunas islas, para abordar lo académico, pero además para recuperar técnicas de teñidos, de cultivos, que se estaban perdiendo; como también algunas reparaciones de embarcaciones o fabricación de las mismas a través de los carpinteros de bahía.

También está el Colegio Alicura, en la comuna de Peñalolén, que es una escuela básica municipal que tiene Jornada Escolar Completa y que experimenta el desafío de ofrecerles a quienes han estado fuera de la escuela, un horario más extendido, pero también flexible y desafiante que los interese para su continuidad en la escuela. Trabajan con

planes especiales en básica, reduciendo a cuatro años el cursar ese nivel.

Está la experiencia del municipio de San Joaquín, que tiene un proyecto de inserción cuyo plan es poder hacer una fusión con una escuela básica de la comuna de modo tal que la escuela básica pueda, no solamente incorporar formas de trabajo distintas, sino que también certificar los aprendizajes, porque hay un punto que no hemos abordado aquí pero que es bien dramático: la única manera de certificar el aprendizaje que existe en este país es a través de exámenes libres. En el caso de San Joaquín, no sería necesaria esa inscripción y evitaría que los estudiantes estén rindiendo sus exámenes en escuelas lejanas y ajenas a su cotidiano. Esta acción va acompañada en la comuna con un Sistema de Alerta Temprana que trabaja en todas sus escuelas previniendo el abandono de sus estudiantes.

La otra escuela de reingreso que existe es en Lo Espejo, que también es una escuela de adultos particular subvencionada que pertenece a la Caleta Sur, una organización que hace muchos años que está trabajando en esto y que está buscando formas de vincularse mejor a los territorios y de permear mucho la escuela de adultos con la forma de trabajar la reinserción. Cuenta con grupos de estudiantes que se van integrando, a lo largo del año, a los distintos niveles de educación básica.

Finalmente está la escuela Súmate/La Granja, es del Hogar de Cristo y es parte de un total de cinco escuelas de la misma fundación. Cuentan desde hace años con planes y programas propios y han desarrollado un modelo de reingreso muy preciso, muy definido, con un costo importante puesto que incluye grandes equipos pedagógicos y psicosociales, tal vez con más énfasis en lo psicosocial que en lo pedagógico.

Como se señaló, estas cinco experiencias han sido apoyadas económicamente desde el Ministerio de Educación, el que también ha realizado un trabajo de seguimiento de su desarrollo, a fin de alimentar la definición de la modalidad de reingreso. Cada experiencia ha desarrollado su modelo y desde allí es posible hacer propuestas de reingreso más generales al sistema. **D**

EL DAÑO A UNA FIGURA
DE YESO ESCANDALIZA
MÁS QUE EL DAÑO A UNA
FIGURA DE CARNE Y HUESO



Movimientos sociales juveniles: desafíos emergentes para la docencia

Por Marcia Ravelo Medina

Marcia Ravelo Medina.

Profesora de Filosofía, Magister en Educación, Universidad de Chile. Académica y Coordinadora Unidad de Práctica Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile. Investigadora en ciudadanía y juventud secundaria.

La emergencia del movimiento estudiantil secundario plantea grandes desafíos a los profesores y profesoras de educación media y al sistema educativo en su conjunto. Marcia Ravelo reflexiona sobre este nuevo sujeto político que interpela las categorías adultocéntricas, poniendo en entredicho las tradicionales prácticas pedagógicas y la cultura escolar.

Presentación

Este artículo tiene como propósito plantear una reflexión sobre la realidad de la educación media chilena como territorio tanto del conflicto como de las propuestas de los estudiantes secundarios sobre una educación democrática e inclusiva. Particularmente, se interesa por los alcances educativos y pedagógicos que las demandas y la organización de los estudiantes secundarios plantean a la educación media y al sistema social en general, demandas que han protagonizado como actores sociales y no únicamente desde una constitución identitaria derivada de la edad, gustos y preferencias de adolescentes, sino como el devenir de una nueva subjetividad ciudadana que enfrenta el modelo político y social heredado de la Dictadura y refrendado por los gobiernos de los bloques políticos nacionales. No tenemos la pretensión

de relevar el rol de los secundarios a una narrativa del héroe juvenil ni tampoco criticar su actividad y discurso como un juego de niños y niñas hijos del neoliberalismo. Nos interesa poner en diálogo la experiencia tanto de docente de aula como la experiencia académica en formación inicial docente con los movimientos estudiantiles, particularmente secundarios.

En conjunto con lo anterior, sugerimos en esta reflexión abordar ciertos desafíos que plantea este sujeto juvenil a los profesores y profesoras de educación media y especialmente al sistema educativo en su conjunto en la medida que advertimos que, de fondo, los secundarios ponen en entredicho las tradicionales prácticas pedagógicas y la cultura escolar, levantando temas y acciones pedagógicas alternativas en los espacios de tomas. Habría

en los secundarios la emergencia de un nuevo sujeto político juvenil que cuestiona los mecanismos de participación y las formas del saber que tanto la escuela como la sociedad tienen cristalizados desde una matriz sociocultural adultocéntrica.

La lógica y la estrategia social en la que se sostiene tal cuestionamiento juvenil pueden ser sumamente impugnadas por la sociedad, y así ha ocurrido actualmente con los medios de comunicación al difundir y reiterar imágenes de jóvenes, algunos de ellos secundarios, en acciones de violencia física y verbal, encapuchados, lanzando piedras y bombas molotov, resistiendo a la policía, destruyendo una escultura sacra a las afueras de una iglesia. Al respecto, las declaraciones de las autoridades o figuras públicas que “piensan al país” han criminalizado las acciones y al movimiento secundario aludiendo a la intransigencia, el desorden, la incapacidad de entender razones y un sinfín de expresiones que todos los jóvenes de buena parte del mundo vienen escuchando desde hace muchos años y que tienen su correlato en esta expresión popular de que “la juventud es una enfermedad que se cura con los años”. Pero ¿serán tan desmedidas sus acciones, tan extraviadas sus reflexiones de la vida real, concreta y posible? ¿O acaso la vida adulta ya no satisface sus propias aspiraciones y los jóvenes lo han entendido sin reparos de conformismo e intentan torcer ese camino de adultez? Estos asuntos hacen parte de los desafíos profesionales que los docentes pueden y quizá también deben abordar en una discusión acerca del contexto sociocultural y las demandas que el propio contexto hace a la escuela como institución social y al rol del profesor como intérprete de los fenómenos emergentes que dinamizan la cultura escolar. Enunciaremos algunas ideas sobre aquello como corolario a la reflexión.

La escuela y el mercado: aproximaciones de contexto

La vida social contemporánea en el mundo, y particularmente en Chile, ha estado influenciada, determinada y dominada por el contexto neoliberal, cuya lógica mercantil estructura el orden de las relaciones sociales, laborales y políticas. La última fase de las privatizaciones realizadas por la Dictadura, y que luego continúan durante los gobiernos democráticos posteriores, tensionan y deterioran a diario la vida de un significativo número de personas en el país. En los últimos diez años se ha venido produciendo un estallido de denuncias sobre la injusticia y la desigualdad social que esta lógica economicista genera, promueve y que pareciera estar lejos aún de corregirse. Con ese diagnóstico compartido, no es de extrañar entonces que la vida individual y colectiva de los sujetos se vea empapada por criterios en los que prima el rendimiento y que su gratificación inmediata sea el consumo de bienes o servicios que funcionarían como un escape momentáneo o fugaz en la corriente de un sistema alienante de producción. En ese escenario social y económico, los verbos afines para la vida individual y colectiva se conjugan en el competir y producir y, por lo tanto, las consecuencias psicosociales impactan en los distintos ámbitos de despliegue de la subjetividad: la propia identidad, las redes sociales, las experiencias del propio cuerpo y el deseo, la capacidad de soñar o de crear un proyecto personal y colectivo; se fractura incluso la condición social de la existencia y se establece la atomización del individuo (Touraine, 1997).

Los procesos de globalización y la emergencia de nuevas identidades sociales derivadas de las preferencias y de las acciones de personas (identidades adscriptivas) generan un estallido del concepto de sociedad (Garretón, 2005), en el sentido que los individuos adhieren menos a proyectos colectivos (PNUD, 2015), los que por la estructura misma del modelo neoliberal van desapareciendo; por el contrario, las personas –pareciera– se concentran en la realización de sus necesidades y en el despliegue de su subjetividad con alcances individuales de propia autosatisfacción, goce y consumo. Surgen nuevas identidades con demandas y organización propia, funcionan autoconvocándose, autonomizadas de discursos políticos clásicos de izquierdas o de derechas, abogan desde y para su diferencia; dibujan pancartas, construyen eslóganes,

¿Estará la escuela absolutamente capturada –como institución social– por el sistema de rendimiento y competencia sin dejar cabida a la utopía de transformación de la misma?



fundan agrupaciones y “meten ruido” en todas partes, usan ciertos medios de comunicación electrónicos y plataformas sociales, funcionan conforme a los signos de los tiempos, en la red social de la comunicación instantánea. Así, se dejan sentir las agrupaciones de homosexuales, de los nuevos feminismos, los ecologistas, los secundarios; a todos ellos los tenemos muy presentes a diario a través de la prensa y de la propia experiencia social cotidiana desde donde se nos ofrecen sus discursos y sus acciones, muchas veces a través de un aparataje de marketing cautivante (en una lógica de consumo, por cierto).

Teniendo el marco social descrito, ¿qué se refleja en la escuela y específicamente en la educación media? Abordar lo que ocurre en y/o desde la institución escolar es indagar en la escuela misma como territorio microsocioal, en sus actores y en los sentidos que configuran sus encuentros o tensiones entre ellos y con la cultura; se necesita, al mismo tiempo, contextualizar el mundo en el que estos se desenvuelven y en el que se expresan a diario. Dicho lo anterior, no podemos desconocer que la escuela como institución social se reproduce dentro de un sistema de mercado que proyecta en la institucionalidad escolar su lógica para la eficiencia de sus prácticas y la correspondiente estandarización de modelos de gestión curricular, de enfoques de aprendizaje sustentados en formatos conductistas que facilitan la evidencia de los objetivos o competencias de desempeño de los estudiantes y de los profesores. Esta estructuración del orden social y político de la escuela derivado del contexto cultural, nos lleva a algunos cuestionamientos generales sobre la cultura, los que pueden servir para ilustrar el fenómeno social que nos convoca mirando la educación media: ¿habrá posibilidad de resistir y/o transformar desde la escuela este modelo descrito? ¿Estará la escuela absolutamente captura-

da —como institución social— por el sistema de rendimiento y competencia sin dejar cabida a la utopía de transformación de la misma?

En Chile, las agrupaciones identitarias han ido gestando lenta, pero persistentemente, un reconocimiento público a su propia identidad constitutiva desde inicios del nuevo milenio. Ese tránsito social-histórico va de la mano con el desarrollo de un nuevo movimiento social (amplio) que las agrupa y las fortalece. Este aspecto nos resulta central puesto que implica una transformación de la organización social clásica de la participación ciudadana. Específicamente, podríamos decir que hay una continuidad del movimiento social que se expresa en Chile desde unos 15 años y que se asocia —al menos en el imaginario colectivo— con la protesta estudiantil secundaria. Ya en 2006 el movimiento estudiantil de los secundarios pone de manifiesto una cierta sensación de malestar frente a la desigualdad, la segregación social, la inequidad y tantos otros conceptos y experiencias que el “ciudadano de la calle”, representado en este caso por los estudiantes secundarios, empezó a proferir como parte de un discurso (consignas, eslóganes en un principio) de la disconformidad y del hastío. En ese contexto, podríamos pensar que desde un interés corporativo concreto de los estudiantes de educación media se ha extendido una demanda generalizada referida a exponer la precariedad del Estado chileno respecto de la garantía de los derechos a la educación, a la salud y a la vivienda. El interés particular por la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) en 2006, la indignación por las exiguas condiciones de infraestructura en una escuela de Lota el 2011, rebasan en la actualidad a esos grupos sociales y derivan en un examen social mayor y masivo de la estructura social y política del país.



En los últimos 10 años hemos venido presenciando cómo la escuela secundaria aglutina como institución de producción y reproducción social la confluencia de estudiantes jóvenes que revisan y recrean nuevas prácticas y discursos de organización política con miras a una nueva concepción de sociedad. Lo anterior podría ser parte de una nueva configuración del orden de lo político entendida y recreada por aquellos ciudadanos “de derecho restringido” (Batallán y Campanini, 2008) que resignifican en sus prácticas y discursos una participación ciudadana subvirtiendo el orden legalmente establecido para ellos (mayoría de edad y derechos ciudadanos) y desde los distintos contextos socioculturales a los que pertenecen. Lo anterior implicaría —es preciso indagarlo— una transformación social emergente respecto a un proyecto de sociedad alternativo.

Un análisis al respecto nos llevaría a una problematización de los estudiantes secundarios como actores políticos y a examinar su incidencia en el escenario político general del país. No es el objetivo de estas líneas, más bien nos motiva insinuar algunas de las demandas que los estudiantes de la educación media plantean al sistema secundario de enseñanza en cuanto a los contenidos curriculares, y al tipo de relaciones o formas de la convivencia que la educación media podría resignificar en un nuevo pacto pedagógico.

Secundarios y escuela: los de antes ya no son los mismos

A 10 años de la revolución de los pingüinos, los de antes ya no somos los mismos. La emergencia de una preocupación política por la desigualdad y la injusticia social entre los estudiantes ha remecido a la opinión pública incluso hasta hoy, en que aparentemente ha bajado la percepción positiva sobre las actuales estrategias secundarias de paros, tomas de liceos y marchas (Encuesta Adimark, junio 2016). Pero: ¿qué se vislumbra tras las bambalinas de la performance de las tomas de los liceos? ¿Es la toma solo una medida de presión, como lo fue antaño?

Vamos por punto reconstituyendo algo de historia. ¿Qué tipo de políticas públicas pensó el Estado chileno en los noventa para conseguir o al menos prometer la consecución de la igualdad social? Pareciera sencillo, o lo pareció en los primeros años de los noventa: fortalecer la educación. Tuvo lugar así la ampliación de cobertura del sistema escolar en todo el país, se originó en 1993 el sistema de Financiamiento Compartido, privilegiando la libertad de enseñanza, en el entendido de que privados dispusieran de dineros públicos para que, en conjunto con un copago de las familias, se administrase el acceso a la educación de los niños y adolescentes de las capas sociales menos favorecidas. Este aspecto economicista se combinó además con un discurso social generalizado sobre la importancia de la educación como vehículo de movilidad social y, por consiguiente, como el medio para superar la pobreza (Dávila, 2011). Lo anterior tiene como correlato un efecto social inmediato en el orden de lo simbólico y, por tanto, de las interacciones humanas: la diferencia que marcaría la educación en la medida que se corresponde con el esfuerzo y el talento individual para superar las condiciones desventajosas en que algunos segmentos sociales se encuentran. Estos aspectos constituyen el origen de lo que más adelante, ya entrado el nuevo milenio, surge como la valoración del título profesional en una especie de sacralización de la profesión como motor del desarrollo individual y del país. La ideologización del título profesional (Mayol et al., 2013) como el garante de mejores condiciones de vida y de prosperidad social resulta ser la primera piedra para el edificio de un sistema que facilita el endeudamiento de los estudiantes y sus familias. La conciencia de esta ilusión surgió en 2011 y se expresa en formato de una rebelión juvenil estudiantil ante la promesa que no se cumplió, aquello que la educación era un puente o vehículo de ascenso social, pues,

terminada la enseñanza secundaria, las condiciones de preparación para la vida universitaria eran desiguales y disponían a los egresados de liceos municipales no emblemáticos a oportunidades académicas de menor valía.

En los noventa se implementó una modernización de la educación media a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Media (MECE–Media) en lo relativo a recursos para el aprendizaje, capacitación a los profesores, mejoramiento de la infraestructura y la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar –cuyo principio pedagógico central indicaba que para una enseñanza efectiva era preciso conocer y considerar el mundo vital de los jóvenes de manera tal que los propósitos y acciones pedagógicas les hicieran sentido a estos últimos (Bellei, 2000)–. A pesar de dicho programa, la real implementación de una escuela con sentido para la cultura juvenil no se concreta del todo, y plantea desafíos en relación a la democratización del espacio escolar a través de fortalecer la convivencia escolar (Oyarzún et al., 2000); así también, quedan desafíos en materia de profesionalidad docente, valoración de la sociedad sobre el rol de los profesores y condiciones de trabajo (Ávalos, 2012).

Más allá de los desafíos que las investigaciones han logrado sistematizar en el campo educativo, progresivamente fue aumentando la cobertura en la educación media, tasa que en la actualidad supera al 70% como tasa neta¹ (Encuesta CASEN, 2013). Tenemos entonces que más jóvenes asisten al liceo en sus diferentes modalidades curriculares y dependencias, pero las condiciones de consumo cultural, tales como la literatura, la música y el teatro, por nombrar algunas, necesitan mejorar su implementación en la vida de los estudiantes de los liceos municipalizados y subvencionados, realidad que resta alcances cualitativos a la mayor escolarización (Dávila, 2011). En suma, hay más jóvenes educándose en las escuelas; por su parte, el Estado y la sociedad –a través de los medios de comunicación y de la opinión pública– entendieron a la educación como el medio idóneo para la superación de la pobreza y para ser “alguien en la vida”. Sin embargo, el desencanto llegó lentamente y los envolvió en frustración ante la promesa incumplida toda vez que, por una parte, los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE y PSU) situaban siempre a los mismos en los peores puestos de desempeño y, por otra, las expectativas laborales y de estudios superiores eran precarias.

Tenemos entonces que más jóvenes asisten al liceo en sus diferentes modalidades curriculares y dependencias, pero las condiciones de consumo cultural, tales como la literatura, la música y el teatro, por nombrar algunas, necesitan mejorar su implementación.

La educación media alternativa

De acuerdo a la observación de las acciones y de los discursos de protesta secundaria, nos atreveríamos a decir que los liceos en toma son espacios para la cultura, se convierten en verdaderos centros culturales donde se celebra a la música, al arte circense, al teatro; son el lugar y el momento oportuno para aquel contenido otro, alternativo a la oferta educativa tradicional y oficial, y que al pulso de las voluntades de amigos, algunos padres y madres, agrupaciones barriales y sindicales, escuelas populares y algunas ONG, se constituyen como la construcción de una escuela comunitaria que en su despliegue corrige la ausencia del cuerpo, de las emociones y de la política de los currículos oficiales y ortodoxos del sistema escolar en la educación media.

La ocupación territorial del liceo implica la reorganización del espacio físico y simbólico para la generación de nuevas perspectivas para el aprendizaje, para relacionarse y para definirse como personas o sujetos en torno a lo público; en suma, es la oportunidad de fundar una nueva convivencia pedagógica. Posiblemente, es la refundación de un sueño cultural que brota en la emergencia de la consigna y de la protesta estudiantil, pero que, al mismo tiempo, funda una nueva subjetividad en los estudiantes, una subjetividad en que devienen como sujetos autónomos con capacidad de proponer un nuevo orden social y político en medio de la vorágine de sus 15 años de edad. Posiblemente, dirán algunos, sean solo acciones derivadas de su constitución identitaria y en correspondencia con el influjo de la sociedad de mercado, en tanto consumidores de productos de su preferencia; dicho coloquialmente: son chiquillos, hijos del neoliberalismo que

¹ Es decir, la población adolescente entre 14 a 17 años que asiste al liceo, dividido por los adolescentes entre 14 y 17 años.



La construcción del concepto juventud ha superado la idea de un “universal” sustancial desprovisto de o ajeno a los contextos y los influjos sociales, políticos y económicos de las comunidades en las que viven esos actores sociales.

lo quieren todo. No es un disparate pensarlo de ese modo, pero inmediatamente ante esa interpretación nos interrogamos: ¿acaso estos sueños estudiantiles no vienen bien para replantear la educación que queremos profesores y apoderados? Tales sueños, ¿están en el mismo nivel de las demandas corporizadas de los veganos y de los amigos de la bicicleta? ¿Acaso el fin al lucro, la no selección escolar –hoy leyes de la República– no surgieron como sueños de unos jóvenes neoliberales de smartphone, zapatillas Converse y tatuajes?

Sin duda, para muchos padres, profesores y para la opinión pública, las tomas y los paros son la oportunidad para la anomia, para el desorden, para la destrucción. Podríamos preguntarnos sobre si tal percepción se condice rigurosamente con la realidad o implica una perspectiva adultocéntrica que considera como realización seria y rigurosa solo aquella dirigida por adultos, que estos sí saben lo que hacen, y que cuando en esa realización adulta surge el desorden, este se deriva de factores adversos, inmanejables, externos, en fin. Aquello, la psicología social lo analiza bajo el concepto de “procesos de atribución social”.

Ahora bien, ¿qué significa que nos situemos en una visión adultocéntrica? El adultocentrismo funciona en la cultura como el sistema de creencias que estructura y objetiva la relación entre las edades, sea la niñez, la juventud o la vejez. No se trata simplemente de diferencias de organización o roles, sino que estas imponen un dominio o poder que jerarquiza al mundo social, poniendo a los adultos como los sujetos privilegiados y con supremacía en el acceso y determinación social a ciertos bienes materiales y simbólicos. Ahora bien, esa clasificación admite además una relación con el género, en consecuencia, el adultocentrismo está imbricado además con el patriarcado (Duarte, 2012). Con lo anterior, tenemos a la vista la tendencia social de los adultos a determinar qué hacen y cómo deben hacerlo los niños, los jóvenes y los ancianos. En los extremos etarios están aquellos que por su

condición de dependencia responden a una supervisión de parte del mundo adulto. Para el caso de los niños, específicamente, existe una normativa y una institucionalidad que de alguna forma fiscaliza la responsabilidad parental, por consiguiente, la determinación de estos en la vida de los niños es crucial, aunque los estilos de crianza han ido también experimentando cambios en torno a una reconceptualización de la infancia.

Particular tensión provoca discutir hasta dónde los adultos podrían determinar la vida de los jóvenes. Pero ¿qué significa ser joven, sobre todo en minoría de edad? Una cuestión central en los estudios contemporáneos de juventud es relevar que la construcción del concepto juventud ha superado la idea de un “universal” sustancial desprovisto de o ajeno a los contextos y los influjos sociales, políticos y económicos de las comunidades en las que viven esos actores sociales (Aguilera, 2009; Duarte, 2012; Reguillo, 2012). Pensar la juventud como una sustancia o esencia fija implicaría desconocer las continuas relaciones que los sujetos tienen con distintos ámbitos de la sociedad e incluso con otros actores: “Vale decir, la construcción de lo juvenil ha de elaborarse a partir de las múltiples e infinitas relaciones que establecen los sujetos jóvenes de ambos sexos desde sus diversas posiciones sociales” (Duarte, 2012, p. 102).

El concepto juventud o joven se definiría entonces atravesado por el dinamismo y la plasticidad de las convergencias socioculturales y del tiempo histórico; por lo tanto, los jóvenes de nuestro tiempo y contexto se constituyen en relación a ese dinamismo social, dinamismo que, como hemos descrito desde un inicio, contiene, por un lado, la expresión del neoliberalismo con la proliferación de nuevas identidades –entre ellas, los jóvenes–; y por otro, como resistencia a los embates sociales y políticos que tal sistema introduce a la vida social e individual. Teniendo presente esta conceptualización de lo que significa ser joven como ensamblaje de condiciones

culturales macro en sujetos particulares, no es de extrañarnos que en relación a la escuela y su función actual surjan tensiones asociadas a las trayectorias juveniles clásicas (escuela-trabajo-ciudadanía) y, por consiguiente, tenemos:

dos cuestiones relevantes para tener en cuenta. Por una parte, la ausencia de problematización o vacío crítico [...] sobre la propia estructura, como si la escuela, el mundo laboral y el de la política fueran contenidos homogéneos y estáticos, y todo el problema consistiera en expandir sus alcances, y en “atraer” a los jóvenes a esos ámbitos. Y, por otra parte, una escasa discusión sobre los sentidos, cada vez más agotados, que las sociedades depositaron en estas instancias, lo que ocasiona que se invisibilice el debate sobre estos espacios. Las manifestaciones de los estudiantes chilenos, puertorriqueños y colombianos son señales de ese desgaste (Reguillo, 2012, p. 139).

Desafíos para los docentes de la educación media

Considerando la perspectiva de la reflexión que hemos venido presentando, plantearemos algunos desafíos de la escuela secundaria, los que se refieren a dos aspectos en relación a los estudiantes entendidos como actores de la escuela: a) superar la infantilización que hacemos padres y profesores de los jóvenes secundarios en el entendido jurídico de su minoría de edad, como si tal condición no los facultara a evaluar su contexto y las condiciones que este les ofrece para la reproducción social de la vida y, especialmente, de sus vidas; b) despejar la narrativa del héroe y vencer la desconfianza hacia lo juvenil, uno y otro extremo contruidos por los padres, profesores y los medios de comunicación que ensalzan a los estudiantes o los condenan, en orden tal vez a las propias proyecciones, a la manipulación de la opinión pública y a las lógicas adultocéntricas que se reproducen en la vida cotidiana.

El desafío, en rigor, implica un abordaje de lo juvenil secundario no solo como una categoría de análisis social, comunicacional o etaria, sino que desde la docencia como un replanteamiento de la legitimidad de su constitución como actores sociales y, por consiguiente, como la actualización de prácticas y discursos que replanteen una convivencia

cuyo centro sea la formación para la vida sin la exclusión de sus perspectivas. Lo anterior implica un desafío profesional para los profesores, pues apela a revisar nuestros discursos y nuestras prácticas de adultos hacia los menores de edad. En muchos casos nos situamos en la infantilización de las capacidades de los jóvenes y les dictamos o insinuamos lo que deben hacer, o bien, les celebramos su conciencia crítica; ambas actitudes en apariencia pueden ser leídas como apuestas extremas de dos concepciones sobre los jóvenes secundarios, sin embargo, ambas –en nuestra perspectiva– son resultado de una matriz adultocéntrica y no posicionan al estudiante como actor social, sino como un sujeto menor cuya “celebridad” depende de las perspectivas adultas más o menos afines con los intereses y las acciones de los jóvenes; por tanto, el centro referencial es el adulto. En ese sentido, claro está que los profesores que les apoyan en sus tomas y paros, que les proveen de talleres, en su modelo alternativo de hacer educación media, serán los “maestros”; aquellos profesores que les llamen la atención por la organización de la toma del liceo serán los “intransigentes”. Apoyo del maestro o rechazo del intransigente se construyen para profesores y estudiantes con referencia a una matriz adultocéntrica, y solo se distancian conforme la fascinación con lo juvenil de unos y el paternalismo de otros. Habría que despejar con claridad si los profesores, en el apoyo a los estudiantes, legitiman su acción como la acción política de sujetos autónomos y que, en ese marco, independientemente de las discrepancias que crucen la relación estudiante-profesor sobre la forma y las estrategias de la movilización, tal legitimación se constituye por la condición de sujetos de los jóvenes y no por el acuerdo o aprobación del mundo adulto.

Una vez que iniciamos nuestra práctica docente, egresados de la formación inicial y con más dudas que certezas acerca de cómo “manejar el grupo”, “manejar los tiempos” y planificar las clases, nos sobreviene una tarea compleja como profesores principiantes: manejar lo emergente. En este punto cabe destacar que la formación universitaria y la institución escolar nos disponen de los contenidos disciplinares y pedagógicos, y de la estructura organizativa escolar, respectivamente. Las prescripciones de uno y otro lado orientan nuestras acciones y estas aplican las recomendaciones con relativa soltura conforme al temple de nuestro carácter y a las oportunidades de desarrollo profesional que las mismas instituciones educativas nos



proveen por ser parte de esa comunidad escolar. En la mayoría de los casos el sentido común y el modelaje nos ofrecen algunas soluciones para hacer frente a las experiencias con los otros docentes, con los directivos, con los padres y apoderados, con los estudiantes, y de esa forma poco a poco construimos el rol docente.

En ese contexto, y especialmente en relación a un reposicionamiento frente a los jóvenes secundarios, cabe incluso un desafío anterior para los profesores de educación media cuyo carácter es profesional y pedagógico, simultáneamente. Profesional, puesto que este desafío consiste en la disposición de una lectura social acerca de las transformaciones socioculturales del contexto histórico y la discusión entre pares docentes sobre lo emergente que ese devenir histórico supone para la experiencia educativa formal, sea la construcción de un nuevo sentido social sobre la escuela y la educación media, sean las resistencias sociales a sus objetivos, sean las interrogantes sobre su desgaste. Pedagógico, en tanto discutir y posicionarse profesionalmente ante lo emergente puede ser visto como oportunidad para el aprendizaje de profesores y de

estudiantes en la medida que posibilitaría la construcción de una relación de convivencia inclusiva y democrática, base para desplegar procesos de desarrollo formativo en ambos actores; sin obviar que lo que se ha entendido por democrático, especialmente a través del voto, también ha sido cuestionado por el mundo estudiantil que suele preferir la democracia directa y el asambleísmo.

Cuando decimos “lo emergente” nos referimos a los diferentes fenómenos derivados del dinamismo social que se proyecta en la escuela y que nutre el campo de relaciones y de poder de la educación formal. Uno de estos fenómenos es la emergencia de un sujeto político juvenil que interpela las categorías adultocéntricas que de algún modo hemos expuesto. Por ahora, enfrentemos profesionalmente la suspicacia acerca de si las demandas secundarias son producto de un proyecto político colectivo o responden a la autonomización de una nueva identidad cuyos intereses responden a las aspiraciones individualistas que el sistema neoliberal promueve como demanda de consumo y que recita “lo quiero ahora y lo quiero ya”. **D**

Referencias

- Aguilera O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, 31, 109-127.
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, 51(1), 77-95.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.
- Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90: actualizando la vieja promesa. *Última Década*, 12, 45-88.
- Dávila, O. (2011). Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida. *Educação*, 36(1), 67-78.
- Duarte C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Garretón, J. M. (2005). *La sociedad en que vivi(remos). Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago: Lom ediciones.
- GFJ Estudios. (2016). Encuesta Adimark junio 2016.
- Mayol, A. y Azocar, C. (2013). *El Chile profundo. Modelos socioculturales de la desigualdad y sus resistencias*. Liberalia Ediciones.
- Mideplan. (2013). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (Casen)*, Educación. Santiago: Autor.
- Oyarzún, A., Irrazabal, R., Goicovic, I. y Reyes, L. (2000). *Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar*. Injuv.
- PNUD. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: Autor.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Voces de estudiantes: sentido y expectativas sobre el liceo

por *Docencia*

En este número dedicado a la educación secundaria consideramos importante conocer la opinión de diferentes estudiantes sobre su experiencia en el liceo al que asisten. Para ello conversamos con cinco adolescentes que cursan la educación media en diversos tipos de instituciones: técnico-profesional, científico-humanista, artístico, de segunda oportunidad y de adultos. Les preguntamos sobre el sentido que le dan a ir diariamente a su establecimiento, si consideran que los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza son pertinentes, cómo sienten el ambiente que se vive en sus liceos, los espacios de participación, las características que tendría un liceo ideal y sus expectativas después de terminar los estudios escolares.



“Hemos querido volver el liceo **más cultural de lo que es**”

Tamara Fuentes, Liceo Técnico de Valparaíso.

Tamara Fuentes tiene quince años y vive en Valparaíso, en el Barrio Puerto. Quiere ser ilustradora y tatuadora. Sueña también con estudiar arqueología en Alemania. Hoy se prepara en el Liceo Técnico de Valparaíso para cumplir ese sueño, donde estudia en tercero medio la especialidad de Gráfica, y en el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE). Quiere un liceo con más cultura y comprometido con el movimiento social por la educación.

¿Cuál es el sentido que tiene para ti venir al liceo, por qué vienes?

Porque es mi derecho y porque es importante para mí estudiar. Uno tiene que venir al liceo porque así no más va a tener futuro. Si no estudiamos, vamos a terminar todos trabajando en el McDonald's. Entonces yo vengo al liceo para poder tener un futuro y porque para mí es súper importante.

Hay estudiantes que sienten que los obligan a venir al liceo, pero eso les pasa porque no les gusta estudiar. Por mi parte no siento eso. De hecho siempre peleo con mis papás porque quiero venir a estudiar y ellos como que me alegan siempre que quiero venir. Siempre estoy peleando porque pongo mis estudios y al liceo antes que todo.

¿Y tú consideras que lo que te enseñan en el colegio es relevante para tu presente y futuro?

Sí, porque quiero estudiar algo relacionado con la especialidad que estoy estudiando ahora. Quiero estudiar ilustración y la especialidad me ayuda mucho. Y lo que tiene que ver con las materias normales, como matemáticas, historia, también.

Personalmente, he aprendido muchas cosas. He aprendido también de las experiencias, he podido ponerme más seria en muchas cosas. Antes no tenía voz de opinión, era como muy polla y todo esto lo he logrado en el liceo, nada afuera. Me he formado en el liceo, en clases, en talleres y en el Centro de Estudiantes, por todas las decisiones que he tenido que tomar, por las cosas que he aprendido dentro y fuera del liceo, como cuando fuimos a Santiago porque habíamos ganado un premio nacional por creatividad.

Gracias al liceo estoy en un programa, en el PACE, y si cumplo con todo, puedo entrar gratis a la universidad. Esta experiencia ha sido súper genial, pero también veo que me falta mucho, porque veo a los de la universidad y me siento como un piojo, pero estoy recién empezando, recién comenzando lo que tiene que ver con mi futuro.

¿Qué opinión tienes sobre la metodología de enseñanza de los profesores de tu liceo?

Buena, muy buena, todo lo que ellos dicen lo entiendo. También son súper simpáticos y te ayudan mucho, porque si te cuesta, te lo siguen explicando y te lo llegan a explicar cincuenta veces para que tú lo entiendas, y es así con todos. Son súper apañadores los profes y ayudan mucho y encuentro que además enseñan súper bien. Yo estoy súper agradecida.

Además nos han cambiado la forma de pensar, de hecho hay compañeros que eran pero horriblemente flaites en primero medio y no querían venir al liceo. Y ahora yo los veo y son los que más empeño le ponen a los estudios. Han cambiado demasiado.

¿Y eso con qué tiene que ver?, ¿tú consideras que tu liceo es un espacio inclusivo donde todos se sienten acogidos?

Sí, ya que siempre que hay problemas o un niño se siente rechazado o esas cosas, el liceo siempre ayuda. Yo tengo un compañero que tiene problemas de aprendizaje y lo ayudan mucho.

Antes no tenía voz de opinión, era como muy polla y todo esto lo he logrado en el liceo, en clases, en talleres y en el Centro de Estudiantes, por todas las decisiones que he tenido que tomar.



El liceo también apoya mucho lo que es género, ayuda mucho a las personas que son lesbianas, gays; incluso cuando los alumnos tienen problemas con los papás, porque no los aceptan, aquí los ayudan, llaman a los papás y hablan con ellos. Muchas veces han podido cambiar y ayudar a los papás de los estudiantes.

Pero hay discriminaciones también, siempre van a haber peleas, pero nosotros como centro estudiantil estamos haciendo una brigada de seguridad, no es una que nos convierte en una especie de carabineros, porque estamos en contra de eso, pero queremos ayudar a los estudiantes que tienen problemas, queremos que se acerquen a nosotros para ayudarlos mediante un tipo de mediación, antes de que los lleven a inspección.

¿Qué espacios de participación y toma de decisiones tienen los estudiantes en el liceo?

El centro de estudiantes es uno. Otra instancia en la que nos ha tocado participar es el Consejo Escolar. Pero a nosotros nos ha costado mucho porque todo se enfoca siempre en la presidenta del centro de estudiantes. Nos ha costado también porque nuestros propios compañeros y compañeras del liceo no siempre aceptan lo que queremos hacer y participan poco en el centro de estudiantes.

También hemos tenido instancias de reflexión, en donde se invita a todos los actores de la comunidad, entonces hay un grupo de estudiantes, de apoderados, de los asistentes, profesores, Dirección, y hacemos un trabajo para ver los problemas que tenemos como comunidad. Entonces analizamos el proyecto educativo o el manual de convivencia escolar. Pero en general, los cuartos medios no participan mucho, porque están muy empeñados y ocupados con su especialidad.


Hemos tenido conversatorios sobre el movimiento estudiantil de los años anteriores, también sobre la educación no sexista, pusimos películas que tenían que ver con la revolución pingüina de 2006. Además hicimos

talleres de propaganda, comparsa, batucada y teatro. Hemos querido volver el liceo más cultural de lo que es, pero hay estudiantes que no les interesa, pero igual hemos estado haciendo lo posible para meterlos.

¿Cómo sería para ti un liceo ideal?

Yo encuentro que este es ideal, pero no solo para mí, sino que para el centro de estudiantes y para la mayoría de los estudiantes. Nos gustaría que nos apoyaran más en el tema de salir a las marchas. También creo que debería ser más cultural, hoy lo es, pero debería desarrollarse más ese aspecto.

¿Qué piensas hacer cuando salgas de cuarto medio?

Quiero seguir estudiando, pero me gustaría tomarme un tiempo de relajación y dormir. Ahora, si me va bien con el tema del programa PACE, yo creo que voy a buscar una universidad que tenga ilustración y voy a dar todo mi esfuerzo para estudiar. También quiero mochilear, quiero pasarla bien. Tengo muchas cosas planeadas, quiero ser ilustradora, quiero tatuar, y con toda esa plata poder salir del país y estudiar arqueología. Una profesora me dio el ejemplo de estudiar en Alemania. Ahí sería la persona más feliz del mundo. Me gustaría hacer muchas cosas, paracaidista, doble de riesgo, no sé, me gustaría hacer muchas cosas, también quería ser basquetbolista, pero la flojera me ganó. 

El liceo también apoya mucho lo que es género, ayuda mucho a las personas que son lesbianas, gays; incluso cuando los alumnos tienen problemas con los papás.



Liceo Científico-Humanista

Reflexiones Pedagógicas

“Yo critico el estrés, que te presionen con los trabajos, las pruebas y con estudiar para la PSU”

Francisca Martínez, Liceo 7 de Providencia.

Francisca tiene 17 años y está a punto de terminar la educación media en el Liceo 7 de Providencia. Como la mayoría de las estudiantes de su liceo, tiene muy claro que el siguiente paso es la universidad. Si bien le molesta que la preparen como “una máquina para dar la PSU”, reconoce el apoyo que le brindan para cumplir sus sueños y agradece que le hayan ayudado a formarse como una persona íntegra y con opinión propia.

**¿Cuál es el sentido que tiene para ti ir al liceo?**

Desde un principio mis padres me inculcaron ir al liceo solo a estudiar, pero a lo largo del tiempo me he dado cuenta que el liceo no solo sirve para eso, sino también para conocer gente que te enseña a ser una persona más íntegra, con una mente más amplia y con pensamientos más auténticos.

¿Y tú consideras que los contenidos que te entregan en el liceo son relevantes para tu vida presente y futura?

Siento que todas las asignaturas sirven para algo, para entender más sobre la vida, el medioambiente, todo tiene su lógica. Además, desde que estoy en tercero medio con el tema de los electivos, me han enseñado a cómo estudiar en la universidad, qué decisiones tomar. Por ejemplo, ahora que es mi último año, me han llevado a hartas universidades, me han llevado a clínicas, porque yo quiero estudiar una carrera de salud. En eso me gusta bastante el liceo, me gusta que se preocupen harto de sus estudiantes.

¿Qué opinión tienes respecto a la metodología de enseñanza de los profesores de tu colegio?

Eso no me gusta mucho, pues algunos profes son súper cuadrados, aunque algunos se salen del margen y hacen

“ No me gusta mucho la monotonía que tienen al enseñar. Piensan que si uno es más grande, las clases pueden ser más cuadradas, más fomes y eso no es cierto, porque mientras uno tiene más materias, más se cansa y más se estresa. ”

las clases más didácticas, pero la mayoría usa Power Point, prueba, Power Point, prueba, y así. No me gusta mucho la monotonía que tienen al enseñar. Piensan que si uno es más grande, las clases pueden ser más cuadradas, más fomes y eso no es cierto, porque mientras uno tiene más materias, más se cansa y más se estresa. No me gusta una clase en la que solo hable el profesor, a mí me gusta participar y que mis compañeras también participen, esa es la idea de una clase, sobre todo si somos tantas, somos cuarenta y cinco. Yo critico el estrés, que te presionen con los trabajos, las pruebas, con estudiar para la PSU, porque igual cansa, más cuando se está en el último año del colegio, pero por otro lado, sé que después voy a agradecer todo lo que hicieron mis profes, todo lo que me dijeron y todo lo que me enseñaron a hacer para ser lo que quiero ser en el futuro.

¿Y cómo es el ambiente que se vive en tu liceo considerando la relación con tus compañeros, entre los profesores, entre los alumnos y los profesores?

Depende harto del curso. Cuando yo iba en básica no le hablaba a mis profesores sobre temas personales y con mis compañeras éramos súper unidas, aunque también peleábamos. En cambio, ahora que estamos más grandes, mis compañeras cada vez son más competitivas con el tema de la PSU, y eso no me gusta. Pero eso lo inculca el liceo, por ser un emblemático. Como que te preparan como una máquina para dar la PSU. Con los profesores me llevo súper bien, o sea, antes había profes que no me gustaban, que me caían mal, pero ahora tengo una cercanía muy buena con la mayoría de ellos. Los profesores no están solo para enseñarte, sino para que también tú aprendas de ellos en el sentido de la vida, también puedes pedirles consejos. Eso lo valoro mucho de mi colegio, pues los profes tienen buenos valores.

¿Es tu liceo un espacio inclusivo donde las distintas estudiantes se sienten acogidas?

Yo creo que en la mayoría de los casos sí, pero hay excepciones. Por ejemplo, como mi colegio es de puras mujeres hay muchas niñas que son lesbianas y hay profes a los que eso no les gusta. Y eso me molesta, porque muchas amigas mías son homosexuales y algunos las tratan mal. También, pasa con el

tema de la política. Por ejemplo, cuando uno está a favor o en contra de una toma, pasa lo mismo con los profesores, hacen notar a las alumnas que votan que sí o no, hasta el punto de discriminarlas y molestarlas.

Por el lado de las estudiantes, el tema de la homosexualidad entre alumnas no molesta, no es algo tabú, pero sí hay conflictos con el tema de las posiciones políticas, porque entre ellas mismas se discriminan, ya que en las asambleas o en espacios que tenemos para conversar se ve mucho la crítica hacia cada una de las personas.

¿Y tú cómo piensas que sería un liceo ideal, qué características tendría?

Un colegio ideal para mí sería uno donde te enseñen lo que tú de verdad quieres ser, por ejemplo, yo estoy en un científico-humanista pero a mí me gustaría que me enseñaran cosas de salud, que es lo que yo quiero estudiar. Además, debería enfocarse a cada niña desde un principio, no desde tercero medio. También que enseñen valores a las niñas, que sean más íntegras, con más compromiso social, que puedan tener su propio pensamiento, que no se rijan por lo que escucharon hablar sobre algún tema, sino que ellas mismas tengan sus propios pensamientos. También me gustaría que haya más participación en el liceo, porque siempre son las mismas las que están en las tomas haciendo charlas, cocinando, etc. Me gustaría que las personas sean conscientes de su voto y de sus decisiones más que nada, y que sepan valorarlas.

¿Qué piensas hacer cuando salgas del colegio?

Mi única y gran meta es dar una buena PSU y estudiar lo que yo quiera. No quiero después frustrarme y entrar a lo que me alcance, sino que lo que yo quiera estudiar, por algo estoy en este liceo, porque aunque no es muy bueno que hagan eso, me enseñan a dar una buena PSU. Después de eso, disfrutar la vida como yo quiera, con las personas que me han apoyado desde un principio con ese sueño y con una carrera que yo quise. **D**

Los profesores no están solo para enseñarte, sino para que también tú aprendas de ellos en el sentido de la vida, también puedes pedirles consejos.

Liceo Artístico

“Yo creo que el liceo ideal sería aquel en **donde uno pueda armar su malla curricular**”

María Paz Ortiz, Instituto de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile (ISUCH), Santiago Centro.

María Paz estudia el ciclo básico de Artes Visuales en la Universidad de Chile, paralelamente a sus estudios secundarios. Puede hacerlo porque su liceo, dependiente de la misma universidad, le permite distribuir su energía entre ambas actividades, acotando en lo posible el tiempo dedicado al currículum exigido por el Ministerio de Educación: por la mañana asiste al liceo, y todas las tardes va a la facultad de Artes. Hoy está en cuarto medio –lleva tres años en el ISUCH– y se prepara para dar el examen que le permitirá ingresar directamente a la carrera de Artes Visuales, sin mediar el puntaje obtenido en la PSU.

¿Qué sentido tiene para ti venir al liceo?

Por ahora, terminar el colegio, quiero terminar rápido para poder entrar a la carrera de Artes de la Chile. También, vengo para aprender, porque igual hay algunos ramos que me interesan y otros que no, y siempre es bueno sentir que uno está recibiendo información; pero, más allá de eso, solo quiero salir del colegio.

¿Consideras que los contenidos que te enseñan en el liceo son relevantes para tu formación y para tu vida futura?

Tal vez en un momento me hizo sentido; ahora, en verdad, sé que después se me va a olvidar (lo aprendido) cuando salga del colegio. Creo que algunas cosas son relevantes y otras no. Puede que sean los años los que a uno le hacen acostumbrarse y decir “ya, es lo que hay que hacer”.

Cuando tú entras a este liceo para estudiar paralelamente el ciclo básico (de artes o música) en una universidad, estás renunciando a una parte de tu educación. Eso igual es terrible porque, en el fondo, para yo poder tener una educación que me entregue más arte y más cultura, y supuestamente sea más integral, tengo que renunciar también a lo que yo sé de otras materias, tengo que renunciar a una decente educación en matemáticas, y no porque el profesor sea malo, sino porque se le da prioridad a otras cosas y porque uno solo tiene ciertas horas en un día para poder aprender. Además, acá la formación empieza a partir de séptimo básico, pero la mayoría de los niños llegan en primero o segundo medio, entonces es muy corto el tiempo para poder aprender todo lo que no hemos aprendido en nuestras vidas con respecto al mundo artístico.

Por otro lado, acá no tenemos nada de formación PSU, no nos hacen ensayos, nada, yo no sabía nada, sigo sin saber nada, y todavía no me he inscrito, pero lo tengo que hacer; eso es agradable, siempre y cuando uno tenga la seguridad que le va a ir bien en el examen final para entrar a la carrera; yo no la tengo, porque siempre prefiero desconfiar a confiarme demasiado. Además, tienes que estar seguro de que quieres estudiar arte o música.

¿Qué opinión tienes sobre las metodologías de enseñanza de tus profesores acá en el liceo?

Eso varía un montón, ya que tenemos diferentes metodologías, tenemos profesores que trabajan con contenido audiovisual, con películas, con presentaciones para poder enseñarnos, todo dentro de la manera convencional, no es nada muy radical y diferente. Me parece sí que la forma más tradicional, por ejemplo, tener un libro y trabajar con él, no funciona; por ejemplo, en Lenguaje, generalmente hacemos los mismos ejercicios con diferentes textos, así como “léase el texto y responda estas preguntas”, y se vuelve tedioso y después se convierte en un trámite más. A mí me gusta mucho leer, pero no me gusta Lenguaje porque es leer, leer y responder preguntas; entregar un texto para tener una nota que finalmente no quieres, porque te da lo mismo. Igual, la gran mayoría de los profes intenta darle una vuelta a los contenidos con relación al arte. Por ejemplo, en historia, la profesora se esfuerza un montón en poder encontrar artistas en relación al contenido que estamos viendo, por ejemplo, en temas como la globalización, los totalitarismos, nos muestra ciertos artistas que se destacaron en sus épocas con respecto a esos temas, y trabaja la materia desde ese punto de vista; pero en las materias más convencionales, como biología o matemáticas, es aprender lo que sí o sí tienes que saber para poder salir.

¿Y cómo es el ambiente que se vive acá en el liceo entre tus compañeros y con los profesores?

Muchas veces el ambiente de aquí se ha descrito como familiar, porque somos un liceo pequeño, somos noventa estudiantes más o menos, con un cuerpo de profesores también pequeño; pero eso puede variar mucho, ya que nosotros todos los años recibimos como un tercio de estudiantes y se va otro tercio. Entre viejos y nuevos, es un cambio muy rápido. Muchos se van porque se dan cuenta de que realmente no quieren estudiar arte, y uno entra a este colegio porque está, supuestamente, decidido a estudiar música, danza o artes visuales.

¿Dirías que tu liceo es un espacio inclusivo, donde los diferentes estudiantes se sienten acogidos?

Yo creo que sí, aquí no se da mucho eso de la discriminación o del bullying, principalmente porque, tal vez, aquí se

Uno está feliz cuando está aprendiendo algo que quiere saber, está contento y está pleno, o es algo que a mí me pasa, o cuando estoy haciendo proyectos que me motivan, me dan ganas de hacerlos, y como que salen mejor y como que no es tan difícil.

discrimina un poco al que es matón, como que intentamos ser inclusivos entre nosotros, intentamos tomar conciencia, y yo, como una persona que lleva tres años en el colegio y que va en cuarto medio, me siento responsable de los más pequeños. Como que está esa conciencia colectiva de que ella es pequeña, él es pequeño, tengo que de alguna forma protegerlo o enseñarle u ojalá entregarle algún valor. También se da mucho –porque nosotros nos estamos movilizan- do–, que por ejemplo, salimos todos a las marchas pero tratamos de acompañar y de cuidar a los más pequeños, si es su primera marcha y tengo que enseñarle, entregarle lo que sé para que él sepa cómo actuar; yo creo que depende de la persona, pero generalmente es un colegio bastante inclusivo en ese sentido.

¿Qué espacios de participación y de toma de decisiones tienen en este liceo?

Acá yo soy parte del centro de alumnos, que está constituido como una mesa de trabajo, no tenemos cargos. También tenemos la votación obligatoria el día anterior a las marchas; este colegio estuvo en toma el 2011 y después de eso se llegó a un acuerdo entre los profesores y los alumnos de que siempre el día antes de una marcha tiene que haber una votación con alternativas para tener un paro reflexivo, clases o ir a marchar. Este año hemos estado intentando concientizar el voto, porque lo que pasó mucho tiempo era que la gente votaba marcha para no venir al colegio, después la asistencia era mala y nadie sabía por qué; y estamos organizándonos para salir todos juntos, estamos creando espacios de discusión, haciendo paros reflexivos, tomando horarios protegidos y conversando con los diferentes participantes, porque

si bien hay un sector que participa y que está informado, está el otro gran porcentaje de estudiantes que, la verdad, no le importa, porque no sabe, y no sabe qué impacto puede tener lo político en nosotros como comunidad escolar o qué impacto podemos tener nosotros dentro de las movilizaciones.

¿Cómo sería para ti un liceo ideal?

Soñando, imaginando, yo creo que el liceo ideal sería aquel en donde uno pueda armar su malla curricular, donde uno pueda elegir lo que quiere aprender y que lo que uno aprenda sea de calidad; que si yo estoy aprendiendo arte, por ejemplo, no tenga un profesor desinteresado en la clase o una persona que lamentablemente ha perdido la vocación con los años y que no tenga las condiciones de trabajo, sino alguien que me incentive a querer saber. En este liceo ideal, utópico, sería maravilloso tener una infraestructura apropiada para poder aprender, espacios en donde se facilite el aprendizaje, mesas cómodas, por ejemplo, una biblioteca amplia, espacios recreativos, como un patio. Y yo creo que también parte del liceo ideal sería un lugar inclusivo donde todas las personas puedan aprender, no importa su nivel socioeconómico, su nivel intelectual, su raza, su género, lo que sea, que cualquier tipo de diferencia que pueda haber entre la gente, no sea un impedimento para que reciba esta educación. En el fondo, es como la educación genuina, la educación que a todos nos gustaría tener, porque uno está feliz cuando está aprendiendo algo que quiere saber, está contento y está pleno, o es algo que a mí me pasa, no sé; cuando voy a clases en la universidad en verdad me gustan mucho, o cuando estoy haciendo proyectos que me motivan, me dan ganas de hacerlos, y como que salen mejor y como que no es tan difícil.

¿Qué piensas hacer cuando salgas de cuarto medio?

Yo pienso estudiar Artes Visuales, a pesar de que supongo que es el plan cómodo, el plan fácil, ya que llevo tanto tiempo aquí. Me gustaría poder estudiar otra cosa en algún punto de mi vida, como literatura, algo relacionado con el área humanista, y me gustaría una vez que yo logre adquirir todos los conocimientos que pueda, después de viajar, hacer trabajos, producir, me gustaría volver a enseñar, hacer como una retribución, porque si yo recibí algo, me gustaría poder entregarlo de vuelta para que alguien más después pueda hacer lo mismo que yo estoy haciendo ahora. **D**



Escuela de segunda oportunidad

“Hago lo mismo que estoy haciendo en la calle, **pero a la vez estoy aprendiendo**”

Danilo Belmar Aguilera, Escuela de Segunda Oportunidad de la Municipalidad de San Joaquín.

Danilo tiene 19 años. Luego de terminar el octavo básico, ingresó a un liceo para cursar la enseñanza media, pero había muchas riñas entre los compañeros, no tenía amigos, se sentía solo y dejó de asistir. Después de eso, estuvo todo un año sin estudiar hasta que, alentado por su padre y por su novia, decidió a principios de 2016 retomar los estudios, esta vez, en horario vespertino. Se inscribió en un segundo liceo, pero al primer día de clases volvió a abandonarlo, nuevamente se encontró con un ambiente violento al que no quería exponerse. Finalmente, en abril llegó a esta llamada “escuela de segunda oportunidad”, que se desarrolla en las instalaciones de la Escuela Básica Su Santidad Juan XXIII, ubicada en La Legua. De lunes a viernes, de 16:30 a 19:30, asisten adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años, donde son preparados para rendir exámenes libres y aprobar dos años en uno. Danilo está cursando primero y segundo medio.



¿Cuál es el sentido que tiene para ti venir a este liceo?, ¿por qué vienes?

Yo vengo a este liceo para salir adelante, por yo sacar mis estudios, si al fin y al cabo a nadie le va a afectar que yo no tenga cuarto medio, solamente a mí. Con cuarto medio tienes trabajo en todos lados, me sirve para hacerme la vida más fácil y sentirme satisfecho conmigo mismo, que saqué mi educación. El año pasado no estudié y después me sentí mal porque todos mis amigos estaban en cuarto y yo todavía estaba en primero. Yo antes era desordenado, me echaban de la sala, era el niño que tenía más anotaciones, y ahora no. Uno madura más con el tiempo, ahora yo ya no me paro en la sala, tengo todo anotado en mis cuadernos, me va bien.

¿Consideras que los contenidos que te son presentados en el liceo son relevantes para tu formación presente y tu vida futura?

Para mi vida actual, obvio, matemáticas es algo que va en el mundo, es esencial, si tú no sabes matemáticas te pueden embarrar en todos lados, hasta en el negocio de la esquina. Historia es para uno mismo, para ser más culto, para tener algo que hablar con otra persona, yo hablo con mi padrino de historia. Sirve para cambiar las mismas conversaciones de todos los días, de “¿cómo has estado?, ¿cómo está tu familia?”, hablas de algo más interesante y la gente te mira con más aprecio si sabes las cosas de tu mismo país.

Lenguaje va en uno mismo, uno en Facebook escribe como sea, pero lenguaje es para hacerse uno más culto. Lenguaje, historia, matemáticas es lo esencial. Y el inglés es por si acaso andas en otro país, uno nunca sabe, surges y vas a andar en otro país y vas a saber qué te están hablando.

¿Qué opinión tienes sobre las metodologías de enseñanza de los profesores de tu liceo?

Este colegio cumple con la función de enseñarle al alumno hasta que entienda, los profesores se dan el tiempo de explicarte. Si no entiendes a la primera, a la segunda, te enseñan a la tercera y a la cuarta ya te la sabes. Y en cada clase te pasan la materia, la anotas y aparte te pasan una guía, que es lo mismo que te pasó el profesor en el día. Los profes son

un siete, te enseñan hasta que tomas atención. Y si tienes problemas, ellos te escuchan.

Tienen harta paciencia conmigo, yo soy cabeza dura, me cuesta entender las cosas, pero al fin y al cabo, con la paciencia, entiendo todo. Y si no, les pregunto por Facebook, “profe, ¿cómo es esto?”, “se me olvidó esto”, “profe, ¿me puede mandar las guías por correo?”. Y ahí están todas las guías en el correo y en la casita todas archivadas. Sí es fácil dar la clase, pero es difícil enseñarle al alumno, porque no todos son iguales, unos van a entender a la primera y el otro no, y ahí es donde el profe tiene que tener la paciencia. No cualquier profe lo hace, más con uno que igual está grande, que le pierde el ritmo al estudio, por querer estar en la calle o querer ganar plata siendo chico.

Cuando yo iba en básica, el profe te explicaba y si no entendías a la segunda, seguía pasando la materia porque había más niños, tenía 39 alumnos. Pero aquí en mi curso somos diez, el profe se da el tiempo, detiene la clase y da otra tarea para el resto, mientras le explica al alumno que no entiende. Además, si quieres llegar antes para que el profe te enseñe otras cosas, puedes llegar a las 15:00, el profe te va a enseñar una hora y media, te repasa lo que no aprendiste.

¿Cómo es el ambiente que se vive en tu liceo, entre tus compañeros, entre los profesores?

El ambiente igual es bueno cuando quiere serlo, porque estamos en La Legua, hay niños de todos lados, aquí es donde se juntan todos y no sabemos cómo son. A principio de año hubo hartos conflictos, pero ahora ya nos conocemos todos, nos hablamos, prácticamente, entre comillas, somos compañeros.

Y con los profes bien, se tira la talla, juegan a la pelota, jugamos pimpón juntos, nada que decir de los profes.

De repente el territorio como que no te deja estar estudiando, de repente estás escribiendo y escuchas las metralletas por allá, o estamos en el patio y escuchamos balazos y las profes nos entran corriendo. Pero a nosotros nos da exactamente lo mismo, porque uno sabe cómo es la calle, uno sabe cómo son los balazos. Igual los profes siempre van a ser más como tipo padres que te van a cuidar.

¿Es tu liceo un espacio inclusivo donde los diversos estudiantes se sienten acogidos?

Sí, de repente igual hay sus palabrazos, pero no pasa a mayores, porque ahí llegan justo los profes y no alcanza a ser pelea.

¿Tienen algún espacio en que ustedes puedan participar, opinar, tomar alguna decisión sobre el liceo?

Sí, sí. Estuvimos un mes entero, todos los viernes, haciendo un taller de sexualidad, de violencia, de vida en común, de cómo concentrarse, cosas que a uno le sirven, porque uno de repente puede estar muy nervioso y uno tiene que saber relajarse y entrar a clase. También nos escuchan, les decimos las cosas que nos molestan igual, o las que queremos que hagan. Si nosotros queremos tener una malla para jugar pimpón, también tenemos que entrar a ver qué nos dicen. Si queremos pedir algo, pedimos reuniones y en la biblioteca nos juntamos todos los de básica y media. Ahí nadie tiene menos palabra que otro, todos somos iguales y si alguien quiere opinar, opina. Y ahí se pregunta uno por uno si estamos de acuerdo o no.

Por ejemplo, acordamos entre todos que hay que tener 75% de asistencia, que puedes entrar a la sala hasta las 16:45; que con cuatro atrasos por mes tienes que pagar la penitencia; y conseguimos nuestro lado de fumadores.

¿Cómo sería para ti un liceo ideal?

Ideal, es una palabra grande esa. Pucha, lo más familiar y acogedor posible, que uno se sienta cómodo y a la vez se sienta satisfecho con lo que uno está aprendiendo. Con profesores que si no entiendes, que te expliquen hasta que entiendas y, a la vez, no retrasar la sala. También con sus tiempos respectivos para recreo. Y cuando haya que estudiar, estudiar; uno puede tirar la chacota, pero en su tiempo respectivo. Que en el recreo el alumno se pueda despejar y volver a la sala a seguir estudiando y dándole más al cerebro no más. No pido que haya juegos, nada divertido, pero el colegio ideal que sea como tu casa, que te sientas cómodo estudiando y que te den ganas de venir.

A mí me gusta estar con mis amigos, me gusta estar tirando la talla y si aquí puedo estar con mis amigos, tirar la talla y a

la vez estudiar, que es algo que me interesa, es como el colegio en la calle, porque hago lo mismo que estoy haciendo en la calle, pero a la vez estoy aprendiendo.

¿Qué piensas hacer cuando salgas de cuarto medio?

Quiero ir a un instituto a estudiar mecánica automotriz computarizada o telecomunicaciones, que igual sé, yo trabajé en VTR, así que igual sé telecomunicaciones. Pero prefiero mecánica, porque lo que más hay en Chile y en el mundo son autos. A lo mejor te pueden decir “no, es una pega cochina”, pero si ganas plata y es honrada, es mucho mejor, no le haces daño a nadie.

Quiero estudiar en el AIEP, me queda cerca y no es tan caro, sale \$150.000 mensual, son dos años y medio y tienes pega en todos lados. Y mi familia igual está metida en el ámbito de los autos, mi tío era un trabajador normal, fue subiendo de a poco, con su esfuerzo, y ahora es gerente de ventas de la Porsche, viaja a Brasil, a Italia, a Estados Unidos. Ganar buena plata y hacer esos viajes a uno igual le motiva y quiero ser algo igual. Yo no miro en menos ni a un gerente ni a un vendedor de la feria, porque vendo en la feria, mi familia es feriana igual, pero uno siempre va a querer ser mejor que su papá. ▢

“Cuando yo iba en básica, el profe te explicaba y si no entendías a la segunda, seguía pasando la materia porque había más niños, tenía 39 alumnos. Pero aquí en mi curso somos diez, el profe se da el tiempo, detiene la clase y da otra tarea para el resto, mientras le explica al alumno que no entiende.”

Liceo Adultos

“Vengo al liceo para poder salir de donde estoy y para, simplemente, **encontrar mi verdadero camino de vida**”

Byron Samaniego, Liceo de Adultos Luís Gómez Catalán, Estación Central.

Byron tiene 18 años y cursa cuarto medio en un liceo de adultos, asistiendo de lunes a viernes, en una jornada de cuatro horas. Llegó este año, luego de repetir de curso en un liceo tradicional científico-humanista, donde participaba activamente en el centro de alumnos y en las movilizaciones estudiantiles. Byron tiene claro lo que quiere hacer al terminar su educación secundaria, y lo que cree necesitar para lograrlo: un sistema escolar que le dé tiempo para prepararse para lo que él realmente quiere hacer.

¿Qué sentido tiene para ti venir al liceo?, ¿por qué vienes?

Porque para mí una persona que no tiene un pensamiento crítico, que no busca el aprender, al fin y al cabo no está buscando la esencia de la vida: el aprendizaje. Y a mí me acomoda este sistema, el horario, porque además yo estoy en preuniversitario y estoy como complementando los ramos que a mí me interesan y me llenan. Creo que no puedo dejar de aprovechar la oportunidad, está de más desaprovechar que me brinden una educación, que me apoyen y creo que aquí lo hacen.

¿Y consideras que los contenidos que aquí te enseñan son relevantes para tu formación actual y para tu futuro?

Creo que, más que nada, aquí no me hacen decir “voy a ser el mejor”, sino que me dan el camino para que yo tome la decisión. Por ejemplo, en el curso yo veo compañeros que claramente vienen aquí por terminar su cuarto medio y no piensan hacer nada más que trabajar. Yo lo veo como una opción para poder surgir, para poder salir de donde estoy y para, simplemente, encontrar mi verdadero camino de vida.

¿Qué opinión tienes sobre la metodología que usan los profesores?

Por un lado, en el otro colegio yo tenía profesores que utilizaban una metodología celta (ellos hacían postgrados en Inglaterra y usaban esa metodología), la cual tenía muchas dinámicas, y creo que eso podría ayudar a que los jóvenes despertaran el hambre por aprender; eso a mí me hizo despertar el hambre por aprender, sobre todo en los ramos humanistas, que lo utilizaban mucho. Creo que si se implementaran las metodologías que se ocupan en Europa, el estudiante chileno en la educación media podría progresar más de lo que ya está progresando con su espíritu crítico.

¿Y acá es diferente la metodología?

Sí, es muy diferente, aquí se emplea mucho la educación tradicional, la del profesor, pizarra, alumno escucha, nada más, lo que yo critico. Con la metodología celta era diferente, porque a nosotros nos hacían participar como un profesor, a nosotros nos hacían las dinámicas especialmente para que nos sintiéramos una persona más, no solamente un oyente,

y eso es lo que hace falta. Aquí, en cambio, yo diría que el estudiante que quiere aprender, aprende. A mí me ha ido súper bien este año en el liceo, tengo buenas notas, tengo calificaciones sobre 6.0, y tengo compañeros que no estudian, no aprenden, pero simplemente porque ellos no quieren. Creo que aquí hay profesores de calidad, creo que todos los profesores que hay en Chile son de calidad, y creo que está en el estudiante tomar esa calidad para hacerse beneficio él mismo.

¿Y cómo es el ambiente que se vive acá en el liceo entre tus compañeros y con los profes?

Bueno, yo con los profes no tengo ningún problema, converso con ellos de par a par, y eso que llegué este año no más; y con mis compañeros, como grupo de curso bien, igual hay problemas, pero como en todo colegio. Yo estudié en un colegio de puros hombres y ahora que estoy en un colegio mixto, encuentro que es totalmente normal, que no tiene ninguna diferencia con el anterior. Obviamente la confianza con los compañeros es diferente, porque en el otro colegio yo estaba desde primero básico, pero acá no hay grandes problemas, más que algunas discusiones, unos roces pocos.

¿Dirías que este liceo es un espacio inclusivo donde los estudiantes se sienten acogidos?

Yo al momento de llegar me sentí acogido, a mí nadie me puso un pero, nadie me criticó, yo llegué y me hice amigo de gran parte del colegio, funcionarios, compañeros, de estudiantes de otros cursos, y creo que para la persona que quiere sentirse acogida, puede serlo; la persona que siempre está victimizándose o que está como sintiéndose parte de otro grupo, no se va a sentir nunca acogido, porque está en uno el sociabilizar con la otra persona.

¿Qué espacios de participación o de toma de decisiones hay acá en tu liceo?

En el otro liceo yo pertenecía al centro de alumnos, me movilicé mucho con el tema de la educación; en este liceo es diferente porque, más que nada, aquí no vienen jóvenes que crean que pueden progresar, por lo que yo me he dado cuenta. Creo que solamente un porcentaje de los estudiantes quiere optar a algo más, otros solamente vienen a completar su educación y los hallo medios perdidos. En este colegio,

por ejemplo, yo ahora he estado conversando con los profesores de Lenguaje y estamos participando en un grupo de debate para presentar una legislación al Congreso, en un concurso que se llama Delibera; entonces, creo que hay espacios, pero están para el que los busque, para que uno represente sus ideales. Por ejemplo, yo represento mis características en la argumentativa, la oral, y creo que eso me ha llevado a que yo pueda dar mi opinión, pero hay jóvenes que claramente se quedan sentados sin hacer nada y ellos mismos como que se van tachando y se van conformando con no decir nada.

¿Y acá tienen centro de alumnos y otro tipo de organizaciones?

No, este año yo no he visto centro de alumnos, vi en la página del liceo que sí hubo en este colegio, pero este año creo que ningún alumno se ha movilizado para formarlo. Obviamente si los alumnos no se mueven es difícil que exista, porque el colegio tampoco te puede obligar a tener un centro de alumnos. Tampoco hay otras organizaciones, que yo haya visto o escuchado porque, más que nada, no tienen el pensamiento crítico que tienen los otros colegios, porque aquí en general el estudiante llega solamente a terminar su cuarto medio, no todos los estudiantes lamentablemente piensan en salir y seguir siendo una persona bien cívica que ponga sus derechos y sus deberes en la mesa, nadie piensa en su deber ciudadano, yo creo que si uno les pregunta qué pensamiento político tienen o qué piensan de Chile, muchos se van a quedar callados, porque no tienen una opinión concreta. Lamentablemente, no es por desmerecer a los alumnos ni nada, pero no han descubierto su esencia de vida; veo muchos alumnos perdidos en los carretes, en la mediocridad, en las drogas, yo los veo afuera porque son mis compañeros, y creo que eso los desvirtúa del pensamiento crítico que debería tener todo ciudadano.

¿Cómo sería para ti un liceo ideal?

Bien utópicamente, yo creo que un liceo primero tiene que tener una infraestructura perfecta, que acoja al estudiante como si fuera una casa, como si fuera su barrio, áreas verdes, lugares de desarrollo deportivo, salas que estén bien complementadas con equipos de audiovisual, que sea de ultratecnología, con didácticas nuevas. Además, donde el

estudiante va a elegir su verdadero camino, si uno elige ser humanista, que realmente refuercen los ideales humanistas, no que solamente te den una pincelada de lo que se viene y te sigan implementando lo otro. Creo que eso sería un liceo ideal, donde el estudiante elija lo que él quiere, no lo que el gobierno le exige o lo que un diputado dice, no, es lo que el estudiante quiere, es lo que él siente como esencia de vida; si el estudiante quiere ser ingeniero, que le enseñen una red de contenidos para un posible ingeniero, no para, no sé, un profesor de educación física o para un abogado, que no le van a servir de nada. Y creo que el liceo ideal debería orientarse realmente en el lado vocacional de cada persona, no en el lado económico o en el lado de prestigio que le vean.

¿Qué piensas hacer cuando salgas de cuarto medio?

Bueno, ojalá obtener el puntaje que quiero y entrar a Leyes; si no me alcanzara, me gustaría estudiar Psicología, creo que esas dos carreras pueden generar el verdadero cambio en la educación que desde el 2006 venimos luchando, mi generación desde el 2011. Las leyes, por el lado de la legislación, y la psicología, por el lado de la psicología educacional. Si Chile quiere tener desarrollo no tiene que cambiar ni sus profesores ni sus alumnos, sino que tiene que cambiar el pensamiento y la política que tiene. **D**

Creo que el liceo ideal debería orientarse realmente en el lado vocacional de cada persona, no en el lado económico o en el lado de prestigio que le vean.



Profesión Docente



“¿Qué significa enseñar en una escuela que queremos distinta?”

Entrevista a **Paula Pogré**

Paula Pogré

Profesora y Doctora en Educación. Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y Directora del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Desde hace más de 35 años desarrolla investigación, docencia y gestión en el campo de la formación docente y las problemáticas de la educación secundaria y superior.



El pensar una educación secundaria diferente, más inclusiva y pertinente, implica también una reformulación de la formación inicial docente para este nivel. En esta entrevista, la académica argentina Paula Pogré nos invita a volver a preguntarnos qué significa enseñar en una escuela secundaria, a revisar críticamente las prácticas pedagógicas excluyentes y a problematizar qué tipo de experiencias tiene que transitar alguien que se está formando como docente para poder cuestionar la naturalización instalada de esta única forma de escuela secundaria.





Usted ha planteado en sus escritos que la complejización de la escuela secundaria pone en cuestión el saber pedagógico, sociológico y didáctico. ¿Podría explicar este fenómeno y cómo interpela a los docentes?

Lo que yo planteo es que pensar en trabajar en la escuela secundaria implica sin duda el dominio del saber disciplinario y pedagógico, pero que no alcanza con ese saber porque se necesita entender la complejidad de una práctica social como la enseñanza. Esto sin dudas es así en todos los niveles, pero especialmente en la escuela secundaria. Se requiere una comprensión del contexto de lo que es la institución, de lo que son las transformaciones de la sociedad y qué significan, lo que implica también una revisión epistemológica de qué es el conocimiento, cuál es el sentido de lo que se enseña y, además, como es una práctica relacional, se requiere poder entender quién es el otro y cómo en esa práctica hay una interconstrucción subjetiva. Cuando uno enseña algo, le está enseñando a alguien, y en ese proceso se transforma el conocimiento, se transforma quien enseña y se transforma quien está aprendiendo. Poder entender esa complejidad, poder ir más allá de entender que los procesos de transmisión implican todo esto, es un enorme desafío cuando pensamos en trabajar en la escuela secundaria, que además ha sido un nivel que ha cambiado su mandato fundacional. La secundaria, como preparatoria para los estudios superiores, ha sido un nivel que tiene una tradición fundacional de excluir y seleccionar, y en realidad si cambiamos la idea de este mandato y pensamos en una escuela secundaria como un espacio para todos, claramente hay cuestiones que se resignifican y cambian, fundamentalmente a la hora de pensar qué significa enseñar en la escuela secundaria.

En esta escuela excluyente, por cierto hay factores que son sistémicos e institucionales, como la selección de alumnos, las expulsiones, etc., pero hay otro tipo de exclusiones que dependen más del profesor y que él podría manejar mejor en el aula. ¿Nos podría hablar de las exclusiones o inclusiones que podría hacer el profesor dentro de su propia sala?

Hay mucha investigación que muestra las distintas maneras de la exclusión. Hay sistemas que tienen pruebas de acceso a la educación o criterios de selección para determinadas es-

La formación puede y debería contribuir a que los futuros docentes comprendan la importancia de conocer a sus estudiantes.

cuelas, estas constituyen las formas sustantivas de exclusión: puedes o no puedes entrar. Pero lo que vemos cada vez más es cómo operan lo que Escudero Muñoz¹ llama las formas instrumentales de exclusión, que tienen que ver fundamentalmente con aquellas situaciones que se dan dentro de las instituciones educativas y al interior del aula. Por ejemplo, cuando un docente tiene una mirada de sus estudiantes desde el déficit y entra al aula pensando en todo lo que *no pueden* los estudiantes, lo más probable es que en su propuesta pedagógica aparezcan fuertemente maneras instrumentales de exclusión, tales como el trabajo solo con unos pocos estudiantes que “siguen el ritmo”, propuestas de baja demanda cognitiva, clases repetitivas sin que se presenten desafíos para los estudiantes; situaciones que terminan generando relaciones de baja intensidad con el conocimiento. Lo mismo se produce cuando un profesor se dice “para qué les voy a enseñar si luego no van a seguir los estudios superiores”, o cuando en realidad la propuesta se devalúa porque se piensa que los estudiantes no tienen capacidad para aprender aquellas cosas que podría enseñárseles si estuvieran en otro contexto o en otra escuela. Recuerdo una profesora que asombrada dijo “confieso: nunca imaginé que a estos chicos les podía interesar ni podían entender un texto de Kafka” y, por lo tanto, sin un apoyo para animarse a proponerlo, nunca antes siquiera lo había propuesto.

Nosotros hicimos hace varios años una serie de investigaciones² muy interesantes donde trabajamos con aquellos jóvenes que habían dejado la escuela secundaria, y una de las cosas que más aparecía era, por un lado, la naturalización de la escuela secundaria; los jóvenes referían a que era así, no había manera de cambiarla; y por otro, una fuerte autculpabilización de los jóvenes de que eran ellos los que no habían hecho lo suficiente para poder permanecer en la

1 Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión social ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>



escuela. Pero, conversando, surgían claramente lo que nosotros llamamos incidentes críticos, que son situaciones del aula que tienen que ver, por ejemplo, con la devaluación de los contenidos (“nos enseñaban cosas tontas, sin sentido”, “nos pasábamos dos meses con la misma fotocopia”); con una dinámica de la clase donde el profesor trabajaba con tres o cuatro estudiantes y los otros eran invisibilizados, una manera de agrupar según las etiquetas que los docentes ponen, “los buenos con los buenos, los malos con los malos”; una selección de contenidos que muchas veces no solo no es desafiante, sino que, como expresan los chicos “los tiempos de la escuela parecen los tiempos de la tortuga”, en el sentido que podían no estar en la escuela tres semanas y cuando volvían parecía que nada había cambiado, y seguían trabajando con lo mismo. Dar voz a los jóvenes que no continuaron en la escuela nos permitió ver que, sin negar las razones extraescolares (económicas, sociales) que hacen a veces difícil la continuidad de los estudios, es claro lo que piden los estudiantes para que el aula los convoque: profesores que expliquen a todos, cosas interesantes que confíen en sus posibilidades de aprender, que les ayuden a construir sentido...

¿Cómo desde la formación inicial docente se podrían abordar las problemáticas vinculadas con la enseñanza en una escuela secundaria que hoy es cada vez más compleja?

Creo que básicamente lo que tenemos que pensar es qué tipo de experiencias tiene que transitar alguien que se está formando como docente. Si las experiencias durante la formación en realidad solamente son experiencias de aula y no ayudan a cuestionar esto que tenemos naturalizado de cómo es la escuela secundaria, es muy difícil después pedirle a esa persona que se formó como profesor, que tenga un modo de estar en el aula de la escuela secundaria distinto a aquel que recuerda de su propia escuela. Me parece que es muy importante pensar en cómo trabajamos con los docentes formadores de aquellos que van a trabajar en las escuelas secundarias, mirar nuestras prácticas en las universidades que formamos profesores para poder generar estas discusiones al interior del conjunto de los espacios curriculares y no solo en los espacios que están más vinculados con la práctica, la didáctica, lo pedagógico, o en aquellos que se aborda cómo trabajar con los jóvenes y la diversidad. Muchas veces los

2 Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: estudio comparativo entre los procesos de inclusión/exclusión escolar en escuelas secundarias del conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz; El proceso inclusión/exclusión en la secundaria en la provincia de Santa Cruz; El proceso inclusión/exclusión en la escuela media en el Gran Buenos Aires.



docentes universitarios, formadores de docentes para la secundaria, tienen igualmente naturalizada una secundaria que selecciona y excluye: “yo enseñé álgebra a los futuros docentes, no me meto con pensar cómo van a enseñarla, para eso están los profesores del trayecto pedagógico”. Si esos espacios no dialogan con aquellos en que se aprende la disciplina que voy a enseñar, es muy difícil que la práctica luego sea diferente. Quiero decir que, por ejemplo, también un profesor de matemáticas tiene que tener conciencia de que no solo está enseñando una disciplina, sino de que está enseñando una disciplina a alguien que va a ser profesor en una escuela secundaria que queremos sea diferente.

Hay mucha investigación³ que muestra que, en general, en secundaria la identidad profesional se articula alrededor de la disciplina que se enseña, por lo que no se da una problematización de lo que es la enseñanza de esa disciplina y de lo que significa enseñar en la escuela hoy. Por ello, es importante que en la formación docente, en los espacios en los que se enseñan las disciplinas específicas, se incorporen estas problematizaciones. Muchas veces le pedimos a los recién egresados que articulen lo que en su formación se ha presentado altamente fragmentado. Para cambiar esto, sin dudas es importante el trabajo colectivo de quienes formamos a los futuros profesores.

¿Tienen actualmente los futuros profesores formación sobre cómo son los adolescentes, cuáles son sus intereses, sus problemáticas y cómo motivarlos?

No hay duda de que son importantes esos saberes acerca de la adolescencia, pero en realidad hay que tener una mirada más abierta, porque a veces esos espacios donde caracterizamos a los adolescentes vuelven a transformarse en nuevas etiquetas. Creo que la formación puede y debería contribuir a que los futuros docentes comprendan la importancia de conocer a sus estudiantes, ver quiénes son en cada caso, lo que hay que enseñarle a un docente es a poder ver con quien está, tener claves de lectura que les permitan ir construyendo ese saber, disponer de marcos teóricos que permitan saber que esa mirada se construye en la relación con sus estudiantes. No hay alguien que pueda anticipar a qué adolescente me voy a encontrar dentro de cinco años cuando vaya a una escuela después de recibir el título profesional, pero sí me pueden dar claves para entender, para leer, para analizar, para poder ponerme en la situación del otro. No es una cuestión de más psicología del adolescente o más dinámica de grupos, es poder pensar qué significa enseñar y qué significa enseñar en una escuela que queremos distinta, en una escuela que queremos para todos, en una escuela en la que queremos garantizar el derecho a la educación.

3 Terigi, F. (diciembre, 2006). Los cambios en el currículo de la escuela secundaria. ¿Por qué son tan difíciles? *Revista PRELAC*, 3. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151692>

rymm
education

Una app para la administración de clases y la comunicación con apoderados

- Mensajes:** Informar actividades realizadas en clase
- Tareas:** Enviar descripciones y/o archivos
- Asistencia:** Pasar lista digitalmente y generar alertas
- Encuestas:** Solicitar feedback a apoderados
- Reuniones:** Pasar lista digitalmente y generar alertas
- Mensualidad:** Informar pagos pendientes
- Eventos:** Anunciar eventos futuros y enviar recordatorios

RYMM Education - Providencia 229 - Web: www.rymm.cl
Mail: contact@rymm.com - Teléfono: 9 8834 1304

START-UP
CHILE

En algunos países se están desarrollando programas alternativos de educación para atender la diversidad de trayectorias educativas de los jóvenes, como son programas de aceleración, de reinserción, educación a distancia, tutorías, clases de apoyo, etc. ¿Están las universidades preparando a los profesores para estas formas de trabajo no tradicionales?

Yo te diría que muchas universidades sí lo están haciendo, otras no, depende también de cómo se han planteado las universidades este proceso de la formación. Pero lo más interesante es que la institución formadora pueda estar en vinculación con todos estos programas y poder pensar espacios donde quienes están formando tengan la posibilidad también de interactuar permanentemente con diferentes instituciones y con estos programas. Es decir, superar la idea que las escuelas son “espacios de práctica” a las que las universidades llevamos o mandamos a los futuros profesores, y entender el vínculo con las escuelas como trabajo de codiseño, de trabajo conjunto con las escuelas y con estos programas es fundamental para la institución formadora. Muchas veces hemos afirmado⁴ que, porque las universidades que formamos docentes investigamos y trabajamos junto con las escuelas es que podemos seguir formando, si no entendemos qué pasa en las escuelas, qué nuevas alternativas generan los sistemas, cómo funcionan estos programas, mal podemos preparar a los estudiantes para trabajar en ellos.

Junto a ello, el ámbito de la formación docente debiera ser una instancia de reflexión sobre estos espacios alternativos en relación a la transformación que queremos hacer de la escuela, en el sentido de considerar la posibilidad de aprender de estos espacios y de incorporarlos, para que no queden siempre como alternativos. Pareciera que hay una escuela regular, que no cambia, y hay unos espacios donde generamos otros proyectos que son potentes, pero que no se tocan, que son solo para aquellos que no pudieron hacerlo en la escuela regular. Creo que lo más rico de estos espacios es que nos muestran alternativas que deberían poder estar en todas las escuelas y para todos los jóvenes.

El ámbito de la formación docente debiera ser una instancia de reflexión sobre estos espacios alternativos en relación a la transformación que queremos hacer de la escuela.

¿De qué manera las instituciones formadoras de formadores podrían aportar en la generación de conocimiento para la construcción de una educación secundaria más significativa e inclusiva?

Yo creo que hay dos caminos. Uno que tiene que ver con el replanteo no solo de qué enseñamos, sino de las experiencias que proponemos y cómo hacemos la formación más viva, más rica, más vinculada con el contexto; pero el otro, sin duda, es cómo incorporamos la investigación dentro de los centros de formación, y cómo trabajamos la investigación dentro de la formación, en dos sentidos: por un lado, acompañando a nuestros estudiantes, futuros docentes, a apropiarse de que ellos también son productores de conocimiento y que hay modos sistemáticos y rigurosos en los que se puede construir conocimiento, que son los que sirven para romper con esta naturalización que tenemos instalada de cómo es la única forma de escuela secundaria; y la otra, la investigación que se transforma también en una estrategia didáctica, proponer a nuestros estudiantes, en diferentes espacios curriculares, participar de trabajos de investigación que les permitan comprender mejor aquello que queremos enseñarles.

¿Qué rol le asigna a los programas de acompañamiento para los profesores de secundaria que están iniciando su carrera profesional?

Me parecen súper importantes, pero no como programas con agentes especializados, por llamarlos de alguna manera, sino como parte de un trabajo compartido entre instituciones

⁴ Pogré, P. et al. (2006). *El Proyart, una manera compartida de hacer escuela*. Buenos Aires: UNGS; Pogré, P. y Merodo, A. (2006). La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. En M. Robalino y A. Körner (Coords.), *Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio* (pp. 57-125). Santiago: Unesco/Orealc.



educativas e instituciones formadoras, en que se realimentan. Así como la investigación realimenta la enseñanza en la institución formadora, estos procesos de acompañamiento deberían no solo ayudar a quien acompañamos, sino ayudar a pensar a nosotros que estamos formando, cómo cambiar los procesos de la formación. Existen, haciendo una generalización, dos tipos de programas de acompañamiento: aquellos que acompañan individualmente al profesor novel y aquellos que proponen un trabajo institucional. Aun así, en general, los procesos de acompañamiento están vistos como ventaja para quien es acompañado, o ventaja para la institución a la cual estamos ayudando a ese proceso de acompañamiento de quien se incorpora, y en realidad creo que quienes más aprenden de estos procesos son las instituciones formadoras. Si las instituciones formadoras no aprenden en este proceso, seguramente no va a ser bueno el proceso de acompañamiento. El acompañamiento a un docente que se inicia en la escuela secundaria requiere de un trabajo colectivo tanto dentro de la escuela en la que se está iniciando como en su institución formadora.

En Argentina realizaron recientemente un proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. ¿Podría relatarnos en qué consistió esa experiencia, cuáles fueron las principales tensiones y logros, y qué implicancias se espera que tenga en la construcción de una mejor educación secundaria?

Lo que hicimos fue una especie de travesura. Por lo general, los cambios curriculares se centran en las mallas o en qué es lo que hay que enseñar en la formación inicial y suelen transformarse en un espacio de pugna por materias y cargas horarias. Pero en este proyecto, en lugar de empezar por discutir las mallas curriculares y cuánto de una materia u otra, hicimos un cambio de mirada y reunimos a los especialistas en las disciplinas a pensar qué de su disciplina tiene que aprender alguien que va a enseñar en la escuela secundaria. A partir de una convocatoria a las universidades nacionales y a los institutos superiores de formación docente (son los dos subsistemas que forman docentes para secundaria en la Argentina), conformamos equipos de especialistas que trabajaron durante seis meses online y con encuentros presenciales

muy intensivos para la discusión en torno a tres preguntas: ¿qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial?; ¿qué experiencias debe transitar durante su formación para construir esas comprensiones?; y ¿cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo las comprensiones esperadas? La idea de trabajar con los expertos disciplinares (de matemática, física, biología, química, historia, geografía, lengua y literatura, lenguas extranjeras, arte, educación física), fue preguntarles qué de la física, qué de la matemática, qué de la historia, etc., debe comprender alguien que va a ser profesor en la escuela secundaria. Pero ese qué no era simplemente un qué de los contenidos, de los núcleos temáticos, que en realidad probablemente era en lo que es más fácil ponerse de acuerdo, sino poder pensar qué tipo de experiencias tenían que transitar durante la formación para poder construir esas comprensiones en profundidad y cómo en mapas de progreso íbamos a ver que lo estaban comprendiendo al promediar la formación, al finalizarla y en sus primeros desempeños. Entonces, era acordar qué tipo de evidencias de esa comprensión teníamos al promediar la formación en situaciones concretas, que en este caso seguramente eran más situaciones del aula, que ellos como especialistas disciplinares valorarían de estos futuros docentes, tanto en el aula de la universidad o el instituto, como en sus prácticas preprofesionales. Y ahí ya podíamos ver cómo ponían en acción ese conocimiento pensando para ser enseñado, también durante los primeros desempeños docentes hasta los primeros cinco años de ejercicio profesional. Fue una experiencia muy interesante, que ayudó a los especialistas a entender qué significa enseñar una disciplina a alguien que no solo tiene que comprenderla, sino que tiene que comprenderla para poder enseñarla. De esa experiencia surgieron una serie de documentos que circulan y que están ayudando a repensar los currículos de la formación docente⁵.

¿Y también trabajaron el cómo ese conocimiento se hacía interesante o significativo para los estudiantes de hoy?

Absolutamente, cómo ese conocimiento se hace significativo, tiene pertinencia; cómo ese conocimiento, más allá de que es disciplinar, no es un conocimiento estanco y requiere

Para pensar una escuela secundaria distinta tienen que ser otras las condiciones laborales de los docentes.

para su comprensión de vinculaciones con otros conocimientos; cómo ese conocimiento deja de ser aislado para ser un conocimiento situado; cómo ese conocimiento en distintos lugares puede incorporar también otros saberes de esa comunidad y tiene que ponerse en diálogo. Aparecieron discusiones sumamente interesantes a la hora de entender que la pregunta ya no era qué contenidos hay que enseñar en la formación docente, sino qué es lo que debe comprender alguien que va a ser profesor de escuela secundaria.

Además, hay que considerar que los adolescentes tienen distintas vías de información y distintos modos de validación de esa información; tienen otros circuitos de comunicación, entonces, poder entender eso también ayuda a que los estudiantes, futuros profesores, no lo olviden de eso a la hora de ser profesores, porque si no se pone en diálogo con todo eso, el día que sale a ser profesor, va a parecerse mucho más al profesor que tuvo, que a sí mismo.

¿Además de una adecuada formación inicial, qué condiciones de enseñanza debieran tener los profesores para poder atender de manera adecuada a los adolescentes y jóvenes de la educación secundaria?

No podemos imaginarnos otra escuela si mantenemos la misma estructura. Y para pensar una escuela secundaria distinta tienen que ser otras las condiciones laborales de los docentes. No podemos pensar en una escuela secundaria que sigue proponiendo la vinculación con conocimiento en diez u once espacios simultáneos, un estudiante que tiene diez materias al mismo tiempo y un docente que salta de un curso a otro y de una escuela a otra (y en el mejor de los casos está hora y media con cada grupo una o dos veces por semana).

⁵ Ver documentos en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89787>



La pregunta ya no era qué contenidos hay que enseñar en la formación docente, sino qué es lo que debe comprender alguien que va a ser profesor de escuela secundaria.

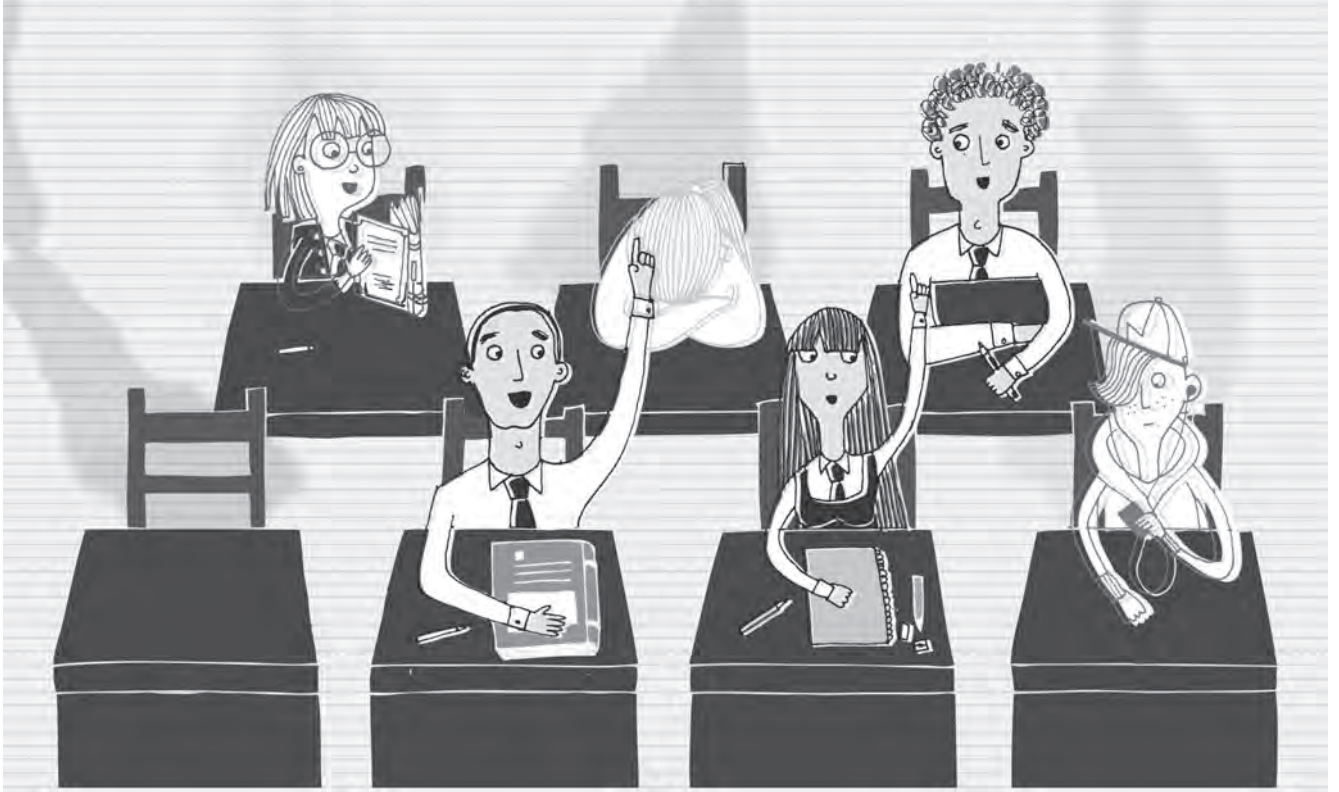
Además, esto obliga a que un docente, para tener una carga laboral media tenga que atender diez o doce cursos diferentes. Tenemos que pensar en tiempos intensivos, tenemos que pensar en un profesor que tiene más tiempo con menos cursos. Entiendo que los profesores de secundaria en Chile tienen una situación similar a la de Argentina; para tener un ingreso que les permita su sustento deben acumular su carga horaria dando clase en muchos cursos en diferentes escuelas. Sin embargo, un profesor debería estar, a lo sumo, en dos escuelas, no más; tener un tiempo de trabajo en la escuela sin alumnos, pero esto implica también entender que el proceso de aprendizaje es distinto y los estudiantes tienen que tener más autonomía y tiempos de trabajo dentro de la escuela, donde estén trabajando con o sin profesor, con otro tipo de agrupaciones, con trabajos compartidos en parejas por profesores, y todo esto, sin duda, tiene que llevar a repensar cuáles son las condiciones laborales de los docentes. Cuando nos referimos al desarrollo profesional de un docente no nos referimos solo a la capacitación o a la formación continua, sino también a condiciones laborales, a las diferentes tareas que desarrolla el docente dentro de la escuela, a un docente que tiene tiempo para trabajar con los estudiantes, pero que tiene tiempos para trabajar con otros docentes, a docentes con más

experiencia para quienes parte de su trabajo en la escuela implica acompañar a los profesores noveles o a sus pares para el desarrollo de proyectos, o sea, pensar la vida de la escuela para los estudiantes y para los docentes de otra manera. Y justamente de estos proyectos que llamamos alternativos podemos aprender mucho, porque en varios de estos proyectos los jóvenes están desarrollando distintos contenidos en una misma aula, a veces con uno o con dos docentes, quienes están pensando un proyecto compartido que les permite profundizar en un problema donde necesitan conocimientos de distintas disciplinas, y esta escuela requiere sin duda de pensar el puesto de trabajo docente de otra manera.

Creo que tenemos que tener dos cosas: más confianza en nuestros docentes y más confianza en nuestros jóvenes. Si seguimos mirando las propuestas siempre desde el déficit vamos a tener poca posibilidad de imaginarnos otras alternativas, y que en realidad cuando uno mira lo que pasa en las escuelas, muchas veces ocurren situaciones sumamente ricas que quedan como experiencias aisladas, en lugar de poder potenciarse y valorar lo que tiene de espacio fundamental para la vida de los jóvenes la posibilidad de estar en la escuela. **D**



Ventana Pedagógica



**María Loreto Serra
Rodríguez**

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Miembro del Equipo Técnico y Docente del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso y Estudiante de Magíster en Educación mención Evaluación Educativa de la PUCV.

Absentismo escolar: ¿solo aquellos estudiantes que no asisten al establecimiento?

por **María Loreto Serra Rodríguez**

A bordar el absentismo escolar en Chile es una tarea compleja. En primer lugar, debido a que en nuestro país dicho fenómeno no ha sido considerado un objeto de estudio relevante, lo que se evidencia tanto en las escasas referencias sobre este tema en la literatura científica; como también en la inexistencia de un indicador que dé cuenta de dicha realidad en los establecimientos educacionales del país. No contamos, tampoco, con fórmulas oficiales para calcular, por ejemplo, lo que sería la *tasa de absentismo*; aunque sí las hay para medir asistencia media, retiro o deserción escolar. En segundo lugar, no existe consenso en la literatura internacional respecto a lo que es, precisamente, el absentismo escolar, llegando a transformarse en lo que Rué (2005) ha categorizado como un “concepto-saco”, es decir, una categoría que da cuenta de un fenómeno originado en causas, factores, hechos y experiencias diversas. El reto es, por tanto, hacerse cargo de un fenómeno que, tanto para los índices oficiales del gobierno como para la investigación educativa en Chile, se encuentra invisibilizado.

Lo anterior no deja de ser paradójico, toda vez que constatamos a través de la literatura que se trata de un fenómeno relevante, pues constituye el proceso que antecede la deserción y abandono escolar (De la Fuente, 2009; Espinoza et al., 2014; Fernández et al., 2010; García, 2001; González, 2006; Ribaya, 2004; Rué, 2005). Sobre esto último, en el caso chileno, de acuerdo a los datos estadísticos entregados por el Ministerio de Educación (2013), el abandono escolar corresponde en términos generales (tasa de prevalencia año 2011) a un 9,5% entre los 15 y 19 años, y 16% entre 20 a 24 años; con una mayor concentración de jóvenes desertores en los quintiles más pobres de la población (I y II).

Quienes nos dedicamos a la docencia en el sistema escolar municipalizado y trabajamos con estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres, no solo observamos y vivimos en lo cotidiano el fenómeno del absentismo escolar, sino también entendemos que en él subyacen, de modo latente y dinámico, una multiplicidad de factores (sociales, culturales, familiares, económicos, etc.), como experiencias de vida y relaciones intersubjetivas que viven las y los jóvenes. Las problemáticas de la escuela, significan para nosotros los/as docentes, la visibilidad de rostros concretos, con nombres y apellidos, sus familias, sus vivencias e historias

personales; pues conocemos, nos relacionamos y convivimos a diario con ellos/as.

La experiencia como docente de un liceo técnico municipal en la ciudad de Valparaíso y el diálogo cotidiano con mis colegas más cercanos, me hizo ver la necesidad de buscar comprender este fenómeno. Y es que si bien, las y los profesores estamos dispuestos a enfrentar numerosos desafíos, el no contar con la presencia de los propios educandos es algo que escapa a toda planificación. Podemos ser muy buenos profesionales, trabajar de manera cohesionada y en equipo, implementar diversas estrategias de enseñanza, etc., pero si no contamos con los actores claves del proceso educativo, la educación misma pierde su sentido. ¿Por qué la ausencia de jóvenes en las salas de clases? He ahí una interrogante clave.

Ubicado en una de las principales arterias de la ciudad y con 113 años de historia, el establecimiento en el que trabajo posee una matrícula de 1300 estudiantes y un índice de vulnerabilidad por sobre el 80%. En relación a la asistencia, según los datos del último Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem), el establecimiento presentó una asistencia media del 85%, cifra que se encuentra justo en el límite del promedio requerido por la normativa vigente para promover de curso. Cabe señalar que esta cifra representa una tendencia a la baja que se da en el establecimiento desde hace un par de años atrás.

Asimismo, de manera más particular, al interior del establecimiento, las mayores tasas de inasistencia, repitencia y retiro se encuentran en primero medio. Solo en este nivel, dentro del primer semestre 2016, contabilizamos 89 estudiantes con una asistencia bajo el 85% requerido. Tales jóvenes hoy tienen el doble desafío de obtener las calificaciones necesarias para promover de curso y remontar su porcentaje de asistencia para aprobar en diciembre. Pero, ¿el absentismo se refiere solo a aquellos/as estudiantes que no asisten al establecimiento? El fenómeno me pareció mucho más complejo, puesto que el problema de fondo es que los o las jóvenes en cuestión no estaban *presentes* en las clases en el momento en que estas se realizaban. Lo anterior me llevó a desarrollar una mirada distinta acerca del fenómeno.

De este modo, considerando dichos antecedentes, en el marco de la tesis de magister en educación que



García (2001) introduce el concepto de *absentismo virtual* para referirse a aquellas situaciones donde los alumnos se inhiben dentro de la sala de clases y están allí, sin estar.

desarrollo y con el apoyo de la dirección y el equipo técnico del establecimiento, inicié un proceso investigativo a fines del año pasado, cuyo objetivo principal consiste en *comprender cómo se configuran y desarrollan los procesos de absentismo escolar en estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso*. En concreto, me pregunto: ¿cómo y por qué se inician los procesos absentistas?, ¿cómo y qué factores familiares, socioculturales y escolares inciden en el desarrollo de los procesos absentistas?, y ¿qué sentidos atribuyen los estudiantes a la escuela y al proceso educativo? Esta investigación, concebida como estudio de caso instrumental, no solo nos permitiría comprender mejor el fenómeno en nuestro establecimiento, sino también contribuir con una perspectiva nueva para su comprensión desde la política nacional, agregando además un nuevo énfasis: los sentidos que tienen la educación en general y la escuela en particular para estos/as estudiantes. ¿Cuánta responsabilidad les cabe hoy a las instituciones educativas al respecto? Esa sería una reflexión ineludible al concluir la investigación.

Para hablar del absentismo: diversas acepciones para un mismo concepto

Distintas acepciones han sido utilizadas para referirse a las características del proceso absentista. Por una parte, Costa-Lascoux (2002) ha enfatizado los aspectos emotivos imbricados en la escolarización y señala que este es parte de un proceso de *desencanto* del estudiante hacia la escuela; un proceso lento, progresivo y acumulativo. En una línea similar, investigaciones utilizan el concepto de *desafección* (García, 2001; Rué, 2005) para destacar una cara del absentismo, referida al distanciamiento afectivo del

individuo con la escuela o a su inhibición al interior de ella. Por último, también se emplea el concepto de *desenganche* (Fernández et al., 2010; González, 2006; Pallarés, 2014), utilizados mayoritariamente en investigaciones españolas desde una perspectiva más amplia, que tratan de abarcar lo polifacético del fenómeno. Por otra parte, encontramos autores que se diferencian no solo por lo que consideran como absentismo, propiamente tal, sino también por los *tipos de absentismo* que reconocen y las variables que consideran para explicar el fenómeno.

¿Solo es ausencia física?

No existe acuerdo respecto a si por absentismo escolar se debe entender únicamente la inasistencia a clases por parte del alumno o si también deben incluirse y considerarse aquellos casos en los que existe una presencia “física” del estudiante, aunque no una implicación de este en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pallarés, 2014), sobre todo, aquellos que transcurren al interior del aula.

Entre quienes reconocen distintas formas de absentismo, encontramos un número importante de tipologías.

García (2001) introduce el concepto de *absentismo virtual* para referirse a aquellas situaciones donde los alumnos se inhiben dentro de la sala de clases y están allí, sin estar. Por otra parte, Blaya (2003) establece una distinción de cinco tipos de absentismo: *de retraso* (aquellos estudiantes que de manera sistemática llegan tarde a la primera hora de clases); *del interior* (estudiantes que, estando presentes en las clases, tratan de pasar desapercibidos e inadvertidos, esperando que el tiempo pase; estos estudiantes estarían en la escuela únicamente por la amistad que desarrollan con sus compañeros, mientras van acumulando dificultades escolares); *elegido* (a estudiantes que evitan ciertos aspectos puntuales de la experiencia escolar, y por ello no asisten en determinados momentos a clases); *crónico* (las reiteradas ausencias físicas de los estudiantes al establecimiento, con una alta frecuencia); y *cubierto por los padres* (aquellos estudiantes que se ausentan de clases por diversos motivos, pero que cuentan con la venia de sus padres, es decir, excusan sus faltas). Finalmente, Costa-Lascoux (2002) incorpora tres situaciones y realidades particulares: *absentismo de los presentes ausentes*, es decir, estudiantes que se encuentran en el aula, pero se descuelgan de la actividad escolar,

en tanto no se involucran y evaden a los docentes; el *absentismo esporádico*, referido a los alumnos que se ausentan ocasionalmente, privilegiando otras actividades; y el *absentismo dirigido o selectivo*, que se origina cuando ciertos estudiantes, ya sea por creencias filosóficas o

religiosas (sean suyas o de sus padres), no asisten a clases.

Un intento de síntesis y reagrupación de estas últimas categorías nos permitió identificar distintos perfiles absentistas en nuestro establecimiento (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Tipos de absentismo escolar pesquisados en la literatura

Ausencia física total (al centro escolar)	Ausencia física parcial (dentro del centro escolar)
Absentismo crónico (Blaya, 2003) Absentismo elegido (Blaya, 2003) Absentismo esporádico (Costa-Lascoux, 2003)	Absentismo de retraso (Blaya, 2003) Absentismo cubierto por los padres (Blaya, 2003) Absentismo dirigido o selectivo (Costa-Lascoux, 2002)
Ausencia virtual (dentro de la sala de clases)	
Absentismo del interior (Blaya, 2003) Absentismo presente-ausente (Costa-Lascoux, 2002) Absentismo virtual (García, 2001)	

Fuente: Elaboración propia.

El absentismo en nuestro liceo

Con estos perfiles iniciamos una investigación cualitativa, sustentada en el desarrollo de entrevistas individuales a estudiantes que presentaran las características indicadas. Comenzamos hablando con quienes tenían porcentajes de inasistencia elevada al establecimiento, pero luego fuimos identificando perfiles de jóvenes que, si bien estaban dentro del liceo, llegaban atrasados/as prácticamente todos los días de la semana, así como también algunos que deambulaban por los patios mientras sus clases se desarrollaban, evitando ser vistos por inspectores y paradocentes de su nivel. Algunos de ellos evadían pruebas y trabajos, mientras que otros, simplemente, no querían ingresar a clases, pero sí estar junto a sus amigos y compañeros.

Al momento de escribir estas líneas, la investigación aún se encuentra en desarrollo; no obstante, el adentrarnos en las distintas tramas biográficas de los/as jóvenes

que desarrollan trayectorias absentistas, nos ha permitido identificar algunas ideas clave para avanzar en la comprensión del fenómeno.

En primer lugar, si bien no tienen un carácter determinista, las desigualdades socioeconómicas y culturales son condicionantes relevantes de estos procesos: las experiencias de pobreza, drogadicción, conflicto y violencia (familiar, entre pares, etc.) aparecen con un importante significado en los relatos de vida. Asimismo, el abandono biográfico: jóvenes sin residencia fija, abandonados/as por sus padres cuando pequeños, entre otras, son experiencias que anteceden y acompañan el proceso mismo de desenganche con la escuela.

En segundo lugar, si bien el absentismo se manifiesta como una respuesta biográfica connotada sociocultural y económicamente, depende de dinámicas interactivas y se desarrolla de manera distinta dependiendo



El abandono biográfico: jóvenes sin residencia fija, abandonados/as por sus padres cuando pequeños, entre otras, son experiencias que anteceden y acompañan el proceso mismo de desenganche con la escuela.

del funcionamiento escolar. En el establecimiento donde se desarrolla la investigación se pueden apreciar las distintas valoraciones por parte de los/as estudiantes que existen hacia la política interna del establecimiento (ya sea relativa a las sanciones por faltas a la disciplina, así como también, por las mismas ausencias reiteradas) en los cuatro niveles de enseñanza, pues si bien hay un reglamento interno único, se observan diferencias en la forma de aplicar las sanciones en cada nivel. En una misma línea, en relación a los factores intraescuela, se reconoce una pérdida de sentido curricular, ¿para qué entrar a la clase?, ¿para qué llegar a la hora?, ¿por qué aprender tal o cual cosa? En fin, una significativa y variada gama de cuestionamientos que aluden a un currículum que ha perdido sentido para el proceso de los estudiantes y que no logra arraigar en sus vidas como algo que merezca alguna importancia. Del mismo modo, la existencia del ausentismo virtual, nos da a conocer una invisibilidad de los/as estudiantes, quienes no solo pasan inadvertidos para los/as docentes, sino que también en algunos casos son ignorados por sus propios/as compañeros/as de curso.

En las entrevistas vemos distintas circunstancias y motivos por los que los estudiantes se ausentan. Así, por ejemplo, hay algunas ausencias que cuentan con el consentimiento de los padres y se relacionan con tener tiempo de disfrute fuera del liceo: “mi mamá es muy liberá... y mi papá también es muy liberao. Los dos son [...] [mi mamá] me decía que hagara la cimarra cuando quisiera, pero no tantos días seguidos [...] Sí po, yo le avisaba, le decía ‘mamá estoy aquí en el centro... dame plata porque estoy sin plata...’, con las amigas. Y mi mamá me daba plata po [...]

íbamos a las dunas, llevábamos igual un pack de cervezas [...] pero poco... más que comíamos cosas... así... Y la pasábamos súper bien. [...] descansábamos y pasábamos el tiempo... porque ¡había que disfrutar la juventud po! Hubo como tres días que hice la cimarra, pero fueron mis tres días de momento de felicidad” (Entrevistado 1).

En otros casos, aluden al cansancio que les produce el tener otras responsabilidades fuera de la escuela: “a veces yo tengo que cuidar a mi sobrino, o sale por aquí o por allá un trabajo que hacer o algo, de repente no alcanza la hora porque hay que cuidar al sobrino y aparte hay que hacer los trabajos del liceo. Entonces levantarse de nuevo temprano en la mañana es como un cansancio de todas formas...” (Entrevistado 2).

Así también algunos expresan su descontento por el control de una disciplina a la que no encuentran sentido: “El inspector me retó por estar con gorro y me dijo que me quedo suspendida por dos días... O sea, sabe por qué tampoco me gustaba venir... porque los inspectores me agarraban mucho... me gusta estudiar, me gusta venir a aprender, pero no me gusta que estén ellos así criticándome, porque... cuando uso este polerón... sé que está mal el polerón, pero realmente el otro polerón lo tengo todavía mojado... o lo tengo sucio. Y como no he ido donde mi abuela, no lo puedo lavar. Entonces vine con este y... igual me retan... me retan porque estoy con gorro...” (Entrevistado 3).

Hay quienes también hacen ver que a ciertos profesores no les importa si faltan o no al liceo: “Me iba de la casa y me juntaba acá afuera... aquí mismo en el liceo. No me decían nada. ¡En la puerta! Nunca nadie se dio cuenta. Y de repente ahí nos juntábamos con mi amiga... íbamos a Concón, a las dunas... Sí, con la Juani... Una vez íbamos caminando y encontramos a una profesora trotando por ahí y nos miró ¡y se reía la profesora po!” (Entrevistado 4).

Las largas jornadas o el exceso de carga de trabajo es otra causa esgrimida por los estudiantes para ausentarse: “igual encuentro que el liceo tenga sus cosas, pero a veces igual nos explotan demasiado, los horarios, más que nada, que a veces salimos muy tarde” (Entrevistado 5).

Por otra parte, la indiferencia de los docentes y las/os propios compañeros, contribuyen a la configuración de un absentismo que no solo se expresa en la ausencia física, sino

también virtual: “entonces igual me quedaba sola en los recreos y lloraba todos los días porque no quería ir al liceo. No tenía ni amigos ni eso po. [...] y me sentaba al último porque nadie quería sentarse conmigo po. Y un día que te hagan eso, te lo van a hacer siempre. Entonces yo sabía que eso no iba a cambiar po, entonces... yo me sentaba atrás”.

Estas primeras aproximaciones muestran que, al cuestionar el absentismo, es clave que podamos ampliar la mirada, reconociendo que estamos, ante todo, frente a un fenómeno de carácter variable y heterogéneo, que se manifiesta de distintas formas. El absentismo no es solo la ausencia física, es más que eso. Pero, además, las causas

que subyacen a sus distintas expresiones, son al mismo tiempo diversas. ¿Servirá por tanto una única política preventiva o de “retención”, como llamamos hoy a los fondos destinados a promover la asistencia a clases? Creo que no. Las políticas públicas educativas debieran abrirse desde la comprensión de estas diversas realidades, pues no se trata únicamente de inyectar dinero, sino también y fundamentalmente, de proveer los medios y recursos para atender las variadas necesidades de nuestros estudiantes (que no son pocas) y, asimismo, repensar la escuela de manera local, contextualizada y arraigada al territorio. Lo anterior implica, en primera instancia, volver la mirada sobre la educación pública. **D**

Referencias

- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado de: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Costa-Lascoux, J. (2002). *Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline Costa-Lacoux*. Recuperado de: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- De la Fuente Fernández, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 173-181. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Loyola, J., y Santa Cruz, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Rievere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección de Estudios Sociales N° 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- García Gracia, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Reice*, 4(1), 1-15.
- Ministerio de Educación. (marzo, 2013). Medición de la deserción escolar en Chile, *Serie Evidencias. Centro de estudios Mineduc*, 2(15), 1-11. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf
- Pallarés Pirquer, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 49-68. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art3.pdf>
- Ribaya Mallada, F. J. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes*, 2.
- Rué Domingo, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



Resignificando la diversidad sexual en el aula

por Claudio González

Claudio González

Profesor de Historia. Liceo de
Adultos Luis Gómez Catalán
de Estación Central.

Aproximarse al mundo de la pedagogía implica, inevitablemente, aproximarse a las mentes y corazones de un sinnúmero de niños y adolescentes cuyo desarrollo emocional e intelectual se ha visto en muchos casos trastornado por carencias y abusos. En mi corta experiencia como profesor de Historia en el Liceo de Adultos Luis Gómez Catalán de Estación Central, he podido comprobar el enorme peso que los traumas y conflictos domésticos, de pareja y parentales ejercen en el estudiante, tanto en su asistencia a clases, como también en su desempeño académico. Asimismo, el historial previo de cada alumno revela una sensibilidad particular ante la cual muchos profesores nos vemos desconcertados, por nuestro desconocimiento, negligencia o estrechez de miras, lo que plantea serios retos a nuestra capacidad para responder

adecuadamente a ellos, establecer diálogos fructíferos y atender sus necesidades emocionales y cognitivas.

Según los esquemas más ortodoxos de la educación durante el pasado, cualquier “disfuncionalidad” que afectase el comportamiento de un estudiante debía tomarse como una anomalía, una especie de externalidad perjudicial al proceso educativo, la cual debía resguardarse de cualquier “contaminación” emocional, considerada un escollo para la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumno. De ahí que hasta nuestros días, aquel enfoque aún permea la relación entre profesores y estudiantes, generando desencuentros, malentendidos y problemas de comunicación que se vuelven insalvables, especialmente cuando la brecha valórica, generacional y cultural entre ambos es acentuada.



Desde mi experiencia, un elemento que impacta con gran fuerza en la relación entre profesores y estudiantes, es la orientación sexual. Nuestra historia muestra que los estudiantes de orientación homosexual (gays y lesbianas) han sido blanco permanente de amedrentamiento, intimidación y exclusión desde el resto de la sociedad. El gremio docente, al menos entre ciertos sectores, también se ha encargado de reforzar prejuicios o hacer oídos sordos para reivindicar los derechos homosexuales, manteniendo los estrictos paradigmas morales que durante generaciones se inculcaron desde las familias, la religión y otras formas de disciplinamiento social. Como resultado de lo anterior, en muchos casos aún se concibe a las personas homosexuales como “enfermos” o “pervertidos”; personas cuyas expresiones artísticas, estéticas y afectivas atentarían contra el desarrollo armónico de la personalidad y el modelo tradicional de familia, y

por ende, debiesen censurarse permanentemente. En este escrito, me valgo de la experiencia de trabajo con estos alumnos para evaluar mi capacidad de acoger sus opiniones y generar miradas de consenso en la pequeña y, a veces autoritaria, sociedad que se forma al interior de un aula.

Durante el año y medio de mi experiencia como profesor he tomado contacto con alumnos gays y lesbianas cuyo comportamiento se mostraba desafiante y agresivo ante la figura del docente, sin mediar provocación. La reciente toma de conciencia que se ha generado en la sociedad respecto a los derechos de estas personas no borra en su imaginario las décadas de menosprecio y exclusión que han sufrido en ámbitos educativos, laborales y familiares, generando un resentimiento de larga data, que aflora inconscientemente como desconfianza y resistencia hacia las figuras de autoridad.



En muchas clases observé gestos sarcásticos, réplicas irrespetuosas y cuestionamientos que no emanaban de una incomodidad circunstancial hacia la clase, sino de una actitud deliberadamente confrontacional. Muchos estudiantes homosexuales, además, se ubicaban en puestos apartados del salón en un proceso de marginación aprendida que me llevó a reflexionar respecto a la naturaleza de esas actitudes, para luego pensar de qué manera podría hacerlos sentir más acogidos y respetados, así como involucrarlos al trabajo de aula.

Uno de los puntos que más interrogantes me generó fue si era pertinente evaluar aquellas conductas como parte de una tensión ante el mundo institucional nacida de su orientación sexual o si debían tomarse como simples gestos de rebeldía adolescente que no los diferenciaban de otros compañeros. No es una sorpresa que cualquier persona que arrastra un historial conflictivo tiende a exteriorizar frustraciones, rencores y otras emociones negativas de manera abierta o implícita. Muy importante al respecto es la capacidad intuitiva de un profesor para interpretar temprana e inequívocamente un conjunto de señales corporales que denotan emociones profundamente arraigadas en la personalidad y en la psiquis producto de eventos traumáticos. En ese sentido, una vestimenta excéntrica, el uso de accesorios o cierta clase de maquillaje, un lenguaje excesivamente vulgar, gestos de connotación sexual son, en muchos casos, resabios de abusos o discriminación que, en el caso de gays y lesbianas, pueden volverse símbolos recalcitrantes de rechazo a las nociones de pudor en el rango de lo permitido. Perciben el atractivo de jugar con los límites, de violar las normas en forma sistemática, para socavar las raíces de un *establishment* intolerante e hipócrita.

Sabía que los juicios apresurados y los castigos simplistas solamente acrecentarían la molestia y la incomunicación, lo que me llevó a flexibilizar mi esquema de trabajo y generar una relación más empática con ellos, para que así pudiesen apaciguar sus ánimos, ganar confianza y revelar los aspectos más positivos de su personalidad, escondidos tras una fachada de resistencia.

Nuestra historia muestra que los estudiantes de orientación homosexual (gays y lesbianas) han sido blanco permanente de amedrentamiento, intimidación y exclusión desde el resto de la sociedad.

Con ese propósito, y aprovechando la flexibilidad del currículum vigente, tuvimos la oportunidad de ahondar temáticas de género que despertaron inevitablemente una fuerte vinculación emocional de parte de estos estudiantes. Ello refleja los cambios que en los últimos años ha experimentado el programa de la asignatura, al enfatizar los derechos de las minorías y divulgar la importancia de la inclusión para asegurar una sociedad democráticamente sostenible en el tiempo. Así por ejemplo, temas ligados al estudio de la población, como el control natal, el aborto, la contracepción y la violencia de género, creaban una atmósfera proclive a debatir con criterio y altura de miras, generando espontáneamente, en casi todos los casos, una mayor participación de alumnos homosexuales durante la clase. Similar reacción ocurrió al plantear el matrimonio y la adopción homosexual entre los contenidos, ya que congregaron a gran parte de los cursos y dieron paso a la exposición de interesantes argumentos a favor y en contra.

Se debe mencionar que en ningún caso trato de encasillar a estos alumnos y suponer que solamente actúan bajo un único criterio. Evidentemente las diferencias culturales, económicas y valóricas entre la población homosexual son tan amplias como entre el resto de la población y nunca he intentado generar una categorización social exclusivamente

ligada a la orientación sexual. Así, por ejemplo, tuve la ocasión de conversar con un joven homosexual que participaba de forma entusiasta en las asambleas de una iglesia evangélica sin sentir ningún tipo de discriminación o sentirse intimidado. Por otro lado, algunos estudiantes gays y lesbianas eran asiduos visitantes de clubes y discotecas homosexuales, pero no necesariamente llevaban un estilo de vida más desenfrenado. En esta amplia gama de personalidades, las opiniones frente a los temas “valóricos” eran diversas. Los métodos anticonceptivos, el matrimonio y la adopción homosexual eran ampliamente apoyados, mientras que el aborto suscitaba opiniones mixtas entre los estudiantes gays y lesbianas. En ese sentido, se mostraban normalmente más dispuestos a tolerar aquellos fenómenos y a incorporarlos en nuestra vida institucional.

A medida que las semanas pasaban, observé una gradual mejoría en la relación con los alumnos antes mencionados. Su predisposición desde el inicio de cada clase era más colaborativa y empática, lo cual se retroalimentaba cada vez que un nuevo tema de su interés se ponía en el tapete.

Esto no significa de ninguna manera adjudicar exclusivamente a este enfoque la mejoría experimentada en la conducta de estos alumnos. Debemos cotejar otros factores como, por ejemplo, la paulatina formación de grupos de afinidad al interior de los cursos y la aclimatación al espacio y la comunidad del establecimiento como alicientes para moderar las iniciales actitudes de resquemor y rebeldía. Es evidente que las nuevas generaciones se han desmarcado de sus progenitores respecto a la percepción de la homosexualidad, y eso hace algo más llevadera la socialización al interior de los cursos, no obstante la mantención de cierta desconfianza por parte de algunos estudiantes. Aun así, considero que esta experiencia ha mostrado el impacto que puede tener el docente a la hora de movilizar y visibilizar a grupos puntuales de alumnos que, por su raza, religión, sexualidad o vestimenta, terminan por ser marginados del proceso educativo, relegando sus puntos de vista a la esfera de la resistencia, la subordinación y la discordia.

Es urgente que nosotros, los profesores jóvenes, aportemos desde nuestra experiencia para resignificar la diversidad sexual como un elemento enriquecedor y dinamizador en una sociedad.

A propósito de la tan discutida segregación socioeconómica de la que se habla en debates y noticieros, cabe recordar que ella emana desde las raíces de nuestra idiosincrasia y se ha transmitido históricamente en la cotidianeidad de cada interacción entre grupos e individuos. Mi experiencia como estudiante en un colegio de hombres trae a la memoria innumerables episodios de burla y ridiculización hacia los homosexuales hasta extremos patológicos, especialmente cuando se expresaban bajo formas “humorísticas” para el deleite del público, fenómeno del cual aún somos testigos, desafortunadamente. Pese a que la intensidad de aquello ha disminuido en los últimos años, gracias a la activa movilización de diversas organizaciones y al sacrificio de otros, las manifestaciones simbólicas, retóricas y audiovisuales recurrentes en los medios de comunicación de hoy en día siguen surcadas de virulencia e intolerancia. Es ahí donde la discriminación de género aparece, junto a la xenofobia, el clasismo y el racismo, como otro de los apéndices más nocivos para la convivencia. Por eso es urgente que nosotros, los profesores jóvenes, aportemos desde nuestra experiencia para resignificar la diversidad sexual como un elemento enriquecedor y dinamizador en una sociedad, siempre y cuando se abran las puertas a su discusión desde la sala de clases con el debido criterio y altura de miras requerida. **D**

Convocatoria a publicar relatos pedagógicos

En los próximos meses el Colegio de Profesores publicará un libro con los relatos de docentes que han participado en los talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, realizados por el Movimiento Pedagógico entre 2015 y 2016¹. Estos talleres se hicieron en Santiago, Valparaíso, Quilpué, Chiloé, Chillán y Vallenar, y en cada uno vimos emerger decenas de historias que dan cuenta de la complejidad de la labor docente, en sus dimensiones pedagógica, política, sociológica y emocional.

La idea de publicar los relatos producidos es que, por un lado, otros docentes del país puedan conocer estas vivencias, relacionarlas con las propias, y animarse a pasar por la experiencia de ser docentes narradores; y por otro, que quienes no son profesores, conozcan de primera fuente la complejidad del trabajo docente, y contribuyamos así a su revalorización.

Les invitamos a enviar con anticipación los textos, y así poder hacerles sugerencias de profundización o explicitación para alcanzar una mejor calidad en la comunicación de la experiencia. Siempre que el docente narrador lo solicite, puede omitirse el nombre del establecimiento


o cambiarse los nombres de los protagonistas, para proteger la identidad de quienes participaron de experiencias más complejas o delicadas. Lo más importante es compartir estos momentos cruciales que se dan cada día en las escuelas.

Diversos proyectos en el mundo han dado como resultado publicaciones de las experiencias docentes. A continuación, algunos ejemplos sobre los que se puede encontrar más información en Internet.

- Argentina: La documentación narrativa impulsada por Daniel Suárez² en Argentina busca indagar en los sentidos y significaciones que los docentes producen mediante la reflexión colectiva y el ejercicio escrito, y al igual que el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, se propone hacer públicos estos sentidos y significaciones, con el objetivo de relevar la dimensión política del conocimiento pedagógico y la importancia de las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. Vea más en: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html>

- Colombia: La experiencia colombiana de la Expedición Pedagógica Nacional, con ya casi 30 años de historia, promueve una concepción de la profesionalidad docente y del desarrollo profesional ligado al trabajo en redes, a la

constitución de comunidades de práctica y a la construcción y sistematización de experiencias pedagógicas. En el desarrollo de las expediciones pedagógicas los relatos escritos tienen una relevancia similar a la que tienen para el trabajo que desarrollamos en el Movimiento Pedagógico, ya que representan un vehículo para dar a conocer los hallazgos de las expediciones y promover, mediante publicaciones, su valorización social. Ver más en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_unda.pdf

- Estados Unidos: En Estados Unidos la experiencia del National Writing Project, promovida por Ann Lieberman³ desde comienzos de los años ochenta, ha asumido que el conocimiento pedagógico surge de un proceso intersubjetivo basado en sentidos compartidos respecto de la misión y visión del desarrollo profesional. De ahí el énfasis que ha puesto en la construcción de redes, articuladas a partir de la creación de grupos de reflexión, que buscan mediante un ejercicio de escritura recursivo, gatillado por el examen crítico de los pares, la transformación de la experiencia individual, en experiencia colectiva; y la transformación del conocimiento privado, en conocimiento público y transferible, con el objeto de propiciar un desarrollo profesional desde el trabajo en comunidades de práctica. Ver más en: <http://www.nwp.org/> 

1 Infórmese sobre los plazos de recepción de los textos al mail movimientopedagogico@colegiodeprofesores.cl

2 Ver *Docencia* n° 55 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20150514104256.pdf>

3 Ver *Docencia* n° 51 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205182411.pdf>

Trabajo colaborativo y experiencias pedagógicas en la evaluación docente

Dada la entrada en vigencia de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la evaluación docente ha debido enriquecerse incorporando nuevas dimensiones del quehacer de profesores y profesoras, como el trabajo colaborativo, su desarrollo profesional y otros roles desempeñados diferentes al de profesor de aula.

En ese contexto, recientemente el Ministerio de Educación publicó los manuales para el Portafolio 2016 correspondientes a cada nivel⁴, los que contienen orientaciones para la realización de la evaluación docente. A los dos módulos ya existentes de dicho portafolio (“unidad pedagógica” y “clase grabada”) se ha añadido un tercero, llamado “trabajo colaborativo”, el que debe dar cuenta de tres aspectos: a) trabajo colaborativo; b) certificación de desarrollo profesional pertinente; y c) responsabilidades profesionales. En

la sección “trabajo colaborativo”, los y las docentes deberán dar cuenta de una experiencia de trabajo realizado con otros integrantes de su establecimiento educacional y de su reflexión a partir de ella. Esta experiencia correspondería al “trabajo fuera de aula, es decir, a aspectos transversales de su práctica docente”.

El nuevo módulo dice fundamentarse en una visión de la práctica docente que complementa el ejercicio individual con el “profesionalismo colectivo”, según el cual “los profesores y profesoras intercambian experiencias que los llevan a aprender y a desafiarse constantemente. Estas instancias de interacción ponen el foco en la reflexión en torno a necesidades, problemas o intereses comunes que surgen de su trabajo en la escuela”. El manual recomienda, por lo tanto, el diálogo y la reflexión entre pares en diversas instancias escolares y abre una ventana para dar cuenta de estas a través de la descripción y reflexión personal escrita.

Considerando estos nuevos requerimientos de la evaluación docente, cabe abrir el debate acerca de qué es (y no es) el trabajo colaborativo en la

escuela, qué lo caracteriza y cómo podemos dar cuenta del mismo. Por otro lado, ¿cómo introducir una dimensión colaborativa en la propia producción del escrito que dará cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo? Como Movimiento Pedagógico venimos desde el año 2015 trabajando con la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, metodología que, a partir de comunidades de reflexión docente donde se construye un diálogo crítico y fértil en un clima de confianza y apoyo de los pares docentes, facilita la producción de narraciones tanto de experiencias pedagógicas significativas como de construcción de casos pedagógicos.

Queremos relevar la importancia de la formación de comunidades de práctica tanto para el desarrollo profesional docente, como para el ejercicio y promoción del trabajo colaborativo, y los núcleos de sistematización de experiencias pedagógicas son un ejemplo de lo que se puede hacer si contamos con la voluntad y condiciones necesarias para desarrollar un trabajo que beneficia a toda la comunidad educativa. **D**

⁴ Documentos disponibles en: http://www.docentemas.cl/docentes_documentos.php

► **Visita nuestra página web:**
www.revistadocencia.cl/movimiento/

► **Escríbenos a:**
movimientopedagogicochile@gmail.com



Magisterio integra comisión asesora para la mejora de la Formación Inicial Docente

El viernes 1 de julio, se constituyó en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la comisión asesora para la mejora de la formación inicial docente, que tiene por objetivo entregar recomendaciones al Ministerio de Educación sobre posibles acciones para mejorar la formación de los futuros maestros, como también la formación continua.

La comisión está integrada por representantes¹ del Consejo de Rectores (CRUCH), de los decanos de facultades de educación del CRUCH y de universidades privadas, del Colegio de Profesores, de la Comisión Nacional de Acreditación, del Ministerio de Educación y otros expertos en formación docente.

En la primera sesión se abordaron temas como la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios que sentarán las bases para la acreditación y orientarán a todo el sistema, así como los instrumentos de evaluación diag-



nóstica que permitirán retroalimentar con información a las instituciones de educación superior y a la política pública.

El presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, junto con valorar la conformación de esta comisión, enfatizó que el debate “se debe hacer considerando el proceso de reforma y que el tema fue instalado por la movilización social que denunció un sistema desregulado y con déficits disciplinarios. No podemos olvidar que discutiremos sobre un nuevo profesor para un nuevo

escenario en educación. [...] El nuevo profesor debe considerar un cambio de enfoque, desde lo disciplinario a una educación más integral, que considere aspectos que se dan en el aula y que los profesores enfrentan, como la necesidad de integración, la inmigración y las nuevas problemáticas que ocurren en la sala de clases”.

La comisión deberá reunirse tres veces más en este año (septiembre, noviembre y diciembre), para iniciar el trabajo técnico sobre los distintos aspectos de la formación inicial. ▢

¹ Integrantes de la comisión: Jaime Veas, director del Centro de Desarrollo Docente del Mineduc (CPEIP); Alejandra Contreras, jefa de la División de Educación Superior del Mineduc; Jaime Espinosa, rector de la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, en representación del CRUCH; Jaime Gajardo, presidente del Colegio de Profesores y Guillermo Scherping, asesor del Magisterio; Paula Beale, secretaria ejecutiva de la Agencia de Calidad de la Educación; Ana María Figueroa, Decana de la Facultad de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y representante de los decanos del Consejo de Rectores; Oscar Nail, decano de la Facultad de Educación de la U. de Concepción y representante de los decanos del Consejo de Rectores; Rodrigo Fernández, decano Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la U. Finis Terrae, en representación de los decanos de educación de las universidades privadas; María Josefina Santa Cruz, especialista nombrada por la ministra de Educación; Carlos Eugenio Beca, exdirector del CPEIP y especialista en materias de Formación Inicial Docente; Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación; Christian Sánchez, coordinador del área de Formación Inicial Docente del CPEIP. A estos integrantes se sumaría próximamente un representante de los rectores de las universidades privadas.



Colegio de Profesores integra comisión para modificar la actual evaluación docente

En el contexto del proceso legislativo que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, específicamente en la Mesa Tripartita que durante junio y julio de 2015 reunió al Colegio de Profesores, al Mineduc y a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados para discutir el rediseño del proyecto original, se acordó activar lo antes posible la Comisión Asesora de la Evaluación Docente, con el objetivo de revisar el actual sistema de evaluación e iniciar un proceso de modificaciones concordado con el Magisterio.

Esta Comisión, que comenzó su trabajo el 27 de agosto de 2015, es organismo permanente establecido por el Reglamento de Evaluación Docente (Decreto 192 del año 2004) que, sin embargo, no había sido convocada por ningún gobierno. Por primera vez en 12 años de aplicación de la Evaluación Docente, se genera una instancia para revisarla y evaluarla. Sus integrantes son el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y tres académicos nombrados por el Mineduc, Mario Leyton, Carlos Eugenio Beca y Carmen Sotomayor.

La Comisión Asesora de la Evaluación Docente ha discutido en torno a los

instrumentos de evaluación, los tiempos para rendirlos, la instalación de un carácter formativo, la retroalimentación, su relación con la carrera docente y las instancias de apelación, para así formular recomendaciones para modificar cada uno de los aspectos señalados, las que deberían prontamente hacerse públicas. El presidente del gremio, Jaime Gajardo, quien ha participado en cada una de las reuniones, señaló que “estamos discutiendo con el Mineduc modificaciones a la ley de evaluación docente. Queremos que sea coherente con la carrera docente y que se entreguen los tiempos suficientes para hacer el portafolio”.

Respecto al objetivo de lograr coherencia entre la evaluación de desempeño y la carrera docente, una modificación sustancial tiene que ver con el reconocimiento de funciones y responsabilidades docentes que hasta hoy no eran consideradas. El artículo 19 G de la Ley 20.903, estipula que en la evaluación docente “se reconocerá [...], las funciones docentes ejercidas fuera del aula, relativas al desarrollo profesional, tales como el trabajo colaborativo con pares, estudiantes, padres y apoderados, su participación en distintas actividades de su establecimiento educacional, y el perfeccionamiento del docente que sea pertinente al ejercicio profesional y nivel de desarrollo de este”. En respuesta a dicho mandato, se incorporó a los dos módulos que conforman el portafolio un tercer módulo sobre trabajo colaborativo. Esto implicó simplificar los módulos ya existentes para dar espacio a

la reflexión de cada docente en torno a una experiencia de trabajo colaborativo llevada a cabo con miembros de su comunidad educativa.

En esta primera aplicación la evaluación del tercer módulo tendrá un carácter exploratorio, por lo cual será considerado solo si tiene un impacto positivo en el resultado final del portafolio. Esto representa una especie de marcha blanca con la cual se inicia un proceso de análisis y ajustes que debería desembocar, en el mediano plazo, en la consolidación de los instrumentos de evaluación para reconocer de manera permanente las dimensiones colectivas y colaborativas del trabajo docente.

En relación al objetivo de garantizar los tiempos necesarios para rendir el portafolio, el presidente del gremio entregó al CPEIP las recomendaciones que la OIT realizó en respuesta a una reclamación que el magisterio presentó el año 2013 por sobrecarga laboral que implicaba el proceso de evaluación docente. Dicho documento señala que el sistema de evaluación vulnera el Convenio 187 sobre seguridad y salud en el trabajo, y recomienda al Estado chileno entregar los tiempos necesarios para realizar la evaluación dentro de la jornada laboral. El presidente del gremio señaló que “con la carrera docente se ha avanzado notablemente en muchas cosas; no es el ideal, no es el paradigma, pero la vamos a ir perfeccionando en el tiempo. Y uno de los perfeccionamientos precisamente es modificar la evaluación docente”, finalizó. ▣



Revista *Docencia* realizó contingente lanzamiento sobre formación ciudadana

Con gran interés de los asistentes se desarrolló el lanzamiento de la revista *Docencia* sobre formación ciudadana, efectuado el jueves 23 de junio en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. En la ocasión, hubo un panel con diversos colaboradores del N° 58 de *Docencia*, que en concordancia con el tema central de la revista, abordaron en profundidad el desafío de una transformación cultural, política y pedagógica de la escuela en el marco de una formación ciudadana coherente.

Para inaugurar el encuentro, recibimos la cálida bienvenida de Luis Alegría, Jefe del área de Educación y Audiencias, que junto con valorar la iniciativa de nuestro gremio, expuso sobre el trabajo que hace el Museo en torno a la educación en Derechos Humanos y ciudadanía.

Posteriormente, con la moderación de Guillermo Scherping, director ejecutivo de la revista *Docencia*, abrió el panel la académica de la Universidad Católica de Valparaíso, Silvia Redón, quien ante la pregunta de ¿cómo debería ser la formación ciudadana en la escuela?, invitó a deconstruir los conceptos pilares de la ciudadanía, como democracia, representación, justicia, “lo político” y “lo común”, de manera



de ser conscientes de las concepciones filosóficas y políticas que hay detrás de esas definiciones.

Por su parte, la profesora y directora del Liceo Confederación Suiza, Tamara Contreras, se refirió al proyecto de democratización que iniciaron en su establecimiento el 2013, donde a partir de las demandas de la comunidad educativa, han ido incorporando más espacios de participación resolutive, produciendo, por ejemplo, importantes cambios en el sentido y contenido de la Jornada Escolar Completa.

Tras esta intervención, tomó la palabra la académica de la Universidad Alberto Hurtado, Liliana Bravo, quien recalcó que hablar de formación ciudadana implica hablar de una transformación que no es neutra, donde se ven involucrados compromisos ideológicos

e idearios de quienes participamos de la escuela y de la sociedad. Y llamó a mirar la ley que obliga a elaborar un plan de formación ciudadana, como una oportunidad para que los proyectos de vida de quienes han sido excluidos en la escuela, sean incluidos.

Finalmente, el especialista de la Universidad de Chile, Luis Osandón, expuso sobre la experiencia que tuvieron desde el Departamento de Estudios Pedagógicos en la capacitación de 1500 directivos y profesores para fortalecer la formación ciudadana en las escuelas. Destacó las ansias de los docentes por abordar este tema en su labor diaria y reflexionó sobre las preguntas que surgieron en el proceso: ¿puede la escuela ser democrática?; ¿se puede politizar el currículum?; ¿aprender o formarse en ciudadanía?; ¿participar politiza? **D**



Colegio de Profesores participa en mesa para una política de Estado sobre desarrollo curricular

En el contexto de discusión e implementación de la reforma educacional, el Ministerio de Educación creó la Mesa de Trabajo para una Política de Desarrollo Curricular, la cual el 23 de junio presentó a la ministra de Educación, Adriana Delpiano, el documento “Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular”. Esta mesa estuvo integrada por diversos actores del ámbito educacional, social, laboral y cultural, como también por coordinadores nacionales de la Unidad de Currículum y Evaluación de distintos gobiernos.

El objetivo de esta Mesa de Trabajo fue “fortalecer una política de Estado, con perspectiva país y de largo plazo, para el desarrollo curricular nacional, en que se resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículum para el sistema educativo”.

En representación del Colegio de Profesores participó Guillermo

Scherping, durante las 16 sesiones llevadas a cabo entre el 19 de junio de 2015 y el 7 de enero de 2016, donde se trabajó en tres etapas.

En la primera, se realizaron esfuerzos para recabar antecedentes respecto a la política e institucionalidad curricular del país, analizando reformas educativas y curriculares desde 1965 a la fecha; comparando la experiencia nacional con países como Inglaterra,

pliar la participación de los profesores y profesoras en el diseño, desarrollo y construcción del currículum.

En la segunda etapa, se abordaron los desafíos que la sociedad contemporánea presenta al currículum nacional, considerando principalmente la configuración actual de los distintos actores sociales, la relación que estos establecen con el sistema educativo y el proceso de reforma educacional por el que atraviesa el país. En esta etapa las nociones de inclusión y diversidad ocuparon un lugar destacado dentro de la discusión.

Finalmente, en la tercera etapa, a partir de la información recogida en las dos anteriores, se llevó a cabo un proceso de discusión y reflexión que decantó en un documento que sirvió de base para establecer principios y propuestas de acuerdo, pensando en el objetivo de la Mesa de entregar recomendaciones. Con los resultados de este proceso de síntesis, la Mesa de Trabajo abordó cinco grandes temas: características del currículum nacional, procesos de producción del currículum, desarrollo curricular, evaluación curricular e institucionalidad, levantando recomendaciones para cada uno de estos ámbitos.

Ver detalles del documento en www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf



Australia, Corea y Brasil; revisando los desafíos que desde finales de los noventa viene enfrentando la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, y estudiando investigaciones nacionales recientes que, luego de abordar la problemática de la apropiación curricular por parte del profesorado, sugieren am-



Magisterio participa en foro sobre inclusión educativa de niños con enfermedades poco frecuentes

El 30 de junio el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, fue invitado a exponer en el foro “Las enfermedades y la educación”, organizado por el gremio de los médicos. En dicho encuentro, el tema central fue la inclusión educativa de los pacientes con las llamadas “enfermedades poco frecuentes”, que son aquellas que se producen inusualmente en la población general, pero que tienen gran impacto en la calidad de vida de quienes la padecen, pues afectan notoriamente su autonomía.

En la inauguración del foro que analizó la relación de los niños que

padecen distintas enfermedades y su derecho a integrarse plenamente en sus colegios y entorno, el presidente del Colegio Médico, Enrique Paris, expresó que “para nosotros, la salud es un derecho y la educación también y nuestros niños deben poder asistir a clases en las mejores condiciones posibles. [...] Ellos deben ser tratados con dignidad, respetados y atendidos en un ambiente adecuado para que puedan, dentro de su patología, aprender, estudiar y progresar”.

El timonel del Magisterio, en tanto, junto con valorar la instancia para dialogar sobre salud y educación, señaló en su intervención que “los avances educativos y evidencias, después de años de debate al respecto, han dejado como consenso que la integración, la inclusión y la relación en comunidad es la mejor forma de abordar los desafíos para la educación de nues-

tros niños con enfermedades de carácter permanente. La formación continua es la que debe abordar estos aspectos de apoyo a los docentes para mejorar su práctica en este tema específico”.

En el seminario también participaron el paciente de hipofisis, profesor y director del Colegio Polivalente San Bernardo, Max Almonacid quien se refirió a “La problemática educacional y las enfermedades en el contexto de la Gestión Institucional”; el paciente de Tourette, profesor y profesional de la Oficina de Inclusión Social de la Municipalidad de Recoleta, Rodrigo Adasme, que desarrolló el tema “¿Qué es la Inclusión?”; el neuropediatra del INTA, Juan Francisco Cabello, quien abordó los “Derechos sociales y a la educación de los pacientes crónicos” y la profesora de la Fundación 2020, Loreto Jara, que expuso sobre “Políticas públicas y educación inclusiva”. ▣

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2016

VALOR POR 3 NÚMEROS: \$ **9.000.-** (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
DENTRO DE CHILE \$ **12.000.-** (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL: US\$ **35.-** (AMÉRICA LATINA)
US\$ **55.-** (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosa González, llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegiodeprofesores.cl, o en Moneda 2394, 2do. piso, Santiago, Chile.

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.



Che, una vida revolucionaria

Autor: **Jon Lee Anderson**.
Ilustraciones: **José Hernández**.
Editoriales Hueders y Sexto
Piso, 2016.

Como herramienta pedagógica, los libros ilustrados presentan un formato narrativo y literario que atrae al estudiante ya que, aunque no reemplazan los textos de Historia, sí constituyen un complemento didáctico e innovador. No es de extrañar, entonces, el espacio cada vez más importante que han ganado los libros ilustrados (novelas gráficas, crónicas y memorias ilustradas, etc.) en el mundo editorial.

El libro ilustrado *Che, una vida revolucionaria*, es una adaptación de la biografía que Jon Lee Anderson publicara en 1997 sobre Ernesto “Che” Guevara. La obra original, de más de 800 páginas, le significó a Lee Anderson instalarse en La Habana por tres años a investigar archivos, trabajar los testimonios de varios implicados en el proceso revolucionario en la isla y establecer contactos con distintos actores de la época, por ejemplo Aleida March, la viuda del Che, quien facilitó al autor diarios y cartas inéditas.

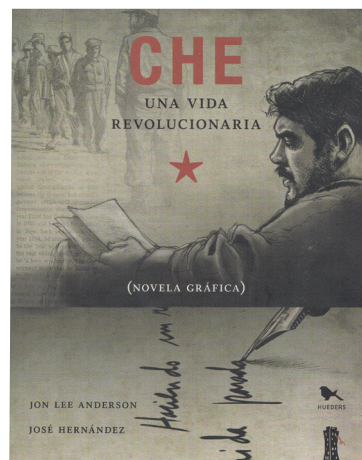
Si bien el texto original narra la vida de Ernesto “Che” Guevara desde sus primeros viajes en América del Sur en el año 1954 hasta su muerte en Bolivia en 1967, la edición ilustrada que tenemos en nuestras manos es la primera parte de una trilogía dibujada por el

caricaturista político mexicano José Hernández. Así, este primer tomo, que lleva por subtítulo “Los años de Cuba”, contempla desde el embarco del Che junto a Camilo Cienfuegos, Fidel y otros en el *Granma*, hasta su partida al Congo a expandir la revolución.

El eje conductor de la novela son las cartas del Che a su madre Celia de la Serna y Llosa, que se van intercalando con la historia para contextualizar cronológicamente los hechos. También se hace uso de imágenes de periódicos de la época que nos van situando en su contexto internacional. Así, podemos hacernos una idea de lo que nuestro personaje estaba viviendo y sintiendo, y por otra parte, nos ayuda a entender qué fue lo que lo llevó a pelear hasta el final, logrando transmitir la convicción del Che de no descansar hasta cambiar el orden de las cosas, pero, a su vez, separando al hombre del mito.

Che: una vida revolucionaria puede ser de gran apoyo para el trabajo en aula sobre los primeros años de la revolución cubana, como también resulta de especial interés el relato detallado y dinámico de la Crisis de los Misiles, a partir del cual será posible para profesores y estudiantes aterrizar las dinámicas de poder e intereses en juego durante este episodio, clave para entender el impacto de la Guerra Fría en el continente americano.

Por generaciones, el Che Guevara ha sido un ícono de las juventudes. Este libro ilustrado permite iluminar el puente entre esa figura y



nuestros jóvenes de hoy, que se manifiestan por lo que consideran justo y necesario. Tanto el Che como los jóvenes que actualmente se movilizan, comparten una fidelidad a prueba de fuego hacia sus convicciones.

Otros libros ilustrados que podrían ser de gran interés para los jóvenes son *Gorazde: zona protegida* sobre el conflicto en la ex Yugoslavia; *Palestina* y *Notas al pie de Gaza* acerca de los territorios palestinos ocupados; las memorias de Guy Delisle en distintos lugares como la República Popular Democrática de Corea (*Pyongyang*), Birmania (*Crónicas birmanas*) y Jerusalén (*Jerusalem*); y *Al sur de la Alameda. Diario de una toma* sobre una historia personal de la revolución pingüina.

Por **Javiera Hurtado Z.**

LAS Y LOS PROFESORES
NO PODEMOS
SEGUIR ESPERANDO

**GOBIERNO
CUMPLA!**



**#REPARACIÓN
DEUDA
HISTÓRICA**

más info en:
www.colegiodeprofesores.cl/ReparaciónDeudaHistorica