

Los 10 años del Movimiento Pedagógico

Conclusiones del
Congreso Nacional
de Educación

¿Democracia al interior de la escuela?:

- experiencias latinoamericanas
- los vacíos de los consejos escolares

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



MARIO LEYTON SOTO

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2009

“Es justo y prudente asegurar igual calidad de oportunidades educativas a todos los chilenos ofreciendo un trato digno al profesor y mejorando sus condiciones de trabajo. (...) Por ello se proclama un Estatuto Docente que contemple todos los derechos adquiridos en casi 180 años de vida independiente; por cierto, incluye la carrera funcionaria, la estabilidad en el cargo y salarios acordes con la delicada y compleja función que desempeñan, amén de la independencia y libertad de cátedra para ejercer digna y creativamente sus labores docentes”

(M. Leyton, “El estatuto docente y la dignidad del profesor”. Revista Hoy, 1986)

Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIV
N° 39, diciembre 2009

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Olimpia Riveros R.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Verónica Vives C.
Jorge Inzunza H.

Periodista en Práctica

Úrsula Schüller

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

Paulina Leyton

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

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

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4245
Fax: 470 4289

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl

Foto Portada:
Gentileza Diario La Tercera

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

Conclusiones Congreso Nacional de educación. 04

Escuela, democracia y ciudadanía.
Silvia Redón 12

¿Políticas para democratizar la cultura escolar?
Graciela Muñoz 18

¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente?
María Teresa Rojas 31

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos.
María Teresa González 40

Alumnos en el Consejo Escolar: ¿del optimismo a la desilusión?
Marcelo Pérez 55

Los consejos de convivencia: desafíos para la democratización de las relaciones en la escuela secundaria.
Horacio Luis Paulín y Marina Tomasini 66

Escuela Brilla El Sol: del autoritarismo al ejercicio democrático escolar 77

PROFESIÓN DOCENTE

"Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes".
Entrevista a Daniel H. Suárez 82

Elección de directores escolares en Brasil.
Un instrumento democrático.
Vitor Henrique Paro 90

VENTANA PEDAGÓGICA 101

Encuentros de Espacios Cerrados: La Infancia en Reclusión.
Catalina Pavez 102

La deuda y los deudos.
Tirso Troncoso 104

10 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 106

BREVES DE EDUCACIÓN 115

A TRABAJAR EN EL AULA

Reverso Contratapa

Editorial

Este ha sido un año difícil para la educación chilena. Gran parte de las esperanzas y demandas de la sociedad civil por un sistema educativo de mejor calidad, más justo y democrático, fueron sepultadas con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE). En ella se defienden a ultranza los derechos de los sostenedores de nuestras escuelas, marginando el protagonismo de los actores escolares -docentes, padres y apoderados, alumnos, asistentes de educación, y comunidad en general- en los Proyectos Educativos. La educación pública quedó relegada a una incierta promesa futura, paradójica cuestión, considerando que ella debiese ser la inspiración de un marco general. Reina la decepción y desconfianza en la clase política, y muchos han preferido que se congele cualquier intento de nueva legislación -leyes de educación pública, agencias de calidad, superintendencia- que amenaza con sólo seguir profundizando el modelo de inequidad y privatización.

Con las movilizaciones estudiantiles, del profesorado, de los asistentes de educación y de los apoderados en el 2006, por fin se había logrado abrir un debate serio sobre los requerimientos de una nueva ley que derogara la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La conformación de una gran comisión presidencial, con participación de una diversidad de actores del mundo político y educacional, ingenuamente nos hizo pensar; por un momento, que se iniciaba un proceso democrático que nos llevaría a una nueva legislación que efectivamente garantizara el derecho a la educación de todas las chilenas y chilenos. No obstante, tal democracia fue sólo un montaje. Como ya sabemos, las conclusiones de esa comisión fueron traicionadas, a través de un consenso entre los dirigentes de los partidos políticos, aconsejados por algunos *think tanks* conservadores. Y es ésta la democracia lamentable que el gobierno de Michelle Bachelet le deja a los estudiantes, a los profesores, a los apoderados, como también lamentablemente resulta que haya confiado hasta el final en una ministra incapaz de dialogar con los actores educativos en un marco de respeto ciudadano, que no supo sino menospreciar a los "niñitos" que se les ocurrió pensar sobre la educación que quieren, y al gremio docente, negando las evidencias históricas de la dictadura.

A pesar de todo lo anterior, el Colegio de Profesores sí tiene algo que celebrar: El Movimiento Pedagógico -que en 1999 comenzaba a darle un nuevo aire a los docentes, instándolos a convertirse en profesionales críticos y transformativos- hoy se encuentra conmemorando sus diez años de existencia. Son muchos los maestros que siguen creyendo que otra educación es posible y que día a día, a pesar de las difíciles condiciones para la enseñanza, se empeñan en mantener una postura reflexiva y activa frente a su profesión y a su rol en la sociedad. A través de círculos de estudio, investigación docente, encuentros de formación de liderazgo, entre otras instancias, se ha ido conformando un colectivo que le imprime un nuevo sello al magisterio, articulando las demandas reivindicativas con un pensamiento político pedagógico. Y en este año de celebración, el Movimiento Pedagógico se abocó a la tarea de democratizar la escuela, a reflexionar en torno a los espacios que entrega el sistema para ser partícipe de las decisiones relacionadas con el quehacer educativo.

Es por ello que en esta última edición del año, Docencia, que ha sido una parte importante del proyecto del Movimiento Pedagógico, ha querido también dedicar este número a analizar los espacios democráticos que presenta la escuela. De esta manera, la sección Política Educativa se abre con las propuestas que nacen del Congreso Nacional de Educación celebrado en septiembre, instancia de masiva participación, donde estuvieron presentes estudiantes secundarios y universitarios, profesores, apoderados y funcionarios de diversos organismos públicos de educación. Luego, se presenta un artículo que analiza las fallidas políticas que han llevado a cabo los gobiernos de la Concertación para democratizar la cultura escolar. Y finalmente, se muestra una investigación que evalúa críticamente la ley que establece que todos los establecimientos subvencionados deberían incluir en sus aulas al menos a un 15% de alumnos vulnerables.

Las secciones Reflexiones Pedagógicas y Profesión Docente nos permiten adentrarnos en las diversas condiciones organizativas que deberían tener las instituciones escolares para construir la democracia escolar. Se analizan, también, diversas experiencias latinoamericanas que buscan ampliar los espacios de participación. Pequeñas acciones emprendidas en Argentina, Brasil y Chile, nos dan esperanza para seguir peleando por voz y voto en las decisiones educativas, tanto para los profesores como para los estudiantes, apoderados y asistentes de la educación.

Tampoco es casualidad que este número de diciembre, dedicado a la democratización de la escuela, aparezca a días de la elección presidencial en nuestro país. Esperamos que el próximo gobierno efectivamente esté más llano a escuchar y respetar las demandas de la sociedad civil y que las propuestas que se presentan del Congreso Nacional de Educación sean una directa interpelación para quien vaya a ocupar el sillón de La Moneda.





Conclusiones del CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN

4 y 5 de Septiembre de 2009, USACH

Tras meses de organización, cientos de debates locales, comunales, sectoriales, y decenas de espacios regionales en todo el país, en septiembre se realizó la etapa nacional del Congreso de Educación convocado por diversas organizaciones sociales¹, las que por primera vez en varios años se encontraron en un masivo Congreso celebrado en la Universidad de Santiago de Chile, con el objetivo de debatir y construir, en un espacio democrático, una propuesta para una Educación Pública de calidad.

En dos extensas jornadas, cientos de personas de todo el país, que fueron elegidos delegados o participaron en los debates regionales, llegaron a la etapa final del Congreso, trayendo las conclusiones de sus localidades. Sentido Público, Institucionalidad, Participación, Acceso y permanencia, Educación a lo largo de la vida y Financiamiento, fueron principalmente los ejes y temáticas de discusión.

Al finalizar la jornada los participantes del Congreso Nacional de Educación salieron con el desafío de conformar un movimiento nacional por la educación, convocando a participar a todas las organizaciones sociales que manifiesten interés y compromiso con la educación del país.

Docencia ha querido publicar las propuestas de este gran evento democrático, las que pretenden interpelar al futuro Presidente de Chile y a los parlamentarios, con la esperanza de que las políticas futuras consideren la voz de la sociedad civil y no sigan yendo en contra del derecho a una educación pública de calidad.

1 Las organizaciones participantes y que firman este documento son las siguientes: Estudiantes Secundarios, Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), federaciones de estudiantes pertenecientes a Universidades Estatales, Federación Nacional de Funcionarios Universidades Estatales de Chile (FENAFUECH), Colegio de Profesores de Chile, Asociación Nacional de Académicos e Intelectuales de Chile (ANAIC), Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados (AMDEPA), Asociación Nacional de Funcionarios de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

I. Recuperación de lo Público, tarea urgente

El neoliberalismo es una política cultural. Concibe un tipo de ser humano disociado de su entorno, solitario, y cuya única finalidad en la vida es producir y consumir. Su concepción de lo público no es más que la suma de estas individualidades alienadas, en una carrera desbocada por producir y que compiten entre sí.

Para esta concepción neoliberal, la educación es responsabilidad de cada individuo, de cada familia, no de la Sociedad.

En una Sociedad tan desigual, por la injusta distribución del ingreso, por la diversidad cultural y social, por las características de nuestra geografía, es obvio que las posibilidades de desarrollo educativo y cultural, no serán iguales para todos y todas.

Sin recuperación de la educación pública no habrá más equidad en la educación. Para ello, la definición jurídica de la educación pública debe considerar que:

1) La educación pública cumple una misión nacional, está al servicio de sus personas, del país y su proyecto de desarrollo. El que debe ser humanista, nacional, laico, social y democrático.

2) Debe estar al servicio del bien común y el bienestar social, comprendido en éstos la diversidad de contextos culturales, económicos, sociales en que se desarrolla.

3) La educación pública debe responder a la formación de un tipo de ciudadano pleno e integral, considerando las características sociales, históricas y culturales de nuestro país, latinoamérica y el mundo.

4) La educación pública debe formar seres humanos críticos, creativos y transformadores, que crezcan en su autoconocimiento y su rol dentro de la Sociedad y no solamente en el ámbito de lo cognitivo.

5) La educación pública debe formar en valores como la cooperación, la tolerancia, el respeto por el medioambiente, la identidad y las raíces culturales e históricas de nuestra Sociedad.

6) La educación pública debe ser democrática, tanto en su sentido, concepción y diseño, como en su gestión, administración, evaluación y normas de convivencia interna.

7) La educación pública debe responder a las realidades, necesidades e intereses de toda la población, no a proyectos particulares, sean estos de índole doctrinaria, religiosa, política, social o cultural; éstos son los que justifican la educación privada.

8) La educación pública, por lo tanto, debe ser pluralista y laica, lo que se debe expresar en el diálogo como base pedagógica, integradora de la diversidad y debe garantizar la participación y la intervención de todos sus estamentos.

II. Una Nueva Constitución e institucionalidad normativa, necesidad imprescindible para mejorar la educación

Una de las transformaciones más importantes que ha traído consigo el neoliberalismo, es la separación cada vez mayor de la Sociedad y el Estado, el que se pone al servicio de los intereses del empresario y el mercado. El rol subsidiario del Estado es lo que expresa esta situación. El Estado ya no tiene la obligación de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

Una estrecha concepción de la Libertad de Educación es la otra cara de la medalla de este rol subsidiario del Estado. La Libertad de Enseñanza, que no es lo mismo que la libertad de educación defendida en el siglo XX, es el principio por medio del cual la educación se transforma en un deber de las familias y sólo un mero servicio que puede ser entregado, tanto por el Estado como por una institución privada, ¡pero financiada por todos! La educación se transforma así en una mercancía más.

El Congreso concluyó que todos los esfuerzos por mejorar la educación se han estrellado ante esta realidad, al continuarse dentro de los marcos del Estado Subsidiario, que deja a la población abandonada al mercado, haciendo abstracción de las enormes inequidades sociales y económicas existentes. Por esta razón se afirmó que es necesario:

1) Cambiar la Constitución que actualmente nos rige, para terminar con el rol Subsidiario del Estado y reemplazarlo por un Estado Garante efectivo del derecho a la educación.

2) Convocar una Asamblea Constituyente que dé forma a una nueva Carta Fundamental que profundice la democracia y el bienestar social, para lo cual se propuso la instalación de una Cuarta Urna en las elecciones de diciembre próximo, para consultar a la ciudadanía acerca de su convocatoria.

3) Consagrar explícitamente en la nueva Constitución la obligación del Estado de garantizar en forma efectiva el Derecho a la Educación.

4) Establecer la obligación del Estado de proveer un sistema de su propiedad, que abarque desde la educación preescolar, hasta la educación superior, que debe ser la columna vertebral del sistema educacional.

5) Reconocer en la nueva Constitución la comunidad educativa y el derecho a la participación de todos sus actores sociales.

6) Reconocer en la nueva Constitución el carácter plurinacional y multiétnico del Estado de Chile, así como los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios.

7) Retornar al Estado los colegios traspasados a las municipalidades y los establecimientos con administración delegada, para ser administrados en forma descentralizada por instancias provinciales del Mineduc, con la participación de la Comunidad Educativa.

III. Nuevo marco regulatorio

Las políticas impulsadas en los últimos treinta años, han tenido un efecto indesmentible: la destrucción del Sistema Nacional de Educación. Lo que existe hoy en día es un mercado de servicios educativos.

Ello ha traído consigo una enorme segmentación e inequidad en la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes. Desarticulación territorial de la educación y debilitamiento de su unidad, coherencia y carácter nacional; segmentación cultural; crecimiento anárquico de fragmentos del sistema, todo lo que genera efectos funestos: gran deserción, empobrecimiento curricular y rendimiento educativo, carreras sin campo laboral, profesionales con grandes desniveles de formación.

En resumidas cuentas, la incorporación creciente de niños y jóvenes al sistema de educación formal, uno de los logros que no se cansan de repetir los partidarios del sistema, no ha traído consigo mejoras pedagógicas, mayor integración y movilidad social, sino una profundización de la segmentación social y las inequidades, ahora en el plano simbólico y de la cultura.

Por ello se acordó:

1) La construcción de un Sistema Nacional Integrado de Educación que dé posibilidades de desarrollo cultural a lo largo de la vida, con flexibilidad para transitar de un nivel y modalidad a otra y que garantice continuidad de estudios a todos y todas desde el nivel parvulario hasta la educación superior, como también la educación continua del conjunto de la población.

2) La gratuidad, la obligatoriedad y universalidad de la educación deben estar reconocidas jurídicamente y aseguradas las condiciones para su cumplimiento en el sistema público de educación, tanto en el marco regulatorio como en las leyes que lo complementan.



3) Lo anterior demanda el fin de la subvención escolar; el financiamiento compartido y toda forma de pago de los padres y apoderados, y la instauración de un nuevo sistema de financiamiento de los colegios del Estado, para asegurar una educación de excelencia a toda la población.

4) Los colegios privados no contarán con apoyo económico del Estado, a menos que aseguren su no lucro, educación gratuita, sin selección y cumplan todas las condiciones pedagógicas, técnicas, administrativas y económicas que se establezcan, para lo cual el Estado deberá fiscalizar su estricto cumplimiento.

5) El Ministerio de Educación deberá ser fortalecido en sus atribuciones, estructura, recursos y personal para poder cumplir su misión, roles, funciones y tareas.

6) Sus funciones principales serán de orientación, dirección, financiamiento, evaluación, información, planificación, gestión, administración, fiscalización, asesoramiento y apoyo pedagógico al sistema educacional, para que el Estado pueda cumplir con su rol de garante efectivo de los derechos educativos de toda la población, que hoy no puede efectuar.

7) Retornar al Estado los colegios traspasados a las municipalidades y los establecimientos con administración delegada, para ser administrados en forma descentralizada por instancias provinciales del Mineduc, con la participación de la Comunidad Educativa.

8) El Ministerio de Educación, en su estructura nacional, regional y provincial, ejercerá sus atribuciones incorporando en su quehacer la participación de la comunidad educativa.

9) En las normas legales quedará expresamente establecido la prohibición de lucrar con fondos públicos en todos los establecimientos educacionales financiados por el Estado, así como la obligación de otorgar matrícula a todo estudiante que lo requiera.

10) El derecho a la participación y su capacidad resolutoria de la comunidad educativa en la generación, puesta en práctica y evaluación de las políticas públicas en educación estará establecido en todo el sistema educacional financiado por el Estado, especialmente en las atribuciones de los Consejos Escolares y órganos triestamentales de Gobierno Universitario.

11) El Estado brindará un tratamiento preferente a las universidades de su propiedad para que éstas efectivamente cumplan la destacada misión nacional que sirven.

12) En el nuevo marco institucional de la educación se asegurará la unidad, coherencia, articulación y continuidad entre el sistema de educación superior; el sistema escolar; preescolar; dentro de los principios de la educación continua.

13) Esto demandará revisar la malla curricular; fortalecer las áreas de la convivencia y el desarrollo bio-psicosocial de infantes, niños, jóvenes y adultos, la formación cívica y la participación social democrática.

IV. El financiamiento de la educación

El financiamiento de la educación debe garantizar no solamente el funcionamiento del sistema, sino también la igualdad de oportunidades, la integración y el derecho a la educación de todos y todas. En Chile, el financiamiento de la educación descansa fundamentalmente en el gasto de las familias. El aporte del gasto fiscal es uno de los más bajos del mundo. En los últimos veinte años, ni siquiera se han recuperado las tasas históricas de inversión del Estado en educación existente en 1973.

En un país calificado como emergente, pero de los más desiguales del mundo como el nuestro, esto se expresa en que el financiamiento es siempre insuficiente para cubrir las necesidades de una educación de calidad integral y equitativa, pues la educación que reciben las familias depende de su capacidad para invertir en ella. Por ello se sostiene que:

1) Chile necesita un nuevo tipo de financiamiento de la educación pública, que ponga fin al aporte de las familias y acreciente en forma progresiva el aporte fiscal hasta llegar al 7% del PIB, como recomienda la UNESCO.

2) Esto implica terminar con los principios de subsidiar la demanda y el autofinanciamiento, terminando con el sistema de subvención por asistencia media mensual en la educación escolar de propiedad pública y el autofinanciamiento de las universidades estatales.

3) El financiamiento estatal debe cubrir las necesidades basales de las instituciones de educación pública:

administración, dirección, docencia, apoyo pedagógico, materiales educativos, infraestructura, equipamiento y asistencialidad escolar; corregir las desigualdades existentes en las distintas comunidades y financiar proyectos elaborados por la comunidad educativa que requieran aportes especiales.

4) El financiamiento debe considerar los presupuestos en base a territorios geográficos especificados y las necesidades del proyecto de desarrollo educativo nacional. En el caso de las universidades estatales, se deberá considerar su proyecto institucional, resuelto en forma democrática y participativa y las necesidades que de él se deriven.

5) La educación pública debe garantizar la gratuidad para todos los estudiantes que lo requieran, en el caso del sistema de educación superior; y la supresión del financiamiento compartido en la educación escolar.

6) Se establecerá la prohibición de lucrar con fondos públicos, para lo cual se deberá realizar una estricta fiscalización con participación de la comunidad, tanto en lo que se refiere a la rendición de cuentas como a la definición del uso de los recursos fiscales.

7) Toda otra fuente de financiamiento, como donaciones, prestaciones de servicios y otras, deberán ser reglamentadas.

8) Para financiar la educación se requerirá una reforma tributaria que disminuya la proporción de impuestos indirectos y aumente los impuestos a las empresas. Además, se considerará la utilización de recursos provenientes del cobre, para lo cual se hace imprescindible su renacionalización; mientras tanto, se deberá utilizar ingresos provenientes del royalty, como de otras fuentes de divisas provenientes de los recursos naturales no renovables del país.



V. La calidad de la educación

Todo el país está preocupado por la crisis de la educación, pues las políticas neoliberales la han llevado a una desastrosa situación.

Todo el sistema escolar, tanto público como privado, se encuentra por debajo de los indicadores internacionales con los que el propio sistema se mide. El nivel de logros medido en las pruebas estandarizadas nacionales, utilizadas como indicadores del mercado, se encuentra estancado.

Las políticas privatizadoras, la desarticulación del sistema educacional, y la minimización del rol del Estado, han originado un aumento de la inequidad y empobrecido la calidad de la educación. La promesa del neoliberalismo en 1981, en las "Siete Directivas Presidenciales", que su sistema traería mayor calidad al sistema educativo, ha fracasado. El Congreso de Educación concluyó que sin integración, rescate de la educación estatal y efectiva igualdad de oportunidades, no habrá mejoramiento de la calidad de la educación. Por tanto, se acordó:

1) Discutir y proponer un Proyecto Educativo Nacional para el Siglo XXI, generado con la legitimidad de las ideas, aportes y participación de la Comunidad Educativa y la Sociedad Civil.

2) Este proyecto se debe enmarcar en un acuerdo patriótico nacional, similar al suscrito en el año 1920, que contribuya al desarrollo de un sistema nacional de educación crecientemente democrático. El simbolismo del bicentenario nos otorga una oportunidad muy propicia para este gran esfuerzo nacional.

3) El problema de la calidad de la educación se debe enfrentar desde una mirada sistémica y pedagógica, centrada en el desarrollo humano y social, distante del actual enfoque instruccional, tecnocrático e instrumental.

4) Se deben reformular los objetivos y contenidos educacionales para hacer del currículo un camino efectivo de generación de comunidades de aprendizaje en los jardines infantiles, escuelas, liceos, centros de formación técnica, institutos y universidades.

5) Las universidades estatales que poseen formación inicial docente se deben fortalecer y, dotándolas de contar con un sistema de apoyo y retroalimentación en el Sistema Escolar y el Ministerio de Educación.

6) Se debe reconocer y estimular el carácter público de la investigación científica y tecnológica, el conocimiento de punta efectuado por las universidades, incentivando que sus políticas de investigación y extensión guarden correspondencia con las necesidades educativas, culturales y de desarrollo del país.

7) Los principios de libertad de cátedra y autonomía profesional de los docentes del sistema universitario y escolar serán garantizados.

8) El Sistema de Educación Superior se debe regular y planificar; estableciendo orientaciones y objetivos de acuerdo al Plan Nacional de Educación, una oferta académica y de matrícula acordes con el Proyecto País generado democráticamente por toda la Sociedad.

9) Se deberá elaborar una política docente que considere carrera profesional y mejoramiento de las condiciones necesarias para su pleno ejercicio, que considere la disminución del número de horas en aula, otorgando más tiempo para la planificación y la reflexión pedagógica; menos alumnos por curso y un perfeccionamiento de relevancia y permanente a cargo del CPEIP² del Mineduc.



10) Las condiciones necesarias para que todos los trabajadores y trabajadoras de la educación -profesionales, técnicos, administrativos y de servicio- deben quedar establecidas y aseguradas, para que puedan desempeñar adecuadamente y con trato digno sus funciones, en el marco del reconocimiento del interés nacional y el carácter público de las relaciones contractuales y el mejoramiento continuo de sus condiciones de empleo, laborales, sociales y de salud.

11) Debe estructurarse una red de jardines infantiles enmarcada en el reconocimiento y la garantía de una política de Estado para la primera infancia, que garantice el derecho al acceso universal a la educación

² CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

integral, inclusiva, sin segmentación social de todos los párvulos desde la cuna, lo que requiere la extensión y el mejoramiento de los jardines infantiles del Estado, la contratación de personal técnico y profesional adecuado, y con personal de apoyo de distintas especialidades necesarias para este nivel educativo.

12) El sistema de medición de la calidad de la educación y su mercado debe ser revisado profundamente en sus fundamentos, diseño y características. Especialmente en cuanto a los distintos dominios del aprendizaje a evaluar; no sólo lo cognitivo. Su empleo debidamente referenciado y aplicado con prudencia pedagógica es un importante instrumento para la evaluación de la política educativa pública.

13) Se debe garantizar la educación a lo largo de la vida, dando posibilidades para la reinserción en el sistema formal y la educación de los adultos mayores.

14) La calidad de la educación es un gran desafío a enfrentar en el nuevo desarrollo de la educación técnico-profesional. La formación universitaria no es la única finalidad de la educación. En consecuencia, la educación técnica de nivel medio y superior debe experimentar un gran desarrollo, en sintonía con las necesidades del Proyecto País que se defina por el conjunto de la Comunidad Nacional.

15) La educación técnica del sistema escolar debe estar articulada con el Sistema de Educación Superior y el Sistema de Capacitación Permanente del Estado.

16) Se debe hacer de los medios de comunicación un importante instrumento de apoyo del sistema educacional, legislando respecto de su responsabilidad educativa para que sea coherente y consistente con el desarrollo del currículo educacional.

VI. La construcción de un Movimiento Nacional por el Derecho a la Educación

Las propuestas que se presentan serán solamente realidad en la medida que el mundo social haga que el país efectúe un giro radical a las políticas actuales. Ello será posible en la medida que se abran espacios de participación para la Sociedad, se ponga fin a la exclusión y al monopolio de los tecnócratas en la definición de las políticas públicas. El primer paso ya se dio con la realización del Congreso Nacional de Educación.

Las organizaciones que concurren suscribieron un compromiso con la defensa y promoción de las propuestas elaboradas. Se acordó exigir del Estado, de las autoridades de gobierno y parlamentarias, la generación de condiciones para que la participación sea uno de los pilares de la nueva educación, la educación que Chile necesita. Para ello se propone:

1) Cambiar la Constitución Política del Estado, poner fin al sistema electoral binominal, reemplazándolo por uno proporcional. Que los dirigentes sociales puedan ser candidatos al Parlamento. Esto será expresión efectiva de la diversidad social, ideológica, política, cultural y étnica de la Nación.

2) Abolir las leyes dictadas últimamente en el ámbito educativo (LGE, SEP y otras)³ y retirar las que se encuentran en el Congreso, para someterlas al escrutinio y aporte de toda la Sociedad. Es decir, que en la elaboración del nuevo marco regulatorio esté presente la participación de la Comunidad Educativa, así como en los órganos de decisión de la política educacional (especialmente en el Consejo Nacional de Educación).

3) En la malla curricular se contemplarán objetivos y contenidos propios de la formación ciudadana, derechos humanos y educación cívica.

4) En el Sistema de Educación Superior se reconocerá jurídicamente la triestamentalidad.

5) Se fortalecerán todas las instancias de participación social como la Comunidad Escolar, instancias paritarias, Consejos Escolares, Centros de Padres, Madres y Apoderados, entre otros.

6) Acuerdos especialmente relevantes son la conformación de un Movimiento Nacional por la Educación, que hemos denominado Educación en Movimiento, en el que se llama a participar a todas las organizaciones sociales que estén ligadas en forma directa o manifiesten interés y compromiso con la educación del país.

7) Avanzar hacia la conformación de un Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación, que recupere el espíritu del SUTE, como Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (como existía en Chile hasta ser abolido por la dictadura en 1973), luche por

³ LGE: Ley General de Educación; SEP: Ley de Subvención Escolar Preferencial.

los objetivos que surgen de la crisis del neoliberalismo y pugne por su reemplazo.

8) Por último, se acordó difundir los acuerdos del Congreso Nacional de Educación; llamar a una consulta nacional a toda la ciudadanía para que se manifieste sobre estas propuestas, e interpelar con estas ideas a los candidatos presidenciales y parlamentarios.

VII. Propuestas inmediatas

El estado actual de crisis de la educación no resiste más experimentos. Sin cambios de fondo en la política pública que pasan por redefinir el rol del Estado; un marco regulatorio de la educación que dé cuenta de las definiciones de una educación pública de calidad para todos y todas; cambios radicales al sistema de financiamiento de la educación; sin la construcción de un Sistema Nacional de Educación no va a haber más equidad en el sistema ni mejoramiento de la calidad de la educación.

La crisis no puede seguir esperando. En lo inmediato se propuso:

1) El congelamiento de la tramitación de la Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en el Congreso.

2) Incorporar las propuestas del Congreso Nacional de Educación en los proyectos de ley en trámite y en las leyes promulgadas, para lo cual estas deberían ser retiradas o derogadas.

3) Eliminación de la PSU⁴ e impulsar una discusión nacional sobre un nuevo sistema de selección universitaria, incorporando el sistema de bachilleratos y propedéutico que considere el comportamiento escolar de los estudiantes durante la enseñanza media y corrija los negativos efectos en el ámbito educacional de la desigualdad y la segregación social existente.

4) La construcción de un Tecnológico Nacional de propiedad del Estado.

5) La desmunicipalización de la educación de propiedad del Estado, retornando al Estado los colegios traspasados a las municipalidades y los establecimientos con administración delegada, para ser administrados en forma descentralizada por instancias provinciales del Mineduc, con la participación de la Comunidad Educativa.

6) La eliminación del impuesto al libro.

7) La derogación de la Ley SEP.

8) La evaluación de la JEC⁵ y su corrección en términos de uso del mayor tiempo de los niños y jóvenes en la escuela y sus falencias en términos de infraestructura educativa.

9) Fiscalización profunda del uso de los recursos que el Estado ha traspasado a los privados y al cumplimiento de la legalidad vigente.

10) La implementación de una carrera docente, incluida en ella la evaluación del desempeño, que privilegie aspectos como la docencia, la investigación, la experimentación y la reflexión pedagógica, por sobre la mera instrucción.

11) Elaboración de un Estatuto de los Asistentes de la Educación, que regule sus deberes y derechos.

12) Derogar el Decreto 565 que regula el funcionamiento de los Centros de Padres y Apoderados de los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado y generar un nuevo cuerpo normativo que actualice, democratice y fortalezca este estamento de la Comunidad Educativa.



4 PSU: Prueba de Selección Universitaria.

5 JEC: Jornada Escolar Completa.

Escuela, Democracia y Ciudadanía

Silvia Redón, Luis Toledo¹

Nosotros y nosotras “Los seres humanos” transitamos por muchos años a lo largo de nuestra vida... co-habitando una morada denominada “escuela”: ella tiene la ventura de reunir a los sujetos, sus entornos, sus familias, en un “terruño común”. ¿Qué es lo común? ¿Cómo se configura lo común? ¿Hay algo en común?

¹ Silvia Redón Pantoja es Doctora en Educación. Investigadora principal del proyecto FONDECYT 11070100: “La escuela como espacio de formación ciudadana: las representaciones de los niños y niñas de cuatro a diez años”. Jefa de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Luis Toledo Mercegué es Doctor en Educación. Ambos docentes son investigadores actualmente del proyecto FONIDE 035 sobre cohesión social y educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



La escuela: lugar y espacio público de formación ciudadana

En la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, la importancia de la escuela como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, es tema clave. La tarea de los ciudadanos por construir espacios que nos devuelvan la esperanza del protagonismo civil, para movilizar sociedades más justas y democráticas, ubica a la escuela como eje sustantivo de formación para la ciudadanía. Desde este contexto, vale preguntarse ¿Qué significa construir ciudadanía en la escuela? ¿Cómo la escuela logra dar protagonismo participativo y democrático al alumnado, para que ejerza sus derechos y deberes ciudadanos? ¿Cómo el docente configura a este ciudadano/a niño y niña?

Todas estas interrogantes son expresión de ideas, cuyo valor es envolver (envolvernos) con ciertos “saberes”, valores éticos y políticos, para reafirmarnos,

confrontarnos, en fin, ojalá encantarnos bajo el alero de una “idea común”, un sueño ideológico, que se concrete en un itinerario vital... Un itinerario vital capturado en el bucle: metro-trabajo-televisión-cama (Castoriadis, 2002). Un escenario vital que para los docentes atrapa en su burocracia demandante de “papeleos” sin sentido, en desmedro de la reflexión profunda y colegida de mirar lo que hacemos, de cómo hacemos currículum, de mirar quiénes son nuestros niños y niñas, de cómo subsistimos, de cómo hacemos lo mejor que se puede y no vemos resultados... o sí los vemos, pero son invisibilizados por las mediciones masivas llamadas SIMCE o PISA².

Una ley general de educación disfuncional a la formación ciudadana

Enfrentamos así, una vida cotidiana atravesada también por las contradicciones de una Ley General de Educación³ (LGE) funcional a los intereses del sistema neoliberal imperante. Bajo tales condiciones, la formación ciudadana aparece constreñida ante una

2 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; PISA: Programa de Evaluación Estudiantil Internacional.

3 La Ley 23.370 que establece la Ley General de Educación fue promulgada el 17 de agosto de 2009, y publicada el 12 de septiembre del mismo año. Fue evidente la obstinada determinación del gobierno de imponer esta Ley que ha dejado incólume los principios, ideas fuerzas y lineamientos centrales de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Esta Ley se tramitó rápidamente en el mes de marzo de 2009 a espaldas de la comunidad estudiantil.



Ley que continúa con la lógica de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza⁴ (LOCE), según la cual la enseñanza pública queda institucionalmente desmembrada, sin una base social y ciudadana, ausente de demandas reales por inclusión, diversidad, alejada de una defensa irrestricta de los derechos humanos y permeada por el inefable lucro, propio de una sociedad marcada por las diferencias de clases sociales. Ello, destierra a la escuela pública hacia un espacio de desvalorización, legitimado por las características de un país cada vez más fragmentado, excluyente y brutalmente injusto⁵.

Tal situación es coherente, y se nutre, de relaciones estructurales, políticas y económicas que sirven a los poderes que controlan esas estructuras. En ese ámbito de control, adquiere particular sentido el "ropaje" del cual se viste el Banco Mundial con el tema de la mejora de la "calidad" y el desarrollo del país en educación. Esta misma institución financiera, reconoce que aunque Chile ha invertido activamente en programas de protección social, la clase media y los pobres siguen siendo muy vulnerables a la crisis. Pese a la mejora significativa que se ha venido registrando durante 20 años, la infraestructura y los servicios públicos aún están fuera del alcance de muchos chilenos.

Hoy es cada vez más evidente que el Estado se desentiende de la educación de propiedad pública y establece discriminaciones entre ésta y la educación privada. La LGE en vez de revertir tal estado de cosas, acentúa las diferencias. Es así como los propósitos de construir un currículum desde la base con profesores que alienten a la educación pública, se topan con actitudes y disposiciones oficiales que desconocen la "deuda histórica"⁶ contraída precisamente bajo un régimen de facto, que destrozó la democracia y los propósitos de contar con una escuela que contribuyera con el aprendizaje y desarrollo humano.

Es indispensable superar estas contradicciones. Sin pretender considerar la educación como factor único de transformación social, sí reconocemos su gravitación en la edificación de una sociedad más justa y equitativa. En esa dirección, la nueva escuela, como espacio de formación ciudadana, está en las manos de los que trabajan día a día por hacer del espacio escolar la morada de lo común.

Ciudadanía y democracia: una alianza necesaria

Las democracias liberales existentes constituidas en Europa de cara a la caída de los regímenes comunistas y en América Latina, como gobiernos de transición post dictaduras (Hopenhayn, 2005), evidencian una ciudadanía debilitada en la defensa y ejercicio de sus derechos. Las democracias existentes ponen a prueba su densidad o profundidad toda vez que se presentan vulnerables a la acción hegemónica del capital transnacional. Esta realidad socio-histórica de la ciudadanía y la democracia como derechos y deberes en riesgo y debilidad, sitúa el desafío de plantearse al currículum en todos los niveles, en la necesidad de incorporar una educación para la comprensión del sujeto personal/social. Urge posibilitar una acción transformadora que permita crear lugares comunes en los que se desarrolle una comunicación efectiva con el otro. Desde esta perspectiva, la escuela es el espacio público de referencia que media para el fortalecimiento de una democracia profunda. Ciudadanía y Democracia, son así, dos ejes fundamentales, que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano, y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse en una "pantomima" o máscara de participación. Hay que "ciudadanizar" la política y hay que "politizar" la ciudadanía. Estos dos aspectos son pilares de lo que podríamos llamar las estrategias de formación

4 La Ley 18.962 que establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se promulgó el 7 de marzo de 1990, aún en dictadura, cuatro días antes de la asunción de Patricio Aylwin como Presidente electo democráticamente.

5 Ver informe N° 38691-CL del Banco Mundial denominado *Estrategias de Alianza con el País para la República de Chile 2007-2010*. Un argumento complementario se encuentra en el artículo académico del Doctor en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de París, Martín Lardone, denominado "¿Quién aprende de quién? El Banco Mundial de la Reforma del Estado Chileno". En él, Lardone, analiza la evolución de la relación entre el Banco Mundial y el Gobierno de Chile, respecto a la reforma del Estado a partir de los años 80.

6 Ver artículo del destacado economista Manuel Riesco Larraín—integrante del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA)—, donde declara inconcebible que el gobierno niegue pagar la deuda histórica que el Estado chileno mantiene con los profesores. Deuda que se originó en 1981, al transferirse los colegios a los municipios, y cuando al profesorado no se le reconoció el reajuste especial de entre 50 y 90 por ciento del sueldo base, que se había entregado pocos meses antes. www.facegub.com. Lunes 19 de Octubre del año 2009 / 9:46. Visitada jueves 22 de octubre 2009.

ciudadana, esto es, la formación de una cultura política ciudadana como procesos educativos que hay que singularizar.

¿Qué es construir ciudadanía en la escuela?

Construir la ciudadanía en la escuela es establecer un escenario de vivencia del otro, valorando la diversidad de vivencias culturales, potenciando la asociatividad y buscando romper con las desigualdades instaladas.

Reconocer al otro (diferente) como legítimo implica el establecimiento de una comunicación que identifique lugares comunes de referencia, capaces de orientar las acciones en la perspectiva de un bienestar compartido y, a la vez, prolongar el deseo de bien común. En el contexto nacional e internacional en el que la formación ciudadana ha sido depositada en la escuela como una responsabilidad capital, vale preguntarse desde este marco conceptual, ¿qué significa construir ciudadanía en la escuela? ¿Qué piensan los niños y niñas de su condición de sujeto de derechos en el espacio escolar? ¿Qué imaginarios construyen de la vida colectiva en la que están inmersos la mayor parte de su tiempo-vital? ¿Qué entienden los docentes sobre el concepto de infancia, y cómo re-conocen a los niños/as en el ámbito del Derecho? ¿Qué cultura construye la escuela como espacio de formación ciudadana? ¿Es el centro escolar el espacio público de la vivencia de la ciudadanía?

Si entendemos el centro escolar como cultura de agencia de simbolización y subjetivación; de asociatividad asegurada por la institucionalidad obligatoria de Deber y Derecho Público, de vivencia de la identidad y la alteridad, entonces concebimos que se trata de un proyecto educativo complejo. Martínez Rodríguez⁷ explica cómo aumentan peligrosamente en los establecimientos educacionales, las distancias y los desencuentros entre profesorado, familias y alumnado, instalándose reproches, culpabilizaciones y exigencias recíprocas



impertinentes. Además, describe cómo los derechos de cada sector se lanzan sobre los “otros”, limitando las posibilidades de intervención de todos. Esta tarea para la escuela y los docentes no es nada fácil, al estar insertos en un mundo global mediado por la expansión de un capitalismo de redes⁸ sustentado en un sistema neoliberal que ha desdibujado la experiencia del “estado-nación”. Esta condición configura nuevas subjetividades que expresan nuevas formas de sentir, pensar, hacer y trabajar, constituidas a partir de un estilo de vida único donde lo público no es visto como un espacio para la convivencia justa.

El centro escolar como espacio de asociatividad, en el que se forja la identidad del ciudadano desde, para, en, y hacia el legítimo “otro” -capaz de construir una común-unidad de civilidad-, debiera comenzar, según nuestra visión, desde una de-construcción y reconstrucción de la vivencia del poder y la

7 Martínez Rodríguez, J.B. (2005) analiza con profundidad al centro escolar como un microcosmos de la realidad con la responsabilidad de re-interpretar el nuevo orden social en el espacio civil, político y cultural que le compete a la escuela. También aborda las temáticas de las relaciones entre familia y profesorado, aprendizaje y alumnado, las relaciones generadoras de miedos y amenazas. Aprender a negociar contenidos, valores, intereses, y promover la resolución de los conflictos son ejes temáticos desarrollados por este autor que han iluminado las reflexiones de este apartado.

8 Vidal Jiménez, R. (2005) utiliza esta designación para calificar el capitalismo post industrial desde la base tecnológica que lo sustenta y desde las estructuraciones de dominación y estrategias de comunicación que genera e instala.

ética, para dar paso a una nueva "interpretación" de lo que la escuela significa. Bajo este nuevo escenario, la escuela puede ser entendida como un holograma social de espacio soberano para la vivencia de la alteridad, un nicho de memoria y utopía, una forma de construir un nuevo orden social, un cimiento de una ciudadanía sustentada en una nueva forma de aproximarse a la realidad, una nueva construcción de sujeto anclado en una epistemología hermenéutica y una concepción de lo educativo entendido como desarrollo social y personal.

Es pertinente preguntarse de qué manera la escuela se hace cargo de incluir al "des-igual", al distinto, al que no puede ser identificado a través de los estándares hegemónicos del rendimiento. La discusión ha concordado en señalar la importancia de re-interpretar el espacio en común como espacio civil, político y cultural que la escuela debe anidar, forjar y desarrollar. La escuela se transforma hoy en el espacio sustantivo, por no decir el único, para aprender la vivencia de la democracia, lo que amerita fomentar el protagonismo de los estudiantes, articular la participación de toda la comunidad escolar, generar decisiones compartidas con respecto a asuntos tales como: los

contenidos curriculares; los tiempos, espacios y evaluaciones; los valores y normas; los intereses y metas de los proyectos educativos. Temas que habitualmente no están abiertos a ser debatidos por considerarlos dominio exclusivo del cuerpo docente y directivo.

En la escuela el "otro diferente", vale decir, el culturalmente distinto por su clase social, el distinto por problemas emocionales, el distinto con relación a los estándares de competencias lingüísticas y lógica-matemáticas, el distinto físicamente; el distinto familiarmente, el distinto de la "cultura dominante escolar"... suele ser expulsado, sancionado, desterrado, como en los tiempos históricos de mayor "barbarie" e incivilidad.

Develando la realidad: la perspectiva hermenéutica

Desde la facultad simbólica que configura lo humano, las perspectivas hermenéuticas han ahondado en las posibilidades de comprensión del decir y el hacer; fundando un tránsito necesario en los estudios sociales desde la objetividad a la subjetividad, desde los intentos por explicar a los de comprender; del descubrimiento a la construcción, de la generalización a la particularidad, de la triangulación a la cristalización⁹. Desde esta dimensión interpretativa del mundo, que anida en el lenguaje¹⁰, es que emerge el sujeto configurador (configurándose) de mundos. Y la hermenéutica viene a develar los modos y posibilidades de construcción de realidad. Esta plataforma epistemológica nos permite develar el positivismo lógico de los currículos que se sustentan en mediciones, exacerbación de la técnica sin sentido, la generalización como forma de vida, en el que la homogeneidad anula al sujeto como fuente de alteridad y ciudadanía. A esto se le suma una estructura panóptica en el que el control, la vigilancia y el castigo operan como centinelas invisibles del sistema para que se reproduzca, no genere pensadores, no genere artistas, no configure líderes ciudadanos que salvaguarden la democracia planetaria, el equilibrio del cosmos y la vida plena de la sociedad.



9 Pérez Gómez expone un resumen de los cambios paradigmáticos, al respecto señala que la crítica postmoderna cuestiona la idea de progreso lineal y afirma la relatividad del conocimiento humano, reconociendo la identidad diferencial de las culturas, y el valor de otras formas de racionalidad, de modos de valorar; vivir; conocer y hacer (Lyotard, 1987, 1989; Lipovetsky, 1990, Baudrillard, 1987, 1991). En este sentido elabora un listado de aproximaciones en esta línea reflexiva: "El Nihilismo de NIETZSCHE, la fenomenología de HUSSERL, HEIDEGGER, SARTRE, MERLEAU-PONTY, ALFRED SHUTZ, PETER BERGER Y THOMAS LUCKMAN; la hermenéutica de DILTHEY, GEERTZ, GADAMER, RICOEUR; la etnografía de MALINOWSKI, ERICKSON, WOLCOTT, LECOMPTE, DENZIN; La etnometodología de GARFINKEL, MEHAN, WOOD Y CICOUREL; el interaccionismo simbólico de MEAD, BLUMER, SPRADLEY, Y BOGDAN; la teoría de acción comunicativa de HABERMAS, APEL, KEMMIS, Y ZEICHNER; El constructivismo de GERGEN; GUBA Y LINCOLN, y las posiciones radicales de los deconstructivistas, FOUCAULT, DERRIDA, o las más moderadas de VATTIMO Y LEVINAS...., cada uno con su contribución específica, singular y diferenciada, han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción" (2003, p. 53).

10 "...Lo social, para los seres humanos, se construye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico..." la negrilla es del autor (Echeverría, 1994:17).

Esta citada plataforma epistemológica sustenta una concepción de aprendizaje muy distinta a la hegemonicamente transmitida y reproducida desde “la ciencia” tradicional. En primer lugar, supone una concepción sociocultural del aprendizaje, la cual establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, socio-históricos, culturales, de clase en el que cada sujeto con otros/as la vivencia. Se propone entonces una pedagogía donde “Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos” (Leistyna, 2004, p. 71).

Esta aproximación vincula a la pedagogía en perspectiva crítica con los siguientes problemas: por un lado, con uno de orden filosófico-antropológico referido al sujeto que opone sus formas de construcción de tipo individual a las de tipo social. Problemática que se vincula directamente con supuestos epistemológicos que aluden a cómo se configura el aprendizaje. En segundo lugar; la pedagogía remite a un problema ético consustancial a la realidad de la escuela: la oposición entre su carácter de espacio moral de construcción de la alteridad y, por tanto, ciudadanía; y su mandato de reproducción del modelo dominante, y su consiguiente vida cultural, económica y social, y sus expresiones individualistas e instrumentales.

Desde esta perspectiva, los significados de los conceptos *desarrollo* y *progreso* oponen el conocimiento científico como baluarte de la escuela y ésta, única referente de los mismos, al itinerario social y al no-conocimiento real, que se teje desde la vida con significados no-compartidos, y la necesaria búsqueda de sentido-sabiduría. Este problema surge por la pérdida del protagonismo socializador de la escuela y por su destierro de actualización del saber en la revolución tecnológica de la era informática.

El desafío por construir la ciudadanía en la escuela, a partir de un fundamento epistemológico interpretativo que permita significar la “realidad” y validar la capacidad de construcción de mundos por el sujeto, nos conduce ineludiblemente a desarrollar una reflexión crítica del currículo. El Currículo es una construcción cultural que posee dimensiones manifiestas, declaradas o prescritas, y realidades ocultas, latentes o que subyacen en los lenguajes “no-oficiales”. Su condición socio-histórica genera, a la vez, sus limitaciones y búsquedas de transformación. Si concebimos el curriculum como un proyecto cultural de referencia pública, en el cual tanto docentes como estudiantes lo pueden co-construir integrando saberes y acciones, podremos avizorar la crítica a la epistemología dominante que permita abrir la pedagogía a espacios de representación de “los otros” en contextos cívicos más humanos.

Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO; CONNELL, GOODMAN; KEMMIS; MCLAREN; MILLAR; PARASKEVA (2008): *Educación, Justicia y democracia en las instituciones educativas. Ideología pensamiento y educación*. Sevilla: Editorial cooperación educativa.
- BALIBAR, É. (2005): *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Gedisa.
- CASTODIARIS, C. (2002): *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- CORTINA, A. (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- ECHEVERRÍA, R. (1994): *La ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen ediciones.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1997): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HOPENHAYN, M. (2005): *Cohesión social una perspectiva en procesos de elaboración* / CEPAL – Colección Documento de proyecto Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/28198/CohesionSocial_ALC_Parte3.pdf
- LECHNER, N. (2002): *Las sombras del mañana. La Dimensión subjetiva de la política*. LOM Santiago.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005): *Construir la ciudadanía en la escuela*. Madrid: Morata.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2004): *El academicismo en la Escuela: los desafíos de la escuela en la era de la información y la perplejidad*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio.
- RICOEUR, P. (2004): *La Historia, la memoria y el olvido*. México: FCE.
- TOURAINÉ, A. (2001): *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.



¿Políticas para democratizar la cultura escolar?

Graciela Muñoz Zamora¹

Este artículo busca realizar una revisión de las políticas de participación del sistema escolar durante los gobiernos de la Concertación², en los cuales se impone y legitima un marco institucional/normativo de tipo neoliberal para constituir organizaciones en las escuelas y liceos, que choca con el discurso de la democratización de la cultura escolar. Esto ha generado tensiones en las prácticas y significados sobre participación y democracia en el sistema educativo.

Este conflicto ha implicado una extensión de la democracia de tipo representativo en las escuelas, a través de normativas, procedimientos y ritos; no logrando responder a los contextos sociales y culturales; ya que no se reconocen espacios de micropolítica, en donde se generen relaciones de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control (Ball, 1989). En este sentido, la democratización escolar sigue siendo un tema no resuelto.

¹ Educadora de Párvulos y estudiante de Doctorado en Política y Gestión educativa de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, y miembro del grupo de educación de la Mancomunal de Pensamiento Crítico.

² La Concertación de Partidos por la Democracia que gobierna desde 1990 en Chile. Los partidos integrantes son: Demócrata Cristiano, Socialista, Por la Democracia, y Radical/Social Demócrata.

Introducción

Para comprender el estado actual de las organizaciones de representación y participación escolar es necesario hacer una breve historización. En los años 80 se introducen cambios radicales en el sistema educacional (destacando la privatización, subvención a la demanda, y municipalización), junto a un mayor control ideológico de los establecimientos educacionales. Asimismo se impone una nueva Constitución Política que no reconoce ni garantiza el derecho a la participación. Luego de ser proscritos en 1973, recién en el año 1984 se permite el funcionamiento de Centro de Alumnos y Centro de Padres, pero en ámbitos muy acotados³. La dictadura culmina dejando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), en la cual no se reconoce la participación como un derecho fundamental que tienen todos los actores para incidir en el proceso educativo.

En el primer gobierno de la Concertación (1990-1994), las organizaciones sociales, políticas y culturales tradicionales, no fueron fortalecidas en el peso histórico que tenían antes de 1973, y se generalizó un sentimiento de desencanto frente a las expectativas asociadas al retorno de la democracia. Se siguió provocando, entonces, una desarticulación social que se expresaba en un sentimiento de inseguridad, desafiliación política y debilitamiento de los lazos colectivos y comunitarios (Maza, 2006). A la base de estos gobiernos ha estado el sistema electoral binominal que legitimó una democracia excluyente y representativa sólo de dos grandes coaliciones políticas, dejando suspendidas las demandas de mayor participación local, regional y nacional, realizadas por distintos actores y organizaciones sociales⁴. Esta ha sido

una gran deuda de los gobiernos de la Concertación hasta nuestros días. En este contexto, aún a principios de los 90, surgen las normativas para promover la participación de los distintos actores educativos, principalmente a través de los Centros de Alumnos y de Padres y Apoderados.

Para financiar, las políticas públicas sociales y educativas, Chile pidió préstamos, lo cual implicó aceptar las condiciones que los organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) impusieron. Esto, entre otros aspectos, implicó una reorganización del vínculo entre Estado, mercado y sociedad, integrando a los beneficiarios en la solución de los problemas de integración social, bajo una lógica de reducción del Estado y mayor privatización. Los proyectos y políticas sociales empiezan, por lo tanto, a incorporar el componente de “participación”, y a generar condiciones de gobernabilidad para el desarrollo económico, buscando una mayor eficiencia en la aplicación de las políticas públicas (Maza, 2007). Sin embargo, esta participación pretendida no consideraba incidir directamente en las políticas públicas, la sociedad civil quedó marginada de estas definiciones (Valdés, 2005 y Cunill, 2007).

“A la base de estos gobiernos ha estado el sistema electoral binominal que legitimó una democracia excluyente”.

A mediados de los 90, la coalición gobernante inicia una serie de acciones para fortalecer la calidad y la equidad en la educación, a través de la implementación de una política de mejoramiento y de reforma educativa⁵. Sin embargo, esto era insuficiente para el mejoramiento de la calidad, ya que debía pasar por un cambio en la cultura de la escuela, principalmente por mejorar la participación de los integrantes de la comunidad escolar (Courard, 1998). En este contexto surgen las normativas para promover la participación de los distintos actores educativos, principalmente

3 En las normativas de Centro de Alumnos y de Apoderados, su finalidad es de cooperación a la obra educativa y social de los establecimientos. “No podrán intervenir en materias políticas, ni con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos”. Decreto N° 632 de 26 de febrero de 1982 de Centro de Padres y Apoderados y Decreto N° 736 de 16 de octubre de 1985.

4 En el texto *La democracia que queremos*, elaborado como documento de trabajo de la Asociación Chilena de ONG de Chile (2005), se establece un análisis de la participación ciudadana y la democracia representativa. Menciona la necesidad de democratizar la sociedad chilena abriendo espacios a todo nivel para ejercer una participación vinculante y deja de manifiesto las contradicciones con la Constitución.

5 Esto implicó una primera etapa (1990 a 1995), en que se generan las condiciones para mejorar el funcionamiento del sistema escolar como: el Programa de las 900 escuelas, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) Básica y Media, equipamiento pedagógico, entre otros. Desde 1996, se establece la jornada escolar completa y la reforma curricular.



estudiantes, padres y apoderados, y docentes, con el objetivo de democratizar e incorporarlos en la gestión del establecimiento educacional.

En el año 2000, en el gobierno de Ricardo Lagos, se estipula un Instructivo Presidencial sobre la participación ciudadana, instruyendo a todos los ministerios y servicios públicos para que, desde la institucionalidad, cuenten con espacios para recoger las demandas de la población e informar sobre los beneficios y marcha de las políticas públicas. Más tarde, en el año 2004, se promueve la formación de los Consejos Escolares.

Por último, en el gobierno de Michelle Bachelet, a través de la Agenda Pro Participación Ciudadana (2008), se entregan orientaciones respecto a las acciones que se deben desarrollar en todos los organismos públicos en su relación con las organizaciones y ciudadanía. Los ejes de esta Agenda son: Derecho Ciudadano a la Información Pública, Gestión Pública Participativa, Fortalecimiento de la Sociedad Civil, y No Discriminación y Respeto a la Diversidad. En ninguno de estos ámbitos se menciona el rol de la escuela como entidad fundamental para sostener una cultura de participación ciudadana.

Las instancias de participación en la escuela

Es relevante conocer las distintas normativas que vienen a regular la participación de los diversos actores para hacer efectiva la participación en las

escuelas y liceos de nuestro país. Para la política educativa el objetivo, al menos en el discurso oficial, es democratizar la cultura escolar a través de organizaciones representativas de cada estamento (docentes, alumnos, padres y apoderados).

I. Participación de los docentes

La participación de los docentes se ha realizado a través de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), Consejo de Profesores y Equipos de Gestión Escolar.

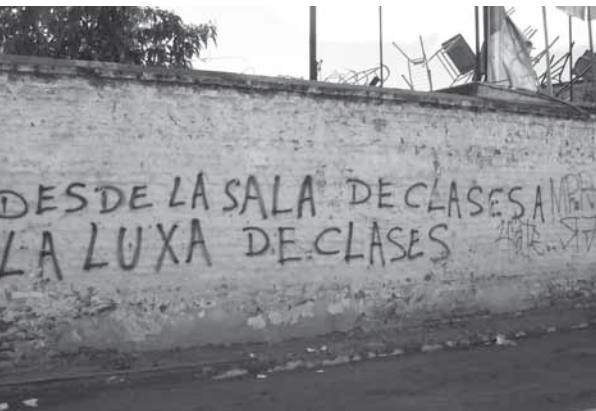
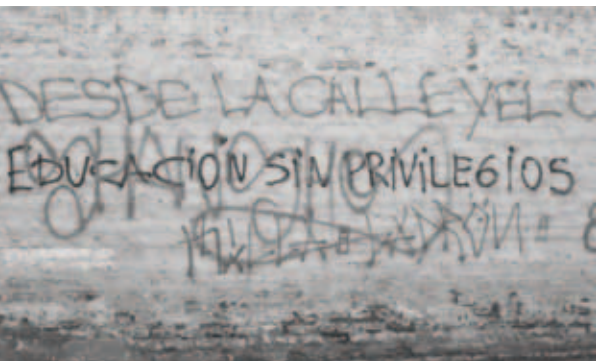
Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)

La primera fase del Programa Integral de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media) estableció los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT). En una primera etapa, éstos trabajaron en torno a temas y actividades relacionados con la introducción de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del liceo. A partir del año 1999, pasó a ser un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de los docentes con el fin de permitir el cambio y la innovación.

Esta iniciativa no ha logrado tener continuidad ni reconocimiento desde la política educativa, tampoco se insertó dentro de una política profesional docente (Ávalos, 2006). Sin embargo, en algunos liceos aún existen, acogiendo las necesidades individuales y colectivas de actualización de conocimiento y de capacidades para una enseñanza efectiva para “responder a los requerimientos institucionales, como espacios para establecer criterios, principios curriculares, pedagógicos y educativos que determinan las políticas de la institución; configurar redes locales, formación de departamentos locales apoyados o no por académicos externos” (Galaz, Gómez, Noguera, 1999: 7).

Consejo de Profesores

El consejo de profesores surge como una instancia democrática para decidir aspectos sobre la gestión curricular en el aula, la articulación de los aprendizajes en los distintos niveles, y el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y sus resultados.



“Los equipos de gestión no se encuentran legitimados frente a los docentes, ya que las decisiones tomadas allí simplemente ‘bajan’ ”.

En el Estatuto Docente se lo define como un organismo técnico⁶, que es resolutorio en materias técnico-pedagógicas que estén en coherencia con el Proyecto Educativo y el reglamento interno de la escuela. Sin embargo, en la actualidad, esta organización más bien parece sólo recibir información, no teniendo mayor autonomía para decidir, prerrogativa alojada en los equipos de gestión o en los directores (Bardisa, 1997), desperfilándose su rol.

Equipos de Gestión Escolar.

Los equipos de gestión directivos aparecen junto al Programa de las 900 Escuelas⁷, cuyo principal objetivo fue mejorar la gestión educativa a través de actividades y programas que permearan los Proyectos Educativos y posibilitaran la superación de los resultados institucionales. Esto sería posible al establecer las coordinaciones correspondientes con el resto de los integrantes de la comunidad educativa (Larraín, 2002).

El equipo de gestión se conforma por el director, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y un docente elegido por el Consejo de Profesores. Esta organización pretende lograr una mayor autonomía y generar relaciones más democráticas en el espacio escolar, haciendo que las decisiones estén centradas en este grupo de personas, no sólo en el director.

No obstante, las decisiones respecto a la inversión de los recursos y la gestión pedagógica siguen estando en el sostenedor y, en una segunda instancia, en el director. Además, los equipos de gestión no se encuentran legitimados frente a los docentes, ya que las decisiones tomadas allí simplemente “bajan”, no instalando procesos de diálogo, participación y horizontalidad en las escuelas y liceos. Finalmente hay que decir que esta organización al interior de la escuela no se encuentra normada y, por tanto, si bien sigue existiendo, no hay un lineamiento claro respecto a su rol en la política educativa (Martinic, 2002).

2. Participación de los estudiantes

Centros de Alumnos

En el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994), a través del Ministerio de Educación, se dicta el Decreto 524⁸ que regula la organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos. El

6 Artículo 15, Decreto Fuerza de Ley N° 1. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprueba el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y la modifican.

7 Este programa duró 13 años y su acción estuvo orientada a mejorar los aprendizajes de las escuelas vulnerables, principalmente en Lenguaje y Matemática.

8 Promulgado el 20 de abril de 1990.

principal objetivo de esta iniciativa es relevar la cultura juvenil como un componente importante de la cultura escolar.

Estas organizaciones se forman con estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica y de enseñanza media. En el reglamento citado se especifica una serie de procedimientos e instancias, tales como las asambleas generales, las directivas, el consejo de delegados y el consejo de curso, manteniendo parte de la estructura estipulada en el reglamento del año 1985.

La principal finalidad del Centro de Alumnos es, según el reglamento MINEDUC (1990), “servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio para desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática y para participar en los cambios culturales y sociales”. Entre las funciones se destacan: manifestar democrática y organizadamente sus intereses; promover en el alumnado una mayor dedicación a su trabajo escolar; representar sus problemas, necesidades y aspiraciones a las autoridades; procurar el bienestar de sus miembros; promover el ejercicio de los derechos estudiantiles y derechos humanos; y designar a sus representantes ante las organizaciones estudiantiles.

Además, en la normativa se hereda la figura de los “docentes asesores”⁹. En la instancia del Consejo de Curso esa función la cumple el profesor jefe, mientras que en la directiva del Centro de Alumnos, los dirigentes pueden designar a dos docentes¹⁰. El rol de los docentes asesores elegidos se desperfila en la práctica, ya que éstos tienden más bien a controlar la participación de los jóvenes, la cual debe “ajustarse a las normas establecidas”.

La constitución de los Centros de Alumnos se ha masificado, lo cual ha sido favorecido por la disposición del reglamento que menciona en el Art.

Nº 1 que: “En ningún establecimiento se podrá negar la constitución y funcionamiento de un Centro de Alumnos”. Sin embargo, este mismo artículo no establece la obligación para el sostenedor y director de garantizar la constitución de esta organización.

Por otra parte, si bien los Centros de Alumnos ejercen una representación de los estudiantes frente a las autoridades de los establecimientos, no tienen una mayor incidencia para decidir sobre algunos aspectos de la gestión como, por ejemplo, las actividades extracurriculares. La normativa no establece ningún aspecto que se refiera al carácter resolutivo para alguna de las materias que propongan los jóvenes. En este sentido, se estaría promoviendo una participación de tipo simbólica, que lleva a que los alumnos, en general, desarrollen otras estrategias para incidir, no necesariamente siguiendo los cauces burocráticos establecidos para el Centro de Alumnos.

Esta instancia formal de participación, que contiene estructuras y procedimientos, no ha logrado responder a cabalidad a las diversas expresiones juveniles (Assaél, Cerda y Santa Cruz, 2001; Sandoval, 2003). En este sentido, nacen organizaciones paralelas



⁹ Los docentes asesores es una figura presente en el Decreto N° 736 de 1985 que aprueba el reglamento del Centro de Alumnos durante el gobierno militar.

¹⁰ Art. N° 10. Decreto N° 524 indica que de una nómina de cinco docentes, que se presenta al Consejo de delegado de curso, se designan a dos docentes para desempeñar el rol de asesores.

que van construyendo sus propias dinámicas, roles y liderazgos (Rivas, 1992 y Bardisa, 1997), lo que quedó en evidencia en el llamado movimiento de los pingüinos (Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)

En los 90 se instalaron las Actividades Curriculares de Libre Elección para abrir espacios de participación estudiantil, a través de talleres en las áreas artísticas, deportivas, medio ambientales y comunicacionales. Su objetivo era favorecer que los jóvenes utilizaran su tiempo libre creativa y formativamente, y con esto fomentar el sentido de identidad con su establecimiento educacional, incorporando estas actividades en el trabajo pedagógico y abriendo el colegio a la comunidad (Martinic, 2002). Todo lo anterior se refuerza en las disposiciones de la Ley de la Jornada Escolar Completa (2004).

No obstante, las ACLE fueron uno de los aspectos fuertemente criticados en las demandas levantadas por los estudiantes en el movimiento de los secundarios (2006), ya que las horas de libre disposición no respondían a los intereses de los jóvenes, ocupándose más bien a aumentar el número de actividades de adiestramiento para rendir las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU).

3. Participación de los padres y apoderados

Centro de Padres y Apoderados

En la LOCE se reconoce el derecho de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos, de acuerdo a sus necesidades, intereses y valores, primando un enfoque de mercado. En los gobiernos de la Concertación se propone que los padres pueden colaborar en la mejora de la calidad y equidad de la educación, a través de su participación (educativa y/o económica). Esta ha sido la motivación para implementar la política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo, que establece que las familias sean actores relevantes dentro de la comunidad educativa¹¹.

La participación de los padres y apoderados en la actualidad se materializa en los Centros de Padres y Apoderados (CPA), cuyas atribuciones están descritas en el Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados¹². Como se menciona en el artículo N° 1 de dicho reglamento, los Centros de Padres



¹¹ La Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo (MINEDUC, 2002).

¹² Decreto N° 565 de 1990. Aprueba el Reglamento General de Centro de Padres y Apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Modificado por el Decreto Supremo N° 828 de 1995.

son “organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forman parte”. También, en el decreto N° 732 de 1997 se describen los roles del directorio y de los diversos cargos del CPA.

Dentro de la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema educativo¹³ se reconocen distintos niveles de participación: a) Informativo, que establece la información clara y precisa que deben tener los padres y apoderados respecto a sus hijos; b) Colaborativo, que se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados en actividades de la escuela, c) Consultivo: que considera la implementación, por parte de la escuela o el Centro de Padres y Apoderados, de instancias de consulta sobre diversos temas; y d) Decisorio: que considera la toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos, en dos niveles. En un primer nivel, se incorpora, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela y, por otra parte, permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.). Y en un segundo nivel, se otorga un rol de fiscalización y control de eficacia a padres, madres y apoderados/as, para el cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Lo que observamos en la práctica es que tienen mayor preeminencia los de nivel informativo y colaborativo.

En la participación se distinguen dos enfoques en tensión y que están presentes en la normativa y prácticas de los padres y apoderados. Desde un *enfoque neoliberal*, la participación de los padres se enmarca en una lógica de mercado, donde ellos son identificados como consumidores de productos o servicios, recogiendo criterios de calidad y de preferencia donde se “eligen” los establecimientos educacionales (Elacqua y Fábrega, 2004; y Reca y López, 2002). Esta participación instrumental se restringe básicamente a la cesión de recursos económicos (matrículas, aranceles y otros gastos) y materiales a las escuelas.

En segundo lugar, encontramos el *enfoque ciudadano*, el cual implicaría el reconocimiento y ejercicio del derecho a participar en el mejoramiento de la

gestión y calidad educativa, buscando tener una mayor incidencia, principalmente a través de los Centros de Padres. Ello puede chocar con resistencias de parte de los directivos y de los propios docentes (Bardisa, 1997).

Algunos estudios han evidenciado las falencias de los actuales CPA. En la investigación de Guajardo, Gubbins, Reyes y Brugnoli (2001) se concluye que los CPA requieren

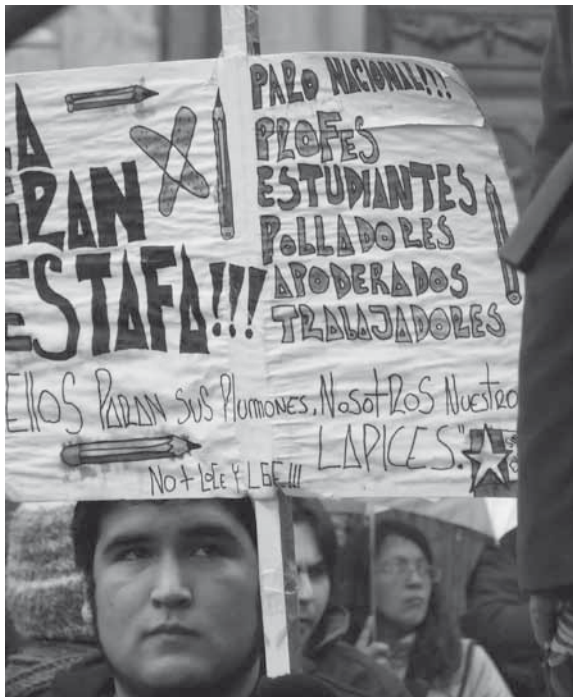
transformaciones en su rol para que éste se extienda más allá de lo económico, considerando una participación que se integre en los ámbitos de aprendizajes y estimule un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de necesidades e intereses. Otro aspecto no resuelto es la falta de espacios de intercambio entre las familias y la comunidad, expresada en sus organizaciones sociales, culturales, recreativas, entre otras.

Por otra parte, en un estudio realizado por CIDE (Flamey, Gubbins y Morales, 1999) se sostiene que los CPA enfrentan una falta de legitimidad de sus dirigentes y de una visión de conjunto. Asimismo se evidenció una escasa interacción entre los dirigentes y el conjunto de asociados (donde muchas veces el accionar de los dirigentes dependía más bien de la voluntad del director). Finalmente, se señala en el estudio la existencia de una desconexión con la perspectiva de la asociación de apoderados del nivel comunal, y un acceso a la información restringido sólo a los máximos dirigentes de la organización.

Se observa que en muchos establecimientos no se hace un esfuerzo por incorporar a los padres y apoderados a la gestión de las escuelas; es más, en las reuniones de apoderados se replica un modelo escolar frontal. La crítica de los docentes es que los padres no se incorporan a apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos debido a la falta de tiempo que demanda la jornada laboral, haciéndose dificultosa la búsqueda de nuevas formas para motivarlos a incorporarse a la escuela.

“La normativa no establece ningún aspecto que se refiera al carácter resolutivo para alguna de las materias que propongan los jóvenes”.

¹³ Elaborada y publicada por el MINEDUC (2001, pp. 31 - 33).



4. Consejos Escolares

Los Consejos Escolares surgen en muchos países de América Latina en la década de los 90, debido a las imposiciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, como parte de las medidas políticas y administrativas de regulación neoliberal del sistema escolar, con que se pretendían instaurar nuevas formas de gestión y financiamiento¹⁴, en un contexto de retorno a la democracia en varios países de la región. Esto implicó que se ampliaran las responsabilidades y espacios de decisión de las unidades escolares, fundamentalmente para que ellas resolvieran situaciones cotidianas dentro de la escuela, buscando complementos presupuestarios a través de iniciativas privadas y de aportes de las propias familias.

En el año 2004 se implementó un plan piloto para la creación de los Consejos Escolares (CE) en Chile¹⁵ propuesta en la Ley de la Jornada Escolar Completa (2004)¹⁶. Con el decreto N° 24 (2005) se da vida formal a esta organización, estableciendo que los integrantes son el sostenedor, el director, un

docente elegido por los profesores, el Presidente del CPA, y el Presidente del Centro de Alumnos.

El carácter de estos consejos es informativo, consultivo y propositivo en materias relacionadas con el proyecto educativo institucional; pudiendo referirse a la programación anual, metas del establecimiento, cuenta pública y reglamento interno. Además, se contempla que el director debe informar en esta instancia sobre: los logros de aprendizaje de los alumnos, los informes de fiscalización del Ministerio de Educación, los concursos para la contratación de profesionales, presupuesto anual y la cuenta pública. En la normativa se establece que es facultad del sostenedor darle un carácter resolutorio o revocarlo al inicio de cada año escolar. Por tanto, su accionar está en función de la voluntad política tanto del sostenedor como del director.

La normativa establece el desarrollo de cuatro sesiones al año y que éstas deben estar presididas por el director. Además, la organización debe cumplir con el envío de acta al respectivo Departamento Provincial. Por otra parte, desde el Ministerio de Educación se solicita la firma de los integrantes del CE para determinados proyectos e iniciativas.

En un estudio de diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación en el año 2006, se menciona que entre las temáticas que abordan los CE, están, principalmente, el Reglamento Interno, la convivencia escolar, el proyecto educativo, los logros de aprendizaje, y los desafíos y necesidades de la comunidad. Esto plantea una primera tensión dentro de las atribuciones del CE: los apoderados y los estudiantes esperan incidir en planos más estratégicos; sin embargo, sostenedores, directivos y/o docentes, si bien pueden tener un discurso a favor del fortalecimiento de la participación, restringen el carácter resolutorio a temas administrativos o cotidianos de la escuela. Es así que los directores mencionan que la participación se puede convertir en un arma de doble filo y que pueden perder el control del orden y del poder dentro de los establecimientos educacionales (Ortiz, 2006).

Desde la creación de los CE se han realizado diversas iniciativas para fortalecerlos, como

¹⁴ Ver estudios de PREAL (2002). Creando autonomía en las escuelas. Santiago: LOM; y López, M (2006). Una revisión de la participación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.

¹⁵ Este piloto se aplicó en las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Bío Bío y Metropolitana.

¹⁶ Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.979 de 6 de noviembre de 2004. Artículos N° 7, 8 y 9, establece la creación de los Consejos Escolares y sus atribuciones.

talleres, folletos, manuales, encuentros, cursos de perfeccionamiento, entre otros, no obstante, desde el 2008 se ha invisibilizado su rol, no mencionándose en proyectos donde debería tener un rol prioritario, como por ejemplo en los planes de mejoramiento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, ni tampoco en el Fondo de Mejoramiento de la Gestión Educativa Municipal¹⁷. En la recién aprobada Ley General de Educación no se reconoce como obligatoria la formación de los Consejos Escolares, no equilibrando los poderes entre sostenedor y comunidad escolar. Asimismo, en la propia página web del Ministerio no aparece información sobre los CE, lo cual se asocia a la falta de claridad del Mineduc respecto al tipo de participación que se lleva a cabo en los CE y su impacto en la comunidad educativa¹⁸.

5. Problemas no resueltos en la política de participación

Dentro de los principios establecidos en la Ley General de Educación se define la participación como un espacio donde “los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados

“En la Ley General de Educación no se reconoce como obligatoria la formación de los Consejos Escolares, no equilibrando los poderes entre sostenedor y comunidad escolar”.

y participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (LGE, 2009:4). Desde ahí, no se reconocen otras organizaciones que pudieran tener vida al interior del centro escolar.

Desde la institucionalidad se consolida más bien una participación de tipo informativa en todas las organizaciones. Esto implica, en el caso de los Consejos Escolares y Centro de Padres y Apoderados, una contradicción entre las disposiciones de la LGE y las normativas específicas que los regulan y que buscan desarrollar distintos niveles de participación, proponiendo llegar incluso a un carácter resolutivo y de control de la eficacia. En lugar de ello, se tiende a restringir el rol a sólo “decidir sobre pequeñas cosas”. La LGE mantiene las dinámicas y estructuras de poder en los sostenedores y, en segundo lugar, en los directores. Se afirma entonces un modelo de participación instrumental y simbólica que finalmente termina desmotivando a los integrantes de la comunidad escolar.

Por otra parte, los espacios de participación en torno a la reflexión pedagógica como los Equipos de Gestión (EGE), Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT) y Consejo de Profesores, no han logrado instalarse y generar cambios organizacionales sostenibles, que logren pasar desde una lógica individualista a una de mayor cooperación y coordinación entre las distintas estructuras y departamentos dentro de un establecimiento educacional (Martinic, 2002).

Dentro de las normativas que rigen a las distintas organizaciones hay una serie de representaciones y procedimientos que se convierten en formalidades para llevar a cabo la participación y que tienen un enfoque administrativo y ritualista, por ejemplo elaborar el acta, firmar el proyecto, etc., pero que no tienen mayor significado para los propios actores. En este sentido, Castillo y Sánchez (2003) afirman que se tiende más bien a escolarizar la democracia. Parece entonces consolidarse un enfoque clientelista -acorde al paradigma neoliberal- ya que las organizaciones, finalmente, ejercen su participación en términos de gestionar recursos financieros para mejorar la escuela, a través de la postulación de proyectos a nivel comunal y ministerial, pero no en

17 Recursos destinados por el gobierno de Bachelet para resolver nudos críticos de la gestión educativa de DAEM y Corporaciones y que establece una línea de participación de la comunidad escolar; reconociendo a los Centros de Alumnos y Centros de Padres y apoderados.

18 Para conocer la visión de los estudiantes sobre los Consejos Escolares, ver el artículo de Marcelo Pérez “Los Consejos Escolares: ¿participación al interior de la escuela?”, en esta revista.

términos de reflexionar y proponer aspectos que permitan mejorar la educación en el contexto local.

Las distintas instancias organizativas que cohabitan al interior de la escuela dependen de la voluntad del sostenedor; y secundariamente del director; que siguen siendo las figuras centrales del funcionamiento escolar. Asimismo, aunque el director ejerza un liderazgo democrático, éste carece de autonomía, ya que depende de su relación contractual con el sostenedor; restringiendo su capacidad de toma de decisiones para evitar conflictos (Bardisa, 1997).

En el ejercicio de la participación también influyen las asimetrías en el acceso a la información y al conocimiento entre los directivos y docentes con respecto a los estudiantes y padres y apoderados. Este

aspecto se manifiesta no sólo en el Consejo Escolar (integrado por un representante de cada estamento), sino también en la unidad educativa en general.

Las políticas de participación en el sistema escolar replican una democracia representativa; muchos de los dirigentes, principalmente en los CPA, Consejos Escolares o en los Equipos de Gestión, no se encuentran legitimados por sus pares. Incluso en algunas comunidades escolares se desconoce la existencia de la figura del Consejo Escolar.

Las organizaciones que trabajan al interior de la escuela -incluso el Consejo Escolar- siguen atomizadas y encerradas en sus propias demandas, no logrando confluir en un accionar que permita generar una demanda de mejoramiento de la escuela y/o liceo.

Con la instalación de políticas neoliberales, se ha fracturado la relación escuela-comunidad. Desde este hecho se puede resignificar el "sentido público de la educación" que no pasaría solamente por el regreso de la educación al Estado, sino también por abrir la participación a todos los actores, incluyendo a las mismas organizaciones sociales. Este nexo no ha logrado reconstruirse con las políticas de los gobiernos de la Concertación.

La participación debiera ser una práctica cotidiana en la escuela, promoviendo espacios de diálogo, enmarcados en valores como el respeto, la confianza, la diversidad, para construir una ética ciudadana (Cortina, 1999). Sin embargo, la escuela chilena está hoy lejos de ser un espacio que promueva el diálogo y la reflexión crítica, debido a la tensión permanente por mejorar los resultados y sobrepasada por aspectos administrativo-burocráticos. No se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen la forma de organización más pertinente a su contexto y sus necesidades. Esto implica que a nivel de la macropolítica y la micropolítica se deben dar los tiempos y espacios reales, y no meramente formales, para que los distintos actores puedan deliberar y construir una participación auténtica (Anderson, 2002).

Finalmente, se puede mencionar que estos aspectos presentes en el espacio escolar vienen



* Mural de Pancora, ubicado en San Martín con Alameda, Santiago.

a consolidar una “democracia representativa”, en la medida de lo posible, que congela la oportunidad de deconstruir y reconstruir nuevas formas de participación para democratizar la cultura escolar. En su lugar priman climas de desconfianza, apatía y desvinculación, lo que Santos Guerra (1995) llama una “ilusión de la democracia”, ejemplificada en la mera realización ritual de eventos como las elecciones. Para generar una práctica democrática y participativa real se deben realizar transformaciones de discursos, acciones y actitudes que permitan reconstruirla.

La participación sigue siendo un tema pendiente que no se ha resuelto con las políticas públicas elaboradas por los Gobiernos de la

Concertación, y es parte de las demandas levantadas en el Congreso Nacional de Educación¹⁹ (2009), que ha permitido que las organizaciones logren consensuar una plataforma común para demandar una educación como un proyecto público y participativo. Esta demanda requiere replicarse en cada una de las comunidades escolares, y buscar un paradigma más progresivo y liberador de la educación, como menciona Freire (1998): “La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva”.

19 Realizado el 4 y 5 de septiembre de 2009, convocado por organizaciones sociales como la Asociación Nacional de Padres y Apoderados, Colegio de Profesores, Confederación de Federaciones de Estudiantes de Chile, Estudiantes Secundarios, Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación, entre otras.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, G. (2002). Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación, en Mariano Naradowski. *Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Editorial Granica.

ASSAEL, J., CERDA, A.M. y SANTA CRUZ (2001). *El mito subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago*. Última Década N° 15, octubre 2001, pp. 73-98.

ÁVALOS, B. (2006). *Currículo y desarrollo profesional docente*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Editorial Paidós.

BARDISA, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de educación N° 15. Septiembre – diciembre de 1997.

CASTILLO, E. & C. SÁNCHEZ (2003). *¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana*. Revista Colombiana de Educación, 45.

COURARD, H. (1998). Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional. *En Correa y Noe. Nociones de una ciudadanía que crece*. Santiago: FLACSO.

CORNEJO, R., GONZÁLEZ, J. y CALDICHOURY, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno*. Santiago: Foro Latinoamericano de políticas educativas (FLAPE).

CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

CUNILLI, N. (2007). *Políticas públicas y participación ciudadana en América Latina*. Seminario Internacional de Participación ciudadana en políticas públicas. Organizado por la División de Organizaciones Sociales. 18 de octubre 2007.

ELACQUA, G. y FÁBREGA, R. (2004). *El consumidor de la Educación: El actor olvidado en la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez [en línea]. Disponible en: www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf

- FLAMEY, G., GUBBINS, V. y MORALES, F. (1999). Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos actores de la gestión escolar. *Documento de trabajo N° 4*, Santiago: CIDE.
- FREIRE, P. (1998) *La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública. Tarea*, 41. Lima.
- GALAZ, J., GÓMEZ, M., y NOGUERA, M.I. (1999). *Desarrollo profesional docente. Un marco para la enseñanza efectiva*. Santiago: MECE/MEDIA MINEDUC. Ficha N° 1: 23.
- GUAJARDO, G., GUBBINS, V., REYES, G. y BRUGNOLI, V. (2001). *Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización*. Santiago de Chile: CIDE y UNICEF.
- GOBIERNO DE CHILE (1990). *Ley Orgánica Constitucional de enseñanza N° 18.962*. Publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990.
- GOBIERNO DE CHILE (2009). *Proyecto de Ley General de Educación*. Santiago de Chile.
- LARRAÍN, T. (2002). Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000 (actualización). En MINEDUC (1999) *Carpeta Gestión Educativa*. Biblioteca del Profesor. Santiago, Chile.
- LÓPEZ, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- MARTINIC, S. (2002). La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista digital 2000*, 8. Disponible en: <http://recursos.iie.ufro.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CLA%20REFORMA%20EN%20chile.pdf>.
- MAZA, G. (2007). *Promesas y realidades de la participación ciudadana en Chile*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Participación ciudadana en políticas públicas, organizado por la DOS. Santiago, Chile.
- (2006) *¿Los ciudadanos podemos gobernar-nos?* Universidad de Chile [en línea]. Disponible en: www.asuntospublicos.org
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile.
- (2008). *Establece Ley de subvención preferencial N° 20.248*. Santiago, Chile.
- (2006). *Manual de Apoyo para fortalecer los Consejo Escolares*. Santiago de Chile.
Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago, Chile.
- (1990). *Decreto N° 524 de 20 de abril de 1990, reformulado 2006. Reglamento de Centro de Alumnos*. Santiago, Chile.
- (2005). *Decreto N° 24. Aprueba Reglamento de Consejos Escolares. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005*. Santiago, Chile.
- (2004). *Resumen Ejecutivo Política de participación de padres, madres y apoderados (as) en el sistema educativo*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2008). *Agenda Pro Participación ciudadana*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2000). *Instructivo presidencial de Participación ciudadana*. Santiago, Chile.
- ORTIZ, M. (2006). *Informe diagnóstico de la constitución de los Consejos Escolares. Estudio desarrollado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en las regiones 4ª, 5ª, 8ª y RM*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- RECA, I. y LÓPEZ, V. (2002). *Participación organizada de los padres en la educación: La experiencia internacional*. En: *Participación de los Centros de Padres en Educación*. Santiago: CIDE y UNICEF.
- RIVAS, J. (1992). *Organización y cultura en el aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga, Edinford.
- SANDOVAL, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema de la integración social y la diversidad cultural. *Última Década*, 11, pp. 31-45.
- SANTOS GUERRA, M. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita, en *Volver a pensar la educación*, Vol. 1, Madrid: ediciones Morata
- VALDÉS, T. (2005). *Participación ciudadana en la gestión pública: desafío País*. Seminario organizado por la Biblioteca Nacional 7 y 8 Julio 2005, [en línea]. Disponible en: www.bcn.cl



¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente?

Respuestas de directivos, docentes y familias frente a una
normativa que promueve la integración social¹

María Teresa Rojas Fabris²

¹ Este artículo resume algunos de los resultados de la investigación: La integración social en escuelas públicas: incidencia de la política de cuotas obligatorias de estudiantes vulnerables en los discursos, normativas y prácticas pedagógicas al interior de las escuelas. Proyecto FONDECYT INICIACIÓN N° 11070199, desarrollado entre los años 2007 y 2009.

² Académica Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: mtrajas@uahurtado.cl

* Imágenes del artículo corresponden a obras de Gustavo Pavel Egüez, Rufino Tamayo y Diego Rivera.

La profunda segmentación del sistema educacional chileno demanda esfuerzos concertados para pensar y transformar las desigualdades escolares. Es sabido que una de las condiciones que favorece la equidad y la calidad escolar es la integración social. Los ambientes socialmente heterogéneos inciden favorablemente en los aprendizajes de los niños de nivel socioeconómico más bajo, sin que ello perjudique el rendimiento de alumnos de otros niveles sociales. Por el contrario, la mixtura social beneficia a todos.

La coexistencia de alumnos de distintos niveles socioeconómicos en una escuela genera condiciones de mayor estimulación y cooperación para los niños con más déficits culturales, pues garantiza una mayor equidad en la distribución social de los aprendizajes. Diversos estudios (Duru Bellat, Van Zanten, 2002) corroboran que la variable que más puede incidir en la mejoría de los resultados de aprendizaje de los niños y niñas más pobres es la heterogeneidad social de su sala de clases. El aprendizaje se ve estimulado por el 'efecto pares',

pues el ambiente de la sala de clases se enriquece al contar con personas que tienen experiencias diferentes y mundos culturales diversos. Junto al beneficio cognitivo que supone que convivan en un mismo ambiente escolar alumnos de distintos niveles económicos, se suman los alcances psicosociales. Los estudiantes más vulnerables amplían su mundo de referencia y acceden a nuevas redes sociales, lo que supone ventajas de inserción social a nivel laboral y de educación superior cualitativamente mejores en relación a los que estudian en ambientes segregados (Elacqua, 2004). Por otra parte, los alumnos de otros niveles socioeconómicos se desarrollan en un contexto heterogéneo, en el que aprenden a relacionarse con personas diversas, a convivir con otros de manera integrada y a vincularse de manera menos prejuiciada con los demás. La sala de clases y la vida escolar se transforman en una experiencia de vida en la que se aprende a coexistir con otros. La escuela se hace copartícipe de la formación ciudadana de sus alumnos, favoreciendo aprendizajes basados en el respeto y la consideración entre pares. Es, sin lugar a dudas, una forma óptima de favorecer escenarios escolares y sociales más democráticos.



Sabemos que en el Chile actual, la integración social en las escuelas es un "bien en extinción". Los estudiantes que proceden de los hogares más pobres y con mayor vulnerabilidad se concentran en las escuelas municipales cercanas a su lugar de residencia. La libertad de elección que tienen las familias al momento de decir en qué escuela matricularán a sus hijos está absolutamente condicionada por su capital económico y sociocultural y, además, por la propia selección que hacen los establecimientos de aquellas familias que se "ajustan mejor" al perfil de su proyecto educativo (Bellei, 2004). En estas dos décadas los esfuerzos de la política educativa se han centrado en la focalización y la discriminación positiva de aquellas escuelas que concentran los resultados educativos más débiles. No obstante, parece que este empeño no ha sido suficiente para evitar el éxodo de la clase media de los colegios municipales o de los colegios que concentran a población de bajos recursos³. La segmentación escolar ha aumentado y, con ella, la profunda desigualdad de la sociedad chilena.

La “ley del 15%”: itinerario de una normativa desconocida

El año 2004 el Congreso chileno aprobó una modificación a la ley de Jornada Escolar Completa. Entre sus múltiples indicaciones, se normaba que todos los sostenedores⁵ que recibían financiamiento estatal debían incorporar en sus establecimientos, al menos, a un 15% de estudiantes vulnerables en condiciones de absoluta gratuidad. De esta manera, el Estado fijaba un mecanismo de “cuotas obligatorias de alumnos vulnerables” en escuelas con financiamiento público. Chile pasaba a ser el primer país en América Latina que establecía un mecanismo de “cuotas obligatorias” en el sistema escolar.

En ese momento, la política de cuotas de alumnos vulnerables fue blanco de críticas importantes. Por una parte, se cuestionó que la medida fuese viable o tuviera impactos prácticos, pues los centros afectados a la “Ley del 15%” se encontraban fuera de los sectores vulnerables. Se estimó que las familias no se trasladarían lejos de sus barrios por los gastos y problemas derivados del costo de traslado. Por lo tanto, no se podría cumplir con la cuota de vulnerabilidad si el sector del establecimiento que debía incorporarla tenía menos de un 15% de población vulnerable (Le Foulon, 2003). Por otro lado, se afirmó que la incorporación obligatoria de cuotas de alumnos vulnerables podía tener efectos muy negativos en la comunidad escolar, pues la calidad de los aprendizajes dependía de los compromisos y convencimientos institucionales y no de las imposiciones legales. Por lo tanto, una medida de esta naturaleza atentaba contra la libertad de los establecimientos de decidir con quiénes quieren

trabajar para garantizar la calidad y coherencia de su proyecto educativo (Fontaine, L., 2003).

Los defensores de esta iniciativa afirmaban que la “Ley del 15%” perseguía intervenir en la composición social de las escuelas promoviendo políticas escolares que centraban su atención en la gestión de la diversidad de los aprendizajes. Según estas opiniones se trataba de un mecanismo legal que permitiría intervenir el mapa de la desigualdad escolar (Bellei, 2004).

Desde su aprobación en el Congreso, pasaron dos años para que el Ejecutivo transformara la normativa sobre el “15%” en Decreto. Recién a fines del año 2006 se emitieron reglamentos, circulares y otros documentos con la finalidad de implementar esta regulación. La unidad de Inspección del Ministerio de Educación pasó a ser la responsable de su operacionalización en las escuelas. La JUNAEB fue la encargada de elaborar un índice de vulnerabilidad para establecer el porcentaje de alumnos vulnerables por establecimiento. Por último, el Ministerio decidió que la medida sería de aplicación gradual, es decir, sólo se integrarían los niveles de prekindergarten a 1° básico el primer año, para avanzar un nivel por año. El porcentaje de vulnerabilidad se mediría en relación a la matrícula total del establecimiento. Además, se estableció que si la escuela no contaba con el porcentaje obligatorio de alumnos vulnerables, existía la posibilidad de que el sostenedor del establecimiento declarara notarialmente que no había recibido una demanda suficiente de niños y niñas vulnerables que le permitiera cumplir con la disposición. Así, el 2007 fue el primer año de puesta en marcha de la llamada “ley del 15%”.

3 En Chile el financiamiento de la educación pública se hace a través de un subsidio que entrega el Estado por alumno que asiste a la escuela. Existen las escuelas municipales, cuyo sostenedor o dueño es el municipio de cada comuna y las escuelas particulares subvencionadas. En estas últimas el sostenedor o dueño es un privado. Según la ley, las escuelas municipales no pueden seleccionar a sus alumnos y deben garantizar educación gratuita a todos los estudiantes en el nivel básico o primario. Las escuelas particulares subvencionadas, en cambio, pueden cobrar un arancel a las familias (financiamiento compartido) y, si bien la ley prohíbe realizar selección de alumnos hasta el 6° año básico o primario, en la práctica, estas escuelas poseen diversos mecanismos de selección, entre ellos, el mismo financiamiento compartido. En estos últimos años, las escuelas municipales han perdido alumnos progresivamente, pues muchas familias prefieren las escuelas particulares subvencionadas. En la actualidad, cerca del 92% de los niños chilenos asisten a escuelas municipales y particulares subvencionadas. De este porcentaje, prácticamente la mitad está en las escuelas particulares subvencionadas.

4 La “Ley del 15%” es un inciso de la reforma realizada a la Ley de Jornada Escolar Completa del año 2004. Por tanto, en estricto rigor no es una ley, sino una disposición que se inserta en un cuerpo legal más extenso. El diputado socialista Carlos Montes fue el promotor de la iniciativa.

5 La ley no hace una diferencia entre sostenedores públicos y privados. En rigor, se aplica a todas las escuelas que reciben subvención del Estado. Sin embargo, en el espíritu de esta normativa estaba la intención de obligar que los sostenedores privados no excluyeran alumnos vulnerables por razones económicas ni académicas. La gran mayoría de las escuelas municipales acogen a un porcentaje mayor del 15% de alumnos vulnerables en su matrícula total.

La “ley del 15%” en la experiencia de seis escuelas

En el marco de un estudio que buscaba indagar sobre la implementación de la normativa del 15% en escuelas de la Región Metropolitana, entre los años 2007 y 2009 se consultó la opinión de directivos, docentes y familias de seis escuelas particulares que reciben subvención del Estado. Entre los objetivos de la investigación, destacaba el interés por conocer si los distintos actores escolares valoraban la posibilidad de estudiar y trabajar en contextos más heterogéneos socialmente y qué beneficios apreciaban para la formación integral de todos los estudiantes. Por lo mismo, se seleccionaron establecimientos que ya presentaban cierto nivel de mixtura social y que, hipotéticamente, tenían mejores condiciones para gestionar una medida de cuotas de alumnos vulnerables.

Porcentaje de vulnerabilidad de Prekinder a 1° básico de las escuelas estudiadas⁶

	% de vulnerabilidad identificada por el Estado (Junaeb)	% de vulnerabilidad que identifica la propia escuela
Escuela 1	8,5	13
Escuela 2	11,7	20
Escuela 3	3	20
Escuela 4	18	33
Escuela 5	23	25
Escuela 6	20	25

Las escuelas seleccionadas presentaban niveles relativos de mixtura social. Los propios miembros de la comunidad reconocían que en sus colegios coexistían distintas realidades socioeconómicas que iban desde familias de bajos recursos y sin escolaridad completa, hasta familias de clase media con presencia de padres profesionales. Los niveles de heterogeneidad son disímiles en los casos estudiados, pero cabe señalar que se trata de una mixtura social que no incluye a familias de altos recursos.

Lo primero que se constató es que sobre la “ley del 15%” existía un desconocimiento generalizado en las escuelas, salvo a nivel de los directivos de los establecimientos. Algunos de los directivos entrevistados tendían a confundirla con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Ello indicaba que la difusión de la normativa había sido muy débil. Entre los profesores y las familias, la medida era desconocida.

Por otro lado, directivos y docentes manifestaron una desconfianza permanente por la lógica de selección que usaba el Ejecutivo para identificar alumnos vulnerables. Enfrentados a cotejar la lista que difundía la Junaeb con los propios registros de la escuela, los docentes manifestaban su desacuerdo con la nómina de niños vulnerables de prekinder a primero básico. Desde la perspectiva de los docentes existían niños vulnerables en sus escuelas que no se identificaban en la lista de la Junaeb, mientras otros, que sí aparecían en la nómina, no respondían a la noción de vulnerabilidad que ellos manejaban. Esta situación se complicaba aún más al constatar que la lista de niños seleccionados, según la lógica de la “ley del 15%”, no coincidía con los alumnos prioritarios clasificados por la Ley SEP para los estudiantes de los mismos niveles⁷.

Lo anterior dejó en evidencia que junto a la debilidad del Ejecutivo para difundir e implementar esta regulación, se sumaba la falta de comunicación al interior de las escuelas para socializar una política de esta naturaleza y planificar estrategias de integración de los alumnos vulnerables.

La regulación del “15%” fue leída como una carga administrativa más por parte de algunos directivos, cuyo impacto no sería muy trascendente pues cada una de las escuelas analizadas tenía la percepción de contar con más niños vulnerables que lo que establecía esta cuota. A las familias vulnerables de cada establecimiento la medida les resultaba totalmente desconocida y no contaban con ningún sistema de apoyo institucional que les permitiera

⁶ El cuadro ilustra las diferencias que existen entre el Ejecutivo y las escuelas estudiadas acerca del porcentaje de vulnerabilidad de sus matrículas. La JUNAEB consideró en el índice de vulnerabilidad, entre otras cosas, los antecedentes de la Ficha de Protección Social (que incorpora la escolaridad de la madre) y el porcentaje de alumnos no pobres del territorio en el que se ubica el establecimiento. Las escuelas, por otra parte, consideran los registros socioeconómicos que tienen de las familias, los alumnos prioritarios definidos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial y, en muchos casos, incluyen a los alumnos con becas de estudio. Para esta investigación, lo importante es consignar que no existen criterios compartidos para identificar a los alumnos vulnerables, pero hay que reconocer que los datos que manejan los establecimientos son poco rigurosos en términos estadísticos.

⁷ Ley que entró en vigencia el año 2008 y que establece una subvención económica adicional para los niños en condición de vulnerabilidad.

concebirse como sujetos de derecho, es decir que podían exigir la incorporación de sus hijos en cualquier establecimiento que recibiera subvención del Estado.

¿Y a usted, le gustaría que ingresen niños vulnerables a su escuela?

A pesar de que la “ley del 15%” no ha tenido impacto real en las decisiones pedagógicas de las escuelas, profesores, directivos y familias poseen opiniones claras y categóricas acerca de las ventajas y desventajas de favorecer mayor mixtura social en las escuelas.

En primer lugar, los directivos consultados enfatizaron que los procesos de integración social al interior de las escuelas no pueden forzarse por ley. Existe la percepción entre todos estos actores que muchas escuelas privadas que reciben subvención del Estado generan condiciones de integración social espontáneas, que no requieren de regulación legal. Además, se percibe la política de becas obligatorias como una forma efectiva de garantizar que las familias de bajos recursos ingresen a los establecimientos que tienen financiamiento compartido⁸.

“Yo creo que cualquier intento por apoyar la educación de los alumnos con menos recursos me parece muy bien. Ahora esto (“Ley del 15%”) no es algo nuevo, porque desde hace mucho tiempo daban el mismo porcentaje de recursos económicos para becas que dábamos nosotros con infinitamente menos recursos y eso me dio lata cuando me enteré. Porque yo considero que puede haber un esfuerzo mayor, pero eso es algo que lo hacemos por opción, no por que nos presionaron, cuando el Ministerio de Educación nos revisa el tema de las becas, nosotros damos diez o veinte veces más de lo que podemos dar” (Director de establecimiento particular subvencionado).

Existe, de parte de los directivos, una valoración positiva de la integración social en las escuelas, pero no se percibe que sea un proceso intencionado, que forme parte de la misión de cada establecimiento. Es más bien la ubicación territorial de la escuela la que explicaría que tenga una demanda heterogénea.

“No hay una intención explícita de que vengan niños diversos, aquí postula quien quiere, hay una prueba que se rinde, hay una entrevista y el factor monetario influye dependiendo de si puede, tiene la capacidad de pagar la mensualidad que cuesta \$20.000 y que los papás lo declaren, tampoco pedimos ningún antecedente monetario, entonces no hay una intención de una población a la que queremos atender” (Director de establecimiento particular subvencionado).

⁸ Hay que recordar que los colegios particulares subvencionados están obligados por ley a entregar un porcentaje de becas del total de la matrícula. En las escuelas estudiadas en esta investigación la asignación de becas se hacía, en varios casos, por razones económicas, pero también se asignaban becas a los estudiantes de mejor rendimiento, que no eran, necesariamente, alumnos de bajos recursos o vulnerables.



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12
Teléf. 91 448 09 26
28004 MADRID
morata.es - www.edmorata.es

¿Y tú?, ¿qué opinas?



... Una nueva
colección que
te ayudará a
construir tu
propia opinión

64 págs.

Formato: 17 x 24 cms.

P.V.P.: 11,50 euros con IVA

Al momento de evaluar si el establecimiento se vería favorecido con la incorporación de más niños vulnerables, las opiniones son divididas. Algunos directivos consideran que el aumento de matrícula de estudiantes en condición de vulnerabilidad genera problemas de convivencia y pedagógicos muy difíciles de controlar. Según ellos, es inevitable el proceso de estigmatización de los niños identificados como vulnerables. Otros declaran que la integración social es fundamentalmente un problema de recursos y que estarían dispuestos a aumentar la matrícula de estudiantes vulnerables si existiera una política de apoyo económico que permitiera invertir más en los niños con déficits económicos. Por lo mismo, no se aprecia en los directivos entrevistados la intención de estimular el aumento de la matrícula de alumnos en condición de vulnerabilidad, pues no se vislumbran beneficios a corto ni a largo plazo en sus escuelas⁹.

En segundo lugar, los docentes de las escuelas estudiadas reconocen que la integración social, a través de la incorporación de niños vulnerables en colegios particulares subvencionados, es una situación justa, pero no necesariamente efectiva. El cuestionamiento central de los profesores apunta a no contar con los medios económicos y pedagógicos para atender a una población que requiere apoyo psicosocial, afectivo y cognitivo. De no contar con esos apoyos, los aprendizajes de los alumnos con más déficits no mejoran ni se alteran, pues no hay condiciones para ofrecerles un tratamiento pedagógico diferenciado.

(Si ingresaran más niños vulnerables)... "hay que variar la iniciativa individual de cada docente, creo que eso requeriría apoyos pedagógicos de un nivel superior, tal vez a nivel de unidad técnico pedagógica, porque ahí se generan las políticas para nosotros, recomendaciones, sugerencias y ya no dejarlo tanto como a la iniciativa o estilo particular de cada uno de nosotros como profesores" (Profesora de Enseñanza Básica).

La diversidad social del aula se valora como un mecanismo de formación democrática que estimula la convivencia respetuosa entre niños que provienen de hogares con distintos capitales económicos y culturales. Sin embargo, esta diversidad puede atender contra la formación de todos en la medida que el

docente no cuente con las condiciones y el tiempo necesarios para enseñar atendiendo al ritmo de cada alumno.

"Yo creo que la diversidad dentro de la sala les favorece a todos, si bien hay algunos que pareciera perjudicarlos, incluso los mismos papás o los profesores podemos pensar que los puede perjudicar; claro a mí me gustaría por ejemplo, tener más tiempo y que todos fueran más iguales, para no tener que quitarles el tiempo a unos por el otro" (Profesora de Enseñanza Básica).

Existe un consenso implícito acerca de que, en términos cognitivos, la mixtura social del aula no beneficia a los niños que no son vulnerables o cuyos padres poseen niveles culturales más altos. Los profesores perciben que en las aulas con un mayor porcentaje de niños en condición de vulnerabilidad, los avances en los aprendizajes del promedio del curso son más lentos, y menos desafiantes para aquellos alumnos más aventajados.

Un aspecto que resultó transversal en las opiniones de todos los maestros consultados fue vincular la vulnerabilidad con el compromiso de las familias, más que con la pobreza o los capitales culturales de los padres. Aquí encontramos un punto muy sensible al momento de implementar una política pública en la escuela: La noción de vulnerabilidad que sostiene el Estado no representa en todos los casos las creencias que poseen los docentes acerca de qué define a un niño vulnerable. Este desencuentro de interpretaciones sobre la vulnerabilidad social y escolar puede tener efectos muy contradictorios en el trabajo del aula.

"Sí, yo también creo que hay relación entre los niños que sus papás tienen menores ingresos y sus aprendizajes, pero sabes que no creo que tenga que ver con sus ingresos, sino más bien cómo los papás acompañan a ese niño, o sea la plata no tiene que ver con estudiar con él, en dedicarle tiempo... Esa es la diferencia, estar, no solamente físicamente, estar, preocuparse, darle tiempo a su hijo, hay familias pobres que lo hacen, pero hay otras que no y ahí nos vemos enfrentados a la dificultad de cómo desarrollar un proceso óptimo con los niños que no tienen acompañamiento desde la casa; cómo lo hacemos, si llega, duerme toda la tarde siesta y llega al otro

⁹ Algunos directivos se mostraban más entusiastas con la Ley SEP, pues genera incentivos económicos para el acceso de niños vulnerables.

día muerto de sueño porque se durmió a la una, y... ese tipo de cosas también es complejo...” (Profesora de Enseñanza Básica).

La falta de apoyo familiar a los procesos escolares de los estudiantes es un tema que inquieta a muchos profesores. Rápidamente declaran que es el factor que más incide en los aprendizajes y no siempre, según ellos, está asociado a la pobreza de las familias. No obstante se trata de una constatación que forma parte de la realidad de muchos alumnos, es polémico que se asocie a la condición de vulnerabilidad. Los niños vulnerables viven en ambientes deprivados y marcados por la falta de oportunidades para tomar decisiones efectivas. El poco compromiso de los padres, en estos casos, no es un fenómeno intencional, sino más bien asociado a las precariedades materiales y culturales en las que se desenvuelven.

Finalmente, se preguntó la opinión de las familias de estos establecimientos tratando de salvaguardar la mixtura social de cada uno. Por una parte, se conversó con familias de clase media, con padres profesionales, que reconocían no tener problemas para pagar la mensualidad del establecimiento y por otra, con familias identificadas como vulnerables según los listados del “15%” de Junaeb. En estos últimos casos, las madres entrevistadas provenían de comunas alejadas del colegio, desconocían la normativa del 15% y declaraban haber elegido el establecimiento por su calidad académica y porque podían acceder a becas de escolaridad.

Respecto a los apoderados con situaciones económicas más aventajadas de cada establecimiento, lo común de sus opiniones fue la alta valoración de

los espacios heterogéneos socialmente. Todos identificaban un principio de equidad en la mixtura social de la escuela y apreciaban la dimensión formativa y democrática de que sus hijos pudieran compartir con niños de realidades socioeconómicas diversas.

“Yo quiero que ellos (mis hijos) vean ese mundo, yo podría tenerlos dentro de un colegio privado que está ahí, justo a tres cuadras de mi casa; yo quiero que él viva esto, porque (mi hijo) no tiene conciencia de lo que valen las cosas,

porque yo todos los días le estoy enseñando que sea humilde con los demás, que sea más tolerante con los chicos más pobres...” (Madre profesional de clase media).



bién aportar en su realidad, de repente compleja” (Padre profesional de clase media).

Este tipo de argumentos que releva la mixtura de la escuela como un bien social que está al servicio de la formación ciudadana de niños y niñas sostiene decisiones que algunas familias de clase media están dispuestas a tomar en el contexto actual. Es probable que se trate de un grupo minoritario, pues parte de la segmentación social del sistema educativo chileno se explica porque las familias de clase media que, otrora asistían a las escuelas públicas, prefieren matricular a sus hijos en escuelas privadas que, según

su visión, garanticen buenos resultados académicos y, al mismo tiempo, la reproducción de sus redes sociales y culturales de pertenencia. Sin embargo, en el tipo de razones que algunas de las familias entrevistadas entregan para aceptar la mixtura como bien social, existe un referente axiológico que valdría la pena no perder de vista en la formulación de políticas educativas.

Pero también es preciso consignar que, junto a estas razones valóricas, subsisten temores y representaciones sobre la pobreza y la vulnerabilidad que inciden en las decisiones de las familias que poseen más recursos. Entre otras cosas, los apoderados reivindican la selección de los alumnos, no por sus condiciones económicas, sino por su "estatuto moral". Nuevamente surge la relación entre pobreza y "malos hábitos", o entre vulnerabilidad y "malas costumbres".

"Hay que ser muy claro, pobreza no es ninguna condición que degrade, pero pobreza con desorden, con la conducta de cada uno, ese es otro problema. Entonces si nos vamos a mezclar y nosotros hemos tenido problemas acá, ahí sí que yo discrimino esa parte: una niña, un niño pobre tiene derecho a meterse a cualquier colegio y debiera ser por norma o un porcentaje como está estipulado; pero en lo que no estoy de acuerdo, digamos, es que un niño no tenga una conducta adecuada y eche a perder a todos los demás; en eso estoy totalmente en desacuerdo" (Padre profesional de clase media).



En las decisiones de las familias vulnerables, como ya se ha señalado, la heterogeneidad del establecimiento no es un argumento que sea relevante. Al momento de elegir una escuela, las madres declaran que buscan un mejor futuro para sus hijos, pues las anima la sólida esperanza de que puedan ingresar a la universidad. A través de da-

tos o, muchas veces, aconsejadas por sus empleadores, están dispuestas a trasladarse largas distancias para acceder a una escuela con buenos referentes académicos y en la que tengan posibilidad de solicitar una beca. Es justamente el acceso a becas lo que determina que opten por una escuela lejana de su hogar:

"Nosotros vivimos en la comuna de Renca y el colegio más cercano está a dos cuadras, pero el colegio era de los burros, así lo conoce la gente, y no hay una buena educación, que no sea cumplir por cumplir, que saquen algo; y por eso opté por sacrificarlos y sacarlos de la comuna y opté por la mejor comuna que creo que es Providencia y por eso tengo a todos mis hijos aquí" (Madre de alumno vulnerable).

Las madres de los alumnos identificados como vulnerables aprecian positivamente que la escuela de sus hijos presente cierta heterogeneidad social, pero no relacionan esta condición con la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En ellas, el discurso del esfuerzo personal e individual es lo que explica el rendimiento.

Resulta curioso, pero ninguna de las madres entrevistadas estaba al tanto que la ley les garantiza el derecho a una educación gratuita para sus hijos en cualquier establecimiento con subvención pública. De las escuelas estudiadas, ninguna informó a las familias vulnerables que existía una normativa que velaba por la educación de sus hijos. Tampoco se les aclaró que la beca que tenían sus hijos no era un regalo del establecimiento, sino un derecho garantizado por el Estado.

Reflexiones para discutir...

La posibilidad de conocer en profundidad la opinión de directivos, profesores y apoderados de seis escuelas permite comprender el mundo de las creencias y las expectativas de los actores escolares en relación a la equidad. En un sistema educativo altamente segmentado, detenerse en argumentos que reivindican la integración y la mixtura social, puede ser un camino para recuperar las subjetividades de los actores de la escuela e incorporarlas con más fuerza y voluntad en la elaboración de la política educativa.

Sin duda, directivos y docentes aprecian la heterogeneidad social de sus establecimientos como un mecanismo de equidad y como una instancia privilegiada de formación ciudadana, pero, al mismo tiempo, se extraña una discusión pedagógica que vincule dicha heterogeneidad a la calidad de los aprendizajes. En la medida que las escuelas carezcan de un discurso pedagógico acerca de los alcances que tiene la integración para el aprendizaje de todos los niños y niñas, su valoración parece más bien retórica, pues no tiene efectos directos en las estrategias de enseñanza que se aplican en la sala de clases.

Sin embargo, no es sólo la escuela la que carece de un discurso institucionalmente compartido sobre los alcances pedagógicos de la integración social. El rol del Ejecutivo también ha sido muy débil. Llama la atención que a pesar de contar con un instrumento legal para cautelar que las escuelas incluyan a niños vulnerables en su matrícula, la difusión e implementación de la "ley del 15%" ha sido prácticamente inexistente. ¿Cómo puede prosperar una política de esta naturaleza si las familias vulnerables no cuentan con redes de apoyo y sistemas de información que garanticen sus derechos? La falta de convicción política sobre este punto del Ministerio de Educación también ha jugado en contra de la efectividad de esta normativa. Es paradójico: una regulación que fue creada para limitar la selección de estudiantes y responsabilizar socialmente a las escuelas privadas que reciben subvención del Estado, termina siendo una carga burocrática más, carente de sentido y sin fiscalización efectiva.

Lo anterior refuerza la creencia de muchos docentes y directivos de que la heterogeneidad social de un establecimiento no puede intervenir por ley, sino que resulta de procesos "espontáneos". Es decir, en la medida que una escuela tenga buenos resultados académicos, según ellos, aumentará la demanda de las familias, sin que sea necesario que la escuela "salga a buscar" alumnos de niveles socioeconómicos diferentes. El establecimiento de cuotas de vulnerabilidad se lee como una imposición arbitraria que no respeta la cultura organizacional de cada escuela. Cada sujeto e institución debe hacer su propia lectura de la normativa, pues no existe una narrativa anterior que entusiasme a los docentes o que busque generar consensos respecto al alcance que posee la integración social para todos los niños.

Por último, sería aconsejable prestar más atención a las creencias y argumentos de algunas familias de clase media. Existe un segmento de ellas que valora que sus hijos asistan a escuelas en las que encuentren a niñas y niños de condiciones sociales diferentes. Seguramente estas familias no tienen los medios para acceder a colegios de elite y pagar mensualidades muy costosas. Pero también podrían escoger colegios con financiamiento compartido con una población más homogénea socialmente. Estudiar y comprender bajo qué condiciones las familias de clase media acceden a participar de proyectos escolares de mayor mixtura social es fundamental para imaginar un sistema escolar menos segmentado.

Referencias bibliográficas

- BELLEI, C. (2004). Equidad en Chile: un debate abierto. *Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia*, 2, UNICEF, Santiago, Chile.
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Presses Universitaires de France, Paris.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. (2002). *Sociologie de l'école*, Ed. Armand Colin, Paris.
- FONTAINE, L. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos "vulnerables" en la educación subvencionada: antecedentes para la discusión. *Serie Puntos de Referencia*, 267, junio 2003, CEPChile.
- ELACQUA, G. (2004). La integración no sólo beneficia a Machuca, en *Boletín de la Universidad Adolfo Ibáñez*, 23, agosto, 2004. Santiago, Chile. www.uai.cl/p4_home/site/pags/20040823110654.html
- LE FOULON, C. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos "vulnerables" en la educación subvencionada: un diagnóstico, *Serie Puntos de Referencia*, 268, junio 2003, CEPChile.



Centros Escolares Democráticos: Condiciones Organizativas y Procesos

M^a Teresa González González¹

Introducción

Un sistema escolar democrático tiene su expresión más genuina en la existencia de centros escolares democráticos. Pero éstos no se convierten en democráticos sólo porque así se establezca formalmente en las correspondientes declaraciones de principios e intenciones, sino porque se ha afianzado en ellos una *cultura organizativa* que está asentada en valores e ideales de democracia, que nutre e impregna las diversas facetas del funcionamiento del centro y que se materializa en prácticas escolares acordes con los mismos.

Que un centro escolar configure una *cultura organizativa* democrática y, por tanto, se constituya como un espacio social y educativo para la participación y el desarrollo de una educación, actitudes y relaciones democráticas, es un proceso complejo. Conlleva necesariamente contemplar de modo simultáneo dos grandes dimensiones que están inextricablemente ligadas: la curricular y la organizativa.

Porque el centro ha de ofrecer a sus estudiantes un currículo democrático y ello requiere cultivar ciertas condiciones organizativas que hagan posible su despliegue en las aulas. Una organización tal no se construye de la noche a la mañana, sino a lo largo del tiempo y a medida que sus miembros desarrollen, trabajen y vivan la democracia.

Con esta idea de fondo, en las páginas que siguen se comentarán básicamente algunas de tales condiciones organizativas. Se aludirá a los valores y propósitos democráticos que han de apuntalar el funcionamiento del centro escolar; a las estructuras formales y su utilización, al trabajo en equipo de los docentes, la participación de los alumnos, el clima escolar y el trabajo de los directivos. Se hablará pues, de condiciones organizativas, que en última instancia permitirán -o impedirán, si no se las toma suficientemente en cuenta- transformar en prácticas concretas los grandes principios y aspiraciones planteados para y por los centros, e ir *construyendo* progresivamente en ellos una *cultura* democrática.

¹ Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a temas relacionados con la vida en las organizaciones escolares (relaciones micropolíticas, coordinación y trabajo conjunto, cultura organizativa, liderazgo, mejora escolar) y, más recientemente, con las respuestas organizativas y pedagógicas del centro escolar al alumnado en riesgo de exclusión educativa.

* Las Imágenes utilizadas en este artículo corresponden al Museo de la Educación (Buenos Aires, Argentina).



Valores, principios y propósitos democráticos

Esencial en el funcionamiento democrático del centro escolar son los valores, principios y propósitos escolares sobre los que se asienta y en base a los que articulará las decisiones y actuaciones organizativas y educativas en él: el interés por el bien común de la comunidad escolar como un todo; la participación plena; la justicia; la equidad; el respeto por el valor y dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales; la importancia clave de potenciar procesos de indagación abierta y crítica, y la responsabilidad para implicarse en los mismos; el reconocimiento de la interdependencia al trabajar por el bien común, etc. (Gimeno, 2001; Guarro, 2002; Furman y Shield, 2003; Escudero, 2005).

No se trata únicamente de formularlos en los correspondientes documentos y planes formales del centro. Si lo que se pretende es que valores y principios como los señalados sean algo más que declaraciones altisonantes -a las que, tal vez, los miembros sólo se adhieran formal y simbólicamente- y lleguen realmente a ser asumidos y apropiados por el centro en su conjunto, han de ser “democráticamente” acordados. Difícilmente los miembros del centro se sentirán identificados y defenderán unos valores en cuya definición no han podido tomar parte. En tal sentido, es imprescindible desencadenar en el centro, en sus correspondientes

órganos de decisión, dinámicas de discusión, de deliberación y contraste de ideas, concepciones y planteamientos diferentes que permitan alcanzar puntos de encuentro, negociar significados e implicaciones, y llegar a consensos y compromisos compartidos.

La participación es consustancial al funcionamiento democrático, si bien su despliegue en el centro, reviste múltiples matices y complejidades. Algunas se comentan en los apartados que siguen.

“Difícilmente los miembros del centro se sentirán identificados y defenderán unos valores en cuya definición no han podido tomar parte”.

Micropolíticas de centro

Una organización escolar democrática ha de promover la participación *plena*, entendiendo por tal aquella en la que los individuos y grupos pueden intervenir en todos los momentos de formulación y toma de decisiones acerca de qué hacer, por qué, cuándo y cómo. Es una condición básica, pero no siempre fácil de alcanzar. Buena parte de su complejidad está ligada a las *micropolíticas* organizativas que se desencadenan como consecuencia de las diversas visiones, compromisos e intereses entre los miembros y de los consiguientes puntos de vista encontrados, tensiones y conflictos más o menos explícitos, dificultades para llegar a acuerdos, pactos y alianzas, etc. (González, 2003).

Las dinámicas micropolíticas forman parte de la vida escolar, y juegan un papel relevante en los procesos de toma de decisión, pues gran parte de los asuntos que se abordan en los mismos tienen una fuerte carga valorativa, de modo que quienes participan en tales procesos tratarán de ejercer -ya sea individualmente o en grupo, de modo más visible u oculto- influencia en las decisiones y posteriores actuaciones en el centro.

Este aspecto de la vida de cualquier organización escolar nos pone sobre el tapete el hecho de que la transformación hacia una cultura más democrática no es un camino sencillo ni un proceso lineal, sino uno dinámico y complejo. En el trayecto habrá que abordar la dirección y orientación de sus micropolíticas.

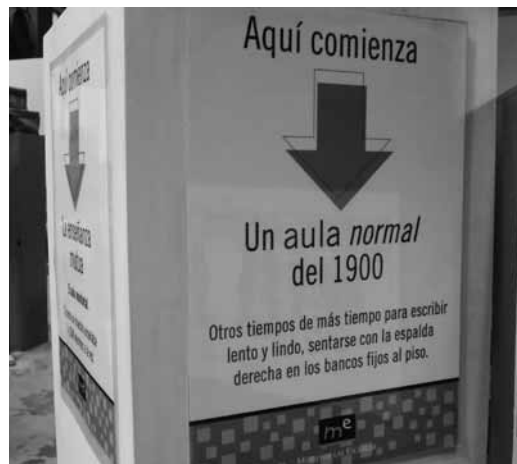
Éstas pueden ser una barrera y una rémora para abrir espacios de deliberación y decisión conjunta. Lo serán si ciertos miembros se muestran indiferentes o defienden intereses quizá injustificables desde una óptica democrática, o si ciertos sectores del centro y la comunidad educativa -particularmente si tienen capacidad de ejercer influencia en él- perciben que la redistribución de poder que exige una escuela democrática representa una fuente de problemas, riesgos o amenazas, así como, tal vez, hasta pérdidas de poder y de ciertos privilegios. Las mejores intenciones

pueden quedar sin ser convenientemente planteadas y debatidas si se diera el caso de que intereses contrarios a los principios democráticos son sutil o abiertamente defendidos por particulares, grupos de interés o coaliciones, que ejercen poder e influencia, por acción u omisión, *tras la escena*. Alertar sobre este asunto no es sino advertir de cuestiones que deben ser sometidas a consideración, análisis y reflexión, y, si fuera pertinente, crítica constructiva.

Pero la orientación de las micropolíticas escolares también podría discurrir en una dirección acorde con los valores de la escuela democrática, si sus miembros concentran y orientan sus correspondientes poderes e influencias en desarrollar metas y proyectos de mejora democrática compartidos. Caminar en esa dirección requiere el desarrollo de dinámicas organizativas en las que no se ignore las discrepancias ni los conflictos. En lugar de evitarlos o posponerlos, habrá que abordarlos de modo participativo y democrático, generando las oportunas ocasiones para examinar diferencias en creencias y planteamientos, para escuchar voces alternativas, para limar discrepancias y buscar puntos de consenso. Como señala Achinstein (2002) el conflicto ofrece un contexto, para la indagación, el aprendizaje organizativo y la mejora, y una oportunidad para reforzar la comunidad escolar.

En definitiva, las redes de poder e influencia, los espacios, formales o informales para la defensa de determinados intereses, las relaciones de poder existentes, han de ser exploradas y, si es preciso, cuestionadas. Es un imperativo moral para el centro democrático, particularmente cuando el poder ejercido por aquellos que defienden intereses dominantes y de dudosa legitimidad se traduce en una democracia que sólo existe en el plano de sus discursos, pero nada más y cuando se está imposibilitando la presencia de voces múltiples en los procesos de toma de decisión. Prestar atención a este terreno, desvelar los ingredientes sociales, culturales y políticos de los que está nutrido y relacionarlos con los valores de la democracia escolar es seguramente una tarea ineludible en la misma construcción y desarrollo de una organización y un currículum democrático.

“El conflicto ofrece un contexto, para la indagación, el aprendizaje organizativo y la mejora, y una oportunidad para reforzar la comunidad escolar”.





“Las estructuras por sí solas no garantizan automática y linealmente que exista participación y democracia”.

Estructuras democráticas y participación

Decidir democráticamente sobre los grandes planteamientos del centro así como sobre su materialización en las prácticas cotidianas en él y en las aulas requiere, entre otras cosas, habilitar y sostener estructuras organizativas (órganos colegiados, equipos y niveles de coordinación, presencia de los estudiantes y las familias en lugares donde se decide, etc.) en las que estén representados todos los miembros, se tomen decisiones a través de procesos de deliberación y diálogo guiados por el consenso y en las que, en definitiva, el poder de decidir esté compartido.

Cuando las estructuras organizativas estén pensadas para la participación de sus miembros, estamos ante un centro *formalmente* democrático. Pero conviene advertir que una cosa es contar con tales estructuras y otra bien distinta es que en su seno se activen y cultiven, realmente, los necesarios procesos y dinámicas de implicación, diálogo, colaboración, compromiso, y toma de decisión compartida. Si el centro escolar no hace suyos ni practica los ideales, valores y procesos de democracia, estructuras que están pensadas para el gobierno democrático del centro o para la coordinación del currículo y la enseñanza no serán más que una *fachada ceremonial*, a través de la cual se trasmite la imagen de que se está funcionando democráticamente, cuando en realidad sólo se está representado un simulacro de tal funcionamiento.

Dicho en otros términos, las estructuras por sí solas no garantizan automática y linealmente que exista participación y democracia. Son una condición necesaria, pero no suficiente. Puede ocurrir que, en la cotidianeidad de la vida del centro terminen siendo meros mecanismos para la participación formal, burocrática y rutinizada, en los que tanto los asuntos tratados como los procedimientos de participación

empleados dejen mucho que desear, bien porque las reuniones se destinen a abordar asuntos de trámite, o a aprobar proyectos de trabajo o actuación que ya han sido previa e implícitamente decididos -en la trastienda, entre unos pocos-, bien porque en ellas no se desarrollen procesos realmente participativos.

No sólo se trata, pues, de contar con estructuras democráticas y de gestionar su funcionamiento formal. Ir más allá de eso y cultivar una participación auténtica significa también abrir posibilidades y ocasiones para la reflexión y, si es necesario, el cuestionamiento de formas organizativas que quizá sólo benefician a algunos; para sacar a la luz y analizar críticamente procesos y prácticas habituales y su reflejo en resultados escolares que tal vez son injustos y desiguales; para explorar alternativas de mejora y decidir en base a los parámetros valorativos que definen al centro democrático.

Posibilitar las adecuadas dinámicas de participación, y evitar que ésta quede reducida a un mero mecanismo para la gestión formal, pasa por



“Es imprescindible contemplar en los horarios escolares no sólo los correspondientes al trabajo con los estudiantes, sino también los destinados a la actividad de los miembros fuera de las aulas”.

atender y cuidar aspectos como los siguientes (González, 2007):

-La existencia de *información y comunicación fluida*, en todas las direcciones (de arriba-abajo, de abajo-arriba, lateralmente, de dentro hacia a fuera y viceversa) acerca de los múltiples aspectos de la vida escolar. Sólo es posible la participación si se comparte ampliamente información

con todos los miembros de la comunidad educativa, sin que sea atesorada por algunos.

-El cultivo de un *clima de respeto* a todos los participantes en el que se aceptan las opiniones de los demás; se trata con respeto e importancia a todos, no desanimando su posterior participación; se asume que todas las opiniones y experiencias son valiosas, y en el que se pueden plantear posturas, opciones, ideas... sin tener que defenderlas conflictivamente.

-La existencia de un *clima de confianza*. Éste se construye con acciones, no sólo con palabras. Se va fraguando cuando se escuchan y respetan realmente las opiniones y pensamientos de las personas; se exponen públicamente cuestiones importantes y controvertidas, en lugar de ocultarlas o soterrarlas; se llevan realmente a la acción las decisiones acordadas; cuando los docentes trabajan y toman decisiones centradas en el interés formativo de todos los alumnos y alumnas; o cuando quien ejerce la dirección del centro, además de defender el que se tomen democráticamente las decisiones, también apoya aquellas que personalmente no comparte, muestra y exige congruencia, y vela por los intereses y propósitos de toda la comunidad escolar.

-El despliegue de procesos participativos con cierta *sistematicidad* -que permitan exponer ideas, argumentos y razones que necesariamente conlleven planteamientos valorativos y éticos, discutirlos, contrastarlos, analizarlos, dialogar sobre ellos y decidir democráticamente- y en los que se aborden *contenidos* (temas, asuntos) *relevantes*, y significativos para el funcionamiento cotidiano: qué centro escolar y educación se pretende y en qué medida valores como la equidad, no discriminación, participación, inclusión... han de ser nucleares en él; qué experiencias, situaciones de aprendizaje y procesos de evaluación proponer en consecuencia; qué relaciones sociales habrían de presidir la experiencia de los alumnos en las aulas, pasillos, patios, y cuáles deberían producirse entre los distintos miembros de la comunidad; a través de qué vías promover que en el centro ocurran realmente la participación, la toma de decisiones conjunta, la coordinación pedagógica, etc.

Son todos ellos aspectos a cuidar; si bien es evidente que un elemento determinante para llevar a cabo los necesarios procesos de participación y toma de decisión en el centro escolar es la *disponibilidad de tiempos* para ello. Es imprescindible contemplar en los horarios escolares no sólo los correspondientes al trabajo con los estudiantes, sino también los destinados a la actividad de los miembros fuera de las aulas. De otro modo, será inviable disponer de oportunidades para reunirse, hablar, intercambiar y participar. Igualmente, es fundamental el compromiso efectivo y responsable con aprovechar esos tiempos al máximo y utilizarlos al servicio de una buena educación y del desarrollo del centro como organización dinámica y viva.

La participación, sin embargo, no sólo se circunscribe a las grandes decisiones de gobierno del centro. También ha de ser consustancial a la puesta en práctica de las mismas, por tanto a las decisiones relativas al currículo que se oferta y cómo desarrollarlo en las aulas a través de procesos de enseñanza democráticos. El desarrollo del currículo no puede descansar única y exclusivamente en el trabajo individual y aislado de cada profesor. También en ese plano es preciso cultivar la participación democrática, como se comenta a continuación.



Relaciones profesionales y trabajo conjunto

La cultura democrática de un centro se manifiesta, entre otros aspectos, en el modo en que sus docentes trabajan en equipo. Sea cual sea la modalidad que adquieran los equipos formalmente establecidos en el centro (departamentos, equipos docentes, comisiones, grupos de trabajo), éstos representan un espacio privilegiado para decidir democráticamente -a la luz de los valores, propósitos, principios y marcos de actuación organizativa y curricular acordados en el centro- acerca de cómo se va a afrontar la atención a los alumnos, cómo diseñar su formación, seguir y evaluar sus efectos e ir adoptando las medidas convenientes en orden a realizar los propósitos a los que obedece.

En un centro escolar en el que se comparte el poder de decidir, los docentes han de trabajar en colaboración. Como señala acertadamente San Fabián (1996: 220) *la colaboración, es un objetivo de la democracia escolar. De poco sirve que se tomen decisiones y se vote periódicamente en unos órganos de gestión si no se modifican las relaciones entre las personas y las condiciones de aislamiento personal y profesional. Es absurdo, educativamente hablando, la existencia de centros dotados de órganos de gestión democráticos pero donde se desconoce el trabajo en equipo y la colaboración profesional.*

En un centro democrático, por lo tanto, los equipos de profesores han de implicarse en procesos de reflexión, diálogo y toma de decisión conjunta sobre cuestiones curriculares y de enseñanza. Pero ello no ocurrirá si aquellos funcionan como meras unidades organizativas formales y burocráticas, y en su seno se sigue cultivando el individualismo profesional, manteniendo normas tradicionales de aislamiento y privacidad docente.

En la tendencia al individualismo en el trabajo docente ejercen una considerable influencia las rutinas personales y, desde luego, las tradiciones y creencias arraigadas en el centro que con frecuencia sacralizan la autonomía y discrecionalidad de los profesores en

base al principio de que la enseñanza y atención a los alumnos se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada docente. Tradiciones que, a su vez, se refuerzan por la falta de tiempos para pensar y planificar; para reflexionar sobre lo que va ocurriendo, para compartir y coordinar el trabajo con los colegas, así como para ir mejorando tanto las dinámicas del aula como los resultados de aprendizaje. Sin embargo, el currículo y enseñanza y, en general, la formación que se desarrolla en el centro ha de estar adecuadamente orquestada y coordinada, y ello no se logrará trabajando en aislamiento. El trabajo con los estudiantes no puede ser planteado como una mera agregación de actuaciones dispersas sin coordinación y, sobre todo, sin *unidad de propósito*. Un centro escolar que funcione como un agregado de actuaciones individuales no es un buen contexto para proveer a los alumnos una experiencia formativa global, coherente y coordinada.

El análisis y el debate sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (los contenidos, objetivos, metodologías y recursos; qué se está haciendo y con qué resultados; cuáles son los problemas más significativos y por qué; qué nuevos enfoques explorar para mejorar la práctica del aula, etc.) constituyen el núcleo de la colaboración profesional, que es también un ingrediente básico en la configuración de contextos escolares para la convivencia democrática. Lo es por que supone un “modelo” para los alumnos: Resultaría paradójico tratar de “enseñarles” la importancia de la participación, el diálogo, el respeto, la cooperación, etc., si cotidianamente no lo ven entre sus profesores, si los mensajes que les transmiten las actuaciones de éstos son inconsistentes con lo que ellos mismos predicán como necesario para los estudiantes.

No siempre es fácil hacer de la colaboración profesional el modo habitual de trabajar y coordinarse. Es preciso disponer de tiempos para el trabajo conjunto, pero también lo es el estar abiertos y dispuestos a cuestionar rutinas y supuestos dados por sentado -normalmente muy arraigados en las prácticas habituales- y a plantear perspectivas de mejora.

“En un centro democrático, los equipos de profesores han de implicarse en procesos de reflexión, diálogo y toma de decisión conjunta sobre cuestiones curriculares y de enseñanza”.

La apertura y colaboración con las familias y la comunidad en general

La cultura democrática de un centro escolar también se materializa en su apertura y relación con el entorno, en la disposición a tender puentes hacia la comunidad escolar. El centro democrático no deja *fuera* a ciertos alumnos y familias, como tampoco considera que la comunidad escolar haya de aceptar y ser *asimilada* por los valores, creencias y propósitos definidos desde *dentro* del propio centro por los que trabajan en él. La escuela democrática es inclusiva, construye puentes entre profesores, alumnos y familias y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa.

Particularmente central es la relación y colaboración con las familias. Con todas, no sólo con las que asisten regularmente al centro -éstas no suelen ser representativas del conjunto de ellas, sino sólo de las que están más próximas, por sus condiciones socioeconómicas y culturales, a la cultura escolar y sus valores dominantes-. El centro democrático explora, desarrolla y profundiza cauces y vías diversos de comunicación y colaboración dialogada con las madres y padres (comunicación



frecuente y por diversos medios, implicación de familias en prácticas y acciones educativas en el centro; convivencias, jornadas abiertas, escuela de padres), y presta una especial atención a aquellos con menos capacidad, conciencia y experiencia de relación con el centro al que asisten sus hijos e hijas.

Los alumnos, su participación y procesos de enseñanza democráticos

Junto con la participación de los docentes, los directivos y las familias, el centro escolar democrático también habrá de asumir como parte esencial de su discurrir cotidiano la de los estudiantes. Y ello conlleva contemplarla no como una actividad separada, aislada o anecdótica, sino como una dinámica integrada en las líneas de funcionamiento del centro y en el currículo que se desarrolla en las aulas.

Con frecuencia se utilizan argumentos utilitaristas para defender la participación de los alumnos y alumnas. Se apunta, por ejemplo, que ésta genera beneficios en el ámbito escolar -mejor disciplina, mejores relaciones profesor-alumno, menos expulsiones y actitudes más positivas hacia la escuela y el aprendizaje escolar-, o que influye positivamente en el aprendizaje del alumno -mejora en sus logros, mayor nivel de autoestima y autoconfianza, mayor sentido de responsabilidad personal y colectiva, etc.-. Sin embargo, en un centro democrático también im-

portan, y mucho, los argumentos morales: El derecho de los niños y jóvenes a participar en las decisiones que afectan a sus vidas (recogido en el artículo 12 de la convención de los Derechos del Niño); la asunción de que los alumnos son ciudadanos con derechos y responsabilidades y de que los centros escolares tienen el deber de proporcionarles oportunidades para ejercerlos; la consideración de la democracia y la construcción de comunidades escolares democráticas como

uno de los propósitos morales centrales de las escuelas actuales (Furman y Shields, 2003). Argumentos de esta naturaleza llevan a asumir la participación de los estudiantes -al igual que la de otros miembros de la comunidad escolar- como consustancial a la vida y funcionamiento del centro y un aspecto necesario para prepararlos para vivir como adultos responsables y ciudadanos activos en la sociedad más amplia.

¿Cómo se va a desarrollar en la práctica dicha prioridad? ¿Cómo posibilitar la participación en las aulas y en otros ámbitos de la vida del centro? Es un asunto que ha de ser convenientemente planteado y discutido entre sus miembros. Desde luego, no es una cuestión libre de dificultades ni sencilla, pero es un imperativo moral de nuestras escuelas. Su abordaje exige plantear y clarificar múltiples aspectos (González, 2008), entre ellos, por ejemplo:

- Cuáles serán los canales y estructuras que harán posible su participación en los asuntos escolares (representación en órganos de decisión del centro, asambleas de aula, comisiones de alumnos, etc.).

- Cómo asegurar que sus voces, opiniones y propuestas sean tomadas realmente en cuenta; es decir, sean escuchadas, no sólo oídas.

- De qué modo asegurar que la participación de los alumnos no quede restringida a algunas cuestiones (previamente acotadas por directivos o por profesores) y que realmente represente una ocasión para que puedan hablar, discutir, dialogar abierta y constructivamente, y sin temor a represalias sobre asuntos que son significativos para ellos, que están ligados a sus intereses, que tal vez les preocupen (proyectos de trabajo, estrategias de evaluación y calificación, inconsistencias e injusticias percibidas, normas de aula/centro, desigualdades de trato), y cómo asegurar que las aportaciones realizadas por los estudiantes tengan algún tipo de incidencia en el discurrir de los acontecimientos en el centro, en las aulas y en su mejora.

- De qué modo posibilitar su participación e implicación en todos los niveles de la vida escolar:

“Difícilmente podríamos hablar de un centro escolar democrático si sus aulas no lo son”.

En el nivel de centro, globalmente considerado (proyectos escolares, currículo y evaluación, mejora, regulación de la vida escolar; liderazgo de alumnos, ambiente escolar...); en el de la comunidad (actividades fuera del centro, colaboración en proyectos con otras agencias/organizaciones) y; desde luego, en el nivel del aula (selección de contenidos, actividades y proyectos de trabajo, estrategias de evaluación, normas, relaciones...). Éste es un nivel clave: difícilmente podríamos hablar de un centro escolar democrático si sus aulas no lo son (San Fabián, 1994: 20) y si las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en ellas no constituyen ocasiones para que los alumnos participen y aprendan lo que conlleva y exige un modo de vida democrático. Como apuntan Furman y Shields (2003) *la participación democrática en el aprendizaje no se logra con profesores que dicen y hablan, mientras los niños escuchan pasivamente. La educación democrática requiere dar poder (empowering) a los alumnos para participar y responsabilizarse de su propio aprendizaje.* La utilización de metodologías democráticas y participativas en ese escenario del aula, constituye un aspecto central de la educación democrática que ha de impregnar todo el currículo escolar.

Obviamente, estamos ante un tema complejo. No es inusual que en los centros estén arraigadas creencias que provocan reticencias y resistencias sobre la participación de los estudiantes. Ésta encontrará serios escollos cuando los que trabajan en el centro escolar consideren explícita o implícitamente que los alumnos y alumnas han de amoldarse a la situación que definen los adultos; que son espectadores pasivos que no comprenden muchos de los aspectos de la escuela; que su participación no es un contenido importante para la acción pedagógica; que lo prioritario es *cubrir* contenidos curriculares y poder demostrar que se han alcanzado los resultados deseados... La construcción de una cultura democrática también pasa por alterar supuestos y creencias como los señalados. Sacarlos a la luz, reconocerlos y cuestionarlos es un primer paso, a partir del cual explorar vías para posibilitar que la voz de los alumnos y alumnas esté presente en el centro y en sus aulas.

Clima y ethos escolar

La educación democrática y el aprendizaje de la democracia, por otra parte, no se circunscriben exclusivamente a los espacios de trabajo y relación formal; también ocurre en los ámbitos informales y no-formales. El centro en su conjunto es fuente de aprendizajes, lo es en su discurrir cotidiano, en las vivencias y experiencias que propicia a los estudiantes, dentro o fuera del aula. La democracia, como apunta Martínez Rodríguez (2005:57) *no se puede enseñar en una atmósfera antidemocrática. El carácter mismo de la vida escolar debe estar impregnado de los principios democráticos (...). El aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela no está determinado solamente por el programa oficial de estudios, sino también por la enseñanza extracurricular de las experiencias cotidiana-*

“La escuela democrática es inclusiva, construye puentes entre profesores, alumnos y familias y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa”.





nas. A nadie se le escapa que la potencialidad educativa de relaciones en el centro y en las aulas basadas en la confianza, el respeto mutuo, la colaboración, la consideración y el cuidado personal, la participación y cooperación, o el desarrollo de la solidaridad, es bien diferente de la que poseen relaciones autoritarias entre alumnos y profesores, relaciones basadas en la desconfianza, la competencia, la manipulación o el temor al poder.

Una buena parte del aprendizaje y de la actividad social del alumno va más allá de los márgenes de control formal, se sitúa en el plano de la vida semi-informal e informal, en los espacios de relación y convivencia escolar como los vestíbulos, los patios de recreo, los comedores, etc. *El ethos de una escuela*, subraya

Ryan (2000: 312) tiene un poder educativo inevitable y potencialmente permanente. Pero tal poder educativo puede desplegarse en varios sentidos. No siempre está orientado al bien común y al compromiso con él. Los valores y principios que lo sustentan pueden, como apunta el mismo autor, *no extraer lo mejor de sus estudiantes. A veces, desde luego provocan lo peor. Los alumnos rápidamente captan los valores tácitos que funcionan en su comunidad escolar y construyen sus patrones de conducta en torno a ellos. Por ejemplo, se cultivan habilidades de supervivencia en ambientes en los que los mayores intimidan (tiranizan) a los más jóvenes. La manipulación y trampa son subrayadas en escuelas en las que el ranking en clases y el logro académico son valorados por encima de cualquier otra cosa. No hay una escuela sin ethos. Sin duda, la influencia educativa de éste será tanto más positiva cuanto más el centro escolar sustente su práctica y la ética que se refleja en ella en valores y procesos de democracia.*

Dirección y liderazgo

En la configuración de un centro escolar democrático juega un lugar importante la dirección del centro y, en términos más generales, el liderazgo que se despliegue en él. Es clave el apoyo decidido del director o directora en la conformación y el cultivo de condiciones organizativas que posibiliten configurar y sostener una cultura democrática. Lo es particularmente en momentos como los actuales en los que con frecuencia priman valores de eficiencia, competitividad, productividad, rentabilidad e individualismo, difícilmente compaginables con los valores humanos y morales propios de una escuela para la democracia. El papel de los directivos es fundamental, si bien conviene advertir que una organización democrática difícilmente puede ser construida sin el concurso de todos sus miembros.

Como ya se vino señalando, la democracia y la participación ha de impregnar todos los ámbitos de funcionamiento del centro escolar. En tal sentido, un director/a no sólo ha de organizar y gestionar estructuras y procesos de participación, también ha de atender a los valores y principios de democracia y educación democrática en los que, necesariamente, aquellos

han de estar basados. Una *cultura organizativa* democrática no se cultiva únicamente aplicando técnicas de gestión y poniendo el énfasis sobre los procedimientos a expensas de los propósitos y valores educativos. No sólo importa el *qué y cómo hacer*, sino también *por qué y para qué* actuar de unos modos u otros.

La habitual insistencia en los aspectos administrativos y de gestión del trabajo directivo coloca en un primer plano el desempeño de funciones orientadas a velar porque el centro escolar funcione sin grandes problemas administrativo-formales (planes formalmente bien elaborados, tiempos y recursos adecuadamente gestionados, funciones y tareas claramente asignadas...), a comunicar y hacer cumplir normativas, a atender y resolver tareas inmediatas, etc. Esa tendencia a una mayor focalización en lo gerencial que en lo curricular y pedagógico no sólo viene propiciada por la gran cantidad de tareas asignadas a los directores en relación con la gestión. También por el peso de tradiciones y condiciones organizativas (p.ej. miembros que esperan que la dirección no altere sustancialmente el estado de cosas, y no interfiera demasiado en lo que acontece en las aulas, o que consideran que los asuntos y proyectos relativos al centro en su conjunto son secundarios, incluso irrelevantes para su trabajo cotidiano y directo con los alumnos) que en última instancia provocan que, con frecuencia, dirección y desarrollo de la enseñanza sean ámbitos aislados entre sí, parcelas que coexisten separadamente.

Sin embargo, el objeto de una organización escolar democrática, en última instancia, no es otro que el de ofrecer una buena enseñanza y una buena formación a los estudiantes, y propiciar y sostener las condiciones organizativas que hagan posible el despliegue de un currículo y una enseñanza democrática. Configurar una cultura organizativa en esta línea requiere contemplar las inexcusables facetas culturales, valorativas y éticas del funcionamiento *educativo* del centro escolar y, posiblemente, alterar patrones culturales asentados en él. Un director se enfrenta a una realidad compleja que difícilmente puede ser dirigida en términos exclusivamente formales y técnicos. Porque en última instancia, el funcionamiento democrático del centro y el desarrollo de una educación democrática

no depende sólo de que esté técnicamente bien gestionado, sino de que las personas que forman parte de él estén comprometidas con una idea de hacia qué centro escolar ir trabajando y traten de llevarla a cabo conjuntamente. Ello nos sitúa en un escenario en el que es preciso una dirección articulada sobre una *visión* a largo plazo del centro -cuál es su norte, sus sentidos y propósitos y, en consecuencia, por qué educación se quiere apostar- y que trabaje por movilizar compromisos y energías en torno a propuestas y proyectos de actuación educativa que asienten y sostengan un funcionamiento democrático. Y eso no sólo requiere gestión sino, también, liderazgo.

Un director ha de gestionar, pero también ha de liderar. No obstante, la noción de organización democrática -en los términos en que se ha ido comentando en apartados anteriores- resulta en cierto modo contradictoria con la noción de liderazgo unipersonal, es decir con la asunción de que el director es “el” líder cuya *visión* y sentido de propósito es la que ha de guiar, conformar y modelar la cultura del centro. Una escuela que pretenda apoyar valores democráticos, y animar a los alumnos a funcionar como ciudadanos activos y críticos requiere, más que un liderazgo unipersonal y jerárquico, uno *participativo, compartido, democrático* o, por utilizar un término muy al uso en estos momentos, *distribuido* (Pont *et al*, 2008); un liderazgo que dé más poder a los miembros del centro escolar y contribuya a democratizar la educación.

En contextos democráticos se impone *distribuir* el liderazgo y posibilitar que todos sus miembros puedan influir en los asuntos educativos que conciernen al centro en su conjunto e influirse entre sí para cambiar sus prácticas. Distribuir en un doble sentido: 1) haciendo realidad el que sean varios los individuos que ejerzan el liderazgo en la organización -no sólo aquellos en

“Los alumnos rápidamente captan los valores tácitos que funcionan en su comunidad escolar y construyen sus patrones de conducta en torno a ellos”.



“Una cultura organizativa democrática no se cultiva únicamente aplicando técnicas de gestión y poniendo el énfasis sobre los procedimientos a expensas de los propósitos y valores educativos”.

posiciones formales-, por tanto, que existan, múltiples líderes implicados en la toma de decisión escolar y todos ellos puedan contribuir a las decisiones y resultados de la organización y, 2) posibilitando la influencia recíproca que ocurre cuando las personas trabajan conjuntamente, reúnen sus iniciativas, capacidades, conocimientos, experiencia práctica y esfuerzos, y generan acción en concierto. Una acción que es más que la suma de partes individuales.

Apuntar que el director no es el único que ha de liderar desde el ápice de la pirámide organizativa no significa, sin embargo una desvalorización de su papel. Éste sigue siendo crucial en el centro, particularmente en lo que respecta a mantener la unidad en la organización (Elmore, 2000), evitar que ésta se fragmente en campos conflictivos e ingobernables o en parcelas en las que se defienden intereses y modos de hacer particulares que, tal vez, no beneficien el aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva, cabe subrayar, entre otros, dos grandes ejes -ambos entrelazados- sobre los que un director habría de articular su labor:

El primero, referido a la necesidad de *debatir, acordar y clarificar los valores, principios y propósitos democráticos* que, como ya se indicó, habrán de dar sentido y orientar el modo de ser y funcionar de la

organización educativa. Asuntos como qué centro se pretende ser; a qué tipo de ciudadano y sociedad se quiere contribuir; qué valores han de presidir una educación para todos los alumnos y alumnas, etc., han de ser democráticamente debatidos y acordados por los miembros, por tanto no determinados unilateralmente por el director. No es una cuestión sencilla, ni libre de conflictos, pues, como se comentó anteriormente, conlleva participación y trabajo conjunto entre personas con puntos de vista y planteamientos diversos, con grados de compromiso e implicación posiblemente distintos, con diferentes capacidades y, también, con diferentes limitaciones. Pero es necesaria para forjar una cultura de centro democrática.

En estas coordenadas, el papel del director es clave, pues ha de facilitar y generar las condiciones para que tales dinámicas de debate y clarificación sean posibles. Puede propiciarlas, por ejemplo, poniendo a disposición de los miembros información sistematizada sobre la realidad del centro y los resultados de aprendizaje de los alumnos y alentando el análisis de la misma, como punto de partida para debatir y reflexionar conjuntamente sobre lo que acontece en el centro, en qué medida las prácticas organizativas y educativas están siendo beneficiosas para todos los estudiantes -no sólo para algunos-, qué actuaciones de mejora cabría emprender y sobre qué referentes concertarlas, cómo cohesionar y vertebrar internamente el discurrir educativo del centro, etc.

Por otra parte, su papel no se agota en posibilitar que los valores, principios y propósitos democráticos se construyan con las voces, interpretaciones e intereses de todos los miembros. También lo es el asegurar que no se queden en una mera declaración de intenciones y, por tanto, defenderlos, protegerlos y promoverlos en el discurrir cotidiano de la vida del centro. Y ello tiene que ver con lo que podría considerarse como segundo eje básico de la actuación directiva: el de *articular y cultivar los procesos y condiciones organizativas que hagan posible materializar en actuaciones concretas, en el trabajo con los estudiantes en el centro y en las aulas, los grandes propósitos y valores acordados*. Una de tales condiciones

organizativas es la colaboración profesional entre docentes, a la que ya se aludió anteriormente. Un reto importante para quienes ejercen funciones de dirección es el de promoverla, apoyarla, y conseguir que sea asumida como prioridad colectiva.

Un director preocupado por el funcionamiento educativo del centro, en ningún caso habría de fomentar iniciativas aisladas de profesores individuales o asumir que la colaboración de los docentes se auto-sostiene por sí sola en el tiempo. Un aspecto crucial de su actuación directiva lo constituye el potenciarla y apoyarla, implicar a docentes en el ejercicio del liderazgo en sus respectivos equipos, reconocer sus contribuciones para el funcionamiento del centro y la enseñanza que se imparte en él, facilitar el acceso a perspectivas e ideas nuevas, generar cuando sea preciso estructuras y ocasiones diversas para apoyar la conversación, el intercambio y el diálogo que posibiliten negociar diferentes comprensiones y modos de enfocar su práctica.

En definitiva, propiciar las condiciones organizativas que contribuyan a superar el individualismo profesional y cultivar, en su lugar, la creencia compartida de que la organización alcanzará mejor sus propósitos educativos a través del trabajo en colaboración, compartiendo problemas, explorando soluciones y emprendiendo acciones de mejora a través del diálogo y toma de decisión democrática.

En última instancia, entonces, la dirección en la organización democrática no se asienta en ejercer un poder "sobre" los demás -dirigir al centro imponiendo sus planteamientos- sino "a través de" los demás -dirigir facilitando que el conjunto de miembros de la organización puedan implicarse en la definición de metas y el desarrollo de los procesos para llevarlas a cabo- y, sobre todo, poder "con" los otros, poder que surge de la interacción y de los procesos de análisis, reflexión, toma de decisión y trabajo conjunto que permiten movilizar las energías, los recursos, las fuerzas y los poderes de cada persona en la organización hacia la consecución de un centro escolar más democrático.



“En contextos democráticos se impone distribuir el liderazgo y posibilitar que todos sus miembros puedan influir en los asuntos educativos que conciernen al centro”.



Consideraciones finales

La propuesta curricular y organizativa de un centro democrático exige contemplar y tocar al mismo tiempo un amplio conjunto de resortes que han de ser movilizados. Algunos tienen un carácter más centrado en las ideas, valores y principios que habrían de presidir y plasmar el lema de un currículum y organización democrática. Otros aluden a las múltiples decisiones, estructuras, procesos, relaciones y responsabilidades que habrían de ofrecer un entorno organizativo y muy diversas realizaciones prácticas para que tal lema se convierta en realidad.

Los diversos aspectos que se han comentado a lo largo de este artículo, se han centrado fundamentalmente en las condiciones y dinámicas necesarias para transitar hacia un centro escolar más democrático. Todas ellas giran en torno a la necesidad de facilitar la *participación* del conjunto de los miembros de la comunidad educativa, pues ésta es la base del compromiso, de la apropiación, de la motivación, de la construcción compartida de significados que, a su vez, fundamentan cualquier proyecto colectivo de escuela.

Por lo demás, las condiciones organizativas que vaya construyendo cada centro escolar deberían ser *flexibles* para adaptarse a sus necesidades y problemas. Lo contrario significaría pasar por alto y no reconocer las peculiaridades de cada uno de ellos y pretender que todos sean homogéneos en su funcionamiento y organización interna. Si cada centro escolar tiene que dar respuestas ajustadas a las características del contexto socio-cultural y económico en el que está inserto y a las condiciones de aprendizaje de su alumnado, debe de tener la suficiente autonomía organizativa para crear las condiciones más adecuadas, en función de sus recursos materiales y humanos, de cómo conciba la solución a los retos con que se enfrenta, y con la única limitación que supone asumir y respetar los valores democráticos. El compromiso institucional con tales valores es esencial: Sin creer y *pelear* por ellos resultará casi imposible hacer del centro escolar una organización en cuyo seno, y también en sus relaciones con el exterior, se realicen y sostengan dinámicas participativas y se movilicen relaciones y prácticas para ir logrando poco a poco, y al tiempo con una perspectiva de plazos medios y largos, los propósitos y aspiraciones democráticas.

Referencias bibliográficas

- ACHINSTEIN, B. (2002). *Conflict amid Community. The micropolitics of teacher collaboration*. New York: Teacher College Press.
- ELMORE (2000). *Building a new structure for school leadership*. New Jersey, The Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org>
- ESCUADERO M., J. M. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J.M. Escudero y otros. *Sistema Educativo y Democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- FURMAN, G.C. y SHIELDS, C.M. (2003). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/division%20A%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf> (Recuperado el 2 de junio, 2005).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ G., M^aT. (2003): Las relaciones micropolíticas. En M^aT. González (coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice-Hall, pp. 131-146
- (2007). Condiciones organizativas, participación y liderazgo. En A. I. Pérez G.; M. Martínez; A. Tey, M.A. Escombra y M^aT. González. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 121-147.
- (2008). *Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización*. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza: Sociedad española de Pedagogía, pp.277-297.
- GUARRO P.A. (2002). *Currículo y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.



Alumnos en el Consejo Escolar: ¿del **OPTIMISMO** a la **DESILUSIÓN**?

Marcelo Pérez P¹.

1 Magíster en Educación, U. de Chile, Profesor del Dpto. de Educación de la Universidad de Chile y Universidad ARCIS, Profesor de Filosofía Colegio Santa Cecilia.



En los últimos años, la pregunta sobre el tipo de ciudadanía que necesitamos en nuestra sociedad, y por ende del tipo de democracia y los valores que la sustentan, se ha manifestado como una preocupación recurrente. Diversos actores sociales miran hacia la escuela y piden no sólo preparar para la incorporación al mundo laboral, sino también para la participación en la vida pública. Las posibilidades de la institución escolar de asumir las tareas que la sociedad le demanda, dependen de las proyecciones de las acciones que se están realizando tanto en la formación de los futuros trabajadores como en la formación ciudadana.

En la escuela es donde se aprende la convivencia social desde un prisma distinto al familiar, pasando regularmente por la adquisición de un cuerpo de conocimientos conceptuales, pero también por prácticas sociales que se desenvuelven al interior de la institución escolar y que están cargadas de significados y valoraciones que se cruzan, tejen y entretejen, desde las diversas perspectivas de los actores sometidos a distintas prácticas que cristalizan en una ritualidad cotidiana.

Dentro de este marco es que cabe la pregunta y la discusión sobre el modo de participación, y los actores que la realizan al interior de las instituciones educativas, para llevar a cabo un proyecto de envergadura como es el de mejorar la calidad de la educación y responder a las exigencias que la sociedad, la comunidad y el sujeto imponen a la escuela.

Las relaciones al interior de la escuela y los distintos contextos en que éstas se dan, las posibilidades de participación, la existencia de espacios de reflexión y elaboración colectiva, los discursos y significados que circulan, son factores que pueden potenciar o inhibir las opciones de que los actores aprendan finalmente su constitución como futuros ciudadanos.

El presente artículo busca centrar el análisis en una forma de institucionalidad que se despliega al interior de la escuela, que es significada como "democrática", por lo menos desde la oficialidad, y que forma parte de la cultura escolar en cuanto en ella convergen una serie de discursos, significaciones, valoraciones, intenciones y representaciones, me refiero a los denominados Consejos Escolares, los que darían cuenta de si la práctica social coincide finalmente con la enseñanza discursivo-conceptual sobre el juego democrático de una comunidad².

Hacia la problematización del Consejo Escolar

En el año 2005, el Ministerio de Educación crea una instancia formal en los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, para que los representantes de los distintos actores de la comunidad educativa puedan encontrarse y así ayudar a mejorar la calidad de la educación de su propia institución. Es así como nacen los denominados "Consejos Escolares" (en adelante C.E.).

El C.E. tiene como finalidad intercambiar opiniones y propuestas sobre temas relevantes que atañen a todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo que le competen aspectos como: proyecto institucional, programación anual de la institución, metas y proyecciones, gestión educativa y reglamento interno, entre otros³.

Desde esta política educativa concerniente a formar y solventar la democracia, surgen interrogantes: ¿qué valores sustentan la democracia? ¿Qué papel le toca jugar a la educación en la construcción de bases sociales democráticas? ¿Cómo se efectúa la participación democrática en la escuela como proyección a la sociedad? ¿Qué papel cumple, la comunidad escolar en la construcción de una escuela democrática? ¿Qué papel juega la escuela en el fomento de los valores democráticos?⁴.

2 Es interesante, además, centrar la mirada en el aula y cómo en ella se despliegan significados, procedimientos, representaciones y formas de actuación que terminan configurando un tipo de formación ciudadana que escapa a los discursos y a los contenidos conceptuales formales del currículum. Al respecto sugiero dos investigaciones: Cerda, A. M. et al. *El Complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. LOM Ediciones, PILE, Santiago, 2004; Romeo, J. y LLaña, M. *Participación: ¿interacción o acatamiento?*, Universidad de Chile, Santiago, 2002.

3 Ver artículo 5 del decreto N° 24 del Ministerio de Educación del 25/01/2005.

4 Pareciera ser que la real base de toda pregunta sobre la participación democrática en la escuela se deriva de las interrogantes: ¿es posible establecer relaciones democráticas al interior de la escuela? ¿No resulta contradictorio desarrollar actitudes y/o valores de la democracia en un reducto caracterizado por su rigidez y jerarquización, como lo es el contexto escolar? La relación que pueda establecerse entre educación y democracia pareciera ser paradójica, sin embargo, se ha dado históricamente en forma estrecha como parte de la formación de los discentes, por lo menos, a nivel formal de contenidos conceptuales u orientado hacia el desarrollo de actitudes y valores que potencien y sustenten de algún modo la democracia. Desde este contexto podemos señalar varios enfoques o paradigmas de la relación entre educación y formación democrática, a saber: el paradigma clásico, desarrollado a través de la educación cívica; el paradigma social, encaminado a abordar los derechos del hombre y del ciudadano; el paradigma de ciudadanía activa, tendiente a fomentar y educar en la participación; y el paradigma crítico, centrado en el análisis de la distribución del poder para cuestionar y transformar la sociedad.



Sin duda, las anteriores interrogantes planteadas son de suma importancia en la conformación, consolidación y profundización de una sociedad más democrática. La instalación de los C.E. se relaciona directamente con cómo la escuela, mediante su implementación, favorece (o dificulta) la construcción de una sociedad democrática.

“La calidad de la vida cívica depende, en una medida muy importante, de la educación que la comunidad política sea capaz de brindar a sus nuevos miembros mediante la escuela” (MINEDUC, 2004: 9).

Sin embargo, pese a la multiplicidad de interrogantes que se pueden abordar desde esta perspectiva, me aproximaré a un problema que resulta ser, muchas veces, el “otro lado” de la presente política educacional, lo que a veces no figura en la oficialidad, pero que sin lugar a dudas no debe ni puede obviarse, pues desde la mirada de los jóvenes es desde donde se vislumbra el éxito o el fracaso de las propuestas que se implementan.

El presente artículo se orienta, dentro del marco anteriormente expuesto, a presentar los significados que le otorgan adolescentes escolares, de enseñanza media, de establecimientos de Santiago, a su participación en los denominados C. E.⁵.

Ya con los C.E. en marcha, desde mediados del año 2005, se hacía necesario abrir nuevas interpretaciones, con información empírica fundada en buscar el mayor nivel de comprensión posible, respecto a los discursos adolescentes. Está de más decir que las conclusiones de este estudio de caso podrían servir a los contextos educacionales que compartan experiencias similares, pero no para levantar generalidades. Se escogió un modelo investigativo comprensivo interpretativo que indagara en los discursos de los jóvenes para comprender el significado que éstos le atribuyen al C.E. Como en esta instancia sólo tiene cabida el representante de los alumnos, se seleccionó una muestra intencionada que abarcara a los sujetos participantes del C.E., dirigentes

5 Lo anterior se basa en el marco de una investigación realizada entre los años 2005 y 2007, para la elaboración de una tesis para optar al grado de Magíster en Educación en la U. de Chile.



estudiantiles. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad y la de grupos de discusión, con la finalidad de indagar en profundidad en los discursos adolescentes, y así poder interpretar y comprender las representaciones desde y en la perspectiva de los jóvenes respecto a los C.E.

A continuación se exponen los principales hallazgos del estudio mencionado, desde la construcción categorial que permite interpretar la realidad que se quiere develar:

El Consejo Escolar ¿un paso democratizador?

Uno de los primeros juicios que emergen en los discursos adolescentes se refiere a la valoración positiva de los Consejos Escolares. Sin embargo, cuando se profundiza en la temática emerge una realidad que en primera instancia está oculta, aparecen exigencias y anhelos de contar con un espacio distinto al que existe.

Hay cierta valoración del C.E. en cuanto a ser considerado un avance de la democracia en el reducto

institucional de la escuela. Los C.E. son apreciados por los dirigentes de Centros de Alumnos (en adelante CCAA), como una instancia nueva de participación. Desde este punto de vista aparece como algo positivo.

Personalmente pienso que es una gran instancia de participación general.

(Alumno Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado, Científico-humanista).

Bueno... los aspectos positivos... se abre una instancia igual... puede ser una instancia pequeña, grande, como la quieran llamar... pero... por lo menos podemos poner ahí una propuesta, decir esto, hablar esto otro... eh... sin muchos tapujos...

(Alumno Vicepresidente de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, Científico-humanista).

Pese a la valoración de algunos aspectos del C.E., los alumnos participantes de este espacio lo consideran insuficiente en comparación a otras instancias que ven como más democráticas.

Los Consejos Escolares, (...) no creo que sean un medio tan democrático, sí un espacio de conversación... no sé si serán tan efectivo, pero encuentro que hay otros espacios en que se demuestra más la democracia y no tanto en un Consejo Escolar...

(Grupo de Discusión de presidentes(as) de CCAA, Establecimientos de Santiago).

Sí se dan discusiones y también se da el diálogo, pero así llegamos a las conclusiones finales, pero como te digo no es algo tan grande, o sea, yo veo más democrático un Consejo de Delegadas de Curso que un Consejo Escolar.

(Alumna Presidenta de CCAA, Liceo Municipal femenino, Científico-humanista).

El C.E. es visto como excluyente y limitado en cuanto a la participación, sólo los que asisten a los C.E. son los que vivencian directamente la experiencia de tolerancia, respeto y mejoramiento de la convivencia entre los diferentes actores y estamentos involucrados. Por lo mismo, la principal crítica radica en su carácter limitado y estrecho, no es algo que se extienda a toda la comunidad educativa, muy por el contrario, sirve sólo a los actores participantes, aproximadamente

cinco, lo que lo hace una instancia acotada con resultados mínimos.

E: ¿Y el Ministro qué dijo frente a esto? (a lo de los C.E.)

A: Que él había peleado mucho por el Consejo Escolar, que había que aprovecharlo por la convivencia, la democracia, la participación de nosotros tenía que ser activa, pero... y los Consejos Escolares ¿qué tienen, qué fundamento tienen, qué objetivo tienen...?

E: ¿O sea daría lo mismo que existieran o no existieran los Consejos Escolares?

A: Quizás ayuda un poco, de verdad, ayuda un poco entre nosotros, la convivencia, hablar...

E: Pero, cuando tú dices entre nosotros, ¿te refieres sólo a los que participan en el Consejo Escolar? ¿no más allá de...?

A: (Ríe) No, no más allá... es verdad eso porque acá a las alumnas no les ha cambiado la perspectiva que tienen del Centro de Padres o de Dirección, porque yo estoy participando en un Consejo Escolar.

(Alumna Pdte. de CCAA, Liceo Municipal femenino, Científico-humanista).

Si la constitución del C.E. aparece como limitada en cuanto al número de participantes, también aparece como un evento de gran desigualdad entre los representantes estamentales. No existe igualdad entre sus miembros, pues hay representantes en una situación de superioridad o con más poder que otros, de hecho el poder de la autoridad no desaparece en esta instancia, simbólicamente permanece y coacciona todo despliegue dialógico. Por lo mismo, no existe una condición democrática que propicie un real debate o deliberación racional en condiciones de simetría. Una de las razones para justificar esta forma de participación, que finalmente es simulación de despliegue democrático, es porque al "colegio", léase a la autoridad, no le convendría que existiese organización de apoderados y de alumnos. Una forma de limitar y controlar los espacios de encuentro interestamental es que no exista distribución equitativa del poder.

(Me gustaría) que hubiera una igualdad entre todos.

(Alumno Pdte. de CCAA, Colegio Particular subvencionado, Científico-humanista).

... debería ser una instancia en la que nosotros podamos discutir el tema y concluir algo en el Consejo Escolar. Pero actualmente no es así... yo creo que es porque al colegio no le conviene que nos organicemos los apoderados y los alumnos, estando en un colegio católico.

(Alumno Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, Científico-humanista).

Adicionalmente a sus limitaciones en cuanto a sus características de constitución y número de participantes, también se evidencian falencias en cuanto a su despliegue en el tiempo. Según el decreto que rige a esta instancia, el Consejo debería constituirse a lo menos cuatro veces al año, esto no se cumple del todo.

Bueno y entre eso (discusión de temas) salió el tema del Consejo Escolar "que no servía para nada y que..." entre medio de la euforia y entre medio de la verdad, pero era verdad, porque muchos Centros de Alumnos no han tenido Consejo Escolar o no se llevan a cabo...

(Alumna Pdta. de CCAA, Liceo Municipal femenino, Científico-humanista).

De los presentes discursos queda en evidencia la exigencia de elementos que enriquezcan y hagan más democráticos a los C.E., es decir una democracia con participación extendida y real. Esto significa que se





tomen decisiones en condiciones de igualdad, es decir, que se instale un diálogo en condiciones de simetría, en el que triunfe el mejor argumento y donde quede desplazada la coacción interna y externa del diálogo.

Un espacio de habla e intercambio de información

Si bien se valoran aspectos “democráticos” del C. E., queda claro que se apunta a una visión parcial de democracia. Un ejemplo de esto es que democracia se reduce a planteamiento de temas. La participación se limita a poner temáticas, a intercambiar información.

Precisamente por lo anterior, se mejora el intercambio de información entre estamentos al interior del establecimiento educacional, puesto que los alumnos representantes no sólo son informados, sino que tienen la posibilidad de informar, de plantearse con cierta dosis de “igualdad” en cuanto a hablar. Cabe preguntarse, entonces, ¿por qué es tan valorada esta limitada instancia de habla e información? ¿Acaso es el único espacio al interior de la escuela en que los alumnos pueden hablar o plantearse frente a los demás?

... en la reunión, la primera hora es solamente preguntas a nosotros, de cómo ha estado el mes, de cómo han estado las cosas, las evaluaciones, las cosas nuevas que se han visto en el colegio, de todos los temas nos preguntan las opiniones a nosotros. Entonces igual pa' nosotros es bien importante, igual damos opiniones como alumnos (...) yo encuentro que ha sido bueno.

(Alumna Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, Técnico Profesional).

Para los dirigentes estudiantiles el C.E. aparece como una instancia donde cada estamento puede proponer sus problemáticas, sus visiones, sus temáticas, aunque esto no se realiza del todo. Así, el C.E. resultaría ser poco efectivo, pues serviría para hablar, pero no para resolver los problemas del establecimiento, contraviniendo el principal objetivo contemplado en la ley que es mejorar la calidad de la educación.

Porque igual en el Consejo se habla, se habla y se habla mucho, pero al final no se llega a tanto. Por ejemplo el problema de los atrasos, todos los años se habla de cómo se puede solucionar y dan pie a instancias y nunca se llega a nada, es como un tema repetido que hasta los directores y los profesores, ya están todos aburridos.

(Alumna Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, Técnico Profesional).

Agreguemos otro elemento. Si el C.E. se reduce a un lugar de intercambio de opiniones e información, por el hecho de ser consultivo, un escollo difícil de resolver es la superficialidad con que se tratan algunas temáticas, lo que no ayudaría a la pretendida mejora de la educación y/o de la convivencia escolar.

Bien, me sentí bien, pese a que no se explayaron los temas como deberían haber sido tratados...

(Alumno vicepdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, Científico-humanista).

En el caso de algunos representantes estudiantiles el C.E. resulta ser un espacio donde se sienten tomados en cuenta, en el cual se les pregunta su parecer, su quehacer dirigencial, los proyectos del CCAA, su opinión. De esta forma el C.E. se transforma en una instancia donde incluso se les explican ciertas situaciones, que en otras circunstancias podrían quedar en la nebulosa de la desinformación. Esto es muy valorado por los alumnos, puesto que en la institución escolar no existirían otras instancias formales en que se sientan considerados. Así los alumnos se sienten valorados y la autoridad o los demás estamentos tienen la posibilidad de conocer y superar ciertos prejuicios que acompañan a la imagen de "alumno", como por ejemplo, el que sean considerados "mosquitos molestos" o que sólo se interesan en superficialidades (fiestas). Desde este punto de vista, el alumno dirigente de establecimientos particulares subvencionados siente satisfacción.

¿Y cuál es tu opinión de que ahora en otros colegios se esté implementando esta modalidad de los Consejos Escolares?

A: (...) Es que me parece súper bien, porque ya se está tomando en cuenta más la voz del alumnado, más como un igual que como un mosquito que molestaba por ahí y que estaba solamente para hacer fiestas. Entonces, desde ese punto de vista, yo lo encuentro súper bueno y creo que es algo necesario en todos los colegios.

(Alumna Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado femenino, Científico-humanista).

Un espacio sólo consultivo

Una coincidencia clara y unánime es la crítica al carácter consultivo de los C.E. Sin excepción alguna, todas las instituciones educativas han asumido, por decisión de la autoridad, la modalidad de ser un lugar de consulta y no de resolución⁶. Esto manifiesta la desconfianza de la autoridad frente a los actores de la institución escolar; en cuanto a pensar que se instalarían demandas y reivindicaciones que llevarían a una suerte de situación insoportable.

Igual nosotros entendemos, los demás centros de alumnos que hemos conversado, entendemos, de que no tenga un carácter resolutivo por el asunto de que ellos, no sé po', se asustan de que nosotros podríamos decir que queremos tal cosa y ellos no van a tener la plata para financiarlo, pero obviamente hay parámetros, hay criterios que seguir, entonces debería ser de carácter resolutivo y no sé, a lo mejor, obviamente nosotros somos dirigentes, no somos tontos y no vamos a estar pidiendo 'oye constrúyanos tal cosa' si sabemos que no está la plata, ...

(Alumno Pdte. de CCAA, Liceo Municipal de varones, Científico-humanista).

Entonces la Comeduc (Corporación Municipal de Educación) dijo 'ya o.k.', que ellos aceptaban el Consejo Escolar siempre que fuera consultivo y no resolutivo, se podría llegar a resoluciones siempre y cuando el sostenedor estuviera de acuerdo con...o sea todo, al fin y al cabo, llegaba a las manos del sostenedor.

(Alumno Pdte. de CCAA, Liceo Particular subvencionado mixto, técnico profesional).

Exigencia de resolución

El C.E. queda como una instancia de intercambio de información de las diversas actividades o propuestas que se están llevando a cabo por los distintos estamentos que constituyen la institución escolar; un lugar en donde se pueden expresar opiniones pero en donde no se resuelve nada. Como ya se dijo anteriormente, la exigencia de resolución es un rasgo que atraviesa todos los discursos de un modo constante e insistente.

Por lo mismo existen voces que "no se creen el cuento" de la participación, y miran con escepticismo y crítica las "verdaderas" intenciones del C.E.

E: ¿Y cuáles son los objetivos entonces del Consejo?

A: 'Embolarnos' la perdiz, o sea... decirte como que estai participando, que tenís alas para algo, 'alas para todos', pero no tenís nada de alas po'. Igual no tenís ni pito que tocar en nada, en ningún tema.

(Alumno Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado mixto, técnico profesional.)

⁶ Por ley el carácter consultivo o resolutivo del C.E. queda a voluntad del sostenedor. Esta modalidad de "optar" entre ser consultivo o resolutivo, opción que termina siendo imposición, es una de las grandes limitaciones consagradas en el Decreto 24 del Ministerio de Educación que dispone la constitución, funcionamiento y facultades de los Consejos Escolares.



Las voces estudiantiles exigen una mayor participación en los C.E. Para ellos nada de la limitada participación es útil si al final no se es parte de las resoluciones. No sirve de nada poder hablar, poder proponer temas, poder informarse, si sólo es para consultar y no resolver. Desde esta pseudo-participación se levanta la exigencia de una mayor democracia, es decir, de una verdadera libertad para expresar temas e ideas, de resolver en conjunto las problemáticas de la institución, de debatir, de llegar a acuerdos resolutivos.

Yo el único cambio que le haría es que obligatoriamente tuvieran que tener un carácter resolutivo...

(Alumno Pdte. de CCAA, Liceo municipal varones, científico humanista).

(...) en una estaba hablando 'XX' y yo ya no podía más con las mentiras que decía y golpeé la mesa, y me paré, y le interrumpí el discurso y ahí de repente yo dije esa cuestión de que los Consejos Escolares no servían porque no tenían carácter resolutivo. Y de repente me doy cuenta de que en la quinta, en la sexta, en la séptima región, pasaba lo mismo, o sea yo dije 'Ah, ya entonces aquí el equivocado no soy yo, es el Ministerio de Educación'.

(Alumno Pdte. de CCAA, Liceo municipal varones, científico humanista).

El carácter no resolutivo de los C.E. van dejando la sensación de que son una pérdida de tiempo, una instancia en donde lo más provechoso y valorado por los alumnos son los elementos accesorios, de forma ironizada claro, ya que no existe una relevancia que realmente haga al C.E. ser estimado como instancia "democrática".

Moderador: ¿Y qué es lo bueno? ¿Algo bueno de los Consejos Escolares?

Sujeto 2: El cafecito que te tomái con el director...

Sujeto 6: las galletitas...

Sujeto 4: El almuerzo... que a mí me invitan...

Sujeto 7: El café en invierno...

Sujeto 3: El chiste que tira el delegado...

Sujeto 2: La anécdota que cuenta... no sé, cualquier queá...

(Grupo de Discusión I, Pdtes(as) de CCAA, colegios de Santiago).



Si bien el C.E. es una instancia de habla y/o de intercambio de información estamental, aparece como innecesario cuando se trata de temas que emergen en la contingencia, es decir, muchas temáticas se abordan en espacios informales o alternativos que son más efectivos que el C.E., como por ejemplo, tratar directamente con la autoridad. Como es el director y/o sostenedor quien tiene la potestad de decisión y resolución, los alumnos dirigentes prefieren saltarse esta instancia. El C.E. no parece representar "un lugar" en donde puedan plantear temáticas que requieran soluciones reales y efectivas, incluso aparece como una pérdida de tiempo.



Aunque existe un pesimismo generalizado frente al C.E., existen casos en que se toman acuerdos efectivos frente a problemáticas de los escolares. Es necesario hacer notar que la solución pasa por una coordinación entre estamentos y por una autoridad que asume una conducta de apertura.

(...) acá vienen alumnos de todas las comunas, aunque sea un colegio exclusivamente de la comuna de Santiago, hay más alumnos de Cerrillos, Cerro Navia, Pudahuel. Yo por ejemplo tengo un compañero que viene de Batuco... tiene que estar en bus dos horas pa' llegar

acá, entonces es un lugar como súper céntrico y le queda a todos casi como a la misma distancia. Ese era uno de los temas que nosotros llevábamos, ver si se podía llegar a hacer becas de movilización para los alumnos y el Centro de Padres se ofreció a eso.

E: ¿Y eso se decidió ahí en el Consejo Escolar?

A: Se decidió adentro. Se dio la idea y el Centro de Padres la tomó y dijo 'ya, nosotros como Centro de Padres tenemos los recursos para hacer eso'.

(Alumna Pdte. de CCAA, Liceo Municipal mixto, técnico profesional).

El Consejo Escolar y la autoridad

Como hemos visto, una de las figuras principales y que ostenta todo el poder en el C.E. es la figura del director y/o sostenedor. Además de definir si esta instancia va a tener un carácter consultivo o resolutorio, es la figura que encabeza el C.E., él es el que cita, el que guía el "consejo", el que lo da por finalizado.

La autoridad es la que toma decisiones, lo que dice el director se convierte en lo único válido. Lo anterior desvaloriza a los demás representantes, quienes pueden manifestarse, hablar, opinar, pero jamás decidir.

E: y ¿quién 'corta el queque' (toma la decisión final) en este caso?

A: La presidenta del Consejo Escolar que es la directora. En todos los establecimientos, por ley, es la directora, ella cita, ella resuelve o ella pone orden.

(Alumna Pdte. de CCAA, Liceo Municipal femenino, científico humanista).

Uno de los nudos problemáticos levantados por los estudiantes, referido a la autoridad es la información sobre la situación financiera de la institución. Aunque la ley obliga a tratar lo financiero por lo menos una vez al año, se puede constatar que esto no se realiza. Esta falta de información contribuye a los distintos escepticismos y sospechas que existen respecto al tema, una serie de suspicacias sobre la utilización del dinero que ingresa al establecimiento.



(...) pero que se meta más en profundo con el director, que se converse cuánta plata entró al colegio, cuánta plata se invirtió, en qué se invirtió (...) y hacer una reunión en conjunto, que no existan tabúes.

(Alumno Pdte. de CCAA, Colegio particular subvencionado, científico humanista).

(...) supuestamente hay un montón de platas que se destinan para (con tono irónico) 'mejoramiento de las actividades de índole profesional'. No sé dónde están esas platas, nunca he visto un mejoramiento tangible así como: ¡Oh, hubo un cambio! y llegan millones y millones al colegio y no hay nada, no hay nada.

(Grupo de Discusión 1, de pdtes. (as) de CCAA, establecimientos de Stgo.).

Finalmente, el Consejo Escolar queda a merced de la figura del sostenedor y/o director; los que se resisten a la idea de perder poder o entregar cuotas de él. Por lo que los C. E. terminan siendo manejados y controlados por la autoridad. Al final esta instancia se constituye en un espacio limitado y carente de trascendencia, un reducto más de la nula

participación simbolizada en la figura que ostenta el poder en la institución escolar.

Conclusiones

A partir de los discursos se puede evidenciar una contraposición entre las características evidenciadas en los C.E. que se dan a la mirada de los alumnos adolescentes participantes de él, y los C.E. que aparecen como ideales.

Así como ya hemos definido los rasgos de los Consejos Escolares, en este caso, a partir de los discursos de los alumnos representantes de su estamento ante los Consejos, podemos ver también algunas exigencias al propio Consejo Escolar; es decir, cómo deberían ser a los ojos de los adolescentes. Estas exigencias aparecen de modo explícito en el discurso o de modo implícito, ya sea por deducción o por oposición de lo ya existente, expresado como no deseable.

Un conjunto de características, ya explicadas anteriormente, definen al C.E. como una instancia de participación, pero no del todo democrática ya que

existe intervencionismo por parte de la autoridad. Además aparece como un espacio sólo consultivo, limitado, informativo, inútil, inefectivo e intervenido. El C.E. se vislumbra como una instancia de elite, es decir, es un sistema excluyente para las bases, las que no toman determinaciones, sino que eligen a un representante para que lleve sus temáticas a este espacio de conversación, donde una vez más hay que resaltar que no es resolutivo sino consultivo, es decir, es un organismo asesor de la dirección para su gestión.

El C.E., como instancia de encuentro democrático, no propicia del todo los valores de la convivencia comunitaria y democrática, sino que se transforma en un espacio de poder. No se vivencia ni experimenta el juego democrático.

Para que se pudiese insertar en un modelo más democrático debería permitir un real espacio de diálogo, de debate, de periodicidad, en donde se tomen resoluciones respecto al mejoramiento de la escuela como institución; en donde pudiese existir un modo para dar cabida a todas las opiniones e información que circulan en el establecimiento.

En este sentido, debiera primar, por sobre todo, la deliberación, ejercicio consistente en que la fuerza de la palabra se convierta en el motor que conduzca por el camino del diálogo, de la discusión y el debate, y donde sólo quepa la imposición del mejor argumento, racional, dejando de lado toda coacción

que desvirtúe este proceder y donde puedan vivenciarse los valores mínimos de toda democracia, a saber, la libertad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y el diálogo⁷.

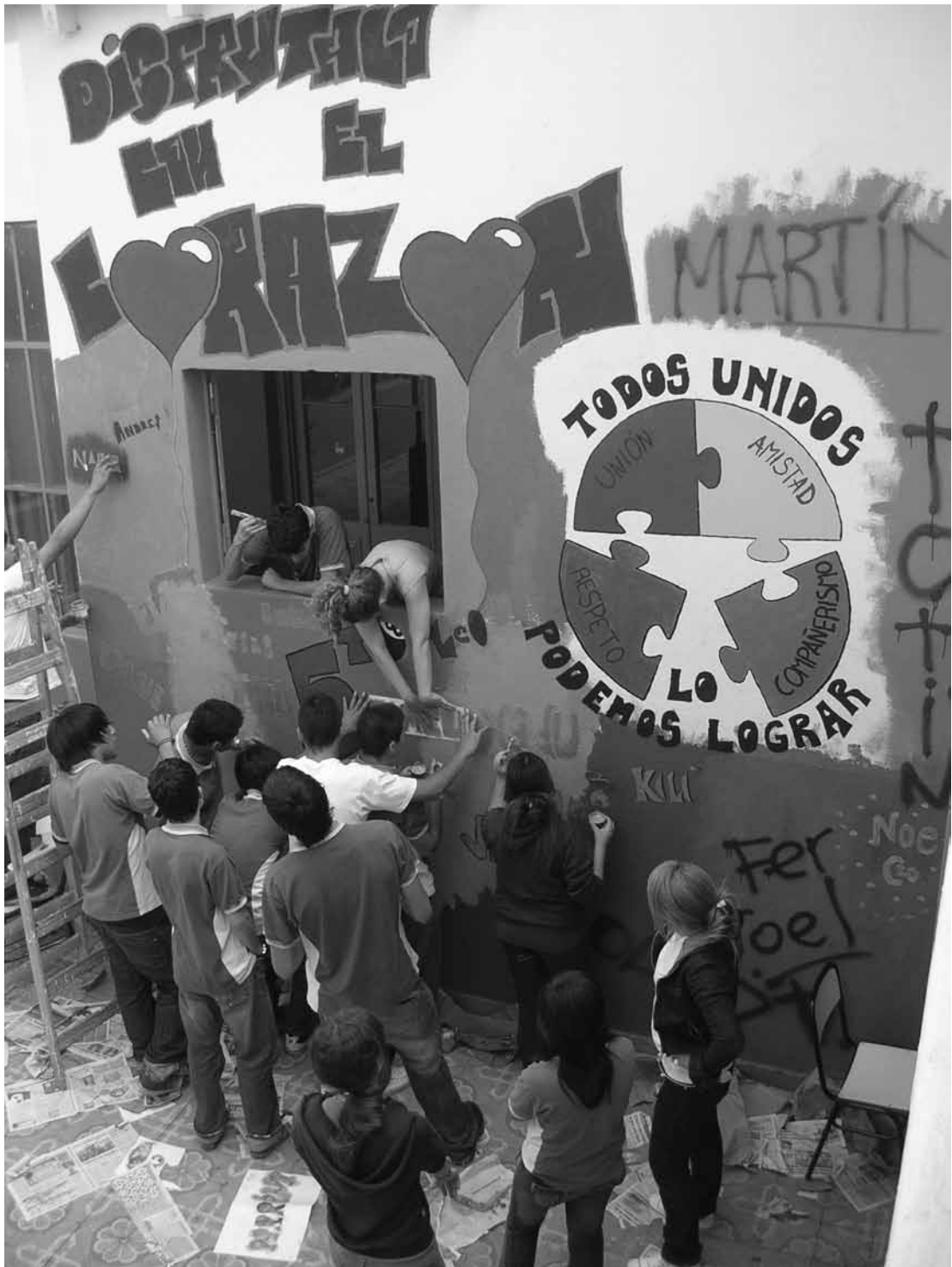
“Conversar no es lo mismo que escuchar sermones o atender voces de mando. Sólo se conversa -sobre todo, sólo se discute- entre iguales. (...) Nadie puede discutir con Asurbanipal o con Nerón, ni nadie puede conversar abiertamente en una sociedad en la que existen castas sociales inamovibles” (Savater; Fernando, 1999: 65).

Es indudable que la formación “de y en” la participación no descansa exclusivamente en el sistema educativo, pero es evidente también, que a éste le corresponde un rol prioritario en esta tarea. De ahí que las implicancias educativas del presente trabajo se relacionen con las transformaciones necesarias que deben realizarse en el ámbito de la escuela, para poder perfeccionar la democratización, para tomar las acciones destinadas a mejorar la educación en general y las instancias democráticas en la cultura escolar y social. Para ello se hace necesario poder estudiar a fondo la problemática de los principales actores y protagonistas, de manera de hacer viable cualquier esfuerzo encaminado a la construcción de una sociedad más diversa y pluralista, por ende, más solidaria, más tolerante, más igualitaria, más libre y sobre todo participativa.

⁷ A propósito de los valores que fundamentan el proceder democrático, Adela Cortina los define y describe en forma minuciosa y acabada en su libro “*Ciudadanos del Mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*”. Alianza Editorial. Madrid, 1998. Capítulo 7.

Referencias bibliográficas

- COMISIÓN FORMACIÓN CIUDADANA, (2004) *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Mineduc. Santiago.
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del Mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial. Madrid.
- PÉREZ, M. (2007). *Democracia y Educación. Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el Consejo Escolar y en las Organizaciones Estudiantiles*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, mención currículum y comunidad educativa. Departamento de Educación. Universidad de Chile. Santiago.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la Vida*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.



Los Consejos de Convivencia:
Desafíos
para la
Democratización
de las **Relaciones**
en la **Escuela**
Secundaria

Horacio Luis Paulín¹ y Marina Tomasini²

¹ Profesor Investigador; Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, hlpaulin@psyche.unc.edu.ar

² Profesora Investigadora, Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, marinatomasini@fibertel.com.ar



Introducción

Michel Foucault decía que el estudio de la construcción de subjetividad en la modernidad implica el análisis de las urgencias sociales que motivan el surgimiento de los dispositivos de poder disciplinario. A partir de este supuesto, entre los años 1996 y 2000, se indagó en un estudio la implementación de los llamados Consejos de Convivencia en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina, reconstruyendo sentidos fundantes de esta innovación institucional para los actores y, específicamente, qué traían de nuevo a la forma común de tratar la disciplina de los estudiantes (Paulín, 2002 y 2006).

Si bien en la actualidad se ha agudizado la discusión sobre el papel democratizador de estos organismos, desde antes de la década de los noventa comienzan a gestarse un conjunto de experiencias institucionales que optan por modos participativos de gestión de la disciplina escolar (Alterman, 1998; Paulín, 2002). En la reconstrucción de los sentidos fundantes de estos proyectos se identifican: la disconformidad con el "sistema tradicional de disciplina"³, ya que no se observan procesos de reflexión y cambios de actitudes en los alumnos, la búsqueda de la prevención de las conductas de indisciplina que afectan a las relaciones entre los jóvenes y la escuela y entre sí mismos, y ciertas significaciones políticas que apostaron a que estos organismos podían contribuir a la democratización de las relaciones de poder en la escuela a partir del protagonismo de los jóvenes.

Muchos educadores ya consideraban que las amonestaciones habían perdido su efectividad como sanción, ya que la acumulación gradual de las mismas no era percibida como límite a las transgresiones. Esto produce que los alumnos "aprendan" a especular y a posicionarse estratégicamente frente a los castigos de la escuela, sobre todo porque no hay un trabajo de apropiación sobre el sentido de la normativa escolar (Narodowsky, 1993).

¿En qué consiste esta propuesta? La definición más común de los Consejos de Convivencia es que son cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales de convivencia. Se integra con representantes de alumnos, autoridades, profesores, asesores psicopedagógicos, preceptores⁴ y en muy pocos casos padres y/o madres de los alumnos. Los representantes son elegidos por sus pares en asambleas. Los estudiantes eligen primero a sus delegados de curso o división, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo.

En 1997, en la ciudad de Buenos Aires de la República Argentina, se deroga el sistema de amonestaciones (vigente desde 1943) y se propone un Sistema Escolar de Convivencia, en el que se incluyen los Consejos Escolares para favorecer la participación de los alumnos y regular la disciplina con dicha participación. Se intentó ampliar esa iniciativa a las provincias, con suerte dispar, ya que algunas jurisdicciones continuaron con experiencias previas similares y otras simplemente no cambiaron. No obstante, desde 2001 se reglamenta en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) la ley 223 y se comienzan a implementar los Consejos de Convivencia. En 2003 la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense logró concluir con un proceso de cambio normativo en más de 1700 escuelas secundarias a través de acuerdos de convivencia con la eliminación de sanciones del tipo amonestaciones, e incluyendo sanciones reparatorias y Consejos de Convivencia. El año pasado, el actual GCBA resolvió autorizar a los docentes para volver a emitir sanciones leves a los alumnos sin pasar por los Consejos, debido a que se estimó que deben contar con un mecanismo de control disciplinario concreto que el anterior sistema había quitado.

La provincia de Córdoba contaba con una rica experiencia de innovación desde 1985 aunque puede decirse que las políticas educativas nunca tomaron este aspecto como central y, en algunas épocas,

3 Por "sistema tradicional de disciplina" los entrevistados se refieren a las amonestaciones como herramienta pedagógica que se consolida en 1943 mediante el Decreto 150.073 del Poder Ejecutivo Nacional. Consiste en un sistema de notación, regulación y sanción de las conductas de los alumnos a través de las "amonestaciones", consistentes en advertencias escritas que se van anotando en el legajo personal del estudiante. A cada "falta" disciplinaria le corresponde un número proporcional de amonestaciones y el límite para la expulsión es de veinte o veinte y cinco por cada año escolar. Tal sistema puede verse como un avance con respecto a las medidas de castigo corporales que eran comunes en las escuelas de ese tiempo.

4 Los preceptores son el personal que se encarga de la vigilancia y control de la permanencia de los alumnos en la escuela y lleva el registro de las asistencias, calificaciones y sanciones disciplinarias. La mayoría cumple un rol administrativo y de control disciplinario, mientras que en algunas experiencias ejerce un rol pedagógico como tutor de los alumnos.

hasta se trató de imponer la generación de proyectos de convivencia sin reconocer las acciones previas de las escuelas, ni dar condiciones institucionales adecuadas. A principios de este año, el actual Ministerio de Educación ha planteado como líneas de acción la adecuación normativa de los códigos de convivencia y la conformación de Consejos de Convivencia. Cabe aclarar que la coexistencia del sistema de *amonestaciones* (desde 1943 en Argentina) con los regímenes de convivencia actuales, parten de lógicas contradictorias y que no han sido puestas en discusión todavía.

Comparando casos para aprender de las dinámicas institucionales

Nos proponemos comparar dos casos para mostrar los distintos rumbos que pueden transitar estas propuestas institucionales. El primer caso (A) fue analizado durante los años 1996 y 2001 (Paulín, 2002 y 2006) y el segundo (B) se está investigando actualmente juntos a otros casos⁵ (Paulín y Tomasini, 2009). Ambos estudios son realizados mediante una estrategia de investigación cualitativa, a través de observaciones, entrevistas, análisis de documentación y de registros de disciplina escolar.

Caso A

El caso A es un establecimiento educativo de nivel secundario de gestión estatal que atiende a 700 alumnos de un sector de nivel socio-económico medio y medio bajo, situado en la ciudad de Córdoba, Argentina.

A principios de la década de los noventa sus docentes y directivos reciben capacitaciones del Ministerio de Educación sobre convivencia escolar. También son incentivados por una Supervisora a implementar proyectos de convivencia y en el año 1993 comienza a funcionar el primer Consejo, recibiendo su apoyo y seguimiento hasta el año 1995. Este primer Consejo se integró con dos docentes, dos alumnos, un preceptor y eventualmente el integrante del Gabinete Psicopedagógico. Tanto los alumnos como los docentes y el preceptor son elegidos por sus pares. Los estudiantes eligen primero a sus delegados de curso, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo. Los docentes y preceptores eligen a sus representantes en una reunión especial, a partir de conocer a aquellos que

se ofrecen voluntariamente a ocupar esos cargos.

La directora recuerda el origen del Consejo: *“Empezó a funcionar en el 92 a partir de un proyecto de Consejos de Convivencia que trajo una inspectora que nosotros teníamos que ahora se jubiló, una persona bárbara, nos hacía trabajar en equipo, nos reunía a varios directores y nos hacía trabajar con consignas. Ella trajo esta idea del consejo de convivencia y nos motivó mucho para hacerlo. En el 93 se jubila el director, y yo, que era vice, asumí como directora, pero me quedé un poco sola: no tenía vicedirector. Entonces me prendió enseguida esta idea del Consejo, sobre todo porque permitía ayudarme en la gestión, que hubiera un organismo que se encargara de la disciplina.”*

Las funciones que se le asignaron fueron: *“Analizar y reflexionar sobre situaciones negativas establecidas entre docentes y alumnos, y entre alumnos. Aconsejar a la dirección, sugiriendo la aplicación o no de sanciones disciplinarias o actitudes de enmienda. Conciliar posiciones para lograr armónica convivencia. Citar a reunión a las partes involucradas en un conflicto, para ampliar la información, explicar la situación, aclarar lo solicitado por escrito, etc. Receptar pedidos de nulidad de medidas disciplinarias, antes de ser tratadas por Dirección y con la correspondiente explicación de causas; y votar las decisiones en cada caso que luego serán elevadas como sugerencias (tomando un voto por los profesores, uno por los celadores y uno por los alumnos)”*.



⁵ Proyecto de Investigación “Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos”; Dirección Horacio Paulín, Co-dirección Marina Tomasini, Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2008-2009.



De la lectura de sus funciones se desprendería una concepción de la disciplina que evitaría el prejuizamiento del alumno como único responsable de los conflictos. Es decir, una concepción no culpabilizadora del mismo, que integraba la reflexión y análisis a las situaciones problemáticas en las relaciones entre miembros adultos y jóvenes de la escuela. Las sugerencias del Consejo no siempre arribarían a sanciones disciplinarias, y en caso de que así ocurriese, éstas no necesariamente consistirían en amonestaciones, sino, por ejemplo, en actividades comunitarias y/o reparatorias.

Lo más novedoso era la participación de los alumnos en las decisiones sobre las sugerencias a dar a la Dirección. Sin duda, el hecho de que ellos participaran analizando las situaciones de indisciplina de sus pares o que intervinieran con su opinión en un problema entre docentes y alumnos creaba interés y atracción por este dispositivo.

Sin embargo, el Consejo accedía a la "construcción de la indisciplina" de los alumnos como "caso" desde un campo de saber configurado por operaciones de vigilancia y control previas (Foucault, 1990) que ejercían profesores en el aula y preceptores en el resto de los espacios de la escuela. Se distinguían tres componentes específicos del quehacer del Consejo con la disciplina: la *citación*, el análisis de los *descargos* de los alumnos y las *sugerencias* a la Dirección. Estos tres procedimientos del Consejo configuraban su campo de acción con respecto a los cuerpos y las acciones de los alumnos.

La *citación* es la operación que amerita la presencia del alumno ante el Consejo. El *descargo* es la escucha de las distintas versiones (del alumno y de los agentes educativos) sobre el incidente crítico. Las *sugerencias* son recomendaciones a la Dirección de la escuela sobre cada caso analizado, las cuales pueden consistir en la aplicación de amonestaciones u otro tipo de medidas, tales como advertencias verbales, suspensión de sanciones hasta observar cambios en la conducta de los alumnos o la indicación de realizar "tareas reparatorias" o "comunitarias"⁶. Otro tipo de medida, menos frecuente, era la derivación del caso a la Dirección (cuando el Consejo tenía dificultades

para emitir sus sugerencias) o cuando se necesitaba el apoyo de la psicóloga para estudiar la situación particular del alumno. Cuando el Consejo recurría a la máxima autoridad de la escuela se trataba de situaciones de conflicto entre docentes y alumnos que, en principio, mostraba que la actuación de los primeros origina o incide en la indisciplina o reacción de los segundos.

En la práctica del Consejo prevalecía entonces una lógica jurídico normativa visibilizada en la citación de los alumnos como "*examen del caso*" (Larrosa, 1995). En pocas ocasiones, esta lógica disciplinaria se desplazaba al análisis de situaciones de conflicto de la dinámica escolar en la que los alumnos no son vistos en primera instancia como "culpables", con posibilidad de incluir otras variables en el análisis de la indisciplina, como por ejemplo, la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes o el accionar pedagógico de los profesores en el aula. En el mismo sentido, el análisis de los "descargos" de los alumnos muestra cómo se oscila entre discursos que revelan enunciados de autojuizamiento moral frente al Consejo y otras expresiones donde tienen la posibilidad de ejercer su derecho a réplica sobre lo sucedido.

Por su parte, los alumnos asociaban los "*descargos*" con instancias donde se esperaba cierta actitud de arrepentimiento y un compromiso de cambio para evitar penas mayores como castigo a su transgresión. Se pudieron reconstruir ciertos "*consejos*", que los delegados alumnos daban a sus compañeros para presentarse al Consejo, a modo de estrategias de colaboración entre pares. Por ejemplo, "*simular el arrepentimiento*" frente a la falta de disciplina, dar respuestas adaptativas frente al poder de los adultos o la apelación de la "*astucia*" para evitar las confrontaciones con los miembros del Consejo. Esta "*preparación*" previa que los delegados hacían de sus compañeros ponía en evidencia ciertas prácticas de resistencia estratégica de los alumnos.

La mayoría de las sugerencias del Consejo apelaban a las sanciones mediante amonestaciones y suspensiones o separaciones de los alumnos de

⁶ Las tareas reparatorias o comunitarias consisten en acciones de los alumnos que brinden un beneficio para el colectivo escolar como, por ejemplo, restaurar un mobiliario que se haya dañado o cooperar en el mantenimiento de determinadas normas que se consideran propicias para la convivencia.



la escuela en las faltas más graves. Los profesores reconocían que no se había avanzado en la función preventiva declarada en los documentos fundantes de esta innovación y las dificultades de imaginar tareas reparatorias con sentido institucional para los estudiantes. Los alumnos, si bien tenían una visión positiva del Consejo en comparación con el sistema anterior (donde no tenían representantes), planteaban críticas a la excesiva utilización de las sanciones y la falta de mayor escucha de sus puntos de vista sobre los conflictos.

En el análisis de este caso se observa un período fundante del Consejo como instancia promotora de la convivencia entre adultos y adolescentes y no sólo organismo disciplinador de estos últimos, articulado con instancias de participación real de alumnos y profesores en la elaboración de las normas escolares y con jornadas institucionales donde se discutía con los jóvenes sobre la discriminación

social, la prevención del alcoholismo y del Sida, por ejemplo. Este momento fundacional fue instituyente frente a las formas habituales de disciplinamiento escolar y transcurrió durante los primeros cuatro o cinco años. Luego, la experiencia adquiere un rumbo más regresivo, cuando otro grupo de profesores no inicialmente promotor del Consejo, toma a su cargo la reelaboración del reglamento de convivencia de la escuela y logra hacer cambios en la normativa que le quitan poder al Consejo. Sostenían que se había perdido el control de la disciplina en los alumnos y que el organismo no era eficiente para ese cometido. Además, varias acciones arbitrarias de profesores en el aula por primera vez habían sido puestas como objeto de análisis en el Consejo a partir del ejercicio del derecho a réplica de los jóvenes. Las sugerencias del Consejo solicitando el llamado de atención de la Dirección sobre algunos de estos docentes habían generado polémica y posiciones encontradas en el colectivo escolar.



A partir de aquí el Consejo queda centrado en el análisis del *caso disciplinario*, más que en la promoción de la convivencia. Este proceso de fundación, consolidación y regresión de la experiencia revela la dimensión micropolítica de la escuela, es decir, el conjunto de intereses y luchas de poder que se juegan por el control y dominio en la organización escolar por parte de sus actores y la relevancia que adquieren en estas dinámicas institucionales las concepciones político-pedagógicas expresadas en representaciones específicas acerca de la enseñanza, la disciplina y la convivencia (Ball, 1994).

Caso B

El otro caso (B), con el cual nos encontramos trabajando actualmente, está situado también en la ciudad de Córdoba y es un establecimiento educativo privado y laico subsidiado por el Estado provincial con una gran tradición en favorecer la participación de sus miembros en distintos momentos de su historia institucional. Dispone de tres niveles de enseñanza: inicial, primaria y secundaria, y atiende a 800 alumnos provenientes de sectores de clase media y media alta de los cuales 380 pertenecen al último nivel.

En esta escuela se vienen realizando en los últimos años tanto una re-elaboración del reglamento como la implementación de un proyecto de convivencia a través de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia.

Hasta el año 1989 la escuela sostenía un reglamento creado por un consejo consultivo. El mismo estaba centrado específicamente en los alumnos, establecía lo que se consideraban faltas a la disciplina y disponía las sanciones correspondientes, las que eran aplicadas por la dirección. Entre 1989 y 1990, los directivos deciden trabajar con los alumnos la re-elaboración del reglamento. A partir de la reformulación conjunta, las sanciones comienzan a ser aplicadas por el consejo de convivencia, con aval de la dirección. Además de las sanciones mediante el sistema legal de amonestaciones, la propuesta preveía alternativas de sanciones de otro tipo como tareas reparadoras y la garantía del derecho a réplica o "descargo" por escrito del alumno, que se registraba en un cuaderno de curso en el que se consignaba también la falta cometida por el estudiante.

En los años 1996 y 2001 se realizan revisiones del reglamento, mediante reuniones y encuestas a profesores y alumnos, y se evalúa que el funcionamiento de los Consejos de Convivencia se estaba burocratizando y funcionando más bien como un consejo disciplinario. Según sostienen directivos, docentes y preceptores, muchas veces no había tiempo para las reuniones y no se hacía un análisis contextual del hecho en cuestión. Además, se abordaban tarde las situaciones de indisciplina y no se lograban efectos visibles, quedando la sensación de que funcionaba como espacio de aplicación de sanciones y, muy eventualmente, asumía un rol promotor de la convivencia que intercediera en alguna situación de conflicto. Sólo en algunos casos se podían generar sanciones con mayor sentido pedagógico, por ejemplo, que se hicieran notas de disculpas frente a una ofensa personal o que se reparara el mobiliario de la escuela.

Desde el año 2007, a raíz del cambio de gestión directiva, el actual director propone un proyecto que consiste en la recreación de un Consejo de Convivencia que además incluye Consejos de Aulas. El objetivo que se expresa es "*trabajar el aula como*



unidad de aprendizaje de la convivencia". El Consejo de Aula está formado por todos los alumnos del curso, un preceptor y un docente (tutor o consejero) y se define como: *"Organismo que tiene como función la deliberación, la consulta y la propuesta sobre lo que pasa en el aula (tanto en las relaciones humanas: conflictos entre compañeros, con los docentes, como en las relaciones hacia afuera de la institución). Esto facilita el conocimiento entre docentes y alumnos, lo que permitirá la toma de decisiones que construyan el acuerdo que cree el clima para el desarrollo curricular efectivo"*.

A su vez, el Consejo de Convivencia se redefine como el espacio de mayor jerarquía en el que se sistematizarán los acuerdos que se vayan haciendo o proponiendo en los Consejos de Aula y *"establecerá coherencia al interior de la institución"*.

Otro aspecto interesante en este proceso de cambio institucional es la elaboración de un documento con las "Normas Básicas de Convivencia", en el que se incluye por primera vez *pautas normativas dirigidas a profesores y directivos*. De esta forma podemos leer un intento de construir de otro modo la ley escolar incluyendo al adulto en relación de interdependencia con adolescentes y jóvenes en un escenario educativo que no resigna la asimetría. Tal como señala Inés Dussell: *"La no inclusión de los adultos en la ley escolar; lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática) refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación"* (2005: 114).

En este caso en particular se observa que se juegan apuestas y tensiones en la búsqueda de otros modos de construir autoridad con los jóvenes en la escuela. Uno de los supuestos que actúan desde el grupo promotor de la innovación es que este espacio de discusión y generación de propuestas permitirá un nuevo modo de toma de decisiones sobre ciertos acuerdos entre docentes y alumnos que mejorará el clima del aula y, por ende, la enseñanza y el aprendizaje.

Un primer sentido democratizador y promotor de la convivencia se expresa en este proyecto, aunque también emergen tensiones con la cultura escolar más tradicional. Se advierte que se apunta a instituir un espacio participativo y deliberativo donde se concede a los alumnos el poder de decidir los temas que preocupan e interesan, *"donde todos puedan tener voz y expresar lo que les pasa"*. Pero también se observa que algunos directivos y docentes tienen ciertas ideas *a priori* de los temas que son relevantes y de los que no lo son, y es posible que no hayan tenido demasiada disposición a *"dejar fluir"* los intercambios entre alumnos/as en ciertas discusiones. De hecho se reconoce algún direccionamiento en los asuntos a tratar. Por ejemplo, un coordinador en un Consejo de Aula introduce el tema de las evaluaciones integradoras porque, según sus palabras: *"veía que no sacaban temas, pero como a mí me interesa..."*. Sin embargo, los chicos habían estado hablando de su sensación de inseguridad por algunos robos cometidos en cercanía de la escuela y acerca de las posibilidades de *"tomar algunas medidas de seguridad"*, y otros hablaron de la *"incomodidad estética"* que les generaba una reja colocada en el patio del colegio, cuestiones que no se retomaron demasiado. Las expectativas de los adultos promotores de la innovación significan al espacio como construcción de ciudadanía para los alumnos y esperan un tratamiento de temas supuestamente *más profundos*, ya que se advierte cierto tono de decepción cuando afirman: *"No hay un cuestionamiento a las normas, a la institución, no hay metas más colectivas"*.

Otra tensión se presenta cuando se visibilizan prácticas docentes consideradas injustas o arbitrarias por parte de los alumnos y son puestas como *"tema"* de discusión en los Consejos de Aula, o con cuestiones que rozan ciertos conflictos en la red de relaciones entre compañeros. Algunos profesores han optado por orientar a los alumnos para que puedan hablar con el docente en cuestión (posición *"oficial"* en el proyecto), aunque otros han intervenido mediando entre docente y alumnos considerando que era oportuno y más efectivo, lo que ha originado intensas discusiones y desacuerdos entre los profesores y preceptores. En el caso de conflictos entre los



alumnos hay acuerdos más claros en intervenir en el mismo espacio, evitando que se propaguen situaciones de discriminación y/o agresiones como modo de resolver los conflictos.

Como se observa en este segundo caso, la propuesta de convocar Consejos de Aula para deliberar, consultar y proponer sobre “*lo que pasa en el aula y en la escuela*”, para abordar en primera instancia la convivencia del grupo-clase y luego participar con esas preocupaciones en un espacio de mayor representatividad como el Consejo de Convivencia (donde asisten, cada dos meses, todos los delegados alumnos de cada división, más delegados de profesores y directivos) configura un escenario de participación institucional democratizador para los alumnos al involucrarlos en el aprendizaje de ciertas decisiones sobre la convivencia institucional, y a los adultos al propiciar otras instancias de construcción de consensos. Hasta el presente momento de análisis podemos postular que para este proyecto ha sido clave no centrarse en el control disciplinario de los alumnos, favoreciendo la transición de formas *custodiales* de la convivencia a formas más democratizadoras que incluyen el ejercicio de ciudadanía para los jóvenes, aunque con la presencia de algunas tensiones y contradicciones señaladas, que son parte del proceso de cambio institucional.

Lecciones y desafíos

Transcurridos ya más de veinte años de experiencias de este tipo, podemos plantear algunas **lecciones** que recogemos de su paso por las escuelas secundarias, sobre todo hoy que, desde las actuales políticas de educación de la República Argentina, se insiste de nuevo con su implementación en las escuelas secundarias.

- Los casos investigados presentan un abanico de diferencias que van desde Consejos centrados en una restricción al análisis de situaciones de indisciplina de los alumnos consideradas más o menos graves (mediante la aplicación de sanciones vía amonestaciones u otro tipo tales como tareas reparatorias) a otros casos en los que estos órganos colegiados adquieren un sentido más democratizador

de las relaciones intergeneracionales, de aprendizaje y ejercicio de convivencia y ciudadanía (Paulín 2006; Corrado, 2008; Paulín y Tomasini, 2009).

- En estos últimos casos, se incluye como propio y central de los Consejos, la elaboración y revisión de la normativa escolar con la participación de alumnos y familias, la generación de jornadas y actividades de convivencia con participación de los alumnos y alumnas, y a veces, el ejercicio de una participación democrática por parte de los jóvenes en la escuela, proponiendo y decidiendo sobre algunos aspectos (no todos) de la vida cotidiana escolar.

- Cuando el accionar se centra en *promover la convivencia* y no en administrar sanciones (bajo el supuesto de que al participar los alumnos en esa práctica se legitimarían las sanciones con sus pares), las experiencias son favorables para recrear un orden escolar configurado en relaciones de autoridad que se construyen desde un trabajo pedagógico que considera que la apropiación de las normas es parte del proceso de aprendizaje con participación activa de los jóvenes y no una mera inducción o imposición. Respecto de las posibilidades de aprender a partir de experiencias democratizadoras, nos parece central la inclusión de los educadores como sujetos comprendidos por la normativa que regula la convivencia escolar, como sucede en el caso B. Aún con tensiones, esto parece formar parte de un intento más general en esta escuela por construir otros modos de autoridad con los jóvenes, donde -pese a las asimetrías dadas por roles institucionales- todos se reconocen como sujetos a un marco político-legal común.

- Además, si estos órganos *no se centran en el mero control disciplinario* se evitan nuevos conflictos: por ejemplo, los estudiantes tienen expectativas de que sus delegados los defiendan en el Consejo, los profesores, a su vez, esperan que colaboren con el orden disciplinario y ellos mismos tratan de sortear este “fuego cruzado” de diferentes formas. En el caso A, los alumnos delegados tomaban el rol de “jueces” de sus compañeros (incluso con más rigidez que los adultos) y otros les daban “consejos”, como ellos mismos decían, sobre cómo “presentarse

correctamente" al Consejo, simulando sentimientos de culpa y arrepentimiento frente a los adultos de forma de obtener atenuantes en las medidas disciplinarias. O también, cuando se ponía como objeto de análisis la práctica docente en el Consejo, espacio compartido por adultos y alumnos, desde una lógica punitiva, pero ahora dirigida a los profesores.

- Los Consejos de Convivencia *instalan prácticas tales como el derecho a réplica de los chicos y chicas, un espacio para ser escuchados y un tiempo diferente a la clase donde los adultos dialogan con ellos. A veces se logra, como en algunas experiencias todavía en vigencia, que entre adultos y adolescentes se construyan acuerdos provisorios sobre las normas de trabajo pedagógico y la escucha de reclamos de los alumnos; configurando un escenario propicio para el ejercicio de sus derechos y participación en las relaciones de poder en la escuela.*

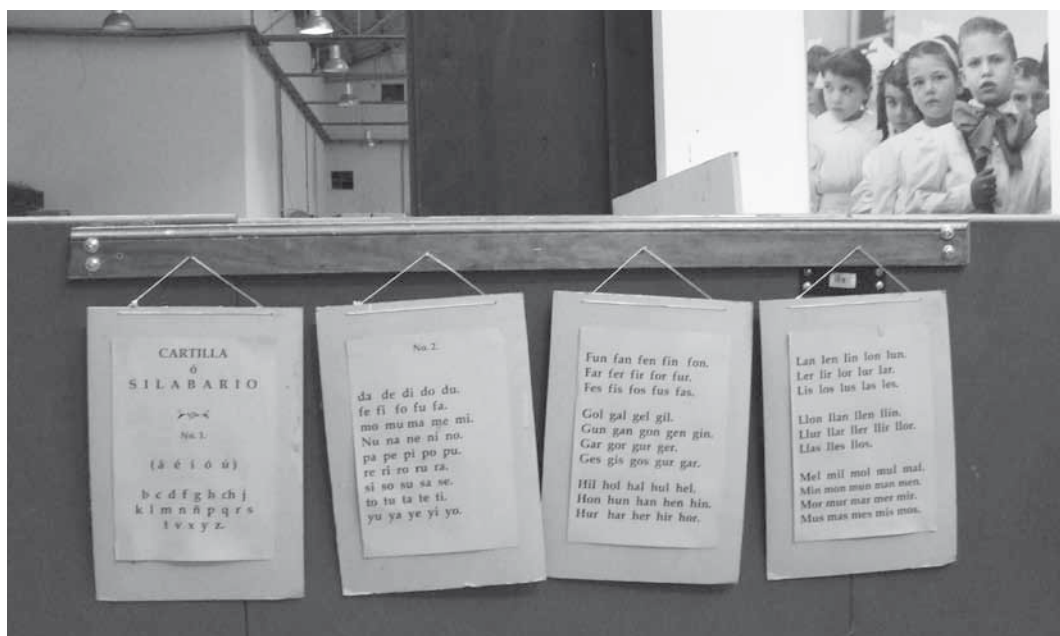
Entonces: ¿qué *desafíos* nos plantean algunos sentidos fundantes y estas posibles lecciones?

La propuesta de Consejos de Convivencia es o debería ser parte de un proceso de cambio demo-

cratizador y de mejora de la convivencia institucional para favorecer nuevas relaciones de autoridad pedagógica y de participación de los chicos y chicas. Es decir, es otra forma de abordar los conflictos pero no los evita ni anula.

Su sola implementación no tiene efectos mágicos, lleva tiempos y acuerdos y no todas las escuelas están en condiciones de aplicarlos al mismo tiempo.

No puede evitarse un proceso de discusión y el arribo a ciertos consensos de los adultos de la escuela sobre cómo van a apostar a construir mejores relaciones vinculares y académicas con los alumnos y sus familias. Tanto en el caso A como en el B, se puede observar en la dinámica institucional el juego de intereses de los distintos grupos de profesores, algunos situados en el lugar de *promotores* de la experiencia tomando la iniciativa del cambio con respecto a otros que, no siempre, se resisten u oponen desde posturas más conservadoras (con matices más o menos correctivos- disciplinarios), sino que su participación está muy condicionada por la cultura organizacional de la escuela media que favorece la balcanización de la enseñanza y el individualismo docente (Hargreaves, 1996: 198 y 223)⁷.



⁷ Andy Hargreaves construye la noción de *balcanización de la enseñanza* para hacer referencia a modos de colaboración docente que paradójicamente dividen, ya que son pequeños subgrupos que se identifican por áreas de conocimiento, con escasa permeabilidad hacia otros grupos de docentes y que expresan intereses personales y políticos. La categoría *individualismo docente* alude, en cambio, a los modos de organización del trabajo de los profesores que pueden ser a causa de las limitaciones institucionales para trabajar en equipo (individualismo restringido), por opción a trabajar solo (individualismo electivo) o como práctica adaptativa para sobrevivir en la docencia (individualismo estratégico).



A su vez, las escuelas deberían contar y poder exigir más apoyo técnico profesional para acompañar estos procesos de mejora, ya que la organización escolar no dispone de recursos humanos ni tiempos extras rentados para favorecer estos emprendimientos; como también un margen mayor de autonomía política con respecto de los niveles de autoridad jerárquica y supervisión del sistema educativo. En el contexto político-institucional del caso A, hubo una alianza de una supervisora con varios equipos directivos que no sólo habilitó condiciones y permisos para la generación de la experiencia, sino que comulgaban con el ideario democratizador de la misma. En el caso B se está dando un proceso similar, ya que el grupo promotor de la experiencia cuenta con cierto aval de la comisión directiva de la escuela que le ha permitido dar las condiciones espacio-temporales y económicas (reconocimiento salarial de horas institucionales a los profesores más involucrados) para la participación de

alumnos y docentes, y sostiene políticamente el proyecto frente a la Supervisión de escuelas privadas.

Dicha autonomía política, como colectivo educador y centro educativo, puede ser la base desde la cual construir progresivamente mayor reflexividad ética y criterios de justicia en y con los jóvenes en las prácticas educativas.

Si las políticas educativas contemplasen honestamente este propósito, sería la oportunidad de construir autoridad con los jóvenes en la escuela desde posiciones de mayor legitimación a los educadores, empezando por el Estado mismo.

De no ser así, los Consejos de Convivencia y muchas otras micro-apuestas cotidianas de los educadores, más que innovaciones democratizadoras pueden volverse *más de lo mismo*. Y otra escuela más democrática, más inclusiva y con mayor calidad es posible y urgentemente necesaria en nuestros contextos regionales.

Referencias bibliográficas

- ALTERMAN, N. (1998): *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- BALL, S. (1994): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación. Paidós/M.E.C. Barcelona.
- CORRADO, A., OTERO, M., PADAPAWER, A. y RODRIGUEZ, M. (2008): Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio, en Luciana Aguilar [et.al.] *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo* (39-160), Buenos Aires: Ministerio de Educación - GCBA.
- DUSSELL, I. (2005): ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), PP. 1109-1121.
- FOUCAULT, M. (1977): El juego de Michel Foucault. *Revista Ornicar*, 10, París.
- FOUCAULT, M. (1990): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- LARROSA, J. (1995): Tecnologías del yo y la educación, en *Escuela, Poder y Subjetivación*, La piqueta, Madrid.
- NARODOWSKY, M. (1993): *Especulación y castigo en la escuela secundaria, Espacios en blanco*. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- PAULIN, H. (2002): Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar*, 20, México.
- PAULIN, H. (2006) *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de Convivencia*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor.
- PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2009): *Disciplina y convivencia: de innovaciones y rutinas en las escuelas secundarias*. VI Jornadas de Investigación en Educación, Julio 2009, ClFFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

ejercicio democrático escolar





Encontrar experiencias realmente democráticas en nuestra educación nacional es una tarea ardua. Muchas terminan siendo actos meramente formales o estéticos, por cumplir o recrear algún procedimiento, o sino se reducen a medidas burocráticas estipuladas en la normativa vigente, careciendo de un ejercicio material en su relación cotidiana en comunidad.

Cuando nos encontramos con sujetos y relatos que trataron de subvertir las relaciones autoritarias o pasivas de su Escuela, terminamos frustrados al darnos cuenta que la mayoría no produjo frutos concretos para la comunidad educativa actual, fracasando en su intento de generar participación y democracia entre los actores del aprendizaje.

En esta búsqueda también dimos con la Escuela Brilla El Sol, establecimiento municipal con 43 años de vida, ubicado en Talca, capital de la Región del Maule, y que educa a 140 estudiantes. En sus cursos, estudian niños y niñas de la zona y sectores aledaños, de escasos recursos socioeconómicos, algunos con necesidades educativas especiales.

Esta escuela básica tiene muchas carencias de financiamiento y gestión, que se hacen más notorias por el tipo de necesidades que tienen sus estudiantes. En palabras del profesor de matemáticas y actual Director de la Escuela Brilla El Sol, Juan Carlos Hernández: *“En nuestra Escuela hay muchos niños con problemas graves que los hacen muy vulnerables. Tenemos muchas familias disfuncionales, con problemas económicos, de conducta, desunión y abandono. Nosotros educamos niños que no tienen cabida en*

colegios donde el éxito se traduce a números y números. Nuestro trabajo es sumamente desgastador, tenemos niños de casas de acogida, niños abandonados por sus familias... En estas condiciones asumimos que hay que ‘estudiar sin discriminar’, estudiar como comunidad que se ayuda y entiende, que participa y coopera con su entorno”.

La experiencia y relato de participación y democracia entre los actores de la Escuela Brilla El Sol es particular porque describe espacios ya constituidos, relaciones democráticas en construcción, y todo un proceso que los llevó a ser la comunidad que son hoy.

Una etapa oscura

“Nosotros pasamos por muchos momentos. La escuela siempre tuvo problemas, pero con la llegada de esa dirección se acentuaron. Una autoridad designada por razones que nadie conocía muy bien, y el maltrato que dirigió hacia la comunidad fueron las razones que hicieron tocar fondo”, cuenta Edgardo Cáceres, profesor del subsector de inglés, también a cargo del Taller de Tecnología del establecimiento, para referirse al periodo que su comunidad educativa vivió hace unos cuatro años.

Brilla El Sol estaba pasando por una situación de precariedad y mal comportamiento estudiantil, sumadas a la -según los entrevistados- nula capacidad de liderar la escuela por parte del director: *“Él se fue y asumió otro por concurso municipal. Ahí vino la anarquía, porque la nueva autoridad no pudo comunicarse con la Escuela. Al final se fue por problemas de salud, eso fue lo que se dijo”,* comenta Cáceres.

Aquí comienza la crisis profunda que sufrió la institución. Las autoridades llegaban y, al poco tiempo, se iban, para que posteriormente viniera otra. *“En cuatro años tuvimos seis directores. Al principio teníamos una directora, luego vino uno que renunció por problemas de salud, después asumió una funcionaria que había sido Jefa de UTP de la anterior gestión, luego el Municipio designa a alguien en su reemplazo. Éste protagoniza distintas escenas de agresividad hacia la comunidad escolar, un familiar de ella me golpeó siendo*



profesor de esta Escuela. Con todos estos problemas, la Municipalidad de nuevo designa a alguien de afuera, un director interventor, que no conocía los problemas de la Escuela”, relata Juan Carlos Hernández. En ese momento la dinámica destructiva llega al límite, generando la alerta inmediata de la comunidad en su conjunto, los profesores y apoderados tomaron el presente en sus manos y decidieron organizarse.

Edgardo cuenta “con los Padres y Apoderados nos íbamos a tomar el liceo, pero llegó la prensa y no fue necesario, porque el municipio nos llamó para dialogar y ahí encontramos una solución”. El alcalde cedió ante la movilización apoyada por el Centro de Padres y Apoderados, y los convocó a una reunión para tratar el tema en específico con el Departamento de Educación Municipal (DEM). “En esa ocasión el director del DEM nos dio su palabra. Dijo que solucionarían el problema de la Escuela. Lamentablemente desconoció el acuerdo y nos tuvimos que movilizar por tres días hasta que el 9 de marzo de 2007 se me notifica que yo había sido definido director de Brilla El Sol en la terna de candidatos que presentamos ante el Municipio como comunidad escolar”, detalla el director Hernández. Gracias a la movilización también lograron reintegrar a dos profesores removidos arbitrariamente de la Escuela.

Juan Abarca, secretario general del Centro de Padres y Apoderados, quien apoyó la medida, opina que “la solución estaba en la misma Escuela, el cambio fue radical. Los niños con problemas conductuales se han reformado y los profesores están más tranquilos y cómodos en los espacios del liceo”.

Hoy sale el sol en la Escuela

Actualmente en la Escuela Brilla El Sol hay una relación distinta entre los estamentos, tanto interna como entre ellos, “las relaciones humanas mejoraron. Ahora entre los pares nos entendemos. Nosotros como docentes sentimos esta situación. La Escuela ha mejorado tanto... Yo diría que es una nueva escuela”, comenta Nancy González, inspectora general del establecimiento, y agrega que este cambio en la



comunidad se debe también a la implementación de los Consejos de Profesores: “Antes no teníamos este espacio. No lo usábamos. Venía gente de afuera y nos daba órdenes sin saber bien qué pasaba ni cómo era la Escuela. En cambio ahora todos los miércoles nos juntamos, hablamos de nuestras ideas y tomamos decisiones como profesores. Con esta dirección no tenemos miedo de perder la pega. Ahora podemos decir lo que pensamos”.

Cáceres confirma esto y añade: “si tenemos problemas como docentes, los conversamos, nos ayudamos, cooperamos entre nosotros. Incluso, cuando hay movilizaciones las hablamos en el Consejo de Profesores, porque es parte de nuestra vida como maestros”.

La comunicación entre los docentes y los estudiantes también ha vivido transformaciones. Antes eran recurrentes las escenas de enfrentamientos verbales entre los actores de la escuela para solucionar los conflictos, las que se han frenado implementando una serie de talleres y actividades que mejoraron las relaciones. “Trabajar con niños vulnerables siempre es complicado. Pero con las anteriores administraciones lo era aún más. Los directores no eran capaces de liderar a los estudiantes y profesores sin caer en el autoritarismo y maltrato. Creían que así se solucionaban los problemas. En cambio con Juan Carlos (el actual director), es distinto. Él vivió los problemas siendo profesor y conocía nuestra realidad, por eso pudo mejorarla, porque era parte de ella”, reflexiona Nancy. Los talleres que imparten son de mediación y convivencia escolar. Sirven para solucionar los conflictos de forma no violenta, aportando al aprendizaje de la comunicación interpersonal entre los educandos.



“El nuevo director convence a los profesores y los ayuda. Enfrenta los problemas y defiende a los estudiantes”, según Abarca, quien también opina que el cambio en el liceo se debe principalmente a que existe “un núcleo de profesores que irradia una concepción más humanista hacia el resto y, a la vez, un nuevo director que es mucho más receptivo con la comunidad en general”. En este sentido, el vínculo entre la dirección y los docentes se ha optimizado, llegando a armonizar las relaciones dentro de la comunidad escolar.

“Nosotros trabajamos en una Escuela de alta vulnerabilidad. Tenemos problemas económicos y de conducta. Tenemos sólo tres profesores de planta, todo el resto tiene contratos más inestables. Una población de estas características muchas veces tiene problemas de autoestima. Por eso cuando asumí traté de ser lo más integrador posible. Dijimos que todos teníamos que ayudar en las decisiones y gestión de Brilla El Sol, porque la labor de construir una Escuela distinta era de todos, entonces comencé a delegar responsabilidades, a confiar en la comunidad”, responde Hernández cuando se le pregunta qué medidas y formas de liderazgo hacen particular su gestión como director.

Una mejor Escuela para una mejor Comuna

Brilla El Sol no sólo cambió en sus relaciones internas, también, en una estrategia para superar la estigmatización que sufría la Escuela, asumió un rol de extensión y socialización hacia la comuna de Talca. Abrieron una serie de talleres específicos para la población; crearon el Centro Cultural Silvio Rodríguez, administrado por la comunidad escolar hasta hoy; y constituyeron, en palabras de Juan Carlos Hernández, un “grupo de amigos” profesionales cercanos a la Escuela que la ayudan constantemente.

Los profesores afirman que la matrícula de estudiantes ha aumentado, producto de los talleres de estructuras metálicas, computación y tornería en madera que decidieron realizar: *“Nosotros tenemos un lema: ‘estudiar sin discriminar’ y lo hemos implementado realizando talleres de computación, para iniciarse en materia digital, y talleres de soldadura para quienes les*

sirva. También tenemos un taller de un grupo musical que toca y es famoso en Talca. Con esto los niños dan curso a su energía de una forma muy positiva”, comenta la inspectora González. Hernández nos explica cómo financiaron esta iniciativa: “ganamos un proyecto de subvención municipal. Con eso compramos una batería, bajo, guitarra y un teclado para invitar a niños de ocho a catorce años a tocar. Ellos ahora hacen música tropical, destacan bastante en la comuna y han mejorado su participación y autoestima”.

En materia de bienestar estudiantil Juan Abarca afirma: *“Hoy se les realiza periódicamente chequeos médicos preliminares a los estudiantes y se les otorga atención dental. Si a un niño le falta calzado también los profesores se preocupan y tratan de resolverlo. El director Hernández complementa: “Este año hemos logrado dos importantes convenios, uno con el hogar religioso San José, para alojar a 43 estudiantes, y el otro con la Universidad Católica del Maule, para impartir inglés en la Escuela desde prebásica a octavo”.*

Con la ayuda del embajador cubano de aquel entonces, Giraldo Mazola, el 2 de diciembre de 2007, lograron inaugurar el Centro Cultural con un invitado muy especial: el cantautor cubano Silvio Rodríguez. Para hacerle honor a su visita bautizaron el espacio con su nombre, *“fue muy importante para la Escuela y la comuna en general”, recuerda Cáceres. También cuenta que gracias al espacio realizan actividades culturales gratuitas para el barrio y todo Talca: “tenemos una relación cercana con varias organizaciones sociales de la zona, las Juntas de Vecinos y la Iglesia”, todo para que la institución se encuentre conectada con la vida cotidiana de los lugareños, asumiendo un rol de intervención comunal desde el establecimiento. “Tenemos cercanos en clubes deportivos, del adulto mayor, profesionales de la Universidad de Talca, Católica del Maule y Autónoma. Gracias a todos ellos y a un montón de organizaciones sociales que tienen sensibilidad hacia Brilla El Sol, hemos podido salir adelante”, afirma el director Hernández.*

“Nosotros tenemos un rol muy importante en la zona, porque trabajamos con estudiantes de afuera, de muchos lugares, estudiantes que ‘nadie quiere’ y hacemos

de ellos mejores personas. Hemos visto casos en que ha mejorado la relación entre el niño y sus padres, ha cambiado la conducta agresiva y subido el rendimiento escolar. También, en algunos casos, hemos podido sacar a niños de la droga y la delincuencia, escuchándolos y respetándolos, porque entre nosotros, como profesores, administración, padres y apoderados, también hemos mejorado”, cuenta Cáceres sobre las relaciones educativas que se han construido durante estos tres años en la Escuela Brilla El Sol.

Las asignaturas pendientes de Brilla El Sol

A pesar de todos los avances que los distintos actores perciben y comentan en relación al antes y el después de la Escuela, los mismos dicen que queda mucho por hacer. En distintas materias ven que se necesita seguir avanzando: financiamiento estatal, estabilidad laboral para los profesores y funcionarios, infraestructura y organización estudiantil.

“La Escuela necesita más financiamiento, más apoyo de parte del municipio y el Estado”, sostiene Edgardo Cáceres. En la misma materia, el director de la Escuela afirma que Brilla El Sol requiere más recursos en general: “Gracias al trabajo que hemos hecho con las organizaciones de la comuna tenemos muchos contactos y redes que nos apoyan. Por ejemplo, gracias a ellos pudimos realizar una colonia escolar para los niños en la precordillera, porque si fuera por recursos propios

no habríamos podido”. Tampoco podrían organizar la estructura de la Escuela si no fuera por la voluntad de varios de sus profesores que aún no son pasados a planta, pero que igual se hacen cargo de los roles que requiere Brilla El Sol. “Necesitamos más profesores estables con jornada completa en la Escuela, además de un orientador, un Jefe de UTP, un inspector, etc.”, afirma Hernández en relación a la dotación de personal que todavía está pendiente.

A pesar de que en la comunidad escolar abundan talleres y actividades para los alumnos, en materia de organización estudiantil todavía les queda por construir. Aún no cuentan con un Centro de Estudiantes. Ante esta situación, Pedro Mora, alumno de 8° básico de 16 años, opina que “no sé por qué no tenemos Centro de Estudiantes, yo creo que no se ha dado no más. Hay pocos espacios para que discutamos, los profesores tienen buena comunicación entre ellos, pero con nosotros, menos”.

Claudio López, estudiante de 8° básico, de 15 años y vocalista de la banda escolar, explica: “en nuestra Escuela hay buena convivencia. Con los profesores puedes hablar en confianza y los padres y apoderados a veces participan mucho en todo. Aquí en general es cálido y puedes plantearles muchas cosas a los profesores y al director. A pesar de que no tenemos Centro de Alumnos sí tenemos presidentes y tesoreros por curso. Quizá deberíamos plantearnos sobre un Centro de Estudiantes”.





“Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes”

Entrevista a Daniel H. Suárez¹

En el marco del Seminario Taller “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes” ofrecido en octubre en la Universidad de Chile², Docencia quiso entrevistar a Daniel H. Suárez, académico argentino que ha venido llevando esta iniciativa en su país hace algunos años y que busca empoderar a los profesores para que su saber pedagógico sea parte del debate público sobre educación.

“La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas”.

En esta entrevista que ofrecemos a nuestros lectores queda planteada la invitación a generar nuevas estrategias que aporten a la democratización de la escuela.

¹ Profesor Adjunto del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Investigador Principal del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). En ese marco, actualmente co-dirige el Proyecto de Investigación “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas en la trayectoria profesional” y dirige el Proyecto de Investigación “Entre la escuela y la cárcel: campos de tensiones para la inclusión educativa” (CREFAL). Director del Programa “Memoria docente y documentación pedagógica” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. En ese marco, coordina el Proyecto “La experiencia cuenta” en establecimientos penitenciarios federales.

² La realización de este taller se hizo en el contexto del proyecto Fondecyt “Cuestión docente, política educacional y Movimiento Pedagógico en Chile: trayectoria histórica, problemas y propuestas”, ejecutado por un equipo interdisciplinario, en el cual participan docentes de aula, académicos y académicas del campo de las humanidades, las artes y las ciencias sociales. La investigación está bajo la responsabilidad de Leonora Reyes, del Departamento de Estudios Pedagógicos, y de Rodrigo Cornejo como co-investigador (Observatorio chileno de Políticas Públicas, de la Universidad de Chile, OPECH).



La reconstrucción de la palabra docente

¿Cuál es la importancia que, desde su experiencia, usted le da a la voz de los profesores?

Es central. Nosotros partimos de una hipótesis muy fuerte: hubo una producción del silencio de los docentes, la palabra les fue sacada, o al menos la posibilidad de plantear el saber fue interferida por una racionalidad pedagógica tecnocrática que pondera el saber experto en detrimento del saber proveniente de la experiencia profesional de los docentes. Y este silenciamiento tiene consecuencias tanto en relación con la propia práctica profesional como en la formación de los alumnos. Es decir, no es solamente un problema de democratizar el vínculo con el conocimien-

to de los docentes, sino también de democratizar la escuela.

Y la estrategia que nosotros venimos desarrollando intenta reconstruir esta palabra e instalarla en el debate público de la educación. Este es el gran objetivo y por eso se inscribe dentro de lo que podemos llamar "tradición crítica en educación", donde se toma conciencia de ese proceso de silenciamiento de los docentes, pero, al mismo tiempo, se despliegan estrategias que permiten revertir esa misma situación que denunciamos.

El tema es ¿cómo logramos reconstruir esa palabra y ese saber?, y encontramos que la narrativa pedagógica ofrece posibilidades muy interesantes, entre



otras cosas porque si hablamos de democratizar, todos contamos historias, los docentes cuentan historias, más allá de que normalmente la racionalidad dominante coloca estas historias en un lugar marginal, en un lugar residual, en un lugar descalificado. El tema es de qué manera podemos generar formas de narrar el mundo escolar que permitan poner en el centro este saber construido en la experiencia y que muchas veces entra en colisión o en tensión con ese saber experto.

¿En qué contexto fue posible iniciar este proyecto?

Lo interesante es que esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares se origina como una iniciativa política del Ministerio de Educación en un determinado momento. Vino a llenar un vacío. A principios del siglo XXI en Argentina se produce una crisis del discurso dominante, hegemónico en el campo educativo, el cual no solamente era de inspiración neoliberal, sino también con un fuerte arraigo en visiones muy tecnocráticas de organización del espacio escolar. El sector docente fue uno de los que más combatió estas políticas neoliberales del gobierno de Menem, creo que fue uno de los que lograron concitar mayor adhesión en su forma de resistencia a través de la "Carpa Blanca"³. Consigue dejar en evidencia el fracaso de la reforma, y cuando asume el nuevo gobierno, éste negocia con los sindicatos el retiro de la "Carpa" y se genera una primera conversación que permite que el Ministerio se torne un poquito más sensible a este tipo de iniciativas que le da voz a los docentes⁴. Iniciativas de este tipo sólo pueden ser pensadas en función de esa crisis. En la década del 90 hubiese sido impensable impulsar desde el Estado y desde el Ministerio la documentación narrativa. Una estrategia de este tipo hubiese sido rechazada, descalificada, imposible de llevar a la práctica. Que en el nuevo gobierno el Ministerio se decidiera a considerar los relatos de los docentes como documentos curriculares fue un primer espaldarazo importante. Fue algo que no había sucedido nunca en Argentina y tiene que ver también con el impacto y con la legitimidad que puede tener este tipo de iniciativas en el marco de la política.

El Ministerio, en determinado momento dice: "bueno, está bien, hagámoslo", pero no porque haya

una afirmación muy potente de esta estrategia en detrimento de las otras, sino porque no tenían muchas cosas que proponer. De hecho, cuando empezamos, era un programa absolutamente residual dentro de la política oficial, que después fue ganando mucha adhesión, porque los docentes estaban contentos, se sentían reconocidos.

La palabra y el método

¿Podría explicarnos su opción por la documentación narrativa para darle voz a los docentes?

La importancia de la denominación del mundo, de la forma de nombrar el mundo, sus sujetos, sus relaciones y sus prácticas no es para nada nueva. Esto viene de hace bastante tiempo, cuando se afirma que el lenguaje no representa a la realidad sino que la construye. Y si el lenguaje construye la realidad, entonces cambiar la manera de denominar el mundo puede implicar cambios en él. Trabajar con la forma de denominar el mundo implica trabajar con la forma con que tomamos conciencia del mundo, con la forma en que comprendemos el mundo. El mundo humano y el mundo social están constituidos por comprensiones, no solamente por realidades positivas y objetivas, sino también por la manera en que tenemos que mediar nuestra relación con él. De ahí la importancia del lenguaje.

¿Y por qué la estrategia de la narrativa? Porque es una forma bastante democrática de considerar la construcción de conocimiento. Todos contamos historias, pero la argumentación narrativa ha permitido encontrar nuevas formas de narrar nuestra historia, nuestra experiencia y nuestro mundo escolar. Además, la narrativa parece ser un género discursivo bastante amigable con la pedagogía. Gran parte de la pedagogía moderna se construyó narrativamente. Si uno mira el "Poema Pedagógico" de Makarenko, el "Emilio" de Rousseau o los relatos de experiencias de Montessori, es evidente que los relatos y la pedagogía son buenos amigos; la narrativa es la mejor forma de dar cuenta de la experiencia pedagógica. Los docentes son contadores de historia, lo hacen permanentemente, más allá de que la racionalidad indolente, dominante, no sea capaz de verlo.

³ La Carpa Blanca fue una masiva protesta encabezada por el sector docente en Argentina, quienes exigían, entre otras cosas, un aumento de los recursos económicos destinados a la educación, a través de la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal. La carpa estuvo instalada durante 1003 días frente al Congreso Nacional (1997-1999), periodo durante el cual los profesores mantuvieron una vigilia permanente, alcanzando gran adhesión de la sociedad civil. La protesta culminó cuando el Congreso Nacional promulgó una Ley de Financiamiento Educativo.

⁴ Daniel H. Suárez se desempeñaba por entonces como coordinador nacional del Proyecto Diseño y Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

¿Y cómo es el proceso que se da desde la construcción de un relato individual a esta edición pedagógica colectiva?

El dispositivo de documentación narrativa consiste básicamente en constituir un colectivo de gente que se pueda escuchar; donde se pueda pronunciar la palabra y, al mismo tiempo, ser escuchada. Trabajamos con distintas posiciones de docentes vinculadas a la producción de los relatos: el docente narrador, que cuenta; el docente comentarista, que lee, interpreta y comenta el relato de otros; y los docentes editores, que preparan y se preocupan de la publicación, de la puesta en circulación de estos relatos. Nosotros definimos en el dispositivo una serie de momentos que estarían planteando estas posiciones. Momentos y no etapas. Hay momentos que empiezan antes, pero que se sostienen a lo largo de todo el dispositivo, y otros que tienen un orden secuencial, pero también un carácter recursivo, se vuelve sobre ellos.

Empezamos siempre con lo que se llama identificación y selección de la experiencia a documentar. El docente narrador, en este colectivo de docentes, empieza a indagar pistas, a ordenar su memoria para poder identificar una experiencia que quiera documentar, que considera significativa para ser comentada en términos pedagógicos. Este proceso generalmente lleva más de una reunión, ya que implica indagar en la propia historia profesional, realizar ejercicios de identificación, de darle una identidad, un sentido a un conjunto de acciones que en principio están dispersas. Es un trabajo bastante fuerte, que ya involucra algunas prácticas de escritura, aunque todavía no haya una escritura del relato de experiencia en sentido estricto.

Una vez que un docente se decide a narrar, a documentar una determinada experiencia, hacemos varias prácticas de escritura con distintas técnicas, les

proponemos diferentes ejercicios. Se llega así a una primera versión del relato, que se incorpora en un pequeño círculo de lectura y comentarios cruzados entre pares. Primero en forma oral, luego en forma escrita. El relato se va sofisticando, se va tornando más denso en términos pedagógicos; se van obteniendo nuevas versiones del relato, al mismo tiempo que se va sofisticando el tipo de comentarios. Es decir, los docentes se van entrenando en esto de la escritura y la reescritura, y también como comentaristas de relatos pedagógicos.

¿Y cuál es el sentido de que el relato se trabaje grupalmente?

Lo que buscamos en estos circuitos de escritura, lectura, comentarios, conversaciones, reescrituras -circuitos de la documentación- es sumarle al proceso reflexivo propio de la escritura el proceso reflexivo de la lectura, incorporando la reflexión de otros sobre la propia reflexión, generando así múltiples puntos de vista sobre el relato.

Es importantísimo destacar que se trabaja sobre el relato, nunca sobre "la experiencia que está por fuera". Nosotros tenemos acceso a esa experiencia sólo a través del relato. Y en tanto comentaristas del relato, le preguntamos a ese texto acerca del mundo del texto, no acerca del mundo empírico de la experiencia. Es un recaudo metodológico importante, porque permite que la reflexión se profundice y que gire en torno a objetivaciones relativamente fijas como lo es la escritura. Al proceso reflexivo y recursivo de la escritura le sumamos el proceso reflexivo de la lectura y del comentario, la escritura del comentario. Esto se lleva adelante las veces que sea necesario.

En este ejercicio el colectivo se va consolidando como comunidad de prácticas y discursos, como comunidad interpretativa, y va asumiendo cada vez





más responsabilidades acerca de su propio proceso de escritura, indagación pedagógica y formación hasta el punto de tomar decisiones acerca de la publicación.

Todo este proceso de lectura comentario y conversación en torno al relato nosotros lo llamamos "edición pedagógica", en el sentido de marcar las tareas del docente editor, que sugiere ciertas decisiones de escritura que el docente narrador tomará o desechará en función de su propia reflexión.

¿En qué consiste este proceso de edición y publicación?

Dentro de este momento se hace una "clínica de edición", que es también un nuevo ejercicio reflexivo, no tanto sobre el relato de experiencia, sino sobre el proceso de escritura del relato. Se ponen en secuencia las distintas versiones del relato, los comentarios escritos que fueron acompañando este proceso y se hacen reflexiones acerca de éste. Incluso se hacen relatos acerca del proceso de escritura del relato: docentes que cuentan por escrito qué les sucedió mientras escribían distintas versiones del relato de experiencia, qué les sucedió mientras recibían comentarios y conversaban en torno al

relato, cuál fue el proceso formativo involucrado en el proceso de escritura del relato, de edición, en fin, en los distintos planos reflexivos acerca de este proceso, que son los que le dan a la indagación narrativa una serie de ejercicios de reflexividad metodológica respecto al propio proceso de narración.

Luego, este colectivo que ya está más consolidado comienza a discutir cómo tornar públicos sus relatos. Es el momento de la publicación, en un sentido amplio, no sólo de publicar en un libro o una revista. La idea es que estos escritos, que fueron producidos en un ámbito íntimo, recoleto y amistoso de docentes narradores, empiece a circular en el espacio público, a través de distintos formatos o soportes que pueden ir desde un ateneo de docentes narradores -donde docentes invitan a colegas a escuchar, discutir y conversar en torno a los relatos- o la publicación de documentos oficiales (como ocurrió con el Ministerio de Educación que editó un documento de desarrollo curricular), en peñas pedagógicas, presentaciones a congresos, seminarios, programas radiales, periódicos locales. Ahí es el mismo colectivo de docentes el que toma las decisiones, en las cuales nosotros como coordinadores no intervenimos; salvo en el caso en que les proponemos algunas modalidades que como investigadores nos interesa hacer; entonces ahí coparticipamos también de la publicación.

Hay una cuestión importantísima con el tema de la publicación que tiene que ver con la autoría de los docentes. En este dispositivo son ellos los propietarios intelectuales de los relatos. Y esto es central porque la idea es que haya una afirmación de la posición autorizada de los docentes, no solamente en materia de autores de saber pedagógico, sino también como autores de los relatos que dan cuenta del saber pedagógico, cuestión que no sucede mucho en el campo de la investigación educativa. Generalmente el que firma los reportes etnográficos o reportes cualitativos que levantan las voces de los docentes es el investigador. En este caso no ocurre así, hay un reconocimiento explícito de los docentes como autores del relato. Por eso son ellos mismos los que deciden cuál es el destino de los escritos, en este doble sentido, en el momento de la publicación, pero también en el momento de la circulación, es

decir, en qué circuito de recepción y lectura los van a incluir, si serán circuitos oficiales, incluso como formas de capacitación, o en circuitos más centrados en movimientos pedagógicos propios de la escuela y de los docentes.

Los efectos de una palabra que se hace pública

Usted decía que dentro de los docentes existía un silencio instalado, que uno lo podría asociar a la tecnocracia y a la máquina de las reformas. ¿Cómo describiría ese proceso inicial de invitar a un profesor por primera vez en mucho tiempo a que escriba su historia?

En un principio, generalmente hay una sospecha, porque está muy instalada la lógica del control. Darse a conocer, mostrarse, desnudarse, aparecen como metáforas muy claras en un comienzo. Y por eso mismo, si las condiciones políticas institucionales no son habilitantes, aunque sea mínimamente, y esté instalada mucho la lógica del control, esto va a ser más difícil; salvo que sea impulsado por los propios docentes. En nuestro caso, la sospecha de que el ministerio saliera con este tipo de iniciativas estaba muy instalada. Pero fue interesante porque eso también implicó un proceso de construcción de confianza entre el Estado, la política y los docentes. Esta idea de que no necesariamente el Estado controla y mata o silencia, sino que también, -y esto es interesante de pensar con el tema de la democratización del Estado- puede habilitar para que otras cosas sucedan. Esta idea monolítica que tenemos en muchos países latinoamericanos de que el Estado es solamente opresor... bueno... tal vez tenemos que empezar a pensar en la posibilidad de intervenir desde estos movimientos en las políticas públicas, y también de que el Estado habilite otras posibilidades; que habilite, por ejemplo, la democratización del espacio público, porque hoy día la teoría pedagógica pública está colonizada por el saber experto y por el saber tecnocrático. No sé si ese espacio público es "democrático". Si sirven para algo estos movimientos y estas iniciativas es justamente para democratizar el espacio público, para que sea un espacio público plural en donde se pueda debatir, confrontar y luchar dentro

de ciertas reglas del juego. Hay quienes dicen que en las democracias lo único que hay que consensuar son las reglas del juego, para que la diferencia, la disidencia sea posible; tratar de generar reglas del juego relativamente transparentes para llevar adelante la lucha y el combate cultural y político. Me parece que en este sentido sí pueden colaborar este tipo de iniciativas a la democratización, no solamente de las escuelas, sino del espacio público.

¿Qué efectos ha visto surgir de esta experiencia?

El primer impacto es que el Estado empieza a dar la oportunidad de abrir estos espacios y se dan procesos que antes no sucedían. Por ejemplo, que la Provincia de Santa Cruz haya decidido evaluar los diseños curriculares hechos fundamentalmente por expertos, a partir de los relatos de experiencias, invierte la lógica tecnocrática de los 90, de ajustar las actividades de los docentes en función de las pautas curriculares. Se está empezando a pensar que los docentes pueden formarse entre sí y que no requieren necesariamente de especialistas que vengan a decirles lo que tienen que hacer; y eso es un cambio importantísimo.





Se comienza a democratizar, fundamentalmente, la relación del docente con el conocimiento y con la posibilidad de producirlo. No es que se haya instalado aún como una práctica habitual, ni que haya vencido a la racionalidad tecnocrática dominante, pero sí empezó a horadarla, adquirió un cierto margen de legitimidad, y a generar algunas cuestiones interesantes, que antes no ocurrían. Por ejemplo, que los docentes se auto-organizaran para reflexionar pedagógicamente acerca de su propia experiencia escolar y comenzaran a tomar en sus propias manos sus procesos de formación continua, a través de estos colectivos; que comenzaran a articularse con otros movimientos, que empezaran a conversar también con otras organizaciones sociales.

¿Podría ahondar en lo que sucede en el ámbito colectivo?

Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes y a facilitar y aportar grandemente a la constitución y consolidación de movimientos políticos pedagógicos. Este empoderamiento y esta autorización de los docentes los coloca en una posición que los afirma, no solamente como sujetos de conocimiento, sino también como sujetos políticos, es decir, como sujetos que incorporan en el debate público sus propios saberes y su propia producción de saberes.



Algunos docentes narradores tomaron autónomamente la decisión de constituirse en colectivos y seguir documentando narrativamente sus experiencias, haciéndolas circular en distintos circuitos de recepción, lectura y deliberación pedagógica, y se movilaron junto con otros colectivos para participar en diversas instancias de intercambio entre docentes que hacen investigación de sus prácticas, generando debates pedagógicos e intervenciones en sus escuelas.

Ganan mucha autonomía en función de este poder y esta autorización que ellos mismos construyen, porque acá no hay nadie que los autorice a ellos, sino ellos mismos se autorizan y se definen a sí mismos como autores del relato pedagógico. Esto es muy potente. Se generan interlocuciones de todo tipo con otras comunidades docentes, con otros colectivos. Lo que está detrás de todo esto es obviamente un movimiento político pedagógico y esta iniciativa podría ser una contribución posible para favorecerlo.

¿Hay profesores que repliquen la acción en otros, que armen cosas diferentes?

Sí, claro, o las reinventan. Estas estrategias están siendo permanentemente remendadas. Es más, nosotros aprendimos muchísimo tratando de reconstruir lo que hacen estos docentes cuando se liberan de nosotros. Justamente la gente sigue adecuándolo, llevándolo inclusive a su práctica profesional de aula, incorporando mucho más la narrativa en sus actividades docentes. Ellos siguen funcionando y generalmente con bastante potencia. No necesariamente se constituyen en colectivos de docentes narradores. Muchas veces se van articulando con otros colectivos ya constituidos, donde incorporan la documentación narrativa como una de sus estrategias de trabajo. O existen redes institucionales de formación docente que se articulan entre sí por cuestiones vinculadas a la formación y la necesidad de juntarse y de trabajar juntos, y que cuando conocen la documentación narrativa la incorporan dentro de sus prácticas, porque reconocen en esta estrategia algunas potencialidades que favorecen también su propia intervención. Y en algunos otros casos inclusive la incorporan orgánicamente, en forma curricular; dentro de los espacios de formación docente, de formación continua fundamentalmente.

Se genera muchísima empatía, necesidad de verse las caras, de juntarse, de participar, de tejer relaciones de colaboración para la producción de los relatos. Surge la práctica de la escucha que es bastante más difícil que la práctica de poner la palabra. Eso favorece también la constitución de colectivos, le da un plus, una potencia que lo transforma en una estrategia para poder tornar pública la palabra y darle carácter político a pronunciar, a decir la palabra.

¿Qué tipo de docente llega a trabajar e interesarse por la documentación narrativa?

Llega de todo, no necesariamente “docentes críticos”, también profesores que sentían que tenían algo que contar o incluso algunos llegan porque fueron invitados, pero pensando “qué tengo yo para decir de pedagogía”, justamente porque la descalificación fue tan sistemática que ellos mismos, en muchos casos, la gran mayoría, se autodescalifica. Durante tanto tiempo les dijeron que no sabían que terminaron creyéndolo. Muchos dudan sobre la posibilidad de poder contar algo significativo a otro colega, pero el taller empodera mucho a los docentes, al darse cuenta que ellos saben y que pueden compartir lo que saben, que a otros docentes pares les interesa lo que ellos hacen y que pueden aprender también a discutir, a debatir, acerca de los problemas pedagógicos de la práctica y que pueden hacerlo de una manera bella. Terminan afirmados en esa posición de docentes narradores, de docentes que no solamente son capaces de construir conocimiento, sino que se juntan con otros para seguir haciéndolo.

En este sentido, ¿se disputa a la documentación oficial?

Claro, porque ya la documentación narrativa fue una provocación. Originalmente le pusimos documentación para contrastar el documentalismo experto del Ministerio de Educación, donde sólo eran documentos públicos los que escribían los expertos. Nosotros dijimos: “estos documentos que elaboran los docentes, también son documentos públicos y oficiales, tan autorizados como los documentos elaborados por expertos”. Casi una picardía, una provocación, creo que no se dieron cuenta cuando nosotros les pusimos el nombre. Los estados no son monolíticos, ofrecen oportunidades, a veces las



cierran y se rinden al control, pero también, al menos, en Argentina hasta el momento, es el Estado el que se está abriendo... hasta algún punto a la vanguardia de la sociedad civil. Por ejemplo, es el Estado el que ha propuesto una ley de radiodifusión que democratiza muchísimo los medios de comunicación, o el que despenaliza la tenencia y consumo personal de marihuana, el que está proponiendo y acicateando a la sociedad respecto del aborto. La ley de educación también fue un proceso bastante parecido. Entonces, mientras por un lado el Ministerio de Educación sigue con la racionalidad tecnocrática, sigue descalificando a los docentes, al mismo tiempo también habilita otros espacios. Ese es el espacio donde hay que luchar la definición de las políticas. El tema es cómo hacerlo desde y entre los docentes, y cómo poder inflexionar y dar esa lucha política y cultural respecto de la definición de las políticas públicas desde los maestros, desde el movimiento docente y sin ser tributarios de nadie, más allá de que converse con todos.



Elección de directores escolares en Brasil.

UN INSTRUMENTO DEMOCRÁTICO¹

Vitor Henrique Paro²

Durante la década de los 80 en Brasil se vivió una intensa lucha política de los docentes por reivindicaciones gremiales, que incluyeron también la democratización de la sociedad y de las escuelas. En esta perspectiva una de sus demandas más importantes fue la elección directa por parte de las comunidades escolares de los directores de escuela, lo que contribuiría a generar liderazgos comprometidos. El investigador Vitor Henrique Paro identifica avances y límites en un proceso valioso, pero que no es suficiente por sí sólo para transformar las escuelas en espacios donde reine la democracia.

1 Este artículo es la edición de partes seleccionadas del libro *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003; y es resultado de una investigación realizada en el Departamento de Administración Escolar y Economía de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, financiada parcialmente por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil (CNPq). Traducción del portugués al español realizada por Gloria Wormald Ochoa.

2 Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo.

*Las imágenes de este artículo pertenecen al libro "La cuna de la desigualdad" de Cristovam Buarque y Sebastião Salgado. (2006). Brasilia. Unesco, Grupo Santillana.

Las movilizaciones a favor de las elecciones de directores escolares surgidas en la década de 1980 en Brasil se inspiraban en la necesidad de democratización del país exigida por la propia sociedad. Era esta, además, su principal justificación. Luiz Fernandes Dourado, estudiando la lucha por la elección de directores en la Región de Goiás, afirma: “Con la misma intencionalidad con que se luchaba por elecciones democráticas para Presidente de la República se pensaba que el autoritarismo en las relaciones intra-escolares se debía a la ausencia de legitimidad del Director” (Dourado, 1990, p. 125). Era este el sentido del *slogan* del movimiento docente: “Elecciones Directas ¡ahora! para Director escolar y para Presidente de la República” (Dourado, 1990, p. 125).

La defensa del derecho a elegir como criterio en la definición de Directores escolares se fundamentaba en el carácter democrático de la misma. A medida que la sociedad se democratiza -y como condición indispensable de ese proceso- es necesario democratizar las instituciones que la integran. Allí radicaría la importancia de considerar la elección directa, realizada por docentes, alumnos y comunidad, como uno de los criterios para la elección del Director de las escuelas públicas. Es imprescindible que la población pueda ejercer el control democrático del Estado para garantizar la entrega, por parte de éste, de servicios colectivos en cantidad y calidad compatibles con las obligaciones del poder público y de acuerdo con los intereses de la sociedad.

En esta línea de pensamiento, la democratización de la escuela pública debe implicar tanto el acceso de la población a los servicios que ella ofrece, como la participación en la toma de decisiones en todo lo que respecta a sus intereses. Incluye, por lo tanto, el involucramiento activo en el proceso de elección de sus directores.

Impacto: avances y contradicciones

Democracia en la unidad escolar

Un punto positivo que debe ser atribuido a la introducción de las elecciones como criterio para el nombramiento de los directores escolares³ es el

enorme interés que despertaron en los diversos sistemas regionales en que este proceso fue implementado. Por ejemplo, en Vitória, según miembros del Equipo de Organización de la Gestión Participativa, se verifica una buena participación, especialmente de los docentes y funcionarios de la escuela. El involucramiento de los padres es muy grande, alcanzando el 80% en algunas escuelas. En uno de los municipios, un papá entrevistado cuenta que en su escuela la participación de los padres en la elección del Director fue cercana al 90% y que del personal, sólo faltó una persona.

Esta masiva participación en las elecciones adquiere un significado especial cuando se la asocia a la opinión de aquellos que se involucraron activamente en el proceso. La mayoría de las personas entrevistadas y los estudios realizados en los diversos sistemas regionales donde se realizaron elecciones, muestran una opinión bastante positiva sobre los beneficios aportados por la adopción de este nuevo criterio. En la Región del Paraná, prácticamente todos los municipios asumieron el proceso electivo como criterio para el nombramiento de Director.

A propósito de las elecciones en Goiânia, Celina Calaça opina que “los diferentes estamentos, por el solo hecho de elegir al Director, se sienten motivados a dialogar con él y muy cómodos cuando lo hacen. Es común que en estas conversaciones informales elogien o critiquen el accionar del Director, dándole sugerencias o haciendo algunas reivindicaciones” (Calaça, 1993, p. 210).

Esa mayor posibilidad de opinar, característica de un ambiente más democrático, lleva a los sujetos involucrados en la educación escolar a una postura más participativa, como afirma Dourado: “En nuestra opinión, las elecciones directas de Director, a pesar de no establecer la democracia interna en la escuela como esperamos haber probado, ni garantizar o señalar la democracia externa -lo que sería esperar

“La democratización de la escuela pública debe implicar tanto el acceso de la población a los servicios que ella ofrece, como la participación en la toma de decisiones”.

³ Cabe indicar que en general el cargo de director en Brasil obedece a requisitos de competencia, formación académica y experiencia en el magisterio. De este modo, los elegidos por las comunidades escolares tienden a ser profesores, coordinadores pedagógicos u orientadores educacionales. En este sentido, el perfil del director es esencialmente educador o docente, familiarizado con los fines sociales de la educación, evitando el modelo de gestión de la empresa capitalista.



“La elección ha ayudado a que salgan a la superficie conflictos latentes que sólo se resolverán de manera positiva con el ejercicio del diálogo y de la democracia”.

demasiado de una institución aislada- se presenta como un camino que asociado a otros canales de participación social y de organización del colectivo escolar, puede hacer posible rescatar el carácter político-pedagógico de la escuela” (Dourado, 1990, p. 148).

La apertura a un diálogo más franco, por otra parte, posibilita el surgimiento de conflictos de opiniones e intereses. Sin embargo esto no debe ser considerado como algo negativo. En realidad lo que ocurre es que la elección -por suponer un proceso de discusión y el examen crítico de la realidad y de los intereses en juego- ha ayudado a que salgan a la superficie conflictos latentes que sólo se resolverán de manera positiva con el ejercicio del diálogo y de la democracia.

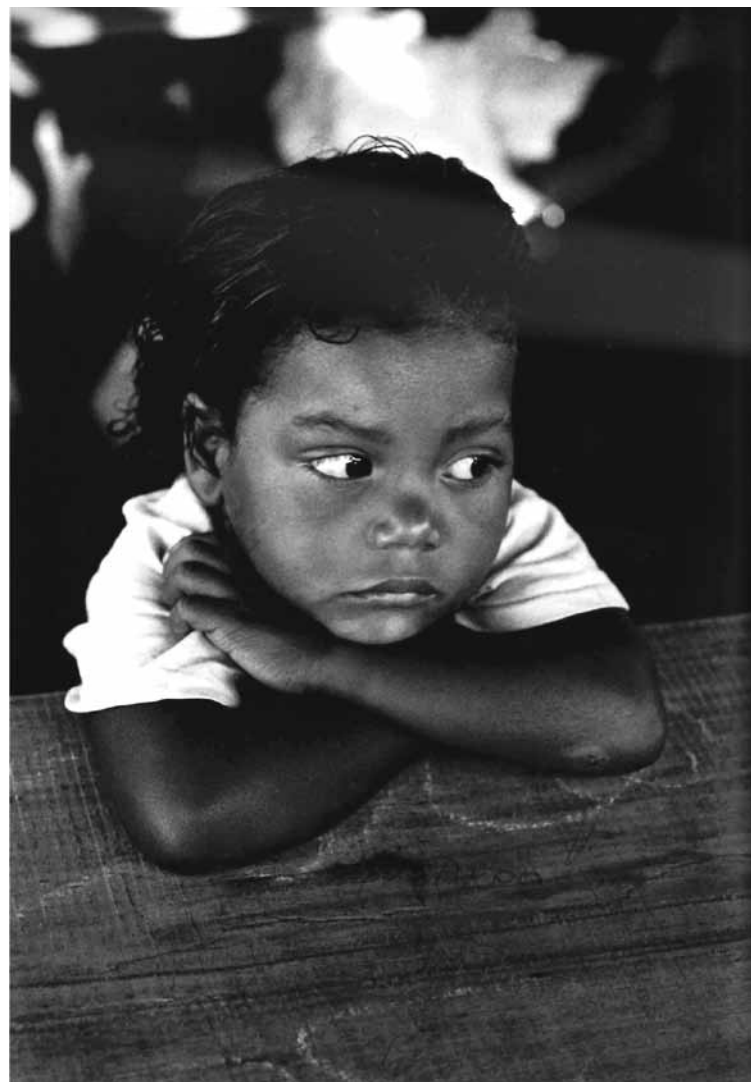
En Vitória, los relatos de las técnicas del Equipo de Organización de la Gestión Participativa de la Secretaría Municipal de Educación indican que hubo cambios en lo que se refiere a la politización de los involucrados, especialmente de padres y profesores, los que asumieron una postura más exigente con respecto al Director elegido.

En su estudio de las elecciones en Goiânia, Calaça concluye que en lo que se refiere a teoría y práctica política, asumir las elecciones representa un avance para el proceso de democratización. Ha quedado en evidencia en este estudio que la elección fue una conquista importante de los profesionales de la educación y ha significado un paso adelante en el proceso de democratización de la escuela.

En verdad, una conciencia política más desarrollada, orientada por los intereses de todos, sin restringirse al corporativismo estrecho o a las imposiciones muchas veces antieducativas del Estado, sólo podrá crecer en un ambiente escolar en el que todos puedan convivir como sujetos con derechos y

deberes percibidos a partir de la discusión abierta de los temas que afectan la vida de todos en la unidad escolar. Aunque la elección de Director, por sí sola, no tenga capacidad para implantar ese ambiente se puede afirmar que es una práctica que está ayudando a conseguirlo.

Dourado, a partir de la implementación de las elecciones, en Goiânia, señala “profesores, funcionarios, padres y alumnos, comenzaron a conversar sobre la escuela que tenían y, en algunos casos, a esbozar,



Escuela en un asentamiento del MST. UNESCO.

aunque preliminarmente, la escuela que querían” (Dourado, 1990, p. 128). Mayores niveles de discusión y participación, especialmente de padres y alumnos, contribuyen para que los usuarios de sus servicios ejerzan en la escuela el ansiado control democrático del Estado.

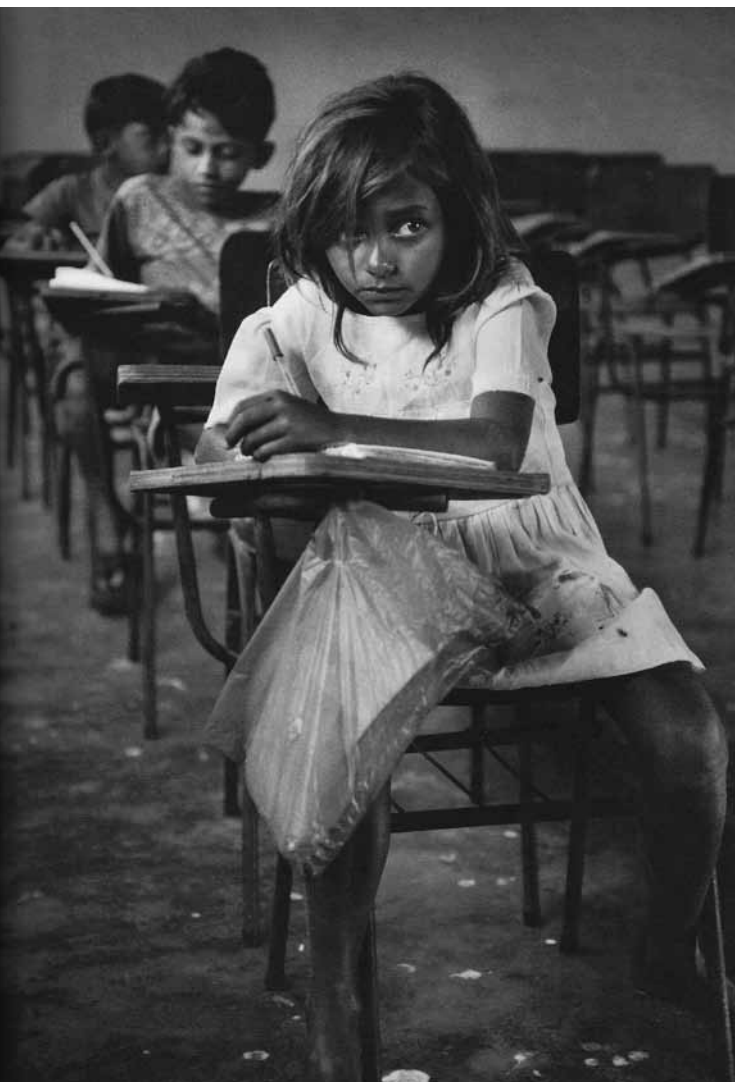
En la Región de Mato Grosso do Sul la elección de Director estuvo asociada a la instalación de organismos colegiados en las escuelas. Regina da Paixão constata “se fortalece la acción colegiada,

porque irregularidades presentes en la unidad escolar comienzan a ser encaradas con mayor seriedad, se formalizan denuncias y se instalan procesos administrativos para investigaciones y posibles correcciones”. (Paixão, 1994, p. 114).

Que sea una entidad colegiada, y no el Director aisladamente quien presente las reivindicaciones en los escalones superiores de la Secretaría de Educación, significa una importante inversión en los mecanismos de presión que la escuela puede ejercer sobre las autoridades regionales. En un trabajo anterior me referí a los beneficios que esto representa, destacando la importancia de una gestión colegiada que busque más apoyo para la escuela, afirmando que “es más difícil decir ‘no’ cuando la reivindicación no es de una persona, sino de un colectivo representativo y que está instrumentalizado por la concientización propiciada por la organización de base” (Paro, 1987, p. 53).

No obstante es innegable que el impacto de las elecciones en la democracia escolar no fue lo que los más optimistas querían. Tampoco lo que esperaba el gran número de personas, padres, alumnos, funcionarios y docentes que participaron intensamente del proceso, buscando democratizar la escuela pública. Si por un lado es necesario destacar la importancia de haber contribuido a crear un nuevo clima de libertad de expresión y una mayor conciencia de derechos y deberes, por otro es necesario dejar claro que la participación más activa se restringió a la de un grupo de personas más perseverantes. Sin embargo, la lección más importante que ha dejado este proceso es que, aunque sea pequeño su número, contar con personas que se disponen a participar democráticamente consigue imprimir una nueva calidad a las acciones desarrolladas al interior de la escuela.

“Profesores, funcionarios, padres y alumnos, comenzaron a conversar sobre la escuela que tenían y, en algunos casos, a esbozar, aunque preliminarmente, la escuela que querían”.



Escuela en un asentamiento del MST. UNESCO.



“El Director elegido consigue percibir mejor lo contradictorio de su situación, por el hecho de estar más exigido por quienes le dieron su voto”.

Nueva situación del Director

El tránsito de una situación clientelista, donde vale el criterio político-partidario, a una situación de elección democrática, legitimada por la voluntad de los sujetos involucrados en la unidad escolar, hace suponer que habría cambios significativos en el perfil del Director de la escuela pública básica.

En Holmesland et al. (1989) encontramos evidencias de que, a pesar de haber sido elegido, el Director se mantiene en una posición compleja entre el poder del Estado y las reivindicaciones

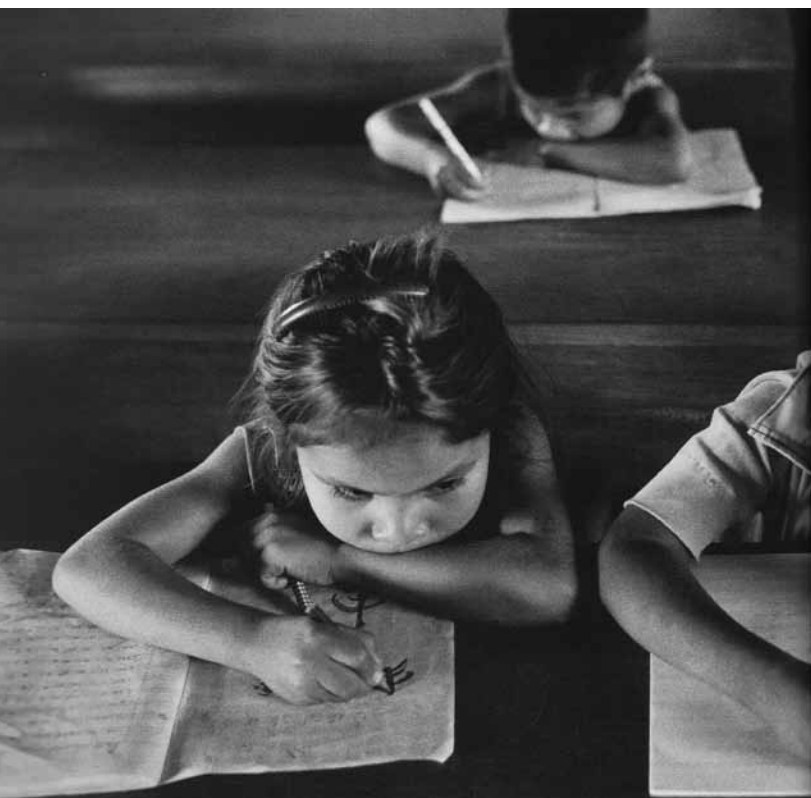
de la escuela. Dicen las autoras que “la posición del Director es imprecisa, ambivalente, de ‘señor y siervo de la ambigüedad’” (p. 102).

No obstante, parece que el Director elegido consigue percibir mejor lo contradictorio de su situación, por el hecho de estar más exigido por quienes le dieron su voto. Este es un hecho nuevo que no puede ser minimizado. Suma a su condición de responsable final de la unidad escolar y de representante del Estado en lo referente al cumplimiento de la ley y del orden en la institución escolar; su nuevo papel de líder, legitimado democráticamente por el voto de sus comandados, que le exigen mayor apego a los intereses del personal y de los usuarios, en contraposición al poder del Estado. La percepción de esta situación ha permitido a los directores un cambio de conducta con respecto a la manera como encaran las solicitudes de profesores, funcionarios, alumnos y padres.

Un reflejo de la mayor aproximación entre el Director y el cuerpo docente ha sido su cambio de actitud frente a los movimientos huelguistas de los profesores. Holmesland et al. señalan que: “El sentimiento de que los Directores ya no estarían ejerciendo la cooptación parece ser bastante fuerte. Se hizo más evidente durante las huelgas generales del magisterio. En Río Grande do Sul los Directores tomaron partido por los profesores y juntos estuvieron en la plaza pública. Por ese motivo, tal vez, las bases jerárquicas del sistema educativo se sintieron amenazadas, percibiendo la elección como un factor desestructurador de su posición de poder” (Holmesland et al., 1989, p. 164).

En la situación anterior, el reglamento orientaba al Director a mandar la lista de los profesores huelguistas siempre que las autoridades superiores del sistema lo solicitaran. Ser elegido ha llevado al dirigente escolar a cuestionar y negar esa práctica, reivindicando un mejor trato a los movimientos huelguistas por parte de los gobiernos.

Además, hay indicios de que los propios directores consideran que la nueva situación es más positiva para la administración de la escuela. El antiguo Director estaba más identificado con las obligaciones



Escuela rural en la región de Pedro Juan Caballero. UNESCO.

burocráticas, no teniendo la elección como respaldo para defender mecanismos democráticos, lo que sí ocurre con el Director elegido. Preocupándose menos de cuestiones burocráticas, en su agenda gana espacio lo propiamente pedagógico.

Sobre la cantidad y la calidad de la educación

Si estamos de acuerdo en que la preocupación central de la escuela pública debe ser la universalización del saber, la mejor prueba de la relevancia de cualquier innovación promovida por el sistema educacional debe pasar por la verificación de su capacidad para contribuir en la realización de ese objetivo. En lo específico de la elección de Director, se trata, por lo tanto, de saber en qué medida su realización ha propiciado el incremento de la cantidad y de la calidad de la educación ofrecida.

Con respecto a la productividad del sistema, a pesar de testimonios que dan cuenta de mejoría en el clima organizacional -propiciando relaciones más transparentes- nada nos permite afirmar que los cambios hayan llevado a una mayor racionalización del trabajo, ni a una economía de esfuerzos y recursos para ser redireccionados a la expansión de los servicios.

“A pesar de su gran importancia, la elección del Director no puede dejar de estar relacionada con otros elementos de la estructura organizacional de la escuela”.

Es indudable que las elecciones, como instrumento de democratización, tienden a contribuir a una mayor participación de los usuarios en la toma de decisiones relacionadas con la unidad escolar y la enseñanza. No obstante, ella es apenas uno de los elementos democratizadores que, como hemos visto, no puede ser considerado aisladamente como promotor de la de-



Escuela en un campamento del MST. UNESCO.

seada participación de la población en la toma de decisiones en niveles y con intensidad capaces de producir los cambios necesarios.

A pesar de su gran importancia, la elección del Director no puede dejar de estar relacionada con otros elementos de la estructura organizacional de la escuela.

Con respecto a medidas tendientes a la democratización de la gestión escolar debemos mirar especialmente cómo se da la distribución de la autoridad y del poder. Frente a la estructura jerarquizada y burocratizada, tan común, es necesario estar atentos a los efectos y relaciones que el proceso electivo puede mantener con otras medidas destinadas a transformar tal estructura. Debemos destacar



aquellas referidas a la creación e implementación de mecanismos de acción colectiva internos, como centros de estudiantes, asociaciones de padres, de profesores, especialmente los Consejos escolares deliberativos. Así mismo ejercen una influencia importante en la participación las relaciones que la escuela mantiene con organismos superiores del sistema, lo que apunta específicamente a su autonomía como institución.

Además de los determinantes institucionales es necesario considerar las condicionantes político-sociales, materiales e ideológicas.

Los condicionantes político-sociales se refieren a los intereses contradictorios de los grupos que interactúan al interior de la escuela (profesores, dirección, funcionarios, alumnos y padres). En lo referido a esos intereses, por un lado es relevante destacar cómo son encaradas las medidas orientadas a la democratización del poder; en particular, la elección del Director. Por otro lado, relevar cómo se encaminan las medidas tendientes a explicitar los intereses inmediatos que están en juego, de forma articulada con los intereses de los usuarios de la educación pública.

Los condicionantes materiales están referidos a los ámbitos objetivos de trabajo y de desarrollo de las actividades al interior de la unidad escolar, teniendo en vista el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la institución. Adquieren importancia directa en la medida que la democratización de la gestión escolar es vista como mecanismo de búsqueda colectiva de mejoría de tales condiciones. Al mismo tiempo es una medida de presión frente al Estado para conquistarla.

Los condicionantes ideológicos de la participación -entendidos como el conjunto de creencias y concepciones sedimentadas históricamente en la personalidad de cada individuo, movilizando prácticas y comportamientos reforzadores o violadores de la autonomía del otro (Cf. Paro, 1992, p. 45, y Paro, 1995b, p. 304)- destacan aspectos importantes, relacionados con el





Escuela en la zona del cacao en Bahía. UNESCO.

tema de la democratización del nombramiento de los directores escolares. Ellos se refieren tanto a la cuestión pedagógica (por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el problema de la evaluación y la connotación represora o culpabilizadora del alumno que generalmente asume) como al tema, casi siempre encarado de manera prejuiciosa, de las relaciones entre el personal de la escuela y los miembros de la comunidad.

“Profesores y otros funcionarios se han sentido más cómodos al dialogar con un Director salido de su medio, escogido por la escuela, no impuesto por los escalones superiores del sistema escolar”.

En lo que se refiere a los efectos de las elecciones de directores en la calidad de la educación, se debe tomar en consideración dos aspectos fundamentales. En primer lugar, es necesario destacar la precariedad del funcionamiento de la actual escuela pública. No será una medida aislada, por más importante que sea, la que tendrá condiciones de provocar una mejoría en la calidad de la educación, reconocible a corto plazo. En segundo lugar debemos focalizarnos en el contenido del concepto calidad. Si partimos del entendimiento de la educación escolar como un proceso que no se desarrolla apenas en la sala de clases, ni se limita a la adquisición de contenidos, sino que va más allá de las relaciones sociales intra-escuela, incluyendo la apropiación de valores ciudadanos y el desarrollo de comportamientos compatibles con la colaboración recíproca, parece incuestionable que las elecciones de directores contribuyen a la mejoría de la calidad de la educación ofrecida por la escuela pública.

En honor a la verdad, la elección de Director representa un cambio radical en el papel que la concepción anterior atribuía a las personas involucradas en la vida de la unidad escolar. Prescindir de la intervención del personal y de los usuarios en la decisión sobre quién debía estar al frente de la escuela, permitía tratar a esas personas solamente como objetos de las decisiones del Estado o de la burocracia



Escuela de la aldea Macuxi de Maturuca. UNESCO.

estatal. Las elecciones las elevan a la condición de sujetos del proceso, lo que no es poco. En lo que se refiere a las relaciones personales, profesores y otros funcionarios se han sentido más cómodos al dialogar con un Director salido de su medio, escogido por la escuela, no impuesto por los escalones superiores del sistema escolar. El mismo Director ha tenido que reconocer esta nueva realidad y relacionarse con todos, ya que todos son responsables por estar él en ese cargo. Padres y alumnos se sienten mejor y más libres para informarse sobre lo que está ocurriendo en la escuela, porque experimentan una nueva manera de relacionarse con la Dirección, funcionarios y profesores.

En la medida que la educación no puede separar método de contenido, los modelos más avanzados

de relaciones y de convivencia pasan a formar parte integrante del contenido educativo, realizado en un ambiente escolar más democrático, con más diálogo y, por lo tanto, de mejor convivencia humana. En esto consiste sin duda la mejoría de la calidad de la educación propiciada por la elección del Director; un componente democrático en la vida de la escuela pública. Uno de los problemas presentes en todo tipo de innovación se relaciona con el exceso de expectativas que su implementación provoca en los grupos e individuos involucrados. Es común esperar que resuelva un número de problemas mucho mayor de lo que sería factible, causando frustraciones y desconfianza en relación a sus reales potencialidades.

La elección de directores no escapa a esta regla. Por lo mismo, en el caso en estudio es importante verificar los principales puntos de avance en los resultados esperados y en qué medida fueron alcanzados, así como señalar también en qué aspectos no fue capaz de producir resultados positivos.

Límites del sistema de elección

Crear en la capacidad de la elección para neutralizar prácticas tradicionales clientelistas, así como también la entrega de favores personales, en detrimento de posturas universalistas reforzadoras de una ciudadanía moderna, es uno de los principales argumentos para la implantación del sistema de elección del Director. Hay una idea subyacente: donde se consiga implementarlo, ese proceso jugará un importante papel en la disminución y eliminación de la sistemática influencia de los agentes políticos (concejales, diputados, alcaldes, mercenarios electorales, etc.) en el nombramiento del Director.

Sin embargo, la realización de elecciones no significa necesariamente que el clientelismo deje de ejercer sus influencias en los establecimientos escolares. En algunos casos, ello ocu-

“La realización de elecciones no significa necesariamente que el clientelismo deje de ejercer sus influencias en los establecimientos escolares”.

re porque persistieron brechas que permitieron la presencia influyente de los agentes políticos en el nombramiento del Director:

Reclamos de trabajadores de establecimientos en los que se realizó la elección del Director testimonian que, al interior de la unidad escolar, se pueden identificar prácticas tradicionales que la introducción de este instrumento democrático debiera haber superado. Un profesor entrevistado por Marta Luz Sisson de Castro et al. en el Estado de Río Grande do Sul muestra la concepción clientelista existente en la Dirección: "... siempre hubo un grupo de poder en la escuela el que desgraciadamente continuó después de la elección... entonces uno no sabe..., yo personalmente no sé que hacer... porque antes había grupos y ahora continúa lo mismo: si tú eras candidata y yo no voté por ti, soy mal vista por la dirección" (Castro et al., 1991, p. 98).

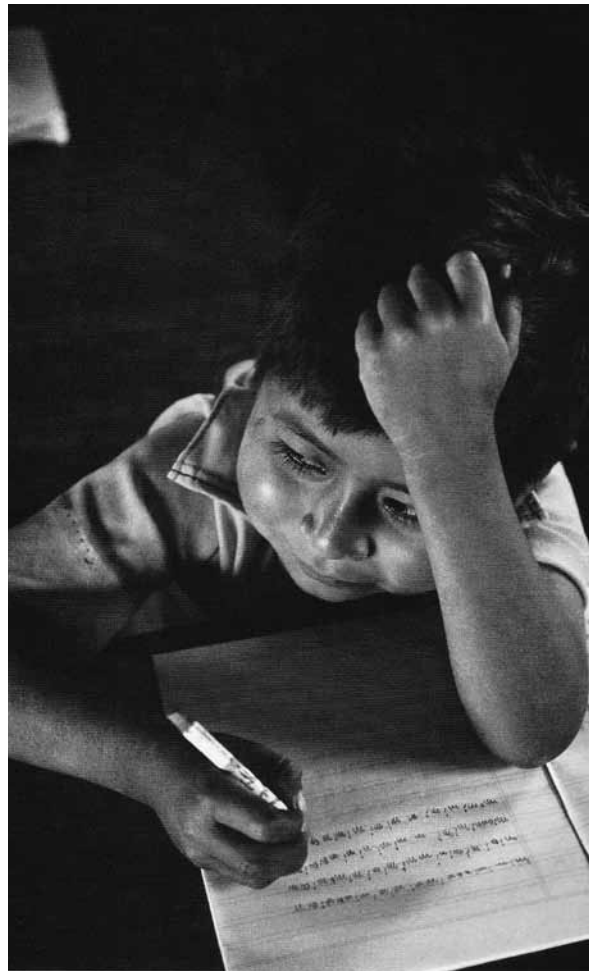
La investigación realizada por Içara da Silva Holmesland et al., por otra parte, presenta testimonios de Directores que hacen evidente la existencia de esta concepción clientelista también entre los trabajadores de sus establecimientos, quienes les exigen beneficios personales a cambio del apoyo dado en las elecciones. Uno de ellos afirma: "Entonces los profesores que votaron por ese Director; muchas veces, quieren vincular su voto a mayor benevolencia en el trato" (Holmesland et al., 1989, p. 128).

No obstante, reconocer el hecho de que la incipiente práctica política introducida por las elecciones de directores no haya sido capaz de cumplir con esas expectativas, ni de eliminar completamente los comportamientos clientelistas, no puede llevarnos a pensar que las elecciones sean su causa. En verdad ellos nada más son rezagos de una cultura tradicionalista que solamente la práctica de la democracia y el ejercicio autónomo de la ciudadanía podrán superar.

La expectativa de muchos era que las elecciones conseguirían eliminar el autoritarismo existente en la escuela, así como la falta de participación de profesores, alumnos, funcionarios y padres en las decisiones. Se partía de un supuesto básico: la falta de

participación y el autoritarismo existente se debían, en gran parte o casi exclusivamente, al hecho de que el Director; no estaba comprometido con el personal ni con los usuarios de la escuela, porque no había sido elegido por ellos. Por lo mismo, él tendería a articularse sólo con aquellos que representan los intereses del Estado, dando la espalda a la escuela y a la comunidad.

Sin embargo las causas del autoritarismo existente en las unidades escolares no están exclusivamente en la decisión política que sustenta el nombramiento del Director. Por el contrario, es preciso considerar que tal autoritarismo ya es resultado de



Escuela rural en región de Pedro Juan Caballero. UNESCO.



la conjunción de determinantes internos y externos a la unidad escolar, que se sintetizan en su estructura y en el tipo de relaciones que en ella se establecen. Por lo tanto, es necesario tener presente, también en este caso, que no se trata en absoluto de culpar a la elección, sino de reconocer sus límites, los que sólo podrán ser superados cuando se sumen al proceso electivo medidas atinentes a la organización del trabajo, y a la distribución de la autoridad y del poder en la escuela.

Otra circunstancia que hace evidentes los límites de la elección de Director es que ella no es inmune al corporativismo de los grupos que interactúan en la unidad escolar. Al respecto, el mayor número de reclamos está referido a la actitud de profesores que, poco cumplidores de las reglas democráticas que reconociendo que el Director electo por la mayoría debe cuidar del bien de todos los involucrados en el trabajo de la escuela, así mismo tratan de sacar

provecho de la situación, buscando beneficios para el sector docente.

Finalmente, la elección de Director comparte una importante característica, común en todo proceso democrático: la participación y el involucramiento de las personas como sujetos en la conducción de las acciones es, apenas, una condición, no una garantía. Especialmente en sociedades con fuertes marcas tradicionalistas que no han desarrollado una cultura de participación social, es muy difícil conseguir que los individuos no deleguen en otros aquello que forma parte de su obligación como sujeto participante de la acción colectiva. En el caso de la escuela pública, los reclamos, especialmente de Directores, dan cuenta de que la elección de directores significa, en gran medida, no escoger un líder que coordine los esfuerzos individuales y colectivos. Se trata, mucho más, de una oportunidad para lanzar sobre los hombros del Director electo toda la responsabilidad de la práctica escolar.

Referencias Bibliográficas

- BOBBIO, N. (1989): *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CALAÇA, C. F. (1993): *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CASTRO, M.L. S de, et al. (1991): Eleição de diretores: a experiência do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, ANPAE, v. 7, n. 1 e 2, p. 80-102, jan./dez.
- DOURADO, L. F. (1990): *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- HOLMESLAND, I. da S. et al. (1989): *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Relatório de Pesquisa. Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PUC-RS.
- PAIXÃO, R. da. (1994): O colegiado escolar como instrumento de gestão participativa: a vivência de Mato Grosso do Sul. In: XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J. ; MARRA, F. (org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Ipea, p. 107-122.
- PARO, V. H. (1987). A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, 60, Sao Paulo, p. 51-53, fev.
- (1992): Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. *Série Idéias*, 12, Sao Paulo, p. 39-47.
- (1995): *Por dentro da escola pública*. Sao Paulo: Xamã.

Ventana Pedagógica

En este número de Revista Docencia hemos querido publicar dos artículos de profesores, que desde sus particulares puntos de vista y estilos narrativos, nos invitan a adentrarnos en sus reflexiones. Por una parte, la estudiante de pedagogía Catalina Pavez presenta la realidad de los niños y niñas que son hijos de presidiarias. Desde un jardín infantil que se encuentra en una de las cárceles de nuestro país, cuestiona la visión que menosprecia y estigmatiza a estos niños, muchas veces utilizados por madres, guardias o educadoras.

Luego, el profesor Tirso Troncoso nos describe una visita con sus alumnos y alumnas a los Museos de Bellas Artes y Arte Contemporáneo de Santiago. Una vez más el arte se nos revela como un vehículo para entender nuestra realidad, en este caso las tremendas injusticias, deudas y sufrimientos, que como una gran serpiente parecen ahogar nuestra educación pública.

Esperamos que a partir de estas reflexiones, nuestros lectores se animen a enviar sus artículos acerca de algún tema específico de educación que les gustaría compartir con otros maestros y maestras de Chile y el mundo. La extensión máxima de estas colaboraciones es de dos páginas, letra times new roman 12, espacio simple. El texto debe enviarse a nuestro correo: docencia@colegiodeprofesores.cl El comité editorial de Docencia se reserva el derecho de seleccionar y editar los textos recibidos, ya que el espacio con que contamos para esta sección es acotado. En nuestra página web: www.colegiodeprofesores.cl/docencia/ se publicarán los textos de Ventana Pedagógica que no puedan ser incluidos en la Revista.

Quedamos a la espera de sus colaboraciones.

Encuentros de Espacios Cerrados: La Infancia en Reclusión

Catalina Pavez V¹.

En estos cuatros años que he tenido de formación, como estudiante de Pedagogía, nunca había tenido una experiencia como la que voy a relatar. Realicé mi práctica inicial dentro de una cárcel, específicamente en el jardín infantil "Rayito de Sol", ubicado al interior de la sección Materno-Infantil del centro penitenciario femenino de la comuna de San Joaquín. A él asisten niños y niñas entre cero a dos años, quienes tienen derecho a estar cerca de sus madres mientras ellas cumplen condena por algún delito.

La vida al interior de este espacio de reclusión es muy distinta a lo que alguna vez pude imaginar a través de los *docu-reality* transmitidos por los canales de televisión, que muestran una vida carcelaria muy distinta a la real. De hecho, como anécdota, puedo decir que vi desde adentro cómo hacen este tipo de documentales, como está todo pauteado por un productor sensacionalista que no le interesa lo que verdaderamente pasa al interior de la cárcel. Pero este mundo, que sólo es separado por una muralla de nuestra realidad, está cargado de grandes signos que clasifican el modo de vivir de las reclusas. Acá, cada una tiene su "chapa", su lugar y su rol.

En el tiempo que compartí con las madres y sus hijos, pude observar que ellos llevan una carga pesada al tener que convivir con estos códigos de poder, donde la relación con sus madres es siempre vigilada, controlada, en desmedro de su desarrollo cognitivo, social y emocional. Nunca olvidaré aquella pared que separa la sección maternal de los distintos pabellones, la cual tiene dibujada una especie de granja, con diferentes animales, ambientada para los niños. Ellos no se daban cuenta que esa pared, que tanto les gustaba y que les hacía imaginar cómo es un animal de verdad, tenía en la parte superior cables de electricidad para que ninguna interna se fugara.

En este contexto, los niños son instrumentalizados de acuerdo a las distintas miradas de los diferentes actores involucrados: educadoras, madres y gendarmes.

Desde la visión de las educadoras, el niño se construye desde una concepción de lástima, limitando las proyecciones que ellos pueden alcanzar en el futuro. Las percepciones de las educadoras se relacionan con la creencia de que estos niños/as repetirán lo mismo que sus madres, por lo que no valdría la pena esforzarse en enseñarles contenidos profundos, debido a que no los van a saber aprovechar; entonces se les enseña aprendizajes mínimos. No se les dan las herramientas necesarias para superar sus condiciones y prepararlos para salir a enfrentar la libertad. A ellos se les condiciona a conformarse con lo que reciben en ese momento.

¹ Estudiante de Cuarto año. Pedagogía Básica Inicial. Universidad de Chile.



“Aquí hacemos lo que podemos, pero no es mucho nuestro aporte porque ellos ya vienen mal... sus madres son delinquentes, su familia también lo es. Lo más probable es que cuando ellos crezcan también hagan lo mismo que la mamá, y no salgan nunca del círculo de la delincuencia... Ojalá aprendan algo, pero de poco sirve si cuando saldrán serán peor que sus madres” (Técnica parvularia).

Con esta imagen de los niños, se les limita más aún su escenario de aprendizaje, ya que la educación no cumple con su rol emancipador.

Por otra parte, desde la mayoría de las internas, la concepción de infancia se relaciona con la autoprotección e interés personal, ya que ser madre en este recinto tiene una serie de beneficios, a los que una interna común no puede acceder. Hay una sección en la cárcel que es exclusiva para ellas, donde no existe el hacinamiento acostumbrado de las cárceles, la población no supera a las 50 internas. Gracias a ello, se generan menos riñas y peleas, convirtiéndose en un espacio de protección para las internas madres, ya que son separadas de muchas que se tienen venganza o que “se deben algo”. Así es como lo refleja una interna:

“Si po’ tía, estoy mah’ asusta’. Al Paulo se lo llevan como en un mes más, ve que ya va a cumplir los dos años... Y a mí me van a sacar de acá po’, pa’ un pabellón común, y tengo que hacerme’ de la idea no ma’ de ir a la pelea, pa’ demostrar que soy ‘Viva’, que no soy ‘perkin’ de nadie...y eso se da sólo peleando con otra ‘gila’... y las peleas tía son a muerte po’. Yo quería ‘hacerla piola’, pero el Paulo se va po’... Me tiré no má” (madre interna, 22 años).

Por otro lado, la principal mirada hacia los niños desde la institución carcelaria es funcional al castigo y reforzamiento de las internas. Es decir, son tratados como un objeto de control para mantener el orden en la convivencia intrapenitenciaria, jugando con la estabilidad social y emocional de los niños y niñas, ya que su estadía en el jardín depende del comportamiento de sus madres. El siguiente extracto corresponde a un registro de observación hecha en la práctica pedagógica.

“- ¿Y el Simón?- Pregunté al no verlo.

- Se lo llevaron tía, porque a la mamá la pillaron robando alcohol en la sala cuna – me respondió la técnica.

- ¿El Alcohol para desinfectar las heridas?- pregunté nuevamente.

- Sí, lo usan para drogarse... por eso se llevaron al Simón, para siempre, como castigo y a la mamá la van a trasladar– me respondió”.

De acuerdo a las observaciones y concepciones que se construyen en este espacio, la exclusión social y el estigma se convierten en cargas importantes con que los niños y niñas de tan poca edad deben lidiar. Su autopercepción se ve contaminada por sentimientos y cogniciones relacionadas con la culpa y la minusvalía social. La construcción de la identidad de los niños implica el concepto de culpa, de modo que se percibirán socialmente como individuos culpables de sus actos y de su situación social o de la clase. Éstos son adquiridos mediante el proceso de socialización, y muy particularmente asociados a la justificación de la marginalidad. La internalización de los estereotipos sociales, del prejuicio, de las atribuciones de causalidad y de las formas de percepción social e interpersonal en términos de conductas dirigidas y aprendidas, generan mapas cognoscitivos de la realidad social, que terminan por conformar una autoidentidad, un autoconcepto y determinada autoevaluación, de carácter social, que permite develar la influencia del medio social en el plano de la interacción simbólica.

El niño o niña entra en un sistema caracterizado por su desigualdad, lo que lo traslada a una situación de vulnerabilidad, exposición y estigmatización.

Esta experiencia ha sido muy enriquecedora, ya que me ha hecho reflexionar acerca de que la educación no es sólo la formalidad del aula y la enseñanza de contenidos, sino que debiera ser una herramienta de cambio que pueda influir positivamente en el futuro de los niños/as excluidos. Por tanto, no podemos cegar nuestros ojos a esta realidad constante que se vive a diario entre las rejas de la cárcel del gran Santiago.

La deuda y los deudos

Tirso Troncoso¹

Los profesores del mundo privado observamos la realidad de la educación pública como si se tratara de un conflicto que ocurre en el corazón de África, pero en los hechos, públicos y privados, caminamos juntos por un campo minado. Me dirán que no es así, que el conflicto que experimenta la Educación Pública es una cuestión circunscrita a la esfera económica y que la educación privada es la "copia feliz del edén"; por tanto, nuestra cercanía con el conflicto es simplemente moral, y más allá de una solidaridad con el drama que atraviesa la educación, poco y nada nos toca.

Me propongo mostrar en estas breves líneas justamente lo contrario. Navegamos en una misma nave, pero de locos.

Voy a referir a una experiencia vivida unos días atrás que me permitirá presentar, de un modo más plástico, la generalizada banca rota de nuestro sistema educativo.

Concurrí con los alumnos de mi electivo de filosofía al Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) y, después, al Museo de Arte Contemporáneo (MAC), con el objetivo de complementar la unidad de estética. Había seleccionado parte de la llamada muestra permanente del MNBA para luego examinar la gran muestra de artistas peruanos en el MAC, exposición que conforma parte de la Trienal de Arte que se realiza por estos días en nuestro país. A primera vista resultaba un proyecto un tanto desproporcionado, dos museos en un mismo día parecía excesivo, pero contrastar dos propuestas estéticas así lo exigía.

En el Bellas Artes nos interesaba la vieja tradición religiosa colonial, dominada por la pintura de la escuela cuzqueña y los primeros retratos de Mulato Gil de Castro. La segunda tarea era visitar lo que hoy se denomina Neo-barroco latinoamericano representado por la muestra peruana. Nuestra primera sorpresa en el MNBA fue encontrarnos con un nuevo concepto curatorial, que modificaba el criterio cronológico tradicional, de lo antiguo a lo nuevo, para establecer un novedoso criterio de ordenamiento en que el diálogo con el presente es más importante que la sucesión temporal. Así apreciamos al inicio de la muestra una obra fechada en el 2006, del artista nacional Norton Maza llamada *La avalancha del caos* junto a las obras de más antigua data. El cuadro de Maza utilizaba los

¹ Licenciado y pedagogo en Filosofía.

códigos del arte barroco, pero puestos al servicio de la representación de una crisis terminal, suerte de Apocalipsis en que los íconos de la sociedad occidental experimentan su total decadencia. Este primer impacto estético fue estímulo suficiente para desencadenar el diálogo y la reflexión. Mientras tanto una grúa del Cuerpo de Bomberos de Santiago, desde el exterior del Museo de Bellas Artes, colaboraba en el montaje de la instalación de Juan Pablo Langlois, llamada "cuerpos blandos": una larga tripa negra que recorrió el museo entrando y saliendo de él como una serpiente dispuesta a constreñir la casa más importante del arte hace 40 años, se reinstala, ya no como un acto trasgresor, sino como uno arqueológico, es decir, como un fantasma que emerge en una escena equivocada. ¿Equivocada?

Hoy esa misma serpiente de polietileno entra y sale del museo como quien sale de un animal en descomposición. A esa misma hora, los profesores marchaban por el centro de Santiago, interpelando también a un monstruo, ese cíclope ciego y torpe que deja morir a la Educación Pública. No quiero decir que la educación privada goza de buena salud, también es parte de ese inmenso animal podrido que es la educación chilena. Digamos que se comporta hasta ahora como un niño obediente con recursos, que cumple sus tareas sin saber por qué lo hace, mientras todo se desmorona. Esa serpiente son los programas de estudio, hechos sin considerar al profesorado, esa serpiente es la precariedad en la formación pedagógica, esa serpiente es la de los malos ingresos y la menguada valoración social de la actividad de los profesores. Estas realidades comprimen, asfixiando las esperanzas de una educación con pocas perspectivas de futuro, cuestión que es compartida por la educación en su conjunto.

Por ello es explicable el cansancio frente a lo que denominamos tecnocratismo productivista que invade la educación, carente de sentido para los jóvenes y sus maestros. De un modo verticalista nos han impuesto fines (objetivos fundamentales) y contenidos mínimos, y todo ese lenguaje desprovisto de una mínima poética que entusiasme a los alumnos y profesores.

Un cierto cansancio con un modelo que busca la docilidad, construido en las grises oficinas del Ministerio de Educación que, desde esos privilegiados espacios del poder, han transformado planes y programas en un recetario de un racionalismo trasnochado y sin luces -sin ilustración-. Agotados con la cantinela de la modernización desprovista de modernidad.

Disgustados con los timoratos acuerdos hechos ley (LGE), que derritieron hasta a los llamados "pingüinos" y deudas impagas de toda índole, dan testimonio del agotamiento de un modelo que niega las deudas, y peor que aquello, niega toda posibilidad de esperanza de que, por medio de la educación, construyamos mayor igualdad, mayor fraternidad y, por cierto, mayor libertad.

Me olvidaba de la exposición del Museo de Arte Contemporáneo. En ella todavía se respira esperanza, a pesar de las tragedias sociales en las que se inscribe. Nos sorprendió las adversidades sobre la cual trabajan estos artistas hermanos: la vida de la cárcel, el terrorismo, la metamorfosis de los viejos hitos precolombinos transmutados en banales objetos de mercado. A pesar de las tragedias que plasman, late en ellas una voluntad de cambio que abre esperanzas. Las mismas salas de la muestras abandonaron el frío blanco de los muros para generar un efecto febril con el rojo que ahora los tiñe.

A mis estudiantes, para ser franco, les resultaron más cercanas las obras del MNBA que las del Contemporáneo, bueno, los "cuerpos blandos" de Langlois aprisionando al Museo es también metáfora de lo que ellos experimentan en el sistema escolar, entre otras SIMCE, PSU y todo ese conjunto de acciones que han hecho de la educación un desierto.



La avalancha del caos, Norton Maza



□ 10 Años del Movimiento Pedagógico:

Docentes comprometidos con la transformación social

"Tengo la convicción de que la profesión docente tiene una esencia humanista de formación de personas y ciudadanos responsables socialmente, que puedan construir una mejor sociedad, más justa y más igualitaria. No somos solamente técnicos, o especialistas en un restringido ámbito del saber; ni menos empleados municipales obsecuentes y ejecutores de programas y currículos en cuya confección nunca participamos. Si sólo fuéramos eso, entonces ¿para qué reclamar tanto por la aprobación del artículo 46 de la Ley General de Educación?!"

Cuando escuchamos o leemos este tipo de opiniones, nos volvemos a cuestionar sobre temas tales como: ¿Cuál es nuestro rol en tanto docentes?, ¿Cómo fortalecemos nuestra profesión?, ¿Qué sociedad queremos formar? También pensamos en el espacio donde estas preguntas pudiesen tener respuestas, dónde pudiésemos forjar una mejor sociedad a través del diálogo y la construcción colectiva. Ese espacio existe hace diez años en el magisterio chileno, ese espacio es el Movimiento Pedagógico.

Si repasamos nuestra historia como gremio, encontraremos un sinnúmero de hitos relacionados con la lucha gremial. No obstante, cabe destacar el año 1997 cuando el Colegio de Profesores de Chile convocó a un Congreso

de Educación, el que logró un gran impacto en las vertientes fundamentales de construcción sindical. A partir de ese momento el gremio no sólo ejercería una tarea reivindicativa salarial para generar mejores condiciones de trabajo, sino que se abriría a concentrar esfuerzos por desarrollar un pensamiento pedagógico crítico activo, que lograra presencia en el debate educativo y argumentos sólidos para influir en las políticas educacionales, en las demandas reivindicativas para la profesión docente y en las tareas específicas de la enseñanza, de tal manera que se abre al desafío de articular los diversos aspectos del quehacer docente.

Consecuentemente, en 1999 se inaugura el Movimiento Pedagógico, a través de la realización de seminarios regionales que lograban convocar a un número importante de docentes, y empezaron a transitar por el Colegio -en sus sedes regionales, provinciales y comunales- grupos de investigación² y círculos de estudio³, que se organizan con el fin de enriquecer las discusiones, no sólo en sus sedes gremiales, sino que también para lograr cambios en sus escuelas.

Paulatinamente, muchos profesores y profesoras comenzaron a sumarse a esta experiencia, provocando, al compás, que las acciones del Movimiento se fueran expandiendo cada vez más. Ya desde estos primeros seminarios

1 Lo indisoluble de ser profesor y ser gremialista. Reflexión a propósito de la huelga por el bono SAE. Marcelo Herrera Oñate. Docencia N° 38 agosto 2009.

2 Profesoras y profesores son convocados a participar en un Seminario de Formación para constituirse como grupo permanente de investigación. La tarea que emprenden los grupos está basada en la línea de *investigación-acción*, que recoge los problemas que los integrantes de una comunidad perciben en sus prácticas cotidianas.

3 En los pequeños grupos de reflexión, a partir de la lectura de textos o artículos teóricos, analizan críticamente temáticas de interés contingente, lo que les permite mirar los problemas de la práctica cotidiana y hacer propuestas concretas que se plasman en documentos destinados a los docentes.



escuchamos testimonios de los docentes que decían: “*me he sentido reencantado con mi profesión*”, “*he descubierto otra mirada de nuestra profesión, ni en la Universidad me habían enseñado esto*”... Así éstas y otras afirmaciones nos marcaban un rumbo nuevo para la profesión docente.

Este proceso fue dirigido y acompañado, desde sus inicios, por un grupo de profesionales del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento, que levantaron cada una de las primeras acciones del Movimiento Pedagógico, quienes a su vez contaron con el gran apoyo de varios académicos que creyeron en este proyecto. Entre ellos, destacados curriculistas como Viola Soto, Mario Leyton (ambos Premio Nacional de Educación y académicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), Rolando Pinto (Universidad Católica), Manuel Silva (Universidad de Chile), y otros muchos que se han ido sumando en el trayecto. Desde el exterior, muchos investigadores e inquietos docentes luchadores por levantar movimiento pedagógico, en otros países, nos visitan: En la Casa del Maestro se hace presente el inglés John Elliot y el estadounidense Joseph Fisher para conversar sobre sus aportes a la investigación-acción en la práctica docente; el español José Gimeno Sacristán con sus reflexiones sobre un curriculum justo; el colombiano Marco Raúl Mejía que



Joseph Fisher

ayudó a formar el movimiento pedagógico en su país, comparte con los colegas las problemáticas que enfrenta en la construcción de sindicatos y organizaciones docentes; la ecuatoriana Rosa María Torres aporta con su visión del rol docente; la uruguaya Araceli De Tezanos nos señala algunos obstáculos que debe transitar la Educación Pública en Chile contra la marea del liberalismo que se ha impuesto desde los años 90; el argentino Pablo Gentili, nos invita a distinguir la complejidad de la globalización y el sentido de hacer educación; así muchos/as otros, que han querido aportar al crecimiento del Movimiento Pedagógico chileno.

En este esfuerzo por darle sustento teórico a las ideas que surgen de la práctica cotidiana, Revista Docencia ha acompañado el día a día del Movimiento Pedagógico, aportando el texto problematizador necesario para

encauzar la reflexión de los docentes y para mostrar al gremio la tarea que realizan sus grupos organizados. Asimismo, la implementación de Bibliotecas Pedagógicas⁴ Regionales, Provinciales y Comunales, con libros actualizados en temáticas de pedagogía crítica, investigación-acción, políticas educativas y curriculum, han favorecido esta formación teórica.

Todo lo anterior, ha contado con el trascendente apoyo solidario de Lärarförbundet de Suecia, Syndicat des enseignants



⁴ Gracias al aporte del Consejo Nacional del Libro y la Lectura.



du second degré (SNES) de Francia y National Education Association (NEA) de Estados Unidos, a través de la Internacional de la Educación, así como de British Columbia Teachers' Federation (BCTF) de Canadá.

Un movimiento que (se) transforma

Cada una de las acciones se preparaba pensando en difundir uno de los principales objetivos del Movimiento: desarrollar un pensamiento pedagógico crítico activo, basado, entre otros, en las ideas de Paulo Freire, quien nos dice que "todo acto educativo tiene naturaleza política y todo acto político posee naturaleza educativa"⁵, es decir cuestionarnos, una y otra vez, qué y para qué educamos. Es así como luego de la realización de una serie de seminarios a lo largo de todo el país, y para potenciar el trabajo y difusión de las ideas del Movimiento, a partir del 2001, se comienza a trabajar en la formación de líderes pedagógicos, capaces de favorecer las tareas gremiales, liderar procesos de investigación en sus localidades y conformar Círculos de Estudio. Esta línea de trabajo surge también con el propósito de hacer

una formación más profunda en pedagogía crítica e investigación, y problematizar el clásico concepto de liderazgo: no se trata de fomentar una lógica de dependencia con sistemas de dirección de grupos, muy por el contrario, la idea es incorporar en nuestras/os docentes una forma de coordinación de grupos democráticos, intentando favorecer la autonomía y protagonismo. Muchos miembros de esa

necesidad de ampliar la formación en liderazgo fue imperiosa, agregándole un nuevo eje de trabajo como fue la educación pública. Desde ese momento, el Movimiento se fortalece con nuevos líderes distribuidos en todo el país y la progresiva incorporación de profesoras y profesores jóvenes.

Los grupos de docentes se organizaron también en torno a problemáticas muy sentidas por el gremio, como lo es la preocupación por detener el Trabajo Infantil y hacer manifiesto el tema de la estigmatización del rol femenino en la sociedad en general, y en los sindicatos, en particular. Resultaba imperioso instalar equipos de docentes que al alero de seminarios y talleres, levantarán una voz de alarma en las localidades para dar un giro a estos problemas que aún existen en nuestra sociedad.

Paralelamente a este proceso, grupos de investigación de todo el país se abocaban a la tarea de estudiar diversos temas de interés para el gremio. Entre las investigaciones realizadas se puede destacar aquella sobre educación y género, realizada por grupos de profesoras de las regiones Metropolitana, del Bío Bío y Coquimbo.



época, aún activos, reconocen la experiencia como una etapa que cambió su mirada profesional, que les dio la oportunidad de observar la educación que se imparte en el país con otros ojos, con una perspectiva más crítica y constructiva, la que les ha permitido proponerse cambios tanto a nivel personal como profesional.

A partir del 2003, la tarea y los contextos políticos educativos continuaban transformándose, la

⁵ Freire, P.; Fiori, H.; Fiori, J.L.: *Educación liberadora*, Zero, Madrid, 4ª ed., 1978.



Ésta contó con el apoyo del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y concluyó con una publicación titulada “Educación y Género, un desafío de la organización magisterial”. Dicha experiencia significó un crecimiento no sólo para las profesoras investigadoras, sino para todas las personas que de una u otra manera tuvieron participación en ella, es decir el objetivo de la investigación docente propiciada desde el Movimiento Pedagógico se iba cumpliendo. Igualmente impacta la investigación realizada en la Región del Maule sobre el abordaje que tienen los docentes acerca del golpe militar en Chile, que las colegas titulan “La Pedagogía del Silencio”. Así también, profesores de la provincia de Limarí investigan la convivencia escolar y los valores, y tal es su apropiación del tema que en mérito de todos sus esfuerzos llegan a participar en el Congreso de Pedagogía en Cuba. Otros tópicos que han focalizado los docentes con sus investigaciones son: la dificultad de participación efectiva en el Consejo de Profesores; las dificultades que enfrentan los docentes en aspectos metodológicos, el uso de recursos y tareas en el aula; la participación de las familias en el contexto escolar; la implementación de la Jornada Escolar Completa; el impacto de la prueba Simce en las escuelas; la pérdida de la autoridad docente; la desmotivación de los alumnos hacia el estudio; la convivencia escolar, entre otros.

En el transcurso de estos años, los desafíos continuaron, esta vez el Colegio de Profesores de Chile convocaba, el 2005,



al Primer Congreso Curricular Pedagógico, tarea que fue apoyada por cada uno de los miembros del Movimiento Pedagógico del país. En este desafío cada uno de los objetivos del Movimiento se pusieron en juego, los círculos de estudio toman fuerza y convocan a la gran mayoría del profesorado, se organizan congresos comunales y regionales que dan cuenta de la reflexión de los docentes sobre la sociedad que queremos formar; cómo lo hacemos y cuál es nuestro rol en esta construcción. El congreso termina con gran éxito, participan en cada una de sus instancias una gran cantidad de docentes decididos a decir lo que pensaban y querían.

Una vez terminado este proceso de gran aprendizaje para todos los asistentes, se abre uno nuevo, la difusión de las conclusiones del Congreso en cada localidad de Chile. Esta acción se realiza a través de seminarios, cartillas y diarios

murales en las escuelas. Durante este tiempo, con el ánimo del congreso en marcha, se desarrollan otras experiencias de formación en liderazgo pedagógico. En la localidad de Ensenada se reúnen colegas de las regiones de Bio Bío, de la Araucanía, de Los Ríos y Los Lagos. En un tiempo cercano, surge otra instancia de formación en liderazgo que reúne a docentes de la provincia de Chiloé, Llanquihue y Osorno por la Xª región, y colegas de Punta Arenas y Coyhaique.

La labor del Movimiento Pedagógico sigue expandiéndose a través del tiempo, y ya en el 2006 se consolidan regiones como Antofagasta y Bío Bío, que en forma autónoma realizan acciones que fortalecen su organización gremial. Así también llevan a cabo actividades a nivel zonal, como lo fueron los liderazgos que convocaron a las regiones de Coquimbo, Atacama y Antofagasta, en los cuales participaron más



de 50 profesoras y profesores, quienes a través de sus acciones posteriores difundieron las ideas del Movimiento. Arica e Iquique realizaron una experiencia similar donde se formaron más de 20 nuevos líderes. A estas formaciones le sucedieron las realizadas en Concepción a nivel regional (2007), Provincial Curicó (2007) y Comunal Concepción (2008), que han sido muy valoradas por el gremio, ya que permiten a cada una de las localidades avanzar en la construcción de un pensamiento crítico, realizar investigaciones y tener una mirada diferente sobre la educación. Uno de los mayores aprendizajes de estos encuentros es el valor de la reflexión: “la reflexión debe ser grupal”, “la reflexión en sí ya es un cambio”, “al reflexionar hacemos partícipe al otro”, son algunas de las conclusiones que verbalizaron los docentes participantes, poniendo como centro de su

acción la reflexión y la construcción colectiva.

En la resistencia a las nuevas políticas

Está de más decir que las acciones del Movimiento Pedagógico han estado siempre enmarcadas en los contextos sociopolíticos de nuestro país, interviniendo tanto la micro como la macro política. En esta lógica la construcción colectiva cobra sentido, la construcción basada en el diálogo, no sólo entre docentes sino que también con estudiantes, padres, apoderados, dirigentes sociales, la que permite a los líderes dirigir su tarea en la construcción de una escuela democrática, aprovechando los intersticios que dejan, por ejemplo, los consejos de profesores, los consejos gremiales y consejos escolares.

“... ¿quiénes somos el nosotros?” “Estamos lejos de los apoderados y alumnos, no todos los colegas están al tanto de los procesos históricos que estamos viviendo...”, “... como profesores debemos estar en constante diálogo con la realidad”, “como primera misión tenemos que convocar a las personas, no sólo a nivel de profesores, sino que también a las organizaciones, hay que sensibilizar y difundir nuestras

ideas...”, estas son algunas de las afirmaciones que fundamentaron esta necesidad de trabajar en conjunto con las organizaciones sociales, pues finalmente todos los actores sociales estamos por la construcción de una sociedad mejor.

Bajo esta lógica es que los líderes pedagógicos comienzan a ejercer sus liderazgos, levantando discusiones regionales, provinciales, comunales y en las escuelas, respecto al nuevo marco legal que el gobierno, a través del Ministerio de Educación, comienza a impulsar. Se abren espacios de diálogos sobre la Ley General de Educación, la de Subvención Escolar Preferencial, la de Superintendencia, la de Educación Pública, con el objetivo de generar conciencia en el profesorado y principalmente de establecer una opinión fundamentada como gremio. Estas últimas acciones nombradas se





realizaron acompañando cada una de las movilizaciones. Así lo hizo el comunal de La Granja durante las paralizaciones por el pago del bono de Subvención Adicional Extraordinaria (SAE), quienes organizaron un encuentro con la profesora Arantxea Ugartebea, discípula de Paulo Freire, la cual compartió con profesores y profesoras de la comuna. En la cita, la profesora alentó a los colegas a seguir luchando por una sociedad más justa.

La importancia para los docentes que participan en este tipo de actividades se ven reveladas en los comentarios que éstos realizan “... cuando nos habló de su maestro Paulo Freire, lo hizo como si se tratara de uno más entre tantos mencionados. Ese pequeño gesto marcó la pauta de lo que sería el resto de la jornada; no se trataba de un disertación sobre la pedagogía freiriana, sino más bien de un espacio para vivenciarla”. Cada uno de estos comentarios alienta el trabajo del Movimiento, no sólo como un espacio de encuentro, sino que también como espacio de diálogo y participación.

Durante este 2009 la tarea de la democratización de la escuela se profundizó, dando inicio al año con la escuela sindical “Otra escuela es posible, la educación puede cambiar”, la que convocó a líderes pedagógicos y dirigentes de todo el país, con el fin de difundir la tarea de la democratización de la escuela. Se logró reunir a más

de 100 docentes que dialogaron con los panelistas para este tema: la connotada académica del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Loreto Egaña; el prestigioso investigador y consultor de Unesco, Juan Casassus; el presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) y distinguido Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García Huidobro; y el Director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile, Jesús Redondo. Producto de ello se publicó un documento de trabajo que se distribuyó en todo el país. Paralelamente, se realizaron seminarios de apoyo y difusión del Movimiento en varias ciudades, dando como resultado, por ejemplo, un nuevo liderazgo en la Región del Maule.

Logros y desafíos pendientes para seguir democratizando

Cuando hablamos de movimiento, no sólo hablamos de un grupo de docentes que se reúne para generar acciones, sino que hablamos de profesores y profesoras que creen en una nueva educación, que sueñan en una sociedad más justa y democrática, que luchan día a día contra un sistema neoliberal que amenaza con estandarizar y convertir la educación en una producción de seres en serie bajo una lógica de mercado. En estos años, desde 1999 hasta ahora, nos hemos reunido con todas las regiones, con todos los grupos que han estado haciendo investigación, y que han logrado levantar más de algún seminario que invite a problematizar el escenario legal y el quehacer diario en educación, para evaluar y potenciar las bases





MOVIMIENTO PEDAGÓGICO



José Gimeno Sacristán

del magisterio en el compromiso de seguir construyendo esta red de pensamiento crítico en el Colegio de Profesores. Los equipos regionales, provinciales y comunales del Colegio de Profesores han asistido, igualmente, a la generación y desarrollo del Movimiento a lo largo del país, abriendo sus sedes para esta acción docente. En más de algún regional se han incorporado activamente los dirigentes para formarse en calidad de líderes y han potenciado la difusión del Movimiento Pedagógico.

El Movimiento Pedagógico, a través de su historia, ha fortalecido la concepción de un docente comprometido y capaz de participar informadamente en las políticas educativas que rigen a nuestro país. Bajo esta lógica son cientos las profesoras y profesores que han participado de cada una de sus acciones y acuden a sus convoca-

torias, promoviendo así un gremio capaz de opinar y aportar en la construcción de un Chile más justo y democrático.

Este Movimiento no ha quedado encerrado en nuestro país, sino que hemos tenido ricos e interesantes intercambios y reflexiones con organizaciones hermanas de América Latina, y con aquellas que solidariamente nos han apoyado desde el Norte. Son también muchos los países que miran esta experiencia como un ejemplo de trabajo para el magisterio. El Movimiento Pedagógico forma parte de muchos otros Movimientos de Latinoamérica, lo que particulariza a la experiencia chilena es su cercanía con las bases del profesorado organizado. Los docentes en Chile, además han tenido que enfrentar el experimento neoliberal más agudo que ha vivido el mundo,

por tanto, han debido ingeniarse formas diversas para mantener el Movimiento vivo en el gremio.

Los desafíos son mayúsculos para el pensamiento pedagógico, la invasión del neoliberalismo en Chile ha socavado los pilares más fuertes de nuestra democracia, hasta hablar de ella resulta un equívoco en la sociedad chilena actual. Los docentes anhelan un tiempo para la reflexión, para generar investigación, para lograr apropiarse de manera más protagónica del espacio educativo, pero las lógicas del mercado exhibidas en los discursos oficiales de los gobiernos que han asistido a estas reformas de los 90, han ido quitando una y otra posibilidad de hacer educación integral. Con todo, los participantes del Movimiento Pedagógico han tenido presente, de manera permanente, el desarrollo y formación en valores de los estudiantes, a contrapelo del sistema educacional.



John Elliot



Cabe destacar en estos últimos párrafos la labor de los profesores y profesoras que se han comprometido con esta tarea, pues todas las acciones que realizan son en sus tiempos libres, dejando incluso en más de una oportunidad su tiempo familiar por cumplir con el gremio y la sociedad chilena. En este sentido, es de esperar que en la anhelada carrera docente, el Ministerio de Educación cumpla con su palabra y otorgue las condiciones

y el tiempo para la reflexión que nuestra profesión requiere.

Alcanzar mayores niveles de autonomía de los grupos organizados en cada rincón del país es otro gran desafío, de manera de consolidar un trabajo local que permita acercarse aún más a las bases y lograr un mayor impacto en las escuelas. Además, tenemos presente la necesidad de tejer mayores y mejores redes con otras organizaciones sociales,

que trasciendan el eje pedagógico educacional.

Finalmente, debemos decir que esta no es una tarea que termine con la celebración de estos diez años, la reflexión y construcción de un mejor país es una tarea diaria, que implica compromiso y acción, participación y decisión, y que principalmente se extiende por el tiempo, pues todavía queda mucho por construir. Queremos realmente democratizar la escuela, para democratizar Chile.

Los últimos pasos del Movimiento Pedagógico

□ Democratizar la escuela, un desafío de reflexión y acción

Como se acordó y planificó en el Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, realizado el 3 de abril del presente año, en varias zonas del país se han realizado encuentros de difusión y presentación del Movimiento Pedagógico, para luego dar paso al Curso-taller de Liderazgo.

Para el 8 de agosto se convocó a los profesores de todas las escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Talca, por consiguiente a docentes de las comunas de Curepto, Río Claro, Constitución, Talca, Pelarco, San Clemente, Maule, Empedrado y San Rafael, al que finalmente asistieron diecinueve

docentes de sectores urbanos y rurales.

En tanto, el 29 de agosto, en Molina, se realizó el cuarto y último seminario introductorio de la Región del Maule, para todos los docentes interesados de las escuelas del provincial Curicó, es decir, provenientes de

las comunas de Teno, Vichuquén, Hualañé, Rauco, Curicó, Romeral, Licantén, Río-Claro, Sagrada Familia y Molina.

En ambos casos, luego de conocer los objetivos del Movimiento Pedagógico, se trabajó con el documento "Otra escuela





es posible, la Educación puede cambiar” (surgido de la Escuela Sindical de enero), que invita a democratizar la escuela.

Luego de dichos encuentros, varios profesores se mostraron motivados por seguir participando del Movimiento y asistieron al curso-taller de liderazgo que se realizó el 8, 9 y 10 de octubre en las cabañas del Colegio de Profesores regional, ubicadas en Costa Blanca.

Así también, durante los días 13, 14 y 15 de agosto se realizó la primera etapa del Curso-taller de liderazgo en la sede regional del Colegio de Profesores de Antofagasta. Participaron 19 docentes, provenientes de Tocopilla, Taltal, Mejillones, Calama y Antofagasta, quienes formaron los grupos de investigación docente e iniciaron su proyecto, para trabajar en la etapa no presencial.

Los asistentes valoraron la iniciativa, destacando el trabajo

en equipo que se produjo entre el comunal, provincial, regional y nacional para la realización de los eventos. También llamaron a construir nuevas iniciativas desde las bases, proponiéndose compartir el saber adquirido con pares y comunidad educativa (padres, alumnos, asistentes de educación).

Seminarios del Movimiento Pedagógico en Rancagua

Con el fin de promover el pensamiento crítico en los docentes respecto a su rol en la sociedad como agentes transformadores, el 12 de septiembre, en la sede regional del Colegio de Profesores de Rancagua, se realizó un seminario para debatir sobre el ejercicio docente en un mundo globalizado y neoliberal. A la jornada asistieron alrededor de veinte profesores.

Se privilegió como metodología la reflexión grupal y apropiación crítica de texto, lo cual

favoreció la construcción colectiva. El 07 de noviembre se realizó un segundo encuentro. Esta vez, el tema central fue “El Curriculum desde un enfoque Socio Crítico”.

Profesores del Sindicato de la Sociedad de Instrucción Primaria forman grupo de investigación

El Sindicato de Profesores de la Sociedad de Instrucción Primaria, a través de su presidente Manuel Vial, se acercó al Colegio de Profesores, interesado en conocer más de cerca el Movimiento Pedagógico e integrarse a su quehacer. Fue así como en septiembre se efectuó un primer encuentro, el que comenzó con un proceso de sensibilización inicial sobre el Movimiento y sus objetivos. A raíz de la discusión y reflexión que se produjo en este espacio, los profesores asistentes se animaron a conformar un grupo de investigación-acción que permitiera la mejora de sus prácticas. De acuerdo a las necesidades detectadas, optaron por investigar qué estaba pasando con algunos estudiantes que prestaban poca atención a las indicaciones del docente.





□ Día del Profesor: Magisterio rinde homenaje a destacados educadores

El pasado 15 de octubre, en la sala América de la Biblioteca Nacional, el Magisterio celebró el Día del Profesor; homenajeando en un acto solemne a cuatro profesoras y profesores de extraordinaria trayectoria para el gremio y la educación del país: Viola Soto, Mario Leyton, Iván Núñez y Alfonso Bravo. En la ocasión, el Colegio de Profesores manifestó que institucionalizará este acto anualmente, y en adelante, entregará una Orden al Mérito Docente.

Viola Soto Guzmán, profesora de Historia y Geografía graduada en el Instituto Pedagógico, Universidad de Chile. Profesora del Liceo Experimental Manuel de Salas, elegida por la comunidad como Asesora Técnica de la Institución. Maestría de Currículum Educativo Universidad de Syracuse, Nueva York. Maestría en Historia del Arte y Psicología en la Universidad Central de España. Académica en Currículum educacional en el Instituto Pedagógico Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Chile. Ganadora del concurso de la OEA para dirigir el proyecto de perfeccionamiento en currículum en América Latina desde Venezuela en la Universidad Simón Bolívar de Caracas. Fundadora de la Asociación Chilena de Currículum Educativo (ACHCED). En 1990 es Vicerrectora Académica de la



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Estuvo a cargo del Programa de Post-Grado y Post-Título entre 1995 y 1999. Ha sido galardonada en variadas ocasiones. Le otorgaron el Premio Nacional de Educación en 1991. En mayo de 1997 recibió la distinción de Profesora Emérita de la UMCE y en el año 2006 la distinción de Doctora Honoris Causa de la misma institución. Tras sus 65 años de ejercicio de la profesión destaca por sus aportes en currículum crítico.

Mario Leyton Soto, educador que ha consagrado 50 años de su vida al servicio de la educación de nuestro país y de América Latina. Se graduó del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile -como profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica- en 1956 y, además, cursó estudios de Magíster y Doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Chicago. Participó en la planificación y puesta en marcha de

la Reforma Educacional de los años 1964-1970 como Director de la Comisión Nacional de Currículum y Subsecretario de Educación, Director del Departamento Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, entre otros cargos. Fue fundador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, institución que encabezó hasta 1973. Además, fue Director de Proyectos Educativos de Unesco-PNUD en una decena de países de América Latina y África. En el 2004 recibió por parte del gobierno de Chile la Condecoración al Mérito Educativo y Cultural Gabriela Mistral. Una nueva visión del currículo, con especial atención a la evaluación formativa ha sido considerado uno de sus principales aportes. En la actualidad Leyton está a cargo de los programas de postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Este año fue homenajeado con el Premio Nacional de Educación.



Iván Núñez

Iván Núñez Prieto, egresado del Instituto Pedagógico, como profesor de Historia y Geografía, ha dedicado toda su vida a la educación, especializándose como investigador en la historia de la educación. Su primer trabajo fue como ayudante de investigación en la Superintendencia de Educación, en 1955. Poco tiempo después, su vocación de educador lo llevó a desempeñarse como profesor de educación secundaria. En los 60 comenzó a trabajar en la Universidad de Chile y en 1970 fue nombrado Superintendente de Educación, tiempo en el que participó activamente en un nuevo proyecto de Reforma, la Escuela Nacional Unificada, ENU. Tras el golpe militar, trabajó en organismos de estudio no gubernamentales, como el PIIIE y el CIDE. En los años 80, publicó *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Más tarde, produjo *El trabajo docente: dos enfoques históricos*, acerca de la profesión docente en el marco de la reforma y contrarreforma educacional de fines de los años 20. Otro estudio temático de Iván

Núñez, en este campo, se ocupa de la obra de destacados intelectuales y pedagogos chilenos, en el marco de una Historia de las Ciencias de la Educación en la primera mitad del siglo XX. En su calidad de investigador, fue miembro fundador y Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, además de permanente asesor del Ministerio de Educación desde el retorno a la democracia. En el 2008 fue agraciado con la Orden al Mérito Educativo y Cultural Gabriela Mistral, en el grado de Comendador. En la actualidad continúa participando de importantes investigaciones y está pronto a publicar un nuevo libro sobre las reformas educativas de Chile y Argentina.

Alfonso Bravo Baltierra, egresado del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, como profesor de Estado de Matemáticas. Su ejercicio docente lo inició en el Liceo Nocturno Domingo Faustino Sarmiento, fundado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Fue profesor en variadas escuelas, entre ellas el Liceo José Victorino Lastarria, Internado Nacional Barros Arana y el Instituto Nacional, donde terminó su desempeño como profesor. Ejerció la docencia desde 1943 a 1998, cumpliendo 55 años de vida profesional dedicada a la educación. Entre 1964 y 1970 fue Director General de Educación Secundaria durante la Reforma Educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva. Por más de 20 años fue profesor en la Pontificia Universidad Católica de Chile enseñando Didáctica de las Matemáticas. En el

campo internacional, realizó asesorías a los gobiernos de Argentina y Ecuador, en diversos programas de la Organización de los Estados Americanos. Asistió a numerosos congresos en Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). En el campo gremial, fue Director Nacional de la Sociedad Nacional de Profesores (Sonap) y de la Federación de Educadores de Chile (Fedech). Tuvo una directa participación en la promulgación del Estatuto Docente. Desde 1964 a 1970, y luego entre 1990 y 1998, se desempeñó como asesor del Ministerio de Educación.

En la ceremonia, acompañada por el Coro del Magisterio de Rancagua, dirigido por Hilda Ruz, se entregó una medalla del Colegio de Profesores, como reconocimiento a su aporte profesional, a estos cuatro destacados docentes. También recibieron un diploma e insignia del Colegio de Profesores, jóvenes recién colegiados al Magisterio. Con estos actos, y el discurso de los invitados, el homenaje contó con un emotivo simbolismo de traspaso de saberes de generaciones dedicadas a la educación.



Viola Soto



Magisterio participa en la VII Conferencia Regional de la Internacional de la Educación para América Latina

El 23, 24 y 25 de septiembre se realizó la séptima Conferencia Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), en Sao Paulo, Brasil. Al encuentro asistieron Jorge Pavez, en su calidad de miembro del Consejo Ejecutivo Mundial de dicha organización, y Guillermo Scherping y Jenny Assaél, que fueron invitados especialmente por la organización anfitriona, el CNTE.

El espacio tomó la forma de foros, paneles y plenarias, en las que cientos de participantes de toda América Latina discutieron en torno a distintos ejes, tales como: "Contexto y perspectiva de la política educativa de la región de América Latina", "Estrategia político sindical" y "Derechos humanos y articulación sindical en América Latina".

La Conferencia brindó a los afiliados de la IEAL la oportunidad de reunirse y analizar las principales problemáticas que afectan a sus organizaciones. Los delegados se pronunciaron sobre muchas materias concernientes a la educación y la región: reafirmaron la educación como un derecho humano y social fundamental que no se puede transformar en mercancía; en el marco del Acuerdo General de Comercio y Servicios, definieron defender la educación pública y la no comercialización de la educación como servicio; acor-



daron promover y articular debates y formas amplias de construcción de propuestas alternativas en los distintos países, demandando el compromiso del Estado en la educación básica, media y superior, nacional, pública, gratuita, de calidad, laica y obligatoria.

También asumieron fortalecer las organizaciones sindicales y su filiación a la Internacional, y con esto incrementar la participación efectiva de la mujer trabajadora de la educación en el seno de las organizaciones sociales, dado que en la composición social del sector de la educación las mujeres representan un 70 por ciento. El Comité Regional de la Internacional de la Educación anunció que promoverá la articulación del sindicalismo latinoamericano, igualmente que el Comité para América Latina promoverá la definición de una propuesta educativa alternativa en los campos de desarrollo profesional, pedagógico y curricular. En este marco, se dio a conocer el video del Movimiento Pedagógico del

Colegio de Profesores, que ayudó y estimuló la reflexión en este ámbito del trabajo gremial.

Finalmente, el Comité Regional de la IEAL manifestó su rechazo a "cualquier intento por parte de los sectores conservadores de América Latina de violentar la institucionalidad democrática" e hizo un llamado a todas las organizaciones de la educación a "oponerse e inviabilizar todo intento de golpe de estado en cualquier país" de la región.

Adicionalmente, Jorge Pavez, se reunió en Bruselas, Bélgica, con el Comité de Finanzas de la Internacional de la Educación, del que forma parte. El objetivo fundamental del encuentro fue preparar el informe financiero de las organizaciones participantes, el que deberá ser debatido en el próximo Congreso de la IE, que se desarrollará en Sudáfrica 2011.



□ Colegio de Profesores participa en el II Congreso de Estudiantes de Pedagogía en Matemática

La Agrupación de Estudiantes de Pedagogía en Matemática de Chile (Aepemat Chile) realizó su segundo Congreso Nacional durante los días 26, 27 y 28 de agosto. Se reunieron en la Universidad de Santiago de Chile (Usach), con el objetivo de aunar criterios sobre una Educación Matemática que promueva la superación de la pobreza y del subdesarrollo nacional.

La Agrupación, conformada por siete universidades del país¹, coordinó las tres jornadas de Congreso, que se desarrollaron mediante exposiciones y paneles de discusión. Entre los temas tratados, se encontraron “Política de formación inicial docente”, “El

Ajuste del Currículo, los Mapas de Progreso y el Aula”, “Imágenes de las matemáticas. Filosofía de la matemática desde la Antigüedad hasta nuestros días”, “Derecho a la Educación”, “Legislación”, “Asesoría educativa y docentes”, “¿Qué es la Escuela?”, “Ley de Educación Superior” y “Carrera profesional Docente”.

En el panel sobre “Legislación”, Jorge Pavez, Dirigente Nacional del Colegio de Profesores, recordó la resistencia que ejercieron en su momento los sectores conservadores del país ante la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria y el currículo que quisieron imponer al género femenino, con materias como cocina, tejido y economía doméstica. Además, afirmó que a diferencia de estos días, hace décadas, el desaparecido Estado Docente garantizó cobertura en educación, sacó al país del

analfabetismo, formó profesores fiscales, de Estado, y promovió la educación rural. Según Pavez, todo esto acabó con la Dictadura y la Constitución del ‘80 que pasó a las familias la responsabilidad de educar, instalando un paradigma económico por sobre la democracia en las comunidades escolares. Con esto vino el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y ahora el programa Inicia que “no miden formación integral en los estudiantes, menos equidad, sólo resultados de aprendizaje en la instrucción de ciertos subsectores del conocimiento”.

En el panel de “Carrera Profesional Docente” la Dirigenta Nacional Olimpia Riveros expuso sobre la necesidad de generar espacios de reflexión pedagógica para diseñar estrategias que mejoren la comunidad educativa. Señaló que ante cualquier discusión sobre la Carrera Docente los profesores no están dispuestos a perder los derechos adquiridos, como los beneficios por antigüedad. “Requerimos mayor estabilidad laboral, menos horas de atención al aula, una concepción más amplia del aprendizaje que vaya más allá de la adquisición de conocimientos, un trabajo multidisciplinario, una lógica de colaboración y no de competitividad, una carrera universal y no sólo para los municipalizados, un Estado docente y no un control de los alcaldes en los liceos”, afirmó Riveros finalizando su exposición.



1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Universidad del Bío Bío (UBB), Universidad Católica de Temuco (UCT), Universidad de la Frontera (UFRO), Universidad de los Lagos (ULA).



□ **Muestra de Documentales de Educación en el Colegio de Profesores**

Entre los días 06 de octubre y 10 de noviembre se llevó a cabo la Muestra de Documentales de Educación, que contó con el patrocinio del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, Programa Equipo de Psicología y Educación (EPE, Universidad de Chile), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Colectivo Peuma Educación, Escuela de Psicología de la Universidad Arcis, y Universidad Bolivariana. La sede nacional del Colegio de Profesores acogió las dos primeras sesiones, donde una quincena de personas se reunieron a ver los documentales: *Mar Interior*, *Pachayky (en tu lugar)* y *La península de los volcanes*. La reflexión después de cada exhibición permitió generar un cálido y sensible debate acerca de distintas dimensiones de nuestra

educación pública: la realidad de la educación rural, las escuelas con alta presencia multicultural, y las diferencias extremas entre la educación de las elites y aquella de los barrios más pobres. Se valoró especialmente la oportunidad de poder acceder a este tipo de material audiovisual, muchas veces de circulación muy limitada, lo cual plantea la necesidad y desafío de recuperar medios de comunicación que aporten a debatir sobre educación y muestren las distintas realidades que se viven en nuestro país. La Muestra continuó más tarde en la Universidad ARCIS y en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile con la exhibición de: *Desde la nada*; *El sur también existe*; *Volver*; *Los Toro*; *Actores Secundarios*; *Y verás como quieren en Chile*; *Todos íbamos a ser alguien*. En las sesiones se contó con expositores vinculados a la producción de los documentales y también con comentaristas, que se sentaron en círculo con



profesores y profesoras y otros profesionales y estudiantes, a entregar generosamente sus vivencias y reflexiones personales.

□ **Foro Educación de Calidad para Todos interpela a candidatos presidenciales**

Con la participación activa del Colegio de Profesores, el Foro Nacional de Educación de Calidad para Todos, entre sus diversas acciones emprendidas, se ha reunido con los distintos representantes de las candidaturas presidenciales, para plantear las propuestas para la educación, elaboradas con

los miembros del Foro durante los últimos años. Las temáticas centrales abordadas fueron: el financiamiento de la educación, la reforma de la Educación Superior, la educación de adultos y la equidad. Algunas propuestas destacadas son las siguientes: reafirmar la Educación como un derecho humano y un bien público y fortalecer la educación pública; ampliar el concepto de calidad, revisar los estándares de calidad y corregir el uso que se da al SIMCE; asegurar

a los profesores el apoyo que necesitan para atender a las diversidades del estudiantado; elevar la inversión pública al 7% del PIB; modificar el financiamiento compartido de modo que no produzca la segmentación de los estudiantes; asegurar cupos en la educación superior a los egresados de Enseñanza Media con notas en el 10% superior de sus establecimientos educacionales y; eliminar el Aporte Fiscal Indirecto a las universidades.



XX Encuentro Nacional de Investigadores en Educación

El Colegio de Profesores de Chile, en su condición de integrante permanente de la Comisión Organizadora de Encuentros de Investigadores en Educación (ENIN), participó en el XX Encuentro Nacional y VI Internacional, desarrollado entre los días 4 al 6 de noviembre en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en Santiago. En la oportunidad se presentaron diversos trabajos sobre la profesión docente por parte de profesores de Ecuador, Brasil, México, Argentina, Perú, Bolivia,

Paraguay, Uruguay y Chile. Una de las conferencias centrales estuvo a cargo del destacado investigador Héctor Valdés (UNESCO) quien, al



presentar los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), afirma que

para comprender los resultados académicos, es necesario considerar la relevancia de los contextos educativos familiares, y del clima escolar -grado de tranquilidad y agrado de los estudiantes en las escuelas; grado de pertenencia a la institución y la relación entre compañeros; atención y dedicación de los docentes por sus alumnos; disciplina; y violencia física y verbal en la institución-. Valdés destacó la importancia de incluir en este tipo de estudios, la evaluación de actitudes, normas y valores, además de hacer mayores esfuerzos por contextualizarlos a las diversas realidades de las escuelas.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA

Valor por 3 números: \$ 6.000.- (Colegiados)
(Mayo, Agosto y Diciembre) \$ 9.000.- (No Colegiados)

Internacional: US\$ 30.- (América Latina)
US\$ 45.- (Resto del Mundo)



- Deposita el valor correspondiente en el banco BCI en la cuenta N° 13234978, a nombre del Colegio de Profesores de Chile A.G., y envía por correo o fax, el comprobante del depósito junto a este cupón de suscripción a: **Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 470 4289.**

- El valor de la suscripción internacional debe ser depositado en la misma cuenta en un banco extranjero que sea corresponsal del banco BCI Chile.

- O suscríbete directamente en Moneda 2394, 7° piso, con Alejandra Rojas. Fono 470 4245; Email: arojas@colegiodeprofesores.cl

A Trabajar en el Aula

La pequeña Lucila

Patricia Casanueva

Hablar hoy de Gabriela Mistral es hablar de una gran poetisa chilena que no sólo destacó por su obra, sino también por su gran aporte al debate sobre el rol de la mujer en la sociedad de su época. Pero pocos saben cómo esta mujer llegó a ser lo que hoy conocemos. Esta obra literaria nos da la oportunidad de conocer un poco más sobre la infancia de Lucila Godoy (nombre original de la poetisa), contándonos a través de la prosa de la autora diversos episodios que formaron su personalidad.

La historia narra, en una alquimia que mezcla lo real y lo imaginario, parte de la vida de Lucila, desde su nacimiento hasta su formación como maestra. La gracia y cercanía del relato permiten al lector viajar al valle del Elqui y observar las vivencias de la poetisa, conocer las personas importantes en su formación, como su madre, su hermana y abuela, mujeres de las cuales se nutre y aprende.

Las ilustraciones que acompañan la narración permiten situarse en las escenas que se describen y son un gran complemento para el seguimiento de la historia. La imagen en sepia invita al lector a trasladarse a otro tiempo y lugar, llevándonos a escenas de hace un siglo atrás.

Este cuento puede ser trabajado a lo largo de toda la enseñanza básica, según los objetivos que se persigan, su fácil lectura favorece la imaginación de los estudiantes y el trabajo de aula. El lector puede compartir sus propias vivencias como niño o niña, comparar las formas de juegos e intereses actuales con los de la época, y por sobre todo, descubrir que Gabriela Mistral también tuvo una infancia.

También es posible trabajar temáticas valóricas asociadas a los objetivos transversales, lo cual plantea la misma autora al finalizar la narración. Episodios como el esfuerzo que hace Lucila y su familia para poder acceder a la educación, el amor de los padres hacia sus hijos e hijas, el amor entre hermanos, permiten al docente reflexionar con sus estudiantes sobre el valor de la familia y el esfuerzo en la sociedad actual.

La inclusión de orientaciones metodológicas en las páginas finales, ayudan al docente a organizar y dirigir actividades que van más allá del uso de esta narración, motivando a conocer mucho más de la obra de nuestra Gabriela, sugiriendo la consulta y lectura de varias de sus poesías, incluyendo además sitios web de consulta.

La escuela no es sólo un lugar para almacenar contenidos en nuestros estudiantes, sino que también un espacio de reflexión y crecimiento. En este sentido, este texto nos da la oportunidad de conocer y de sentir, de conectar a los niños y niñas con sus afectos, reconociendo en la infancia de Lucila su propia infancia, y en ella una oportunidad para luchar por sus sueños.





CELEBRACIÓN 10 años MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

INVITADO ESPECIAL: MARCO RAÚL MEJÍA

13-14-15. 01. 2010

BIBLIOTECA DE SANTIAGO

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.

