

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XV, Santiago de Chile, agosto 2010

41

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



Educación pública: **A un paso del abismo**

• Ley Sep: la cultura
escolar de la auditoría

• El desastre de Katrina:
lecciones para el
sistema educativo



Homenaje a Alfonso Bravo Baltierra

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



Hay personas que aunque no estén más con nosotros, el eco y el recuerdo de lo que fuera su batallar hace que ganen por siempre un espacio permanente de respeto y aprecio en el corazón de muchos. Tras su partida el magisterio inclina sus banderas en justo homenaje.

Un breve repaso por su agitada vida académica, gremial y política no sólo da cuenta de su andar por el Pedagógico de la Universidad de Chile y su tarea docente. Se desempeñó como Director General de Educación Secundaria durante la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva y, a su vez, fue un activo dirigente del magisterio en la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) y en la Federación de Educadores de Chile (FEDECH). Con orgullo asumió su militancia demócratacristiana, más allá de su carácter abierto y tolerante que siempre rompía cualquiera barrera ideológica o política. Su participación resuelta y comprometida durante la dictadura militar la puso al servicio de la reconstrucción orgánica del magisterio, colaborando activamente en la Coordinadora Metropolitana de Educadores, a fines de los setenta, en la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) durante los años ochenta, y luego en el largo proceso de democratización del Colegio de Profesores.

Es por su vida consecuente empeñada en el esfuerzo por construir un país mejor, que decimos al momento del adiós definitivo, gracias maestro y amigo, es todo el magisterio el que te abraza.

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XV
N° 41, agosto 2010

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.

Javier Campos M.

Periodista en Práctica

Úrsula Schüller V.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

July Macuada

Impresión

Salesianos Impresores

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

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

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

Foto Portada:

Índice

EDITORIAL	02
POLÍTICA EDUCATIVA	
¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? <i>Paulina Contreras y Francisca Corbalán</i>	04
Foro-Panel: "Educación Pública en la Coyuntura Actual" <i>Revista Docencia</i>	17
El sentido de la educación pública <i>Fernando Atria</i>	29
Lecciones de New Orleans: El fracaso del experimento privatizador post Katrina <i>Leigh Dingserson, Centro para el cambio de la comunidad</i>	38
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
Lectura: todo depende de cómo se lea <i>Edith Pemjean</i>	48
La Ley SEP mirada desde la realidad de las escuelas <i>Revista Docencia</i>	56
La Escuela Barreales ante la emergencia que remeció al país <i>Revista Docencia</i>	64
PROFESIÓN DOCENTE	
Trabajando entre las grietas: el desafío de la pedagogía crítica en Chile <i>Eduardo Cavieres Fernández</i>	70
Síntesis de la investigación "Formación Docente en América Latina, Estudio de Casos: Chile, Nicaragua, Perú y República Dominicana" <i>Revista Docencia</i>	80
VENTANA PEDAGÓGICA	
Importancia de la Filosofía en la formación de niños y jóvenes <i>Pamela Cárdenas Sepúlveda</i>	89
Un simulacro de enseñanza <i>Claudia Casanova</i>	91
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO	94
BREVES DE EDUCACIÓN	98
A TRABAJAR EN EL AULA	Reverso Contratapa

Editorial

Las medidas anunciadas e implementadas en educación por el nuevo gobierno se dirigen a consolidar, en lo esencial, el modelo educativo segregador y excluyente impuesto en los años 80 y que no se modificara en las décadas siguientes. De una parte, la semaforización, la construcción de nuevos liceos de excelencia selectivos, la apertura a concesionar establecimientos, la inminente promulgación de la Ley que consagra la estandarización de la educación chilena, y la privatización en agencias de las responsabilidades y acciones que corresponden al Estado a través del Ministerio de Educación, que revista Docencia denunciara en su número anterior. De otra, las propuestas del Panel de Expertos para una Educación de Calidad nombrado por el Ministro Lavín, que en medio de afirmaciones de buena crianza, apuntan a una mayor precarización de las condiciones para el ejercicio docente, a una concepción gerencial de directores y a la elitización y segmentación en la formación inicial docente, todas señales que anticipan que la educación pública estatal se encuentra a un paso del abismo.

Este debilitamiento de la educación pública ha sido posible en un escenario donde su concepto ha sido desdibujado. Algunos académicos y políticos han querido hacernos creer que todo puede ser llamado como educación pública, restándole responsabilidad al Estado y permitiendo que más del 50% de la población chilena esté pagando para recibir educación. Es por ello que Docencia, en este número incluye un artículo del abogado Fernando Atria, quien desnuda desde una perspectiva ética y jurídica constitucional, sólidamente desarrollada, la falacia de las tesis que suponen que toda educación es pública, porque se da en el espacio público, como también, que lo es toda aquella que es financiada por el Estado, quién debe asegurar que se brinde un servicio educativo, sin importar su administración; todas, ideas que comparten neoliberales y los autodenominados liberales progresistas. Los argumentos de Atria, por el contrario, dan mayor sustento a nuestra lucha por la recuperación y nuevo desarrollo de la educación pública en el país. En la misma línea, reproducimos el foro panel "Educación Pública en la coyuntura actual" donde destacados investigadores entregan sus visiones críticas de la situación que vive nuestro sistema educativo, enfatizando, entre otras cosas, que para mantener viva la educación pública es fundamental terminar con el financiamiento compartido.

Quisimos, también, aportar al conocimiento de cómo la Ley de Subvención Escolar Preferencial está amenazando la integralidad de la educación, forzando una instrucción estandarizada, enfocada a subir puntajes Simce en Lenguaje y Matemáticas, y restando aún más la autonomía profesional a los docentes. Para ello, ponemos a disposición una investigación realizada por académicas de la Universidad de Chile, como también publicamos una entrevista grupal efectuada a docentes de aula, que nos muestran las primeras consecuencias negativas de esta ley que los tiene "con la soga al cuello".

Nuestra historia, más que bicentenaria, demuestra que, mientras más espacios democráticos se conquistan, mejores condiciones para más y mejor educación pública se crean; mientras menos participación y más autoritarismo surgen, mejores condiciones para la privatización y la educación segmentada. Estados de excepción, huracanes, terremotos y maremotos han sido contextos propicios para imponer sistemas privados y excluyentes de educación. Así lo demuestra la historia de los últimos 37 años de nuestro país, como también la de los últimos cinco años en Nueva Orleans, Estados Unidos, donde después que las aguas que revolvió el Huracán Katrina retomaran su cauce y la población regresara, se encontró con su educación pública entregada a corporaciones privadas. Así lo relata el artículo Lecciones de New Orleans: El fracaso del experimento privatizador post Katrina que incluimos en nuestra revista.

Es de esperar que en la conmemoración de los 200 años de independencia de nuestro país, más que realizar festejos sin sentido, se vuelvan a abrir reflexiones respecto a la injusticia y desigualdad en que viven miles de chilenos. Debiéramos ser capaces de ampliar el sueño de que los trabajadores logren mejores condiciones laborales y que nunca más se vuelvan a vivir situaciones infernales como las que han vivido los treinta y tres mineros atrapados bajo tierra, ni que volvamos a enfrentar huelgas de hambre extremas como las que han realizado treinta y dos mapuches para exigir que no se les aplique la ley antiterrorista. Éste es el Chile del Bicentenario, los invitamos entonces a proseguir en la denuncia y en el rol de ser intelectuales transformadores, y como lo plantean Cavieres y Au en otro interesante artículo, a seguir *trabajando entre las grietas*.





¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?

Paulina Contreras y Francisca Corbalán¹

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) surgió como respuesta a la tremenda crisis educativa que ha ido resultando de las reformas neoliberales iniciadas en los años 80 y que, no obstante las medidas compensatorias practicadas desde los 90, ha devenido en que los sectores más pobres de la población alcancen niveles de conocimiento y habilidades precarios, insuficientes tanto para su desarrollo integral y crítico como para dar soporte al desarrollo económico del país (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Ante esa situación, algunas voces levantaron elementos explicativos de la crisis sin cuestionar de fondo a la política de quasi-mercado educativo. En ese sentido, se planteó que el diseño del sistema

de financiamiento estaba obstaculizando el proceso de mejora vía competencia, puesto que, al ser la subvención pareja para todos los niños, se incentivaba la selección de los alumnos menos costosos de educar, ahorrándose el costo de invertir en el mejoramiento de las condiciones para la enseñanza (Elacqua, Mosqueira, & Santos, 2009; Sapelli & Torche, 2002; Mizala & Romaguera, 2002). Por otra parte, se criticó el uso y rendimiento de los recursos fiscales invertidos en educación, lo que se asociaba a una mala evaluación de los programas de mejora del Ministerio de Educación (bajo impacto, verticales, rígidos, no centrados en los aprendizajes) y cuestionamientos a la gestión municipal, de la que, además, se reprochaba una insuficiente responsabilización de los actores (Raczynski & Muñoz, 2007).

¹ Paulina Contreras y Francisca Corbalán son integrantes del Equipo de Psicología y Educación (EPE) y del equipo de investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, coordinado por Jenny Assaél, que actualmente está desarrollando el estudio "Procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la Región Metropolitana: Estudio de casos", financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile.

A partir de este análisis, el gobierno concluyó que, para mejorar la calidad de la educación de aquellas escuelas subvencionadas donde asisten los alumnos más pobres, era necesario corregir el sistema de subvención vigente. Esta corrección, encarnada en la Ley SEP, consistiría en entregar mayores recursos para los alumnos más pobres; comprometer y responsabilizar a los sostenedores de la calidad (medida con pruebas estandarizadas); instalar una cultura de evaluación permanente y mejoramiento continuo del desempeño de los actores (*accountability*); intervenir las escuelas para su mejoramiento en función de las necesidades y demandas específicas que detecten todos los miembros de la comunidad escolar; restringir e intervenir a las escuelas que tienen malos resultados de forma sostenida; resguardar que la misma ley no segmente más, limitando prácticas de exclusión vía selección o copago; y conducir a las escuelas a alcanzar las características de las escuelas modelo –escuelas eficaces–, (Mineduc, 2010).

El proyecto de ley fue discutido durante casi tres años en el Parlamento, para ser aprobado el 2008. Al año siguiente fue promulgada la Ley General de Educación (LGE), que establece, entre otras cosas, una lógica de *accountability* semejante a la SEP para el sistema escolar en su conjunto. A dos años de su puesta en marcha, este artículo busca analizar los principales mecanismos de la ley de Subvención Escolar Preferencial, la evidencia internacional sobre políticas semejantes y algunos resultados preliminares de investigaciones chilenas que están en curso, de modo de estimular el debate sobre sus posibles efectos en las escuelas y sus actores.

Los mecanismos de la estrategia SEP

Los mecanismos establecidos por esta ley siguen la lógica de los instrumentos de política pública vigentes desde antes en el sistema educativo chileno, que se corresponden con los de un diseño de cuasi-

mercado educativo clásico: subvención vía vouchers, libre competencia entre proveedores diversos, centralización del currículum, externalización de los servicios de apoyo técnico, evaluación de la calidad a través de test estandarizados y producción de variada información para una mejor elección de los padres/clientes, por nombrar algunos. Esto permite su clasificación como un dispositivo de *accountability de mercado* (Darling-Hammond, 2004).

En su explicación más básica, la ley SEP dispone la entrega de un monto de recursos por escuela, adicionales a la subvención normal, según número y nivel de concentración de *alumnos prioritarios* en los cursos de nivel de transición y educación básica².

A diferencia de la subvención normal, la entrega de la subvención preferencial está sujeta a una suscripción voluntaria de los sostenedores que se concretiza con la firma del llamado Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa³. Este convenio compromete al sostenedor con un conjunto de mecanismos que pretenden asegurar el uso de los nuevos recursos en una función específica: la mejora de los aprendizajes en las escuelas donde asisten los alumnos prioritarios (Bachelet, 2008). Tales mecanismos pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Participación de las escuelas en un sistema de clasificación, incentivos y sanciones ligados a resultados educativos.

Se realiza una clasificación de las escuelas adscritas según los niveles de desempeño de sus estudiantes en “autónomas”, “emergentes” y “en recuperación”. La definición de estas categorías está sujeta a la determinación de estándares nacionales de desempeño, en ausencia de los cuales la clasificación de escuelas se realiza transitoriamente

2. Los alumnos prioritarios, según la ley, son aquellos que tienen mayores dificultades para enfrentar el proceso educativo debido a su situación económica (art. 2). Esta categoría es asignada anualmente por el Ministerio de Educación de acuerdo a información socioeconómica del Sistema de Protección Social Chile Solidario y los datos de la Ficha de Caracterización Socio Económica (CAS) aplicada por los Municipios, entre otros indicadores del sistema público. Siguiendo estos criterios, los niños prioritarios corresponden actualmente a un tercio de la población escolar comprendida entre primer nivel de transición y octavo básico (Mineduc, 2010). El monto específico de subvención preferencial que se entrega a cada escuela depende del promedio de asistencia mensual de los alumnos prioritarios, al igual que la subvención normal, pero también del curso en el que se encuentran y el nivel de concentración o proporción de éstos en el total de alumnos matriculados en el establecimiento. Así, utilizando el valor USE del año 2010, lo que una escuela puede recibir por niño oscila entre \$8.781 –para el caso de un niño en 8° básico, en una escuela de baja concentración de prioritarios– y \$28.840 –para un niño entre pre-kinder y 4° básico, en una escuela de alta concentración–. El primer año de entrada en vigencia de la ley SEP sólo se entregó la subvención hasta 4° básico, mientras que 5°, 6°, 7° y 8° han ido incorporándose año a año desde el 2009.

3. Elacqua, Mosqueira y Santos (2009) señalan que al segundo año de implementada la Ley SEP, menos de un 1% de los sostenedores municipales y un 39% de los sostenedores particular-subvencionados habían optado por no firmar los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, lo que los autores atribuyen a la insuficiencia de los incentivos para adquirir las obligaciones que la ley dispone a cambio.

considerando principalmente los resultados del SIMCE de 4° año⁴.

La clasificación de las escuelas en estas categorías tiene implicancias en distintos ámbitos: uso y control de recursos, características de los planes de mejoramiento, nivel de intervención externa en diseño y ejecución de planes, tipos de obligaciones impuestas y sanciones relacionadas (ver Tabla 1). La categoría de escuela autónoma, comparando estos aspectos, es la que entrega mayores libertades de gestión al sostenedor; lo que supondría un incentivo para subir los puntajes en las escuelas emergentes y en recuperación.

b) Formulación de planes de mejoramiento locales, de cuatro años, orientados al incremento del desempeño académico de los alumnos.

Los recursos entregados por la Ley SEP deben ser utilizados íntegramente en un plan de mejoramiento (PM) que comprenda las áreas de gestión curricular, gestión de liderazgo, gestión en el uso de recursos y gestión de convivencia. Para el caso de las escuelas autónomas, éste debe ser simple y general, mientras que para las escuelas “emergentes” y “en recuperación”, debe ser detallado, justificado y coherente con un diagnóstico previo. Para estas últimas, además, el plan debe especificar el nivel de aprendizaje que los niños alcanzarán pasados los cuatro años de implementación de las acciones.

Si bien este plan debe ser construido por cada comunidad escolar, el Ministerio de Educación (Mineduc) tiene en su contenido un peso sustantivo, primero, porque es el organismo encargado de evaluarlo y aprobarlo y, segundo, porque construyó las orientaciones que guían su elaboración, fijando de ese modo el tipo de metas que cada escuela debe plantearse (todas en función de puntajes de desempeño estudiantil), los subsectores de

aprendizaje que debieran ser focalizados por la escuela, y contenidos y habilidades de aprendizaje más específicos, como por ejemplo, velocidad y fluidez lectora en los primeros dos años de implementación (Mineduc, 2008b).

c) Accountability del sostenedor respecto de procesos, gastos y resultados de cada escuela, ante el Mineduc y la comunidad escolar.

La aceptación de los recursos SEP por parte del sostenedor lo obliga a discriminar positivamente a los alumnos prioritarios (prohibiendo al establecimiento el cobro de arancel y su selección/expulsión por rendimiento escolar⁵), y también a rendir cuenta pública, tanto en términos de gestión de recursos y seguimiento al plan de mejoramiento como de resultados en las pruebas de desempeño educativo. El objetivo central de esta obligación es responsabilizar a las escuelas y sus sostenedores por los aprendizajes que obtienen sus alumnos (Raczynski & Muñoz, 2007).



4 Definición de categorías: a) Escuelas autónomas: Han obtenido un puntaje SIMCE promedio mayor al promedio de establecimientos del grupo socioeconómico similar en las últimas tres mediciones, cuentan con un porcentaje de alumnos con más de 250 puntos mayor al del grupo similar y con un porcentaje de alumnos sobre 300 puntos mayor al del grupo similar; b) Escuelas emergentes: Son aquellas que no muestran sistemáticamente buenos resultados en la prueba SIMCE. Tienen un puntaje SIMCE promedio por debajo de la mediana de su mismo grupo socioeconómico; c) Escuelas en recuperación: A partir del año 2010, aquellas escuelas que tengan en dos de los últimos tres SIMCE, un puntaje promedio inferior a 220; y una proporción de alumnos sobre 250 puntos inferior al 20%. Durante los dos primeros años de aplicación de la ley sólo habrán escuelas emergentes. Si al cabo de un año de suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa no cuenta con un Plan de Mejoramiento o si no lo aplica, pasará a la categoría En recuperación.

5 La Ley establece como obligación retener en el establecimiento a los alumnos, entre primer nivel de transición y sexto básico, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula. Además, señala que los alumnos tendrán derecho a repetir de curso en un mismo establecimiento a lo menos en una oportunidad en cada nivel de enseñanza, sin que por esa causal les sea cancelada o no renovada su matrícula (Art. 6 de Ley SEP).

A large, three-dimensional graphic of the number '50%' in a bold, sans-serif font. The characters are rendered in a light gray color with a slight shadow underneath, giving them a 3D appearance as if they are floating or resting on a surface.

La ley indica que la subvención SEP está destinada a implementar las medidas comprendidas en el plan de mejoramiento educativo, con especial énfasis en los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnica-pedagógica para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajos resultados académicos (Art. 6 de la Ley SEP). La rendición del uso de estos recursos debe ajustarse a las categorías de gasto de operaciones, personal, asesorías técnicas y capacitación, recursos de aprendizaje y equipamiento de apoyo pedagógico. Las contrataciones de horas profesionales son exclusivamente para la ejecución de acciones detalladas en el plan de mejoramiento, y, en el caso del sector público, deben cumplir con la normativa municipal y laboral de contrataciones, las horas de dotación fijadas en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y las horas máximas legales semanales de contrato. Si se trata de horas a contrata, el monto anual de los recursos SEP no puede exceder el 15% de estos.

d) Apoyo pedagógico y administrativo por parte de Asistencia Técnica Educativa (ATE).

En la línea de reducción del rol de apoyo directo del Mineduc, la ley formaliza funciones que pueden asumir organismos privados de asesoría a las escuelas o a los sostenedores. Estas funciones son, por ejemplo, seguimiento de los planes, capacitaciones e incluso auditorías. Para el caso de las escuelas "en recuperación", está establecido como obligatorio el que una ATE realice el diagnóstico y participe de la construcción y ejecución del plan de mejoramiento.

Evidencia internacional acerca de los efectos de políticas semejantes a la SEP

La ley se enmarca, como política de *accountability*, en la tendencia actual de fabricación de nuevos mecanismos de centralización a distancia, a través de un sutil pero penetrante estilo de control que afecta a instituciones escolares y docentes. En países como Inglaterra y EEUU, donde se han implementado políticas semejantes en los últimos años, diversos autores han levantado información preocupante al respecto. Para Apple (2007), el efecto concreto de estas políticas es una transformación de la cultura escolar hacia una cultura de auditoría. En ella los actores sienten una necesidad constante de producir evidencia que muestre que se están haciendo cosas de forma eficiente y en la dirección correcta, encontrándose presionados a comportarse de acuerdo a lo prescrito en los estándares curriculares establecidos a nivel central. La rendición de cuentas opera como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea (Ball, 2003a; Lipman, 2009). Esto funciona, en parte, porque la "deficiencia" es visibilizada, individualizada, fácilmente medida y altamente estigmatizada en un sistema jerárquico de autoridad y supervisión, haciendo a los individuos responsables por su "fracaso" en alcanzar metas impuestas externamente. De esta manera, la cultura de rendición de cuentas fomenta tanto la recriminación como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico (Lipman, 2009).

La cultura de la auditoría conlleva, siguiendo a Ball (2003a), una contraproducente cultura de la actuación o de la teatralidad, con un constante desempeño para el otro, donde los distintos actores planifican y calculan sus acciones con el fin de satisfacer las demandas externas del mercado y del Estado. Los profesionales se transforman en sujetos empresariales, se muestran y se publicitan de acuerdo a un modelo predefinido de calidad y excelencia, tendiendo a abandonar sus propios proyectos y compromisos profesionales. Desde esta óptica, la identidad profesional se redefine a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implicaría la entrada de un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral, más cercano a una ética empresarial que al tradicional ethos del profesor (Gewirtz & Ball, 2000; Whitty, Power & Halpin, 1999).

La implementación de políticas de *accountability* ubica a los docentes en una posición “híbrida”, en la que no saben si deben educar o enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2003). Así, los docentes construyen “simulaciones pedagógicas” expresamente para ser evaluados positivamente y responder al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos (Taylor Webb, 2006), pero no modifican sus prácticas pedagógicas más allá de lo requerido por la evaluación (Case, P., Case, S. & Catling, 2000).

En relación con el tema de la autonomía en la gestión, existen distintas perspectivas. Para Wöbmann, Lüdemann, Schütz & West (2007), por ejemplo, la autonomía sobre el presupuesto, salarios y el contenido de los cursos, es más beneficiosa cuando existen exámenes externos de certificación, que las hacen rendir cuenta de sus decisiones. De hecho, se sostiene que un incremento de la autonomía y de mayor control de la gestión por parte de los actores escolares es condición para poder responsabilizarlos de los resultados obtenidos por la escuela. Desde una óptica distinta, se sostiene que la autonomía queda reducida por el margen de los estrictos objetivos impuestos, bajo amenaza de cierre de las escuelas o remociones de cargo

(Apple, 1999). Las instituciones juegan su autonomía en un campo de decisiones reducido a la gestión y al ámbito administrativo-financiero, presionadas por competir en el mercado y lograr las metas establecidas centralmente (Falabella, 2007).

En esta cultura de auditoría se generaría una re-centralización masiva y un proceso de des-democratización, creándose una autonomía distorsionada: los actores escolares son responsables en la medida que las consecuencias de los resultados repercuten sobre ellos (castigos o incentivos), pero cuentan con escaso margen real para decidir democráticamente el tipo de educación que ellos desean desarrollar (Apple, 1999, 2007; Contreras, 1999). Así, no se ha generado la esperada autonomía local, diversidad educativa e igualdad de oportunidades, sino que se incentiva la uniformidad de la oferta educativa (Falabella, 2007). Un estudio en Estados Unidos detectó que las propuestas más innovadoras se encontraban precisamente en las instituciones públicas que no estaban sometidas a la presión de la competencia y la rendición de cuentas (Lubienski, 2006). Por último, este tipo de políticas pueden ser un mecanismo de privatización encubierto del sistema educativo público, a través de



la transferencia del alumnado de las escuelas públicas mal evaluadas a grandes empresas educativas (Cohn, 2005; Ball & Youdel, 2007; Burch, 2009).

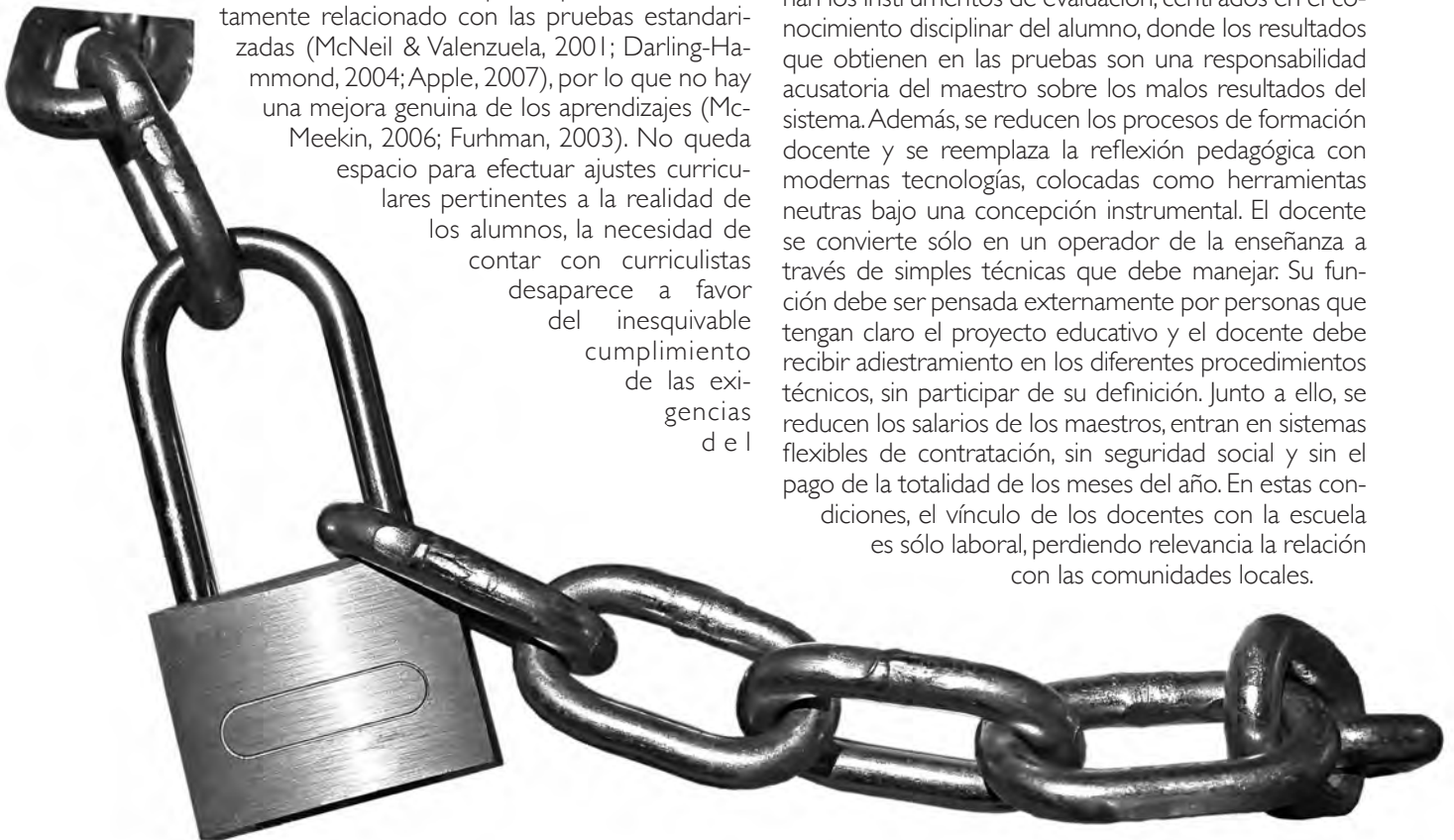
A su vez, la evidencia internacional nos indica que las políticas educativas basadas en estándares, medidos a través de pruebas censales externas a las escuelas (como el SIMCE), no mejoran efectivamente los aprendizajes logrados por los estudiantes. Si bien existen antecedentes de aumentos en los puntajes de este tipo de pruebas, éstos no necesariamente significan una mejora en los aprendizajes, porque se logran a través de estrategias como el entrenamiento para la prueba y el estrechamiento del currículum, poniendo énfasis en lo que será medido. El entrenamiento en pruebas como el SIMCE, si bien puede mejorar los resultados en el corto plazo, no es transferible al alfabetismo requerido más allá de la escuela (Hursh, 2007). El foco en este tipo de entrenamientos prioriza lo que se examina, dejando virtualmente fuera de los esfuerzos de la escuela aquello que no está directamente relacionado con las pruebas estandarizadas (McNeil & Valenzuela, 2001; Darling-Hammond, 2004; Apple, 2007), por lo que no hay una mejora genuina de los aprendizajes (McMeekin, 2006; Furhman, 2003). No queda

espacio para efectuar ajustes curriculares pertinentes a la realidad de los alumnos, la necesidad de contar con curriculistas desaparece a favor del ineludible cumplimiento de las exigencias de l

currículum nacional (Franklin & Johnson, 2008). Además, en el mencionado contexto de la presión por la mejora de resultados, la opción más fácil es recurrir a la selección de alumnos y la expulsión de aquellos más conflictivos o de menor rendimiento (Ball, 2003a; Hursh, 2007; Lubienski, 2005; West, Hind & Pennell, 2004; Thrupp, 2007).

En suma, la cultura de la auditoría y la teatralidad en pos del aumento de los puntajes en pruebas estandarizadas, implican que este tipo de políticas no necesariamente mejoran los aprendizajes como pretende la Ley SEP.

La implementación de estas políticas ha generado también transformaciones que han significado una creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía en los docentes (Gewirtz, 1996). La relevancia que adquieren las mediciones estandarizadas, según Mejía (2010), genera una escuela donde la calidad es entendida como el rendimiento escolar. Para ello, se perfeccionan los instrumentos de evaluación, centrados en el conocimiento disciplinar del alumno, donde los resultados que obtienen en las pruebas son una responsabilidad acusatoria del maestro sobre los malos resultados del sistema. Además, se reducen los procesos de formación docente y se reemplaza la reflexión pedagógica con modernas tecnologías, colocadas como herramientas neutras bajo una concepción instrumental. El docente se convierte sólo en un operador de la enseñanza a través de simples técnicas que debe manejar. Su función debe ser pensada externamente por personas que tengan claro el proyecto educativo y el docente debe recibir adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos, sin participar de su definición. Junto a ello, se reducen los salarios de los maestros, entran en sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año. En estas condiciones, el vínculo de los docentes con la escuela es sólo laboral, perdiendo relevancia la relación con las comunidades locales.



En este contexto, donde lo esperado era incentivar a los profesores a ser eficientes, lo que se produce es estrés, desmotivación y alienación en la fuerza de trabajo, lo que exacerba varios de los problemas que estas reformas intentan solucionar (Gerwitz, 1996). Además, la pérdida de autonomía desincentiva el desarrollo de profesores reflexivos y culturalmente relevantes (Lipman, 2009) y las prácticas pedagógicas creativas y críticas (Apple, 2007). En resumen, la evidencia apunta a señalar distintos campos de transformación al interior de la práctica pedagógica, aun cuando estos cambios no siempre ocurren en la dirección prevista por los defensores de estas políticas.

¿Qué podemos esperar de la SEP?

Son varios los elementos de tensión descritos que, aún recogidos en estudios extranjeros, resuenan para el caso chileno. Los resultados preliminares de investigaciones en curso sobre las transformaciones que genera la ley SEP en las escuelas (Inzunza, Corbalán & Contreras, 2010; Assaél, Redondo & Sisto, 2010) tienden a confirmarlos e incluso alertar sobre otros efectos, particulares del sistema educativo chileno. Como veremos a continuación, estos fenómenos pudieran, paradójicamente, terminar deteriorando aún más la educación que hoy recibe la mayoría de la población o, al menos, no producir el cambio que se declara como esperado.

• **Focalización en producir evidencia.** En estos dos años, uno de los esfuerzos más costosos para las escuelas ha sido el tema de “subir la información”, exigencia fundamental en el diseño de la SEP. Las escuelas requieren que los profesores destinen parte importante de su jornada a completar formularios en la plataforma informática a través de la cual el Mineduc recopila diagnósticos, planes de mejora y rendiciones de cuenta (Inzunza et al., 2010). En algunas comunas se ha utilizado el mismo método para estandarizar las planificaciones clase a clase. Los docentes deben cumplir con este requisito en el escaso tiempo del que disponen fuera del aula, incluso fuera de su jornada laboral, sin que esto cobre sentido, ni se sientan apoyados en su quehacer pedagógico (Assaél et al., 2010).



• **Estigmatización respecto de los resultados alcanzados con el SIMCE,** ampliamente difundidos, que conllevan la categorización de la escuela, la que tiene consecuencias directas en las limitaciones que se imponen al uso de recursos. Esto se complementa, además, con nuevas estrategias implementadas por el gobierno, como la distribución de mapas de escuelas donde se señala con rojo a aquellas que se encuentran debajo del promedio SIMCE. En escuelas que, habiendo aumentado sus puntajes considerablemente, permanecen en rojo, los docentes experimentan la angustia de la amenaza de cierre del establecimiento. En otros casos, sienten que logran subir SIMCE un año, luego al siguiente ingresan todos los alumnos “expulsados” de establecimientos particulares subvencionados por bajos puntajes SIMCE, lo que significa trabajar con alumnos estigmatizados y con mayores dificultades, y no poder sostener los aumentos de puntaje al año siguiente (Assaél et al., 2010).

• **La asociación entre el rendimiento en el SIMCE e importantes consecuencias para diversos actores se convierte en un poderoso incentivo para subir los puntajes del modo más “eficiente” posible**, lo que no necesariamente significa mejorar el nivel de aprendizaje. Los docentes reconocen, por ejemplo, una importante dedicación horaria al **entrenamiento**, cuestión que ellos mismos consideran distinta de aquello que requieren sus alumnos (Assaél et al., 2010). Asimismo, si bien se desincentiva la **exclusión**, esta práctica estaría igualmente ocurriendo, ya sea a través de la expulsión informal de aquellos alumnos más difíciles de educar; es decir, “sugiriéndole” que se cambie de establecimiento; ya sea dejándolo en manos de profesionales de apoyo, como educadores diferenciales o psicólogos, que resuelvan los problemas de los niños fuera del aula, para que retornen “reparados” y el profesor pueda conseguir las metas que le han sido impuestas (Assaél et al., 2010).

• **Ausencia de autonomía.** Si bien los estudios sugieren que es necesario mayor control sobre la gestión para que sean responsabilizados por sus resultados, las escuelas emergentes y en recuperación no cuentan con dicha autonomía. El sistema de administración municipal, por su parte, no permite a las escuelas ser autónomas ni en la contratación de docentes, ni en la gestión del presupuesto, salarios, ni contenidos de los cursos. Sólo las escuelas privadas clasificadas como autónomas cumplirían con el requisito de poseer control efectivo sobre su gestión. Por otra parte, si bien aún no entra en vigencia la categoría de “en recuperación”, una vez que esto suceda podrían cerrarse escuelas municipales, cuyos alumnos migrarían a escuelas particulares subvencionadas, funcionando como mecanismo de privatización encubierto.

En este contexto, no podemos esperar que se genere autonomía local, diversidad educativa ni igualdad de oportunidades. Tampoco que mejoren efectivamente los aprendizajes de los alumnos, aún cuando sí aumenten los puntajes en el SIMCE, tal como ha ocurrido en otros países. Las orientaciones entregadas por el Mineduc para la implementación

de la Ley SEP focalizan la mejora en áreas específicas, como Lenguaje y Matemáticas, fomentando el uso de los recursos en estas áreas, y promoviendo así el estrechamiento del currículum. Iniciativas como la contratación de un currículistas para la escuela han sido descartadas a favor de un currículum comunal (Assaél et al. 2010), en línea con el currículum nacional, produciéndose así una re-centralización, en desmedro de adaptaciones curriculares pertinentes para los alumnos de la escuela.

• **Rol docente fuertemente tensionado.** Las evaluaciones externas se han multiplicado, quedando en entredicho la validez o utilidad de las evaluaciones hechas por los propios docentes. Son utilizadas por la ATE o el sostenedor para monitorear a la escuela y tomar decisiones en materia de gestión, pero no necesariamente para retroalimentar las prácticas pedagógicas. Por otra parte, las horas extras que se pueden pagar por la SEP a los profesores, además de estar fuertemente limitadas en el sector municipal, cuando se entregan no están siendo utilizadas para mejorar el trabajo de planificación o de coordinación de lo que ya se hacía en la escuela, sino en acciones nuevas, propias del plan de mejoramiento, que terminan sobrecargando aún más la tarea docente. Así, por ejemplo, un profesor acepta cuatro horas semanales añadidas, pero debe ocuparlas en hacer reforzamiento SIMCE, es decir, en más trabajo de aula (Assaél et al., 2010). La SEP, por último, ha flexibilizado las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, por dos vías. Por una parte, porque entrega el derecho al sostenedor de remover de sus puestos a los docentes e incluso despedirlos. Por otra, porque como hemos advertido, la normativa de las contrataciones a honorarios está permitiendo que los municipios trabajen con muchos ayudantes de aula o profesionales de apoyo a la educación con sueldos bajísimos, sin vacaciones y sin delimitaciones claras de su tarea.

Vemos así como la ley SEP no ha tenido los efectos esperados en todas las escuelas que atienden alumnos prioritarios. Se presiona al docente a cumplir con requerimientos externos, lo que puede no traducirse en un cambio en sus prácticas pedagógicas, que apunte hacia una mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Comparación de los requerimientos entre las categorías SEP

	Autónomas	Emergentes	En Recuperación
<i>Uso de recursos</i>	- 100% en un PM general.	- 100% en PM específico (que profundiza PM general).	- 100% a utilizar en PM formulado por equipo tripartito compuesto por un integrante del Mineduc, el Sostenedor y una ATE.
<i>Rendición de cuentas</i>	- Debe tener a disposición del Mineduc detalle de la totalidad de los ingresos públicos que recibe y gastos. - Debe rendir cuenta de los recursos SEP anualmente, respaldando los gastos con documentos.	- Debe informar al Mineduc detalle de la totalidad de los ingresos públicos que recibe y gastos. - Debe rendir cuenta de los recursos SEP anualmente, respaldando los gastos con documentos.	- Debe informar al Mineduc detalle de la totalidad de los ingresos públicos que recibe y gastos. - Debe rendir cuenta de los recursos SEP anualmente, respaldando los gastos con documentos, rendición que debe ser visada por una ATE.
<i>Plan de Mejoramiento</i>	- Sólo PM general, que aborde 4 áreas de gestión en 4 años.	- PM para 4 años que contenga diagnóstico inicial y profundice el PM general, con detalle anual de acciones y metas de desempeño. - Debe ser revisado y aprobado por el Mineduc.	- PM para 4 años que debe ser elaborado por equipo tripartito (Mineduc-Sostenedor-ATE). Debe estar basado en Evaluación hecha por ATE y considerar medidas de reestructuración del equipo docente directivo, técnico pedagógico y/o de aula.
<i>Obligaciones y metas de desempeño</i>	- Mantener nivel de desempeño que lo mantienen en la categoría Autónoma. - No se evalúa ni controla cumplimiento PM.	- Terminado los 4 años, debe haber cumplido con las metas de resultados educativos propuestas en el PM y con el nivel de desempeño (en un futuro, estándares nacionales), que la colocan como Autónoma (esto es casi redundante, pero se declara así en la Ley, dando cabida a otros indicadores de desempeño educativo).	- Terminados los 4 años, debe haber cumplido con el PM diseñado por equipo tripartito, incluida la reestructuración y alcanzar el nivel de desempeño correspondiente a la categoría Emergente.
<i>Evaluación</i>	- Evaluación cada 4 años del cumplimiento del Convenio, en especial con respecto a retención de alumnos prioritarios.	- Evaluación anual de metas de desempeño. Evaluación anual del cumplimiento del Convenio, que el Sostenedor deberá informar al Director de la escuela y a la comunidad escolar. Seguimiento anual a las acciones del PM desde el segundo año.	- Evaluación anual de metas de desempeño. Evaluación anual del cumplimiento del Convenio, que el Sostenedor deberá informar al Director de la escuela y a la comunidad escolar. Seguimiento anual a las acciones del PM desde el segundo año.

<p>Premios / Sanciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si al cabo de 4 años ya no cumple con el nivel de desempeño de una escuela autónoma, será recategorizado como Emergente o En Recuperación. 	<ul style="list-style-type: none"> - De no llevar a cabo acciones comprometidas en PM, se suspenderá 50% de los recursos SEP. - Si alcanza los estándares de desempeño nacional, en cualquier año, pasa automáticamente a ser Autónoma (no se menciona nada en sentido contrario). - Si al cabo de un año no ha construido el PM o, habiéndolo construido y habiendo sido aprobado, no lo ha implementado, pasará a ser En Recuperación. 	<ul style="list-style-type: none"> - De no llevar a cabo acciones comprometidas en PM, se suspenderá 100% de los recursos SEP. - Puede solicitar cambiar de categoría al 4º semestre de Convenio si cumple con los desempeños de otras categorías. - De cumplir con las obligaciones y metas descritas, pasa a ser Emergente. - De no cumplir con las obligaciones y metas descritas, el Mineduc lo informará a toda la comunidad escolar y ofrecerá a las familias cambiarse de establecimiento por carta certificada. - De no cumplirse únicamente la meta de desempeño, el Mineduc podrá revocar el nombramiento oficial de la escuela y, en tal caso, deberá reacomodar a los alumnos en otras escuelas.
-----------------------------------	--	---	---

Para todas las categorías se considera grave la infracción a todos los requisitos y obligaciones de la Ley, donde las sanciones pueden ser multas, suspensión de subvención y revocación de nombramiento oficial de la escuela e inhabilitación del sostenedor (Art. 37, que modifica decreto con fuerza de Ley N°. 2, 1998).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1999). El Neo-liberalismo en educación. Entrevista dada a Revista Docencia, *Docencia*, 9, 22-29.
- APPLE, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19.
- ASSAÉL, J., REDONDO, J. & SISTO, V. (2010). Procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la Región Metropolitana: Estudio de casos.
- BACHELET, M. (2008) Discurso Presidenta de la República Dra. Michele Bachelet. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Rescatado en mayo de 2010 de www.mineduc.cl
- BALL, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- BALL, S. J. (2003b). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- BALL, S. J. & Youdel. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas, Bélgica: Education International.
- BURCH, P. (2009). *Hidden Markets*. Nueva York, EE.UU: Routledge.
- CASE, P., CASE, S. & CATLING, S. (2000). Please Show You're Working: a critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621.
- COHN, C.A. (2005). NCLB Implementation Challenges: The Local Superintendent's View. *Peabody Journal of Education Policy*, 80(2), 156-169.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006). Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Extraído el 24 de julio de www.consejoeducacion.cl
- CONTRERAS, J. (1999). ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 7(17).
- DARLING-HAMMOND, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- ELACQUA, G., MOSQUEIRA, U. & SANTOS, H. (2009). La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP, *Serie En foco Educación*, 1.
- FALABELLA, A. (2007). Descentralización en educación: relaciones de amor-odio con el Estado. *Política Educativa, Docencia*, 31, 12-21.
- FRANKLIN, B. & JOHNSON, C. (2008). What the Schools Teach: A Social History of the American Curriculum since 1950. En F. M. Connelly, M.F. He & J.A. Phillion (Eds.), *Handbook of Curriculum and Instruction*. pp. 460-477. Thousand Oakes: SAGE Publications.
- FUHRMAN, S. H. (2003). Rediseñando los Sistemas de Accountability para la Educación. *Policy Brief RB-38, Consortium for Policy Research in Education*.
- GEWIRTZ, S. & BALL, S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(3), 253-268.

- GEWIRTZ, S. (1996). *Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work*. Trabajo presentado en 'A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices and values', British Educational Research Association Annual Conference.
- HURSH, D. (2007). *Assesing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies*. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 493-518.
- INZUNZA, J., CORBALÁN, F. & CONTRERAS, P. (2010). *Estudio Exploratorio del proceso de implementación de la Ley SEP desde la perspectiva de autoridades ministeriales y sostenedores municipales de la Región Metropolitana. Informe final*. Estudio no publicado Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- LIPMAN, P. (2009) Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. *Docencia*, 38, 26-44.
- LUBIENSKI, C. (2005). Public Schools in Marketized Environments: Shifting Incentives and Unintended. *American Journal of Education*, 111 (4), 464-484.
- LUBIENSKI, C. (2006). School Diversification in Second-Best Education Markets. *Educational Policy*, 20(2), 323-344.
- MCMEEKIN, R. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán & R. W. McMeekin (Eds.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. (pp. 19-50). Santiago, Chile: PREAL-Cide.
- MEJÍA, M. (2010), Reconfiguración de la pedagogía, pedagogos y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada al Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico. 13 de enero de 2010.
- MINEDUC (2008) *Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: División General de Educación, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2010) *Calidad para Todos, Ministerio de Educación. Cuenta Pública 2006-2010*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MIZALA, A. & ROMAGUERA, P. (2002). Equity and Educational Performance. *Economía, Spring 2002*, 2(2), 219-262.
- MOE, T. M. (Ed.) (2001). *A Primer America*. United States of America: Hoover Foundation Press.
- RACZYNSKI, D. & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y micropolítica, *Serie estudios socio/económicos*, 31, 1-78.
- SAPELLI, C. & Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: Efectos sobre la elección de colegios públicos. *Cuadernos de Economía*, 39(117), 175-202.
- TAYLOR WEBB, P. (2006). The choreography of accountability. *Journal Education Policy*, 21 (2), 201-214.
- THRUPP, M. (2007). School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities. *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404.
- WEST, A., HIND, A., & PENNELL, H. (2004). School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, 30(3), 347-369.
- WHITTY, G., POWER, S. & HALPIN, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- WÖBMANN, L., LÜDEMANN, E., SCHÜTZ, G. & WEST, M. (2007) School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement. International evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, 13, OECD Publishing. doi:10.1787/246402531617



Beatrice Ávalos



Juan Pablo Valenzuela



Jaime Gajardo



Juan Eduardo García-Huidobro



Abelardo Castro

Foro-Panel: "Educación Pública en la coyuntura actual"

Revista Docencia

El Colegio de Profesores, preocupado por el debate parlamentario en torno al proyecto de Ley que crea la Agencia de Calidad y Superintendencia, como por la homogénea línea ideológica del "Panel de Expertos para una Educación de Calidad"¹ nombrado por el Ministro de Educación², convocó al Foro "Educación Pública en la coyuntura actual". Con la intención de debatir sobre la educación pública desde diferentes puntos de vista, participaron como panelistas Beatrice Ávalos³, Juan Pablo Valenzuela⁴, Juan Eduardo García Huidobro⁵, Abelardo Castro⁶ y Jaime Gajardo⁷.

Ponemos a disposición de nuestros lectores las visiones críticas que compartieron estos actores educativos en el encuentro celebrado el 26 de mayo en la sede de la Editorial de la Universidad de Santiago de Chile.

¹ Esta comisión está formada por: José Joaquín Brunner, Sergio Molina, José Pablo Arellano, Mariana Aylwin, Pilar Romaguera, Jaime Pavez, Pablo Zalaquett, Pedro Pablo Rosso, Patricia Matte, Julia Alvarado, Andrea Krebs y Harald Beyer, quien la preside. "Este comité se enfocará en dos temas principales. Uno de ellos es elaborar los lineamientos para una nueva Carrera Docente en Chile y el segundo, buscar nuevas fórmulas para administrar la Educación Pública, y que ésta se comprenda como algo más amplio que la educación municipal".

(http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=11047)

² Cuando se realizó este foro, aún no había sido entregado el informe del Panel de Expertos.

³ Beatrice Ávalos es Doctora en Educación e Historia en la Universidad de San Luis en Estados Unidos. Investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

⁴ Juan Pablo Valenzuela es Doctor en Economía de la Universidad de Michigan. Académico de la Universidad de Chile e investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

⁵ Juan Eduardo García Huidobro es Doctor en Ciencias de la Educación y en Filosofía, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

⁶ Abelardo Castro Hidalgo es Doctor en Educación en la Universidad de Uppsala en Suecia. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Profesor de Filosofía.

⁷ Jaime Gajardo es profesor de Matemática y Estadística, egresado de la Universidad Técnica del Estado. Actualmente Presidente Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G.

Beatrice Ávalos:

“Mientras menos estudiantes accedan a la educación del Estado, menos se puede asegurar que todos los estudiantes no serán discriminados”

Buenos días y muchas gracias por la invitación. Preparando esta intervención me encontré con una cita que define lo público como aquello que es de todos y de todas, que mira por el bien de todos y todas, y que desarrolla igualdad de oportunidades para todos y todas. Educación pública será pues la educación que satisfará las necesidades de desarrollo del pueblo y de toda la ciudadanía. El servicio de calidad asegurará todos los derechos en igualdad de oportunidades.

No todas las definiciones de educación pública son tan amplias. Para unos la educación pública corresponde a lo que llamaríamos el sistema nacional de educación, que incluye por lo tanto también lo privado. Más restringido es el concepto que considera la educación pública como aquella que financia y administra el Estado.

Pensando en estos temas miré la Ley General de Educación. Ella no se refiere al concepto de educación pública sino que más bien habla de un sistema de educación de naturaleza mixta, que es de propiedad del Estado por una parte y de propiedad particular por otra. El modo de financiamiento no se considera como elemento definidor de lo que sería una educación pública, en el sentido amplio de la palabra. Por lo tanto, si queremos luchar por una educación para todos, en la acepción que estamos planteando de educación pública, la palabra **público** no es la más acertada –por lo amplio que es el concepto y también por ser un concepto que no se recoge en las definiciones y en las discusiones legales–, y el problema que nosotros quizás estamos tratando de entender o manejar es el de educación del Estado.

¿Por qué nos preocupa la educación de la que es responsable el Estado? Y ahí la Ley General señala una serie de deberes que tiene el Estado respecto a

la educación. El artículo 4 precisa, en un párrafo, los deberes que tiene frente a la educación de la cual es propietaria, pero hay una serie de párrafos que dejan vago si esos deberes son sólo de la educación de la que es propietaria, o si corresponden a todo el resto de la educación. Por ejemplo: “es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias”. ¿Eso se aplica a la educación de la cual es propietaria o se aplica a toda la educación? Después dice: “Corresponde asimismo al Estado propender a asegurar la calidad de la educación estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento”, también está abierto, no dice que se trata sólo de los establecimientos que son de su dependencia. “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales”. Ese artículo tampoco especifica que sea sólo deber del Estado frente a la educación de la cual el Estado es dueño.

Claramente, en el hecho, el Estado ejerce poca vigilancia, siguiendo estos grandes lineamientos de la ley, sobre los colegios particulares subvencionados, los que no están bajo su propiedad. Tampoco monitorea lo suficiente sus propios establecimientos, aquellos de los cuales es dueño. Nuestras preocupaciones derivan de que –siendo amplios los deberes del Estado y reducido el ámbito de su obligatoriedad de acción– la ciudadanía no tendría garantizado el tipo de educación que la misma ley describe. Es decir, mientras menos estudiantes accedan a la educación del Estado



—entendida como aquella de la cual es dueño— menos se puede asegurar que todos los estudiantes no serán discriminados o que se reconocerán sus orígenes culturales o que se monitoreará la calidad de los establecimientos educacionales.

Por tanto, ¿qué opciones tenemos si queremos defender la educación del Estado? Una, que está en la discusión, es ampliar el concepto legalmente, de modo que comprenda toda la educación financiada por el Estado. Hay muchos que están sosteniendo que en la medida que el Estado financia una parte de la educación, aunque no sea propietario, es educación estatal. No está claro, como lo acabo de decir, que sea así, porque no está en la misma ley formulado de esa manera.

Otra opción es examinar e insistir en el mejoramiento de las condiciones que hacen menos elegible la educación del Estado para los padres. Por ejemplo, situación deplorable de algunos colegios, o casos en que se está tratando de trabajar con profesores en torno a nuevos materiales y algunos docentes que llevan veinte años ejerciendo no están dispuestos a cambiar nada de lo que han venido haciendo durante ellos. Si bien no son grandes problemas estructurales, tienen que ver con esa educación que hoy día llamamos la educación del Estado, y que está haciendo que se produzca un éxodo y que por lo tanto se reduzcan las oportunidades de una mayor igualdad y atención a las necesidades de todos los chilenos, especialmente de los más necesitados.

Y el tercer punto es revisar el equívoco y predominante rol que se le ha dado al Estado, casi único rol en lo que estoy escuchando hoy día, pero que viene de bastante más atrás: el rol del Estado como evaluador. Un rol que se levanta poderoso por sobre su rol de impulsor y garante de los procesos educativos. Lo que tanto critican quienes entienden el rol de la evaluación, se ha apoderado de nuestras autoridades gubernamentales, y no sólo en este gobierno. La evaluación se está equivocadamente entendiendo como instrumento de mejora y no en un rol diagnóstico para detectar dónde están los problemas.

El caso más claro a mi juicio es la aplicación de la prueba Inicia para futuros profesores, que la

reseño ahora —porque se podría hablar del SIMCE o de cualquier otra— porque ha estado muy presente. En su condición actual, la única consecuencia importante que ha tenido publicar los resultados de esa prueba, en la forma como se ha hecho, es el desprestigio de los futuros profesores, el desprestigio de la profesión docente. Así como está planteado no va a producir necesariamente una mejora de la formación de los maestros, porque no sabemos bien dónde están los problemas. Además es una prueba que carece de validez.

Mi consejo a las universidades e instituciones formadoras sería insistir en dos opciones. Una, que se haga Inicia con consecuencias, como dijo el presidente de la República, y eso significa un instrumento de habilitación para ejercer la docencia y por lo tanto no se toma al final de los estudios, sino que después de un periodo de apoyo en el inicio de la docencia. Y la otra opción es Inicia sin consecuencias, una prueba que se aplica cada tres o cuatro años con el fin de diagnosticar el estado de la formación inicial y dar tiempo para que las instituciones, si hay problemas — como parece que los hay hoy día— tengan el tiempo de revisar lo que están haciendo, mejorar y por lo tanto mostrar entonces un progreso.

Juan Pablo Valenzuela:

“Dos de las medidas que anunció el Presidente son bastante inconsistentes con el fortalecimiento de la educación pública”

Muchas gracias al Colegio de Profesores por la invitación a este seminario. Junto con Beatrice Ávalos participamos en el Núcleo Milenio⁸ sobre la profesión docente, por lo cual varios de los antecedentes, datos y reflexiones que presentaré a continuación se han desarrollado al amparo de ese proyecto.

Lo primero a lo que me quiero referir es sobre la relevancia de la educación pública. Luego hablaré sobre algunos elementos del contexto actual, para posteriormente mencionar desafíos, oportunidades e

8 La Iniciativa Científica Núcleo-Milenio está orientada a desarrollar redes de investigación en ciencias básicas y sociales, cuenta con el patrocinio de MIDEPLAN y el Banco Mundial. El Núcleo sobre La Profesión Docente en Chile está localizado en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

inconsistencias para fortalecerla.

Relevancia de la educación pública y definición

Los propósitos y relevancia de la educación pública –desde la definición utilizada por algunas de las principales entidades internacionales en educación, como son de UNESCO y OCDE– son cuatro: i) Garantizar el derecho constitucional de todos (social y geográficamente) a la educación obligatoria y gratuita; ii) Garantizar la existencia de proyectos educativos no particularistas y/o excluyentes; iii) Desarrollar tipos de proyectos educativos considerados de interés común (incluyendo la implementación de políticas públicas nacionales); y iv) Fijar un estándar práctico de calidad para el conjunto del sistema escolar, promoviendo la búsqueda de la excelencia en sus escuelas.

Según UNESCO y OCDE, un establecimiento es de enseñanza pública cuando es controlado y gestionado por una autoridad o un organismo escolar estatal (nacional/federal, regional/provincial o local), independiente del origen de los recursos (Bellei, González & Valenzuela, 2010)⁹, es decir, lo que define el carácter público o privado de las escuelas no es la fuente de financiamiento, sino quién toma las decisiones en la gestión escolar; quién tiene el poder para decidir los asuntos internos de la escuela.

Es decir, la definición de educación pública no tiene que ver con el financiamiento de la educación, sino con la gestión y propiedad directa de los establecimientos escolares y, como en muchos servicios que provee el Estado, puede tener colaboradores para cumplir esa función, pero obviamente se requiere una serie de condiciones, y gran parte de la educación subvencionada particular no las cumple. Algunas de estas condiciones es que debe ser gratuita, no discriminadora, no selectiva, donde el estudiante y su familia son sujetos de derecho, sin mayores restricciones para escoger la escuela de su interés. Sin embargo, en nuestro país sólo un pequeño porcentaje de las escuelas particulares subvencionadas no cobran. En este sentido, es la escuela más que la familia quien está ejerciendo el derecho de escoger.

Por otra parte, la educación pública debe garantizar la existencia de proyectos educativos no particulares o excluyentes. No así la educación privada

que puede tener su propia propuesta educativa. Respecto al rol de cumplir con un proyecto educativo considerado de interés común, es algo que en la educación privada queda a su propia voluntad. Por ejemplo, en términos de educación sexual puede que el sostenedor privado diga “a mí no me interesa, yo no voy a entregar información a los estudiantes sobre determinados métodos anticonceptivos, porque va en contra de mis principios”.

En un contexto de competencia por la matrícula escolar, el estándar de calidad que puedan ofrecer los establecimientos públicos se vuelve un referente a seguir por parte de sus competidores privados. Si existe la convicción que para las familias la calidad de la educación es relevante al momento de definir dónde matricular a sus hijos, los proveedores privados deberán igualar, al menos, el nivel de la educación pública si es que quieren participar en este mercado. Si por el contrario, a los proveedores privados se les permite seleccionar a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico o capacidad de pago, no sólo se entra en contradicción con el supuesto por medio del cual mejorará la calidad general del sistema escolar, sino que se vulnera la posibilidad que la educación pública actúe en igualdad de condiciones con otros proveedores, concentrando su responsabilidad sólo en los estudiantes no aceptados por otros proveedores o con menores condiciones socioeconómicas y culturales.

Contexto de la educación pública: antecedentes de una situación crítica

En relación al contexto en que se mueve hoy la educación pública, quisiera mencionar algunos datos que ustedes ya deben conocer. Si uno se fija en la evolución de los promedios de los SIMCE, que es “nuestro gran indicador de calidad”, éstos presentan sólo leves mejorías, mientras que sigue mostrando una brecha sustantiva al comparar los resultados de acuerdo al nivel socioeconómico de los establecimientos (Ver Figura 1). Sin embargo, al controlar el nivel socioeconómico desaparecen esas brechas: no es que uno lo está haciendo mucho mejor que el otro, sino que el corazón de la explicación de las diferencias de los resultados tiene que ver con el nivel socioeconómico.

⁹ Bellei, C.; González, P. & Valenzuela, J.P. (2010). *Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional*. Borrador; CIAE-UNICEF.

Figura 1

Evolución Promedio SIMCE 4º Básico por NSE de las Escuelas por Dependencia (Lenguaje 1999-2008)

	Municipal						Subvencionado Particular						Particular Pagado					
	'99	'02	'05	'06	'07	'08	'99	'02	'05	'06	'07	'08	'99	'02	'05	'06	'07	'08
Bajo	227	229	236	238	239	242	215	216	218	227	230	234						
Medio-Bajo	230	232	237	235	236	242	230	230	235	235	240	243						
Medio	249	249	249	248	248	255	257	258	258	256	258	263	252	253				
Medio-Alto	275	276	274	27	274	276	281	281	279	275	278	282	286	282				
Alto							300	303	294	289	292	295	302	302	301	298	300	304
PAIS	238	239	243	241	241	247	258	259	263	260	261	267	298	300	300	297	299	304

Hay investigación sistemática y consistente (por ejemplo, Mizala, Urquiola & Romaguera, 2007)¹⁰ de que si en Chile uno ordena el ranking de los puntajes SIMCE de las escuelas es igual que ordenarlas por promedio de sus condiciones socioeconómicas. Ése es Chile, no ha cambiado, y muchas de las cosas que estamos haciendo no están orientadas a que cambie. Por lo tanto, en nuestro sistema escolar "dime el nivel socioeconómico de la escuela a la que vas —más allá de la dependencia—, y te voy a contar qué puntajes promedio vas a obtener a lo largo de tu estadía en ese lugar". E inclusive se da un dato duro de que si un niño vulnerable va a una escuela municipal le va mejor, en promedio, en resultado SIMCE, que si fuera a una subvencionada particular; y si es de grupos medios le va a ir idéntico¹¹. En los otros dos grupos hay diferencias a favor de los subvencionados particulares, son pequeñas y no estadísticamente significativas.

Una segunda característica relevante de la educación pública es que permite que las escuelas sean un espacio de convivencia con otros —independiente de la capacidad de pago de las familias—, de construcción de democracia, que va más allá de si yo tengo o no ciertos puntajes SIMCE. Hay una función pública de cohesión social, del proyecto de país que queremos construir a futuro, para lo cual es necesario que niños y niñas de diversas condiciones sociales, credos religiosos y visiones ideológicas, puedan ser educados en un mismo espacio pedagógico. Sin embargo, en Chile, los únicos establecimientos que aseguran que potencialmente se pueda alcanzar este objetivo son los gratuitos, es decir, los de educación municipal y los de la subvencionada particular gratuita. El acceso para

una parte importante de los colegios subvencionados particulares y particulares pagados depende de la capacidad de pago que tenga cada una de las familias, conllevando a que el sistema escolar chileno presente altos niveles de segmentación y segregación.

Un tercer elemento es la pérdida de relevancia que está teniendo la educación pública, tanto desde el punto de vista de la propiedad como de su función. Cada año se reduce más el porcentaje de familias que escogen escuelas públicas. Por ejemplo, en el año 2009, menos del 39% de los estudiantes de primero básico asistía a una escuela municipal. Por otra parte, muchos de los establecimientos subvencionados particulares no responden a una alternativa de elección para todos los estudiantes, puesto que a cerca del 80% de los niños que van a esas escuelas les cobran. Es decir, hoy día más de la mitad de los niños asisten a colegios en que sus familias tienen que pagar, y dependiendo de su capacidad de pago es la escuela que pueden escoger.

Respecto a la pérdida sistemática de matrícula en la educación municipal, existen distintas razones que la explican.

Una primera causa es que el crecimiento de la población en edad escolar se concentra en algunas comunas, lo cual implica la necesidad de construir nuevos establecimientos. Los municipios tienen importantes restricciones para responder oportunamente a estas nuevas necesidades, por ejemplo, no se pueden endeudar. Entonces, ¿quién puede resolver estos nuevos requerimientos de infraestructura?, claramente aquellos que puedan obtener los recursos financieros

¹⁰ Mizala, A., Romaguera, P. & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics*, 84(1), 61-75.

¹¹ Algo similar ocurre a nivel internacional. Según datos de la prueba PISA (Pisa 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. París, Francia, cuando uno controla por nivel socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas, para la mayor parte de los países participantes en la prueba desaparecen las brechas de resultados entre colegios públicos y privados, e inclusive, para el promedio de los países desarrollados, la educación pública lo hace un poco mejor.



suficientes. De esta forma, casi la totalidad de nueva infraestructura educacional en las comunas de rápido crecimiento es de sostenedores subvencionados particulares, basta observar los casos de Quilicura, Puente Alto o Maipú.

Una segunda razón es que se ha generado un excesivo crecimiento de escuelas subvencionadas particulares, ello asociado a la mayor preferencia de los padres por colegios más cercanos a sus domicilios, así como por una asociación de mejor calidad cuando los colegios cobran y por un creciente estigma hacia las escuelas públicas, relacionado con indisciplina, ineficiencia, pérdida de control de directores y profesores y tipo de alumnos que van a estas escuelas (Raczynski et al., 2010)¹². Sin embargo, un análisis cuantitativo de la evolución de la apertura de nuevos colegios lleva a concluir que durante los últimos años se ha generado un exceso de establecimientos, reduciendo el tamaño promedio de la matrícula y también de los cursos, sin acompañarse con un mejoramiento en la calidad de la educación y generando a su vez un desfinanciamiento bastante sustantivo (en el sector municipal y subvencionado particular) puesto que conlleva la caída en la generación de los ingresos de los sostenedores, lo cual es incompatible con un costo relativamente fijo de las escuelas.

Desafíos, oportunidades e inconsistencias para fortalecer la Educación Pública

Para fortalecer la educación pública es indispensable que este desafío sea convenido entre los actores políticos y sociales, que tenga un carácter de urgencia y que sea una convicción de Estado. Su dependencia actual está dispersa en cientos de municipalidades, y seguir con una estrategia caso a caso no resolverá su actual situación de crisis.

Para revalidar la educación pública se requiere, además, hacer una serie de cambios sustantivos, que superan el tema de quién es su propietario. Entre estos cambios sobresalen:

a) Ampliar la definición del concepto funcional de educación pública, más allá de la que sustentan las actuales municipalidades, de tal forma de reconocer que son proveedores públicos todos aquellos que cumplen con algunas condiciones relevantes tales como gratuidad y no selección de los estudiantes.

b) Reducir los mecanismos que generan segmentación y segregación, tales como reducir, y en lo posible eliminar, el financiamiento compartido, así como revertir la regulación aprobada en la Ley General de Educación que permite una temprana discriminación generalizada en el sistema escolar.

c) Regular las asimetrías en la institucionalidad entre sostenedores públicos y subvencionados particulares, es indispensable que se compensen los mayores costos que implican estas regulaciones. Al mismo tiempo se deben implementar políticas simétricas para políticas de mayor calidad de la educación relativas a los docentes, por ejemplo, la evaluación docente y la nueva carrera docente debe ser implementada tanto para los colegios públicos como subvencionados particulares, de lo contrario vamos a pensar que son dos sistemas que no están articulados o que, erradamente, podremos lograr profesores de excelencia regulando las condiciones laborales sólo del 40% –y cada año menos– de los profesores chilenos.

¹² Raczynski, D., Salinas, D., De la Fuente, L., Hernández, M. & Lattz, M. (2010). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Informe Final FONIDE, Ministerio de Educación.

d) Tener mecanismos para fortalecer la carrera profesional docente, pero su financiamiento debería ser independiente de la matrícula de los establecimientos, pues de lo contrario su implementación sólo será viable para los colegios con una alta matrícula y con cursos de 40 alumnos o más. Esta política es completamente factible, puesto que en la actualidad todos los incentivos individuales y colectivos que se entregan a los colegios municipales y subvencionados particulares son independientes de la subvención regular y de los recursos adicionales SEP, incluso no están asociados a la matrícula ni tamaño del curso.

Finalmente, creo que hay una oportunidad en la declaración que ha hecho el presidente de la República el 21 de mayo, en la cual hizo un reconocimiento de los problemas de calidad e inequidad, y un compromiso de una educación de calidad para todos los jóvenes y los niños del país. Sin embargo, lo que no queda claro es si la educación pública podría ser una de las herramientas para resolver el problema o se entiende como una de las causas que ha generado esta situación.

Dos de las medidas que anunció el Presidente son bastante inconsistentes con el fortalecimiento de la educación pública. La primera es el mecanismo utilizado para seguir aumentando los recursos de transferencia a los colegios. Seguramente nadie va a estar en contra de que se aumenten los recursos a los niños más vulnerables, pero al ser vía Subvención Escolar Preferencial, es un mecanismo destinado a financiar actividades complementarias y no al financiamiento de gastos regulares o permanentes. Por ejemplo, no permite financiar ni mayor dotación, ni profesionales complementarios en forma sistemática, sino que son recursos complementarios para equipamiento, apoyo de asistencia técnica educativa externa, o Tics. Por lo tanto, pareciera servir sólo de señal a los sostenedores respecto a que los niños vulnerables –matriculados principalmente en la educación municipal– ahora valen más financieramente.

La segunda medida es la generación de semáforos de los establecimientos de acuerdo a la última evaluación del SIMCE, así como la ficha de información asociada a éstos y que se entrega a las familias. Extrañamente es una ficha que pone promedios nacionales, cuando es reconocido que éstos principalmente

están asociados a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos y no con el valor agregado que generan las escuelas, ni tampoco indica si el colegio, más allá del promedio actual, está logrando mejorar o cumplir con las metas propuestas en el Plan de Mejoramiento Educativo que firmó en el marco de la Ley SEP. Esta medida no se hace cargo del dispositivo de mejoramiento a cuatro años que se convino –en el marco de la Ley SEP– para que cada escuela logre procesos de mejoramiento continuo, reconociendo condiciones iniciales diferentes entre los establecimientos del país. Al contrario, se pretende generar un fuerte estímulo para que las familias traten de retirar a sus hijos de las escuelas marcadas con rojo, sin embargo, no se reconoce que muchas de estas escuelas rojas están generando esfuerzos por mejorar, y muchas lo están logrando, así como tampoco la estrategia de la entrega reiterada de información de estos semáforos considera medias para mejorar su desempeño. Finalmente, dado que el 90% de estas escuelas de color rojo son escuelas de NSE bajo o medio bajo (escuelas tipo A y B), la mayor parte de las familias no podrá acceder a las escuelas “buenas” (de color verde), no sólo porque en la mitad de las comunas del país no existen escuelas verdes, sino que también porque la mayor parte de las escuelas verdes son privadas, seleccionan a sus estudiantes y cobran por acceder a ellas.

En un contexto donde el 72% de los estudiantes matriculados en escuelas de color rojo pertenecen al sector municipal, esta medida está lejos de fortalecer la educación pública. Injustamente, sólo profundiza un estigma sobre el sector que se pretende fortalecer y aleja cada vez más el objetivo planteado por el ministro de educación de asemejar la educación chilena a la experiencia de Finlandia, país donde toda la educación es pública.



Juan Eduardo García Huidobro:

“Es condición para mantener en Chile la educación pública la supresión del financiamiento compartido”

Buenos días. Voy a partir enunciando la tesis que quiero proponer: Nosotros hemos discutido bastante sobre cuál debería ser la institucionalidad de la educación pública, entendida como la de propiedad del Estado. Sin embargo, soy un convencido de que si no se suprime el financiamiento compartido, se pueden tomar muchas medidas, pero a la larga la educación pública está llamada a perecer. Para desarrollar esta tesis voy a responder sumariamente algunas preguntas.

1. ¿Por qué crece el financiamiento compartido? Detrás de este crecimiento hay una tendencia, lejana a la política, que está presente en el mundo desde que la familia existe y que es el imperioso deseo de los padres de darle lo mejor a sus hijos. El financiamiento compartido juega con esta tendencia. En el fondo se les dice a los padres “si usted quiere a su hijo, colóquelo en una escuela mejor; y la escuela mejor es aquella donde usted paga”. Esto penetró en esta sociedad de mercado donde lo bueno tiene precio, mientras más caro es mejor; esto es imbatible y no hay muchas posibilidades de que cambie. Un ejemplo bien brutal es que hace diez años atrás el porcentaje de profesores de la educación municipal que tenía ahí a sus hijos era relativamente alto. Hoy día ya no los hay.

La educación particular subvencionada va aumentando y la educación municipal va disminuyendo. Los municipios son los que están atendiendo a los más pobres, mientras que los sectores medios y medios-altos crecientemente están en la educación particular subvencionada con financiamiento compartido, y los con mayores recursos en la educación particular pagada. El número de establecimientos y la matrícula de financiamiento compartido han dado un salto brutal. Se partió en 1993 con 232 establecimientos, se pasó al año siguiente a 800, ya el 2000 había 1.400, y en este momento hay 2.200. En matrícula el salto es también de ocho veces y media: de 142.000 a 1.200.000. Y esto sigue: el financiamiento compartido va creciendo cada año (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Evolución Financiamiento Compartido (Sector Particular Subvencionado)

	1993	2000	2009
Establecimientos	232	1426	2211
Matrícula	142.700	881.700	1.200.625

2. ¿Qué entender por educación pública? Hay un sentido estricto, que se usa mundialmente: la educación que entrega el Estado. Ésta se da en prácticamente todos los países del mundo, es muy raro el país donde es minoritaria. Las excepciones son Chile, Bélgica y Holanda, y puede haber un país más, pero es una situación anómala.

Hay un sentido amplio de educación pública que tiene que ver con la capacidad del Estado de regular el sistema educacional nacional, incluyendo a la educación pagada.

Y hay un sentido intermedio, que ha sido muy usado en Chile, prácticamente desde el comienzo de la Independencia, con fluctuaciones, y que se instaló en las garantías constitucionales del año '70, y es esta idea de que la educación que provee nuestro sistema nacional tiene dos brazos, es mixta: entregada por el Estado y también por particulares, pero con financiamiento estatal. Lo básico no está dado por quien la entregue y administre, sino por que sea una educación de igual calidad para todos y gratuita. Con la municipalización dejó de ser igual para todos, porque los municipios no pueden dar lo mismo a todos, y con el financiamiento compartido dejó de ser gratuita. Por lo tanto, se puede señalar que estrictamente, Chile no tiene hoy día educación pública.

3. ¿Por qué es necesario que el Estado mantenga una educación de su propiedad? Hay al menos tres argumentos importantes para decir que sí vale la pena. El primero es que el Estado tiene la obligación, por convenciones internacionales y por Constitución, de asegurar a todos y a todas, a todo evento, su derecho a la educación, y es casi imposible pensar que lo va a hacer si no tiene un instrumento propio para ello.

En segundo lugar, está demostrado empíricamente en el mundo que el mejor regulador de la calidad de la educación es la calidad del sistema público. En definitiva, para mantener la calidad, mucho más que seguir metiendo mapas de colores y pruebas, hay que mejorar la educación pública. Si yo tengo una educación pública gratuita de calidad frente a otra también gratuita, la gente elegirá por la calidad. Al momento en que la calidad empieza a decaer, el sistema particular empieza a crecer, es inevitable.

Por último, tercer argumento, si se quiere, ideológico, o ético, es la idea de que es importante que en la sociedad exista una alternativa de calidad que sea plural, laica y con alta integración social.

4. ¿Cuáles son las características básicas en la educación pública? Que sea gratuita, de igual calidad para todos –prescindiendo de dónde vivo y quiénes fueron mis padres, cuánto dinero tienen–, que tenga mixtura social, vale decir, que no tenga mecanismos de selección.

5. ¿Qué cambios debieran darse en la educación municipal para que se cumpla con estos propósitos? Uno es un financiamiento y una administración suficiente para asegurar igual calidad en todas partes del país. Y lo segundo es lograr un sistema de educación que minimiza el valor posicional o de clasificación social de la educación, que es exactamente lo contrario de lo que tenemos: hoy día el salirme del sistema público me coloca en una situación social de privilegio.

6. ¿Qué justifica que el Estado dé un apoyo financiero a la educación particular subvencionada, que es de propiedad privada y constituye además un negocio privado? Su sentido público: Respeto a pluralidad de sociedad (“particular”) y el “derecho” de los padres a elegir la educación de sus hijos. La única manera de que la familia elija la educación de sus hijos es que tenga una alternativa distinta a la estatal, pero gratuita, y eso supone apoyo del Estado.

Para concluir, repitamos la afirmación inicial: es condición para mantener en Chile la educación pública –en sentido estricto, de propiedad del Estado– la supresión del financiamiento compartido. Además, esta supresión devolvería el sentido público a la educación particular con financiamiento fiscal.

Abelardo Castro:

“Si el Estado tiene como objetivo el bien común de un grupo de personas es su tarea preocuparse de una educación que apunte al bien común de una sociedad”

Muchas gracias por la invitación.

¿Qué es lo público? Cuando uno mira el diccionario de leyes dice “es lo no privado”. El tema de lo público, finalmente, cuando uno ya empieza a desglosar lo que está en el ámbito de la jurisprudencia, tiene que ver con el bien común. Es entonces tarea del Estado preocuparse de una educación que apunte al bien común de una sociedad. Y por tanto –y es algo que nosotros hemos discutido en el Consejo de Decanos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH¹³– de una u otra manera deja de lado aquella educación que tiene como objetivo el lucro, independientemente de que también tenga como efecto colateral el bien común.

Cuando uno mira los proyectos de ley que financian la educación en distintos países de Europa, en muchos de ellos se afirma que la riqueza del país está en el intelecto de su población, en la realización de éste. Y por tanto, la meta que tiene el Estado en la visión de lo que es el bien común no solamente es tener a todos los niños bajo el techo de la escuela,



¹³ Organismo que agrupa a veinticinco universidades públicas-tradicionales.



sino que los niños que están en ella lo hagan en condiciones de calidad, en las mejores condiciones para poder desarrollarse. En la medida en que un país es capaz de acceder a su potencial intelectual, su posibilidad de desarrollo y el bienestar de su población son más altos. En las discusiones que tenemos como decanos percibimos que, a veces, este debate sobre las condiciones para captar y desarrollar la capacidad intelectual del país a partir de la escuela generalmente está ausente. Se habla de la escuela en términos de un instrumento, pero un instrumento que no se sabe ni se intuye mucho hacia dónde está apuntando.

Si concebimos que la educación es uno de los instrumentos que tiene el Estado para lograr su bienestar a través de la realización de la inteligencia, queda tal vez mucho más claro que es tarea del Estado, entonces, levantar una educación de calidad para todos. Y no solamente porque éticamente tiene que hacerlo, sino que también desde un punto de vista pragmático. Consecuente con ello, se requiere de un sistema educacional que sea coherente, integrado y nacional. Esa es una de las preocupaciones que aparecen cuando miramos el sistema educacional chileno desde su gestión, su diseño, evaluación y financiamiento: no es coherente ni integrado, y menos nacional. Una de estas incoherencias es lo que plantea Juan Eduardo. Cuando se incorpora la participación de los padres en el pago

de la escuela, comienza a distorsionarse. Yo creo que ésta es una de las medidas que más apuntó a destruir la educación pública, la disgregó, la atomizó.

Coincidimos también los decanos en que en este proceso es de tremenda importancia la profesión docente y las condiciones en que ella se ejerce. Cuando se analiza la educación pública es importante que allí tengamos efectivamente los mejores docentes, en términos de autonomía de desempeño, de calidad de logro y con los sistemas de apoyo respectivos. Y ahí estamos en una situación compleja. En este sentido, la asociatividad entre lo que ocurre con la academia en la investigación científica y el sistema educacional es clave.

Hace un tiempo atrás se publicaron los resultados de la prueba Inicia, que los decanos vemos con preocupación, en tanto es una prueba que no está basada en currículum comunes, sino que parte del supuesto de lo que debieran saber los profesores para poder enseñar. Y lo que ocurre es una demonización de la formación docente, sin considerar que en ese promedio están aquellos aspectos que los decanos siempre hemos criticado: que la oferta para la formación de profesores es tan diversa y tan distinta en términos de exigencia a la carrera que es imposible hoy día hablar de que el promedio aceptable es esto y están todos bajo ese promedio. Consideramos que el conjunto de estas medidas que apuntan a lo que es hoy asegurar la calidad del ejercicio y la formación de profesores son insuficientes. En este sentido, más que hacer reclamos –y así lo asumimos los decanos– tenemos que tener la audacia de levantar las mejores propuestas.

Jaime Gajardo:

“Si hablamos de mejorar la calidad de la educación, avancemos con todos”

Buenos días a todos y a todas. Se han sumado hechos que hacen ver que es muy importante que se fomente un debate sobre el tema de educación. Todo el mundo reconoce que hay una crisis, que hay una baja calidad en los contenidos, que además el nivel de logros está estancado, que hay un déficit presupuestario tremendo de la educación municipal. Pero hay un sector que está apostando a una educación más de

mercado, mientras que la visión alternativa a eso se ve aún difusa, porque si bien hemos estado debatiendo, discutiendo ideas, y se ha trabajado mucho, cuesta compilar todo eso.

Yo quiero referirme a algunas cosas que han sucedido en estos días. Por ejemplo, sobre la prueba Inicia. Concordamos con la opinión entregada acá por Beatrice en términos de que ésta dejó muy mal a los profesores del país. Y más que mostrar una realidad, nosotros vemos una autoridad que se está despejando el camino para implementar su política. Porque que el propio presidente de la República diga "mire, estos profesores son capaces de responder sólo el 36% de las preguntas que hay en esa prueba" y que asevere después que "nuestros hijos están en riesgo", es realmente tremendo, algo muy golpeador, pero sin embargo nada dice sobre cómo está hoy día la formación inicial docente, que en realidad se ha convertido en un buen negocio. Nosotros estamos por que haya una formación sólida, pero el actual sistema no lo garantiza.

Además, cuando se señala que debe ser un atractivo para el joven que va a estudiar pedagogía, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), sacó hace pocos días un estudio donde señala que el nivel de renta, de condiciones laborales del magisterio, está bajo un 45% de los demás profesionales. Y no considera en esto sólo a las carreras top sino que también a profesiones similares a la nuestra. Entonces si ahí no se produce una nivelación, si no se mejoran esas condiciones, ¿qué atractivo puede haber para entrar a estudiar Pedagogía?



Hay una pregunta muy recurrente que nos hacen en la prensa, en la televisión: "bueno, ¿y ustedes los profesores no tienen ninguna autocrítica, no hay un mea culpa, ustedes están eximidos de esto?". Y en eso nosotros decimos: Podemos tener un sentido de autocrítica, pero siempre que hayamos participado en la elaboración de todas estas políticas. No obstante aquí la mayoría de las reformas que ha habido han sido impuestas. Entonces si no hemos sido partícipes, si nadie nos ha consultado nada, ¿por qué tenemos que hacernos responsables de una situación de esa envergadura? Y ése es el gran vacío que existe en la implementación de cualquier sistema, porque la actual ley que está en el parlamento se está llevando adelante en base a acuerdos políticos, pero no asegurando el respaldo de la gente, que cuente con una legitimidad social, que todos los sectores estén de acuerdo. Este proceso debiese llevarse a cabo con debate y participación de verdad.

Estamos de acuerdo en que la gran disyuntiva va a ser educación de mercado versus educación pública. Ahí está la gran batalla que se nos avecina y eso es un hecho ineludible, porque ante el rechazo que hubo en el parlamento a la Ley de Aseguramiento de la Calidad, se ha ido creando una instancia de diferentes sectores que están buscando una alternativa. Y eso es un paso, y que puede ser también la antesala para un gran frente o movimiento por la educación pública, o de confrontación, de debate de ideas, que permita que al final aflore un sistema que realmente sea el que el país necesita.

Ahora quisiera hacer una pequeña revisión de los anuncios que hizo el presidente Piñera en su discurso del 21 de mayo, donde queda claro que vamos a un camino de privatización total. Primero, cuando él hace un llamado a aprobar esta ley, esta nueva institucionalidad educacional, dice "este proyecto crea una Agencia que evaluará a los colegios y una Superintendencia que fiscalizará el correcto uso de recursos", y que incluso, "podrá cerrar aquellos establecimientos que no sean capaces de cumplir estándares mínimos de calidad". En las exposiciones que ustedes han hecho han dejado claro que el contexto social también es muy importante en el desarrollo de la educación, que es un elemento que no se puede dejar de lado. Si vamos a hacer evaluaciones tenemos que hacer evaluaciones donde haya proceso, contexto y resultados,

y no elevar la evaluación estandarizada a este rango de semidiós o de un juez supremo que todo lo determina y dice “esta política es buena, esta política no”.

El Presidente también anuncia que “tendremos funcionando en marzo del 2011 quince liceos Bicentenario, de un total de 50 colegios mixtos de excelencia”, que es otra iniciativa que va claramente en este camino, porque eso es selección, es segregación. Nosotros no estamos de acuerdo con ese tipo de política, porque al final va creando grandes ghettos, y acentúa la tremenda segregación que ya tenemos en el sistema educativo.

En tercer lugar dice “nos comprometemos a duplicar la subvención educacional en un plazo de ocho años”. Estas medidas tienen un gran sesgo de populismo y de marketing, porque en este aspecto, con la actual ley de financiamiento –que perjudica a los más pobres, porque se paga por promedio de asistencia– inyectar más sencillamente se puede transformar en mejores ingresos para los señores involucrados en el negocio de la educación.

Cuarto, agrega que “los padres necesitan más y mejor información para elegir a los colegios”. Bueno, aquí está lo que decían ustedes mismos del mapa de colores, que en definitiva va a estigmatizar a determinados sectores y colegios. Es como lo que alguna vez más de alguien ha hecho en una clase: juntar a los buenos con los buenos, los malos con los malos. Pero

evidentemente que eso es algo que está reñido hoy día con la pedagogía y con el sentido de la educación, con la filosofía educacional.

Y por último, Piñera señala: “queremos un Chile que se sienta orgulloso de sus profesores, un país en que nuestros mejores talentos quieran enseñar. Para lograrlo, un panel de expertos está trabajando en un proyecto de una nueva carrera profesional”. Conocemos la conformación de este comité. Nosotros vemos que ellos van a querer hacernos competir entre nosotros, en definitiva: “usted hágase su sueldo”. “Si usted presenta resultados en esto, en esto otro, tiene responsabilidades directivas, etc., va construyéndose su propio sueldo”. “Si usted gana mal es porque usted es irresponsable, no es competitivo, no está acorde a estos tiempos, entonces lo lamentamos mucho”. Creo que como organización hay aspectos claves en que no podemos ceder un milímetro y que son pilares básicos sea cual sea el camino que venga.

Una es que tiene que ser una carrera profesional universal para todos, como una cuestión básica.

Segundo, que nos nivele, poniéndonos acorde a un trato profesional. Si va a ser una carrera profesional docente, que se nos trate como tal, no como técnicos o como mandos medios –con todo el respeto que nos merecen esos otros trabajos–. Tiene que haber una nivelación hacia arriba.

Tercero, que sea una carrera que reconozca los derechos ya adquiridos. No puede ser aquí un negocio, “mire, entrégueme el estatuto docente y yo les doy una carrera o les doy tales derechos”, porque hoy día lo que tiene el magisterio es muy mínimo. No puede haber pérdida o retroceso de derechos. Hay otros puntos que también son muy importantes, pero eso diría yo que es lo fundamental en un proceso para sentarse a conversar y discutir todos estos temas que son tan relevantes.

Yo sólo termino felicitando una vez más la iniciativa y hacer un llamado a que esto se extienda en el país y en todos los niveles. Creemos que hoy día el Colegio de Profesores puede ser un eje articulador de un movimiento significativo que lidere a la educación pública, una educación renovada, algo que sea distinto y no más de lo mismo. Muchas gracias.





El *sentido* de la educación pública

Fernando Atria¹

Uno de los aspectos más insólitos de la reflexión sobre el sistema educacional chileno es que se piensa desde el establecimiento particular pagado. El establecimiento particular pagado es el que expresa de modo más pleno la *idea* de un establecimiento educacional y lo que es en principio aceptable (o deseable) que un establecimiento educacional haga (o pueda hacer). Un establecimiento particular subvencionado es *como* uno particular pagado, con una característica accidental adicional: que atiende personas que no pueden pagar su colegiatura, y por eso existe la subvención. Y un establecimiento municipal es *como* uno subvencionado, con una característica accidental adicional: que su “sostenedor” tiene la “naturaleza jurídica” de “municipalidad” (o “Estado”).

Esto ha llevado a una radical homologación del régimen de los dos últimos al régimen del primero. Así, si los establecimientos que sirven de modelo pueden cobrar por la educación que ofrecen, es decir, ofrecerla condicionalmente al público, y pueden seleccionar, eso implica que, en principio, también pueden hacerlo los otros. Y con esa lógica se introdujo el financiamiento compartido, y se autorizó incluso a los establecimientos municipales a cobrarlo. Si los establecimientos particulares pagados, cuyo régimen jurídico es el de una empresa privada, pueden elegir libremente con quien realizar contrato, y por eso seleccionar unilateralmente estudiantes, o expulsarlos por infracción a reglamentos unilateralmente fijados por el dueño, ese mismo poder lo tienen, en principio,

¹ Profesor de Derecho, Universidad de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez. Este artículo incorpora material publicado en: Atria, F. (2009) ¿Qué es educación pública? *Revista de Estudios Sociales*, 117, 45-69, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago. Y en Atria, F. (2007), *Mercado y Ciudadanía en la Educación*, Santiago, Flandes Indiano.

Al los que me permito remitir al lector.

* Las imágenes contenidas en este artículo corresponden a obras del pintor chileno Roberto Matta.

los establecimientos subvencionados y municipales. La conclusión de este razonamiento es que la “educación pública” no tiene nada de peculiar; nada que justifique una preocupación especial o un programa de fortalecimiento. En rigor, que la categoría de educación pública no existe más que como una *pura forma jurídica*, sin contenido.

Por esto, se ha sostenido que, más allá de los formalismos jurídicos, el concepto de “educación pública” debe incluir a los establecimientos particulares subvencionados. Esto es un grave error; y estas líneas tienen por finalidad aclarar por qué tiene sentido hablar de “educación pública”, excluyendo los establecimientos particulares pagados y subvencionados.

Dos (no tres) conceptos de educación pública

Hay un sentido en que toda educación provista en el contexto de un sistema educacional como el chileno es pública. Éste es el sentido en que la expresión es utilizada en la denominación que reciben ciertas escuelas inglesas: “escuelas públicas” (*public schools*). Esas escuelas, paradójicamente, son las más exclusivas y selectivas del sistema educacional inglés (están probablemente entre las escuelas más selectivas y exclusivas del mundo), abiertas sólo a los ultra-ricos. La razón por la que se denominan “public schools” es que ellas originalmente surgieron como una alternativa a la educación que recibía el hijo del aristócrata a manos de un instructor o institutriz, en privado, en el palacio familiar (como Aristóteles educaba a Alejandro Magno). En contraposición a esa forma de educación, el hecho de tener que salir del palacio y encontrarse con otros estudiantes era lo que caracterizaba a la educación recibida en una escuela como “pública”. Si éste es el criterio de lo público, toda educación provista por un establecimiento educacional es “pública” por definición.

Ahora bien, en la discusión sobre el fortalecimiento de la educación pública apareció una tesis que defiende un concepto de educación pública más restringido que el anterior. Conforme a este nuevo concepto, entender que la educación pública es sólo la provista por agencias estatales es demasiado estrecho, y debe reconocerse que, en el sentido relevante, la

educación pública incluye a la denominada “particular subvencionada”. Este es un concepto más restringido que el primero porque acepta que el concepto de educación pública no incluye a la educación “particular pagada”, pero reclama estar libre del formalismo del que dice que educación pública es sólo la provista por el Estado. Lo que importa no es quién provee la Educación, sino qué educación se provee.

Nuestra situación actual, entonces, es que hay aparentemente disponibles tres conceptos de “educación pública”, y lo que este artículo intenta hacer es determinar cuál es el políticamente relevante cuando se discute sobre la importancia de este tipo de educación.

El primer concepto es el que subyace a la denominación de las “escuelas públicas” inglesas: es pública toda educación que exige que el estudiante abandone la casa familiar y se encuentre con otros en un establecimiento educacional, lo que implica que todos los establecimientos educacionales son por definición parte de la educación pública. El segundo concepto es el tradicional: la educación pública es el provisto por órganos del Estado; por consiguiente sólo los establecimientos municipales son parte de la educación pública. El tercer concepto es uno que se presenta como intermedio: es pública la



educación provista por establecimientos municipales y subvencionados. El que defiende esta tercera posición cree que atender al sólo hecho de que algunos establecimientos son de propiedad del Estado es un formalismo jurídico irrelevante, y que si evitamos los formalismos veremos que, en el fondo, la educación municipal y la subvencionada deben ser consideradas como pertenecientes al mismo grupo.

En la discusión política chilena nadie pretende que, cuando se habla del “fortalecimiento de la educación pública”, se esté usando el concepto de educación pública en el primer sentido. La cuestión políticamente relevante, entonces, es determinar si la crítica que se hace al segundo concepto el que defiende el tercero es o no justificada. Si aceptamos el tercer concepto de educación pública, por ejemplo, debemos adherir a alguna forma de lo que se denomina el principio de “igualdad de trato”, que insiste que el Estado no puede tratar de modo diferente a la educación municipal y a la subvencionada, que toda política de fortalecimiento de la educación pública debe ir dirigida a estas dos categorías de establecimientos, y que mostrar una atención preferente por la educación municipal es una discriminación arbitraria.

Ahora bien, si se trata de defender el tercer concepto de “educación pública”, la pregunta obvia es qué es lo que es común a los establecimientos estatales y los particulares subvencionados y los distingue a ambos de los particulares pagados; qué es, en otras palabras, lo que definiría esta nueva categoría. Aunque la respuesta es bastante obvia, es importante detenerse en el hecho de que los que la defienden no son particularmente prolijos. J. J. Brunner, por ejemplo, ha dicho (en *El Mercurio*, 13 de julio de 2008) que “En Chile se llama educación pública a aquella ofrecida por los colegios municipales, sin reparar en que *también la provista por establecimientos privados subvencionados es pública en todos los aspectos fundamentales* (currículo, profesores, jornada escolar, textos, exámenes, medición de resultados, certificados otorgados, financiamiento), con excepción de la propiedad de las escuelas”.

Lo que es claro aquí es que, con la excepción de “financiamiento”, los “aspectos fundamentales” a los que se refiere Brunner caracterizan por igual a toda la educación reconocida por el Estado. Si ellos fueran

los que definen a la educación pública, deberíamos concluir que su objeción no es a la idea de que el Estado debe mostrar una especial preocupación por la educación estatal, sino una mucho más radical: todo el sistema educacional conforma la “educación pública”. Ahora bien, ésta no es la conclusión que el propio Brunner defiende, por lo que su enumeración debe ser entendida más como una licencia retórica que como una lista reflexiva. Para remover la licencia hay que separar el “financiamiento”, que es el único criterio que permite agrupar a establecimientos estatales junto a particulares subvencionados, excluyendo los particulares pagados. La mención a los otros “aspectos fundamentales” es aquí irrelevante.

Pero ¿no es esto igualmente “formalista”? ¿Por qué es un formalismo apelar a la “naturaleza jurídica” del proveedor y no es formalista apelar a la naturaleza jurídica del que paga por la provisión? La respuesta es obvia: cuando el que paga por la educación es el Estado, y no el individuo, ella deja de quedar condicionada a la capacidad del individuo de pagar por su educación. Éste sería el criterio relevante para definir lo que cuenta como educación pública. Es una cuestión de acceso: educación pública=educación abierta a todos.

Es claramente incorrecto, sin embargo, decir que la educación provista por los establecimientos particulares subvencionados está en principio abierta a todos. Ello por dos razones. La primera es que esos establecimientos están habilitados legalmente para cobrar a sus estudiantes (a sus padres) una cantidad

"Los establecimientos particulares subvencionados no están en principio abiertos a todos, sino sólo a quienes tienen formas de vida o concepciones de la educación o del mundo, etc. que de acuerdo a la decisión unilateral del sostenedor son compatibles con su proyecto educativo".

mensual de dinero que la ley denomina “financiamiento compartido”. Conforme al propio criterio utilizado por los críticos, entonces, estos establecimientos no deberían ser entendidos dentro de la categoría “educación pública”.

Pero la razón principal no es el financiamiento compartido. En Chile se ha entendido (incorrectamente, a mi juicio, aunque eso es ahora irrelevante) que es parte fundamental de la libertad de enseñanza de la que gozan los sostenedores de estos establecimientos el que ellos puedan no sólo definir su propio proyecto educativo, sino adicionalmente invocarlo como una razón que guía sus criterios de selección o permanencia. Por consiguiente los establecimientos particulares subvencionados no están en principio abiertos a todos, sino sólo a quienes tienen formas de vida o concepciones de la educación o del mundo, etc. que de acuerdo a la decisión unilateral del sostenedor son compatibles con su proyecto educativo.

Nótese que estas dos cuestiones son enteramente independientes: del hecho de que el sostenedor pueda establecer y ejercer un proyecto educativo no se sigue que una de las maneras de “ejercerlo” sea transformarlo en estándar de admisión al establecimiento. La ley podría perfectamente reconocer y proteger el primer derecho pero negar el segundo. La co-

nexión entre ambos suele establecerse con un argumento particularmente débil: sólo si el sostenedor puede seleccionar estudiantes por su conformidad con “su” proyecto educativo es posible asegurar la “comunidad de valores” que un proyecto educativo requiere para ser exitoso. Quienes sostienen esta excéntrica idea ignoran sistemáticamente que, como en Chile nadie tiene la obligación legal de asistir a un establecimiento en particular, esa comunidad de valores se puede asegurar sin que el establecimiento pueda seleccionar, ya que, el hecho de que el establecimiento deba ser elegido por los padres es suficiente para garantizar esa comunidad de valores. Por estas dos razones no puede decirse que los establecimientos particulares subvencionados estén abiertos a todos.

Que un establecimiento educacional esté abierto a todos quiere decir que en principio todos tienen el *derecho* de ser admitidos por ese establecimiento, derecho que sólo cede, como todo derecho, cuando su cumplimiento es físicamente imposible (no implica que un establecimiento no esté abierto a todos el hecho de que ese establecimiento no pueda, por razones fácticas de limitación de recursos, recibir a todo el que postula cuando la demanda excede las plazas disponibles). Por consiguiente, es importante notar que el hecho de que los establecimientos de la educación particular subvencionada no estén en principio abiertos a todos no es una generalización a partir de las políticas efectivamente adoptadas por algunos, muchos o todos esos establecimientos. No es un punto, en otras palabras, que sea sugerido por la evidencia empírica disponible, por lo que no es refutable por referencia a dicha evidencia. Es una observación sobre (la interpretación dominante de) el *régimen legal* aplicable a esos establecimientos, que entiende la libertad de enseñanza del sostenedor de modo tal que es incompatible con entender que quienes postulan a su establecimiento tienen un *derecho*, fundado en su condición de ciudadanos, a ser admitidos.

En efecto, que alguien tenga un derecho quiere decir que hay otro que tiene un deber. Esta obligación del deudor, una vez surgida, es *independiente de su voluntad*, en el sentido de que ya no puede decirse que el deudor tiene la libertad de decidir si paga o no paga (está *obligado* a pagar). Como (la interpretación dominante de) el régimen legal de la educación





particular subvencionada permite al sostenedor exigir una cierta cantidad de dinero a cambio de la prestación de servicios educacionales, y le permite además definir unilateralmente un proyecto educativo conforme al cual ciertos ciudadanos no son elegibles o son menos elegibles que otros, no puede decirse que todo ciudadano esté, ante un establecimiento particular subvencionado, en la posición de quien tiene *derecho* a ser admitido, porque el establecimiento no tiene el *deber* de recibirlo.

Nótese que en esto hay una diferencia considerable con la educación estatal: si bien ésta está también autorizada para cobrar como financiamiento compartido un pago en dinero por el servicio provisto, esa autorización tiene una limitación que mantiene esa forma educacional abierta a todos, porque los establecimientos municipales que cobren financiamiento compartido deben aceptar gratuitamente a todos los alumnos residentes en la comuna (Art. 23 DFL 2 de 1998).

La razón por la cual la autorización dirigida a establecimientos municipales para exigir el pago del financiamiento compartido *necesita* estar sujeta a esta limitación es la contenida en el artículo 19 N° 10 de la Constitución: todas las personas tienen un *derecho* a la educación. Por la misma razón, no puede decirse que los establecimientos municipales tengan libertad de

enseñanza en el sentido en el que se entiende dicha libertad en Chile, es decir, como justificación de políticas de selección y exclusión. Si los establecimientos municipales tuvieran esa libertad de enseñanza, entonces nadie tendría derecho a ser educado.

Es verdad que hoy no hay una regla que impida a los establecimientos educacionales del Estado fijar proyectos educativos por referencia al cual puedan seleccionar alumnos. Pero el sólo hecho de que sean del Estado impone esa limitación por referencia, por ejemplo, a creencias religiosas o capacidad de pago. El caso más problemático es el de selección por méritos académicos. Hoy no hay obstáculos a que los establecimientos del Estado seleccionen de este modo, en buena medida porque, como hemos visto, el modelo de establecimiento sobre el cual se construyen los demás es el establecimiento particular pagado. Esto, desde luego, desnaturaliza la educación pública, y la propuesta del Ministerio de crear "liceos de excelencia" agudiza el problema. Pero el punto se sostiene: en principio, un establecimiento público no puede definir un proyecto educativo por referencia al cual seleccionar estudiantes (debe destacarse que el proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública se refiere a este punto, y si bien no prohíbe toda forma de selección, explicita su estatus: ya no es algo que los establecimientos públicos pueden desde luego hacer, sino que en principio no pueden hacerlo aunque en ciertos casos se justifique).

La referencia al derecho a la educación suele utilizarse, por los "expertos en políticas públicas", de modo impropio, como si su relevancia se agotara en el hecho de que debe haber un sis-

"No puede decirse que los establecimientos municipales tengan libertad de enseñanza en el sentido en el que se entiende dicha libertad en Chile, es decir, como justificación de políticas de selección y exclusión. Si los establecimientos municipales tuvieran esa libertad de enseñanza, entonces nadie tendría derecho a ser educado".

"El régimen legal aplicable a la educación particular subvencionada no garantiza la educación como un derecho, porque el sostenedor tiene libertad, conforme a la ley, para establecer condiciones de ingreso".

tema educacional con cobertura completa. Pero la lógica de los derechos es individualizada, no agregativa. No se trata (sólo) de que sea bueno que se alcance la cobertura completa en educación básica y media, se trata de garantizar que *cada uno* podrá recibir la educación que crea que es mejor. Ésta es la obligación del Estado: garantizar a cada ciudadano, individualmente, la educación que requiere. La existencia de establecimientos particulares subvencionados no es suficiente garantía del derecho a la educación, precisamente

porque descansa en la idea de que el sostenedor puede poner condiciones al ingreso. En el régimen legal chileno, la libertad especialmente protegida es la de los padres de elegir; no la de los sostenedores a seleccionar: "Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar *especial protección* al ejercicio de este derecho" (Art. 19 N° 10 inc. 3°. Constitución Política).

Sólo un sistema educacional cuyo régimen legal obliga a los proveedores a admitir a cualquier individuo que postula garantiza la educación a todos como un derecho. El régimen legal aplicable a la educación particular subvencionada no garantiza la educación *como un derecho*, porque el sostenedor tiene libertad, conforme a la ley, para establecer condiciones de ingreso, y la idea misma de que una exigencia es formulada como un derecho es incompatible con la libertad de aquél a quien se dirige la exigencia para condicionar su cumplimiento.

De modo que, examinada atentamente, la idea de que la categoría de educación pública incluye tanto a los establecimientos estatales como a los particulares subvencionados es incoherente.

Los sentidos relevantes, en el estado actual del derecho chileno, son dos: en uno, toda educación

es pública (es el sentido de las *public schools* inglesas); en el otro, es pública la educación que es ofrecida por establecimientos que tienen el deber (correlativo al derecho a la educación de los individuos) de admitir a todo el que postule a ellos (salvo el caso obvio de imposibilidad material).

La tesis de que la educación "pública" incluye a los establecimientos estatales y a los subvencionados usa como criterio de distinción de lo público el hecho de que en ambos casos no es el individuo el que paga sino el Estado. Pero esta característica o es un formalismo sin justificación (tal como los críticos decían que era un formalismo atender a la "naturaleza jurídica" del establecimiento), o es importante porque abre el acceso a esos establecimientos a todos, no sólo a los que pueden pagar. Desde luego esta segunda opción es la que se toma en serio el criterio que los propios críticos han utilizado para distinguir la educación subvencionada de la pagada. Pero habiendo aceptado este criterio (es pública la educación que está abierta a todos), sólo el que desconoce el régimen legal de la educación particular subvencionada puede creer que estos establecimientos están legalmente abiertos a todos y son parte, por lo tanto, de la educación pública.

De lo anterior no se sigue que el hecho de que los establecimientos particulares subvencionados reciban financiamiento público es enteramente irrelevante. Hay un obvio interés público en especificar las condiciones bajo las cuales puede accederse a la subvención estatal y el modo en que puede ésta ser utilizada. El Estado tiene innegablemente el deber de velar por la correcta utilización de los fondos públicos, lo que se traduce en su deber de crear mecanismos de fiscalización adecuados al modo en que esos recursos se invierten. Esto desde luego justifica que exista un régimen que permita el control del uso de los fondos estatales en establecimientos privados (del mismo modo en que sería, por ejemplo, enteramente inaceptable que el Estado creara un fondo de financiamiento de la investigación científica y tecnológica, pero no creara mecanismos de control del buen uso de esos recursos).

El argumento puede incluso llegar más lejos: como los establecimientos privados subvencionados pueden cobrar a los padres una cantidad que com-

plementa la subvención estatal, y que de ese modo se transforma (en esos establecimientos) en *condición para gozar de la subvención*, el régimen al cual están sujetos los recursos estatales utilizados por los establecimientos privados puede también ser legislativamente extendido a los recursos captados por los establecimientos en tanto financiamiento compartido. Es evidente que para justificar esta conclusión no es necesario afirmar que los establecimientos privados subvencionados son parte de la educación pública; basta afirmar que reciben recursos del Estado, y aplicar a esos recursos entonces el régimen general de los recursos estatales. Una cuestión es la de definir qué cuenta como educación pública, y otra es especificar las obligaciones que, en general, el que recibe financiamiento público para algo adquiere por ese solo hecho.

Educación pública y educación Estatal

Hemos distinguido un concepto "amplio" de educación pública (las *public schools* inglesas) y uno "estricto" (educación abierta a todos). El concepto "intermedio" propuesto por los críticos, que incluye a todos los establecimientos educacionales que reciben algún financiamiento del Estado, *fracasa en sus propios términos* y por consiguiente no alcanza a constituir una tercera posibilidad. En sentido estricto, *la educación pública es la que está sometida a un régimen legal conforme al cual ella está en principio abierta a todos como ciudadanos*.

"Es pública la educación que es ofrecida por establecimientos que tienen el deber (correlativo al derecho a la educación de los individuos) de admitir a todo el que postule a ellos".

El sentido o finalidad, entonces, de un sistema de educación pública es garantizar a cada ciudadano la educación *como derecho*, correlativo del deber de quien la ofrece. De las tres categorías de establecimientos que conforman el sistema educacional chileno, sólo la de los establecimientos que pertenecen al Estado satisface esta condición, por lo que sólo la educación



provista por establecimientos estatales puede ser denominada, en este sentido, "pública".

Hay entonces una conexión entre el sentido de la educación pública (abierto a todos) y su forma jurídica (provista por establecimientos estatales). Esta conexión no es puramente contingente, como si no fuera más que el resultado de una historia que en cualquier punto particular podría haber evolucionado de otro modo. Ella se explica por la diversa posición que el individuo asume frente al Estado y frente a otros individuos.

Ante el establecimiento de propiedad del Estado el individuo concurre en términos asimétricos: basta su voluntad para que el establecimiento tenga la obligación de admitirlo. Esta asimetría entre el individuo y el establecimiento es reflejo de la *posición general de asimetría* que el ciudadano tiene frente al Estado: el individuo tiene derechos, y el Estado no, porque está "al servicio de la persona humana" (Art. 1° Constitución política). Pero ante el establecimiento privado (subvencionado o no) el individuo no concurre como *ciudadano*, sino como *parte contratante*. Y entre las partes contratantes existe la *simetría* propia del contrato y del mercado: ningún individuo está "al servicio" de otro. Como la relación entre el individuo y el establecimiento es en este caso simétrica, no basta

"El sistema educacional chileno es el paradigma de un sistema diseñado para transmitir el privilegio. En materia educacional, para el privilegiado Chile es el mejor de los mundos posible".

la voluntad del primero para que el segundo tenga una obligación: la concurrencia de su voluntad, como en todo contrato, es condición necesaria, pero no suficiente, para que haya contrato.

Por consiguiente, la explicación que hemos encontrado del sentido de la educación (estrictamente) pública vincula la forma institucional de ciertos establecimientos (son propiedad del Estado) al sentido de la educación pública (educación abierta a todos, ante la cual el individuo concurre como ciudadano ejerciendo un derecho). Luego, la categoría de "educación pública" se identifica con la de "educación provista por establecimientos de propiedad del Estado" reteniendo su sentido.

Es sencillamente falso decir que la única diferencia entre los establecimientos estatales y los particulares subvencionados es la naturaleza del titular de la propiedad sobre los mismos. Como consecuencia de esa diferencia en titularidad, el régimen legal de ambos es diferente en un punto críticamente importante si de lo que se trata es de garantizar un derecho: sólo ante los establecimientos del Estado el individuo concurre como ciudadano que ejerce su derecho.

¿Establecimientos públicos de propiedad privada?

Ahora bien, la posición discutida al principio afirmaba que los establecimientos particulares subvencionados debían ser considerados parte de la educación pública. Lo que hemos visto hasta ahora muestra que este argumento se basaba en una noción incoherente de "educación pública". Dado el régimen jurídico chileno, sólo la educación estatal es educación pública. Pero la cuestión podría plantearse, por así decirlo, al revés: ¿es posible concebir un régimen legal en el que establecimientos de propiedad privada sean parte de la "educación pública"?



En Chile hemos aceptado que es a través de iniciativas privadas que pueden perseguirse finalidades públicas. Pero la manera en que lo hemos hecho ha desnaturalizado esas finalidades, porque la finalidad "pública", por ejemplo, de un sistema de salud no es sólo proveer de prestaciones de salud, sino garantizar el *derecho igual de cada ciudadano en tanto tal* a esas prestaciones de salud.

Está en lo correcto el neo-liberal que alega que no hay razón por la que las finalidades públicas sólo puedan ser perseguidas por el Estado. Lo que es inaceptable (porque distorsiona esas finalidades) es su pretensión de que puede (o debe) hacerlo *sujeto al régimen de los agentes privados*. Para que las iniciativas privadas reemplacen al Estado en la provisión de prestaciones públicas es necesario que *asuman la posición de asimetría que el Estado tiene frente al ciudadano*.

Por consiguiente, no hay razón para negar la posibilidad de que se cree legalmente una categoría de establecimientos públicos de enseñanza que sean de propiedad privada. Para esto sería necesario configurar el régimen legal aplicable a esos establecimientos educacionales privados (en cuanto a su propiedad y gestión) de modo que ellos asumieran la posición

de asimetría, ante el ciudadano, característica del Estado. Si esa categoría legal existiera, entonces la homologación entre establecimientos de propiedad del Estado y educación pública sería objetable (esto muestra que dicha homologación no es *conceptual*, es decir, necesariamente correcta e independiente del contenido del régimen legal aplicable). Mientras dicha categoría no exista, la homologación es correcta, y la subsistencia de la educación estatal es la marca de que el Estado chileno está comprometido con la educación como derecho del ciudadano.

Esto es hoy difícil de pensar porque no hay un *estatuto* de la educación pública. Como el establecimiento público es pensado desde el particular pagado, de modo que "público" sólo quiere decir "del Estado", la idea de una educación pública provista por establecimientos que no sean de propiedad del Estado es radicalmente incoherente, como hemos visto que ocurre con la posición del crítico que pretendía revisar el concepto de "educación pública".

Si la educación pública tuviera un régimen propio, la cuestión sería más fácil: bastaría decir que es público todo establecimiento, incluidos los que pertenecen en propiedad a agentes privados, que se sometan a ese régimen. El proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública contiene un incipiente régimen legal del establecimiento público (el título II, Arts. 5-12)². Si ese régimen fuera aprobado, no hay razón por la que no podría aspirar a ser tratado como "público" un establecimiento de propiedad de una persona de derecho privado que estuviera dispuesta a asumir lo que el proyecto denomina "Deberes especiales de los sostenedores públicos", y podría decirse entonces: la educación pública es la provista por establecimientos que asumen los deberes especiales que se siguen de la asimetría entre el Estado y el ciudadano.

Coda: ¿Es sostenible la educación pública en un sistema mixto?

El argumento desarrollado más arriba tiene una consecuencia importante. En un sistema como el chileno, en que los establecimientos de la educación pública y de la educación particular deben coexistir compitiendo, los segundos pueden ofrecer en el

mercado un bien inapreciable que los primeros por definición no pueden ofrecer: selección. Como algunos establecimientos (los privados) pueden ofrecer selección y otros (los públicos) no, la educación privada tenderá a ser la educación a la que asistan todos aquellos que se benefician de la selección. Los que no se benefician de ella son aquellos que en sentido económico, social o cultural están peor situados. En un sistema mixto como el chileno, la educación pública tiene una tendencia interna a transformarse en un guetto de marginalidad.

Para mostrar que éste es el caso, basta notar que el que asiste a un establecimiento que establece condiciones de ingreso asegura por ese solo hecho que estudiará junto a otros individuos que satisfacen esos criterios de ingreso. Todo establecimiento que puede seleccionar, entonces, puede adecuar su oferta de educación a un "target": la clase de individuos que pueden satisfacer sus condiciones de acceso (y así separarse de los que están debajo de ellos) y que no puedan satisfacer condiciones de ingreso de un establecimiento más selectivo (por lo que se separará de los que están más arriba de ellos).

Un sistema mixto como el chileno, entonces, tenderá a la progresiva segregación, y en definitiva cada uno asistirá al establecimiento que su dinero puede pagar: ni un peso más abajo ni un peso más arriba. Y en el fondo, desde luego, se creará un subsistema de estudiantes socioeconómicamente deprivados y socialmente marginados. Lo que caracterizará a ese subsistema será que sus establecimientos no seleccionan, y atienden entonces sólo a aquéllos a los que la selección no beneficia.

El sistema educacional chileno es el paradigma de un sistema diseñado para transmitir el privilegio. En materia educacional, para el privilegiado Chile es el mejor de los mundos posible.

"Para que las iniciativas privadas reemplacen al Estado en la provisión de prestaciones públicas es necesario que asuman la posición de asimetría que el Estado tiene frente al ciudadano".

2 El párrafo 2° del título I del proyecto de ley de fortalecimiento de la educación pública (boletín 1151-356) especifica lo que denomina "deberes especiales de los sostenedores públicos". Dicho texto, de ser aprobado, tendría un efecto extraordinariamente positivo, en tanto podría decirse que contiene un régimen de la educación pública. En efecto, entre los deberes especiales de la educación pública están "la erradicación de cualquier forma de discriminación arbitraria", lo que en particular implica una prohibición absoluta ("no podrán, en ningún caso") de discriminación por "razón de raza, sexo, religión u opinión o cualquier otra circunstancia, económica o social de los postulantes o de sus padres, madres y/o apoderados" (Art. 5°).





FEMA News Photo

Lecciones de New Orleans: **El fracaso del experimento privatizador post Katrina¹**

Leigh Dingerson, Centro para el cambio de la comunidad²

El año 2005 las imágenes del desastre que dejaba tras sí el Huracán Katrina nos conmovieron. Para la educación pública de la ciudad de Nueva Orleans, el calvario recién comenzaba. Una serie de privatizaciones y concesiones de establecimientos educativos, hechas al margen de la comunidad y los docentes, terminaron de hundir el mal traído sistema público de educación. El derecho a la educación de los niños y jóvenes, especialmente de aquellos con mayores dificultades, se vio seriamente afectado. Mientras la ‘elección y la competencia’ reemplazaron como mantras a la ‘colaboración y la agencia colectiva’. Luego del terremoto que afectó a la zona centro sur de Chile, comenzamos a pensar en la reconstrucción del sistema educativo, la solución por la vía de los privados se ve como natural e inevitable, a la vez, se propone por parte del Ministro de Educación, Joaquín Lavín, imitar la experiencia de Nueva Orleans y las escuelas Charters. Revista Docencia quiere aportar al debate y diálogo sobre el tema a través de un artículo que realiza un análisis crítico de dicho experimento y sus consecuencias.

¹ Traducción realizada por el Profesor Oscar Seguel y revisada por David Edwards, National Education Association (NEA) de E.E.U.U y Rosa Martinelli.

² Leigh Dingerson es líder del equipo de educación en el Centro para el cambio de la Comunidad. Ella es autora de “Desmantelamiento de una comunidad” y coautora de “La Guía de movimiento para el cambio social dirigido por jóvenes”.



FEMA News Photo

A fines de agosto del 2005, el huracán Katrina azotó la costa del Golfo de México. La tormenta terminó de destruir el ya deteriorado sistema escolar público de la Ciudad de Nueva Orleans en los Estados Unidos. Más de la mitad de las escuelas fueron arrasadas. Decenas de miles de estudiantes y profesores se dispersaron por todo el país buscando refugio, trabajo y educación.

La tormenta fue el comienzo de una transformación mucho más profunda de la educación pública de la ciudad. Durante el año posterior al desastre, activistas de grupos conservadores y ajenos al lugar, prepararon el camino para un nuevo tipo de sistema escolar público, posicionando a las escuelas como competidores, y a las familias y estudiantes como consumidores. En lugar de unir a la comunidad para trabajar hacia el mejoramiento de *todas* las escuelas y de *todos* los niños, crearon un sistema donde inevitablemente existen ganadores y perdedores.

Antes del huracán Katrina, las Escuelas Públicas de Nueva Orleans (en adelante, NOPS) atendían a 63.000 estudiantes, en su mayoría, afroamericanos de bajos ingresos. Como en gran parte de los distritos urbanos³, las escuelas públicas se encontraban en una fuerte crisis, teniendo cada vez menos ingresos por la vía de los impuestos y enfrentándose a una acelerada disminución de la matrícula estudiantil. Además, eran conocidas por la corrupción y el fracaso académico de sus estudiantes.

3 En muchas ciudades de los Estados Unidos, como Nueva Orleans, los distritos urbanos concentran a una mayor cantidad de personas en situación de vulnerabilidad y pobreza. (Nota de la traducción)

4 Escuelas Charter: Escuelas privadas con financiamiento estatal, similares a las escuelas particulares subvencionadas del sistema educativo chileno. La entrega de la subvención estatal puede ser a los administradores o a los padres para que paguen a éstos. El término Charter proviene del símil que se hace con los vuelos de aerolíneas que son arrendados por los propios pasajeros. (Nota de la traducción).

5 Organización que representa a las empresas que comercializan servicios a las escuelas y distritos escolares. (Nota de la traducción)

El Departamento de Educación del estado de Louisiana se había rendido en sus esfuerzos por mejorar las escuelas y prácticamente renunciado a la idea de una reforma promovida a nivel local. En 2003 la legislatura tomó el control de cuatro escuelas con bajos rendimientos en Nueva Orleans y las entregó a operadores privados –amparados bajo la Ley de Escuelas Charter⁴. El huracán Katrina proporcionó el impulso para hacer lo mismo con el resto del distrito.

La devastación de Nueva Orleans sensibilizó a la nación, mientras la inercia de la respuesta federal provocó la ira y la acción a lo largo de todo el país. En este escenario, un sector se movilizó con una eficiencia impresionante: el que representaba a los intereses más conservadores en torno a la reforma educativa. Para ellos, Katrina fue un regalo:

“Después del Huracán de Nueva Orleans, los encargados de la planificación de las políticas sobre las escuelas en los Estados Unidos, estarán más cerca que nunca de tener un terreno virgen para solventar un nuevo sistema”. Paul T. Hill, Center for Reinventing Public Education, 21 de septiembre de 2005.

Un poderoso mensaje para comunidades desesperadas

Muchos de quienes vieron en Nueva Orleans un terreno fértil para los negocios, eran miembros de la Asociación Industrial de la Educación⁵. Otros, eran los poderosos grupos de reflexión (*think-tank*) conservadores. Durante años, estas instituciones y los intereses que representan, habían argumentado que las escuelas públicas y los distritos escolares debían incluirse en la economía de libre mercado.

Cuando aparecieron las escuelas Charter en la década de los 90, estos grupos vieron su oportunidad: Este tipo de escuelas podía convertirse en el vehículo para implementar la subcontratación de docentes y la tercerización de los servicios. La “Elección” y la “Competencia” podían ser las nuevas ideas fuerzas que señalaran la dirección de la reforma. Convenientemente, este modelo también creaba un mercado multimillonario para los servicios que muchos de ellos mismos vendían.

Bien financiados y políticamente conectados, lograron influir muy efectivamente en los medios de comunicación con el mensaje de que las escuelas públicas fallaban; que la pesada burocracia y los docentes eran los culpables; que inyectar recursos adicionales sería un desperdicio; que los sindicatos docentes bloquearían cualquier esperanza de reforma o mejora. Frente a este diagnóstico, el movimiento conservador promovía una respuesta *individualista*, en lugar de una respuesta *colectiva* a los retos de la educación pública. En lugar de unirse para exigir equidad y excelencia en las escuelas públicas, los padres que fuesen responsables y preocupados por sus hijos, eran invitados a abandonar las escuelas de bajos resultados.

Así en los distritos con mayores dificultades y con menor participación y apoyo de la clase media, cobró fuerza la idea de que las escuelas privadas son un poderoso remedio para surgir. Se creó una dolorosa cuña que separó a muchas de estas comunidades, dividiendo a las familias y vecinos que mantenían un fuerte vínculo con las escuelas públicas históricas de sus territorios, pero que, sin embargo, se vieron obligados a perseguir una tentadora promesa de cambio para sus hijos. El elixir de una opción individual de salvataje no sólo dividió a las comunidades, sino que debilitó la voluntad política para la acción colectiva en apoyo de los sistemas de educación pública.

El desmantelamiento

En los días posteriores del huracán Katrina, los representantes de las posiciones más conservadoras hicieron un agresivo lobby en Baton Rouge⁶, logrando una audiencia privada con la Secretaria de Educación Federal en Washington, Margaret Spellings.

Su mensaje fue claro y convincente: el desastre es una oportunidad –un “momento decisivo en la historia,” como señalaba el Presidente de la Asociación de la Industria de Educación– para experimentar a escala la idea de una educación pública regulada por el mercado. El vehículo serían las escuelas Charter.

Dentro de las dos semanas que siguieron al huracán, Margaret Spellings, Secretaria de Educación, se refirió a las escuelas Charter como las “únicas su-

ficientemente equipadas” para servir a los estudiantes desplazados por Katrina. Dos semanas más tarde, Spellings anunció el primero de dos bonos de más de 20 millones de dólares que se utilizarían como subvenciones a Louisiana, dinero que podría utilizarse *únicamente* para el establecimiento y la apertura de escuelas Charter.

En Baton Rouge, a principios de octubre de 2005, la gobernadora Kathleen Babineaux Blanco, emitió una orden ejecutiva donde renunciaba a artículos claves de la Ley de Charter, incluyendo el requisito de que la conversión desde una escuela tradicional pública hacia una escuela Charter fuese aprobada por profesores y padres. En efecto, la orden ejecutiva permitió que las escuelas públicas se convirtieran en Charter sin la participación –o incluso el conocimiento– de padres y docentes de la escuela. Esta orden permanece en vigor hoy en día.

Un mes más tarde, la legislatura estatal votó para tomar control de 107 escuelas públicas de Nueva Orleans. Finalmente, en febrero de 2006, fueron despedidos 7.500 profesores, inspectores, trabajadores de la alimentación escolar y otros empleados sindicalizados del ya devastado distrito.

En pocos meses, la infraestructura de las escuelas públicas de Nueva Orleans fue desmantelada



FEMA News Photo

⁶ Baton Rouge es la Capital del Estado de Louisiana al cual pertenece la ciudad de Nueva Orleans.



FEMA News Photo

y un nuevo sistema de organización se instaló en su lugar, cumpliendo casi totalmente las expectativas de los reformadores que apuntaban hacia la educación regulada por el mercado. Así, prometieron mejorar la educación a través de la presión que ejercería sobre las escuelas la “elección” individual de las familias y la “competencia” entre ellas, tal como lo dicta la teoría económica. Esa, al menos, fue la promesa.

Aunque se abrieron pequeños espacios para que los residentes de Nueva Orleans participaran en la planificación y la reconstrucción de su sistema escolar, el grueso del desmantelamiento de las escuelas públicas había comenzado antes de que las aguas de la inundación hubieran retrocedido plenamente, mientras la mayoría de los residentes de la ciudad —especialmente los de las comunidades más fuertemente vinculadas con las escuelas públicas— estaban aún dispersos por todo el país.

La Reconstrucción

El programa de las Escuelas Charter de Louisiana, el año 1997, no imaginó la creación de las escuelas Charter como un mecanismo para privatizar o desmontar la educación pública. El propósito de estas escuelas, de acuerdo a la ley, era crear “tipos innovadores de escuelas públicas independientes” que experimentaran por el bien de todo el sistema. Los resultados positivos serían “replicados, si era apropiado, y los resultados negativos identificados y eliminados”.

Los aspirantes a administrar una escuela Charter debían ser organizaciones sin fines de lucro, y tenían que adaptar y articular sus estrategias pedagógicas y planes operacionales a la nueva escuela. En otras palabras, el lenguaje de la ley no vislumbraba una agenda de libre mercado, sin

embargo, la rápida y decisiva acción de los grupos conservadores que apostaban por una reforma educativa con orientación de mercado, proscribió el enfoque original que debía tener la implementación e impuso una nueva fórmula.

En las semanas posteriores a Katrina, la Junta de Educación Primaria y Secundaria de Louisiana (BESE)⁷ se encontró repentinamente en control de más de 100 escuelas y docenas de edificios deshabitados. Sin tener certeza de cuántos residentes volverían a la ciudad y dónde estarían, asumió una tarea de enormes proporciones. Dado su evidente menosprecio por cualquier persona conectada al sistema de Escuelas Públicas (NOPS), para llevarla a cabo buscó orientación y guía fuera de Nueva Orleans, e incluso de Louisiana.

Con el dinero federal fluyendo hacia las escuelas Charter y sin dinero para la reconstrucción del antiguo sistema público, la BESE se abocó a la tarea de abrir tantas escuelas y tan rápido como fuera posible. Su aparente intención era crear un sistema que estuviese enteramente compuesto por escuelas Charter. Sin embargo, más allá de esa intención, no ofrecía una visión general o una proyección de cómo la nueva organización del distrito escolar estaría al servicio del bienestar y la equidad de todos los estudiantes.

Para administrar y evaluar las propuestas de escuelas Charter, la BESE acudió a la Asociación Nacional de Escuelas Charter (NACSA) ubicada en Chicago, la cual contaba entre sus miembros con muchas organizaciones educativas con fines de lucro. La decisión de permitir a NACSA elegir cuáles propuestas de escuelas Charter serían aprobadas, pudo haber sido una medida conveniente debido al momento de caos en el que se encontraba el estado. Pero al trasladar el proceso de abrir escuelas Charter lejos de las comunidades, lejos de Nueva Orleans y en gran parte, lejos de Louisiana, se perjudicó a los miembros de la comunidad interesados en participar en la reapertura de sus escuelas.

Los primeros en responder fueron aquellos que poseían los recursos necesarios o experiencia previa con escuelas Charter. Entre los interesados

iniciales se contó con padres y personas cercanas a la escuela primaria Charter de Lusher K-6⁸, perteneciente al exclusivo distrito de Garden. El año anterior el grupo había pedido permiso para expandir su escuela, el cuál había sido rechazado. En octubre de 2005, los administradores de Lusher apelaron al Consejo de Escuelas Municipales de Orleans (reunido por primera vez desde Katrina, en Baton Rouge) solicitando permiso para ampliar su escuela hasta el doceavo grado y dar prioridad de inscripción a los hijos de los profesores universitarios que retornaban hacia la cercana Universidad de Tulane. Pocas semanas después de la inundación, y en ausencia de cualquier audiencia comunitaria o debate público, la Junta Escolar no sólo dio permiso para la expansión de Lusher, sino que también acordó entregar el edificio histórico de la escuela pública secundaria "Alcee Fortier" para ubicar los nuevos grados escolares.

Con la llegada del invierno, la creación de más escuelas Charter fue autorizada, tanto por el Consejo de Escuelas Municipales de Orleans como por la Junta de Escuelas Elementales y Secundarias (BESE). Aunque los postulantes oficiales eran organizaciones locales sin fines de lucro (muchas de ellas creadas con el único propósito de solicitar una escuela Charter), al adjudicarse los permisos no perdieron el tiempo en subcontratar entidades nacionales para administrar las escuelas. El grupo con fines de lucro de Leona, situado en Detroit, administra dos escuelas. Miembros de NACSA (con fines de lucro), Internacional SABIS y Mosaica Education también administran escuelas. El Programa "Saber es Poder" (KIPP), con base en San Francisco, obtuvo contratos para administrar dos escuelas durante el año escolar 2006-07 (concediéndoseles escuelas adicionales para los próximos años).

Puertas y redes de protección cerradas

Para la primavera de 2006, 25 escuelas públicas se habían abierto en Nueva Orleans. Dieciocho (72%) de ellas eran escuelas Charter, y catorce (56%) habían establecido políticas de admisión "selectivas" hacia las familias y alumnos. Además de las escuelas Charter, el Consejo de Escuelas Municipales de Orleans retuvo el derecho a operar y han abierto cinco escuelas en la ciudad. En el verano de 2006, el estado acordó

7 La BESE, tiene a su cargo las principales actividades de orientación de políticas educativas, administrativas, fiscalización y distribución de recursos para las escuelas del Estado. Está compuesta por ocho miembros elegidos por los distritos que la componen, tres elegidos por el gobernador y confirmados por el Senado y cuenta con un estudiante elegido en un proceso competitivo entre los miembros del consejo estudiantil de Louisiana. (Nota de la traducción)

8 Denominación que se otorga a la agrupación de cursos que utilizan las escuelas de Estados Unidos, desde Kindergarten hasta sexto básico. (Nota de la traducción)

que necesitaría abrir y operar algunas escuelas por sí mismo. Diecisiete Escuelas de Recuperación Escolar del Distrito (RSD)⁹ abrieron sus puertas en septiembre de 2006.

Al regresar a la ciudad, los padres han tenido que lidiar con un complejo entorno para matricular a sus hijos en las escuelas. La matrícula es manejada por cada escuela en forma individual, por lo que deben atravesar toda la ciudad (con prácticamente ninguna infraestructura de transporte) para conocer las escuelas y registrar a sus hijos. No existen –como antes– escuelas asignadas para cada barrio en las cuales los estudiantes tengan el derecho de asistir. Tampoco se ha producido ningún tipo de supervisión para garantizar que las escuelas se estén abriendo en los lugares donde viven las familias retornadas con mayor vulnerabilidad. Encontrar escuelas se ha convertido en todo un desafío, incluso para los padres más experimentados y con suficiente tiempo en sus manos.

Las preguntas sobre acceso comenzaron casi tan pronto como las puertas de la escuela se abrieron, o mejor dicho, cuando se cerraban. La mayoría de las escuelas Charter rápidamente alcanzaron sus metas de inscripción y cerraron sus puertas a nuevas matrículas.

Este derecho contractual de las escuelas Charter para limitar el acceso, es una distinción clave entre este tipo de escuelas y las tradicionales escuelas públicas. Sin la necesidad de tener que asumir la responsabilidad *colectiva* de educar a *todos* los niños en el sistema, las escuelas Charter en Nueva Orleans fueron autorizadas para cerrar su inscripción, manteniendo una proporción de estudiante-profesor óptima de 20:1. No ocurría lo mismo con las escuelas públicas tradicionales, que debían proporcionar el acceso a todos los niños dentro de sus límites geográficos asignados. Así, los estudiantes que regresaron a Nueva Orleans entre la primavera y el otoño de 2006 se vieron a menudo excluidos de las prometedoras escuelas Charter; resultando particularmente afectados un gran número de niños con necesidades educativas especiales. Estos estudiantes vieron cerradas las puertas de las escuelas con demasiada frecuencia.

La imperfección del experimento de Nueva Orleans basado en escuelas que funcionan bajo la tutela del libre mercado está en la distinción entre “competencia” y “colaboración”. Mientras la colaboración levanta a todas las embarcaciones, la competencia determina ganadores. Los niños –que regresaron tarde, sin sus padres o con padres que no podían navegar– fueron hundidos.

Quién elige y cómo algunos niños “no” son elegidos

Poder controlar las matrículas y las inscripciones es citado a menudo como un *beneficio* de las escuelas Charter. Pero es un beneficio únicamente para los favorecidos por ella.



⁹ RSD: Escuelas Públicas Estatales, se les llama de recuperación dada la emergencia del Huracán. ((Nota de la traducción))

Mientras los defensores de las Charter insisten en que sus escuelas están abiertas a todos, muchas de ellas realizan prácticas selectivas que provocaron alarma en otros estados. Un ejemplo es el “Formulario de compromiso con la excelencia de KIPP” que deben firmar los futuros padres y estudiantes de todas las escuelas KIPP. El compromiso describe las obligaciones del KIPP, incluyendo días extendidos, escuela de sábado dos veces por mes y sesiones en verano. Además, exige a los padres hacer leer a sus hijos cada noche y estar disponibles para la escuela cuando se les solicite. Los contratos incluyen también un estricto código de conducta para los estudiantes. Si los padres o alumnos fallan y no cumplen los compromisos el niño puede terminar siendo expulsado de la escuela.



FEMA News Photo

El año 2006, en un estudio sobre las escuelas Charter, investigadores de Maryland expresaban su preocupación sobre los contratos porque estos podrían influir, o directamente impedir que muchas familias matriculen a sus hijos en una escuela KIPP. También señalaban que estas escuelas no dudaban en pedir a los estudiantes que se fueran –no sólo si ellos no cumplían sus compromisos, sino también cuando los padres no podían cumplir con el contrato–. Las escuelas públicas, por supuesto, rara vez podían darse ese “lujo”.

En marzo de 2007, las primeras anécdotas de esta práctica comenzaron a surgir en Nueva Orleans. En una Escuela de Recuperación del Distrito (RSD), el Director se quejaba de que un número de estudiantes había llegado a mediados de año contando una historia sorprendentemente similar: Cada uno había estado en una escuela Charter y estaba teniendo dificultades de aprendizaje o comportamiento. En cada caso, el padre había sido llamado y se le dijo que su hijo podría ser expulsado de la Charter y por lo tanto, sería incapaz de inscribirse en *cualquier* escuela de Nueva Orleans hasta el otoño; sin embargo, se les dijo que si “retiraba voluntariamente” a su hijo, una Escuela RSD estaría obligada a aceptarlo este año escolar. Los estudiantes llegaron a la puerta de la escuela RSD sólo una semana antes de aplicarse la evaluación estandarizada del estado, el director especulaba que esto no era casualidad.

En su calidad de escuelas de último recurso, las RSD administradas por el estado, se vieron en medio de complicaciones desde el primer día. Cuando se abrieron 17 escuelas de recuperación a mediados de septiembre de 2006, los estudiantes se enfrentaron con el caos total: Los libros de texto no habían llegado; los edificios no estaban amoblados, no existían pupitres, ni hablar de los equipos de computación; las comidas estaban congeladas; había menos profesores que clases para enseñar; algunas escuelas tenían la sensación innegable de cárceles de detención, donde la disciplina reemplazó a los académicos y los guardias de seguridad –literalmente– superaban en número a los profesores.

Como cada vez más niños regresaban a la ciudad, las RSD comenzaron a tener complicaciones para aceptarlos, mientras las escuelas Charter no

lo hacían. En enero de 2007, cuando los periódicos informaron que más de 300 niños habían sido dejados en listas de espera, incluso en las escuelas RSD, el distrito abrió dos escuelas adicionales y elevó el tamaño de las clases aumentando la proporción estudiantes-maestro hasta 40:1. Un profesor de inglés comunicó que en su clase había 53 alumnos.

Recursos desiguales: Ricos y Pobres

Los estudiantes, por supuesto, son plenamente conscientes de las disparidades en los recursos y condiciones en las escuelas. Para ellos, las escuelas con recursos adecuados son un signo de respeto. Mientras, las comidas congeladas y las aulas sin maestros les entregan el mensaje opuesto. La mentalidad competitiva del movimiento de las Charter y sus defensores han creado enormes disparidades en Nueva Orleans, como también lo han hecho en otros lugares.

Cuando se entregó a Lusher Charter School la escuela secundaria Alcee Fortier para la expansión de su programa, Fortier como muchos de los otros edificios de las escuelas públicas de Nueva Orleans, estaba en mal estado. Sin embargo, como escuela

Charter Fortier, fue capaz de acceder a 14 millones de dólares del estado y un millón de la Universidad de Tulane para completar una renovación total del edificio antes que el programa ampliado fuera abierto. En contraste, unos meses más tarde, el superintendente de las Escuelas RSD comentaba a los medios de comunicación que sus profesores estaban aprendiendo cómo enseñar “creativamente” debido a la falta de libros de texto en sus escuelas.

La competencia por docentes también puso en desventaja a las RSD. Mientras el Distrito en Recuperación continuaba creyendo que no sería necesario hacerse cargo de administrar escuelas públicas, las escuelas Charter captaban a muchos de los mejores y más brillantes maestros apenas regresaban a Nueva Orleans. El resultado fue una disparidad dramática en el número de profesores certificados entre las escuelas Charter y las del Distrito.

Una justificación original para promover a las escuelas Charter señalaba que estas proporcionaban un espacio para innovar y experimentar dentro del sistema público, utilizando los *mismos recursos que están disponibles para las tradicionales escuelas públicas*. Sólo entonces se podrían replicar las prácticas exitosas, probadas en las escuelas Charter en beneficio del sistema escolar y de todos los niños. En Nueva Orleans, como ocurre en otros distritos con alto porcentaje de escuelas Charter, hay disparidad en la asignación de los recursos y no existe ningún mecanismo a través del cual las innovaciones puedan ser evaluadas o compartidas.

¿Cómo puede la educación pública servir a su mandato cuando algunas escuelas son consideradas “botaderos”, como ocurre con muchas escuelas RSD en Nueva Orleans? Y, ¿cómo pueden las escuelas públicas estatales, que

“Elección” y “Competencia”. Valores de mercado, no públicos

¿Cómo puede la educación pública servir a su mandato cuando algunas escuelas son consideradas “botaderos”, como ocurre con muchas escuelas RSD en Nueva Orleans? Y, ¿cómo pueden las escuelas públicas estatales, que



FEMA News Photo

con el tiempo fueron desprovistas de recursos sociales y financieros, *competir* con sus mejor financiados primos charters? En un sistema basado en la competencia, no hay motivación ni incentivo al intercambio de modelos educativos exitosos. No hay ninguna transparencia. El principio de la competencia es incompatible con el concepto de un sistema de escuelas públicas.

El concepto de elección también, y a pesar de que suene atractivo es problemático. Inherente al concepto de "elección" existe la necesidad de un sistema paralelo de escuelas de acceso universal que reciba a aquellos que fallan en elegir; aquellos que son "inelegibles" y aquellos que eligen estar cerca de sus comunidades o mantenerse en escuelas totalmente públicas.

Aunque la actual ley Charter de Louisiana fue diseñada incluyendo algunos de los principios con los que se instaló la idea hace 15 años, la experiencia en Nueva Orleans sugiere que la política y el poder finalmente son los que moldean el carácter de estos "laboratorios de innovación" al interior de los distritos públicos escolares. En Nueva Orleans, como en otros lugares, las voces que guiaron el desarrollo de escuelas Charter, como consecuencia del huracán Katrina, no fueron las de las comunidades o educadores, sino la de los empresarios que vieron tierra fértil, un campo ideológico para arar. Como muy acertadamente precisó James M. Huger, Presidente de la escuela Charter Lafayette Academy en un artículo en el *Atlantic Monthly* en enero de 2007, "soy un desarrollador de bienes raíces; no sé ni siquiera el primer paso sobre cómo se administra una escuela". Huger prometió a los padres "un gran producto", y contrató a Mosaica Education Inc., empresa educativa con fines de lucro, para lograrlo.

Es demasiado pronto para saber cómo funcionarán académicamente las escuelas Charter en Nueva Orleans. Aunque sorprende que a pesar de la sobre exaltación y el bombo que se ha dado a estas escuelas, sus registros académicos a nivel nacional son pésimos. Ciudad tras ciudad, las escuelas Charter han fallado en producir beneficios académicos comparables a las escuelas públicas que coexisten con ellas.

Hay acciones que podrían adoptarse ahora, en Louisiana, para restaurar el sentido de comunidad en las escuelas públicas de Nueva Orleans. El gobernador



FEMA News Photo

debe restituir inmediatamente las disposiciones de la ley del estado sobre las escuelas Charter que requieren de la aprobación de la Comunidad y de los profesores, antes que cualquier escuela pública pueda ser convertida en una Charter. Debe haber una moratoria que se aplique sobre la concesión de *cualquier* nueva Charter hasta que la ciudad, a través de un proceso público incluyente y amplio, desarrolle una visión y misión para el sistema de educación pública. Un proceso público transparente e inclusivo permitirá que el pueblo de Nueva Orleans reclame los valores que quiere para la educación pública, valores como el acceso universal, la equidad, y la propiedad y control comunitario.

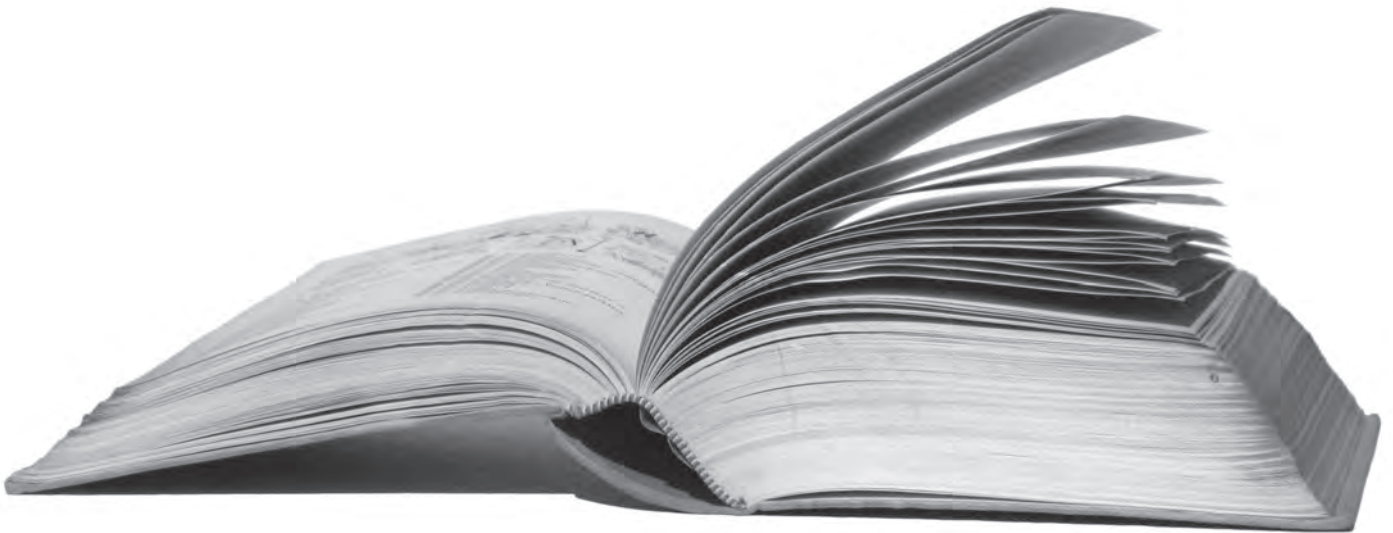
Mientras tanto, debe haber, al menos, una función centralizada mínima en Nueva Orleans, que garantice la equidad en las áreas de finanzas, el acceso y la dotación de personal docente. Si el estado cree (la mayoría de los educadores estaría de acuerdo) que la relación alumno-docente cercana a 20:1 es óptima para el aprendizaje de los estudiantes, como lo están cuando se trata de las escuelas Charter, entonces el sistema debe conducir decididamente hacia garantizar que *todos* los estudiantes estén en ese tipo de aulas. Si el estado cree que los estudiantes en las escuelas Charter merecen los profesores más altamente cualificados, debe asegurar que los estudiantes en las escuelas públicas cuenten también con esos docentes. Estas promesas se pueden mantener sólo cuando una comunidad quiere lo mejor para *todos* sus miembros. Un sistema basado en el mercado nunca proporcionará esto. Los estudiantes de Nueva Orleans han sufrido durante mucho tiempo en un distrito que fue incapaz de garantizar una educación de calidad para todos. No deben seguir siendo sometidos a esa experimentación.



Lectura: **todo depende de cómo se lea**

En el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se ha comenzado a exigir la medición cronometrada de la velocidad con que los niños leen en los primeros niveles de la escuela primaria. Ante esta polémica medida, compartimos este artículo que analiza los diferentes componentes pedagógicos de la lectura y las incongruencias en las que incurre esta nueva normativa ministerial.

Edith Pemjean¹



¹ Licenciada en Educación Diferencial, Magíster en Educación. Actualmente es Docente y Subdirectora de la Dirección de Educación Continua - Santiago, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Email epemjean@udec.cl

La lectura ha venido siendo en nuestro país una prioridad, su aprendizaje es, sin duda, uno de los objetivos básicos y prioritarios de la escuela. No obstante, los resultados poco alentadores obtenidos por nuestros alumnos en distintas investigaciones, estudios y mediciones nacionales, hacen referencia a un importante porcentaje de estudiantes que llegan al final de la escolaridad sin haber adquirido las competencias elementales, es decir, que siguen saliendo de nuestras aulas alumnos y alumnas que no saben leer comprensivamente o que dominan parcialmente la lectura, los que son denominados como “analfabetos funcionales”.

Si sabemos que el fracaso o éxito en la lectura condiciona, no sólo la vida escolar, sino también la profesional, intelectual y personal; si sabemos que la lectura es un derecho innegable y si leer propicia el ejercicio de la ciudadanía y, por ende, una sociedad más libre y justa, se puede entonces afirmar que el fracaso del niño o la niña en la lectura representa y caracteriza el fracaso de la escuela desde el punto de vista educativo y social.

Desde esta óptica, resulta importante e insoslayable reflexionar acerca de este objeto de conocimiento, tanto desde los paradigmas pedagógicos que sustentan las iniciativas metodológicas para favorecer la lectura en general y la comprensión lectora en particular; como desde los procesos evaluativos que actualmente se están llevando a cabo para determinar los progresos de aprendizaje de nuestros alumnos en este ámbito.

La enseñanza de la lectura

Tradicionalmente, se da por sentado que la lectura se puede y debe enseñar como una técnica neutral, más o menos sofisticada, de aplicación pedagógica, e incluso perfectible a través de ejercicios de velocidad lectora. En este sentido, es posible

apreciar que muchas escuelas desarrollan diversas estrategias orientadas al aumento de la velocidad o fluidez lectora, no distinguiendo necesariamente las diferencias entre ambas, y a veces sin llegar a reflexionar debidamente como comunidad educativa en la verdadera utilidad y eficacia de las mismas. Si pensamos, por ejemplo, en la estrategia de lectura oral, en la que el niño debe leer en voz alta un texto previa y arbitrariamente seleccionado por el maestro (por tanto no necesariamente garantiza el resguardo de estándares de legibilidad de los textos), podemos plantear que en este caso no se realiza un acto de **lectura auténtica** sino que más bien un ejercicio de traducción donde resulta imposible ir más rápido de lo que permite la pronunciación correcta, y puede hasta hacer más lento aún el proceso, porque se debe dar tiempo a la formulación de los sonidos o sonoridad de los grafemas. A este respecto cabe destacar la incongruencia de tal ejercicio. Basta reflexionar que no es fortuito que cada uno de nosotros, como lectores auténticos, adaptamos significativamente el ritmo y la velocidad lectora dependiendo de si la misma es oral o silenciosa o, aún más, del tipo de texto y su contenido así como del propósito nuestro como lectores.

Por lo anterior, sorprende que, en Chile, en el contexto de la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (N° 20.248) y frente a la necesidad de los establecimientos de proponer un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) para acceder a sus beneficios, desde el Ministerio de Educación hayan emanado orientaciones para la elaboración de los mismos que contemplen como Meta de Aprendizaje **la velocidad lectora** desde 1° hasta 8° básico, entregando inclusive una tabla de desempeños² para establecer la misma, y sugerencias de instrumentos para la medición, originando como consecuencia que en muchos casos los maestros dediquen tiempo valioso a esta práctica, aunque muchos de ellos señalan saber que no es el camino correcto.

**Tabla de desempeños de velocidad lectora:**

	1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico	7º básico	8º básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	214	214
Rápida	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	194-213	194-213
Medio alta	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	174-193	
Medio baja	29-37	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	154-173	154-173
Lenta	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	135-153	135-153
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	134	134

I Si bien los establecimientos pueden usar otros instrumentos para la medición, es importante aclarar que el registro de los resultados debe corresponder a esta tabla, entendiendo que es una forma de homogeneizar la entrega de los resultados.
En www.educandojuntos.cl; www.fundacionarauco.cl y www.feyalegria.cl es posible encontrar textos validados para medir la velocidad lectora, orientaciones de su uso y videos sobre cómo desarrollar el proceso.

Observaciones: En las orientaciones del Ministerio de Educación se señala como única referencia para esta tabla, el que es una "Tabla frecuentemente utilizada por muchas escuelas para establecer la velocidad lectora". Por ejemplo, véase www.educandojuntos.cl, www.feyalegria.cl. Para la misma, en documento de orientaciones señalado se establece que los valores representan palabras leídas por minuto menos faltas en la lectura.

Cabe aquí detenernos para abordar precisiones conceptuales: Fluidez lectora, velocidad lectora, velocidad comprensiva.

Fluidez lectora se define como la habilidad para leer oralmente con rapidez, precisión y expresión adecuadas.

En consecuencia la fluidez lectora contempla la habilidad para reconocer palabras rápidamente con exactitud, sumado a la velocidad lectora entendida como la rapidez (número de palabras leídas por minuto) con que el alumno en este caso lee un texto, más la expresión y prosodia, es decir, la habilidad para leer un texto en forma oral con la debida entonación y pronunciación adecuada.

Como es factible apreciar, para cada uno de los componentes deberán utilizarse instrumentos de medición diferentes ya que apuntan a distintas habilidades, pero lo que es más importante aún, los instrumentos deben estar debidamente estandarizados y validados de acuerdo a normas nacionales y, por lo tanto, no puede permitirse el uso de cualquier instrumento como ambiguamente se sugiere en el Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo al señalar que: "Si bien los establecimientos pueden usar otros instrumentos para la medición, es importante aclarar que el registro de los resultados debe corresponder a esta tabla, entendiendo que es una forma de homogeneizar la entrega de los resultados". Al respecto cabe preguntarse también acerca de la validez y estandarización de la referida tabla de desem-

2 Véase: http://www.planesdemejoramiento.cl/m_anexos/Anexo%20IV.pdf

“Tienen la falsa creencia que mientras mayor número de palabras lean por minuto mayor comprensión podrán obtener”.

peño de velocidad lectora en relación a estudios de contrastación y legibilidad de textos que son seleccionados por los maestros sin mediar criterios previamente establecidos. Lo anterior resulta aún mucho más grave cuando a partir de los resultados se clasifican a los alumnos en categorías.

Una última precisión conceptual alude a la habilidad de velocidad comprensiva, entendida como el tiempo ocupado por un alumno en **leer en**

silencio un texto, para luego cuantificar el nivel de comprensión alcanzado por el lector.

Dejo estas conceptualizaciones abiertas para su análisis y reflexión, porque si se están proponiendo (o imponiendo) procedimientos de medición, metas y categorías, se debería, a lo menos, profundizar en relación a las consecuencias e impactos en las dinámicas de los procesos pedagógicos que pueden originar. Es decir, no sólo las diferencias en el entendimiento de lo que constituye la velocidad, fluidez y velocidad comprensiva, sino que también en las diferencias que pueden arrojar los diversos procedimientos e instrumentos de medición utilizados, lo que podría afectar la validez de dicho proceso.

La lectura en la escuela

Actualmente, y a la luz de las investigaciones de la lingüística, sociolingüística, psicología cognitiva, neurociencias del aprendizaje, como las de Ferreiro (2001), Lerner (2001), Goodman (1990), Smith (1975), y de las experiencias pedagógicas, es impensable considerar que el éxito del niño o la niña en la decodificación garantiza la comprensión. Esta concepción, errónea y malamente arraigada en la sala de clases, ha dado como resultado que muchos de nuestros alumnos confundan decodificar con comprender; es decir, tienen la falsa creencia que mientras mayor número de palabras lean por minuto mayor comprensión po-

drán obtener y, por ende, destinan todos sus esfuerzos al procesamiento léxico, sin atender debidamente el procesamiento sintáctico y semántico y, lo que es más grave aún, en este ejercicio para conseguir éxito desestiman la lectura como una actividad intelectual, pensante o placentera y de propósitos más profundos que el acto de traducir velozmente. Si deseamos que nuestros alumnos sean lingüísticamente competentes debemos entender que no se trata de reducir el proceso de desarrollo del lenguaje escrito a técnicas o automatizaciones del proceso de alfabetización, sino de formar auténticos lectores y escritores.

Asimismo, y a pesar de que en las últimas décadas existen abundantes investigaciones y publicaciones (Bruner; 1986; Coll, 1996; Cubero, 2005; Pozo, 1996) que señalan y confirman que el conocimiento no es algo que se construye desde afuera sino que en él los niños participan como agentes activos, la realidad observada indica y confirma que todavía la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela sigue basado en un enfoque de jerarquía de habilidades, que deben ser aprendidas de manera homogénea, secuenciada y más o menos rígida; factibles de observar y medir para evaluar si han sido aprendidas.



José Miguel Vives C.



José Miguel Vives C.

“En este ejercicio para conseguir éxito desestiman la lectura como una actividad intelectual, pensante o placentera y de propósitos más profundos que el acto de traducir velozmente”.

Avanzando en nuestro razonamiento, esta concepción de evaluación de la lectura no sólo influye o determina la forma cómo el maestro orienta el proceso de enseñanza -aprendizaje. También centra su quehacer en los aspectos formales y mecánicos de este proceso, reduciéndolo a una tarea artificial de repetición mecánica de una serie de sonidos, olvidando la esencia de estos aprendizajes, la cual hace referencia

a que la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, es una construcción de significados. Ignorando, también, algo que ellos y nosotros hacemos todos los días: leer para comprender; comprensión que emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto.

Indudablemente, para una buena lectura debe existir un buen manejo de la habilidad para manipular el material escrito que se presenta, pero esta habilidad no es meramente mecánica, y no se desarrolla ni incrementa por la simple repetición, imitación o refuerzo, no se trata simplemente

de enseñar a leer; no se trata de colocar al alumno/lector en condiciones de repetir sin analizar ni reflexionar; sino de formar buenos lectores.

Llegados a este punto, se propone que la lectura recupere y tome el lugar que le corresponde en la escuela: un lugar que hace referencia a ella como un medio de comunicación, de recreación y de información entre otros. Como señala Delia Lerner (2005): “mientras en la escuela se continúe leyendo en voz alta para que el maestro evalúe la corrección de la lectura oral en lugar de hacerlo para comunicar un mensaje a los demás, mientras se continúe utilizando la lectura como medio para estudiar en forma memorística, será inútil esperar que los niños comprendan lo que leen” (p. 11).

Además, es menester agregar la necesidad de que el maestro recupere y tome el lugar que le corresponde en la escuela, que recupere el sentido y posición de ser maestro, un maestro que aporte desde su quehacer pedagógico cotidiano para enriquecer o modificar la realidad de la educación en nuestro país.

Ahora bien, a partir de las precisiones anteriores y de la observación de las prácticas pedagógicas, surge, inevitablemente, la pregunta ¿qué es leer?, ¿qué es leer comprensivamente?, ¿es posible evaluar la comprensión lectora?

El acto de leer, es en esencia, un acto de pensamiento.

“Mi contribución fue encontrar una explicación según la cual, detrás de la mano que toma el lápiz, de los ojos que miran, de los oídos que escuchan, hay un niño que piensa (Emilia Ferreiro).”

¿Qué es leer? ¿Qué es leer comprensivamente?

Leer es comprender lo escrito, leer es un acto donde grafemas y fonemas son utilizados ante los ojos del lector como un canal de entrada, pero en este acto la elaboración de lo leído está en la mente, en el pensamiento y no en la vista, es decir, leer es un acto esencialmente cognitivo.

Cada uno de nosotros sabe leer en tanto que comprende el texto; si el texto supera nuestra capacidad cognitiva no estaremos leyendo, aunque seamos capaces de repetir o sonorizar en voz alta o en silencio los fonemas que corresponden a los grafemas que estamos enfrentando.

La comprensión de la lectura, desde la óptica psicolingüística, alude necesariamente a un sujeto pensante que interviene activamente en este proceso, que participa de manera reflexiva e interactiva, vinculando tanto sus conocimientos previos como el conocimiento de la lengua frente a la página escrita en un esfuerzo por construir su significado.

Desde esta perspectiva es factible afirmar, sin abundar en detalles, que la comprensión lectora depende de factores que están relacionados con el emisor del texto, con el receptor y con el texto mismo.

Según F. Smith, citado por Lerner 2001, la comprensión lectora consiste en “relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo –en el caso de la lectura, la información visual– con lo que ya tenemos en nuestra cabeza” (p. 1), entendiendo esto último como el conocimiento previo que alude no solamente a lo que el sujeto sabe sobre el tema específico del texto, sino que también está constituido por su estructura cognoscitiva, por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita en particular.

En este proceso, el lector predice, anticipa, indaga y recoge información del texto –fundamentalmente por muestreo–, infiere significados, confirma hipótesis de significados a partir del contexto, y por tanto integra la nueva información obtenida en la lectura con el conocimiento previo. En este acto no es el “código” lo que conduce el accionar lingüístico, lo es la significación como proceso activo de participación; no hay jerarquía alguna de habilidades sino que el lector utiliza de manera integrada y dinámica los sistemas lingüísticos al leer. Goodman (1982) citado por Freeman (págs 12-13) señala ocho ejes fundamentales que deben considerarse para entender y fortalecer la comprensión lectora en el ámbito escolar:

1. *El significado tiene que ser siempre tanto la meta inmediata como la meta final de la lectura. La enseñanza debe centrarse en la comprensión.*

2. *Los sistemas lingüísticos son interdependientes y por ende el lenguaje es indivisible. Fraccionar el lenguaje en palabras y partes de palabras por propósitos de la instrucción destruye su naturaleza esencial.*

3. *El lenguaje existe únicamente en el proceso del uso. No hay ninguna jerarquía de habilidades posible en la enseñanza de la lectura puesto que todos los sistemas tienen que usarse de manera interdependiente en el proceso de lectura, incluso en los primeros intentos para aprender a leer.*

4. *El niño que aprende a leer su lengua materna es un usuario competente del lenguaje. Esta competencia constituye su recurso primario para aprender a leer. Esta es una razón vital para que la enseñanza comience a partir de los conocimientos y habilidades del que aprende.*

5. *Los mecanismos que funcionan en la adquisición del lenguaje oral... son accesibles al aprendiz a medida que se esfuerza por dominar la lectoescritura... Quizá el factor motivante clave a explotarse sea la necesidad comunicativa. El niño llega a comprender el lenguaje que necesite comprender. Esto es tan cierto en aprender a leer como en aprender a comprender el lenguaje oral.*

6. *...el niño debe aprender las estrategias para predecir, realizar el muestreo y la selección de información, hacer conjeturas, confirmar o rechazar las conjeturas, corregirse y reprocesar...*

7. *Deben desarrollarse estrategias de lectura especiales para enfrentar la lectura de formas especiales de lenguaje...*

8. *En la lectura el significado es tanto input como output. Cualquier lectura se comprenderá sólo en el grado en que el lector tenga presentes los requisitos previos de conceptos y experiencias.*

“No se trata de colocar al alumno/lector en condiciones de repetir sin analizar ni reflexionar, sino de formar buenos lectores”.



En conclusión, cuando se habla de “comprensión de lo leído”, es dable pensar que no existe una sola forma de comprender cada texto, porque el sostener que el sujeto construye el significado supone el aceptar que los significados construidos y atribuidos por otras personas a un texto pueden no ser iguales, parecidos o coincidir con los nuestros. Es más, aún nosotros mismos podemos atribuir significados distintos a lo leído dependiendo de nuestros momentos evolutivos, de los propósitos o de las vinculaciones o condiciones socioafectivas imperantes al momento de leer. Por ejemplo, podemos afirmar que la significación de un texto como “El Principito” escrito por A. de Saint-Exupery, variará significativamente dependiendo de si esta lectura la realizamos en la niñez, en la adolescencia o en la vida adulta. Así también podríamos establecer que esa significación variará si la lectura de un texto como el aludido la realizamos para contestar preguntas que una maestra nos hará en una prueba de comprensión lectora o si la realizamos por el simple placer de leer.

No obstante, es importante señalar que lo anterior no significa que las interpretaciones del lector sean arbitrarias, es decir que no guarden relación alguna con las propiedades objetivas del texto leído; en efecto el lector lo que hace es reconocer los elementos del mensaje impreso –con las manifestaciones externas de su sentido y contenido– y concluye con la reconstrucción del sentido propuesto por el

autor; aportando su propia experiencia y conocimientos para reconstruir o recrear el sentido del mensaje original, y eventualmente dar una respuesta.

¿Es posible evaluar la comprensión lectora?

Ningún maestro pone en duda la importancia que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello resulta de vital importancia que disponga no sólo de una concepción clara y adecuada de lo que significa la comprensión de la lectura, sino de procedimientos y/o instrumentos que le sirvan para evaluar los logros de sus alumnos.

Cuantiosos estudios orientados a la exploración y análisis de las formas y procedimientos de la evaluación de la comprensión lectora en la escuela, arrojan como resultado que las formas más utilizadas para indagar la comprensión lectora hacen referencia a las siguientes variantes:

1. Responder a preguntas acerca de un texto que se tiene por delante para hacer confrontaciones y relecturas.
2. Responder a preguntas de un texto leído no presente al momento de la evaluación para verificar lo que ha aprendido y lo que recuerda del texto.

En relación a preguntas referidas a la comprensión del contenido, éstas se orientan fundamentalmente a:

1. La comprensión literal del texto leído.
2. La comprensión inferencial.
3. La comprensión como suma de la comprensión de los diversos elementos, fragmentos o detalles del texto.

“No se trata de colocar al alumno/lector en condiciones de repetir sin analizar ni reflexionar, sino de formar buenos lectores”.



José Miguel Vives C.

4. La comprensión como identificación de la estructura global o macroestructura del texto.

Como se ha señalado, la evaluación de la comprensión lectora es una tarea compleja y por ello los modos de indagación y recolección de información para apreciar o evaluar el grado de comprensión del lector son diversos.

Considerando que la comprensión de la lectura depende de los factores antes mencionados, cabría plantear que la evaluación debe ajustarse a criterios de evaluación auténtica.

Como señalan Bono, Donolo y Rinaudo (1998), "la valoración auténtica parte de que la comprensión de la lectura depende del propósito de la misma, que está influenciado por el

contexto, la comprensión que el lector tenga del objetivo, la activación del conocimiento de base, el reconocimiento de la estructura del texto y la activación de las estrategias cognitivas que posibilitan la comprensión" (p.2).

En definitiva, la evaluación debe encarar la posibilidad de transformaciones importantes; sólo si somos capaces de enfrentar este desafío, seremos capaces de encontrar el camino para desarrollar en nuestros alumnos lectores críticos. Pero lo anterior implica cambios en nuestras concepciones sobre la educación, sobre la lectura y su evaluación, y para ello es necesario regresar a la escuela, a esa escuela donde el alumno sea el centro de las preocupaciones, a esa escuela donde el docente sea respetado en su autonomía, sólo así podremos alcanzar el sueño que tanto deseamos.

Referencias bibliográficas

- BONO, A., DONOLO, D. & RINAUDO, M. (1998). *La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar*. Artículo presentado en las IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación: "Los desafíos de la educación frente al Tercer Milenio", Córdoba, Argentina. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- CUBERO, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social*. Avances en Psicología Latinoamericana, año/vol.23 Fundación para el Avance de la Psicología Bogotá, Colombia, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/799/79902305.pdf>
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOODMAN, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, año 11, número 2. Págs. 5-13.
- GOODMAN, K. (1982). Miscue analysis: theory and reality in reading. En Fred Gollasch (ed.) *Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman* (págs. 15-26). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D. (2005). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4, págs. 10-13.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SMITH, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F. (1978). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.



La *Ley SEP* mirada desde la realidad de las escuelas

Revista Docencia

A casi tres años de puesta en marcha la Ley de Subvención Escolar Preferencial, quisimos conversar con un grupo de docentes a fin de conocer su mirada acerca de cómo ha impactado esta nueva normativa en el día a día de la comunidad escolar. Conversamos con Teresa Zeballos, Hilda González, Luis Rojas¹ y Ana Leonardini. Numerosas son sus preocupaciones, desde la desinformación hasta la imposición, la restricción del curriculum, el empeoramiento de las condiciones laborales y el escaso beneficio para los estudiantes vulnerables.

¹ Luis Rojas corresponde a un pseudónimo solicitado por el profesor entrevistado.

Información y participación de los profesores en torno a la Ley SEP

De acuerdo a las opiniones expresadas por los docentes entrevistados, la información que les fue entregada sobre la Ley Sep fue muy escasa. Han sido los propios profesores que, ante la necesidad de aplicar lo exigido, se han ido interiorizando acerca de la misma.

Luis: Yo me vengo integrando a este colegio, donde ya tenía instalada lo que es la Ley SEP y por curiosidad, como intento ser un perfeccionista en lo que hago, trato de conocer el medio y me dicen: "mire, nosotros estamos con Ley SEP". Por lo tanto me vi en la obligación de leer la Ley.

Ana: Este año recién estoy ingresando en cuanto a trabajo pedagógico para darle curso a la Ley SEP, entonces no conozco mucho de su parte legal, pero lo que he podido advertir, es una consecuencia de la LEGE, que la hace carne, ley con la cual el profesorado nunca estuvo de acuerdo.

Además, muestran su disconformidad por la manera impositiva en que han recibido la ley, a manera de instrucción, sin mayores posibilidades de participar.

Luis: Toda información está centrada en una persona, quien da a conocer que se pide tal o cual meta que hay que cumplir (en Lenguaje) y que se diseñará tal estrategia para llegar a dicha meta. Acá no se habla de montos para ello, se implementan cosas materiales para llevar a cabo el plan. Los profesores son sólo receptores, no se está al tanto de cuánto dinero se dispone, por lo tanto no existe una idea común, solo lo que la gestión cree que debe ser. Para actuar así se nos indica que las pautas son las indicadas desde el MINEDUC. Hay una imposición, desde el punto de vista técnico y desde el punto de vista administrativo.

Implementación en el aula: metas impuestas y descontextualizadas

Con respecto a la implementación concreta, los profesores sienten que se les han impuesto metas de aprendizaje que no consideran la realidad de los alumnos ni las condiciones de la enseñanza. Estas metas son sumamente estandarizadas y restringen al mínimo la autonomía profesional para tomar decisiones pedagógicas.

Teresa: (Antes), cuando nosotros hacíamos el compromiso de gestión² tú te tenías que comprometer en un porcentaje de cuál iba a ser el logro con ciertos aprendizajes claves. Entonces, tú te comprometías de acuerdo a tu realidad. Al inicio del año tenías en un cuarenta y tanto por ciento de los niños lograda la conciencia fonológica, por ejemplo, y tú decías, "considerando los problemas de lenguaje que tienen, yo voy a llegar a un sesenta". Y la Supervisora te decía que no. "Bueno, ¿viene usted a hacer clases? Yo sé mi realidad", le contestaba. Y nosotros nos poníamos en la dura, y no cambiábamos nuestro porcentaje. Eso era antes, pero ahora, ¿qué pasa con la Ley SEP?..

Ana: El problema es que ahora el porcentaje sí que tienes que respetarlo, tú no puedes decir yo aquí voy a lograr cincuenta, o sesenta. No, usted tiene que lograr lo que se le exige de aquí al último año que termina su escuela con el plan de mejora.

Teresa: Como nosotros hicimos nuestro plan de mejora, hicimos el diagnóstico, detectamos cuáles eran las necesidades el primer año en Lenguaje y cómo íbamos a subsanar esas deficiencias, hay un montón de estrategias que se están implementando... Nosotros las seleccionamos y las pusimos en nuestro plan de mejora. Pero ¿por dónde viene la exigencia desde el Ministerio? Es en cuanto a los porcentajes que nosotros debemos cumplir de logros de los aprendizajes clave y también en

2 Política iniciada a principios de esta década en la cual los establecimientos se comprometían a alcanzar ciertos logros de aprendizaje en matemática y lenguaje, medidos con una prueba elaborada en la Secretaría Regional Ministerial de Educación.



cuanto al tiempo en que los debemos cumplir y a nuestro trabajo técnico pedagógico. Eso cambió, porque hasta hace un año atrás, cada profesor planificaba libremente, pero ahora no, ahora hay que planificar día a día.

Luis: Cuando llegué al colegio, tenían 210 puntos en SIMCE, ahora llevo 228, y me dicen: "¿y para eso subiste?" ¿Perdón?, le subí más de 10 unidades y usted me dice que no sirvo, no vale. Imagínese ahora cuando a uno le piden alcanzar el 80%, ¿me entiende? Respecto de estas indicaciones del Mineduc, se exige que se avance, pero la realidad me indica que aunque se suban los puntajes, habrá cuestionamiento sin ver los alcances que se necesitan para llegar a esas metas. Considero que las cifras son frías y no interpretan las formas por las cuales se avanza. Hay factores que debieran considerarse como para poder ser más optimista en cuanto a resultados, como por ejemplo, la permanencia laboral, la participación de acuerdo a las experticias de cada profesor, el valor del compromiso con lo que se está planteando, la gestión, el trabajo en equipo, etc.

Ana: A mí parecer hay una inspiración política, no pedagógica ni técnica, y desgraciadamente, tampoco se escucha una voz del profesorado, porque todo viene hecho, todo viene dado, nada se nos pregunta, no tienen la menor idea, o deben tenerla, pero la pasan por alto, de la realidad de alumnado con el que trabajamos. Entonces aquí, lo vuelvo a decir, el profesorado no tiene demasiada voz ni voto, porque las cosas vienen hechas.

Incluso, según estos docentes, al momento de imponer metas a corto plazo se pasa a llevar lo establecido por la propia ley.

Luis: Hay una contradicción con la Ley, porque la Ley en una de sus partes dice que cada escuela, de acuerdo a su diagnóstico y su realidad, propondrá un porcentaje que se comprometen a cumplir. Pero ellos (Mineduc) lo quieren mirar desde un punto de vista gerencial, para cumplir metas, porque la empresa privada es así. Pero en la empresa privada por lo menos las metas las colocan en forma escalonada. Aquí, en cambio, se saltaron el escalón, aquí simplemente presionan, aunque yo le diga que está contra la ley, porque el reglamento también estipula que yo puedo hacer esto en forma escalonada y parcial, para llegar a lo que ustedes me están proponiendo, porque es un programa de cuatro años.

También se evidenció preocupación por lo irracional que pueden llegar a ser las exigencias, restringiendo el aprendizaje al cumplimiento de metas cuantitativas y sólo para ciertas asignaturas, que no sólo dejan de lado la formación integral del alumno, sino que incluso imponen mediciones que atentan contra algunos aprendizajes, como por ejemplo, la comprensión lectora³.

Luis: Yo trabajaba en el INBA (Internado Nacional Barros Arana), entonces ahí no había proyectos ni nada por el estilo, pero acá me dijeron: "mire, nosotros le damos importancia nada más que a Lenguaje". Pero resulta que los puntajes que tenemos en la escuela son paupérrimos en matemáticas. Pero la instrucción es: "no se preocupe, el próximo año toca matemáticas". Esa es la imposición de la cual estoy hablando. La preocupación que impone la Ley Sep es la de absorber lo mediático, o sea sólo lo que está programado, no tomando en cuenta el total de cursos. Resumiendo, se da atención preferencial solo a lo que el Mineduc exige. Así he vivido la ley Sep.

Ana: Cuando estaban haciendo el plan de mejora de Lenguaje y yo veía de lejos, me fijé qué estaban exigiéndoles a los niños de primero a cuarto (básico). Era una aberración, lectura cronometrada, lectura veloz, para mí eso es el colmo de los colmos, porque leen como loros, pero no entienden lo que están leyendo. Ahí tuve una gran discusión con el director, según él eso va a conducir un día a la comprensión lectora... Me imagino que cuando el chico tenga unos veinte años, tal vez alcance a comprender con esa metodología de la lectura veloz... De un tiempo a esta parte, todo lo que sea artístico o desarrollo integral del alumnado está siendo desatendido. Antes, por ejemplo, los talleres extra escolares los atendían los colegas que tenían disponibilidad de horario o ganas de hacer el taller. Ahora nosotros no podemos postular a eso, siempre tiene que ser una persona externa a la que le pagan muy poca, y debido a eso, casi no hay ofertantes. O bien, te encuentras con personas que no tienen mucho dominio con los niños que nosotros atendemos, no los conocen. Ahí hay un desmedro en cuanto a la educación. Si se focaliza solamente en la parte cognitiva hay un error sumamente grande, porque aquí hay alumnos con déficit de otro tipo: alimenticios, sociales, culturales, afectivos, ¿y quién atiende eso? Sólo el profesor que conoce a su alumnado, que son los profesores de aula, porque a veces ni siquiera los directivos docentes los conocen tan bien

3 Para profundizar en esta temática, vea el artículo *Lectura: todo depende de cómo se lea*, contenido en esta misma revista.

como uno. Y el SIMCE le significa a esos pobres niños, que tienen tantas falencias, obligarlos a una situación que no es su fuerte y que no es lo que ellos necesitan ni les interesa. Entonces, hablemos en forma global, el aumento de puntos en la prueba SIMCE ganado por nosotros es de sangre, sudor y lágrimas, y con orgullo. Los pocos o muchos porcentajes que subamos son con todo lo que se arrastra intrínsecamente, que no está dicho en ningún lado, ni tampoco nadie nos reconoce. Y es un esfuerzo demasiado grande llegar un poquitito a empinarse sobre la meta que uno tuvo un año anterior con otro alumnado. Tú no llevas un proceso, no tienes a los niños de Primero a Cuarto, eso en la escuela pública no existe. Hay un ir y venir de niños, y casi siempre se está empezando de un año atrás, casi empiezas de cero. Entonces, no puede haber avances pedagógicos en un sistema donde los niños se están rotando.

Crece rol gerencial de directivos y disminuye voz de los docentes

Los maestros entrevistados expresan que han sentido cómo esta ley otorga mayores atribuciones a los directores en detrimento de su autonomía profesional. En muchos casos la elaboración del Plan de Mejora es impuesto por el equipo directivo o bien por la Asistencia Técnica Educativa (ATE) contratada.

- ¿Ustedes conocen su plan de mejora?

Ana: Sí, pero no lo hicimos entre todos. Lo hizo el director con su equipo. Es que el director es bastante técnico. Él no delega en la jefa de UTP, sino que él organiza todo, junto con las colegas que apoyan la labor de UTP y con opiniones que recogió de las profesoras de 1° a 4° año. Yo he tenido y tengo diferencias (con el director) porque no estuve involucrada en esa planificación,

no tuve participación en su diseño y ahora debo sólo ejecutarlo tal como está.

¿Y ese plan de mejora, se relaciona con las deficiencias que ustedes han visto?

Ana: En general sí, porque hay muchas deficiencias pedagógicas en nuestros alumnos y todo lo que se hace es poco, pero son los tiempos los que nos juegan en contra y si le informo al director que los niños no leen comprensivamente, porque les falta mucho vocabulario, me dice: "¡ah!, los estás tratando de tarados, aquí todos son tarados". O sea, siempre me da vuelta las cosas o siempre me pone a mí un letrero, me menoscaba y me baja el perfil. Entonces no doy ninguna opinión, la gente que quiere opinar después se queda callada por lo mismo, porque él ataca directo a la persona, si algo no le parece.

Ana: Nosotros en este minuto no tenemos ninguna ATE, pero sí tenemos al director, que en el fondo es nuestro colega y él es el que lleva el buque y él te obliga, y por qué digo te obliga, fíjate que hay unos cursos de perfeccionamiento ahora en invierno, él los va a contratar, y él puso nombre y apellido a cada profesora, qué curso él quiere que estudie esto o lo otro...

Para ellos, la Ley SEP viene a consolidar la imposición de un rol técnico para los profesores, que ya se arrastraba con las presiones del SIMCE.

Ana: Yo diría que de un tiempo a esta parte el profesorado no tiene voz, desde que empezó esto del SIMCE, y yo me remonto a eso para poder llegar a lo de la SEP, esto se arrastra, y continúa. Yo me atrevería a decir que hay una cultura de que el profesor se calla, porque viene como todo hecho, obligado, uno qué va a decir.





Luis: *En los consejos de profesores al final todos nos quedamos callados. Como yo era nuevo, y estaba informado de la Ley SEP, se me ocurrió dar una opinión una vez y de ahí para adelante me tuve que quedar callado, o sea entré en el ruedo, porque no tenía cabida.*

Además, la Ley SEP abre la posibilidad de que los profesores sean despedidos por el director; si es que consideran que no cumple los requisitos del plan de mejora. Esta situación ha llevado a que los docentes trabajen con temor y acallen sus opiniones divergentes.

Luis: *La Ley Sep también crea instancias de incertidumbre laboral. Una parte de ella especifica que "por no cumplimiento de deberes diarios o profesionales" puede ser sometido a sumario un profesor que supuestamente pudiera faltar a sus deberes. Claro está que por la cantidad de documentos que se nos solicita para llevar a cabo nuestra labor, es viable que se pidan sumarios en forma reiterativa. Hoy nuestros contratos son para hacer clases frente a curso y son muy pocas las horas asignadas para cumplir con las planificaciones anuales, semestrales, semanales, y hoy, las planificaciones diarias. O sea, es fácil quedar expuesto al aparente no cumplimiento. Si esta ley está hecha para alumnos con problemas deficitarios en lo social y de aprendizaje, ¿en qué momento se les atiende? También se expone el profesorado a que, por divergencias de cualquier tipo, se establezca una contienda que vaya más allá de la relación profesional y la dirección cree las condiciones para rescindir su contrato.*

Repercusiones en condiciones laborales y salud de los docentes

En esta nueva normativa, los docentes ven mayores presiones para su trabajo, en desmedro de condiciones deseables para la enseñanza. Las exigencias alcanzan niveles que para ellos son absurdos, como el pedir planificaciones diarias, sin contar con más tiempo para ello. Se sienten agobiados, presionados, desencantados.

¿Y cómo los presionan ahora?

Teresa: *Con el cierre de la escuela. Y te vas para la casa... No hay ni sumario, no existe... El cierre del colegio...*

Ana: *Con la Ley SEP, por ejemplo, el profesorado tiene que planificar clase a clase, día a día, tiene que entregar esas planificaciones como un relojito.*

Luis: *Imagínate de qué forma nosotros hoy día estamos estresados, agotados, presionados, por qué, porque tenemos que hacer una planificación diaria.*

Ana: *Quizás mi postura es más política que pedagógica, pero sintiéndolo y observando a mis colegas, es una Ley que apremia el trabajo docente, presiona, cansa y estresa, porque son demasiadas metas ambiciosas y muy terminantes. En la cabeza del profesorado que está en la Ley SEP, hay un plazo X para cumplir ciertas situaciones y si no, está la amenaza de cierre de colegio, entonces políticamente hablando, creo que la Ley SEP está destinada a terminar con la educación pública. Si usted pregunta al profesorado cómo se siente trabajando, yo creo que la mayoría está desencantado y muy estresado, día a día se está luchando contra viento y marea, y contra los molinos de viento para cumplir tanta exigencia, presionando a los niños cuyos padres y/o madres están ausentes del hogar porque trabajan todo el día.*

Teresa: *Ahora nos pusieron la soga al cuello con esta Ley que impone que los colegios logren ciertas metas en cuatro años, si no van a ser intervenidos y si no van a desaparecer.*

Luis: *No existe una conducción del punto de vista de política educacional que integre lo que verdaderamente se necesita en este país respecto de toda la educación en general, por lo que al profesor lo empiezan a cuestionar, el profesor es mal evaluado, nuevamente es el profesor (el responsable).*

Una ley que no beneficia a los alumnos vulnerables

Los docentes entrevistados perciben que esta subvención preferencial por alumno no es

ninguna solución a los problemas de recursos, porque es la institución completa la que necesita más financiamiento y no sólo los alumnos "prioritarios".

Ana: *Estas platas son para los alumnos prioritarios, entonces, en la escuela hay alumnos prioritarios, y el dinero está destinado a esos alumnos, pero tú tienes que cubrir las necesidades del 100% del alumnado con la plata de unos cuantos: diez niñitos, ocho niñitos o cinco niñitos en cada curso... Entonces no da abasto. Y pecado mortal, ojalá que nunca ocurra, que por abc motivo se vaya algún alumno prioritario del colegio porque se va la plata.*

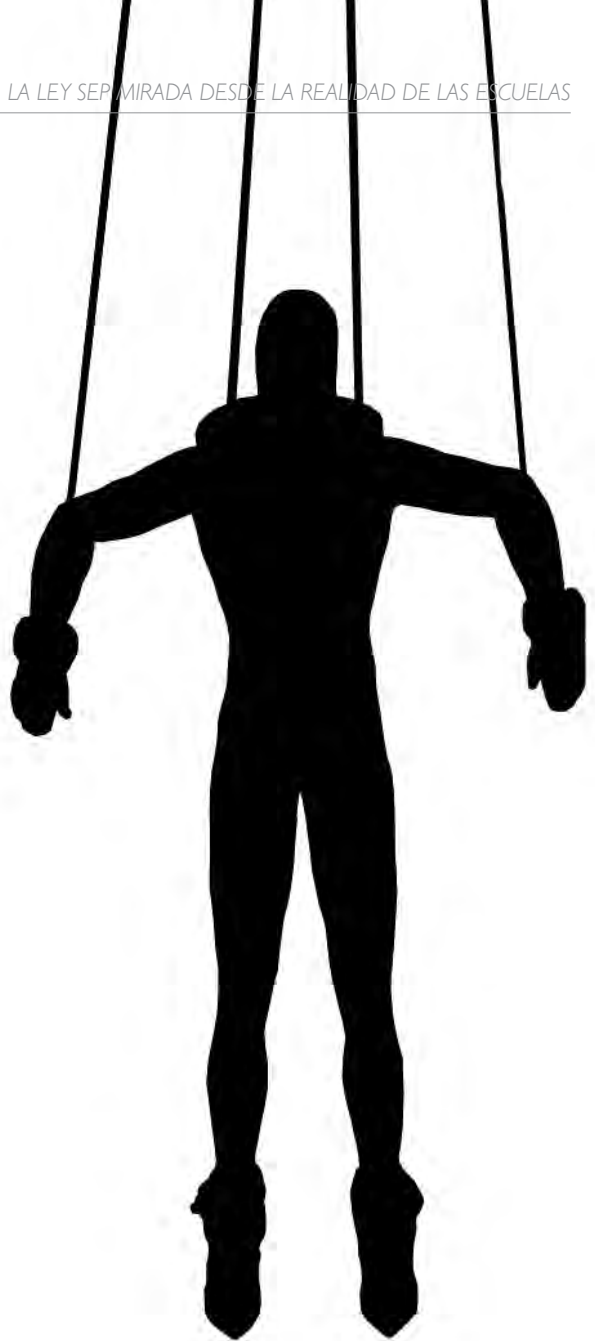
Hilda: *Nosotros tenemos más del 90% de niños con problemas sociales, económicos, pero muchos de sus papás no son chilenos. En esa parte la Ley SEP nos ha perjudicado, porque no contempla a los niños extranjeros, nos pagan súper poco por la Ley SEP. Viven en una casa que viven veinte familias y yo lo he visto, he ido a dejar niños, he cuidado niños enfermos. Entonces ellos no tienen derecho a Fonasa, no tienen derecho a nada y nosotros tenemos que atenderlos, son niños.*

Teresa: *Siempre tuve el temor de cómo se iba a dar la SEP en las escuelas, y lamentablemente, al paso de los años, nuestros temores se han ido cumpliendo, en desgracia para los niños de la comuna que son los más necesitados. A ellos no les está llegando el beneficio que se pretendía, porque quizás desde las alturas de quienes crean una Ley, piensan en beneficiar a niños que están en alto riesgo, pero de allí a cuando se llega a la concretización del tema, lamentablemente no son ellos los beneficiados.*

Asistencia Técnica Educativa (ATE): una externalización dudosa

Los entrevistados hacen notar su malestar ante la contratación de servicios externos a la escuela, lo sienten como una intromisión, pues se toman decisiones sin considerar los diagnósticos de quienes trabajan día a día con los alumnos.

Luis: *La Ley SEP abre mucho lo que no estaba, lo que no había, porque en educación no estaba eso de que alguien externo pudiera entrometerse, y es más, que el director pudiera tener las facultades de poder contratar a personas para que estén inmersos en el colegio y pudieran*





con eso elevar un poco los estándares que nosotros queremos. Hay personas que se organizan, de acuerdo a los parámetros que le pide la Ley SEP para ofrecer los servicios, se registran, y posteriormente se ofrecen los servicios por los cuales ellos cobran caro, para poder decir: "mire, esto es lo que nosotros creemos que ustedes tienen que hacer". Esas son las ATE. Ahora, (el análisis de diagnóstico) no llega a los profesores tampoco, a lo mejor discrepamos con el análisis que se hizo de la escuela, que puede discreparse y bastante, porque ellos son muy externos, no tienen una sintonía.

Teresa: La Corporación contrata una ATE en marzo del año 2009 y el diagnóstico los profesores lo habíamos hecho al finalizar el segundo semestre del 2008. Nosotros tomamos velocidad lectora, nosotros tomamos comprensión lectora, nosotros hicimos todo el trabajo, todo el diseño de lo que queríamos lograr y llegó una ATE para hacer un diagnóstico nuevo, que ni siquiera lo alcanzó a hacer porque se fue. El representante legal de esta ATE tenía problemas con la justicia, por fraude y estafa. Nosotros descubrimos eso, lo planteamos en la comuna, después al Secretario General de la

Corporación y al final llegamos donde el jefe provincial, y hasta el Ministerio de Educación, donde nos atendió el Subsecretario, y borrarón a esta ATE de la nómina que ellos tenían y se canceló el contrato. Bueno, el dueño de la ATE ha ganado mucha plata, porque se fue con una indemnización millonaria y no alcanzó a hacer nada (en la escuela). Después, en septiembre, se contrató otra ATE. Nosotros ya estábamos trabajando en el plan de mejora hacía rato. Esté o no esté la ATE, nosotros hemos hecho el trabajo igual. Bueno, llegó una ATE a mitad de año y, primero, no quiso mostrar cuáles eran los instrumentos de evaluación que iban a aplicar con los niños y hubo alumnos de una universidad, en que los chiquillos no se sabían manejar con los alumnos de nuestra comunidad. Ellos iban a cada escuela y se comprometían a tener los logros. Nos dijeron: "va a haber uno de nosotros siempre en la escuela para que ustedes nos consulten". Nunca sucedió, hicieron un montón de compromisos que obviamente no cumplieron, porque somos veinticuatro escuelas en nuestra comuna, veinte de ellas en este proceso del plan de mejora, entonces era imposible que una empresa estuviera permanentemente en todas ellas. Ahora hay una tercera ATE, porque como la



anterior no cumplió los compromisos se fue, se caducó el contrato, y también está exigiendo el pago porque hubo un contrato firmado. Entonces ahora vamos en la tercera ATE, que está haciendo diagnóstico de nuevo. La experiencia ha sido caótica, este es nuestro tercer año, y nosotros el otro año debíamos estar entregando resultados.

Además, ven cómo transitan millones de pesos sin que los alumnos vulnerables se vean beneficiados. Les molesta el negocio que ha nacido a costa de los estudiantes y la escasa fiscalización que hay detrás de estos supuestos "expertos".

Teresa: Para nosotros es terrible, a lo mejor los iluminados que están entre cuatro paredes pensaron una ley que favoreciera al niño que está en una situación más difícil, en favorecer sus aprendizajes, favorecer que él pueda superar sus falencias, sus dificultades, y no pensaron en que esta plata, una tremenda inversión del Estado no iba a llegar a esos niños, son tantas las manos por donde pasan y en cada mano se va quedando algo, la ATE se lleva demasiada plata. Fíjate que la ATE que estaba el año pasado, que sólo alcanzó a hacer un diagnóstico, por una escuela de aproximadamente cuatrocientos alumnos se llevaba mensualmente treinta millones de pesos.

Luis: ¿Qué sabemos nosotros cómo llegan y cómo se van? Nadie evalúa, llegan, y esos van con ciertas facultades para meterse en los colegios y disponer de recursos, no puede ser...

Ana: Ahora, ¿qué está ocurriendo? Le están llegando a los directores una cantidad enorme de correos ofreciendo este curso y el otro y el otro, les llenan el correo y ellos no hayan cuál elegir y cuál poder ver porque el mercado está saturado, porque hay estas platas.

El uso restrictivo de los recursos y el desorden administrativo

Lo restrictivo de las posibilidades de uso de los recursos provenientes de la ley SEP es un aspecto que también desilusiona a los profesores.

Ven que hay necesidades básicas en las escuelas que no pueden ser financiadas con estos recursos extras. Asimismo, reclaman el que no han sido consideradas sus condiciones laborales dentro de los ítems en que podrían utilizarse los dineros.

Hilda: Para arreglar una sala no puedo con la plata SEP ir a comprar materiales, no puedo comprar mobiliario, nada de eso. No, no puedo porque no está dentro (del plan de mejora).

Teresa: En los planes de mejora está como la Ley SEP propone que se puede contratar personal para hacer los talleres que sean necesarios, o las clases, o cualquier acción que sea necesaria. Nosotros teníamos la propuesta de que cada uno de nosotros tuviera por lo menos dos horas a la semana pagadas con plata SEP para poder planificar, ese punto no fue aceptado. Se nos dijo en ese momento que la plata SEP no era para pagar honorarios de profesores, pero sí se puede contratar psicólogos, sí se puede contratar asistente social, no sé por qué los profesores tenemos una plusvalía distinta.

El desorden administrativo también les ha traído problemas. Las platas no llegan a tiempo y entorpecen los procesos.

Hilda: Pero lo que a mí me impresiona bastante que ni siquiera está informada la gente que tiene que ver con la SEP. Por ejemplo, a mí me ha tocado ver que a la ayudante no hemos podido pagarle, porque se hicieron mal las licitaciones, supuestamente, lo que no fue así, está comprobado. Nosotros la plata que estamos gastando hasta el día de hoy, es la plata del año 2009, todavía no tenemos la autorización para gastar la plata del 2010, ni siquiera ha sido depositada. Eso es lo que pasa, el Ministerio dice: si no están rendidas las platas del año 2009 no se entrega la plata del 2010. Lo que pasa es que se entregaron súper tarde, imagínate que las platas del 2009 llegaron en octubre.

Luis: En vez de llegar en marzo, de acuerdo al plan del proyecto de mejora, para poder gastar todo lo que corresponde al año, las platas llegaron en septiembre, para empezar a gastarse en octubre.



La *Escuela Barreales* ante la emergencia que **remeció al país**

Revista Docencia

El pasado 27 de febrero sacudió a todo Chile. No sólo nuestra tierra se vio revuelta y agrietada, nuestras instituciones también. Las comunidades educativas se resintieron, muchos establecimientos fueron destruidos o dañados, algunos están siendo reparados y otros ya se encuentran en pleno funcionamiento. Docencia visitó la Escuela de Barreales, ubicada en la VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, a dos kilómetros de Santa Cruz, para conocer y compartir su experiencia como comunidad educativa ante esta crisis.

Niños de las comunas de Santa Cruz, Lolol, Peralillo y Pumanque, como de villorrios cercanos, estudian en la Escuela Barreales. Su matrícula asciende a 260 estudiantes, muchos de ellos son de pleno campo, otros más urbanos. Como explica Mónica Cáceres, docente del segundo ciclo de educación parvularia, en sus aulas han estudiado "hijos y nietos de ex alumnos, es una tradición. La escuela tiene más o menos cincuenta años", lo que ha convertido a esta institución en un actor público relevante en la cultura e identidad de la zona.

Durante su historia, el proyecto educativo, misión y labor de la Escuela han ido cambiando. Siendo

siempre pública, en sus inicios Barreales sólo enseñaba a los niños cercanos al recinto, no había estudiantes urbanos o de localidades aledañas. "La gente de allá no llegaba a esta escuela, lo veían como lejano, rural, como que iban a cambiar de categoría. Además el camino asfaltado no existía. En ese sentido la forma de acceso era limitada, no había colectivo y los buses no pasaban por este sector, se iban por la carretera", comenta Olga Aravena, Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Con la conectividad que significó la sucesiva urbanización de las vías, el transporte público comenzó a llegar, al igual que surgieron los furgones escolares. Estos cambios, más el reconocimiento de la gestión



y logros de la Escuela en la comuna, generaron el aumento de la matrícula en Barreales. Con la demanda de nuevas familias por educación en la zona, llegaron más niños a las aulas del establecimiento.

Según su directora, Yolanda Ravanal, hoy concentran un 60 por ciento de niños vulnerables. Todo un desafío pedagógico si a esto se le suma que asumieron la integración como parte de la misión de la escuela: actualmente en las aulas y patios de Barreales se educan niños y jóvenes con discapacidad auditiva, ocular, física y cognitiva, construyendo “una oportunidad de realización, de sueño, porque para las familias que tienen hijos discapacitados es difícil que

un establecimiento educacional les dé posibilidades, porque tienen muchos estudiantes, porque no cuentan con los profesores adecuados o por muchas variables más, y esta sí lo hace”, afirma Yolanda.

Hoy, el 30 por ciento de la matrícula de Barreales es de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que ha demandado una diversificación, especialización y articulación de sus docentes y profesionales del campo de la educación. Sumado al cuerpo docente regular, que alcanza a quince profesores, se agregan las horas semanales en las que ejercen profesores especiales, de integración y de trastornos específicos del lenguaje, un fonoaudiólogo y un psicólogo. Según cuenta Olga Aravena, “se fueron



solicitando especialistas y en vista de los resultados nos facilitaron la ayuda profesional necesaria. Se fueron dando las posibilidades en la medida que nosotros lo pedíamos al Municipio”.

Esta diversidad de educandos ha requerido la adaptación de los espacios en la Escuela, estableciendo la organización de áreas comunes a través de letreros que indiquen sus objetivos.

Como explica la jefa de UTP, todo empezó con “la zona de compostaje, de materia orgánica. Hicimos un hoyo en el patio y ahí fuimos juntando residuos orgánicos, por ejemplo las hojas, lo que sobra de la cocina, y se va tapando y biodegradando”. La medida fue adoptada para motivar a los estudiantes y por una necesidad práctica, pues en la zona lo esporádico del retiro de los residuos sólidos era una complicación que se volvió insostenible. “En el sector había un problema para sacar la basura, antes no pasaba el camión y recién en 1997 comenzó a retirarla una vez a la semana. Los altos de basura eran bastante, entonces comenzamos a reutilizar los residuos sólidos. En los subsectores y talleres empezamos a articular la temática ambiental. Por ahí nos fuimos complementando, y con el paso de los años ordenamos todo y logramos la certificación como escuela de medio ambiente”, explica la directora.

En el establecimiento también hay una pérgola, una zona de juegos tradicionales chilenos, una de lectura y otra de reflexión, entre muchas. Aravena relata cómo fue el proceso: “durante las horas del recreo nos dimos cuenta que teníamos que identificar espacios donde los niños se sintieran cómodos. Teníamos juegos de luche, entonces le pusimos “zona de juegos” y agregamos otros. Hicimos una “zona de reflexión” para que los niños se sintieran tranquilos y tuviesen un espacio para reflexionar en momentos importantes. Así se fueron definiendo las zonas, recreativa, de esparcimiento, de lectura, entre otras”. Además esto sirvió para que las distintas generaciones y formas de recreación tuvieran momentos y lugares respetados por todos, “porque se producían muchos conflictos de convivencia durante los periodos fuera del aula, entre niños mayores y menores o entre niños más tranquilos y otros más enérgicos. Entonces se llegó a la conclusión que había que sectorizar. Así fue como hace tres o cuatro años más menos surgieron las zonas”, explica la profesora Cáceres.

Una comunidad y su escuela enfrentando la crisis

En la coyuntura del terremoto, y sus sucesivas réplicas, esta organización de los espacios logró movilizar las alertas y evacuaciones de forma mucho más ordenada. La “zona de seguridad” estaba al alcance de todos los niños quienes ya estaban familiarizados con la apta distribución de sus espacios. Según Alejandra León, estudiante de 7° básico, les “sirvió porque nos enseñaron muchas cosas, cómo tenemos que actuar y evacuar de forma ordenada. Nos enseñaron a controlarnos y sabíamos donde nos teníamos que poner”.

Como la mayoría del país, los primeros días después del sismo la comunidad de la zona estaba desconcertada. Tanto padres y apoderados como trabajadores de la Escuela se vieron afectados materialmente por el terremoto. Por ejemplo, Gabriela Duarte, apoderada de kínder, tuvo que cambiarse de Paso los Reyes a Santa Cruz, pues su casa se derrumbó, “era de adobe, acá en el campo, y no quedó nada”, declara. Geissy González, presidenta del Centro de Padres y Apoderados, afirma que a pesar de que experimentó el terremoto de forma tranquila, y que sus hijos lo enfrentaron como algo natural “que pasó

no más”, supo de “casos terribles de algunas familias” ante los que la Escuela ha sido “una ayuda porque se vio que aparte de ser firme como estructura, cooperó a la comunidad y a la familia”.

La directora valora especialmente el compromiso social de los profesores. Explica que hay docentes a los “que se les cayeron sus casas, pero a pesar de todo eso, cuando reanudamos las clases ellos estaban acá, con toda esa situación y dolor, pero estaban presentes ayudando y trabajando”. Como muchos profesores en el país, en Barreales también se integraron a clases, a pesar de estar “vulnerables emocionalmente. Por ejemplo, ante una sugerencia o técnica pedagógica que uno les daba, algunos sentían temor. Eso yo lo siento y lo reflejan, los veo muy vulnerables, ante cualquier situación académica que tú tienes que llegar a dialogar con ellos, a tranzar, a negociar y mejorar, ellos se muestran muy vulnerables”, reflexiona Raval sobre el estado psicoafectivo en el que se encontraron varios de sus colegas.

A pesar de que la escuela no presentó fallas en su construcción, su comunidad se resintió por algunas pérdidas materiales, pero fundamentalmente en su dimensión psicológica y afectiva. “Hubo un quiebre de emociones y proyecciones, creo que la mayoría de las personas quedó con esa sensación”, expresa Raval.

Frente a esta situación de emergencia la comunidad docente se ocupó de ir solucionando sus problemas y se adecuó de la mejor forma para el ingreso de los estudiantes a clases. Desde el 8 de marzo estuvieron preparados para iniciar el año académico, pero por disposición municipal lo comenzaron el 22. Este lapso sirvió para que la iniciativa de la directora y profesores de cooperar con la situación que estaban sufriendo los niños, jóvenes, padres y apoderados de la Escuela, surgiera.

Estrategias solidarias ante la catástrofe

Según explica la directora de la Escuela, los docentes y administrativos no vivieron un proceso normal de dolor y duelo posterior a la tragedia, se concentraron en “ocuparse de la situación, de que los niños y padres estuvieran bien”. Así, los profesores llegaron al establecimiento el día que regularmente habría empezado el año escolar, en el momento que

se enteraron de la disposición municipal surgió como inquietud y preocupación el estado de los niños y las familias de la Escuela.

Como cuenta Raval, fue un proceso largo: “todos se presentaron, yo no tuve tiempo de convocar porque todos estaban acá. Primero hubo llamadas telefónicas entre los profesores, el teléfono fijo funcionaba, por lo tanto tuvimos esa facilidad. Cuando carecíamos de los recursos básicos, como el agua y la luz nos reuníamos en la casa de una colega. Ahí empezamos a orientarnos, cómo lo íbamos a hacer, qué es lo primero que íbamos a hacer, cómo íbamos a manejar las emociones y nos dimos cuenta que sí éramos capaces”.

En una de esas reuniones, el 8 de marzo, los docentes definieron llamar a cada hogar y apoderado para saber de su estado, cómo se encontraba su vivienda, si estaban en condiciones de empezar las clases y si podían ayudarles de alguna forma. La profesora de educación parvularia Mónica Cáceres cuenta que “a través de esto se hizo un catastro de los alumnos. El porcentaje de nuestros estudiantes afectados por el terremoto fue entre el 10 y 15 por ciento. Sus situaciones se fueron resolviendo a través del municipio y la Escuela, y se incorporaron de a poco a la normalidad”. El 11 de marzo terminaron de realizar el catastro telefónico, el que en ciertos casos debió ser presencial, pues algunos hogares no contaban con teléfono.





Ya normalizadas las clases los profesores comenzaron a notar comportamientos extraños en algunos de sus estudiantes, producto de la crisis que habían experimentado y percibido en su entorno: “nos dimos cuenta que los niños que habían sufrido pérdidas en sus hogares cambiaron sus conductas, se volvieron más tímidos, retraídos, medios asustadizos. Entre los colegas también pasó esto”, cuenta Edelmira González, docente del segundo ciclo, profesora de Lenguaje y Comunicación.

La Escuela notó que hubo niños muy complicados, por lo que definieron solicitar la ayuda de especialistas en contención emocional y manejo de estrés pos traumático en la población escolar. Porque el “terremoto también nos mueve a nosotros la parte cognitiva, la parte cerebral y nos va provocando cambios actitudinales y eso lo vimos a través de los psicólogos”, cuenta sobre su experiencia la profesora Cáceres.

Con esta premisa iniciaron un ciclo de charlas y talleres mediante la ayuda de la Municipalidad de Santa Cruz, el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, y la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. El 11 de marzo, a través de la red de apoyo educacional del municipio, los docentes tuvieron la primera charla sobre la problemática que enfrentaban, con asistentes sociales y psicólogos de la comuna. El 7 de abril y a comienzos de mayo, el psicólogo municipal realizó una charla con los apoderados. El 14 de junio el cuerpo docente de la Escuela sostuvo una reunión con la psicóloga clínica de la Universidad Católica de Valparaíso, Luisa Castaldi, y miembros del

Movimiento Pedagógico Nacional. Según la directora de Barreales estos momentos han sido “buenísimos porque nos han permitido mirarnos, consolarnos y ayudarnos, porque el terremoto fue trágico emocionalmente”.

Paralelamente se convocó a los padres y apoderados de la Escuela a charlas y exposiciones con el objetivo de cooperar en el manejo de su situación parental y familiar en la crisis. Con la orientación y supervisión de los profesionales, los maestros han realizado sesiones de contención emocional con sus estudiantes. Como relata la presidenta del Centro de Padres y Apoderados: “eran talleres grupales para contar lo que había pasado, cómo lo habían vivido ellos, qué habían sentido. Contar su experiencia para que supieran y tuvieran diferentes maneras de ver la situación que todos habían vivido”.

Para los profesores de la Escuela Barreales el proceso ha tenido momentos agobiantes, tanto como para sus apoderados, quienes en el establecimiento han encontrado un importante apoyo pues, como la madre y apoderada de kinder Gabriela Duarte cuenta, han tenido la oportunidad de asistir a charlas “donde han venido psicólogos y asistentes sociales” que a través de sus exposiciones los han orientado “en cómo ayudar a nuestros hijos porque podían tener diferentes traumas, parecer violentos, lloroncitos o más mañosos”.

Así han ido superando las tensiones, actitudes defensivas y descontroles emocionales que han presentado algunos miembros de la comunidad como consecuencia del desastre que significó material y psicológicamente el sismo. “La gente está con una tremenda mochila y otros están muy contenidos. En la última sesión que tuvimos con la psicóloga clínica de la Universidad Católica de Valparaíso, yo vi llorar, pero también vi levantarse a los docentes en ese momento. Fue muy enriquecedora esa sesión, vi cómo algunos colegas se levantaron y dijeron ‘ya, yo con esto me levanto, no puedo seguir en estas condiciones porque tengo una responsabilidad’ y se levantaron, lentamente, pero se levantaron”, confidencia la directora para graficar lo trascendentes que han sido estas sesiones.

Los talleres realizados por los profesionales de la psicología con el apoyo del Movimiento Pedagógico

del Colegio de Profesores, buscaron implementar una estrategia dirigida especialmente a la contención emocional de los maestros, la cual se estructuró en tres momentos. A corto plazo se trató de potenciar la relación entre los docentes, como base de apoyo y contención, abordando sus problemas emocionales y patrimoniales más urgentes. A mediano y largo plazo esta red espera continuar trabajando en torno a la relación entre profesores y estudiantes, porque, como explica uno de los psicólogos partícipe de la red, Vicente Sisto, “los docentes son demandados a hacer contención psicoafectiva y facilitar los procesos de elaboración en sus estudiantes, lo que opera como una expectativa social”. En las sesiones también se ha buscado fortalecer la relación entre el profesor y la comunidad, “ya que los maestros son referentes ciudadanos, actores relevantes en los procesos de articulación y organización local, sobre todo en zonas rurales como Barreales”, afirma.

Las enseñanzas de Barreales sobre la emergencia

Las características particulares de la Escuela, como su certificación y prácticas medioambientales, la educación que da a diversos educandos con o sin necesidades especiales, la distribución y conciencia de sus espacios y la cercana relación que han cultivado su cuerpo administrativo y docente con sus padres y apoderados resultan positivas para su funcionamiento

cotidiano y para los avances que han logrado en el aprendizaje de sus estudiantes, pero también ha capacitado a sus estamentos para reaccionar de forma comunitaria ante la crisis post sismo del 27 de febrero y sus posteriores réplicas.

Como la profesora González lo explica, son una comunidad “distinta, porque atendemos a una cantidad de alumnos con tantas diferencias, económicas, sociales, de todo tipo. Las escuelas públicas y de integración cumplen un rol fundamental en las vidas de los chiquillos y familias de Chile. Nosotros trabajamos día a día porque la educación pública avanza”. Porque ante las consecuencias del terremoto “los niños no empezaron a discriminar; se apoyaron uno al otro, se protegieron y cuidaron. El apoyo ha sido imparcial, la actitud que los niños han tomado, en comparación con otros niños, ha sido diferente. Por ejemplo, en otras partes, si un niño va con silla de ruedas lo miran de forma rara, al de acá no, lo ayudan a cruzar y empujan su silla. Hay niños que le preguntan a otro si necesita hacer sus necesidades básicas y le dicen ‘¿necesitas ir al baño, te acompaño, te ayudo?’ y no pasa nada, para ellos son todos iguales, los invitan a participar y a jugar. Entonces con el terremoto ha sido igual, a pesar de las distintas necesidades que surgieron, la comunidad ha sabido ser solidaria respetando su diversidad”, concluye la profesora Mónica Cáceres sobre el proceso que ha vivido la Escuela Barreales.





Trabajando entre las grietas: el desafío de la *pedagogía crítica* en Chile

Eduardo Cavieres Fernández
Wayne Au¹



¹ Eduardo Cavieres Fernández es candidato a PhD en Educación por la Universidad de Wisconsin- Madison. Wayne Au (PhD) es académico del Departamento de Educación Secundaria de la Universidad de California State- Fullerton.

En su compilación, *The Routledge International Handbook of Critical Education* (Apple, Au & Gandin, 2009), los editores proponen diversas tareas para la acción e investigación educativa crítica. Entre éstas se incluye: dar testimonio de la “negatividad” inherente a reformas y prácticas educacionales que promueven exclusión; señalar las contradicciones y los espacios que subsisten en estas reformas para desarrollar múltiples prácticas de resistencia contra-hegemónicas; actuar como “secretarios” de aquellos grupos o personas que están directamente involucrados en desafiar las inequidades del sistema educativo; mantener la memoria viva de aquellas tradiciones de trabajo progresista; y apoyar la construcción de movimientos y comunidades críticas.

En momentos de profunda crisis en el sistema educativo chileno, estas tareas forman parte de las contribuciones que esta corriente pedagógica puede aportar a los esfuerzos que algunos grupos realizan en el país en torno a dos desafíos fundamentales: el rescate de aquellas tradiciones educativas que persisten en su oposición a la exclusión producida en nuestras instituciones educacionales; y la creación de espacios de acción y reflexión que inspiren nuevos esfuerzos en favor de aquellos que sufren discriminación y marginación.

Contextualizando la pedagogía crítica

Para entender de mejor manera estas tareas, es necesario poner atención a cómo los sistemas educativos son integrados a nivel mundial dentro de complejos mecanismos de reproducción capitalista. Al menos en parte, la función de estos sistemas es producir en los alumnos una identidad de clase en torno al mercado económico y reforzar su ubicación dentro de estructuras estratificadas de producción (Au & Apple, 2009). En efecto, en la actual fase del capitalismo, representado por un neoliberalismo globalizado, las reformas educativas se elaboran en torno a la creencia que serán las fuerzas del libre mercado las que eventualmente conducirán a la mejora de las escuelas (Apple, 2001). Y a diferencia de formas neoliberales aplicadas en otros ámbitos políticos y económicos —que suelen abogar por la reducción o la evaporación total del Estado por considerarse un obstáculo al establecimiento de mercados “libres”— en

educación más bien se usa al Estado para transformar a las instituciones educativas en parte integral de la infraestructura que debe fortalecer al mercado en el sector (Robertson & Dale, 2009).

Como ha sido habitual en los diversos países, la aplicación de estas reformas de libre mercado en los sistemas educativos ha aumentado las desigualdades en términos de raza y de clase (Torres Santomé, 2009). Efectivamente, dentro del contexto del neoliberalismo global, la educación ha probado ser una herramienta eficaz para producir elites dominantes que usan estos sistemas, generalmente, para la movilidad ascendente de sus hijos y la reproducción de sus posiciones de clase (Bernstein, 1996). No obstante, a pesar de esta desigualdad, las tareas para la acción e investigación educativa crítica apuntan a un aspecto clave de la relación entre educación y las estructuras económicas neoliberales: el de la autonomía relativa. Detrás de este concepto se hayan preguntas que son cruciales para entender el sentido de las escuelas: ¿sirven las escuelas sólo para reproducir las relaciones de desigualdad social y económica relacionadas al capitalismo?, o ¿es posible que las escuelas puedan ser transformadas en espacios de acción y de resistencia política, social y cultural frente a estructuras sociales injustas?

En Chile es evidente que los resultados de las instituciones educativas están condicionados por las dinámicas sociales más amplias, y es lógico que estudiantes con mayores soportes económicos y académicos obtengan mejores resultados que los jóvenes con menores recursos. Sin embargo, una amplia corriente de investigación educativa ha desafiado el concepto de mera reproducción en las escuelas. Como lo ha explicado Carnoy & Levine (1985), junto con reproducir desigualdades sociales y económicas en un sentido amplio, las escuelas también juegan un rol en promover una ideología que declara la igualdad individual.

"Tal contradicción en las escuelas, entre reproducir desigualdad y desafiarla, se resuelve en base a la meritocracia: si bien todos tienen derecho a la igualdad, sobre la base de resultados y productos, sólo algunos la merecen".



De no hacerlo, un gran porcentaje de la población estudiantil no vería sentido en asistir a escuelas que son incapaces de mejorarles su nivel de vida.

"El concepto de 'calidad educativa' actualmente en boga, en buena medida, forma parte de la dinámica reproductiva de las escuelas, y tiene una relación mucho menor con su autonomía relativa".

Tal contradicción en las escuelas, entre reproducir desigualdad y desafiarla, se resuelve en base a la meritocracia: si bien todos tienen derecho a la igualdad, sobre la base de resultados y productos, sólo algunos la merecen. Aun cuando se promueve una igualdad, se justifica la desigualdad resultante. Sin embargo, en la vida cotidiana de quienes asisten a las escuelas, esta dinámica funciona de manera algo distinta. Existe abundante evidencia que profesores y alumnos usan los espacios creados para proponer la mentada igualdad para más bien resistir y cuestionar esta estratificación en base al mérito (Carlson, 1988).

Estas aparentes relaciones contradictorias interiorizadas en las escuelas –que reproducen por un lado condiciones socio

económicas externas, mientras que al mismo tiempo producen resistencia a esas condiciones– apuntan a la “autonomía relativa” de las escuelas respecto a las relaciones sociales y económicas del modelo capitalista (Althusser, 1971). En definitiva, esta autonomía relativa de las escuelas significa que aún cuando las fuerzas económicas mantengan altos niveles de control hegemónico sobre los sistemas educativos, las escuelas (y quienes las integran) no están totalmente determinadas por ellas. Más bien, debido a que la educación es fuente de producción cultural (y no meramente una instancia de reproducción de relaciones económicas), y a que las personas conservan siempre niveles limitados de libertad y de poder de decisión –poder que muchas veces es utilizado para resistir e incluso oponerse a las relaciones económicas dominantes– existe de hecho un espacio para trabajar dentro de las grietas de las instituciones y políticas educativas neoliberales y desafiar su pretendida hegemonía (Au & Apple, 2009).

De acuerdo a lo dicho, la “autonomía relativa” no debe confundirse con el argumento algo simplista que señala que las escuelas dejarán de reproducir la desigualdad social si se abocan a aumentar la producción académica de los estudiantes tal como es medida en pruebas estándares. Dicho argumento ignora que la racionalidad auditora en educación está en el corazón del proyecto de neoliberalización que funciona bajo los mismos mecanismos capitalistas de acumulación y segregación. En palabras más ilustrativas, el concepto de “calidad educativa” actualmente en boga, en buena medida, forma parte de la dinámica reproductiva de las escuelas, y tiene una relación mucho menor con su autonomía relativa. Ésta más bien se refiere a las particularidades de las escuelas, constituidas por grupos humanos que tienen el derecho a su legítima diferencia cultural tanto en su quehacer y pensar. La aceptación de dicha diversidad en las escuelas, a diferencia de la homogeneidad que se fomenta en mediciones estándares, debería constituir el meollo de la discusión en torno a la educación pública que en cuanto tal debería fortalecer los múltiples “públicos” culturales que componen la realidad nacional.

Los espacios de resistencia crítica a nivel mundial

La experiencia de autonomía relativa ha inspirado múltiples iniciativas en las escuelas a lo largo del mundo. Internacionalmente, existen muchos casos de educadores críticos resistiendo a las desigualdades que resultan de la producción económica del capitalismo global. Así, en Corea del Sur, profesores progresistas basan sus esfuerzos en la experiencia representada por el concepto de *Minjung* que, en términos generales, alude a los grupos populares que en la sociedad coreana sufren explotación y marginación y que cuentan con el potencial para promover verdaderas transformaciones sociales solventadas sobre los principios de justicia e igualdad. Considerando la realidad de los *Minjung*, los educadores coreanos han producido una variedad de materiales educativos con la finalidad de oponerse activamente a las desigualdades sociales y educativas que ocurren en su país; incluso bajo la seria amenaza que proviene del gobierno conservador neoliberal (Kang, 2009). En Filipinas, profesores desafían las condiciones instauradas por un periodo post-imperialista, para interrogar críticamente, desde su labor pedagógica, las estructuras sociales y económicas que relegan a la pobreza a vastos grupos sociales (Viola, 2009). Y en Porto Alegre, Brasil, el movimiento de las escuelas ciudadanas han abrazado la pedagogía crítica en su intento de democratizar su educación. Organizadas políticamente, estas escuelas tienen gran participación y poder decisonal en la municipalidad de Porto Alegre en lo referido a las medidas administrativas y curriculares que se toman para atender a las necesidades educativas de la población. Las experiencias de estas escuelas demuestran que la democratización de la educación no se logra meramente por medio de un derecho formal, sino confiriendo poder real a quienes acceden a la educación para decidir sobre las condiciones y los contenidos que afectarán sus procesos educativos (Gandín, 2009).

A nivel internacional, proyectos de educación crítica abundan: en Japón perdura una rica tradición especialmente referida a la educación de la clase baja de los *burakumin* y de grupos étnicos y obreros como el conformado por inmigrantes coreanos (Takayama, 2009). En México, existen proyectos educativos comunitarios que intentan vincular entre sí a agrupaciones

obreras y grupos populares para que puedan resolver los problemas acuciantes que sus comunidades deben enfrentar cotidianamente (Sandler, 2009). En las comunidades indígenas de Norteamérica, académicos nativos están utilizando las categorías teóricas de la educación crítica para comprender con mayor profundidad cómo la colonización ha afectado a su población indígena (Grande, 2009). A su vez, en India, investigadores usan la teoría de la pedagogía crítica para producir narrativas que resistan y se opongan a las reformas educativas neoliberales que se llevan a cabo en el país (Kumar, 2008). Éstos son sólo un puñado de ejemplos, pero ilustran cuán poderosa es la pedagogía crítica, especialmente como una herramienta para trabajar "entre las grietas" de las actuales políticas hegemónicas.

Cómo seguir avanzando críticamente en Chile

No son tiempos fáciles para la educación en Chile. Menos para quienes se oponen a su neoliberalización. De partida, el concepto mismo de neoliberalización se ha transformado en un escollo difícil de sortear. Por momentos todo parece neoliberal, pero al mismo tiempo nadie pareciera reconocerse como tal. Hasta los esfuerzos más radicales en contra de este modelo, permanentemente están bajo el riesgo de quedar subsumidos bajo su racionalidad que asimila los múltiples objetivos, discursos y prácticas desarrollados en los diferentes ámbitos de la vida nacional. Se hace necesario ganar en sofisticación para entender la naturaleza de las reformas en curso; y cómo producen la marginación de las escuelas más pobres y la creciente privatización del sistema educativo. Asimismo, se debe crecer en sapiencia para desarrollar alternativas viables. Las tareas de reflexión y acción crítica adquieren validez en este contexto.

"La democratización de la educación no se logra meramente por medio de un derecho formal, sino confiriendo poder real a quienes acceden a la educación para decidir sobre las condiciones y los contenidos que afectarán sus procesos educativos".

"Se hace necesario ganar en sofisticación para entender la naturaleza de las reformas en curso; y cómo producen la marginación de las escuelas más pobres y la creciente privatización del sistema educativo".

a) Testigos y secretarios

Una tradición crítica requiere de la presencia constante de grupos que den testimonio sobre las principales amenazas que afectan la vida de las escuelas. Por ello, no debe olvidarse el esfuerzo infatigable de educadores insignes que sirvieron de portavoz a las necesidades educativas de amplios sectores del país. Así, se pueden mencionar la figura de Valentín Letelier, ligado a la vida académica; a la creación y al liderazgo de instituciones educativas; y a la promoción de reformas educacionales; y que tuvo una participación destacada en el Congreso General de Educación Pública de 1902, exigiendo del Estado su responsabilidad en proveer a todos los chilenos de oportunidades educativas. Darío Salas (1967) y Amanda Labarca (1953) sobresalen igualmente por estar entre los primeros educadores que informan detalladamente

de la precariedad del sistema educativo chileno y sus consecuencias para amplios sectores que permanecían excluidos de las escuelas.

Junto a ello, las tareas de pedagogía crítica cuestiona el status privilegiado del ámbito académico, que suele mantener el trabajo investigativo alejado de las problemáticas concretas y materiales que sufren las escuelas, tal como ocurre en tiempos en que los "especialistas externos" y la "evidencia internacional" adquieren el monopolio sobre la creación de políticas educativas. De allí que exista la necesidad de invertir los roles en el trabajo investigativo, para que no sean los "investigadores" los que dictaminen lo que ha de realizarse en los establecimientos educativos, sino que sean sus actores los que orienten y alimenten el saber teórico y práctico desarrollado a través de la investigación. Por ello, la analogía de "secretarios" es ilustrativa porque recalca la importancia de una labor investigativa que incluya la función de retransmitir el quehacer y el saber pedagógico generado por los actores educativos, al mismo tiempo que ayuda a reflexionar críticamente sobre sus implicancias políticas y pedagógicas.

En este sentido, en Chile tampoco han faltado "secretarios" que ayudan a mantener vivo el ejemplo de valiosos educadores que han hecho sendas contribuciones al sistema educativo. Por ejemplo, Julio César Jobet (1970) entrega un compendio con aquellos maestros que fueron relevantes para el desarrollo de la educación en Chile desde sus inicios hasta la primera parte del siglo pasado. No obstante, lejos de quedarse en lo meramente anecdótico, este autor contextualiza su obra bajo la constante pugna "a menudo violenta, entre quienes trataban de mantener el status quo y los que luchaban para modificar las condiciones imperantes y llevar a cabo un nuevo ideal social y educacional" (p. 9).

Iván Núñez también ha desarrollado un trabajo exhaustivo que resulta crucial para entender la historia de la educación en el país en ámbitos tales como la formación docente o la implementación de reformas educacionales. Al respecto, su trabajo "Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973" resulta de gran interés puesto que da evidencia de cómo las iniciativas educativas en Chile han contenido también las contradicciones propias de los procesos de modernización. Así, mientras se fomenta la acumulación productiva en grupos políticos y económicos privilegiados, al mismo tiempo, se busca el apoyo y consentimiento de la clase



media y, en menor medida, de los sectores populares. Las reformas educacionales en Chile han servido en parte para lograr este apoyo popular; no para provocar cambios estructurales. No obstante, como lo documenta Núñez, en este juego de intereses, no han sido pocos los espacios que se han generado para que grupos de educadores pudiesen expandir los límites de estas reformas.

Hoy en día múltiples reportes y documentos de organismos oficiales dan cuenta de la realidad de la educación en Chile. Sin embargo, su carácter técnico ha servido más para fomentar la estandarización y la medición en las escuelas que para comprender la naturaleza de los esfuerzos que se realizan diariamente en los centros educativos, especialmente en aquellos que acogen alumnos de sectores más postergados. Por ello, es altamente positivo el aumento de estudios en las diversas publicaciones educativas al interior del país que intentan demostrar y comprender los efectos nocivos que se encuentran tras esas cifras. Aún así, falta fomentar más una literatura que valiéndose de estudios etnográficos o del uso de narrativas ponga rostro a la cotidianidad de lo que ocurre en la escuelas —más allá de las cifras y porcentajes— haciendo hincapié no sólo en sus problemáticas, sino también en el trabajo infatigable que se realiza en ellas y en las implicancias políticas y pedagógicas que ello tiene. Los trabajos de Cerda et al. (2000) y de López de Maturana (2006) son referentes valiosos para profundizar la investigación en esta dirección.

b) Mantener tradiciones; generar espacios de acción

Una mirada atenta a la educación del país, permite reconocer la continuidad de verdaderas tradiciones pedagógicas que han subsistido a pesar de contar con escasos recursos y apoyo institucional. Un ejemplo destacado lo constituye la consolidación de diversas agrupaciones de profesores que dieron el impulso inicial a décadas de políticas educativas (Núñez, 1980). Así ocurrió con la Reforma de 1928 concebida e implementada en su totalidad por profesores vinculados estrechamente con organizaciones obreras y populares. Aunque esta Reforma fue suprimida a menos de un año de haberse iniciado, muchas de sus intuiciones fueron incluidas en políticas posteriores como en el "Plan San Carlos" de 1945, diseñado por

profesores en una comunidad rural para favorecer su autonomía administrativa. Bajo presión, también tuvo corta vida, pero igualmente sirvió como modelo para la creación de las llamadas escuelas consolidadas que tuvieron impacto en diversas localidades de bajos recursos, y que luego fue utilizado como referente para la formulación del proyecto de la Escuela Nacional Unificada. Aunque dicho proyecto no se concretó, la experiencia demuestra cómo esfuerzos realizados en la periferia de las reformas educativas eventualmente pueden influenciar políticas de mayor alcance.

Un caso parecido lo constituye el Plan de Renovación Gradual para la Educación Secundaria basado en los principios de la experimentación educacional ya propuestos por los profesores en 1928, y que benefició a varios liceos ubicados en áreas populares en donde se aplicaron los métodos pedagógicos más avanzados del momento. Este plan tuvo múltiples altibajos, pero aún así influyó en la reforma educativa de 1965 destinada a todos los niveles del sistema educativo, que acogió muchos aspectos de la experimentación educacional a fin de seguir mejorando su cobertura, su coherencia interna, y los métodos pedagógicos utilizados en las escuelas (Schieffelbein, 1976).

Una experiencia particularmente significativa lo constituye el desarrollo de la educación popular y crítica en Chile. Inspirada por Paulo Freire, su principal objetivo fue valorar el rol cultural de la educación para la transformación política y económica de la sociedad. Según Freire, la educación contribuye al proceso de liberación de grupos marginados al transformar la identidad cultural de educadores y educandos, posibilitando la creación de relaciones sociales más igualitarias y solidarias. Así, dentro de su marco teórico, la transformación educacional y social están intrínsecamente conectadas, hecho que tiene implicancias profundas en el entendimiento de la enseñanza como trabajo cultural (Freire, 2005).

"Los objetivos perseguidos por iniciativas educacionales que apuntan a la promoción integral de los estudiantes con mucha frecuencia no coinciden con aquellos contemplados desde los centros gubernamentales o ministeriales".



Las campañas de alfabetización iniciadas durante el gobierno de Frei (1964-1970) integraron mucho de las intuiciones de Freire, y de hecho, pueden ser consideradas como el primer intento de incluir estas ideas en las estructuras educacionales oficiales (Austin, 2003). Con el gobierno de la Unidad Popular, en su intento de implementar un sistema educacional que no fuese elitista, sino abierto a la participación de los sectores populares, la educación popular fue vista como una herramienta política importante para preparar a los trabajadores a incorporarse a las esferas de toma de decisiones del país. Consecuentemente, las políticas de educación popular fueron asumidas por varios ministerios y organizaciones al interior del gobierno y consideradas como necesarias para que Chile pudiera abrazar su paso hacia el socialismo.

El golpe militar de 1973 puso término a todas estas iniciativas (Austin, 2003). Muchas personas que estuvieron involucradas en educación popular sufrieron la represión política. Junto a ello, una nueva campaña de alfabetización se implementó para reemplazar

las iniciativas de las administraciones anteriores que pasaban a ser consideradas como subversivas. Sin embargo, esto no significó la desaparición de la educación popular. Mientras la dictadura dismantelaba al Estado de cualquier rol benefactor y lo desembarazaba de cualquier forma de movilización popular, al mismo tiempo dejaba el espacio abierto para que distintos grupos, ONGs e Iglesias, pudieran apoyar a las comunidades locales enfrentadas a una pobreza galopante, y crear un frente de oposición al régimen. Esta situación fue contradictoria, puesto que en alguna medida estas ayudas fueron toleradas, e incluso apoyadas, por el gobierno, para mitigar las consecuencias negativas producto de las políticas neoliberales que ensayaba para estimular la privatización de la economía nacional. Aún así, dentro de ese nicho, muchos programas de educación popular pudieron salir a la luz constituyendo "un mosaico fragmentado de resistencia al discurso y práctica educacional neoliberal" (Austin, p. 199).

García-Huidobro (1989), en su análisis de proyectos de educación popular durante los años 80, describe que ellos representaron un modelo pedagógico caracterizado por tres objetivos: ayudar a los grupos marginados a hacerse conscientes de su realidad, promover su organización interna, y generar su participación social. Estos objetivos fueron alcanzados a través de un proceso focalizado en la resolución de los problemas que cotidianamente enfrentaban las personas participantes en grupos de educación popular, en conexión con la necesidad de transformación social, y la formación de actores sociales. Un proyecto que estuvo específicamente dirigido a alumnos en edad escolar fueron los Talleres de Aprendizaje, que comenzaron en 1977. Fueron organizados por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) e implementados en diversas regiones del país. Después de diez años había atendido alrededor de 10 mil niños (Vaccaro, 1990). Tuvo como objetivo buscar soluciones al fracaso escolar de niños provenientes de sectores marginales, utilizando para ello el potencial de sus comunidades de origen. Este programa fue animado, en parte, por un equipo de profesionales del PIIE compuesto por profesores, psicólogos, y trabajadores sociales, entre otros. Ellos tenían la tarea de formar monitores pertenecientes a las mismas comunidades locales para que implementaran una metodología dialógica que enfatizara el aprendizaje colaborativo y que se solventara en torno a las experiencias culturales propias.



En resumen, diversas experiencias en Chile demuestran que los objetivos perseguidos por iniciativas educacionales que apuntan a la promoción integral de los estudiantes con mucha frecuencia no coinciden con aquellos contemplados desde los centros gubernamentales o ministeriales. Por ello, aunque no se debe dejar de exigir al Estado que cumpla con su responsabilidad de proveer de educación a todos los grupos sociales, de acuerdo a principios de igualdad y justicia, es igualmente necesario llevar a cabo iniciativas dentro de los espacios y contradicciones que precisamente escapan al control directo de las agencias estatales. De este modo, mientras buena parte de las acciones promovidas por los gobiernos de turno apuntan a la "calidad de educación", sustentada sobre mecanismos privados de competencia y productividad, aquellos otros espacios referidos a la participación estudiantil y a la formación ciudadana han ido quedando desatendidos. Aquellos grupos de educadores que deseen recuperar el sentido público de las escuelas, deberían incluir en su quehacer la apropiación de estos espacios de manera de fortalecer aquellos aprendizajes que miran al desarrollo democrático del país y no meramente a la movilidad económica individual de los alumnos.

c) Formar comunidades y grupos sociales críticos

Ante el individualismo promovido por las actuales reformas educativas, resulta indispensable crear comunidades educativas en donde trabajar solidariamente. Al respecto, el surgimiento del Movimiento Pedagógico a partir del año 1997 bajo el impulso del Colegio de Profesores va constituyendo un hito en la formación de un bloque docente capaz de enfrentar la unilateralidad de las reformas neoliberales. Durante su existencia, este movimiento ha creado múltiples instancias, locales y nacionales, para que los profesores, junto a otros actores de la comunidad educativa que lo deseen, puedan reflexionar sobre el acontecer educativo en el país. Al mismo tiempo, ha fomentado la investigación en torno a diversos desafíos pedagógicos presentes en las escuelas. Como lo ha detallado Montecinos (2009), estas investigaciones han abarcado áreas tales como las condiciones de trabajo de los docentes, la participación de los estudiantes en su aprendizaje, y el involucramiento de los padres en la formación de sus hijos.

Este trabajo es particularmente importante ya que ayuda a enfrentar dos críticas que han afectado al desarrollo profesional de los docentes: en primer lugar, refuta el estereotipo histórico de acuerdo al cual los profesores están más preocupados de sus condiciones laborales que de desarrollar su conocimiento y madurez profesional en torno al currículo; y en segundo lugar, permite disminuir la brecha entre teoría y práctica, tal como resulta de los procesos de formación docente, al promoverse una reflexión que está sustentada en lo que cotidianamente ocurre en las aulas. Ambos aspectos, son una valiosa contribución para que los docentes avancen en su autonomía y protagonismo en la creación de propuestas curriculares, ante propuestas ministeriales que más bien tienden a delimitar su tarea de enseñanza.

En definitiva, el Movimiento Pedagógico es una experiencia en crecimiento que permite agrupar a aquellos docentes que no están conformes con la dirección de las políticas educativas y están comprometidos con la búsqueda de modelos pedagógicos alternativos. Es desafío para este movimiento continuar estableciendo conexiones con aquellas tradiciones docentes que ya han probado ser fructíferas en el país, y seguir creciendo en torno a aquellos valores que definen el carácter profundamente público de las escuelas. Mientras las fórmulas economicistas actualmente vigentes demuestran su incapacidad de resolver los problemas más acuciantes del sistema educativo, el trabajo mancomunado de los docentes con sus comunidades podría ayudar a revalorizar la importancia de las escuelas como espacios de formación ciudadana, colaborando a fortalecer el tejido democrático del país, promoviendo el respeto a la diversidad cultural, y un gran sentido de responsabilidad ante un país que debería desarrollarse económicamente, pero con un gran sentido de justicia social.

"El Movimiento Pedagógico es una experiencia en crecimiento que permite agrupar a aquellos docentes que no están conformes con la dirección de las políticas educativas y están comprometidos con la búsqueda de modelos pedagógicos alternativos".



Conclusión: continuar trabajando entre las grietas

La hegemonía de los proyectos educacionales neoliberales presentan desafíos particularmente apremiantes para los educadores críticos a lo largo del mundo, en momentos en que la protección social en contra de la desigualdad va siendo erosionada (Apple, 2001), y mientras el Estado –de manera contradictoria– se ha convertido en una herramienta para la promoción de dichas políticas neoliberales (Robertson & Dale, 2009). Es dentro de este contexto que las “tareas para la educación y la acción crítica” (Apple, Au & Gandin) adquieren gran importancia, pues ellas resaltan cómo los educadores pueden y deben resistir la penetración de políticas que buscan reproducir relaciones sociales y económicas desiguales valiéndose de

los espacios autónomos que siempre subsisten en los sistemas educativos.

Como lo hemos argumentado, hay mucha evidencia de que en Chile estos espacios de autonomía han sido ocupados por una tradición pedagógica que ha hecho frente a la desigualdad contenida en las reformas educativas. Desde la perspectiva de la corriente de currículo crítico, tal percepción es fundamental para reconocer las fortalezas que los educadores tienen para salvaguardar los valores democráticos que dan sentido a la existencia de las escuelas y le otorgan su identidad pública. De este modo, la reflexión constante en torno a estas tareas para la acción e investigación educativa crítica, puede ayudar a reavivar la memoria de aquellos esfuerzos pedagógicos que marcan la historia en Chile, y que continúan inspirando nuevas acciones a favor de los grupos más vulnerables del país.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans.). New York: Monthly Review Books.
- APPLE, M.W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423.
- APPLE, M.W., AU, W. & GANDIN, L.A. (2009). Mapping critical education. En M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- AU, W., & APPLE, M.W. (2009). Rethinking reproduction. Neo-Marxism in critical education theory. En M. W. Apple, W. Au & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- AUSTIN, R. (2003). *The state, literacy, and popular education in Chile, 1964-1990*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- BERNSTEIN, B. B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- CARLSON, D. L. (1988). Beyond the reproductive theory of teaching. In M. Cole (Ed.), *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory* (pp. 158-173). New York: The Falmer Press.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, California: Stanford University Press.
- CERDA, A. M.; ASSAÉL, J.; CEBALLOS, F. & SEPÚLVEDA, R. (2000). *Joven y alumno: ¿Conflictos de identidad? : un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Enfoques pedagógicos. Santiago: LOM Ediciones.
- FREIRE, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Cambridge, MA: Westview Press.

- GANDIN, L. A. (2009). The citizen school project: Implementing and recreating critical education in Porto Alegre, Brazil. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 341-353). New York: Routledge.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (1989). La propuesta pedagógica de los proyectos de educación popular. En J. E. García- Huidobro; S. Martinic; I. Ortiz (Eds.), *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- GRANDE, S. (2009). Red pedagogy: Indigenous theories of redistribution (a.k.a. sovereignty). En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 190-203). New York: Routledge.
- JOBET, J. C. (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- KANG, H. R. (2009). Teachers, praxis, and *Minjung*: Korean teachers' struggle for recognition. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Companion to Critical Education* (409-420). New York: Routledge.
- KUMAR, R. (2008). Against neoliberal assault on education in India: A counternarrative of resistance. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1). Disponible en <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=112>
- LABARCA, A. (1953). *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.
- LÓPEZ DE MATORANA, S. (2006). Callejones aporéticos de la escuela: una salida desde la comprensión de las trayectorias vitales de los "buenos profesores". *Revista Investigaciones en Educación*, VI(1), pp. 15-39.
- MONTECINOS, C. (2009). Reforming educational reform: teachers' union leading teacher research in Chile. *Educational Action Research*, 17(1), 133-142.
- NÚÑEZ P, I. (1980). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Estudios Vector, I. Santiago, Chile: Vector.
- ROBERTSON, S. L. & DALE, R. (2009). The World Bank, the IMF, and the possibilities of critical education. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 23-35). New York: Routledge.
- SALAS, D. (1967). *El problema nacional: Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.
- SANDLER, J. (2009). Community-based popular education, migration, and civil society in Mexico: Working in the space left behind. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 421-434). New York: Routledge.
- TAKAYAMA, K. (2009). Progressive struggle and critical education scholarship in Japan: Toward a democratization of critical education studies. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Companion to Critical Education* (pp. 354-367). New York: Routledge.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2009). The Trojan Horse of curricular contents [E. Cavieres, trans.]. En M.W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 64-79). New York: Routledge.
- SCHIEFELBEIN, E. (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Economía.
- VACCARO, L. (1990). Transference and appropriation in popular education interventions: a framework for analysis. *Harvard Educational Review*, 60(1), 62-95.
- VIOLA, M. (2009). The Filipinization of critical pedagogy: Widening the scope of critical educational theory. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(1). Disponible en <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=142>



Síntesis de la investigación **“Formación Docente en América Latina, Estudio de Casos: Chile, Nicaragua, Perú y República Dominicana”**

Revista Docencia

La formación inicial y en servicio es un problema que no sólo estamos enfrentando en Chile, sino un tema de debate mundial. Ante esta realidad, la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) organizó y realizó un estudio exploratorio para conocer la realidad de este ámbito tan relevante para la profesión docente, en la perspectiva de que las organizaciones del magisterio latinoamericano desarrollen, como parte de su quehacer gremial, un trabajo en este ámbito¹.

Por la importancia de esta iniciativa y los interesantes resultados de esta investigación, Docencia entrega a nuestros lectores una síntesis de dicho estudio.

¹ Estudio coordinado por Juan Arancibia Córdova. Contó con el apoyo financiero de la Internacional de la Educación (IE) y del Sindicato Noruego de la Educación (Utdanningsforbundet). No obstante, la síntesis publicada en este espacio es de exclusiva responsabilidad del equipo editor de Docencia, la cual cuenta con la autorización del Coordinador de la IEAL, Combertty Rodríguez.



Ante las diversas reformas que en materia de formación inicial docente y formación en servicio se han desarrollado en las últimas décadas en América Latina, y bajo los propios principios y premisas de mejora de la calidad y de la equidad educativa y de su concepción como un derecho y no como una mercancía, la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) se propuso la tarea de desarrollar una investigación acerca de la Formación Docente en algunos países, teniendo en cuenta una cierta representatividad subregional, pero también asumiendo elementos que hacían valiosa su presencia, así: se incluyó a Chile por tener la reforma educativa más antigua y más neoliberal; Perú fue incluido por el desbordamiento del número de instituciones de formación y el violento crecimiento de la presencia de lo privado; Nicaragua por ser el caso más representativo de la llamada Autonomía Escolar y su reciente supresión por el actual gobierno; y República Dominicana, por ser uno de los países que ha realizado menos cambios en su sistema y es, después de Haití, el país donde el Estado gasta menos en educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB)².

Los cuatro casos estudiados muestran una gran diversidad en la generación de regulaciones y desregulaciones legales, de instituciones, de currículos, etc. También muestran que más allá de las concepciones acerca y por detrás de las reformas educativas generales, los procesos están muy marcados por las concepciones e intereses políticos y económicos de los gobiernos y empresarios que ejercen el poder; y por las opiniones, propuestas e imposiciones de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI). Los procesos de Formación Docente Inicial (FDI) y Formación Docente en Servicio (FDS) no escapan a estas afirmaciones.

Principales conclusiones:

I. Tipo y propiedad de las instituciones de Formación Inicial (FDI)

Las investigaciones realizadas muestran que la Formación Docente Inicial (FDI) se proporciona en distintos tipos de instituciones y difiere en los países, y se encuentra altamente privatizada en Chile y Perú; lo está en menor medida en República Dominicana y lo está muy poco en Nicaragua (ver cuadro sobre tipo de instituciones, número y propiedad de las mismas).

Instituciones, Número y Propiedad

Instituciones Involucradas en la Formación Docente Inicial Según Propiedad en 2009				
Países e Instituciones	Chile	Nicaragua	Perú	Rep. Dominicana
Universidades ¹	52	10	54	22
Públicas	15	2	26	3 ³
Privadas	37 ²	6	27	19 ⁴
Comunitarias	0	2	0	0
Escuelas Normales	N.E.	14	N.E.	N.E.
Públicas		8		
Privadas		6		
Instituto Superior Pedagógico	N.E.	N.E.	341	N.E.
Públicas			122	
Privadas			219	
Instituto Profesional ⁵	18	N.E.	N.E.	N.E.
TOTAL DE INSTITUCIONES	70	24	395	22

(1) Estas pueden no ser todas las universidades existentes en cada uno de los países, algunas no hacen FDI.

(2) De ese total 2 son transnacionales.

(3) Ellas son la UASD, el ITECO y el ISFODOSU (este último son las antiguas Escuelas Normales).

(4) Todas las universidades privadas reciben subsidio del Estado, pues se declaran sin fines de lucro.

(5) Pueden ofrecer la carrera en básica e inicial o parvularia, solamente los que hasta el 10 de marzo de 1990 ya lo hacían, los demás están impedidos de hacerlo.

² Los responsables de las investigaciones de cada país, designados por las respectivas organizaciones que participaron fueron, por el Colegio de Profesores de Chile: Jenny Assael B.; Guillermo Scherping V.; Jorge Inzunza H.; por el sindicato de Nicaragua CGT/ANDEN: Brígida Rivera; por el sindicato peruano (SUTEP): Jorge Sánchez; por el sindicato de República Dominicana (ADP): Aquiles Castro.

La privatización que ha venido ocurriendo no es solamente un fenómeno de orden cuantitativo, lo es muy significativamente de carácter cualitativo, se trata de una transformación ideológico-política y de relaciones de poder que se ha convertido en políticas de Estado; este cambio atraviesa por políticas como la desregulación, lo que genera una libertad irrestricta para crear instituciones educativas privadas, igualdad de trato para lo público y lo privado y aún para lo nacional y lo transnacional (aspectos consagrados en los tratados de libre comercio con USA por ejemplo), control absoluto de los dueños y preeminencia sobre los otros actores como docentes, padres, estudiantes y autoridades. Finalmente, también existe una tendencia creciente al autofinanciamiento de lo público (universidades chilenas), al financiamiento compartido y a la mercantilización sin freno de lo privado³.

2. Acerca de la Educación Intercultural Bilingüe

En todos los casos estudiados se puede señalar que hay un desarrollo insuficiente de la educación intercultural bilingüe y eso se refleja en la presencia también escasa de instituciones de FDI destinadas a preparar docentes con esa formación y capacidades. La explicación de esta tendencia estructural está ligada a los procesos de mestizaje, a la concepción dominante de la modernidad y su visión del desarrollo como proceso de homogenización cultural, al racismo abierto y encubierto presente desde la colonia y a la no-valoración de la diversidad como riqueza, sino a su visión como sinónimo de atraso. Hay que señalar que sólo en el Perú la interculturalidad ha sido establecida como eje transversal del conjunto de la educación.



Unesco, Dominique Roger

³ Para una visión más detallada de los procesos de privatización es necesario consultar los respectivos informes nacionales de casos.



3. La Regulación de la Formación Docente Inicial

El compromiso ideológico-político de las secretarías de Estado y los gobiernos respectivos con la sociedad de mercado, y con la privatización y mercantilización de la educación, dan lugar a procesos de formación fragmentados, fuertemente heterogéneos y desiguales, poco pertinentes, que no son parte de un proceso integral de formación y que además ocurren en la perspectiva de un Estado concebido y definido como subsidiario (esto último no ocurriría en Nicaragua en 2010). En todos los casos estudiados no hay un sistema de FDI que articule a ésta con el conjunto de la educación, ni con las necesidades del desarrollo.

4. Perfil de Ingreso a la FDI

En los países investigados, la mayoría de los estudiantes de docencia son mujeres, el predominio del género femenino es mayor en la FDI para educación inicial o parvularia, y en la primaria o básica, en la educación secundaria o en la media superior hay mayor equilibrio, aunque el predominio cuantitativo femenino se mantiene. Por otra parte, los estudiantes de FDI, tienden a provenir de familias pobres o de clase media baja, esto es lo constatado en los casos de Nicaragua, Perú y Rep. Dominicana; en el caso de Chile hay una mayor presencia de la clase media-media.

Los perfiles de ingreso tienden a responder a diversas formas de pruebas de selección y admisión, que por su homogeneidad terminan discriminando y excluyendo a los postulantes de origen rural e indígena (caso Perú) y también a aquellos que provienen de familias pobres (caso Chile donde no hay FDI gratuita); es decir, la FDI no está asumiendo la diversidad y su riqueza, y tampoco está contemplando y teniendo en cuenta de manera adecuada las inequidades y desigualdades existentes en la sociedad. Por lo general, ingresan postulantes con resultados "apenas suficientes" o relativamente bajos.

5. Programas de Inducción o Acompañamiento

En la mayoría de los casos no existen procesos de inducción o acompañamiento de los docentes que se incorporan al sistema, y si los hay, son todavía

débiles y parecen poco relevantes. Dado que el inicio del trabajo en el aula es parte integral de la primera etapa formativa del que ingresa a la docencia, su no-existencia o su existencia precaria, débil o de mala calidad, perjudica seriamente la fase final de la FDI, con consecuencias negativas de largo plazo. Tampoco existe, en ninguno de los países estudiados, adecuados espacios y procesos de práctica y de contacto con los establecimientos escolares y las aulas durante los estudios de la profesión, por parte de los estudiantes de docencia.

6. Sobre Investigación Educativa

La investigación educativa que se hace en los países estudiados es en general insuficiente y el Estado ha tendido a abandonar esta tarea, y cuando la realiza lo hace a través de entes a los cuales contrata para tal efecto. Este abandono ha sido particularmente grave en parte de los años 80 y en los 90, dependiendo del país al que nos refiramos.

Las organizaciones sindicales tampoco han realizado un proceso amplio y sistemático de investigación educativa, aunque el Colegio de Profesores de Chile podría ser la excepción. Sin duda éste es un ámbito de trabajo que requiere de un mayor desarrollo para que las organizaciones puedan entrar con mayor fuerza y autoridad a las discusiones nacionales sobre el tema de la reforma educativa y de la FD. Como es sabido las últimas tres décadas han sido de intensos cambios y fuertes conflictos de parte de los gobiernos y las IFI con las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación.

7. La Formación Docente en Servicio y su Regulación (FDS)

La formación docente en servicio sufre problemas parecidos a los que ya se señalaban para la FDI, está dispersa, y fragmentada, no responde a un sistema de formación integral; el Estado tiende a ser subsidiario en el proceso, y la FDS se ha convertido en un atractivo nicho de mercado para los entes privados (incluidas ONG) y aún para instituciones públicas que buscan en ella recursos presupuestales que los Estados les niegan. En la FDS se da la paradoja que los mismos entes privados que hacen una formación

inicial insuficiente o deficiente son los contratados para tratar de remediarla.

Una parte de la FDS se da a través de diplomados, maestrías y doctorados, es decir va más en busca de un grado o diploma que de una preparación "funcional" a las necesidades del aula. No queda claro que estos procesos estén contribuyendo a mejorar la pertinencia de la capacitación y a generar mejores docentes y mejor educación.

8. Empirismo Docente

Un tema adicional de importancia en los países estudiados es la situación real y el tema de la regulación de ejercicio de la docencia realizado por maestros sin estudios, licenciaturas o títulos profesionales. El empirismo docente aunque está prohibido en todos los casos investigados, las leyes actuales dejan ventanas de existencia para él.

9. Participación de las Organizaciones Sindicales en la FDS

En el caso de CHILE, al igual como ocurre con la FDI, el Colegio de Profesores ha decidido no participar directamente en la competencia del mercado de la FDS, por considerar que es una responsabilidad que corresponde al Estado, lo que sí hace, es tratar de incidir en su definición, aplicación y fiscalización. Por otra parte, desarrolla su propia concepción y propuesta de formación continua a través del Movimiento Pedagógico.

En lo relativo al PERÚ, el SUTEP no participa en la FDS con el Ministerio de Educación, ni directa o indirectamente, sino que el propio sindicato hace FDS de manera autónoma⁴. La opinión del SUTEP⁵ es que existe un fuerte déficit de FDI, al que se suma la carencia de una política de Estado de formación continua a los docentes, ya que no hay un Sistema de Formación y desarrollo docente.



Unesco, Alberto Jonquières

4 Lo hacemos nosotros mismos, dice su Secretario General, "mediante las 'Universidades Populares José Carlos Mariátegui', en los meses de Vacaciones a nivel Nacional. En este espacio se organizan Cursos, Congresos Pedagógicos de carácter regional y nacional, inclusive Internacional, que nos permiten actualizar al Docente en una variedad de temas, tanto de la ciencia pedagógica como de cultura general".

5 SUTEP. Boletín Especial. (2009). Aportes: Educación pública de calidad con sindicalismo firme y propositivo. Pág. 22.



En NICARAGUA la organización sindical no realiza FDS, pero ha incidido para que en la Ley de Educación se establezca la existencia de becas para FDI y FDS. Por su lado, el Ministerio de educación se compromete a garantizar las condiciones técnicas, materiales, económicas y humanas, para la capacitación y profesionalización de los maestros y maestras empíricos(as) de primaria y secundaria de conformidad con lo establecido en la *Ley de Carrera Docente* y su Reglamento.

La situación de REP. DOMINICANA, es la misma ya esbozada con relación a la FDI. No existe experiencia gremial en materia de FDS, el gremio no ha manejado proyectos sobre el particular y tampoco ha incidido en los contenidos de los programas que se aplican. En descargo de lo anterior, se debe recordar que debido a múltiples factores en los que destaca los bajísimos niveles de salarios, el desconocimiento y violación de derechos a promoción, el activismo del gremio ha debido estar durante mucho tiempo concentrado en la lucha por aumento salarial, por el derecho a la educación pública y contra intentos de privatización, y últimamente para que se cumpla el acuerdo de destinar el 4% del PIB para educación, quedando prácticamente ausente del debate sobre los demás componentes de las políticas públicas en materia educativa.

Comentarios finales

Como ya se ha señalado existe una realidad y una clara tendencia hacia la privatización de la Formación Docente, que corre paralela con la privatización de la educación en general y del conjunto de la vida social. Sólo en el caso de Nicaragua, y en lo educativo, esta tendencia ha sufrido un giro radical con el gobierno que inició en 2007 y que eliminó la llamada Autonomía Escolar, pero aún en ese caso permanece todavía lo que había de privado en la FD. En los otros países la lucha de los trabajadores de la educación ha logrado moderar o parar parcialmente los procesos de privatización, pero no revertirlos; y en los casos de Chile y Perú hay claros intentos gubernamentales para profundizar la privatización.

La privatización y mercantilización se expresan también en compromisos ideológico-políticos y en políticas específicas de las secretarías de Estado y

gobiernos, todo esto da lugar a procesos de formación docente fragmentados, fuertemente heterogéneos, desiguales e inequitativos, poco pertinentes, que no son parte de un sistema integral y continuo de formación y que además, ocurren en la perspectiva de un Estado concebido y definido como subsidiario. La proliferación rápida de instituciones privadas dedicadas a la FD y la falta de estrictos controles sobre ellas y sus procesos ha dado lugar a un deterioro de la calidad de la FD.

Derivado de lo anterior, se puede afirmar que en los casos estudiados, no existe un sistema nacional de educación, ni un sistema y currículo nacional de formación⁶, a lo que hoy existe en cuanto a FD los gobiernos lo denominan como sistema, pero esa denominación no pasa de ser un abuso de lenguaje. Estamos en presencia de un no-sistema de formación docente. Esa ausencia contribuye a la no existencia de objetivos y procesos precisos y claros, y por lo tanto, empuja a la obtención de resultados deficientes, anárquicos y no pertinentes.

Complementado lo anotado se puede señalar que no existe en los casos estudiados ninguna planificación acerca de cuántos docentes se requieren por año y por niveles, esto puede llevar a que falten docentes en determinadas áreas y sobren en otras, lo que implica, o puede implicar en definitiva, un enorme desperdicio de recursos de diversa naturaleza. Ese desperdicio se hace estrictamente en aras de conservar la libertad de mercado en la FDI e impide, por ejemplo, desarrollar programas de becas eficientes para los interesados en estudiar la carrera.

La falta de horizontes claros en los Estados acerca de qué hacer para avanzar hacia la calidad (no definida y por lo tanto desde ya inalcanzable), se expresa en los esfuerzos que se hacen para dotar a los procesos pedagógicos de tecnologías nuevas como las computadoras y las aulas virtuales, lo cual choca con la falta de formación de los profesores en el manejo expedito de las mismas y, además, se hacen sin articularlas con concepciones y procesos específicos que les den sentido, relevancia y capacidad de generar resultados; parece tratarse de la tecnología por sí misma, como si su sola presencia pudiera generar "milagros pedagógicos" y llevar a obtener la ansiada calidad⁷.

⁶ La existencia de un currículo nacional implica que debe tener como característica una flexibilidad parcial que le permita atender a la diversidad existente en cada país en lo local, regional, étnico, cultural, lingüístico, etc.

⁷ Es necesario recordar que no hay definiciones explícitas y consensuadas sobre la calidad y que termina imponiéndose un concepto implícito sobre ella que responde a las necesidades y prioridades del capital dominante.

Un comentario aparte merece la situación referida a que hay gobiernos en los que empieza a emerger la idea de que la profesión docente deberá ser acreditada mediante exámenes a los que serán sometidos los egresados de las instituciones de FDI. Es decir, los Estados en lugar de garantizar la calidad de los procesos formativos regulándolos y supervisándolos (para así proteger el negocio y al mercado) quieren resolver el problema después de que el daño esté hecho y se hayan generado “productos” (docentes) de mala calidad, excluyendo de la profesión a los que no pasen los exámenes de acreditación.

Se da la situación real de que la profesión docente paga poco y se encuentra socialmente desvalorizada. Los bajos salarios son el resultado de los procesos de crisis y ajuste estructural de los años 80 y 90 que privilegiaron el pago de la deuda externa en detrimento del gasto y la inversión en lo social; por

su parte, la desvalorización responde directamente a las intensas campañas de desprestigio conducidas por gobiernos, empresarios, IFI y medios de comunicación para debilitar social y políticamente al mundo sindical docente y crear condiciones para precarizar las relaciones laborales. Por lo mismo, la profesión no es actualmente atractiva para amplios sectores del estudiantado que aspira a la educación superior y la idea que manejan hoy los reformistas oficiales y las IFI de atraer a los mejores talentos a la docencia es francamente ilusoria en las actuales circunstancias. Sin embargo, casi con seguridad los tomadores de decisiones oficiales intentarán poner en práctica las recomendaciones que se sugieren y se derivan desde el llamado Informe McKinsey & Company⁸, según el cual la evidencia disponible muestra que el principal impulsor en las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes y que los sistemas educativos exitosos ponen de manifiesto la importancia de tres



Unesco, Philippe Merchez

8. Barber, Michel y Mourshed, Mona: *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*, pág. 12, PREAL N° 41, julio 2008, Santiago, Chile.



aspectos: conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Es más, el presidente Alan García, del Perú, ya intentó poner en práctica la idea de contratar a los nuevos maestros sólo entre aquellos que estuvieran situados en el 30% superior de resultados en sus estudios y además, ya se estableció que sólo ingresarán a la carrera aquellos postulantes que obtengan como mínimo la nota 14 (de 20) en los exámenes de admisión.

Se considera urgente realizar en cada país un gran debate nacional sobre la creación de un sistema nacional de Formación Docente articulado con las necesidades del aula en sus diferentes niveles y con el desarrollo de personas y sociedades. Un sistema de formación docente y una educación

general correspondientes a la historia, a las identidades nacionales, culturales, regionales y locales, y ampliamente pertinentes a una calidad dirigida al desarrollo integral de las personas, a la construcción de una democracia participativa y a un desarrollo equitativo y sustentable.

Finalmente, la calidad de la formación docente y de la educación en general es otro de los debates pendientes. Hasta ahora se impone una visión más o menos implícita de calidad que atraviesa por la formación del "capital humano", mediante pedagogías activas destinadas a la generación de "competencias" funcionales al capitalismo globalizado hegemónico, competencias que supuestamente son medibles a través de pruebas nacionales estandarizadas. Hay que deconstruir este concepto y desarrollar una intensa discusión sobre el tema de la calidad en el seno de la comunidad educativa y con la sociedad en general, ligando el concepto con la democracia participativa, el desarrollo incluyente y ecológicamente sustentable.



Unesco, Alberto Jonquières

Importancia de la Filosofía en la formación de niños y jóvenes

Pamela Cárdenas Sepúlveda¹

Recuerdo un día de esos que a veces decimos “¿para qué me levanté?”. No llevaba más de cuatro meses en Santiago, y hace menos de dos meses ejercía la pedagogía en esta ciudad, cuando una discusión con una alumna provocó en mí un sentimiento de profunda contrariedad. Ella se sintió descontenta por una calificación obtenida, por lo cual me insultó, tomando como argumento la clase social a la que pertenecemos los profesores de Chile y agregando que mis clases eran innecesarias, porque podía encontrarlas en Internet. Tal vez a muchos colegas les habrá pasado algo similar. Y lo más probable es que mi alumna nunca supo que ese altercado había calado muy hondo en mí, y menos, que hacerle clases a ese curso me causaba preocupación, ya que luego de ese episodio, se marcaba una distancia entre ellos y yo, lo que no haría fácil el desarrollo de las clases...

La calidad de vida de las personas se ven afectadas por la rapidez con que el mundo de hoy corre, se han elevado los niveles de violencia en las maneras de relacionarse, y más aún, estamos en un tipo de sociedad en que se puede encontrar todo ya hecho. Entonces, para qué preocuparse de generar nuevas ideas, o para qué tener un juicio propio sobre las problemáticas actuales, si hay otros que se ocupan de pensar por nosotros. Sin duda este escenario afecta a nuestros jóvenes y los hace reaccionar de distintas formas, por ejemplo, del modo que en principio les comentaba. Seguido, está el no desarrollar el pensamiento abstracto y especular sólo desde lo tangible.

¿Cómo hago para seducir y encantar con mis clases a mis alumnos y alumnas, y hacer de los medios de comunicación y de la premura social un aliado para ello?, fue lo que me pregunté para enfrentarme a este nuevo mundo de adolescentes, del que inclusive a veces yo me siento parte.

¹ Profesora de Filosofía. Liceo Simón Bolívar de Las Condes. Santiago



Un primer descubrimiento fue atender siempre al plano vivencial y a los ejemplos cotidianos desde sus experiencias particulares, para poder llegar a la utilización de conceptos inteligibles, ya que esto se hace muy complejo. Luego, recurrir a instrumentos tecnológicos, pero desde el gusto y elección de los alumnos, por ejemplo vincular los contenidos con una película, con un corto, con poesía, con fotografías o con acontecimientos sociales o políticos actuales. De forma paralela, fomentar la pregunta, sin ansias de buscar las mejores respuestas, o respuestas verdaderas, sino de hacer cuestionamientos que cultiven la búsqueda del modo particular que cada uno tenga para intentar responderlas. Esto incide directamente en el crecimiento de la honestidad, en no plagiar lo que otros han pensado y hacerlo propio, sino en recorrer un camino de reflexión personal y generar respuestas basadas en la meditación.

Fue parte importante del desarrollo de la asignatura tratar temáticas sobre los conflictos, comenzando por analizar cómo son provocados en su mayoría, porque cada uno tiene un modo diferente de ver las situaciones. Analizamos, cómo es que las personas prefieren rezagar su opinión, y no señalar aquello que piensan, para no ser juzgados, o prejuiciados como belicosos; reflexionamos de manera conjunta sobre cómo a veces se cree conveniente que los individuos callen, ya que nos apremia o es "conflictivo" que un sujeto proponga argumentos problematizadores.

Entre tanta ocupación por mejorar y cautivar con la filosofía a mis alumnos, se acabó el año escolar, y los estudiantes de cuarto medio hacían sus despedidas. Yo, sin esperar nada a cambio, sólo me contentaba con los resultados obtenidos, de ver a diario crecer su autoestima y confianza en sí mismos, de que se sintieran con derecho a opinar y que su opinión es válida, aunque sea diferente.

El último día de clases conversamos sobre el crecimiento que habían obtenido, ya que en principio, al momento de reflexionar sobre algún tema de interés, quedaban perplejos de sí mismos, por la habilidad, que no sabían que poseían, de preguntarse sobre asuntos que para algunos eran "obvios" o "conflictivos", y que ahora, con variados elementos discursivos y argumentativos sabían manejar, sin llegar a ofensas o insultos. La evaluación de la asignatura fue realmente constructiva y positiva, pero yo aún recordaba ese mal día, y el temor que a veces me provocaron.

Se fueron, salieron de la sala de clases, y cuando luego de unos minutos salía yo también de la sala, veo mi pizarrón plagado de mensajes de agradecimientos por el impulso recibido, del incentivo reflexivo que los hacía más fuertes para enfrentarse a la nueva realidad en la que se hallarían. Por primera vez en muchos meses, me sentí conforme, aprecié que había logrado superar mi mayor inquietud, el *liderazgo* que se debe cultivar profesionalmente para conseguir incidir en la vida de mis alumnos y alumnas.

Ahora, mi pregunta ha cambiado. Si al comenzar con un nuevo curso es factible estimular y potenciar el espíritu crítico de los adolescentes, la característica fundamental de la juventud, ¿por qué no se desarrolla con mayor énfasis su capacidad crítica desde que comienzan su vida en la escuela y no cuando ya están terminando la enseñanza media?

Los alumnos y alumnas se encuentran con la asignatura de Filosofía recién en tercero medio, la que tiene direcciones distintas a las que están acostumbrados ya que, no se trata de explicar cómo están hechas las cosas o cómo funcionan, ni de memorizar datos. Se trata de explicar qué significan estas cosas para nosotros, y aplicar la propia reflexión respecto de diferentes temáticas. Al cuestionar las verdades que los científicos y la mayoría de las personas dan ya por sentadas o evidentes, los jóvenes se ven un poco perturbados.

Existen variadas experiencias de colegios que imparten filosofía para niños, promoviendo esta capacidad, aprovechando la instancia de búsqueda natural de la infancia, la edad "del porqué". Valiéndose de las inquietudes propias de los más pequeños se logra incrementar la imaginación, ampliar el lenguaje, promover valores como el respeto, aprender a escuchar, acciones que hoy en día nos hacen falta.

Un simulacro de enseñanza¹

Claudia Casanova²

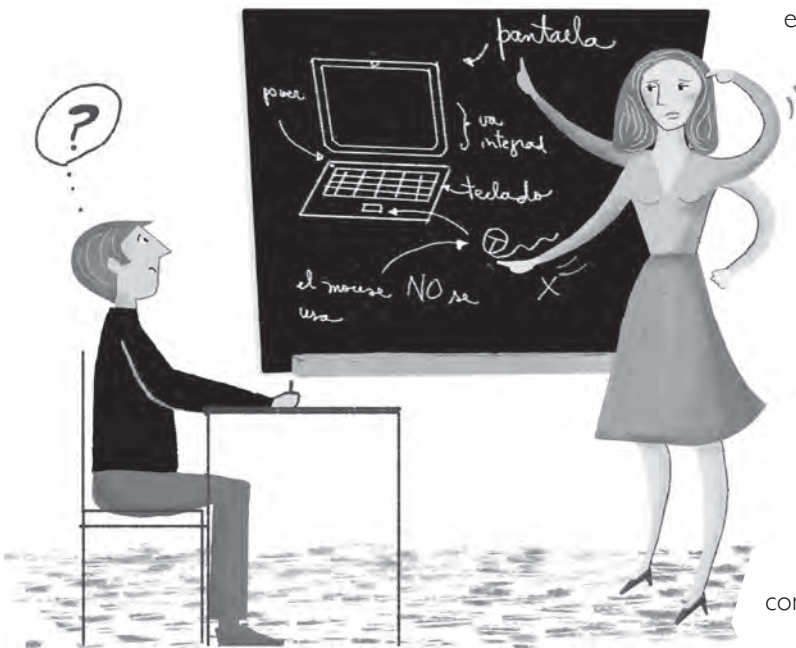
Hace un mes y medio atrás asistí a un curso de formación instrumental para la educación de adultos y en él recibí un material sobre el nuevo currículum. Me pongo a hojearlo y en una de sus páginas me encuentro con el siguiente párrafo:

“...el Estado tiene el deber de garantizar (...) una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable”. Es deber del Estado “ofrecer a los adultos iguales oportunidades para acceder a los conocimientos que hoy se desarrollan a través del sistema escolar regular”.

Cuando terminé de leer, mi mente voló hacia el establecimiento donde actualmente trabajo, llego a una de sus aulas, y me encuentro con los jóvenes que van diariamente a ella.

Y de ahí siguió el recuerdo: Aquella vez, antes de comenzar las vacaciones de invierno, me piden junto a otra colega, que nos reunamos con el profesor de Lenguaje para ver cómo abordamos las TICS, sin computadores, ni sala para ello.

Es la primera vez que trabajo en un establecimiento con seria precariedad, recuerdo que antes me quejaba por la falta de recursos, pero esto era mucho más grave...



¹ Este relato forma parte de un trabajo colectivo de escritura en el Taller de Educadores Autores, en el marco del proyecto FONDECYT 1080414. El taller comenzó desarrollándose en el campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile en junio del 2009 y ha continuado el 2010 en el comunal Nuñoa del Colegio de Profesores.

² Técnico Superior en Industria Alimentaria y Docente en enseñanza media técnica profesional.

El liceo de adultos Luís Gómez Catalán de Estación Central nació en 1989, lleva veintiún años de existencia. La dirección de entonces, junto a los profesores y alumnos, auxiliares y paradocentes, organizaron sucesivos eventos para tener recursos y poner vidrios en las aulas, construir una sala para profesores, entre otras cosas. Además se han tomado doce años para acceder a unos fondos ganados para el proyecto de construcción de salas nuevas. La demora se debió a que el terreno destinado para realizar la ampliación lo ocupaban los vecinos para estacionar sus vehículos. El alcalde de entonces, y el de ahora, han acogido la petición de la junta de vecinos de no ocupar este terreno por ser ellos población electoral, no así los estudiantes y profesores.

Con el fin de conseguir la dichosa sala del Programa Enlaces, la dirección del establecimiento, ante el Ministerio de Educación, se comprometió a impartir las TICS, sin computadores, entonces, ¿cómo? ¿Cómo se pueden hacer clases de TICS sin computadores?

Me informan que voy a contar con un notebook de uso personal y otros tres para los alumnos. Tres días antes de salir de vacaciones de invierno, la dirección me pide, junto a mi compañera, que nos reunamos con Iván, profesor de lenguaje que contaba con perfeccionamiento en informática. Lo hicimos y su propuesta para comenzar la asignatura mientras llegaban los equipos consistía en tratar primero la historia de la computación, con un tiempo aproximado de un mes, después ver todo lo de hardware y software, y, para entonces, tendríamos los tres notebooks por aula para trabajar con los alumnos y alumnas.

Paralelo a esta situación, una semana antes de salir de vacaciones de invierno, comenzó el añorado sueño, doce años esperando, la construcción de las nuevas salas.

El edificio que existe se ha ido armando por la fuerza de las circunstancias: en la entrada hay una casa de dos pisos, que funciona como oficina y salas, que en su época fue la casa del director de la escuela E-D20, que se encuentra adyacente a éste (por cierto esta escuela cuenta con un tercer piso de ampliación vacío). Luego de un pasillo siguen dos salas prefabricadas, y por el mismo pasillo aún más estrecho, como la estrechez que viven los estudiantes y profesores de la educación de adultos bajo la ideología del mercado, te encuentras con una sala de concreto. Continuando por el mismo y único pasillo, en que apenas se puede caminar de a dos, otra casa de dos pisos, que también fue casa del director del otro establecimiento, ubicado atrás del nuestro y se usa para una sala, oficinas, baños, cocina, y una pequeña sala de profesores, muy pequeño espacio para tantos que trabajamos a diario. Luego hay dos baños para los estudiantes y dos y únicas salas prefabricadas, ahí termina el espacio del liceo de adultos con más de setecientos alumnos matriculados, sin patio.

A la semana de comenzar las clases, aún no se contaba con el dichoso notebook. Tenía que utilizar el que está para el uso de los demás subsectores. Eso significaba anotarse en una carpeta de registro. Yo pensé que por ser la profesora encargada de este subsector no tenía que registrarme por todas las clases y todos los cursos que imparto, sin embargo, el subdirector me dice; -¡todos los profesores que ocupan notebook y data deben registrarse, es la normal!, y yo contesté - ¡la norma para el subsector de las TICS! Cuando dije esto, me vino a la mente la sensación que me quedó al entrar al establecimiento por primera vez, caminar por el estrecho pasillo, llegar a una sala de profesores muy pequeña, todo tan compacto que la propia mente se empieza a estrechar, sin espacio para ver las cosas de otra manera, ausencia de lucidez. Lo importante, entonces, es cumplir con lo burocrático, sin dar soluciones reales, ¿a quién le importa si estos jóvenes aprenden o no? Me sentí impotente, con rabia ante tan poco sentido común.

Por otro lado, los alumnos me decían “¿cómo vamos a tener clases de tics, sin computadores?” O bien, aquellos más esperanzadores preguntaban “¿podríamos seguir con inserción laboral?”, sería mucho más provechoso.

Yo coincidía con esa postura, pero había que pasar el programa. Además la mayoría era de la idea de “tener la clase de tics, como fuera”. Creo que en el inconsciente colectivo estaba muy presente el “estar en clases como si aprendieran y la profe dando las clases como si enseñara”... así saldría todo más fácil, podrían aprobar el ramo con muy buena nota y no se atrasarían en sacar la licenciatura. Y en el fondo de todo ¿qué podían hacer? Y yo ¿qué podía hacer? “¿para qué complicarme con \$10.000 que pago al matricularme!”.

Después de todos estos cuestionamientos internos que pasaron por mi mente y la de ellos, me entregaron un notebook con el data. Un data que había que configurar, según me decían. Todo en el momento, nada se preveía. Entonces les dije a los alumnos de la clase: -¡muchachos!, la clase se trata de cómo resolver problemas técnicos para configurar el data con el notebook para transmitir la información-.

Un día me llama la jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) para decirme que tengo reunión con la directora, ¡para algo bueno!, me dice. Lo bueno fue tener un notebook para hacer la clase lo menos dramática posible.

¡Por fin, ahora sí vamos a realizar algo de clases! Algo, porque con la construcción de las salas nuevas comenzamos a sufrir cortes intermitentes de luz.

Todo esto ha sido sólo un simulacro de enseñanza-aprendizaje del subsector de las TICs. ¿Saben qué significa la sigla? Tecnologías de la Información y Comunicaciones.

¿Quieres compartir tus experiencias pedagógicas a través de Revista Docencia?

¿Tienes reflexiones relativas a la educación que deseas dar a conocer en la Sección Ventana Pedagógica?

Envíalas a docencia@colegiodeprofesores.cl

(2 páginas, tamaño carta, letra times new roman 12).



Escuela de Psicología PUCV y Movimiento Pedagógico realizan acciones de apoyo psicoemocional a docentes en la VI Región

Durante los meses sucesivos al terremoto el Movimiento Peda-

gógico Nacional junto a un grupo de psicólogos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) efectuó un programa de apoyo e intervención en crisis a los docentes de la VI región del Libertador General Bernardo O' Higgins, en los que además se entregó información sobre el Movimiento.

Según el equipo del Movimiento Pedagógico la experiencia "no sólo fue un espacio de apoyo y contención, sino que también permitió abrir un nuevo foco de trabajo con los profesores de la zona, en cuanto a ampliar la concepción del trabajo y rol del docente hacia la comunidad".



Seminario-Taller "La Profesión Docente en Chile" y "Carrera Profesional Docente en el contexto actual"

El pasado 23 de julio más de un centenar de maestros e investigadores en educación participaron del Seminario Taller "La Profesión Docente en Chile" y "Carrera Profesional Docente en el contexto actual", organizado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Movimiento Pedagógico Nacional y el proyecto Núcleo Científico Milenio "La profesión

docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones" del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

La jornada que se desarrolló en la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, desde las 9.00 a las 18.00 horas, comenzó con la presentación del proyecto Núcleo Científico Milenio a cargo de Beatrice Ávalos y Juan Pablo Valenzuela. En la ocasión se expuso la investigación que da cuenta de una encuesta realizada el año 2009 a 1.919 profesores de todo

Chile sobre las principales características de los docentes nacionales y las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven. "Los profesores sí importan. Importan a la educación y al logro de sus alumnos, y más importan en lo que se refiere a su bienestar personal y social. Ninguna reforma educacional ha logrado éxito si los profesores no se han comprometido con ella; ninguna escuela ha mejorado sin la participación de los maestros; y aunque algunos alumnos aprenden a pesar de sus profesores, la mayoría aprende a causa de ellos, no



sólo por el contenido y la forma cómo enseñan, sino, sobre todo, por quienes son como personas”, señaló Ávalos.

En la presentación afirmaron que el 40 por ciento de los profesores tiene contratos entre 31 y 43 horas semanales, mientras que el 24 por ciento tiene contratos por 43 horas. El estudio también arrojó que actualmente el 80 por ciento los docentes declara estar sometido a un nivel medio-alto de estrés laboral. Juan Pablo Valenzuela realizó una comparación salarial entre los ingresos de los profesores y el resto de los profesionales en Chile, donde mostró que los docentes, en sus primeros años, ganan, en promedio la mitad que la mayoría de los profesionales; y reciben casi lo mismo que los técnicos con dos años de estudio.

Después de formar grupos de debate sobre la exposición, en la tarde se realizó un foro sobre Carrera Profesional Docente que contó con la exposición de la



encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Olimpia Riveros y Beatrice Ávalos, del CIAE. En lo sucesivo los maestros presentes dialogaron sobre las condiciones y acciones necesarias para lograr una carrera profesional docente justa en Chile.

Los profesores concluyeron que se debe implementar una carrera profesional nacional y universal, que mejore las condiciones

laborales y de vida de los docentes, que fomente la investigación y extensión pedagógica, disminuya el número de estudiantes por aula y mejore la distribución del tiempo de trabajo del maestro entre las horas lectivas y no lectivas, respetando el Estatuto Docente y reconociendo el perfeccionamiento y antigüedad. Para esto la concurrencia señaló que es necesario sumar a la mayoría de la población a esta demanda, que no es corporativa sino social.

Movimiento Pedagógico Metropolitano realiza Video-Foro “Mar interior”

Profesores de distintas comunas de la capital participaron de un Video Foro organizado por el Movimiento Pedagógico del Regional Metropolitano, el 14 de mayo, en la sede nacional del Colegio de Profesores de Chile.

El encuentro exhibió el documental “Mar interior” de Patricia Mora, cinta que relata la historia de cambio que vive un grupo de niños de las islas cercanas a la localidad de Achao, al interior de Chiloé. En la zona los jóvenes cursan hasta 8vo básico, para luego ser traspasados desde su escuela rural al liceo en la ciudad. Así, año a año los profesores, estudiantes, padres y apoderados del sector experimentan un brusco traspaso que genera una pro-

funda sensación de desarraigo en la comunidad educativa.

Después de la exhibición los asistentes conformaron grupos de conversación sobre la experiencia y comentaron el importante rol de la educación en la sociedad para generar oportunidades en los jóvenes de todo el país. El equipo del Movimiento Pedagógico destacó la jornada porque “permitió la incorporación de nuevos maestros a experiencias pedagógicas críticas”.

**Deolidia Martínez
realiza Seminario Taller
“Trabajo Docente en
Latinoamérica” junto al
Movimiento Pedagógico**

La investigadora argentina, experta en trabajo e identidad docente a cargo de salud laboral de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y cofundadora de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (ESTRADO), Deolidia Martínez, se reunió durante junio con profesores del Movimiento Pedagógico en las regiones Metropolitana, Valparaíso y del Bío-Bío para dialogar sobre las condiciones de trabajo, salud y profesión docente en Chile bajo el

marco del Seminario-Taller “Trabajo Docente en Latinoamérica”.

Cerca de 300 profesores de Valparaíso, El Tabo, San Antonio, Quilpué, Villa Alemana, Viña del Mar, Valparaíso, Dichato, Tomé, Talcahuano, Concepción y Santiago, fueron partícipes de los espacios de diálogo y exposición.

En los encuentros se expuso sobre el trabajo docente en Latinoamérica y las dificultades que presenta hoy en Chile. En las zonas afectadas por la catástrofe del 27 de febrero se dialogó particularmente sobre las condiciones pedagógicas y laborales que enfrentan los docentes y sobre cómo las consecuencias del te-

rremoto y tsunami las han empeorado. Temas como los problemas de concentración de los escolares luego del siniestro, la intensificación del trabajo de los maestros y equipos directivos, la falta de tiempo para actividades de planificación y perfeccionamiento, destacaron en las conversaciones y talleres.

“Vamos a recorrer la zona para ver los problemas de trabajo, de relación, los problemas de los edificios que han quedado después de los sismos y el tsunami, especialmente para poder tener una idea de qué es lo que queremos, qué es lo que necesitamos para la reconstrucción”, afirmó Deodiria sobre el sentido de su labor en la zona.





Iquique, Pica y Talcahuano se suman al debate sobre Carrera Profesional Docente

El 25 y 26 de junio el Movimiento Pedagógico realizó un Seminario sobre Carrera Profesional Docente en Iquique y Pica con el objetivo de generar pensamiento crítico entre los maestros y conformar grupos de reflexión e investigación en la zona. El problema de la jubilación, el sistema previsional, el ingreso en cuanto a la dificultad que significa para atraer a profesionales jóvenes a la docencia y la vinculación de los

resultados de la Evaluación Docente a los del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) fueron las principales problemáticas que surgieron en el espacio que reunió a cerca de 30 docentes.

En Talcahuano, el Seminario sobre Carrera Profesional Docente se desarrolló en Las Mellizas del Centro de Recreación de la Caja de Compensación Los Andes, el 19 de julio. La jornada contó con la exposición de Olimpia Riveros, encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de

Profesores de Chile y Alejandro Silva, asesor de la unidad. “Hay que valorar el tremendo esfuerzo que hacen los profesores de perfeccionarse, a pesar de las deudas del municipio y otros problemas laborales que sufren, más el peso emocional que ha significado para ellos haber vivido el terremoto. Este Seminario ha permitido a los docentes reflexionar y recrearse lo que es positivo pues los alienta no sólo a generar un pensamiento crítico frente a la realidad, sino que también a continuar con su labor que es fundamental en la zona, sobre todo luego de la catástrofe”, afirmó Riveros.

Sembrando en Ñuñoa junto a Arantxa Ugartetxea

El Movimiento Pedagógico ha realizado distintas reuniones con maestros de Ñuñoa con el objetivo de formar nuevos grupos de investigadores y líderes pedagógicos. Bajo este prisma se realizó la primera reunión entre miembros del movimiento y profesores de

escuelas municipales del sector, el 21 de abril.

Los pasados 2 y 9 de junio se realizaron los Encuentros-Talleres con la discípula de Paulo Freire, Arantxa Ugartetxea, titulados “Mosaico Pedagógico” y “Profesor(a) sí, Tío(a) no”, en la sede comunal de Ñuñoa y el salón del colegio República de Francia, respectivamente. Según Eliana Rojas Bugueño, asesora del Departamento de

Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, las jornadas que abordaron la herencia pedagógica de Freire invitaron “a recordar, vivenciar, reflexionar y construir la Educación que queremos” en un ambiente “cálido, de amabilidad, compromiso y entrega que promovió el aprendizaje, gracias al dinamismo de la metodología utilizada y la pasión de los expositores por los temas tratados”.

Escuela Sindical en La Granja

El 2 de julio se realizó la Escuela Sindical organizada por el directorio comunal de La Granja y el Movimiento Pedagógico Nacional. En la ocasión par-

ticiparon, Clotilde Soto, miembro del Movimiento y Loreto Muñoz, dirigente nacional del magisterio y encargada del Departamento de Educación diferencial y Particular Subvencionada, quien expuso sobre estructura salarial del profesorado.

El encuentro tuvo como objetivo reflexionar sobre las condiciones laborales de los docentes y los nuevos escenarios educativos. Al finalizar la convocatoria se constituyeron grupos para dar continuidad al trabajo del Movimiento Pedagógico en la comuna.



□ **Presidente del Magisterio presenta libro “Ciudadanos en Democracia”**

El 27 de mayo, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, se realizó el lanzamiento del libro “Ciudadanos en Democracia, fundamentos del sistema político chileno” de Sofía Correa y Pablo Ruiz Tagle. La obra es un resumen de los principales conceptos sobre democracia representativa, el Estado de derecho, el sistema jurídico y otros mecanismos sobre los cuales se estructura nuestra sociedad.

El Presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, junto al Subsecretario de Hacienda, Rodrigo Álvarez, y al abogado de la

Universidad de Chile, Francisco Soto fueron los encargados de presentar este trabajo, que en sus letras finales señala: “se necesitan personas bien informadas sobre los acontecimientos y sobre los principios que están en la base del Estado de Derecho, personas alertas y lúcidas, capaces de defender una ética y una política que refleje los valores de la ciudadanía en democracia”.

En su presentación, Jaime Gajardo evidenció el alto valor que



este libro significará para un estudiante que se encuentra poco familiarizado con la educación cívica, justamente, una de las asignaturas eliminadas de las aulas de los liceos y que ya no se realiza en casi ningún establecimiento municipal.

□ **Encuentro Nacional de dirigentes de Educación Especial y Particular Subvencionada del Colegio de Profesores de Chile**

El pasado 3 de julio, en el Hotel Conde de Ansúrez de Santiago, se desarrolló el Encuentro Nacional de dirigentes regionales encargados de los Departamentos de Educación Especial y Educación Particular Subvencionada del Co-



legio de Profesores de Chile para impulsar y fortalecer el trabajo del magisterio en estos sectores.

Problemáticas en la Educación Especial como la Evaluación Docente, el perfeccionamiento y las formas de contratación, y de la Educación Particular Subvencionada, como la escasa colegiatura, formas de contratación, carencias en la formación de organización sindical y negociación colectiva, fueron los principales temas que se abordaron.

En el Encuentro se presentaron y entregaron encuestas de diagnóstico para recoger información e insumos que permitan construir un perfil de la situación laboral de los maestros de ambos sectores. Según la dirigente nacional y encargada

del Departamento de Educación Especial y Particular Subvencionada del Colegio de Profesores, Loreto Muñoz, el objetivo de este instrumento es “diseñar políticas de largo plazo para nuestra organización”. En la jornada también se conversaron mejores mecanismos de coordinación entre el trabajo comunal, regional y nacional para fortalecer ambos Departamentos en todos sus niveles.

Finalmente, la dirigente nacional destacó el “nivel de debate sobre políticas educativas y su impacto en la organización” y afirmó que “de ello se desprende la necesidad de generar políticas institucionalizadas que nos permitan llegar a estos sectores, representar sus inquietudes y promover que se hagan parte de nuestra organización”.



□ Colegio de Profesores participa de la Reunión Ordinaria de la IEAL desarrollada en República Dominicana

Entre el 13 y 15 de junio en Santo Domingo, República Dominicana, se desarrolló la Reunión Ordinaria del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina y el Caribe (IEAL). El encuentro contó con la participación de delegados de todas las organizaciones de profesores de la región más la presencia de Fred van Leeuwen, Secretario General de la Internacional de la Educación (IE) y la visita especial de Manuel Zelaya, quien reside temporalmente en la ciudad. Por parte del Colegio de Profesores de Chile se presentó su encargado de Relaciones Internacionales y miembro del Comité Ejecutivo Mundial de la IE, Jorge Pavez.

El evento analizó la situación del movimiento sindical del magisterio y específicamente la situación de la educación en la zona. En la ocasión se recibió el informe de la reunión de ministros de educación del Cono Sur y el encuentro de ministros de educación de Iberoamérica, así como la conformación del Comité Consultivo Iberoamericano para la Educación. Se analizaron las situaciones par-

ticulares de México, el proceso de violencia y represión que sufren los docentes en Honduras luego del golpe de Estado a Zelaya, la situación de Guatemala, Ecuador y el enfrentamiento de la Unión Nacional de Educadores (UNE) con el Presidente Rafael Correa, la situación política de Brasil y Argentina (próximos a vivir procesos electorales) y de modo particular la situación que Chile está sufriendo luego del terremoto de febrero pasado.

El encuentro analizó el avance de las políticas privatizadoras en el mundo de la educación, así como la elección de gobiernos de derecha en Chile y Colombia.



El secretario general de la IE destacó la necesidad de la unidad sindical para enfrentar lo que llamó "tiempos tormentosos", como consecuencia de la crisis económica mundial que está provocando un fuerte impacto en la educación, trayendo como secuela la drástica reducción del gasto público social y el creciente despido de profesores. La situación de Estados Unidos con más de 500 mil personas que han perdido su trabajo y un escenario similar en Europa anticipan, según van Leeuwen, efectos negativos en América Latina.

El dirigente nacional del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, señaló que la cita "constató el avance y consolidación de las políticas neoliberales en educación de la región, y que las organizaciones docentes sufren problemas semejantes, derivados de la ofensiva de los medios de comunicación que culpan a los sindicatos de maestros de sólo defender intereses corporativos".

Finalmente, se entregaron informes de las actividades en la región y se resolvió la fecha de la próxima Conferencia Regional que se desarrollará entre el 6 y 10 de junio 2011 en vísperas del Congreso Mundial de la IE que se realizará en Sudáfrica.



□ **Presidente Nacional del Magisterio participa en Asamblea de NEA**

El presidente nacional del Colegio de Profesores de Chile, Jaime Gajardo, participó en la Asamblea Representativa anual de la National Education Association (NEA), que reunió a cerca de 10 mil delegados de todo Estados Unidos e invitados especiales que participaron de cada una de las actividades del gran encuentro.

El espacio constó de una semana de exposiciones y debates que actualmente cursan en el profesorado estadounidense sobre problemáticas similares a las que suceden en estos momentos por todo el orbe y Chile. "Los efectos de la crisis económica mundial ha recaído en los trabajadores de la educación. Existe un gran temor por parte del profesorado de Estados Unidos por una muy posible ola de despidos a raíz de la contracción de la economía mundial", afirmó Gajardo posteriormente, en la cuenta del viaje que entregó en la sede nacional del Colegio de Profesores de Chile.



Entre otros temas tratados en la Asamblea, está el de la reconstrucción de New Orleans tras el paso del huracán Katrina. Según los datos de la organización norteamericana, después de la reconstrucción un cinco por ciento de los establecimientos pasó a manos de los "charters", que en Chile son el equivalente a las escuelas particulares subvencionadas, realidad que alerta dada la coyuntura que vive actualmente el país¹.

Los presentes defendieron la educación pública, desde la premisa de que si el Estado administra la educación se optimizan los recursos fiscales, a lo que el presidente del

magisterio, Jaime Gajardo complementó: "existe el consenso de que el Estado no gasta dinero en la educación pública, sino que la invierte. Según los informes entregados, en Estados Unidos si se invierte 1 dólar actualmente, en el futuro se convierte en una ganancia para el Estado en 7 dólares. El cálculo que se hace es bastante simple, pues todo el dinero invertido en educación ahora, es siete veces menos que el gasto que se genera atacando la delincuencia y drogadicción, con la construcción de cárceles, la dotación policial y los planes de rehabilitación, que son mucho más caros que el trabajo docente".

¹ Para conocer más detalle de lo que ha sucedido en New Orleans, ver artículo sobre este tema publicado en esta misma edición de la revista.

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 4281.

- 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 Rosa González. Fono 470 4206; Email: rgonzalez@colegiodeprofesores.cl

A Trabajar en el Aula

“La evolución de Calpurnia Tate”¹

La evolución de Calpurnia Tate relata la historia de una niña de once años, que vive en un pequeño poblado de Estados Unidos a finales del siglo XIX. Calpurnia proviene de una familia adinerada tradicional, donde la imposición de roles de género convencionales comienza a generar grandes conflictos en el proceso de búsqueda de su propia identidad. Callie Vee, como la llaman cariñosamente, es la única mujer entre siete hermanos. Y su madre es quien se encarga tenazmente de que aprenda los modales y actividades de una señorita: coser, tejer, bordar, cocinar y tocar piano.

Sin embargo, en sus tiempos libres, y a escondidas de su familia y de las sirvientas de la casa, esta pequeña preadolescente comienza a forjar una estrecha relación con su abuelo paterno, quien aunque vivía bajo el mismo techo, prácticamente pasaba desapercibido. Todo comienza cuando la observadora Callie, que siempre andaba mirando detenidamente a los bichos y a cualquier animal que se le cruzase, empieza a atiborrar de preguntas sobre la naturaleza a su hermano Harry: “¿Por qué tienen cejas los perros? ¿Para qué las necesitan?” Y él le dice: “Pregúntale al abuelo. Él sabe de estas cosas”. Y aunque le tenía gran temor, pues nunca le había dirigido la palabra, sus ansias por descubrir cosas nuevas la impulsó a entrar al laboratorio y biblioteca de acceso prohibido donde él siempre se refugiaba. Desde ese día su abuelo alimentó las preguntas de su nieta con más preguntas, y con libros de diferente índole, siendo el *Origen de las especies* de Charles Darwin el que la dejó perpleja.

Y así diariamente, entre las clases de cocina y de piano, Calpurnia se iba de expedición con su abuelo, acompañada de su fiel cuaderno donde registraba preguntas, respuestas, ilustraciones de distintas plantas y animales. “Es asombroso lo que uno puede ver cuando se sienta a mirar”, reflexionaba. Y mientras esta relación científica iba madurando, su madre la miraba con recelo y comenzaba los preparativos para



la presentación en sociedad de su única hija. Nuevas crisis de identidad acechaban a esta pequeña: “Nunca pensé que mi futuro iba a ser como el de ellas. Pero ahora sabía que eso era falso, que yo era exactamente como las demás: se esperaba que entregara mi vida en una casa, un marido y unos hijos. Se suponía que dejara mis estudios naturalistas, mi cuaderno y mi amado río”.

Esta cálida y entretenida novela infantil vuelve a valorar la simpleza de las cosas, lo intrigante de la naturaleza y lo interesante de las ciencias cuando se deja paso libre a la curiosidad, a la exploración por iniciativa propia, a la investigación en busca de respuestas a interrogantes de interés personal. Asimismo, a través de su inquieta y desafiante protagonista, se retoman problemáticas de género que hasta el día de hoy conviven en nuestra sociedad. De este modo, esta obra surge no sólo como una gran posibilidad de dialogar, junto a nuestros estudiantes de segundo ciclo básico, sobre el proceso de construcción de identidad de la preadolescencia, sino que también para volver a invitar a la reflexión libre tanto de temas científicos como sociales.

¹ La evolución de Calpurnia Tate. Jacqueline Kelly. Marzo de 2010. Roca Editorial. 265 págs.

5^o Día Mundial de los y las Docentes 2010

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMIENZA CON CADA DOCENTE

www.ei-ie-al.org



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina