

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XV, Santiago de Chile, diciembre 2010

42

¿Qué
brechas
podemos
abrir
ante el
terremoto
educativo?

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.





“**C**uando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Angel después del Moisés. Verdad que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso”.

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XV
Nº 42, diciembre 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

Francisco Marín L.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

July Macuada

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

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

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

www.colegiodeprofesores.cl
www.revistadocencia.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

Índice

EDITORIAL	02
POLÍTICA EDUCATIVA	
Educación en Chile: Una Reforma Circular o una breve historia de nuestras reformas recientes. <i>Jorge Inzunza H.</i>	04
"Todas estas evaluaciones que se hacen son una consecuencia de la sospecha sobre la escuela". Entrevista a Emilio Tenti Fanfani. <i>Revista Docencia.</i>	12
Reflexiones críticas de los "otros expertos" en torno a los cambios en la política educativa chilena. <i>Francisco Javier Gil, Isabel Guzmán, Carlos Eugenio Beca, Cristián Bellei, Vicente Sisto.</i>	20
Educación integral: el desafío para una Iberoamérica con enfoque social. <i>IEAL.</i>	36
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
Reducción de horas en Ciencias Sociales y Tecnología: Los desconocidos argumentos pedagógicos del Ministerio de Educación. <i>Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.</i>	40
Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en la Región del Bío-Bío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. <i>Donatila Ferrada.</i>	45
La construcción de la escuela como espacio carcelario. <i>Sofía Guzmán y Javier Marambio.</i>	55
PROFESIÓN DOCENTE	
La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. <i>Carmen Montecinos y Horacio Walker.</i>	64
Aportes para reflexionar y organizarse en torno a la Salud Laboral Docente. <i>Equipo salud laboral Regional Valparaíso. Colegio de Profesores de Chile A.G. Rodrigo Araya, Rodrigo Cornejo, Nora Gray.</i>	74
Declaración pública VIII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente <i>Red Estrado.</i>	85
VENTANA PEDAGÓGICA	
¿Qué reconstruir: la infraestructura, la sociedad, el mercado, el ecosistema? <i>Moyra Castro.</i>	87
La construcción de lugares a través de las visualidades en el espacio escolar. <i>Paulina Lozano.</i>	90
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO	93
BREVES DE EDUCACIÓN	97
A TRABAJAR EN EL AULA	Reverso Contratapa

Editorial

En el número anterior de Revista Docencia señalábamos que la Educación Pública se encontraba al borde del abismo. Hoy, mientras se siguen discutiendo los proyectos de “reforma” y los anuncios del Presidente, podemos decir con convencimiento que estamos dando un paso al frente. La publicitada Revolución Educativa (posteriormente “evolución”) no es más que el amarre final de las disposiciones establecidas por Pinochet a inicios de la década de 1980. Como nos recuerda Jorge Inzunza en el artículo que encabeza el presente número, en los últimos cuarenta años sólo se pueden contar dos grandes reformas en la educación chilena, la de Frei Montalva y luego la de Pinochet.

Lo que plantean hoy el Presidente Piñera y el Ministro Lavín, no busca ser más que la consolidación de los aspectos centrales y esenciales del desgastado modelo mercantilista y clasista impuesto en dictadura –que ha permanecido hasta el día de hoy–, creando de paso las mejores condiciones para terminar definitivamente con la educación pública, antes promotora de integración y movilidad social, y de creciente democratización.

El Presidente, a poco de asumir, se dirigió al país con el grito de guerra de los romanos, *sursum corda*. Ahora nos vuelve a sorprender anunciando siete reformas esenciales para el presente año; la primera de ellas, la educativa. Qué gran trágica similitud, si recordamos que dicho grito romano era el predilecto de Pinochet para arengar a sus huestes, si su refundación del Estado contó con las “Siete Directivas Presidenciales” elaboradas por muchos de los que actualmente están en el gobierno o en el parlamento. Finalmente, al igual que hoy, la dictadura comenzó reformando la educación, municipalizando, cambiando y reduciendo el financiamiento, liberalizando la educación superior y la administración escolar; así como despojando a los docentes de su estatuto administrativo como trabajadores del sector público para arrojarlos al código laboral, aún vigente.

En el nuevo proyecto de Ley para la Calidad y Equidad de la Educación, el gobierno arremete nuevamente contra los docentes del sector público y su Estatuto Profesional, señalando que está dispuesto a enfrenar las reacciones “corporativas” de los docentes. Lo que omite es que en todo el mundo los estatutos docentes son condición para la buena enseñanza que ofrece la sociedad y los estados a los niños, niñas y juventud. Estos estatutos refieren al profesorado, el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también a impedir que los docentes, auxiliares y directivos docentes dependan del clientelismo político, de los ciclos electorales y de la persecución ideológica. Por lo mismo, la fuerte nueva flexibilización del Estatuto Docente no moderniza nada, por el contrario, precariza las condiciones de enseñanza de los estudiantes y es un retroceso que puede generar mayores dificultades precisamente para la educación pública, sector que hipócritamente dicen defender.

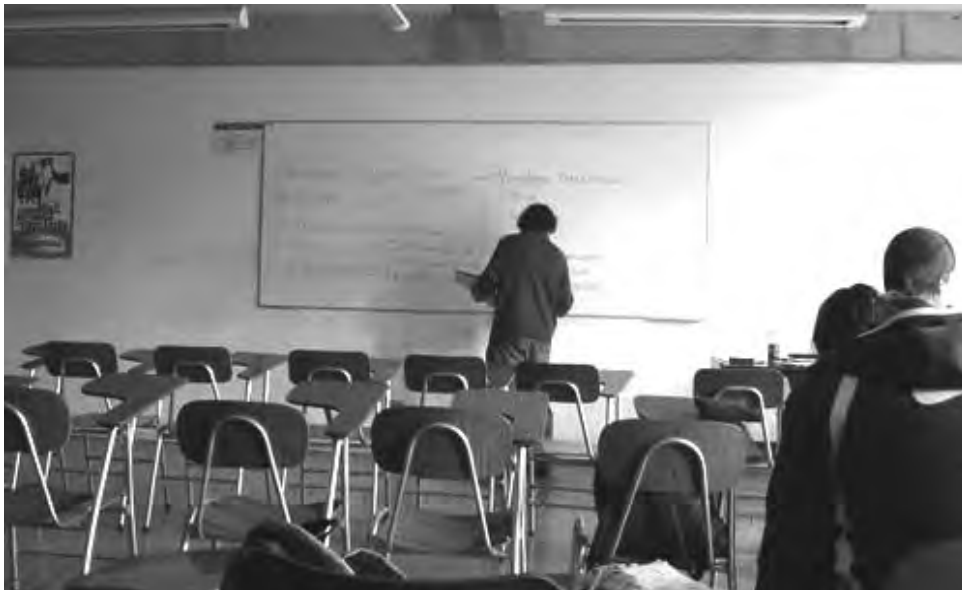
Al cierre de la presente edición, este Proyecto se encontraba en discusión en el Senado; mientras el Colegio de Profesores, las Federaciones Estudiantiles y no pocos académicos e investigadores continuaban luchando por el retiro de la suma urgencia para dar lugar a un debate democrático donde las propuestas ciudadanas y del magisterio, como algunas de las ideas expuestas en este número, que representan una forma distinta y de calidad de hacer educación, fuesen escuchadas.

En este número invitamos a diversos académicos para que nos ayudaran a reflexionar críticamente

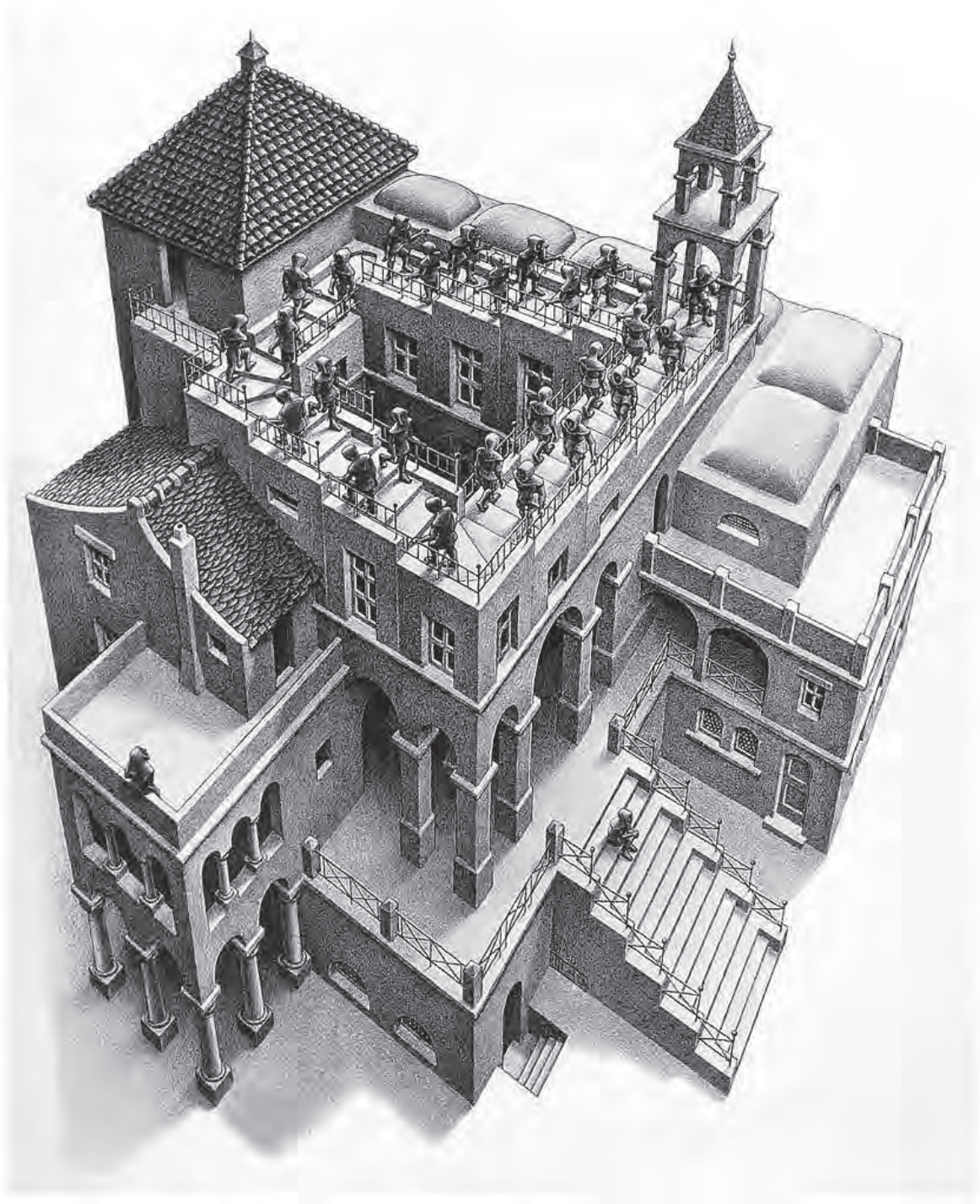
sobre las medidas anunciadas por el gobierno, así como para que nos mostraran luces para seguir defendiendo una educación pública y una profesión docente digna y democrática. Desde sus distintas áreas de especialización nos colaboraron en esta tarea investigadores como Francisco Javier Gil, Isabel Guzmán, Carlos Eugenio Beca, Cristián Bellei, Vicente Sisto, y miembros del Movimiento por la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además, Emilio Tenti Fanfani, en entrevista otorgada a Docencia, nos invita a reflexionar acerca de cómo buena parte de las actuales políticas tienen fundamento en "la sospecha sobre la escuela", sus actores y la comunidad.

Quisimos, también, al finalizar un año en que vivimos la dramática experiencia de terremotos y tsunamis, aprovechar de incluir otros trabajos relacionados con cómo reconstruir democráticamente la escuela. De esta manera, Donatila Ferrada nos relata una experiencia concreta de construcción de escuela comunitaria en zonas afectadas por el terremoto; Sofía Guzmán y Javier Marambio nos presentan la importancia de revisar los espacios y prácticas escolares a través de una investigación que refleja la sensación de los jóvenes de estar asistiendo a cárceles más que a liceos. En el mismo marco, en la sección Profesión Docente, incluimos dos artículos que nos invitan a conocer las potencialidades de los comités paritarios para la defensa y protección de la salud laboral; el primero escrito por el equipo de salud laboral del Regional Valparaíso del Colegio de Profesores, y el segundo por Rodrigo Araya, Rodrigo Cornejo y Nora Gray. En esta última sección, incorporamos además un artículo de Carmen Montecinos y Horacio Walker, donde plantean la necesidad de reformular la manera de pensar las prácticas profesionales de los futuros docentes, estableciendo una relación colaborativa más que impositiva entre los establecimientos que sirven de centros de práctica y las universidades que imparten carreras de Pedagogía.

Como siempre, incluimos, además, reflexiones diversas en la sección Ventana Pedagógica, así como las noticias del período del Movimiento Pedagógico y de las actividades político-pedagógicas en las que han participado distintos representantes del Colegio de Profesores.



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.



Las imágenes contenidas en este artículo corresponden a obras del artista M. C. Escher.

Educación en Chile: *Una Reforma Circular* o una breve historia de nuestras reformas recientes

Jorge Inzunza H.¹

Estoy lejos de comprender las matemáticas, pero intentaré generar aquí una especie de metáfora geométrica a partir de las sensaciones que genera escuchar y leer los anuncios relativos a una nueva “reforma educacional” en Chile. Vamos a hacer un ejercicio de imaginación. Los invito entonces a pensar en una figura: un círculo de color rojo, el cual estará dibujado en el piso de una gran habitación blanca. Comenzaremos a caminar por la periferia de este círculo a partir de un punto X, que casualmente tiene un estante con varios archivadores. Elegimos uno que tiene garabateado: “Año 1981”. Una hoja de cuaderno amarillenta, perforada, con el sello del Ministerio del Interior, contiene un punteo en un pequeño cuadro hecho a mano que dice: “Sindicato Único de Trabajadores de la Educación desaparecido; creación y cooptación del Colegio de Profesores; universidades estatales divididas; Constitución Política protege la libertad de empresa en educación; comienzo del traspaso del 78% de la educación fiscal a los municipios;

diseño e instalación del sistema de *vouchers* (gran aporte de los que regresan de Chicago)”.

Avanzamos como Dorothy a través de un camino amarillo y encontramos una repisa con una fotografía. En ella unos profesores son detenidos por carabineros... se alcanza a leer un cartel que dice “No a la municipalización”, mientras atrás de ellos se observa una *cuca*² negra y blanca. Damos vuelta la fotografía y está inscrito “1986”. Ese año, ya el 52% de la matrícula escolar se encontraba traspasada a los municipios, quedando muy pocas escuelas resistiendo al proceso promovido por la dictadura; los profesores estaban siendo despedidos en masa y los que podían continuar vivían bajas sustantivas de salarios, ya que eran ahora los municipios quienes regulaban los contratos a su antojo. Junto con esto, todos los trabajadores eran empujados a afiliarse a las AFP³, un prometedor negocio.

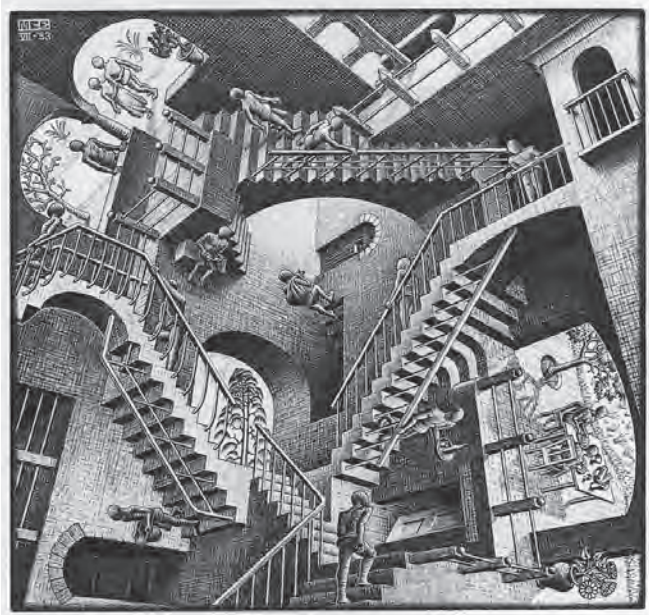
¹ Psicólogo Educacional del Programa EPE, FACSU Universidad de Chile. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil).

² Nombre popular con que se conoce a un tipo de camioneta policial.

³ Administradora de Fondos de Pensiones.

Desanimados continuamos nuestra andanza por este círculo, que ya parece una especie de ingrata línea de tiempo de nuestro devenir educacional desde aquella "gran reforma" de la dictadura. De pronto, tropezamos con una maqueta de una escuelita con un pequeño letrero que indica "1989". Es una escuelita pública, porque dice: "F-28". Levantamos el techo y observamos el calamitoso estado de todo. Faltan ventanitas y no hay nada que indique que en los inviernos tuviesen calefacción o en verano aire acondicionado. Pizarras, tizas, mobiliario estropeado. Éste era el resultado de las políticas de "economía de recursos" y "autogestión" del gobierno de Pinochet. Así, en 1990 el 58% de la matrícula estaba en escuelas municipales, y el floreciente mercado de la educación particular subvencionada alcanzaba al 32%.

Caminamos. Imposible no recordar "La alegría ya viene"⁴ y las promesas de cambio. Había que deshacer muchas cosas, la dictadura había sido muy eficiente en crear condiciones ideales para los lucros privados nacionales y extranjeros, incluyendo el despojo del cobre, y de todos los servicios sociales... así, lo que Chile había logrado avanzar en 100 años para asegurar derechos sociales, se perdió en los 17 de gobierno dictatorial. Quedaba sólo la esperanza de una reparación de fondo.



Casi sin darnos cuenta aparece encima de una mesa color caoba un legajo de papeles. En la primera hoja, con letras grandes, decía: "Comisión Nacional de Modernización de la Educación", con un clip se sostenía una pequeña fotografía que destacaba a los hombres ilustres que firman el informe: José Joaquín Brunner (presidente de la Comisión y socio de Fundación Chile), Edgardo Boeninger, Enrique Correa, Cristián Larroulet, Fernando Leniz, Manuel Valdés y Gonzalo Vial. Revisamos las páginas. Ninguna crítica a la estructura y dinámica del sistema educativo que había instalado Pinochet. Curioso y triste. Sin duda éste fue el momento en que se concretó el acuerdo político entre el gobierno de la Concertación y la derecha para no transformar nada, y sólo "Reformar". Tal vez por esto muchos chilenos y chilenas hablan de Traición (con mayúscula).

Más allá, seguimos dando la vuelta por nuestro camino a través del círculo rojo, y vemos el cuadro oficial de Ricardo Lagos como Presidente. ¿Por qué no esperanzarse un poco, si Lagos fue ministro de Educación y mal que mal logró negociar el Estatuto Docente? Bajo el cuadro, una placa de bronce apuntaba: "El 54% de los alumnos(as) este año 2000 estudian en escuelas públicas, el 36% lo hace en escuelas privadas subvencionadas. Tenemos andando la reforma curricular, la Jornada Escolar Completa, aumentos salariales para los docentes... pero los puntajes del SIMCE⁵ no suben". Mariana Aylwin, la entonces ministra de Educación y ahora flamante sostenedora de escuelas privadas subvencionadas, toma el timón y durante cuatro años (2000-2003) prosigue el diseño predeterminado por el consenso político (que claramente dejó fuera a todos los actores educativos).

Extraño. Seguimos nuestra corta travesía, y nos encontramos con un peluche sostenido por los estudiantes secundarios, es un gran pingüino con varias pancartas que dicen: "Fin al lucro en educación", "Fin a la municipalización", "Abajo la LOCE⁶". El apoyo masivo de la ciudadanía, los políticos de todos los sectores prometiendo esta vez que, luego de 16 años, sí habrían cambios profundos, en el sentido de las demandas. La presidenta Michelle Bachelet recibió el gobierno con un 48% de la matrícula escolar en escuelas municipales, mientras el sector particular

4 Canción que se convirtió en himno de la campaña del "NO", para el plebiscito realizado en 1988 para decidir si Augusto Pinochet seguiría o no en el poder.

5 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, existente desde 1988.

6 LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza vigente entre 1990 y 2009.

subvencionado había subido a un expresivo 43%. Y nada cambió. Ni siquiera una sentida y básica disposición constitucional que protegía el derecho a la educación pudo ser aprobada por el Congreso Nacional. Y se hizo más de lo mismo, políticas orientadas a mejorar la “gestión” de las escuelas, mecanismos de control perfeccionados como el SACGE⁷ o el SIMCE –y por si acaso se bajó la imputabilidad penal de los jóvenes a 16 años–. Chile (la negociación política) no quiere saber nada de revoluciones.

¿La revolución en marcha...?

Ya hemos dado casi una vuelta completa en este círculo. Alcanzamos a ver un pequeño objeto rectangular sobre una fotografía de la cápsula Fénix II⁸. Es una calculadora científica, deshacemos los cálculos y leemos:

- + 480 horas de lenguaje
- + 320 horas de matemáticas
- 1 hora semanal de Ciencias Sociales
- 1 hora de Educación Tecnológica

Posiblemente el resultado no sea una “Educación Integral”. Recordemos que la Concertación ya transversalizó la Educación Cívica y la Educación sexual y ha hecho desaparecer prácticamente Filosofía, Artes y Música, como también la enseñanza de Francés y Alemán... mientras también se debilita la asignatura de Historia de Chile. Todas estas reducciones son graves, en tanto, coinciden en ser disciplinas que desarrollan el pensamiento y la crítica. Hoy nuestras niñas, niños y jóvenes asisten más a escuelas particulares subvencionadas que a las públicas municipales. Si bien, estas dos modalidades concentran el 92% de la matrícula escolar chilena, los mejores cupos de las universidades son utilizados por el 8% que asiste a escuelas privadas. Luego, casi el 50% de quienes reciben becas estatales de estudio de postgrado en el extranjero provienen justamente de este 8%. Como diría Shakespeare: “algo huele mal en Dinamarca” (o para nuestro caso... en Chile).

Cabe detenerse aquí, sentarnos en una silla y analizar. Para nuestras autoridades actuales, la nueva política educacional ha sido definida como “revolución”, “evolución” y “reforma”. Tres palabras

que un historiador, un lingüista o cualquier cientista social, no confundiría ni aplicaría juntas para definir algo. Para asegurarnos, recurrimos al diccionario de la Real Academia Española (RAE). Allí se afirma que una revolución es un: “Cambio violento en las instituciones políticas, económicas o sociales de una nación”, como para este caso no hay violencia en los cambios ni tampoco éstos son institucionales, este concepto queda descartado. Al parecer el mismo ministro Lavín se dio cuenta de esta incongruencia, ya que mientras el 28 de noviembre defendía la idea de “revolución”, al día siguiente apareció *matizando*, señalando que era más bien una “evolución”, lo cual retomando otra vez a nuestra RAE, es definido como: el “Desarrollo de las cosas o de los organismos, por medio del cual pasan gradualmente de un estado a otro”, en este sentido no hay nada nuevo como propuesta, sino la continuidad del desarrollo normal de lo que ya está en marcha.

Pero ante todo, el término más utilizado por el discurso oficial es el de “reforma”, el cual se define en el diccionario antes citado como “Aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo”. Mirando las medidas propuestas por el gobierno en el corto plazo, podría decirse que hay algún tipo de mejora, sin embargo si nos remitimos a las políticas iniciadas en los 80, el concepto de simple evolución aparece como más coherente. De todas formas el reformismo tampoco es muy auspicioso como opción, como diría István Mészáros (2007) las reformas admiten sólo algunos ajustes menores para corregir algún detalle defectuoso del orden establecido, manteniendo intactas las determinaciones fundamentales de la sociedad como un todo en conformidad con un determinado sistema de reproducción. Es decir, las reformas actúan siempre en la superficie de las *cuestiones sociales*.

Incluyendo los matices lingüísticos, no menores, nos parece importante posicionarse respecto a las medidas propuestas. Éstas son:

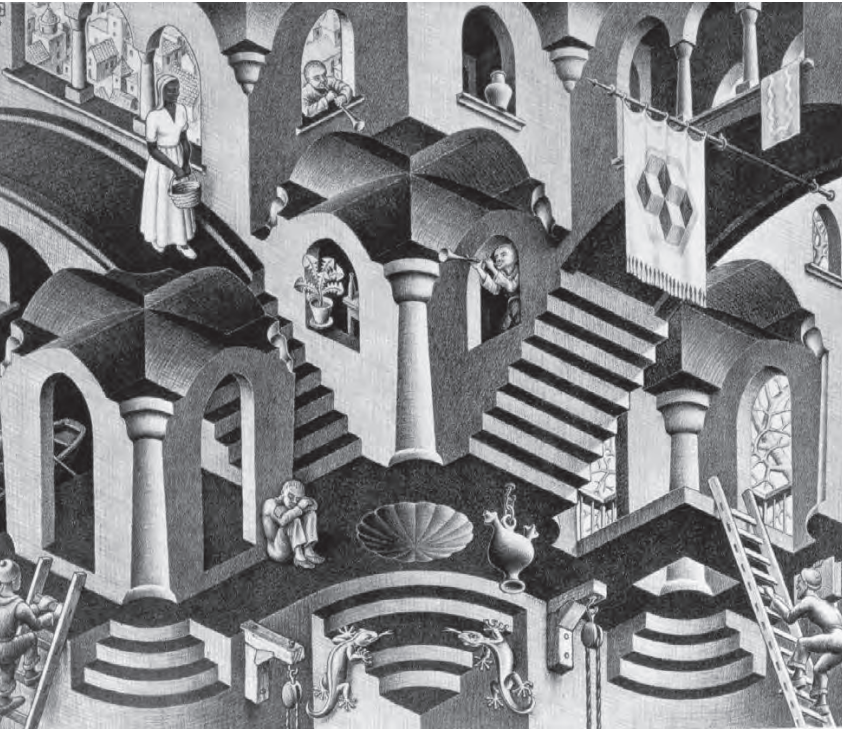
- a) Política de incentivos al estudio de Pedagogía: mayores incentivos a los buenos puntajes en la PSU⁹ para estudiar pedagogía; bonos para los nuevos profesores según los resultados en una nueva prueba estandarizada¹⁰.

7 SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Gestión Escolar vigente entre 2003 y 2006.

8 La cápsula Fénix II fue aquella introducida en la mina San José (Región de Atacama) para rescatar a los 33 mineros atrapados en 2010.

9 Prueba de Selección Universitaria.

10 El Proyecto de ley de creación del Examen de excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial (Mensaje n° 370-358), ya ha sido enviado al Congreso Nacional el 27 de octubre de 2010.



- b) Redefinición de los roles de los directores de escuela: selección de éstos a través de procedimientos ligados a la Alta Dirección Pública; pueden ser elegidos profesionales no profesores/as; mayores incentivos económicos asociados a convenios de desempeño y rendición de cuentas; mayores atribuciones para los directores de escuela para organizar sus plantas docentes (elegir a los docentes directivos y despedir a los docentes correspondientes al 5% peor evaluado).
- c) Redefinición de los roles de los jefes de los DAEM¹¹: selección de éstos a través de procedimientos ligados a la Alta Dirección Pública; mayores incentivos económicos asociados a convenios de desempeño y rendición de cuentas.
- d) Pérdida del carácter formativo de la Evaluación Docente y descentralización: se pierde con estas medidas el carácter formativo que tenía la evaluación nacional, al

poder despedir a los docentes con resultados insatisfactorio y/o básico, sin mediar instancia alguna de perfeccionamiento, sometiendo además a los docentes al arbitrio evaluativo de las entidades municipales, las cuales, en autonomía, junto a los/as directores de escuelas pueden despedir a los que presentan los peores resultados en sus mediciones locales.

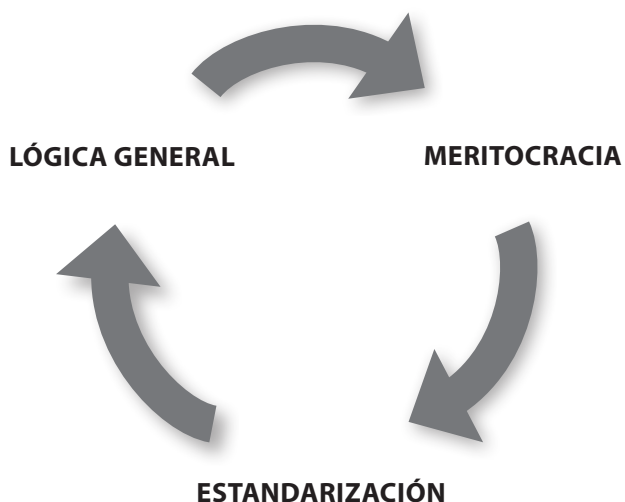
- e) Concentración y empobrecimiento curricular: como objetivo pedagógico se estipula el aumento de horas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés, en detrimento de Ciencias Sociales y Tecnología. Al mismo tiempo, se profundiza en la estandarización de aprendizajes, a través del aumento del número y frecuencia del SIMCE (incorporando educación física, inglés y tecnología).
- f) Promoción de establecimientos de excelencia: creación de 60 liceos públicos selectivos.
- g) Aumento de recursos: más financiamiento (o inversión) para los municipios (20 mil millones de pesos), entrega de bonos de incentivo para la jubilación de profesores y para aquellos que perciben bajas jubilaciones, y aumento de la subvención escolar preferencial.

Mejor nos traemos un café para seguir meditando aquí, junto a la calculadora científica. Con seguridad estas medidas entusiasman a aquellos sectores vinculados a las Ingenierías y la Economía que han propuesto, desde el gobierno anterior, políticas focalizadas en el "líder" —o gerente— que según ellos es la pieza clave de cualquier cambio. Sin embargo, no existe tal algarabía en el ámbito de los profesores. Proféticamente el ministro de Educación señala que "es probable que la implementación de este tipo de reformas, necesaria para mejorar sustancialmente la educación, reciba una fuerte oposición por parte de los grupos perjudicados: los profesores de bajo rendimiento". ¿Será acaso que son sólo estos profesores quienes se oponen a estas nuevas políticas?

11 DAEM: Departamento de Administración de la Educación Municipal.

Tres ejes de análisis

Pedimos una pizarra de las antiguas, negras con tiza, y bajo un gran título que dice: “Modelo de la nueva Reforma Educacional de Chile 2010”, dibujamos la siguiente figura:



Estos tres elementos nos permiten comprender sintéticamente el esfuerzo ministerial. Creo que como nunca sirve de mucho leer las “intenciones” y el “diagnóstico” del Mensaje n° 517-358 que introduce el nuevo “Proyecto de ley de calidad y equidad de la educación” del 22 de noviembre de 2010. Ya vamos por el segundo café y revisamos. Para lograr una educación libre y equitativa deberíamos tener un sistema –dice el texto– que reconozca los méritos, las aptitudes y el esfuerzo, los cuales constituyen el motor del desarrollo y movilidad social. Bajo esta premisa, se entiende que el mérito constituye la base de organización y comprensión de la realidad escolar; ante lo cual las desigualdades o inequidades se corrigen simplemente introduciendo más recursos económicos en los municipios, evitando realizar un análisis profundo de las causas de dichas desigualdades. En este sentido, el diagnóstico reconoce sólo un problema elemental: las rigideces del sistema municipal; y una sola causa: el Estatuto Docente. Es tal vez esta simplificación de la realidad la que entusiasma a tanto desprevénido. Aquí parece que a la sociología

de la educación y sus hallazgos los hicieron desaparecer de un plumazo.

Vamos a intervenir nuestra imaginación y abriremos un par de ventanas, para que entre aire y luz natural en nuestra habitación de reflexión. De vuelta a nuestra silla seguimos revisando nuestra argumentación. Si las desigualdades no son analizadas, el concepto de mérito se levanta como una especie de valor neutral sin historia y sin contexto. Ya el SIMCE, la Prueba de Aptitud Académica y la Prueba de Selección Universitaria nos han demostrado suficientemente que existe una alta correlación en nuestro país entre nivel socioeconómico y resultados académicos. Tenemos evidencia, además, que los pobres no son genéticamente inferiores en términos intelectuales, por lo que el asunto queda circunscrito a un análisis de nuestra sociedad.

En un texto publicado el año pasado en Francia, titulado: “El elitismo republicano” de Christian Baudelot, se señala que el sistema educativo francés ha creado y reproducido históricamente una elite pequeña, siendo completamente contradictorio con el concepto de República, el cual debía y debe inspirarse en la igualdad y el mérito. Según este sociólogo esta contradicción es una de las razones para los magros resultados de Francia en las pruebas PISA¹², ya que se ha confundido “excelencia” con “elitismo”, desaprovechando el enorme potencial de generar un sistema educativo de masas de excelencia.

Para Chile no resulta extraña ni ajena esta conclusión. Las elites nacionales se han logrado reproducir eficientemente como grupo de poder dominante, asegurando para ellas las mejores oportunidades educacionales con el aval del mismo Estado. El mérito como esfuerzo individual es un discurso mítico fundacional de nuestro sistema educativo, pero poco realista respecto a nuestras condiciones. Como bien decía el ministro Lavín en una carta a La Tercera (28/11/2010): “En las familias de altos ingresos, nueve de cada 10 niños ingresan a la universidad. En las familias de escasos recursos, menos de dos logran esa meta. En el SIMCE de matemática, sólo 3% de los estudiantes de cuarto básico del grupo socioeconómico bajo alcanza el nivel esperado para su curso; en cambio, en el estrato alto esa proporción

¹² PISA, sigla del Programme for International Student Assessment, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

asciende a 49%", cuestión que difícilmente se explica por un simple Estatuto Docente. La propuesta de instalar 60 liceos de excelencia no resulta especialmente chocante para una sociedad que se ha acostumbrado tristemente a competir aplastando al vecino, donde rige el "sálvese quien pueda" –aquí la idea evolucionista de la selección "natural" florece–. La movilidad social parece ser un animal en extinción.

El énfasis en el rol de los directores y administradores de los sostenedores nos introduce en el segundo eje orientador de esta reforma: el *gerencialismo*. Este concepto, prestado del lenguaje empresarial, se desarrolló con fuerza en el área educativa desde Sergio Bitar como ministro de Educación (2003-2005) y no se ha detenido hasta hoy. Nuestras escuelas públicas municipales se han acostumbrado a frases como: "gestión por evidencias", "obtención de metas", "mejoramiento continuo", "áreas de gestión", "*accountability* o rendición de cuentas", "formación de competencias", etc. Este modelo apunta a centrar el cambio educativo en el rol impulsor del director de escuela, quien debe desarrollar al máximo su liderazgo, pudiendo desde esta ley elegir a sus equipos directivos y eliminar a los profesores de "mala calidad".

Podríamos descansar un momento. Observamos el sorprendente parecido de las fotografías de prensa de la Presidenta Bachelet y los presidentes de partido con las manos levantadas de fines de 2007, celebrando el acuerdo político para la Ley General de Educación (LGE), y esta del Presidente Piñera anunciando la reforma en 2010. Es la sonrisa de las elites tal vez.

Siguiendo con nuestra argumentación. El modelo de gestión empresarial a la chilena supone una organización jerárquica, es por esto que todos los proyectos de ley desde la LGE hasta hoy descansan en el rol de control que deben ejercer los sostenedores y, secundariamente, los directores de escuela. Los que están en la "línea de montaje" son los profesores y profesoras, los alumnos y alumnas. Muy de lejos, observando a través de una ventana polvorienta, los padres, madres y apoderados se quedan fuera de la escuela, amparados en el mediático discurso de que ellos pueden "elegir" el colegio de sus hijos e hijas. Tenemos aquí un modelo conductista de segunda generación para comprender la realidad, donde la introducción de mayores incentivos y mejores líderes producirá mejores resultados. ¿Qué tanto se distancia esta visión de la escuela de una organización patronal del siglo XIX? Complicada pregunta. Hay que agregar que directores/as con plenitud de poderes los tuvimos durante la dictadura, y el resultado que obtuvimos aún lo sentimos en los adoloridos cuerpos docentes de las escuelas municipales.

Esta concepción empresarial de la escuela omite tres componentes fundamentales: la escuela es también una organización política (hay en ella *saludables* choques de poder); la escuela constituye un espacio macrocultural (responde a inercias preexistentes que deben conocerse); y en la escuela trabajan profesionales de la educación, que pueden y deberían conformar un cuerpo integral de aprendizaje colectivo. Si aceptamos estas tres premisas, el rol de los directores es político, cultural y profesional, y por lo tanto podrían ser elegidos democráticamente en las comunidades escolares. Al menos sería interesante instalar esta discusión¹³.



¹³ Para profundizar sobre experiencias internacionales en elección de directores de escuela, puede revisarse el artículo: "Elección de directores escolares en Brasil. Un instrumento democrático" de Vitor Henrique Paro, Revista Docencia n°39, año 2009.

El tercer eje lo constituye la estandarización. Quizás este es uno de los elementos más contradictorios de las medidas propuestas. Se reconoce la autonomía e individualidad de los procesos de las escuelas, sin embargo la tendencia a estandarizar los proyectos escolares se revela como un nuevo "centralismo". Ya la movilización de los estudiantes secundarios de 2006 nos mostró el sufrimiento asociado a la reducción de la oferta curricular; y la lucha descarnada por la competencia por puntos en el SIMCE para que las escuelas pobres puedan alcanzar algún "incentivo económico" del sistema y así poder financiar un "tallercito extra". La propuesta de control es multiplicar las pruebas estandarizadas y aumentar su frecuencia. Siguiendo los escritos de Michel Foucault, lo que se está haciendo es erigir en el centro del proceso educativo una gran torre de pruebas estandarizadas, desde la cual se observa o mide el "desempeño docente". Claramente estas medidas deben ser entendidas como una desprofesionalización pedagógica, y si las escuelas de Pedagogía han comprendido bien el mensaje, hay que educar para pasar estos exámenes. El tiempo para el arte, la filosofía, la historia, las manualidades, la música, las lenguas originarias y extranjeras (a excepción del inglés) se esfumó.

Epílogo

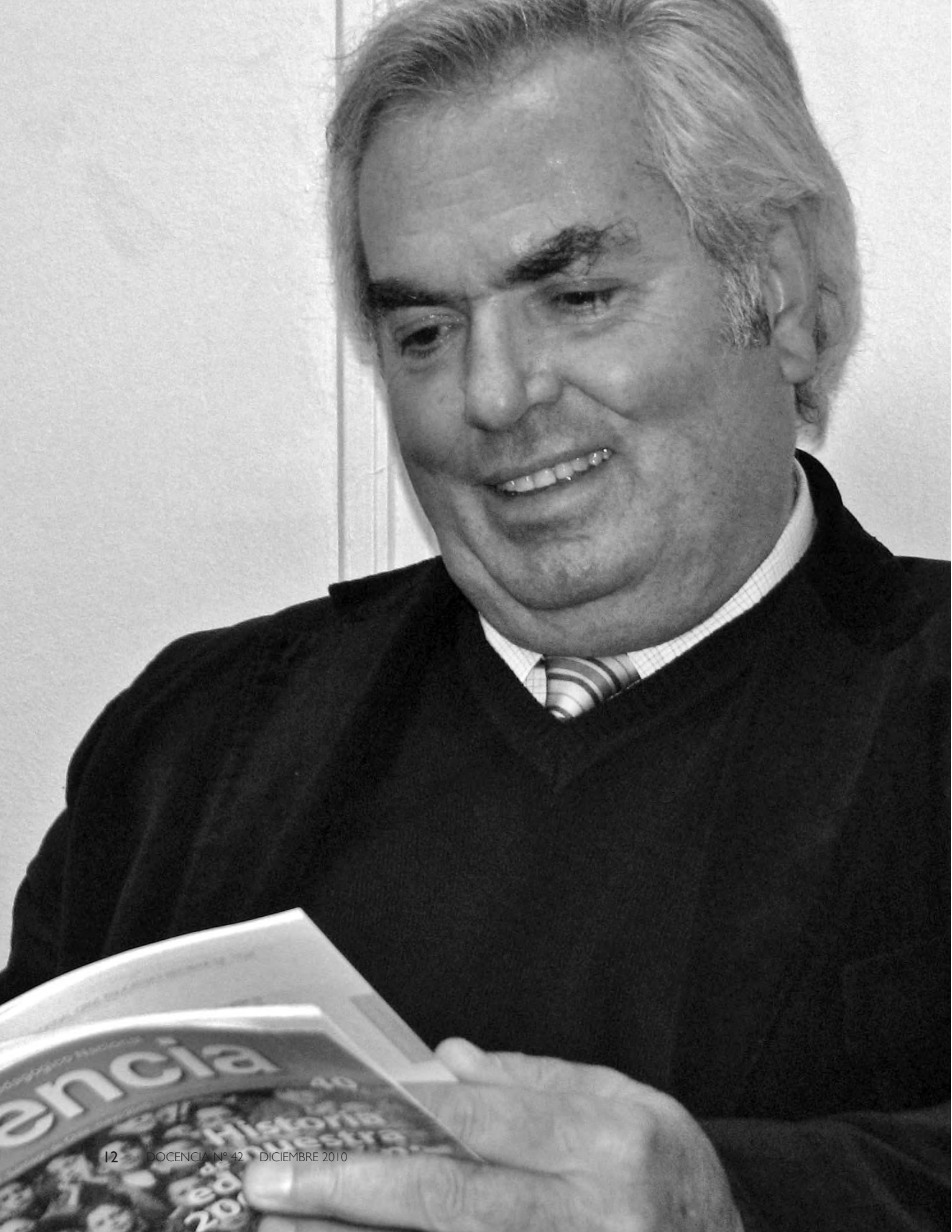
Hemos llegado al punto de partida de este círculo. De nuevo está a la vista, al lado nuestro ve-

mos aquel estante con el archivo del año 1981. Han cambiado muchas cosas. Ya no estamos en dictadura, aunque sus secuelas se perciben fácilmente en todas nuestras instituciones políticas, sociales, culturales, educativas y económicas. Sin embargo, nuestro sistema educacional no ha cambiado mayormente, sigue siendo excluyente, elitista, ineficiente y generador de fracasos. Esta es la filosofía del mérito individual que ha premiado al 20% que tiene más recursos. Del restante 80% sólo queda lugar para las excepciones a la regla, aquellos que ahora irán a los 60 liceos de excelencia, y que podrán aspirar a una movilidad social. Esta es la realidad que aceptamos como natural.

Entonces, ¿qué tenemos ante nuestros ojos: una reforma, una revolución o una evolución? A nuestro juicio las medidas propuestas podrían ser entendidas como reforma... de tipo circular; y es por eso que la metáfora geométrica fue este círculo que nos ha acogido en estas páginas. La actual reforma, como todas aquellas negociadas políticamente (y no pedagógica ni socialmente) durante los gobiernos de la Concertación, no se separa ni un centímetro del modelo educativo de la dictadura. Esto es lo triste del asunto. Hemos aprendido tantas cosas sobre los derechos humanos, hemos logrado establecer tantos consensos y verdades, sin embargo, aún el sistema educativo heredado no es juzgado, y permanece impune.

Referencias

- Baudelot, C. (2009). *L'elitisme républicain. L'école française á l'épreuve des comparaisons internationales*. Condé-sur-Noireau: Editions du Seuil.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.
- Inzunza H., J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: Programa EPE-OPECH. Disponible en <http://versus21.blogspot.com/>
- Libertad y Desarrollo. Temas públicos n° 993, Reformas en educación: Los niños no pueden esperar: 26 de noviembre de 2010.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*. São Paulo: Editorial Boitempo.
- Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial (Mensaje n° 370-358), del 27 de octubre de 2010.
- Proyecto de Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Mensaje n° 517-358), del 22 de noviembre de 2010.



“Todas estas evaluaciones que se hacen son una consecuencia de la sospecha sobre la escuela”

Entrevista a Emilio Tenti Fanfani¹

Revista Docencia

En el marco de la visita del sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani a Chile, donde dictó la conferencia “Nuevos escenarios de la profesión docente: tensiones y desafíos”, el 22 de julio en la Universidad Alberto Hurtado, Docencia quiso conversar con él acerca del informe del “Panel de expertos para una educación de calidad” dado a conocer días antes. Sus opiniones reflejan el desacuerdo con muchas medidas que no tienen sustento y que faltan el respeto a la profesión docente.

¹ Emilio Tenti Fanfani es investigador principal del CONICET y profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es consultor internacional del IPE/UNESCO, Sede regional Buenos Aires. Se ha desempeñado en instituciones académicas de Francia, Colombia y México. Es autor de numerosos artículos y libros sobre temas de sociología de la educación. (E-mail: emilio@ipe-buenosaires.org.ar).



¿Cómo se ven desde fuera las políticas educativas aplicadas en Chile?

Todos sabemos que en Chile durante las últimas décadas se ha venido introduciendo sistemáticamente una lógica de mercado en la provisión del servicio educativo. Por otra parte, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos, incluido el de Chile, fueron fundados sobre otros pilares. Los mismos remiten al famoso modelo organizacional de tipo burocrático. La educación escolar fue concebida como una función pública cuyo objetivo era proveer un bien público. De allí la centralidad que tuvieron objetivos tales como la gratuidad, la obligatoriedad, el universalismo, el derecho ciudadano, etc. En Chile, al parecer, triunfaron quienes se propusieron despertar al elefante burocrático escolar, introduciéndole dosis mayores de competitividad (entre establecimientos, entre alumnos, entre profesores, etc.) mediante una serie de dispositivos tales como el financiamiento a la demanda, la libre elección de establecimientos, la evaluación, la "responsabilización" de los docentes, etc. Todo indica que la profundidad, coherencia y continuidad de esta política constituye a Chile en un caso único, al menos en América Latina. En la Argentina, por ejemplo, donde el achicamiento de la capacidad productora y reguladora del Estado alcanzó dimensiones notables durante la década de 1990, el sistema educativo no fue alcanzado por la ola neoliberal, en la misma medida en que lo fue en el caso de Chile. En la Argentina, el sistema de evaluación de la calidad

de la educación (creado por la denominada "Ley Federal de Educación" de 1993) no goza de la legitimidad social que tiene en Chile la prueba SIMCE. Su historia es muy accidentada y sus efectos políticos son más bien limitados, entre otras razones a causa de la fuerte resistencia del sindicalismo docente. La mayoría del profesorado se opone fuertemente al uso de los resultados de las evaluaciones de calidad tanto para establecer rankings de establecimientos como para evaluar el desempeño de los docentes y determinar su salario.

Se reconoce que este tipo de evaluaciones puede tener utilidad desde un punto de vista político, para ofrecer un panorama de las desigualdades en el desarrollo de los aprendizajes, para orientar recursos y políticas educativas generales, pero todavía no se constituye en una información utilizada por los docentes para reorientar sus prácticas en el aula.

¿Qué le parece a usted la idea de que en el proceso de construcción de una nueva carrera docente se esté considerando que los salarios puedan variar según los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SIMCE?

Creo que se pueden emplear muchos argumentos para oponerse a esta construcción. En primer lugar porque el aprendizaje es resultado de un trabajo colectivo de los docentes (tanto en un año escolar, como a lo largo de los años). Por otra parte, es cuanto menos complejo aislar el peso del factor docente del resto de los factores escolares y sociales que determinan el aprendizaje. Además hay ciertos aprendizajes que adquieren valor y sentido no en el presente, sino en distintos períodos de la vida, o sea, los impactos de la educación son diferidos en el tiempo, es de un simplismo creer que yo puedo cuantificar cuál es el aporte que hace el profesor, uno, individual, en un año al aprendizaje de un chico. Por otro lado es preciso tener en cuenta que en gran medida la docencia es una práctica cuya calidad no se expresa sólo en un producto, sino que se presenta en su misma performance. En este sentido el trabajo del docente es análogo al que realiza un "artista ejecutante" en la medida que no tiene efecto inmediato y "medible". Por otro lado, ¿cómo se hace para medir la cantidad de "creatividad", de "curiosidad", de "interés y pasión" por el conocimiento que puede despertar una "buena" clase de un "buen profesor"?

"La mayoría del profesorado se opone fuertemente al uso de los resultados de las evaluaciones de calidad tanto para establecer rankings de establecimientos como para evaluar el desempeño de los docentes y determinar su salario".

A lo anterior hay que agregar que lo que hacen los maestros depende también de los recursos con los que cuenta la institución y lo mismo sucede en cualquier profesión. Lo que los sujetos hacen no depende sólo de sus cualidades, de sus competencias, de sus orientaciones de valor, sino también del contexto institucional en el que desempeñan su tarea. Las reglas y recursos que estructuran sus prácticas, en parte facilitan y limitan lo que hacen en el aula. El mismo docente que por la mañana trabaja en una escuela particular, hace cosas diferentes por la tarde cuando se desempeña en un establecimiento público. El docente aislado, dotado de competencias y valores

es una mitología (lo mismo puede decirse de cualquier otro actor social). ¿Cómo se aísla el efecto institución de lo que es el efecto individual? ¿Cómo se aísla el efecto de un profesor respecto a todos los demás profesores, de todos los otros agentes especializados que han intervenido en la formación de un sujeto? Yo creo que los sindicatos tendrían que hacer valer su opinión y explicar por qué no están de acuerdo, y buscar otros criterios de evaluación.

Utilizar las evaluaciones de los alumnos como un criterio de evaluación del profesor es una cosa políticamente no viable en Argentina. Creo que esto en el fondo no existe en ningún lugar. Basta mirar el caso "paradigmático" de Finlandia (que se ha construido como caso ejemplar en el mundo). Allí, los profesores no son evaluados mediante exámenes ni a través de los rendimientos que obtienen sus alumnos en materias básicas tales como lengua y matemáticas. En ese país, los docentes reciben una formación de calidad equivalente a la que reciben otros profesionales.

¿Qué le parece a usted el mapa de los semáforos para dar cuenta de los resultados de las pruebas SIMCE?

A primera vista uno no puede más que considerar la iniciativa como inadecuada y extemporánea. Se trata de darle otra vuelta a la tuerca de la lógica del mercado. En otras palabras, pareciera ser que luego de tantos años de evaluación la información que ésta arroja no es información suficiente para orientar las elecciones de los padres de familia y los alumnos. No conozco en el contexto internacional el uso de un dispositivo análogo para "determinar" (más que orientar) la demanda de educación. Incluso en Chile se ha demostrado que las familias toman en cuenta muchos otros factores para elegir la escuela para sus hijos y no por falta de información sobre los rendimientos promedio de los establecimientos, sino porque la escuela es una institución estructuralmente polifuncional (se esperan muchas cosas de ella). Y no se trata de que las familias no sean racionales cuando eligen, sino que lo hacen conforme a criterios que muchos tecnócratas desconocen y simplifican en demasía.

Hay dos maneras de regular los sistemas educativos. Esquemmatizando mucho, puede decirse que uno consiste en confiar en la capacidad de elección del cliente. Uno es el dispositivo de la





elección, es decir, la posibilidad de “empoderar la demanda” premiando y castigando al proveedor del servicio “entrando” o “saliendo” de él. Este dispositivo general se basa en la creencia de que las familias tienen preferencias claras y diversas y que están informados para poder elegir racionalmente. Sin embargo, la realidad es más compleja de lo que el modelo neoliberal propone. Contra este paradigma están los que creemos que la educación es un bien público cuya provisión no puede quedar librada a la lógica del mercado. El aprendizaje no es un bien que se puede distribuir, ofrecer y “comprar hecho”, sino que es una compleja coproducción donde “la participación” del aprendiz, de su familia de los docentes resulta primordial. Tanto en el proceso como en las instituciones donde se lleva a cabo el servicio educativo. Con la palabra podemos participar, podemos modificar la forma de hacer las cosas en las aulas y las escuelas, podemos reorientar recursos y procesos en función de fines que no son sólo individuales, sino también colectivos y contruidos mediante los mecanismos de la democracia. Esta es otra forma de “construir equilibrios” y regular el sistema escolar.

Otra preocupación nuestra es el empoderamiento y énfasis de un rol de director como gerente, administrador de los recursos para alcanzar determinados resultados. ¿Qué opinión le merece esto?

Yo creo que hay este intento de transferir al sector público la lógica de gestión y administración de las empresas privadas. Se dice que las empresas más dinámicas del capitalismo contemporáneo ya no se organizan alrededor de los clásicos principios tayloristas (la contraparte “privada” de las burocracias públicas). Éstas hoy serían flexibles, sometidas a la lógica de la evaluación, con agentes polivalentes y vinculados en torno a proyectos, dirigidas por líderes, desreguladas, etc. Si la educación es una mercancía que se produce e intercambia en el mercado ¿por qué no producirla con una organización análoga a la de la empresa capitalista? ¿Por qué no replicar estos dispositivos en los viejos y agotados sistemas educativos de Estado? Desde este punto de vista el director ya no debe ser un funcionario que tiene una serie de tareas e incumbencias claramente estatuidas. Ahora tiene que ser un gerente o un líder capaz de hacer que su organización alcance la máxima eficiencia y eficacia productiva (por ejemplo, que obtenga los máximos promedios en las pruebas SIMCE). Para ello las instituciones deben ser “autónomas”, es decir, aligeradas de todas las regulaciones que las atan a un interés común, en el interior de un sistema que tiene finalidades colectivas y democráticamente establecidas. Desde este punto de vista las instituciones deben ser autónomas. Pero no hay que olvidar que la autonomía, cuando es legítima y necesaria, requiere condiciones sociales para su

ejercicio. Cuando no se otorgan los recursos suficientes, la autonomía en el discurso se transforma en un abandono en la práctica. En verdad, las evidencias indican que la autonomía de la que se habla es una especie de libertad condicionada. En muchos casos cambian los mecanismos de control. La autonomía con evaluación es una especie de control expost que puede ser más limitativo que la vieja supervisión escolar.

¿Qué cambios le parece que se debieran producir en la formación docente?

Considero que en la mayoría de los países de América Latina se impone una profunda reforma intelectual y moral de la formación docente. Para hacerlo en forma correcta hay que plantearse qué es lo que tiene que saber un docente en el mundo de hoy. Creo que ésta es una de las profesiones más complejas que existen porque le cambian radicalmente los problemas a resolver y le cambian los interlocutores. En efecto, cambian dramáticamente la cultura y el saber y cambian las nuevas generaciones (los alumnos). Además cambia la estructura y dinámica de las familias, lo cual requiere una profunda revisión de la división del trabajo entre la escuela y la familia. Los niños y adolescentes de hoy tienen derechos y luchan por su ejercicio efectivo en todos los ámbitos donde transcurre su vida. En verdad, en muchos casos se han convertido en "sujetos colectivos" dotados de identidad y conciencia (con sus propios lenguajes, consumos culturales, estilos y espacios de vida, demandas, intereses, etc.). Estos cambios en la sociedad se sienten en el aula (por eso poco puede entenderse lo que pasa dentro de la escuela si no se mira lo que sucede fuera de ella). Por ejemplo, los viejos trucos para producir el orden y la autoridad pedagógica en la escuela ya no sirven porque los chicos son completamente diferentes. Por otra parte cambian el programa escolar, la forma de enseñanza y lo que la sociedad espera de la escuela. No es raro que estas demandas sean muchas veces contradictorias,

conflictivas y hasta excluyentes. Los docentes tienen problemas radicalmente nuevos que enfrentar y lo deben hacer muchas veces no sólo con recursos escasos, sino también inexistentes u obsoletos. Se requieren políticas integrales para docencia que intervengan sobre varios procesos al mismo tiempo: reclutamiento, formación inicial y permanente, marco institucional del trabajo docente, carrera y recompensas.

Junto a ello hay que tener una oferta formativa mucho más rica para aquellos estudiantes (de pedagogía) en desventaja cultural y darle todo lo que los otros (aventajados socioeconómicamente) han "mamado" de la cuna. A los "desheredados de la cultura poderosa" hay que ofrecerles oportunidades formales de aprendizaje y acceso. Desde este punto de vista hay que enriquecer la formación docente con los contenidos humanistas más generales, es decir, aquellos relacionados con el desarrollo de la sensibilidad estética y cultural en sentido amplio. Una buena formación docente debe tener como base una buena formación en cultura general.

Hablo de una reforma intelectual y moral, porque también está toda la cuestión de una ética de la profesión. No hay que perder de vista el hecho de que la educación de las nuevas generaciones es una dimensión relevante de la construcción de una sociedad. En este sentido es una actividad que tiene una fuerte resonancia política. La enseñanza no puede desentenderse de las grandes preocupaciones y temas de la agenda política de una sociedad determinada. Por ejemplo, en América Latina y en el mundo no hay manera de construir una sociedad más justa si no hay un desarrollo equitativo de cierto capital cultural básico en todos los individuos y grupos que componen la sociedad. El conocimiento se ha convertido en un capital (en este sentido se dice que vivimos en una "sociedad del conocimiento"). Si esto es cierto, hay que tomárselo en serio. Los docentes deben tener conciencia de que mediante su trabajo contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y más libre. Pero dudo de que en América Latina todo el mundo quiera una sociedad igualitaria. Si aspiramos a la conformación de un colectivo

"Utilizar las evaluaciones de los alumnos como un criterio de evaluación del profesor es una cosa políticamente no viable en Argentina. Creo que esto no existe en ningún lugar".

"Los impactos de la educación son diferidos en el tiempo, es de un simplismo creer que yo puedo cuantificar cuál es el aporte que hace el profesor, uno, individual, en un año al aprendizaje de un chico".



docente comprometido con la construcción de una sociedad más justa, lo primero que debemos preocuparnos es de que estos profesionales tengan la capacidad de generar en los chicos la demanda de conocimiento, y no una demanda de títulos, de diplomas, de certificados, como es la que actualmente tiende a predominar.

¿Cómo se forman maestros así?

Hay que tener claro qué es lo que tiene que saber un profesor: además de saber qué es lo que hay que enseñar y conocer el cómo, creo que hay que incorporar un tercer capítulo, y es que tiene que conocer al aprendiz. El buen profesor es un "experto en chicos". Pero no se trata sólo del clásico y necesario conocimiento de su dimensión psicológica relacionada con el aprendizaje. Las nuevas generaciones tienen sentimientos, emociones, etc., que hay que contribuir a desarrollar y orientar hacia formas creativas. Pero, además de "mentalidades" y "emociones", las nuevas generaciones tienen culturas muy marcadas, dinámicas y diferenciadas. Estas

culturas constituyen el fundamento de sus identidades y configuraciones colectivas. Un buen docente debe conocer la dimensión cultural de sus alumnos. Por lo menos en Argentina esta parte de la formación de los docentes es extremadamente débil. Está ausente todo lo que tiene que ver con antropología y sociología de las culturas juveniles.

Por otra parte, el maestro tiene que acompañar y preparar al chico en su inserción en la sociedad. No digo que tengan que ser economistas, sociólogos, pero ¿cómo puede ser un profesor que no sepa cuál es la estructura dinámica del mercado de trabajo?, ¿cuáles son los trabajos que se crean cada año?, ¿y de qué tipo? Asimismo debe conocer los dilemas y contradicciones de la democracia, las diversas crisis de la situación política, las culturas de masas, el impacto que tiene la publicidad capitalista en los consumos de los jóvenes y en la construcción de la subjetividad.

Otro elemento importante es que tienen que conocer la estructura de la familia actual. Los profesores viven añorando la familia tradicional, pero la realidad es que hay composiciones familiares totalmente heterogéneas, hay mamás solas, niños que se quedan con la abuela... Eso hay que considerarlo porque familia, medios de comunicación y escuela tienen una relación de interdependencia, no estamos formando solos, hay otras agencias de socialización.

Además, los profesores de ahora tienen que hacer cosas que antes hacía la familia. En un tiempo anterior, la primera socialización le competía a la familia. El chico llegaba a clase "bien hechicito", como dicen los docentes en México. Esta primera educación era la base de su comportamiento en clase. Ahora el profesor está obligado a gastar mucha energía y tiempo en "socializar", pacificar, ordenar la clase, etc. En los Estados Unidos, se está constatando que la pedagogía se orienta cada vez a la

"Los docentes tienen problemas radicalmente nuevos que enfrentar y lo deben hacer muchas veces no sólo con recursos escasos, sino también inexistentes u obsoletos".

"El sistema pretende evaluar a la escuela y al profesor por lo que los alumnos aprendieron en lengua, matemáticas, ciencias, desconociendo y desvalorizando todo el trabajo de socialización que realizan los docentes".

socialización y deja la "instrucción" (la transmisión de conocimiento) en un segundo plano. Pero después resulta que el sistema pretende evaluar a la escuela y al profesor por lo que los alumnos aprendieron en lengua, matemáticas, ciencias, desconociendo y desvalorizando todo el trabajo de socialización que realizan los docentes.

Si un chico no está socializado, no respeta reglas en un grupo, no tiene un comportamiento integrado, no hay posibilidad de que emprenda un trabajo de

aprendizaje exitoso. La socialización es un objetivo de la escuela y también un prerrequisito para el aprendizaje. Por eso algunos llegan a señalar (y a denunciar) una especie de "terapeutización" de la pedagogía. En este marco, los docentes recurren a prácticas terapéuticas del más diverso tipo para "lidiar" con las nuevas situaciones (niños sin una educación emocional básica, baja autoestima, incapacidad de empatía, conductas agresivas, etc.). Estas nuevas exigencias transforman el contenido del trabajo docente, lo "despedagogiza" y muchas veces constituye otra fuente de su malestar profesional.

Ahora se está impulsando una prueba para los egresados de pedagogía, supuestamente voluntaria, pero exigida para ejercer en el sistema público, la que podría estar ligada además al proceso de acreditación de la institución formadora y al financiamiento del Estado a las universidades. ¿Qué opinión le merece esta medida?

A primera vista es una iniciativa que me inquieta. Es otra prueba de la profunda sospecha que existe sobre las instituciones educativas, en este caso de aquellas que forman a los profesores. El Estado, que es el responsable último de la formación de los docentes pareciera descargar toda su responsabilidad sobre cada uno de los

estudiantes de magisterio. Es otra muestra de la lógica de la individualización y responsabilización de los profesores. Lo que cabe hacer es proveer de más y mejores recursos a las instituciones de formación docente para que éstas estén en condiciones de producir profesores de calidad.

Todas estas evaluaciones que se hacen en realidad son una consecuencia de la sospecha sobre la escuela. El Estado, la sociedad, comenzó a sospechar de lo que hace la escuela. Hace setenta años a nadie se le hubiera ocurrido que un chico que terminaba la primaria, tuviera que rendir un examen para ver si sabe. En la escuela se la pasó todo el tiempo rindiendo examen, llegó al final, le dieron un diploma y resulta que la sociedad sospecha de ese diploma, la escuela ahora se ha convertido en un objeto de sospecha. Antes la escuela como institución tenía una autoridad, su diploma era respetado. En vez de preguntarse por qué existe esta distancia creciente entre los certificados escolares y las competencias de sus poseedores se tiende a intervenir mediante dispositivos que responsabilizan a las víctimas de la mala formación, en este caso, los profesores.





Reflexiones críticas de los “*otros expertos*” en torno a los cambios en la política educativa chilena

Durante el mes de julio, el llamado “Panel de Expertos”¹ nombrado por el ministro Joaquín Lavín, que ya ha sido cuestionado por su falta de heterogeneidad ideológica y por la ausencia de representantes del profesorado, entregó el Informe “Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno”. Estas propuestas han inspirado dos proyectos de ley: Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial², y el Proyecto de Ley de Calidad y Equidad de la Educación³.

El Presidente Sebastián Piñera, al presentar en cadena nacional el horizonte de estos cambios, los anuncia como una reforma a la educación que, en sus palabras, “apunta al corazón de lo que todo padre y madre quiere para sus hijos”... lo que, según el Presidente, es “una educación de calidad, como la que da un buen colegio particular pagado”⁴.

Dado el especial énfasis que pone tanto el informe del panel de expertos como los proyectos de ley en un modelo de gestión de la Escuela Pública cada vez más asimilable al modo en que funcionan las empresas privadas, que desconoce y cambia muchas lógicas del sistema escolar, nos pareció importante poder analizar hacia dónde van estos cambios y lo perjudicial que podrían llegar a ser.

Es por ello que en octubre invitamos a “otros” expertos, académicos e investigadores de larga data, que pudieran referirse a aspectos específicos que proponía hasta ese momento el informe del panel⁵. Es así como a Francisco Javier Gil, especialista en inclusión en Educación Superior, se le invitó a analizar las medidas relacionadas con la atracción de los “mejores futuros docentes”. A Isabel Guzmán, académica y formadora de profesores, se le pidió que se refiriera a las medidas para la formación inicial docente, y más específicamente a la prueba que deberían rendir los egresados de Pedagogía para poder ejercer en el sector municipal. A Carlos Eugenio Beca, por mucho tiempo Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y miembro de la Comisión Tripartita (Mineduc, Asociación de Municipalidades y Colegio de Profesores) que construyó el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente vigente, se le solicitó que reflexionara sobre el cambio de lógica de la evaluación docente. A Cristián Bellei, investigador en el ámbito de políticas educativas, se le instó a que escribiera sobre la carrera profesional. Y finalmente, a Vicente Sisto, investigador especialista en temas de liderazgo se le requirió que mirara analíticamente la nueva visión del rol de los directores de establecimientos.

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”.

2 (Mensaje n° 370-358), del 27 de octubre de 2010.

3 (Mensaje n° 517-358), del 22 de noviembre de 2010.

4 La intervención completa del anuncio de reforma educacional por parte del Presidente Piñera está disponible en: <http://www.gobiernodechile.cl/noticias/2010/11/21/presidente-pinera-anuncio-gran-reforma-educacional.htm>

5 Al momento de solicitar estos textos (octubre) aún no habían ni anuncios ni proyectos de ley. Posteriormente, algunos autores modificaron sus artículos para integrar a su análisis ciertos elementos de los nuevos proyectos de ley referidos.



Sobre el acceso a la educación superior:

PSU y Ranking de Notas

Francisco Javier Gil Llambías¹

La efectividad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) como instrumento de corte para ingresar a la universidad siempre ha sido motivo de debate en la opinión pública y entre los analistas de educación, sea porque se cuestionan sus resultados como verdadero reflejo de las capacidades académicas de los estudiantes, porque discrimina a quienes no tienen los medios económicos para enfrentar una mejor preparación o por las diferencias que provoca entre las universidades ante la asignación del Aporte Fiscal Indirecto.

Desde la época de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) –y tal como lo dejó entrever el informe de una comisión de expertos nombrada por el

Consejo de Rectores en 1992 a petición del entonces ministro Ricardo Lagos–, se sabe que los estudiantes mejor evaluados de los establecimientos de educación media municipal y particular subvencionada obtienen un promedio de 160 puntos menos que sus homólogos de la educación particular pagada. Por entonces ya se hablaba que incentivar a las universidades para que sólo consideren estos resultados como mecanismo de ingreso, era equivalente a pagarles para impedir el ingreso de los estudiantes más pobres.

Diez años más tarde comenzó a implementarse la actual PSU, con la promesa de mejorar las imperfecciones del antiguo instrumento. Sin embargo, los informes presentados por la

¹ Rector Universidad Católica Silva Henríquez. Responsable de la Cátedra Unesco sobre Inclusión en la Educación Superior.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) durante los últimos dos años, proponen revisar dicha prueba, dado que durante el proceso de admisión la brecha social se ensancha, demostrando que los estudiantes de bajos ingresos tienen menos posibilidades de ingresar a una universidad perteneciente al Consejo de Rectores.

En el centro de todo este debate está la idea de que sólo los alumnos que obtienen buenos puntajes en la PSU son considerados de "excelencia académica", concepto que a todas luces discrimina a miles de jóvenes que, por su condición socioeconómica, no cuentan con los recursos para acceder a una educación pagada que les permita prepararse para rendir esta prueba.

Como es sabido, los altos puntajes en la PSU tienen una correlación directa con la formación escolar recibida, complementada con una buena preparación preuniversitaria. Las estadísticas del DEMRE² así lo demuestran, pues durante los últimos años los establecimientos municipales han registrado siempre resultados menores que sus pares subvencionados y pagados. A modo de ejemplo, el promedio de la Prueba de Lenguaje y Matemática, correspondiente al año escolar 2009, asciende a 454.26 puntos en los establecimientos municipales, 487.89 en los subvencionados y 609.08 en establecimientos pagados.

Este filtro PSU –que tiende a elitizar el acceso a la educación superior– ha llegado también a las carreras de formación pedagógica, tras el anuncio ministerial de becar a aquellos alumnos que a partir del año 2011 ingresen a estudiar pedagogía con más de 600 puntos en dicha prueba.

El fundamento central de esta medida se enmarca en la necesidad de reformar profundamente el sistema educativo en nuestro país, relevando la profesión docente y el nivel de quienes aspiran a ser educadores, pues en sus manos está la responsabilidad de formar a nuestros niños y jóvenes.

Ahora bien, a comienzos del mes de noviembre un sondeo realizado por Adimark y Elige Educar dio cuenta de que las personas pertenecientes

a los sectores socioeconómicos bajos son quienes más valoran la carrera de pedagogía y que sólo el 36% del segmento ABCI considera que "es un orgullo ser profesor". Ambos sondeos ratifican los estudios realizados por el PNUD³.

Cabe preguntarse entonces si los incentivos ofrecidos a los estudiantes de altos puntajes en la PSU que opten por las carreras pedagógicas, no constituyen una fórmula para convertirla en una opción válida para los sectores más acomodados de nuestro país, que como ya se ha dicho, son los que registran mejores puntajes. En este contexto, resulta válido cuestionarse si relevar mediante esta fórmula la profesión docente implica que las pedagogías se ubiquen dentro de las preferencias del grupo socioeconómico alto, marginando indirectamente a buenos estudiantes de escasos recursos, por mucho que tengan igual o mayor vocación para ser profesor.

Como Rector de una casa formadora de profesores, he sido claro en reconocer toda medida que busque mejorar nuestro sistema educacional, provenga del ámbito público o privado. Por ello, ante el anuncio de esta nueva beca recomendamos al Mineduc que los estudiantes que finalicen su educación media con NEM⁴ en el 5% superior del ranking de su promoción fueran eximidos del resultado en la PSU. Esto se logró parcialmente, pues el requisito de los 600 puntos se cambió por 580. Reconocemos que se haya hecho este cambio, al mismo tiempo anunciamos que insistiremos en nuestra recomendación.

Hemos planteado en los últimos 18 años, y lo seguiremos haciendo, que parte del desafío que tiene la institucionalidad para mejorar la educación del país, es incorporar otras variables que intervienen en el "talento" de los jóvenes y no sólo el puntaje PSU. Me refiero puntualmente al Ranking de notas de la enseñanza media, pues éste es un reflejo de la facilidad y gusto por el estudio que el alumno ha demostrado día a día durante cuatro años y que debiese ser considerado al momento de la selección universitaria.

Es por ello que en nuestra universidad no sólo tenemos un puntaje corte de 500 puntos en la PSU para las carreras pedagógicas –requisito exigido

2. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. Organismo técnico de la Universidad de Chile responsable del desarrollo y construcción de instrumentos de evaluación y medición de las capacidades y habilidades de los egresados de la enseñanza media, a su vez encargado de la administración del sistema de selección a la educación superior.

3. PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

4. Promedio de Notas de Enseñanza Media. Se calcula sumando todos los promedios finales de las asignaturas cursadas de primero a cuarto medio.

por el Mineduc para ser universidad “elegible”— sino que admitimos en el programa de Bachillerato a estudiantes que obtengan más de 700 puntos en la escala Ranking 2.0⁵, cualquiera haya sido el puntaje en la PSU. Una vez finalizado el Bachillerato, pueden continuar estudios en todas las carreras de nuestra casa de estudios, incluidas obviamente las de pedagogía.

Este puntaje refleja la capacidad para el estudio y la perseverancia del alumno para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que le ofreció su establecimiento. Dicho de otro modo, quienes logran ser los estudiantes mejor evaluados de cada colegio, son aquellos que mostraron tener la aptitud y la constancia necesaria para obtener los máximos beneficios de las pocas o muchas oportunidades de aprendizaje a las que estuvieron expuestos. Este talento se encuentra democráticamente distribuido, por lo que el ranking estimulará a los estudiantes más capaces y perseverantes del país por estudiar pedagogía, con independencia de su origen social.

Considerando que el puntaje Ranking 2.0 toma como base las notas de los egresados en los tres años anteriores, se elimina la posibilidad de inducir una competencia deshumanizadora entre los estudiantes de un mismo establecimiento. De mismo modo, se previene que los colegios expulsen a estudiantes de bajo rendimiento escolar pues, si lo hicieran, el promedio de notas de los egresados del colegio subiría (artificialmente) devaluando en consecuencia el valor de esas notas.

Este sistema también previene que estudiantes de establecimientos con promedios bajos (eventualmente los más exigentes) se cambien a colegios de promedios altos (quizás los menos exigentes), pues en este segundo colegio sus notas tendrán menos valor en el puntaje ranking; y un cambio de colegio en la dirección opuesta es de alto riesgo.

La alta capacidad del rendimiento escolar para predecir el rendimiento universitario es reconocida en todo el mundo, lo que ocurre en Chile es que las notas de distintos colegios no son comparables.

El puntaje Ranking 2.0 obtenido a partir de las notas corrige esta distorsión.

Otro importante mecanismo que contribuye a la equidad y a acotar las brechas sociales en la educación superior es el programa Propedéutico-UNESCO, que constituye una vía de ingreso, destinada a jóvenes de cuarto medio provenientes de sectores desfavorecidos, cuyas notas los ubican en el 5% superior de su establecimiento educacional. Tras asistir a clases durante un semestre, todos los días sábado, estos jóvenes ingresan a un programa de Bachillerato, sin el requisito de la PSU.

El principio orientador del sistema propedéutico —que actualmente funciona en seis universidades⁶— es que los talentos están distribuidos de igual manera en todos los sectores de la sociedad. Lo anterior, sumado al hecho que nadie bien informado niega que las notas de enseñanza media son un mejor predictor de rendimiento académico que pruebas estandarizadas de selección como la PSU, dan origen a los propedéuticos. En efecto, las investigaciones que hemos realizado dan cuenta que los alumnos mejor evaluados en sus colegios tienen muy buenos rendimientos académicos en la universidad, lo que se refleja también en buenas tasas de retención y de titulación.

Estamos ciertos de que actualmente las notas de enseñanza media no tienen la misma relevancia que el puntaje PSU en el sistema terciario, medida que excluye a un importante grupo de jóvenes que se esforzaron durante toda su vida escolar y que se ha convertido en uno de los mayores problemas del acceso equitativo a las universidades del país. En adición, una adecuada valorización de las NEM otorgará mayor importancia al rol de los profesores y a la motivación de los alumnos por estudiar, mejorando fuertemente la calidad de la educación en Chile.

De ahí lo relevante de ir sumando esfuerzos para reconocer a todos aquellos que fueron buenos alumnos en la educación media, a través de un sistema de ponderaciones en que se reconozca mayoritariamente la trayectoria escolar.

5 El puntaje Ranking 2.0 se obtiene asignando 500 puntos al promedio obtenido por los alumnos que igualen el promedio de notas de su establecimiento, el que a su vez se determina a partir de las notas de los egresados en los tres años anteriores. De este modo, si un estudiante egresa de cuarto medio con un promedio de notas superior al promedio del establecimiento tiene un puntaje ranking superior a 500 puntos y viceversa, con un máximo y un mínimo de 850 y 150 puntos, respectivamente.

6 Universidad de Santiago de Chile; Universidad Cardenal Silva Henríquez; Universidad Alberto Hurtado; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Universidad Tecnológica Metropolitana; Universidad Católica del Norte (Sede Coquimbo).



Políticas para la Formación Inicial Docente: **¿mejorando o perdiendo sentido?**

Isabel Guzmán¹

La Formación Inicial Docente es uno de los temas que se encuentra en el centro del debate educativo, el que ha sido amplificado por los medios de comunicación a través de "anuncios" y "revoluciones". Entre ellos, el 30 de noviembre pasado, inició el trámite legislativo el proyecto de ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial² que se plantea como eje del mejoramiento de la formación de los futuros profesores y profesoras.

Que dicha formación requiere de seguir viendo procesos de cambios es consenso entre los académicos formadores, estudiantes de pedagogía, profesores en ejercicio, los actores del sistema escolar y las distintas autoridades políticas.

Es posible decir también que existe acuerdo que, en el marco de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el enriquecimiento y actualización

de dicha formación estaba entregada solamente a los mecanismos del mercado, los que no necesariamente favorecieron su calidad sino que más bien apoyaron el surgimiento de múltiples carreras de pedagogía de dudosa calidad. El rol estatal se limitaba a influir indirectamente desde políticas educativas específicas. De hecho las instituciones de Educación Superior operaban "con total libertad una vez que han sido autorizadas por el Estado y han logrado su plena autonomía" (Mineduc, 2006).

Otro consenso: el Estado debe cumplir un rol ya que es su responsabilidad que niños, niñas y jóvenes tengan derecho a tener una educación de calidad.

En el proceso de construcción de estos consensos, desde hace al menos 15 años, las políticas se han insertado, surgido y construido en el debate político-educativo sobre las maneras de entender a los docentes, los académicos, la formación inicial, los procesos de cambios, las instituciones educativas y el

¹ Académica de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).

² Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial. Mensaje N° 370-358, octubre 27 de 2010.

rol del Estado. Dicho debate ha transitado desde algunas interrogantes que sin duda se ponen en tensión: ¿docente profesional o técnico?; ¿cuál es la distinción entre formación inicial y permanente?; ¿cambios desde la convicción de los actores o desde la presión, los premios y castigos?; el Estado ¿incentiva, exige condiciones de calidad o controla los productos, premia y castiga?

Desde la década de los noventa, el ministerio de Educación, considerando la relevancia que se le otorgaba a los docentes como sujetos de cambio, asumió un papel más activo en la formación de profesores, impulsando diversas estrategias para su mejoramiento.

La primera iniciativa fue el Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) en el que el ministerio de Educación, en 1997, incentiva a la comunidad académica de las instituciones formadoras a elaborar e implementar un proyecto de mejoramiento de la formación de los futuros profesores a través de un fondo competitivo³. Además, se estimula la reflexión y construcción de conocimientos entre los académicos de las distintas instituciones. Esta lógica que confía en los actores como protagonistas del cambio permitió, entre otros logros (Ávalos, 2002), que se renovaran las propuestas curriculares, se incorporaran las prácticas progresivas de los estudiantes de pedagogía en los establecimientos educacionales y se levantaran los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente⁴ como marco para que las propias instituciones evalúen en forma permanente a sus egresados. Sin duda como en todo proceso se abrieron nuevos desafíos.

En forma complementaria, desde el año 2000, en conversaciones entre el Colegio de Profesores, instituciones de Formación Docente y ministerio de Educación se decide que las instituciones entren, en forma voluntaria, en el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía implementado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). En ese marco, se constituye el Comité Técnico de Educación que adapta los criterios para las carreras de pedagogía. Éstas deben cumplir con un proceso de autoevaluación permanente y evaluación externa en torno a un marco de criterios que garanticen dicha formación. Luego con la dictación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁵ la acreditación se transforma en obligatoria y la realizan Agencias de Acreditación.

Considerando el significado de los procesos de acreditación, es posible señalar que este mecanismo se sustenta en una manera de otorgarle al Estado un papel relevante en la regulación de las condiciones de funcionamiento claves para una formación de calidad, pero otorgando también protagonismo a los académicos y los propios profesores tanto en el Comité Técnico como en el mismo proceso ya que son los equipos académicos de las instituciones los que deben construir mecanismos permanentes de autoevaluación en torno al perfil de egreso que han formulado.

En la perspectiva de seguir avanzando en el mejoramiento de la formación inicial docente, desde una perspectiva también participativa, en el año 2005, el ministerio de Educación constituye la Comisión sobre Formación Inicial⁶ que elabora un informe con propuestas para seguir avanzando (Mineduc, 2005).

Sin embargo, en forma previa a que se realizaran los procesos de acreditación de la gran mayoría de las carreras de pedagogía –todavía no era obligatoria– se desvaloriza el impacto de la acreditación en la calidad de los nuevos docentes que se incorporan al sistema escolar. En el año 2008 se implementa en forma apresurada el Programa Inicia, específicamente, la Prueba Diagnóstica 2008, que no responde al sentido de las propuestas planteadas por la Comisión, ya que ésta sólo señala “abrir una discusión de habilitación o certificación de las competencias de los nuevos docentes... Un mecanismo de este tipo sería particularmente importante para el caso de egresados de programas especiales...” (Mineduc, 2005).

La implementación de la Prueba Diagnóstica, que si bien sería voluntaria y sus resultados no serían públicos, abre claramente el sustento y posibilidad del Proyecto de Ley que está hoy día en discusión en el parlamento.

La prueba es obligatoria para todo egresado que quiera insertarse laboralmente en establecimientos subvencionados por el Estado, sus resultados serán públicos por institución formadora y tendrá consecuencias en las remuneraciones de los nuevos docentes⁷.

Es posible señalar que el actual Proyecto de Ley, desvaloriza a los académicos formadores de profesores, tanto porque no forman parte del “Panel de Expertos”

3 El FFID se desarrolló entre 1997 y 2002, participando 17 instituciones formadoras que abarcaban el 80% de los estudiantes de pedagogía.

4 Ministerio de Educación. División de Educación Superior: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

5 Biblioteca Congreso Nacional. Ley 20.129 del año 2006.

6 En dicha comisión participan seis decanos de las instituciones formadoras tanto del Consejo de Rectores como de universidades privadas, además de un representante del Colegio de Profesores.

7 Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial. Mensaje n° 370-358, octubre 27 de 2010.

que formula las propuestas en las que se basa la Ley como porque privilegia claramente la lógica de los cambios desde la presión de los actores, los premios y castigos, y no desde su convicción y participación protagónica.

Es decir, el Estado asume un rol controlador, similar al que asume en el sistema escolar a través de una prueba estandarizada que mide el conocimiento en los contenidos de las disciplinas del currículum escolar.

En este momento del proceso surge la pregunta, ¿qué ha ocurrido? Desde la necesidad incuestionable de que el Estado asumiera un rol sustantivo para orientar y crear las condiciones de gestión pedagógica que mejoren la Formación Inicial Docente, que estaba entregada a los mecanismos del mercado, se ha llegado a que el Estado regule el mercado con mediciones e incentivos.

En este sentido, cabe destacar que las "mediciones" no son neutras, inciden en las maneras en que las instituciones educativas modifican y simplifican sus currículum en torno a las exigencias de las pruebas. Es lo que muestran múltiples estudios nacionales e internacionales (Mineduc, 2001, 2003; OPECH, 2005; Del Solar, 2009; Darling-Hammond, 2007; Nichols, Glass & Berliner, 2006; Wolfson College, 2006). Por tanto, los profesores

"estudiarán" o "entrenarán" para responder exitosamente las pruebas de conocimientos disciplinarios. De esta manera, estarán en mejores condiciones de entrenar a los niños, niñas y jóvenes para responder el SIMCE y la PSU.

Frente a lo anterior, es posible asegurar que esa no es la vocación de los estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio.

La Formación Inicial Docente ¿podrá escaparse de este "destino"? No será fácil, las políticas educativas y consensos de algunos académicos presionarán sin duda a las instituciones. Pero, es posible pensar, confiar y soñar que los actores educativos sigan valorando las diversas y complejas dimensiones que constituye la tarea docente. No nos olvidemos que en las encuestas de opinión pública sobre confianza en las instituciones, los profesores están entre los primeros lugares.

Entre los sueños. Imaginémonos una gran Conversación Nacional donde participen los niños, niñas y jóvenes, padres y madres, profesores y profesoras, académicos y académicas, autoridades y expertos diversos, es decir, ciudadanos y ciudadanas para concordar sobre qué es una buena educación, una buena escuela y un buen profesor.

Referencias

- Ávalos B. (2002) *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago. Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (2007). *Evaluating No Child Left Behind*. Education Policy and Reform, The Nation.
- Del Solar, S. (2009). Los Docentes frente al SIMCE: entre la Resistencia y la Adaptación. Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna popular santiaguina. *Docencia*, 38, 44-56.
- Mineduc. (2001). *Estudio Evaluativo de la Jornada Escolar Completa*. Universidad Católica de Chile. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2003). *Informe: "La Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad"*. Comisión de Análisis del SIMCE: Erika Himmel, Mariana Aylwin, Abelardo Castro, Bárbara Eyzaguirre, Juan Enrique Froemel, Juan Eduardo García-Huidobro, Pablo González, Juan Iglesias, Nicolás Majluf, Jorge Manzi, Patricia Matte, Walter Oliva, María de los Ángeles Santander, Guillermo Scherping y Pedro Héctor Vargas.
- Mineduc. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Mineduc
- Mineduc. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Mineduc.
- Nichols, S.L. Glass, G.V. & Berliner, D.C. (2006). "High-stakes testing and student achievement: does accountability pressure increase student leaning?". EPAA.
- OPECH (2005). Documento de Trabajo N°1. "Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE. Balance crítico y proyecciones imprescindibles"
- Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial. Mensaje N° 370-358, octubre 27 de 2010.
- Wolfson College. (2006). *Primary Review*. Facultad de Educación. Universidad de Cambridge.



La pérdida de valores del sistema de evaluación docente chileno

Carlos Eugenio Beca¹

El Panel de Expertos, convocado por el ministro de Educación, Joaquín Lavín, formuló propuestas sobre tres temas claves para la calidad de la educación: la formación inicial docente, los profesores y los directores.

Entre sus análisis sobre la situación del profesorado, el Panel se refirió a la evaluación del desempeño profesional.

El grupo de expertos propone una evaluación docente descentralizada, consistente en que cada sostenedor desarrolle su propio sistema de evaluación que permitirá calificar a los docentes en diferentes perfiles de desempeño. La evaluación sería aplicada por los directores, permitiendo determinar incentivos salariales y definir la continuidad de los profesores. Agrega, que dicha evaluación debe ser transparente y responder a criterios definidos por los sostenedores, que serán conocidos por los docentes evaluados. No obstante lo anterior, el Panel recomienda mantener un instrumento externo informativo, para garantizar un

estándar de calidad y cierta comparabilidad, teniendo como referencia el actual sistema de evaluación, revisado por expertos.

Es importante recordar que en Chile, desde el año 2003, rige un sistema de evaluación del desempeño profesional docente, incorporado al Estatuto de los Profesionales de la Educación, en virtud de un acuerdo tripartito entre el ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades.

La propuesta del Panel de Expertos representa, sin duda, un cambio profundo de dicho sistema, fundamentalmente, al descentralizar el proceso y darle mayor continuidad como parte de la vida escolar.

La realización de evaluaciones periódicas, más allá de la medición nacional cada cuatro años, tiene ventajas importantes para conocer, oportunamente, las fortalezas y debilidades que los profesores presentan y poder prestarles el apoyo que necesiten.

¹ Ex Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), miembro de la Comisión Tripartita (Mineduc, Asociación de Municipalidades y Colegio de Profesores) que construyó el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente vigente.

Resulta también positivo, en mi opinión, acercar las evaluaciones al contexto donde se desarrolla la tarea docente y que los directivos y jefes técnicos puedan ejercer un rol más protagónico en la evaluación, así como sería interesante considerar también la participación de los estudiantes, especialmente en la enseñanza media.

Reconociendo dichos aspectos positivos, cabe destacar algunas dificultades importantes. A mi juicio, la propuesta del Panel implica la pérdida de valores ampliamente reconocidos del sistema de evaluación docente chileno: la generación y construcción colectiva entre las autoridades educacionales y el magisterio; el carácter formativo del proceso; y la consideración de criterios compartidos expresados en el Marco para la Buena Enseñanza (2002).

En efecto, la propuesta del Panel no considera la participación del profesorado y de otros actores educacionales en el diseño de los cambios sugeridos. Expertos, sostenedores y directores parecen ser los únicos actores válidos.

La evaluación propuesta se orienta, fundamentalmente, a permitir una adecuada asignación de incentivos por buenos desempeños y la salida de los docentes con mal desempeño. De hecho, se propone aumentar las causales de salida asociadas a los resultados de la evaluación. El énfasis que el actual sistema coloca en el desarrollo profesional y la formación continua para reforzar competencias y superar debilidades se ve muy disminuido en la propuesta del Panel. La aplicación de las medidas transformaría a la evaluación docente más en una amenaza para los profesores que en una oportunidad formativa. Este punto tiene implicancias relevantes para la concepción de carrera docente.

Si bien se postula contar con criterios objetivos para la evaluación docente, la ausencia de criterios comunes, a nivel nacional, dificulta la configuración de un sistema de educación pública.

La propuesta mantiene un instrumento nacional, pero minimiza su importancia, reduciéndolo a la calidad de un mero referente. No queda claro cómo sería la interacción entre dicho instrumento nacional y los múltiples sistemas locales. Constituye un riesgo para

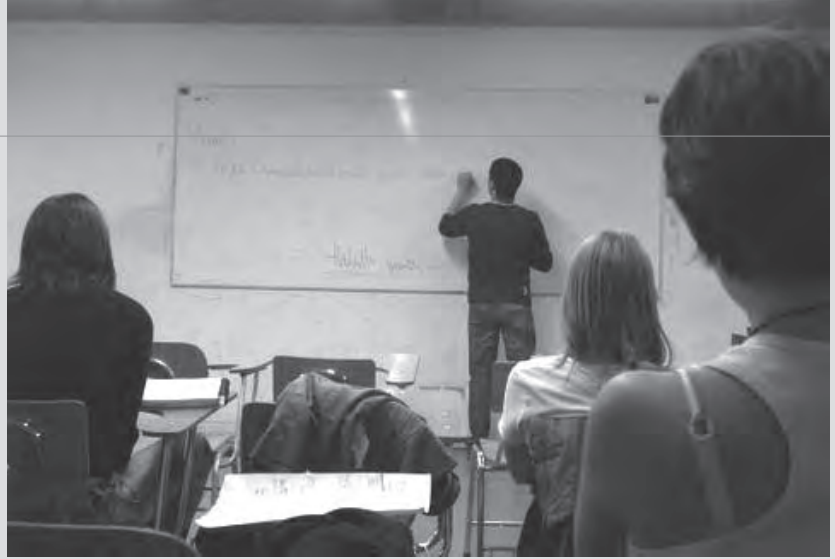
el sistema educativo otorgar mayor incidencia para la carrera profesional a una evaluación descentralizada, con un alto grado de subjetividad, que a una evaluación nacional estandarizada. ¿Cuál es la comparabilidad que pueden tener los resultados de una evaluación aplicada por cada director de establecimiento, según los criterios particulares del respectivo sostenedor?

En mi opinión, el camino más apropiado es fortalecer un sistema nacional de evaluación docente que promueva el desarrollo profesional en el marco de una carrera que siga esta misma dirección. Esto supone, evidentemente, evaluar y perfeccionar el actual sistema, legitimándolo plenamente entre el profesorado y los distintos actores.

Entre los aspectos que, a mi juicio, deberían mejorarse, a partir de una evaluación, está justamente el problema que el Panel de Expertos pretende resolver; es decir, la insuficiente contextualización de la evaluación y el rol otorgado a los directores en la evaluación de su cuerpo docente. En este sentido, sería conveniente aumentar su incidencia en la medida que se avance en redefinir su función hacia un auténtico liderazgo pedagógico. Asimismo, es necesario objetivar el juicio de directores y jefes técnicos, a partir de la observación sistemática de las prácticas docentes, hoy más frecuente en nuestras escuelas. La autoevaluación y el aprovechamiento de los informes de resultados para el desarrollo profesional continuo son también elementos importantes de revisar.

Un aspecto fundamental que no queda claro en la propuesta del Panel es si la evaluación docente se aplicaría solamente en el sector municipal, como lo establece la legislación actual, o si se extenderá al sector particular subvencionado. Este tema cobra hoy la mayor relevancia ante el crecimiento sostenido de la educación particular subvencionada, cuestión que torna imperiosa la necesidad de extender la evaluación a este sector.

En suma, el Panel de Expertos abre una discusión que debiera encaminarse hacia la búsqueda del fortalecimiento de la profesión docente, a través de una carrera profesional atractiva, que cuente con un sistema de evaluación consistente a nivel nacional, con aplicación descentralizada.



La Carrera Docente: **mucho más que un esquema salarial**

Cristián Bellei¹

Apreciación general

Este comentario –que supone que el lector ha leído el informe del Panel de Expertos– se concentra en las recomendaciones sobre la carrera docente. Sin embargo, creo útil comenzar con una apreciación general: el informe es interesante y contiene varios elementos que constituyen importantes aportes al debate sobre el fortalecimiento de la profesión docente en Chile, algunos de los cuales no habían sido considerados hasta aquí por las autoridades. Así, por nombrar algunos, el documento considera un problema la explosión desregulada de la matrícula de las carreras de los profesores, inadecuado el actual sistema de acreditación de carreras de pedagogía, insuficiente el salario, exagerada la carga de trabajo lectivo de los docentes. Más aún, el documento promueve una aproximación multidimensional para fortalecer la profesión docente, alejándose así de posturas sobre-simplificadas que han tenido mucha influencia en la discusión pública sobre esta materia en Chile. ¿Cuántas veces hemos escuchado decir que “hay que abolir el estatuto docente” o que “el aumento salarial docente debe consistir sólo en premios

por desempeño”? Afortunadamente, el Panel no se sumó a ese infundado coro.

En particular, es positivo que el Panel haya validado la noción de una nueva carrera docente, tal como lo acordó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de 2006. Dado este gran respaldo nacional, uno se pregunta ¿por qué se ha dejado pasar tanto tiempo para abordar este crucial desafío? Se ha puesto de moda decir que los profesores son lo más importante para mejorar la educación, pero de las recomendaciones del Consejo Asesor, las referidas a los profesores quedaron como parte de “la agenda pendiente”, no de las prioridades. Creo de la máxima relevancia y urgencia aprovechar esta ratificación del consenso sobre la necesidad de renovar la carrera profesional docente, para comenzar a recorrer esa gran distancia que sabemos existe “del dicho al hecho”. Ciertamente, no existe una sola forma de “carrera docente”, por lo que no basta coincidir con la idea general, igualmente importante es preocuparse por los elementos básicos que estructurarán dicha carrera. En lo que sigue, pondré énfasis en algunas recomendaciones que creo pueden mejorarse o que derechamente debiesen descartarse.

¹ Investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.

Preparándose para la carrera

La calidad de una carrera se relaciona fuertemente con la calidad de los corredores. En esta materia, el Panel avanza bastante en reconocer que la actual regulación y la simple dinámica del mercado de la educación superior no garantizan ni calidad ni eficiencia en la provisión de nuevos docentes; que el sistema de acreditación actual no es suficiente para asegurar la calidad de esta formación inicial; que este sistema tan desregulado ha generado una explosión de programas de formación docente; y que el Estado tiene por tanto un deber y una responsabilidad adicionales en controlar y promover la calidad de ésta. Resolver estos problemas supone –como lo propone el Panel– que el Estado exija estándares de calidad superiores a las carreras de pedagogía, lo que debiera implicar una reducción del número de instituciones y programas de formación docente. No creo, sin embargo, que esto se logre simplemente exigiendo un mínimo de cuatro años de acreditación, siendo que es el sistema de acreditación el que ha demostrado ser ineficaz. Segundo, que las universidades eleven los requisitos académicos para ser admitido en la carrera de pedagogía. Tercero, mejorar la calidad de las escuelas de educación, mediante convenios de desempeño (instrumento más apropiado para las instituciones públicas) y fondos concursables. En definitiva, el Estado debe procurar que existan menos escuelas de pedagogía, pero de mejor calidad, a las cuales pueda exigir más, pero apoyar y monitorear mejor. Menos fundada, en cambio, es la propuesta de instaurar un examen de habilitación universal y obligatorio: se trata de una práctica marginal entre los países desarrollados y cuya eficacia no está suficientemente demostrada. Es claramente más apropiado ser “selectivos al inicio”, autorizando menos y mejores escuelas de pedagogía, que pretender ser “selectivos al final”.

Progresando en la carrera

Una vez iniciada la carrera docente, ésta debe ser estructurada mediante una combinación compleja de regulaciones, recursos, oportunidades, obligaciones, incentivos y evaluaciones, dispuestos además de una forma que concilie las necesidades de desarrollo profesional de los docentes con las necesidades de gestión y mejoramiento de las escuelas. Lamentable-

mente, en esta materia la propuesta del Panel parece reduccionista, especialmente si se la compara con la hecha hace cuatro años por el Consejo Asesor Presidencial antes mencionado². El reduccionismo de la propuesta del Panel queda claro en dos cuestiones claves. Primero, en haberse focalizado en los aspectos de incentivo salarial, siendo que la carrera docente debe ser mucho más que un esquema de remuneraciones; y segundo, en haberse concentrado en resolver los desafíos de los docentes situados en los dos extremos de la distribución de capacidades, o sea en cómo sacar del sistema a los “incompetentes” y como premiar a los docentes “de excelencia”, cuando es sabido que la inmensa mayoría de los docentes no se ubica ni se ubicará en ninguno de ambos extremos.

Respecto de la estructura salarial que propone el Panel, coincido en que ésta debe progresar conforme a una combinación de experiencia y mérito; y que debe permitir incentivar especialmente a docentes que se desempeñan en zonas aisladas o socialmente deprivadas, y a docentes especializados que enseñan en asignaturas con mayor escasez. Creo también que debieran modificarse o suprimirse asignaciones o incentivos monetarios que tienen defectos de diseño (como la asignación de perfeccionamiento que promueve la acumulación de “horas de perfeccionamiento” sin garantizar la calidad, relevancia ni efectividad del mismo) o que no han demostrado efectividad (como el SNED). Sin embargo, creo importante precisar que el concepto de “mérito” debe ser ampliado –como también lo sugirió el Consejo Asesor en 2006– y en ningún caso debe asimilarse mecánicamente a los resultados de la evaluación docente. En efecto, otro factor de diferenciación salarial –usado en muchos países y prácticamente omitido por el Panel– es el desempeño de diferentes funciones en el establecimiento escolar. Como sabemos, las escuelas y liceos se han vuelto instituciones crecientemente complejas, en donde muchas funciones adicionales a la enseñanza deben ser cumplidas para promover su mejoramiento continuo. Así, los docentes más experimentados pueden cumplir funciones de tutoría de los docentes jóvenes, algunos docentes pueden ejercer funciones de coordinación y liderazgo técnico-pedagógico o curricular, otros diseñar proyectos de mejoramiento para sus escuelas, etc. El cumplimiento competente de funciones relevantes para la escuela constituye tam-

2 Ver Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 11 de diciembre de 2006, pp.190-196. (Disponible en <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/InformeFinal.pdf>).

bién una forma de “mérito” que debe ser promovido y puede ser salarialmente reconocido.

Complementariamente, no queda claro de la argumentación del Panel por qué se propone una modalidad de “perfiles” docentes para estructurar la carrera en términos salariales y no se usa la más conocida internacionalmente de tramos o escalafones (como habían sugerido el Consejo Asesor y la mesa de negociación gobierno-Colegio de Profesores recientemente). Una concepción flexible de estos escalafones permite incorporar diversidad en su interior, sin perder el sentido de “avance y progreso” en la carrera profesional, concepto central en estos sistemas. Además, estos escalafones son en cierto modo estadios de desarrollo profesional esperables, de forma que cumplen no sólo la función de distinguir y estratificar, sino de “empujar” y exigir un mejoramiento continuo.

Finalmente, considero de la máxima prioridad la idea de elevar significativamente el salario de inicio de la profesión docente hasta cerrar la brecha salarial con profesiones alternativas. Si hubiera que elegir sólo una medida de las propuestas por el Panel, ésta sería para mí la más relevante. Sin esta medida en práctica, será muy difícil que las exigencias de mayor PSU o las campañas publicitarias sobre la importancia de la docencia, tengan un impacto real en atraer egresados talentosos de secundaria a la profesión docente.

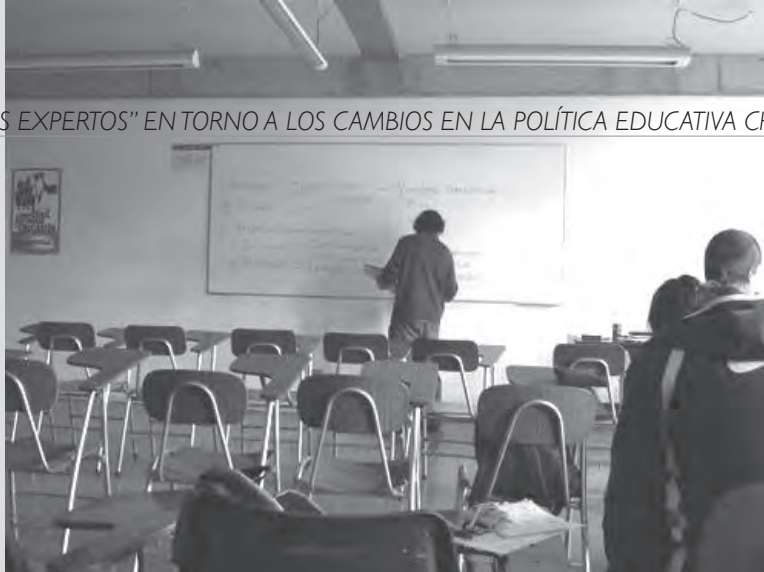
Condiciones para la carrera

Es muy importante que el Panel se haya abierto a la posibilidad de que el financiamiento de esta carrera docente tenga una relación directa con el Estado, independiente de la subvención escolar. En verdad, como se sabe, existen muchos aspectos en los cuales la administración financiera de los recursos humanos docentes colisiona con la lógica de la subvención por alumno; esta colisión se hará aun más crítica si se implementa una carrera profesional docente como la reseñada. Ahora bien, a mi juicio, es recomendable que las regulaciones y obligaciones salariales de la carrera rijan por igual en todo el sector subvencionado por el Estado, de lo contrario el impacto sobre el mercado laboral docente será limitado y se mantendrán situaciones perversas de segmentación de dicho mercado como las que se observan en la actualidad. Esto supone modificar la forma de relación con los sostenedores

privados. Si, en cambio, la carrera docente no se aplica al sector particular subvencionado, el acceso a los fondos complementarios que financian dicha carrera debería reservarse para los docentes del sector público. Este principio de “ecuanimidad” fue también formulado por el Consejo Asesor en 2006.

Las propuestas sobre el sistema de evaluación de los docentes están muy poco desarrolladas para poder analizarlas. Esto es especialmente delicado si se considera que el Panel tiene más claro las consecuencias contractuales y salariales de la evaluación, que sus contenidos y características técnicas, así como su lugar en el proceso de desarrollo profesional docente. A mi juicio, no es recomendable vincular mecánicamente los resultados de la evaluación docente con el salario de los profesores; en efecto, la evidencia internacional es contundente al respecto: en los países desarrollados este vínculo casi nunca es directo, sino que está mediado por el progreso del docente en la carrera, al pasar de un tramo a otro, para lo cual los resultados de su evaluación —cuando la hay en este sentido— es sólo uno de los elementos tenidos en cuenta. Tampoco se debería vincular la evaluación docente con los logros de aprendizaje de los alumnos, siendo que existe enorme cantidad de evidencia sobre la falta de validez de dicho vínculo, conforme al nivel de conocimiento existente en la actualidad y a la enorme segregación del sistema escolar chileno.

Para terminar, llama la atención dos omisiones del Panel de elementos reconocidamente críticos para el fortalecimiento de la profesión docente. El primero, la formación continua de los profesores, condición indispensable para desarrollar las capacidades docentes, superar sus debilidades y potenciar sus fortalezas, con miras a aumentar su efectividad profesional. El segundo, las condiciones laborales de los docentes (todas aquellas que no son el salario), factores críticos para atraer jóvenes talentosos a la profesión así como retener a los docentes competentes en ejercicio. Aunque sobre esto último —muy tímidamente— el Panel sugiere “moverse gradualmente en el aumento de horas no lectivas contratadas”. Esta medida es de importancia capital: la profesión docente en Chile está “prisionera del tiempo”, cuestión evidente al compararla con países de mejor desempeño. Dar más tiempo de contrato no-lectivo es de las propuestas más relevantes que se pueden hacer para mejorar las condiciones de trabajo docente en la actualidad.



La mejora de los Establecimientos Educativos *no depende del Director*

Vicente Sisto¹

Las propuestas del "Panel de Expertos" son las que han inspirado al proyecto de ley que se hizo público el 30 de noviembre de 2010 y que fue ingresado a la Cámara de Diputados bajo el rótulo de "Mensaje N° 517-358". En la presentación del mismo, una de las grandes promesas del Presidente fue que, a través de la reforma al Sistema Educativo, los directores lograrán ser "los verdaderos líderes de sus escuelas y colegios". Para ello, el proyecto establece nuevos mecanismos de concurso para directores basado en méritos, y les entrega autonomía para nombrar al cuerpo directivo, así como para la gestión de los recursos financieros y humanos del establecimiento, pudiendo despedir, al año, hasta al 5% de la dotación de profesores. Además estipula incentivos individuales "de hasta \$850.000" por resultados. Este énfasis en los incentivos individuales al director en función de los resultados del establecimiento muestra que para el Ejecutivo el buen funcionamiento de un establecimiento escolar es, en definitiva, consecuencia del quehacer de una persona en particular, el director, y no de la escuela como comunidad educativa.

La literatura contemporánea ha enfatizado que el liderazgo es fundamental para la mejora de las escuelas, sin embargo los estudios distinguen dos modos de comprenderlo (ver Currie, Lockett & Suhomlinova, 2010; Robinson, 2008; Spillane, Halverson & Diamond, 2001; Storey, 2004; entre otros). El primero consiste en concebir al liderazgo como una propiedad que reside en el individuo y que se basa en sus características personales (carisma, habilidades comunicativas, capacidades de seducción, y/o habilidades de coacción o influencia sobre otros), donde el líder es pensado como visionario, heroico, transformacional, carismático, innovador, directivo, pero siempre como un individuo, que sería buen líder independiente de dónde esté. Esta visión pareciera ser la que se plasma en el proyecto. Sin embargo, la investigación contemporánea tiende a criticar este modelo de liderazgo, ya que no permitiría generar mejoras sostenidas en la calidad educativa, generando sólo compromisos a corto plazo entre los miembros de la comunidad. Por el contrario, la investigación empírica indica que existen otras formas de hacer liderazgo que parecen estar a la base de mejoras sustanciales.

1 Doctor en Psicología Social. Profesor Adjunto de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Este tipo de liderazgo ha sido llamado *Liderazgo Distribuido*. Éste no es una propiedad de personas individuales, sino que de una relación al interior de una comunidad, y con otras comunidades. Currie, Lockett, y Suhomlinova (2010), lo han definido como una acción conjunta y concertiva de un grupo o red de personas. Si para el modelo de liderazgo individualizado es el director quien debe construir una visión de hacia dónde debe ir la escuela y es él el que debe influir sobre los otros para que se comprometan en ello, desde la noción de liderazgo distribuido el hacia dónde debe mejorar la escuela y qué debe hacer para lograrlo, se construye a partir de conversaciones y actividades conjuntas, donde las visiones parciales de diversos actores (apoderados, directivos, profesores, estudiantes), entran en diálogo, determinando lo que la Escuela hace como conjunto. Esto no sólo permite un mayor compromiso de los distintos actores, sino que también una visión más completa de qué implica mejorar, considerando la complejidad propia de la realidad de cada comunidad.

Diversos autores (Harris, 2009; Robinson, 2008; Spillane et al., 2009; Storey, 2004; entre otros) han remarcado que las prerrogativas propias del cargo directivo deben ser puestas en función de facilitar un trabajo cooperativo y de cogestión, con una alta participación de todos los actores, especialmente los profesores, en los procesos de toma de decisiones en las escuelas. La evidencia empírica muestra que las políticas que estimulan esta forma de liderazgo, son las que pueden permitir mejoras sostenidas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Spillane et al., 2009), además de facilitar el desarrollo de mayor justicia social con los sectores vulnerables de nuestras sociedades, ya que fomentaría la ciudadanía a través de su ejercicio en el contexto del gobierno de la escuela (Currie, Lockett & Suhomlinova, 2010).

Esto ha sido corroborado en el campo de la investigación a nivel nacional. Las Evaluaciones de Impacto del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) realizadas durante los años 2006 y 2007 confirman que, a nivel nacional, las escuelas que logran generar una cultura de mejora continua, se caracterizan por una gestión de tipo cooperativo. La observación práctica de cómo se organizan estas escuelas a nivel cotidiano, revelaría que éstas tienden a funcionar organizacionalmente de una manera mucho más semejante a las organizaciones

sociales de los años 80 (tales como ollas comunes u otras agrupaciones) que a las empresas privadas desde donde se han extraído los modelos de liderazgo individualizado que tienden a promocionarse como los más efectivos para todas las organizaciones (Sisto, et al.; 2008). Estos estudios se articulan con lo que actualmente muestra la literatura internacional de investigación en gestión educativa, en el sentido de que la ética de la solidaridad, en el contexto de una cultura democrática, opera como un eje articulador que da sentido a las prácticas de mejora. Las políticas con una fuerte orientación gerencialista al focalizarse en la experticia del individuo, y en la asignación de atribuciones autónomas al cargo directivo, puede tener consecuencias negativas para lo que es el desarrollo de las escuelas, ya que no colabora en el desarrollo de esta cultura democrática y participativa, al generar, a partir de la política, una relación de influencia directiva centrada en el individuo del gerente/director (ver Currie, Lockett & Suhomlinova, 2009; Gunter, 2001; Gunter & Thomson, 2007; Hollins, Gunter & Thomson, 2006; Peters, 2001; entre otros).

A partir de esto, podemos sacar algunas conclusiones relevantes:

1. La gestión de la Escuela no la hace un individuo director; la hace una comunidad. Es una comunidad la que puede ser protagonista de una mejora sostenida. Por ello, se deben generar mecanismos que aseguren la participación de la comunidad en los diferentes procesos de toma de decisiones que comprometan su devenir.
2. El buen currículum y la buena formación en estrategias de dirección no aseguran, por sí solas, una buena gestión en una Escuela. Un elemento fundamental a considerar es la conexión entre el individuo y la comunidad, no sólo las cualidades o atributos de quien se escoge para el cargo directivo. Esta articulación entre el individuo y la comunidad suele desarrollarse mediante una historia compartida.
3. Los incentivos económicos son importantes, sin embargo no son el exclusivo motor de una buena gestión. Precisamente las escuelas, como organizaciones, tienen como uno de sus rasgos claves el moverse por un compromiso político y social, el que les da sentido. Los incentivos económicos deben ser utilizados para potenciar a la escuela como comunidad escolar que mejora.

En definitiva, la dirección de la escuela no debe pensarse como el ejercicio de una influencia unilateral desde el director hacia los otros, sino más bien como un proceso de facilitación de una influencia mutua orientada a la mejora de la escuela, en el contexto de la construcción continua de una comunidad que dialoga y decide en conjunto el hacia dónde y cómo mejorar. Tal como plantea Helen Gunter, "el liderazgo educativo tiene que ver con relaciones sociales productivas y socializantes, donde el foco debe estar puesto no tanto en relaciones de control y de dirección a través de descripciones de

cargo o tareas individuales o de equipo, sino que en cómo el agente se conecta con otros en su propio aprendizaje y en el de otros. He aquí que el liderazgo emerge como una práctica social que incluye, a la vez que integra, el enseñar con el aprender" (Gunter, 2006; p. 263).

El actual Proyecto de Ley borra la palabra COMUNIDAD. Todo indica que ésta no puede perderse a la hora de pensar la gestión escolar y la política educativa, por ello, debemos levantar la comunidad y defenderla a toda costa.

Bibliografía

- Currie, G., Lockett, A. & Suhomlinova, O. (2009): Leadership and institutional change in the public sector: The case of secondary schools in England. *Leadership Quarterly*, Vol. 20 (4); 604-616.
- Currie, G., Lockett, A. & Suhomlinova, O. (2010) The institutionalization of distributed leadership: A 'Catch-22' in English public services. *Human Relations*. September 23, 2009.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education, *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Gunter, H. (2005) Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration Leadership* 2005; 33(2); 165-180.
- Gunter, H. (2006): Educational Leadership and the Challenge of Diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 257-268.
- Gunter, H., & Thomson, P. (2007). But, where are the children? *Management in Education*, 21(1), 23-28.
- Hollins, K. Gunter, H., & Thomson, P. (2006). Living improvement: a case study of a secondary school in England, *Improving Schools*, 9(2), 141-152.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010): *Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno*. Santiago: Mineduc.
- Peters, M. (2001). Education, Enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Robinson, V. (2008): Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2); 241-256.
- Sisto, V.; Fardella, C.; Montecinos, C.; Ahumada, L.; Leiva, P.; Jaramillo, M.; Fuentes, R. (2008). Findings From a Qualitative Evaluation of the Impact of the Implementation of the System for Quality Assurance of School Management in Chile's Municipal Schools. Encuentro anual de la American Educational Research Association (AERA). Marzo 2008. Chicago.
- Spillane, J.; Camburn, E.; Pustejovsky, J.; Pareja, A. S.; Lewis, G. (2009): Taking a Distributed Perspective in Studying School Leadership and Management: The Challenge of Study Operations. En A. Harris. (ed.) *Distributed Leadership. Different Perspectives*. Dordrecht: Springer Press.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001): Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Storey, J. (2004) Changing theories of leadership and leadership development. En J. Storey (Ed.), *Leadership in organisations: Current issues and key trends*. London: Routledge.

Educación integral: **el desafío para una Iberoamérica con enfoque social**

Declaración del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina frente a la XX Cumbre Iberoamericana de Ministros de la Educación en Buenos Aires, Argentina.



A continuación, se reproduce una carta emanada de la reunión del Comité Ejecutivo de la IEAL, que congregó a representantes de las organizaciones de maestros de América Latina y el Caribe, realizada el pasado 10 y 11 de septiembre. El presente documento fue presentado en el Encuentro Iberoamericano de Ministros de Educación y busca posicionar en nuestros países la importancia de la educación pública frente al modelo neoliberal impuesto en las décadas de los 80 y los 90 y plantea cuáles serían los desafíos actuales y futuros para reafirmar la democracia y los valores humanos.

Introducción

Ante una nueva reunión de Ministros de Educación de países de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, la Internacional de la Educación, organización sindical mundial que agrupa más de 30 millones de docentes y trabajadoras y trabajadores de la educación en 166 países, por medio de su Comité Regional para América Latina presenta algunos planteamientos para que sean considerados en las metas que serán definidas para el 2021.

Nuestra organización se ha planteado como objetivo principal la defensa y fortalecimiento de la educación pública estatal, laica, gratuita, democrática, universal, coeducativa e incluyente, como la respuesta para garantizar el derecho a la educación a la población.

Jomtiem (1990) y Dakar (2000) constituyen esfuerzos incumplidos por garantizar el derecho a la educación. Cumplir las nuevas metas al 2021 requiere voluntad política.

En toda la región, las políticas que se implementaron durante los años 80 y 90 implicaron un cambio de paradigma que se mantiene aún vigente en varios países y que afectó profundamente a la educación pública.

Al paradigma de la concepción humanista que privilegiaba a la educación pública como espacio democratizador y de integración social se impuso otro sustentado por la economía y una visión neoliberal que sobrepone lo privado por sobre lo público y privilegia las concepciones de mercado por sobre la democracia.

Lo concreto es que los procesos de descentralización y privatización educativa basados en la concepción de Estado subsidiario que se abrió paso en décadas pasadas en la mayoría de nuestras naciones y que fueron acompañados de profundos procesos de ajuste económico debilitaron el rol del Estado en educación trayendo como consecuencia mayor segmentación y estratificación social, lo que constituyó un serio obstáculo para la construcción de sociedades democráticas, integradas y participativas.

La visión de la educación inspirada en la economía, en sus teorías de acción, de gestión, de aprendizaje y de evaluación, primó en el nuevo

sentido común, animado por nuestras elites políticas, culturales, económicas y mediáticas, lo que trajo como consecuencias políticas educativas orientadas a reducir la acción de los actores que participan en el proceso al basarse en controles, estímulos y amenazas.

El resultado de este nuevo paradigma significó que nuestros sistemas educativos se encontraran estancados, aumentando su segmentación, con sistemas de educación pública desmantelados y sin proyectos educativos nacionales; mientras que el trabajo docente fue sistemáticamente desvalorizado y usado como variable de ajuste del sistema.

Las características de las reformas educativas en América Latina

Los gobiernos de la región, presionados y en muchos casos financiados por organismos financieros internacionales, iniciaron reformas regresivas que deterioraron la educación pública, impactando negativamente su calidad.

Estas reformas fueron definidas y diseñadas sin la participación de la ciudadanía y de las organizaciones sindicales del sector educativo, por lo tanto sin consensos nacionales sobre sus contenidos. Quienes construyeron las propuestas fueron el Banco Mundial, el Banco Interamericano para el Desarrollo y otras instituciones financieras internacionales, actores impropios, inadecuados y ajenos al mundo educativo.

Estas reformas tampoco resolvieron los problemas de cobertura, calidad y equidad de la educación. Por el contrario:

- Hubo una acentuación de los problemas de calidad de la educación pública iniciados en los años 80 con la caída de la inversión pública y el marcado deterioro de las condiciones de trabajo de las trabajadoras y de los trabajadores de la educación.
- Creció la tendencia a generar una segmentación educativa. Generó una educación pública para pobres, diferentes modelos de educación privada subsidiada para las clases medias, y educación privada para ricos.

- La descentralización y la privatización han significado más costos para las familias y situaciones serias de exclusión de muchas niñas, niños y jóvenes.

Paradójicamente, las instituciones financieras internacionales y particularmente el Banco Mundial, con la complicidad de muchos gobiernos nacionales, responsabilizaron a las educadoras y educadores de los problemas de calidad de la educación pública.

Corren otros vientos en nuestra América

Los procesos de resistencia que desde las organizaciones sindicales y del campo popular hemos dado, y continuamos profundizando contra el avance y consolidación de los modelos neoliberales, con resultados diversos en nuestra América, han producido correlaciones de fuerzas necesarias para que emergiera un conjunto de gobiernos soberanistas que con heterogeneidad y contradicciones internas, continuidades y rupturas, tienen un denominador común: posiciones antiimperialistas; procesos de democratización; intentos de recuperación del papel del Estado en la regulación de la economía y en la distribución de la riqueza; rechazo al consenso de Washington y el ALCA, derrotado en la Cumbre de Mar del Plata, Argentina en 2005; profundización de los procesos de integración latinoamericana: ALBA, UNASUR, MERCOSUR, Banco del Sur.

Estos cambios son aún muy recientes y muy frágiles, tal como lo prueba el Golpe de Estado en Honduras. Hay un camino por recorrer aún para revertir las consecuencias económicas, sociales y culturales de las décadas anteriores y es preciso para ello fortalecer estos procesos políticos para afrontar la ofensiva del neoliberalismo.

Continuidades y rupturas en las políticas educativas de la región

De la mano de los procesos de transformación que se viven en el subcontinente, se han comenzado a revertir las políticas educativas neoliberales que se impusieron en los 80 y 90. Estos desarrollos son desiguales y combinados, y por cierto, no exentos de contradicciones internas.

En términos generales, la inversión educativa ha crecido en la mayoría de nuestros países, los salarios docentes han mejorado, aunque de manera insuficiente y se han ido recuperando, con distinto ritmo, derechos cercenados por las políticas de ajuste. Los sistemas educativos están en expansión y se ha avanzado en la cobertura de la escolarización obligatoria en la mayoría de los países de la región.

Se registran importantes avances en la alfabetización de adultos y jóvenes que no tuvieron acceso a la escolarización en su primera infancia. De hecho Bolivia, Venezuela y Nicaragua han sido declaradas libres de analfabetismo en los últimos años.

Todos estos logros han sido mediados por importantes luchas sectoriales y sociales. Sin embargo, persisten las desigualdades e inequidades, y aún hay importantes núcleos de exclusión educativa y circuitos educativos diferenciados de acuerdo al origen socioeconómico del estudiantado.

Del mismo modo, enfrentamos tendencias tecnocráticas que sostienen la vigencia de evaluaciones punitivas, basadas en la medición de resultados aportados por pruebas estandarizadas.

Los desafíos actuales

Es imprescindible consolidar y profundizar los cambios allí donde han comenzado y continuar luchando por ellos allí donde gobiernos claramente identificados con el modelo neoliberal insisten en pensar la educación como un servicio transable y no como lo que realmente es: un derecho humano fundamental. Para ello es necesario:

- Garantizar una educación pública de calidad, que priorice el respeto a los derechos, la equidad y la pertinencia, y no los resultados de pruebas estandarizadas.
- Continuar incrementando, de forma sostenida, la inversión educativa, con mecanismos de distribución equitativa de recursos, respondiendo a las realidades de cada país y atendiendo, por lo menos, a los parámetros de la UNESCO.

- Fortalecer la formación de trabajadoras y trabajadores de la educación, tanto inicial como permanente. Entender a esta última como el proceso por el cual las trabajadoras y los trabajadores de la educación puedan apropiarse del conocimiento que produce su trabajo para que entramándolo con la teoría lo proyecten nuevamente a su práctica.
 - Favorecer procesos institucionales de planificación y evaluación de centros, con carácter colectivo, sistemático, formativo, como parte del proceso de trabajo.
 - Continuar con el mejoramiento salarial para que trabajadoras y trabajadores de la educación puedan vivir dignamente con un solo puesto de trabajo dedicado a las tareas pedagógicas e institucionales del proceso educativo, como factor de alta incidencia para la mejora sostenida de la calidad.
 - Democratizar los sistemas educativos, garantizando la participación de todos los actores.
 - Garantizar una educación intercultural en todas sus dimensiones, que considere la infraestructura, formación de docentes, diseño curricular, prácticas pedagógicas, producción de textos.
 - Garantizar la educación de niñez, adolescencia y juventud con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
 - Asegurar la universalización y obligatoriedad de la educación del nivel inicial, primaria y secundaria.
 - Promover diseños curriculares que den cuenta de los procesos históricos y políticos de emancipación e integración de nuestras naciones, la defensa de los derechos humanos, la equidad de género, la sustentabilidad ambiental y la diversidad cultural.
 - Concretar el derecho a la negociación colectiva de salarios y condiciones de trabajo, de las organizaciones sindicales de las trabajadoras y trabajadores de la educación.
 - Los Estados deberán garantizar el reconocimiento y las libertades y derechos sindicales.
- La Internacional de la Educación lucha por construir sociedades que garanticen el derecho al trabajo, la salud y la educación, que respetando valores propios de nuestras identidades fortalezcan la integración de nuestros países superando todo rasgo de xenofobia; sociedades democráticas que no permitan ninguna forma de violencia ni discriminación, donde exista una distribución equitativa y justa de la riqueza, se proteja al medio ambiente y se valore el trabajo y la experiencia como riqueza y valor de las personas.
- Luchamos porque en nuestros países se consoliden democracias sólidas, participativas, solidarias, pluralistas, que asuman la diversidad de sus integrantes sin menoscabo de las minorías, sustentadas en el ejercicio pleno de los derechos humanos; sociedades en que la educación se convierta en el soporte liberador y dinámico que permita a las personas desarrollarse como sujetos constructivos, con conciencia crítica, capaces de constituirse en verdaderos protagonistas sociales.
- Aspiramos a formar sociedades con personas que superen las tendencias individualistas, competitivas y consumistas imperantes. A formar seres humanos integrales, poseedores de conocimientos, valores y prácticas, que le permitan comprender, analizar y resolver los desafíos de la actual sociedad, un sujeto completo que no descuide la práctica deportiva, con amplia sensibilidad para apreciar todas las manifestaciones artísticas, que incorpore la sana recreación como una forma de plenitud humana.
- Queremos ayudar a desarrollar personas integradas en sus comunidades, orgullosas de sus raíces, identidades locales, regionales y nacionales, capaces de aportar a la construcción de un mundo mejor; más justo, más equitativo y sin violencia.



Reducción de horas en Ciencias Sociales y Tecnología: *Los desconocidos* *argumentos* pedagógicos del Ministerio de Educación

Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales¹

En medio del descontento ciudadano provocado por la medida anunciada por el ministro Lavín, de reducir las horas en los sectores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Educación Tecnológica, múltiples sectores de la sociedad civil se han organizado para sensibilizar a la población, y construir argumentos que destacan la importancia de estas asignaturas en la construcción del presente y el futuro del país. Revista Docencia incorpora a esta edición un artículo² que sintetiza los principales puntos esbozados desde el Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, quienes han elaborado una serie de documentos que aportan con evidencias sólidas a la discusión sobre tan importante tema.

¹ Los autores involucrados en la redacción del documento son: Dr. Rodrigo Henríquez, Pontificia Universidad Católica de Chile; Dra. María Teresa Rojas, U. Alberto Hurtado; Dra. Liliana Bravo, U. Alberto Hurtado; Dr. Marcelo Garrido, U. Academia de Humanismo Cristiano; Mg. María Soledad Jimenez, U. Academia de Humanismo Cristiano; Dr. Luis Osandón, U. Cardenal Silva Henríquez.

² El documento presentado constituye una síntesis de dos documentos elaborados por el Movimiento. El primero, una declaración pública entregada al ministro Lavín; el segundo, un documento técnico que fue presentado frente a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

El ministro Lavín anunció la reducción de horas de los sectores de historia, geografía, ciencias sociales y educación tecnológica del currículum nacional, decisión que ha provocado numerosas y autorizadas manifestaciones de rechazo, al tiempo que las demandas de debate sobre la fundamentación de las medidas anunciadas no han sido satisfechas. Hasta la fecha, el ministro de Educación, principal responsable de estos cambios, no ha dado una respuesta adecuada a los emplazamientos hechos, desatendiendo las diversas solicitudes provenientes de la ciudadanía. Las medidas anunciadas son de importancia y resultan insidiosas y peligrosas para la formación de nuestros niños y niñas. Estas iniciativas son, tanto en la forma como en el fondo, un agravio a la convivencia democrática y a la participación ciudadana, y una expresión de autoritarismo y secretismo que nuestra sociedad no merece.

Nos parece que esta disminución horaria obedece a una visión sesgada de la educación, que restringe significativamente la opción de entregar una formación amplia a nuestros estudiantes, limitando sus posibilidades de transformarse en sujetos capaces de aportar críticamente al desarrollo de la sociedad. Con esta medida, se sigue reduciendo la educación al entrenamiento de habilidades funcionales para el mundo laboral y se debilita la formación de personas que puedan convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas y críticas, con conciencia de su pasado y su identidad y como sujetos responsables de su entorno y de su futuro, capaces de entender el mundo en que viven en su diversidad y riqueza, con pluralismo y capacidad de integración.

La decisión ministerial muestra un claro desconocimiento del debate sobre el tema y se funda en la presentación de argumentos débiles y tergiversados sobre lo que conduciría al mejoramiento educativo, inspirados en experiencias internacionales parciales y completamente ajenas a nuestra realidad social, económica y cultural. Sorprende, de hecho, la total carencia de argumentos que trasciendan la reduccionista y caprichosa idea de que los sectores de matemáticas y lenguaje son la base de toda educación.

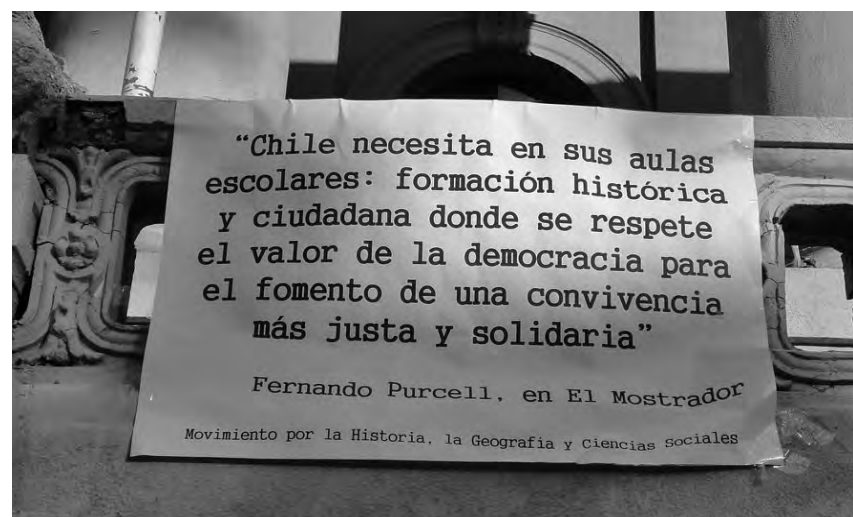
La evidencia señala que no es el aumento de horas lo que gatilla el cambio, sino la forma en que se trabaja con ellas y la disponibilidad de espacios para el adecuado trabajo profesional de los docentes. Esta iniciativa desconoce, a su vez, la importancia de la lec-

tura como herramienta para la comprensión del mundo, así como el aporte fundamental que hacen en esa dirección el estudio de la historia, la geografía y las ciencias sociales, áreas que con una adecuada estrategia, fortalecen la competencia lectora de nuestros estudiantes. La reducción horaria, en ese sentido, produce un desequilibrio en la formación y no beneficia en nada la educación de nuestros niños, salvo en el entrenamiento para pruebas estandarizadas.

La inconsistencia de esta medida tiene que ver también con su carácter inconsulto y autoritario, diseñada por el gabinete ministerial que da la espalda a la comunidad nacional y escolar, que no considera la opinión de los especialistas y que desconoce la realidad educativa y las causas profundas de los problemas que aquejan a nuestra educación.

El impacto negativo de la reducción de horas en áreas relevantes, se verá acentuado con las otras iniciativas que el ministerio ha impulsado en el marco del proyecto de Ley, ya que éste, desde un modelo

“Estas iniciativas son, tanto en la forma como en el fondo, un agravio a la convivencia democrática y a la participación ciudadana, y una expresión de autoritarismo y secretismo que nuestra sociedad no merece”.





“Chile ya es el país que tiene más horas de estas asignaturas en la planificación curricular. Por tanto, excede al promedio de horas de lenguaje y matemática de los países con los que aspira a compararse”.

de control gerencial, refuerza el entrenamiento en torno a metas descontextualizadas y a evaluaciones estandarizadas, bajo la lógica de premio-castigo y de la competencia entre escuelas, buscando resultados inmediatos que se pretenden convertir en lo que no son: un barómetro de la “calidad” de la educación.

En los hechos, el ministro Lavín y su equipo, están hipotecando el futuro de los niños, impidiendo su formación integral y su desarrollo como personas pensantes y creativas, dando la espalda a la comunidad y no considerando la opinión de los demás actores involucrados, como la del propio Consejo Nacional de Educación, instancia especializada que ha puesto al descubierto la inconsistencia de este tipo de decisiones.

¿Qué argumentos pedagógicos y didácticos podrían sustentar una medida que reduce las horas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

Pocos, frágiles y altamente debatibles. El argumento más esgrimido en estos días es que el aumento en horas de lenguaje y matemática, beneficiará directamente el aprendizaje de los alumnos, especialmente de las escuelas más vulnerables. A mayor número de horas de enseñanza, más aprendizaje y, por ende, mejores logros en las pruebas estandarizadas³. Sin embargo, no se le ha otorgado suficiente cobertura mediática a que este aumento debe ir asociado a cambios en las dinámicas de la clase, a mejor aprovechamiento del tiempo y a claridad en los objetivos de aprendizaje. Sin que medie anteriormente un cambio en las dinámicas de las clases, los aumentos de horas de una determinada asignatura no son significativos en sí mismos. El sistema escolar chileno presenta un currículum sobrecargado que difícilmente alcanza a desarrollarse durante el año escolar. Sabemos que los/as profesores/as no disponen de tiempo para preparar sus clases.

Por otra parte, se argumenta que en el grupo de países de la OCDE, existe una clara relación entre horas de lenguaje y matemática y resultados en la prueba PISA, pero una vez más se invisibiliza que Chile ya es el país que tiene más horas de estas asignaturas en la planificación curricular. Por tanto, excede al promedio de horas de lenguaje y matemática de los países con los que aspira a compararse y, aún así, no logra tener resultados en PISA que estén a la altura de los resultados de los países desarrollados. ¿Será entonces sólo un problema de más horas en lenguaje y matemática?

Junto con discutir la efectividad del aumento de horas en dos sectores de aprendizaje, la decisión seguida simplemente NO tiene explicación. ¿Por qué se determina que el aumento de horas se hará a costa de las asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales y de tecnología, y no de otras? ¿Con qué racionalidad se decidió sacrificar horas de estos sectores? En este sentido, la decisión sólo tiene lecturas políticas; aún no han sido públicas las razones pedagógicas. Sospechamos que estas últimas no existen. Tampoco se



³ LAVY, Victor. *Do Differences in School Instruction Time Explain International Achievement Gaps in Math, Science, and Reading? Evidence from Developed and Developing Countries*. NBER Working Paper 16227, julio 2010. Estudio citado en Temas Públicos, n° 993, 26 de noviembre 2010. www.lyd.org

explica pedagógicamente por qué las transformaciones del plan curricular empezarán en 5° básico, cuando pareciera más lógico que la centralidad del lenguaje y la matemática estuviera más presente en los niños y niñas más pequeños, pues en las primeras etapas del desarrollo se generan las habilidades fundamentales de lectoescritura y matemática.

Son varias interrogantes que están suspendidas, sin explicación pedagógica.

Al respecto, existen áreas en los estudios sobre pedagogía que el ministro y sus asesores parecen no conocer. Se llaman Didácticas de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Por ejemplo, las investigaciones sobre construcción de aprendizajes históricos en niños y niñas enfatizan la simultaneidad y complementariedad de las competencias lingüísticas con el contenido histórico. Sobre este punto existe una antigua discusión sobre la conveniencia de separar contenidos disciplinarios y habilidades. La evidencia internacional especializada en el aprendizaje histórico demuestra que no hay tal disociación, al menos en Historia y Ciencias Sociales⁴. No pretendemos formar en el colegio historiadores, geógrafos ni científicos sociales, no es el propósito, pero sí niños y niñas que lean historia, que conozcan documentos, que sean capaces de interpretar, y en esa capacidad de interpretación tengan la posibilidad de sopesar las formas de la escritura y la lectura⁵. También importa que se reconozcan como parte de un espacio social y culturalmente intervenido, asociado a identidades locales, nacionales y globales y con conciencia de cuál es la relación entre ellos y ellas y el territorio que habitan. Para ello es preciso que lean, escriban, se comuniquen, interpreten datos, realicen cálculos, infieran, entre otras habilidades en juego.

Numerosas investigaciones internacionales y algunas chilenas señalan que el pensamiento histórico se desarrolla con y junto al lenguaje⁶. Aprender historia es también aprender a escribir y a hablar y viceversa. El contenido aporta habilidades que son específicas de la historia (como pensar históricamente) y la geografía (pensar espacialmente) por lo que hacer la disociación entre aprender "lengua" primero, y luego historia y geografía, podría afectar seriamente los aprendizajes. En el caso de la Geografía, la evidencia es también contundente. Toda aproximación que permita al estudiante construir un conocimiento sobre su territorio, sobre su paisaje, sobre su lugar, sobre su ambiente, implicará tanto la movilización de elementos lingüísticos y la activación de las funciones del habla, como la movilización de las funciones lógico-matemáticas y de representación⁷. De manera complementaria todo conocimiento espacial construido se constituirá a su vez, por un lado, en una nueva herramienta para decodificar las múltiples relaciones que los seres humanos desarrollan con su entorno (por ejemplo, las de producción, las de filiación, las de degradación, las de pertenencia, las de propiedad, las de identidad, las de

“Los niños y niñas aprenden a leer, a escribir y a expresarse oralmente a partir de su reconocimiento como sujetos, cuando toman conciencia que tienen cuerpo, que forman parte de una familia, de un territorio, de un grupo social, etéreo y cultural de referencia”.

4 Counsell, C. (2000) Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy in J.Arthur and R. Phillips (eds) *Issues in History Teaching*, London: Routledge.

5 Entrevista al historiador Claudio Rolle <http://ciperchile.cl/2010/11/25/historiador-uc-que-renuncio-al-mineduc-“hay-intervencion-a-un-curriculo-ampliamente-discutido”/>

6 En Chile están los estudios de María Teresa Oteiza, *La construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis, y el proyecto Fondecyt de Iniciación n° 11090132 “Aprender a pensar históricamente: adquisición y desarrollo de habilidades para la explicación histórica en alumnos de educación básica y secundaria” llevado por Rodrigo Henríquez de la PUC. Asimismo, una buena parte de la investigación internacional apunta en una dirección similar a lo aquí argumentado tal como se puede apreciar en BARTON K. & LEVSTIK, L. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. Una buena síntesis de la discusión actual está en BARTON, K. (2010) “Investigación de las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. Las relaciones entre aprendizaje de la historia y el desarrollo de competencias lingüísticas y de pensamiento histórico está en COFFIN, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum y en SCHLEPPEGRELL, M., ACHUGAR, M. & OTEÍZA, T. (2004) “The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language”, *Tesol Quarterly* 38, 67-93. Desde la historia están los estudios de LEE, P. & ASHBY, R. (2000) “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14”, en P. STEARNS, P. SEIXAS, S. WINEBURG, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York: University Press y de PLÁ, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés editores y Martineau, R. (1999). *L'histoire a l'école matière à penser...* Paris : L'Harmattan.

7 CASTELLAR, S. M. VANZELLA ; MORAES, J.V (2010) “Scientific Literacy, Problem Based Learning and Citizenship: a suggestion for Geography studies teaching”. En: *Problems of Education in the 21st Century* 19, p. 119-127. Counsell, C. (2000) ‘Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy’ in J.Arthur and R. Phillips (eds) *Issues in History Teaching*, London: Routledge.



“Pareciera más acertado invitar a los profesores de todas las asignaturas a favorecer con mayor profundidad las competencias lingüísticas y matemáticas en los diferentes sectores de aprendizaje, más que hacer un juego de horas más, horas menos en el plan curricular”.

poder, las de juicio estético, etc.) y por otro, en un dispositivo para potenciar los campos de constitución y representación lógico-matemática del mundo que se habita. Toda realidad espacial en sí misma, es un lenguaje⁸. Las visualidades, sonoridades y las textualidades que refieren a un aparato sintáctico, alcanzan siempre sus significaciones cuando son capaces de ligarse a un contexto espacial de producción lingüística⁹. Asimismo, toda realidad espacial es en sí misma, un artefacto matemático de representación¹⁰. Polarizaciones, diferenciaciones e integraciones nos hablan de subconjuntos de objetos y acciones que entran en conexión lógica constituyente del hábitat que se produce¹¹.

En síntesis, los niños y niñas aprenden a leer, a escribir y a expresarse oralmente a partir de su reconocimiento como sujetos, cuando toman conciencia que tienen

cuerpo, que forman parte de una familia, de un territorio, de un grupo social, étareo y cultural de referencia. ¿Por qué podría atentar contra la comprensión lectora y escrita, estudiar, al mismo tiempo, la dimensión espacial, temporal y social de un sujeto?

Pareciera más acertado invitar a los profesores de todas las asignaturas a favorecer con mayor profundidad las competencias lingüísticas y matemáticas en los diferentes sectores de aprendizaje, más que hacer un juego de horas más, horas menos en el plan curricular. Enseñar historia, geografía y ciencias sociales NO significa enseñar menos lenguaje y matemática. En el currículo escolar existen procesos simultáneos, no lineales, especialmente en el segundo ciclo y en la enseñanza media. Proponemos que el ministerio de Educación movilice sus esfuerzos en capacitar y preparar a los docentes de todas las especialidades para

favorecer competencias de lectoescritura y matemática al interior de cada sector de aprendizaje. Una mirada integradora del currículo ofrecerá resultados mucho más valiosos que cercenar las horas de aprendizaje de una determinada asignatura sin que medie ninguna racionalidad pedagógica en el análisis de estas decisiones.

Hace más de 13 años se realizó una investigación llamada *Youth and History*¹² (Los jóvenes y la Historia) con el objetivo de conocer cómo los jóvenes europeos utilizaban la Historia en su vida cotidiana. Se aplicó sobre una muestra de 31.016 jóvenes de 15 años (como promedio) en 27 entidades nacionales: doce países miembros de la Unión Europea, diez países de Europa Central y del Este –incluida Rusia–, sumado a Noruega, Islandia, Turquía, Israel y Palestina. Asimismo, se interrogó a 1.252 profesores de los respectivos países. Una de sus conclusiones sostuvo que los jóvenes europeos utilizaban escasamente la historia aprendida en la escuela a la hora de opinar sobre los problemas del presente y para justificar sus actitudes políticas. La investigación concluye que los jóvenes utilizan principalmente lo que les entregan los medios de comunicación: estereotipos y prejuicios sociales, escaso pensamiento crítico y exacerbación de individualismo. Esta tendencia se ha acentuado en el primer mundo desde 1997 hasta la fecha.

Las autoridades deben hacerse cargo de estos requerimientos y exponer con claridad los argumentos educativos de una medida a todas luces desafortunada.



8 CALLAI, Helena Copetti (2005) "Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Em Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas-SP, 25, n. 66, p. 227-247.

9 CAVALCANTI, L. S. (2005) "Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia". Em Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas - SP, 25, n. 66, p. 185-208.

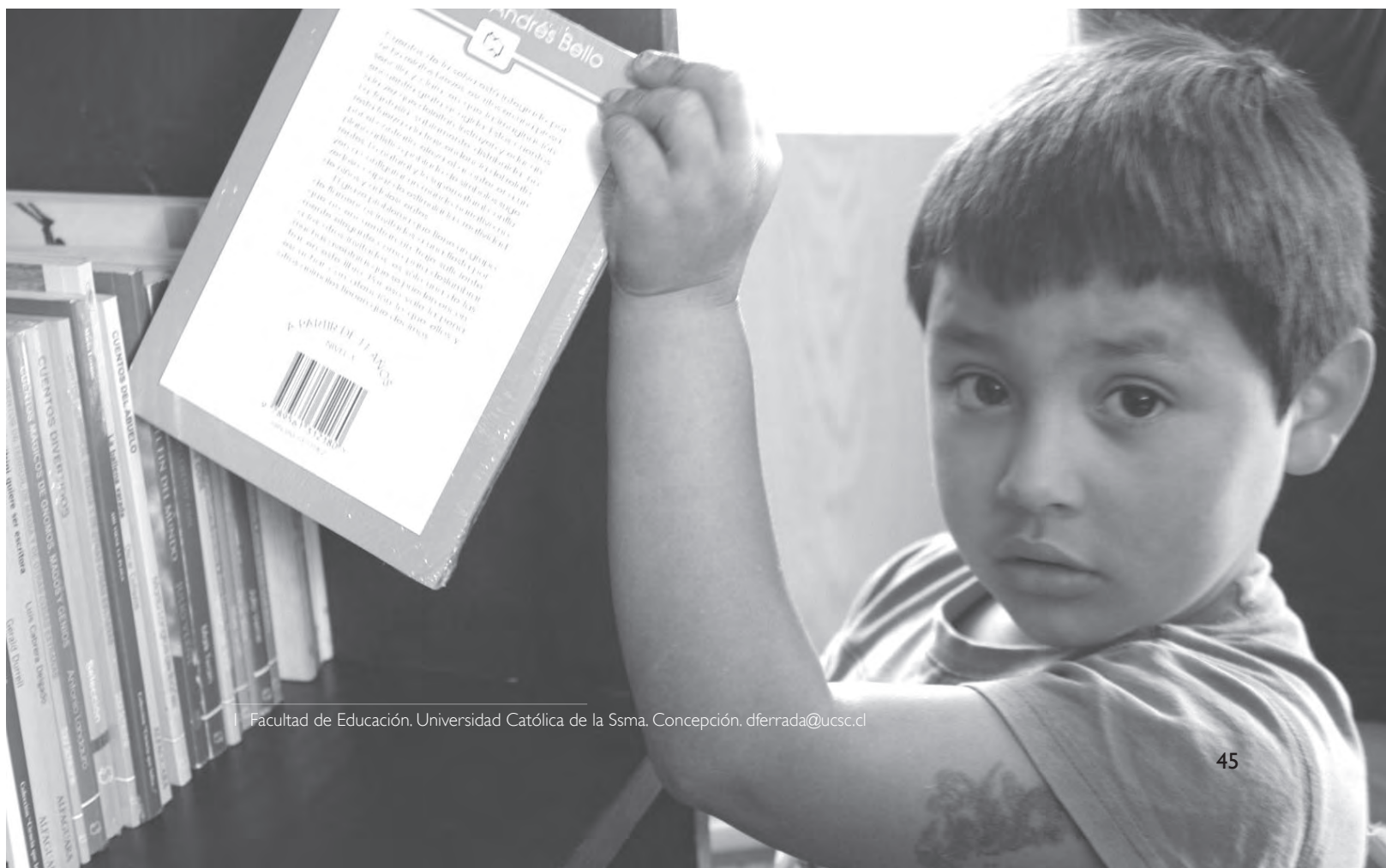
10 CASTELLAR, S. M. VANZELLA (2005). "Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente". Em: Revista Ciência Geográfica, v. XI

11 AUDIGIER F. (1992). "La construction de l'espace géographique". Propos d'étape sur une recherche en cours. Revue de géographie de Lyon, vol.67, p.121-129.

12 ANGVIK, M & VON BORRIES, B. (1997) (eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.

Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en la Región del Bío-Bío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad

Dra. Donatila Ferrada¹





El terremoto producido el pasado 27 de febrero del presente año en gran parte de nuestro país, y el posterior tsunami que golpeó las regiones del Maule y del Bío-Bío, trajo consigo profundos cambios que afectaron severamente las condiciones materiales en que vivían muchas familias, y sobre todo las condiciones emocionales, afectivas, sociales y educativas de todas ellas. El traslado de las familias desde sus lugares de orígenes hacia campamentos con viviendas de emergencia implicó, entre muchos otros aspectos, el paso abrupto desde unas condiciones materiales y simbólicas cubiertas hacia una precariedad total de ellas y la pérdida de noción de territorio y entorno que toda comunidad requiere para seguir desarrollándose como tal. Estos aspectos hicieron que la comunidad de origen quedara profundamente fragmentada.

Frente a este escenario, Enlazador de Mundos, Grupo Interdisciplinario de Investigación e Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa, fundado al alero de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Sma. Concepción el año 2005, está coordinando un proyecto de colaboración en el proceso de reconstrucción educativa, ya que su ámbito de acción está focalizado en escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad de la región del Bío-Bío, por lo que dispone de experiencia acumulada al servicio de este tipo de trabajo. Este Grupo, en términos operativos, funciona sobre la base del establecimiento de puentes de colaboración que vincula principalmente la universidad, la escuela y su comunidad, además de otras agencias sociales.

Desde este marco de acción, Enlazador de Mundos, moviliza y articula una serie de agentes y agencias sociales con el fin de colaborar en la reconstrucción educativa, social, simbólica y material en las comunidades que se constituyeron en campamentos de forma posterior al tsunami ocurrido en la región del Bío-Bío, implementando Escuelas Comunitarias al interior de ellos, en las comunas de Tomé, Talcahuano y Arauco. Específicamente, se propone completar la instalación de seis escuelas comunitarias en los campamentos Cancha Cocholgue, Altos del Rari de Los Morros de Coliumo y El Molino de Dichato en la comuna de Tomé; Santa Clara y Caleta El Morro en la comuna de Talcahuano; y San José de Tubul en la comuna de Arauco. A la fecha, se encuentran habilitadas las tres

escuelas comunitarias de la comuna de Tomé y en proceso las de las comunas de Arauco y Talcahuano.

En términos de infraestructura, en la comuna de Tomé, cada Escuela Comunitaria tiene tres espacios², el primero ha sido habilitado como sala de clases, el segundo, como aula de informática, y el tercero como biblioteca comunitaria³. La instalación de las bibliotecas se realiza sobre la base de equipos de voluntarios, mayoritariamente por estudiantes universitarios.

En términos educativos, la Escuela Comunitaria asume la filosofía de una comunidad de aprendizaje, la cual se constituye a partir de las necesidades de cada campamento, es decir, todo proceso educativo se construye con, desde y para el contexto, con participación protagónica de cada miembro de la comunidad y sobre la base de acciones dialógicas solidarias, es decir, libres de acciones basadas en el poder.

Desde este marco referencial entendemos la comunidad de aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad igualitaria para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Flecha, 2000). En este contexto, se asume el modelo de aprendizaje dialógico que permite organizar el trabajo de aula por intermedio de los siguientes ocho principios:

1. Diálogo Igualitario: Se produce cuando todas las personas participantes (familiares, estudiantes, voluntarios) tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Las personas participan en un plano de igualdad, donde son importantes los aportes de cada uno de los integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder. Los participantes se han de acostumbrar a argumentar sus opiniones y a no recurrir a criterios de autoridad; tampoco se debe aceptar que cualquier cosa vale.

2. Inteligencia cultural: Es la capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que tienen las personas. La inteligencia cultural (como

2 Se está haciendo uso de las sedes comunitarias instaladas por el Hogar de Cristo.

3 La biblioteca, en términos de mobiliario y dotación de libros, ha sido resultado de las donaciones gestionadas por el Grupo Enlazador de Mundos.

la práctica) tiene la ventaja sobre la inteligencia académica, que se refiere a una capacidad universal. Así todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje. En cambio, la inteligencia académica se reduce a aquellos colectivos que han pasado por la escuela y que viven rodeados de la cultura académica. Por el contrario, la inteligencia cultural significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de la inteligencia de todas las personas, de cualquier cultura, barrio, etnia o edad. Si por el contrario, aceptamos que no tienen esa capacidad, rebajaremos los niveles para adaptarlos, desde nuestra pretendida superioridad cultural. El aprendizaje dialógico requiere reconocer por igual los tres tipos de inteligencia y favorecer la transferencia de unas a otras.

3. Transformación: Para superar el fracaso escolar es necesario un cambio en el contexto socio-cultural

del cual provienen los niños y niñas, poner en práctica todos los medios para que cada persona llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje, así como superar el recurso al *dictamen* como etiquetaje paralizante y modificarlo en instrumento de transformación de una situación personal o social.

4. Dimensión Instrumental: Son los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarios para actuar con éxito en la sociedad. La selección de estos aprendizajes provenientes del ámbito de la ciencia y de la técnica requiere de la participación del estudiantado y de sus familiares. Tradicionalmente, se ha excluido a estos agentes aludiendo a su falta de conocimientos, pero justamente la experiencia que poseen fuera del ámbito educativo les da un conocimiento plural y más real de lo que acontece en los extramuros de la escuela, conocen el funcionamiento y las exigencias del mercado laboral





y saben qué van a necesitar sus hijos e hijas. Éstos, a su vez, tienen cada vez mayor acceso a fuentes de información que amplían sus intereses y necesidades formativas. El aprendizaje instrumental se intensifica cuando se desarrolla en un contexto de diálogo entre iguales, puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de los estudiantes.

5. Creación de Sentido: Vivimos en una sociedad abierta a una pluralidad creciente de estilos de vida, la posibilidad de elegir el proyecto vital requiere de tener acceso a un abanico de posibilidades que puede ofrecer la educación, presentando las aspiraciones de compartir y de discutir sobre diferentes estilos de vida. Así, los niños y niñas que conocen –en su medio social– un solo tipo de trabajo, el de sus familias, por ejemplo, peluqueras o vendedoras, muchas veces se restringen a reproducir esos mismos empleos. El conocer otras posibilidades y el confiar en la educación para lograrlo, implica la construcción de sentido para este alumnado, puesto que puede, ahora, elegir libremente.

6. Solidaridad: Es un valor que se consigue a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula y, en primer lugar, por parte de profesores y, luego, por los niños y niñas. La solidaridad se da cuando se genera la convivencia multicultural, multisocial, multiprofesional. Solidaridad también es compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado asumiendo que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado.

7. Igualdad de diferencias: Sobre la base de la evidencia de que la imposición de una igualdad homogeneizadora propicia la exclusión de los grupos minoritarios, al mismo tiempo que las reformas que favorecen la diversidad han fomentado desigualdades educativas, el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad respeta la diferencia. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, la-

boral y social). Por ello, el currículum no está sesgado hacia ningún grupo, mientras que los objetivos educativos siguen siendo los mismos para todo el alumnado (Flecha, 2000).

8. Emocionalidad-corporeidad: Un aprendizaje humano implica una transformación molecular ocurrida en las células involucradas (dependiendo del tipo de aprendizaje), que luego serán modificadas por nuevos aprendizajes, manteniendo con ello una secuencia de los cambios estructurales que se producen en los sujetos durante su vida. Son estos cúmulos dinámicos de aprendizajes que van modificando la biología del individuo (en la reciprocidad interior-exterior), hasta tal punto de modificar su propia expresión génica, cuyos resultados esperables para una pedagogía dialógica tienen que ver con la consideración relacional del trabajo pedagógico en pro de una expresión de aquellos genes de la empatía que son modificados por la vía de las interacciones sociales transportadas por la emocionalidad. Se trata de poner en práctica el concepto de *empatía calurosa* que implica sentirse tocado en la emoción al estar en presencia del otro, en las interacciones pedagógicas que se producen en el aula o fuera de ella (Ferrada, 2009).

Estos principios permiten organizar el trabajo pedagógico al interior de cada escuela comunitaria y orientar las decisiones que se asumen entre todos quienes participan a diario al interior de ellas, al mismo tiempo que pretende garantizar que las interacciones que se producen sean coordinadas desde acciones dialógicas solidarias libres de imposiciones y/o coerciones entre unos y otros participantes.

Desde estos fundamentos y teniendo presente que los aprendizajes escolares dependen de diversas y múltiples variables, entre las cuales, el archivo cultural de referencia y el consumo cultural de la familia resulta determinante en el éxito o fracaso en la escuela formal, el concepto de Escuela Comunitaria, se propone ampliar el archivo cultural de toda la comunidad e impactar consecuentemente en la generación de igualdad educativa de niños y niñas que asisten a la escuela pública en sectores azotados por el tsunami en la Región del Bío-Bío.

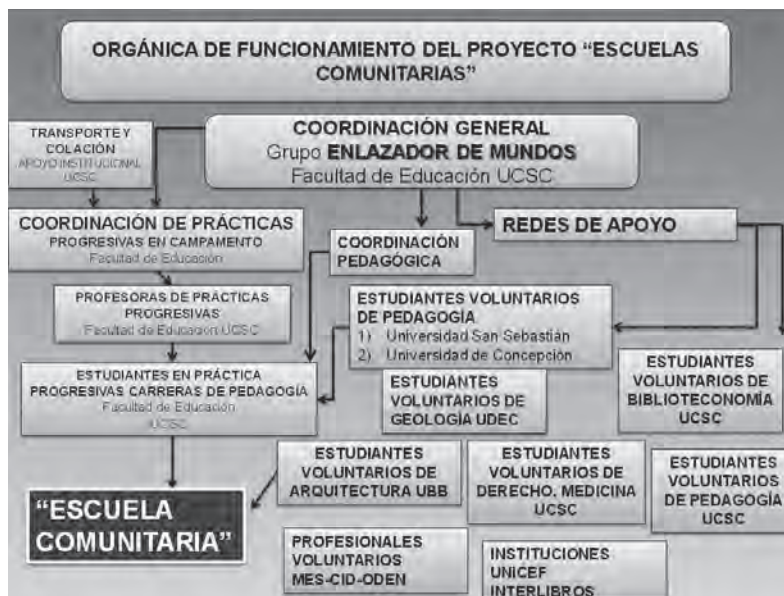
Las Escuelas Comunitarias se constituyen como una figura educativa de carácter intermedio

entre la comunidad y la escuela formal, configuran un espacio de aprendizaje comunitario transgeneracional, donde la comunidad participa en diversos procesos de formación, resultado de acuerdos colectivos entre sus miembros y sobre la base de la colaboración de distintas agencias y agentes que comparten y aprenden en conjunto con la comunidad saberes técnicos y prácticos, constituyendo con ello una genuina comunidad de aprendizaje (Ferrada, 2010). En este mismo planteamiento se pone en práctica el hallazgo científico que demuestra que la vinculación solidaria entre la universidad, la escuela y su comunidad resulta determinante para conformar verdaderas comunidades de aprendizaje (Day, 2005), donde todas estas agencias sociales y sus correspondientes agentes puedan constituirse en posibilidades de aumentar aprendizajes a favor de conseguir la consolidación de una sociedad más igualitaria con

la participación protagónica de todos sus miembros, desde sus propios territorios.

Los puentes de colaboración solidaria

Numerosos y diversos han sido los puentes de colaboración que se han establecido con el fin de aportar en la reconstrucción educativa de carácter material al interior de los campamentos establecidos en las comunas damnificadas a través de la habilitación de infraestructura para adecuarla como escuela comunitaria (biblioteca y aula) y en la reconstrucción educativa de carácter simbólico al interior de cada escuela comunitaria, implementando comunidades de aprendizaje. Se pueden distinguir tres tipos de agencias que Enlazador de Mundos ha logrado vincular al proyecto, 1) instituciones universitarias, 2) movimientos sociales y 3) organizaciones internacionales⁴.



4 Entre las primeras, se encuentra la Universidad Católica de la Ssma. Concepción (UCSC), la Universidad San Sebastián (USS) y la Universidad de Concepción (UDEC). Al interior de éstas, es posible destacar la participación de las carreras de Pedagogía. Por su parte, la Universidad del Bío-Bío, ha participado desde la carrera de Arquitectura. Además en la UCSC, se encuentran participando también las carreras de Derecho, Medicina, Biblioteconomía e Ingeniería Civil Informática. Por otro lado, un grupo de universidades nacionales y extranjeras se encuentran colaborando con donaciones de libros que están permitiendo la implementación de las bibliotecas comunitarias en cada campamento. Entre el segundo grupo de agencias, se encuentran el movimiento de Ciudadanos Independientes Democráticos (CID), quienes están apoyado el proyecto con la gestión de importantes donaciones materiales para suplir innumerables carencias al interior de cada campamento; el Movimiento de Educación Superior (MES), una agrupación de carácter nacional, quienes están apoyando el proyecto con servicios profesionales y técnicos (médicos, jurídicos, sociales, etc.) para responder a la serie de demandas de servicios en estos rubros por parte de las comunidades; el Movimiento Solidario de Odontólogos de Talca (ODEN), quienes prestan servicios profesionales y educativos en relación a la salud dental en función de las demandas de la comunidad. Entre el tercer grupo de agencias que participan se encuentra UNICEF que ha apoyado el proyecto con donaciones de cuadernos y libros para escuelas formales y comunitarias e InterLibros (ONG española) que apoya el proyecto con donaciones de libros y desarrollo de proyectos de lectura entre niños españoles y chilenos a fin de acercar dos culturas distintas y con ello ampliar el archivo cultural de ambos grupos.



Dado que Enlazador de Mundos tiene su asiento en la Facultad de Educación, la coordinación general se realiza desde esta institución, sin embargo, la orgánica de funcionamiento intenta mantenerse en decisiones democráticas, participativas e igualitarias entre todos los agentes que participan en él. Esta dinámica de funcionamiento ha permitido que el proyecto vaya sumando nuevos voluntarios permanentemente.

Desde el punto de vista de la participación de los estudiantes universitarios en el proyecto, se está produciendo en dos niveles: en calidad de voluntarios y como parte del currículum de formación. Esta última figura opera en el caso de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la UCSC y de la USS, a través de la línea de formación de prácticas progresivas de las carreras de pedagogía. En el caso de la carrera de Biblioteconomía de la UCSC, a través del área de formación técnico profesional, específicamente en el curso Catalogación. En calidad de voluntarios lo hacen estudiantes de Pedagogía, Derecho, Medicina, Geología, Ingeniería Civil Informática y Arquitectura de las universidades regionales ya mencionadas.

En relación con la participación formal desde la línea de formación de prácticas progresivas en la UCSC, se ha dispuesto de una *coordinación* exclusiva para el trabajo en Escuelas Comunitarias, que además de llevar la coordinación del trabajo pedagógico distribuye al alumnado en cada uno de los campamentos comprometidos. Por su parte, quienes participan en calidad de voluntarios de Pedagogía o de otras carreras son coordinados directamente desde el Grupo Enlazador de Mundos.

Finalmente, en términos operativos, la UCSC, ha dispuesto de locomoción para trasladar tanto a los estudiantes voluntarios como de prácticas a cada una de las escuelas comunitarias en funcionamiento, además de colaciones para todos ellos. Es decir, se han garantizado las condiciones básicas para el funcionamiento del proyecto.

Las escuelas comunitarias en funcionamiento

El establecimiento de puentes de colaboración entre distintas agencias y agentes sociales ha hecho posible la implementación de la comunidad de aprendizaje en cada campamento.



La comunidad de aprendizaje se construye a partir de numerosos encuentros dialógicos en que participan agentes sociales de la comunidad, de las universidades y de los movimientos sociales que nos apoyan. De esta forma, se inicia un trabajo que se construye con, desde y para el contexto. Esto hace que cada escuela comunitaria adopte una forma distintiva una de otra, a pesar de tener muchos aspectos en común y de compartir la misma filosofía de trabajo.

La conformación de comunidades de aprendizaje en cada una de estas escuelas comunitarias se ha realizado a partir de los siguientes criterios acordados entre todos los agentes y agencias que están participando:

- La necesidad de construir el currículum con los miembros del campamento, es decir, desde, con y para el contexto.
- La necesidad de construir el currículum con incorporación de la familia y de toda la comunidad del campamento. La escuela comunitaria le pertenece al campamento, nosotros somos colaboradores con criterios profesionales, al servicio de lo que ellos persiguen y abiertos al aprendizaje en cada espacio producido al interior de la comunidad.
- Toda acción que se emprende debe operar sobre la base de la acción dialógica solidaria, porque es la única forma conocida y validada a la fecha, que permite producir aprendizajes y nivelar los rendimientos del alumnado. La adopción del modelo de aprendizaje dialógico favorece desarrollar cada una de las acciones dialógicas requeridas para avanzar en una construcción intersubjetiva.

En términos operativos, estos criterios orientan tanto el primer encuentro entre la comunidad y las agencias colaborantes como durante todo el proceso de constitución de la comunidad de aprendizaje. De esta manera, se realizan numerosos encuentros con la comunidad a fin de identificar las necesidades educativas (y recursos materiales) de mayor significación de acuerdo a las propias percepciones de sus agentes, al mismo tiempo que las agencias colaborantes explicitan las verdaderas posibilidades que pueden otorgar. Luego se produce un proceso de negociación conjunta

entre lo que se demanda y lo que se puede ofrecer. El acuerdo resultante se transforma en la elaboración de proyectos que se ejecutan en conjunto y se mejoran a propósito de las observaciones de los propios participantes.

A fin de ejemplificar el funcionamiento de la escuela comunitaria, tomaré el caso de la comunidad de aprendizaje de "Altos del Rari" de Los Morros de Coliumo, comuna de Tomé, inserta en el campamento que se constituyó a partir del desplazamiento de varios kilómetros de distancia de 58 familias entre lo que fueron sus viviendas iniciales y el sector en que actualmente viven en mediaguas en el sector alto (libre de tsunami) de esta caleta (campamento aún con baños químicos y agua en depósitos).

El contexto inicial

Tras el terremoto y tsunami, niños y niñas de enseñanza básica se reinsertan paulatinamente a la escuela del sector con mucha aprensión de parte de madres y padres; los de enseñanza media se desplazan hasta la ciudad de Tomé o Concepción con escasísima motivación para continuar estudios; los de edad preescolar no cuentan con sistema formal de educación al cual asistir, así que permanecen con sus familias. Los adultos experimentan mucha angustia por la pérdida de sus fuentes laborales y los adultos mayores muestran abiertas manifestaciones de sentimientos de abandono y desesperanza.

El contexto actual

Desde el contexto anterior emerge la construcción de una comunidad de aprendizaje que da cuenta de la dimensión intergeneracional que citábamos más arriba, puesto que la fragmentación producida en la comunidad no sólo es territorial y de entorno (antropológica), sino que es también emocional, social y cultural (sociológica), además de económica.

Esta comunidad de aprendizaje ha implementado, a la fecha, dos tipos de programas educativos, uno focalizado y otro de carácter general.

Los programas educativos focalizados en marcha en la comunidad son cinco: programa de educación preescolar; programa de educación básica, programa de



formación de encargados de bibliotecas comunitarias, programa de informática y programa de educación de adulto mayor. Una breve descripción de ellos es:

1. **Programa de educación preescolar**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de Educación de Párvulos de prácticas progresivas y prácticas profesionales, académicas responsables de estos cursos de la universidad, madres, niños y niñas de la comunidad. Las primeras inician procesos de formación de las madres de la comunidad con colaboración de las académicas, en lo referente a ámbitos técnicos de lo que implica la educación preescolar; las madres por su parte, reportan la cultura local y el cúmulo de experiencias para resignificar el saber académico de las estudiantes. Estas experiencias de formación de las estudiantes están haciendo replantearse las temáticas de los propios *currícula* de formación de la línea de prácticas, por parte de las académicas. En términos concretos se inicia un programa de educación preescolar que atiende a niños y niñas de la comunidad de lunes a viernes. Las estudiantes de prácticas profesionales asisten

toda la semana, las estudiantes de prácticas progresivas lo hacen dos veces por semana. Las madres participan todos los días, y en los horarios en que no están las estudiantes, asumen la tarea educativa ellas solas. A la fecha, realizan sus propias programaciones de aula y contribuyen con las de las estudiantes semanalmente.

2. **Programa de educación básica**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de Pedagogía Media de Biología y Ciencias Naturales de prácticas progresivas, académicas de estos cursos y estudiantes de enseñanza básica de distintos niveles, que demandan a los primeros apoyo en el trabajo escolar formal. De esta manera, los estudiantes de Pedagogía elaboran diversos proyectos de colaboración en distintas materias (Ciencias Naturales, Matemática y Lenguaje), los cuales incluyen una propuesta de contención emocional hacia los niños y niñas de la comunidad a partir de la identificación de necesidades con los propios niños. Las académicas apoyan la elaboración de estos proyectos y realizan el seguimiento que se produce en terreno. Este programa se desarrolla dos veces por semana.

3. **Programa de educación en informática**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de Ingeniería Civil Informática, niños y niñas en edad escolar; adultos (mujeres y hombres) de la comunidad, y académicas de la universidad que colaboran en la elaboración de los proyectos y su seguimiento en terreno. Este programa considera distintos niveles de formación: en aquellos que son neófitos se realiza una alfabetización en informática, a aquellos que demandan uso educativo de la información circulante en Internet se les orienta en la búsqueda de información, su selección y la forma de producir documentos, a los que demandan uso en realización de trámites a través de Internet se les apoya con asesoría en ese ámbito.



4. **Programa de formación de encargados de biblioteca comunitaria**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de Biblioteconomía, académicos de catalogación y recursos informáticos de la universidad y encargados de la comunidad de la biblioteca comunitaria. La implementación de la Biblioteca comunitaria en el campamento ha generado un espacio educativo que permite realizar tareas escolares y recrearse a través de la lectura para toda la comunidad. Estos estudiantes desarrollan proyectos que incluyen aspectos técnicos profesionales del bibliotecólogo como es la catalogación y administración de recursos bibliográficos, entre otros; de la misma manera que los propios encargados de la biblioteca nutren a estos estudiantes de muchas de las necesidades culturales que demanda la comunidad. Esta relación de reciprocidad dialógica permite modificar el archivo cultural de estos miembros de la comunidad y de los estudiantes universitarios.

5. **Programa de educación de adulto mayor**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de educación diferencial, y adultos mayores (mujeres y hombres) de la comunidad, quienes en conjunto elaboran un programa de re-alfabetización a partir de las historias de vida de cada adulto mayor; en que reconstruyen el concepto de comunidad perdida. Este espacio funciona una vez por semana. El programa recibe apoyo indirecto de académicos, por lo mismo, se desarrolla enteramente liderado por estos estudiantes, quienes asumen decisiones profesionales en cada reunión que realizan. A la fecha, estos encuentros se están configurando como el único espacio de esperanza y reencuentro para los adultos mayores de esta comunidad.

Los programas de carácter general se circunscriben a educación en salud mental, tertulias dialógicas literarias y servicios profesionales. Una breve descripción de ellos es:

1. **Educación en salud mental**, se constituye a partir de puentes de colaboración entre estudiantes de Medicina, profesionales de la salud (enfermeras, tecnólogos médicos) y numerosos miembros de la comunidad de distintas edades (desde niños en edad preescolar a adultos mayores) que participan en actividades de contención emocional y de la formación en algunas estrategias de cuidado de la salud mental. Estas actividades se realizan utilizando diversas estrategias lúdicas.
2. **Tertulias dialógicas literarias**, se conforman a partir de puentes de colaboración entre estudiantes voluntarios de diversas carreras (Derecho, Geología, Pedagogía), profesionales (ingenieros, abogados, profesores) y numerosos miembros de la comunidad que en común acuerdo deciden leer un mismo libro y luego se reúnen semanalmente para compartir colectivamente la interpretación desde sus propias experiencias de vida, sin predominio de la interpretación "académica" de la lectura. Este programa es actualmente apoyado por InterLibros, ONG española, que desarrolla en conjunto con cada campamento un programa de intercambio cultural entre españoles y chilenos que consiste en realizar tertulias con autores españoles en Chile, y con autores chilenos en España, y luego pro-





ducir un encuentro cultural mediante el uso de Internet.

3. **Servicios profesionales**, se establece sobre la base de puentes de colaboración entre movimientos sociales de profesionales, Movimiento de Educación Superior (MES), Odontólogos Solidarios de Talca (ODEN) y la comunidad completa del campamento, quienes solicitan servicios profesionales, tales como médicos, dentales, jurídicos, sociales, psicológicos, ingenieriles, de asesoría de proyecto, etc., y se realiza en la modalidad de operativo de un día completo.

La comunidad de aprendizaje de Altos del Rari de Los Morros de Coliumo se compone desde el dinamismo que cada uno de estos programas van

resignificando mediante la articulación entre ellos. En la medida que se empiezan a consolidar los procesos de participación sustentados en acciones dialógicas solidarias, se abren horizontes de esperanzas de procesos más profundos de transformación que permitan avanzar desde una comunidad fragmentada hacia una comunidad integrada que reconstruya sus fundamentos antropológicos, sociológicos y económicos desde los cuales sentirse incluidos protagónicamente en una sociedad de la que forman parte.

Reflexiones finales

Los puentes de colaboración guiados por acciones dialógicas solidarias ofrecen espacios reales para desarrollar proyectos intersubjetivos entre mundos que tradicionalmente se encuentran separados, universidad-escuela-comunidad.

La territorialidad, los contextos y los sujetos diversos que interactúan desde pretensiones de diálogo permanente para la construcción de sus propios proyectos ofrecen opciones reales de desarrollo de las comunidades y de las instituciones y movimientos sociales que persiguen conseguir una sociedad más igualitaria.

Los programas que hemos recogido aquí, aunque en forma muy sucinta, ponen en evidencia las relaciones de reciprocidad dialógica que resitúan el rol formador de la universidad, los roles de cada uno de sus miembros en cuanto a la posibilidad de aportar protagónicamente en la construcción de aprendizajes y posicionan la cultura de las comunidades como una rica fuente de formación para los futuros profesionales.

Bibliografía

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- Ferrada, D. (2009). El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo dialógico del aprendizaje. *Revista EDUCERE*, 44, pp. 29-38.
- Ferrada, D. (2010). *Escuelas Comunitarias*. www.enlazadordemundos.cl
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.

La construcción de la escuela como espacio carcelario¹

Javier Marambio y Sofía Guzmán

Ante tantas medidas anunciadas para mejorar la calidad de la educación, sobre las cuales hubo escasa o nula participación de los actores educativos, nos pareció atingente publicar este artículo acerca de cómo los jóvenes significan su espacio escolar. Mientras se piensa en la creación de 60 liceos de excelencia, que terminará por profundizar la segmentación de la educación, pensamos interesante dar a conocer la sensación de encierro, sometimiento y falta de libertad que experimentan día a día miles de estudiantes secundarios.

¹ El artículo se enmarca en el estudio *Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes en dos liceos municipales. La construcción de la escuela como espacio carcelario*. Memoria para optar al título de psicólogo. Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2004. Es posible descargar el estudio en la página http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/guzman_s/sources/guzman_s.pdf



Introducción

La interrelación del espacio físico-social con las distintas facetas del ser humano tiene una influencia que ha sido reconocida, principalmente, desde el punto de vista de la psicología, con respecto a los primeros estadios del desarrollo humano. Esto se traduce, por ejemplo, en propuestas como las de María Montessori o Rudolf Steiner, quienes otorgan un lugar significativo en sus propuestas al rol fundamental que juega el diseño de espacios adecuados en el desenvolvimiento del niño³. Esto, en tanto el espacio es portador de significados sociales que, en cierta medida, condicionan nuestro comportamiento, pero, más aún, nuestra visión del mundo. Este reconocimiento de la importancia de un buen diseño del edificio escolar es realizado, entre otros, por la UNESCO, quien a través de Rodolfo Almeida nos señala que un establecimiento con una arquitectura apropiada puede ayudar a mejorar el proceso educativo⁴.

Siendo el espacio escolar sumamente relevante para los actores de la escuela, especialmente los jóvenes, quienes la mayoría de las veces son escasa o nulamente considerados a la hora de proyectarlo, realizamos un estudio cualitativo exploratorio para conocer cómo los estudiantes significan y se representan dicho espacio. La muestra estuvo integrada por 16 jóvenes de Tercero Medio (en igual proporción de mujeres y hombres) de dos liceos municipales ubicados en dos comunas vecinas, al sur de Santiago; y que identificaremos como Liceo A y Liceo B.

El Liceo A está ubicado en un sector céntrico de una comuna al sur de Santiago. Es un establecimiento polivalente (científico-humanista y técnico-profesional), con una matrícula total superior a los 1.200 alumnos desde 1° a 4° medio. El sector residencial que lo rodea posee una alta densidad poblacional, perteneciente a un sector de clase social-económica de nivel bajo y medio-bajo, encontrándose en ella problemas de drogadicción y delincuencia, características que marcan fuertemente al alumnado.

El Liceo B se localiza en el centro de otra comuna al sur de Santiago. Es científico-humanista y cuenta con una matrícula superior a los 1.600 alumnos entre 1° y 4° medio. Su alumnado pertenece a clase media y media-baja, proviniendo la mayoría de la misma comuna.



Luego de realizar una observación directa en los establecimientos educacionales, que permitió adentrarse en el espacio escolar y los usos que de él hacen los jóvenes, se entrevistó a 4 alumnas y a 4 alumnos de cada liceo, los que fueron seleccionados de acuerdo a las posibilidades que nos dio la institución, con ayuda de los inspectores y de los mismos jóvenes entrevistados.

Para comenzar las entrevistas, lo primero que se les pidió a los estudiantes fue que dibujaran un mapa de sus liceos; luego se les solicitó que, haciendo uso de éste, relataran cuál era su recorrido diario por el establecimiento. Este trabajo fue muy útil, ya que, aparte de posibilitarnos tener un mejor acercamiento a la percepción de los jóvenes respecto a la infraestructura y organización de sus liceos, nos facilitó la tarea de que éstos pudieran hacer una abstracción del espacio físico del establecimiento, permitiéndoles mirarlo y tomar conciencia de él. Esta toma de conciencia los sensibilizó frente al tema, y generó un grato ambiente durante la entrevista. Así fue posible describir, identificar y analizar

3 Pol, E. & Morales, S. (1986). El entorno escolar desde la psicología ambiental. En F.J. BURILLO, & J. ARAGONÉS (Eds.), *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 283-301). Madrid: Alianza Editorial.

4 Almeida, R. (1999). «Tendencias y estrategias de diseño para establecimientos educacionales nuevos». Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 48, UNESCO, 73-87.

las valoraciones que los alumnos otorgan a su espacio escolar. Para dar cuenta de los resultados nos referiremos a la evaluación que realizan del espacio físico y de la disciplina, luego a las representaciones que le surgen desde allí y, por último, a cómo es el espacio escolar imaginado.

Evaluación del espacio físico

Los jóvenes entrevistados consideran que disponen de un espacio reducido, limitado; se sienten “apretados” y en una infraestructura precaria a la que le falta mantenimiento. Dicen que no existe implementación adecuada para desarrollar las diversas actividades que el liceo propone, contando con lo mínimo necesario y, en algunos casos, ni siquiera con esto.

“Que no hay espacio... estamos muy apretados, chocando uno con otro” (Joven 5).

“Considero que el liceo tiene muchos alumnos y le falta infraestructura” (Joven 14).

“En general... a ver... un liceo grande, no de muy buena infraestructura, se nota y ve rayado (...) Las sillas viejas, todas rayadas... los baños el año pasado eran asquerosos” (Joven 2).

Además, consideran que la deficiencia en la infraestructura afecta a la seguridad que el lugar les ofrece: *“La seguridad es mala, los cables sueltos y al aire, ampolletas quemadas...”* (Joven 2)

“...y algo súper importante sería una zona de evacuación adecuada, que hace harta falta” (Joven 4).

“...aquí no hay ningún lugar donde arrancar si tiembla. Antes había y con el patio techado ya no hay un lugar seguro” (Joven 8).

Uno de los espacios centrales dentro del liceo, por la cantidad de tiempo que pasan los alumnos en él, es la sala de clases, de la cual hacen una evaluación bastante crítica. Las encuentran demasiado pequeñas y en malas condiciones, las califican como monótonas, aburridas y que no favorecen el aprendizaje.

“Las salas son muy chicas, somos muchos en la misma sala, son feas, apagadas, pintadas del mismo color” (Joven 3).

“El mobiliario de colores oscuros, feos, las mesas feas, incómodas, de a dos, quiere salir uno y el otro se enoja, es fome, deberían ser individuales” (Joven 15).

“Las sillas y las mesas, las antiguas, no me gustan (...) como que chocai o te quitan el espacio y te ponen el codo (...) estoy muy apretado y no podís trabajar bien” (Joven 1).

El número excesivo de alumnos dentro de ellas los hace sentirse apretados, lo que sumado al desorden y al ruido provocan que el ambiente de la clase sea muy desagradable.

“...más salas faltan, para que queden poquitos alumnos por sala, como máximo 20 porque son tantos que uno termina tan estresado en un ambiente tan denso y tenso, tanta bulla” (Joven 4).

“Es que 45 personas en una sala es demasiado, todos hablando, es insoportable” (Joven 12).

Otro elemento que hace que las condiciones ambientales al interior de las salas no sean las más favorables para el estudio, es la mala ventilación, lo que les produce una sensación de encierro y de malestar físico.

“No se pueden abrir las ventanas, tienen unos fierros, entonces no podemos abrirlas, y las cortinas deben estar siempre cerradas, la puerta también, entonces no entra mucho aire” (Joven 13).





"Sería más agradable que le sacaran las pinturas a los vidrios, que sean más agradables las salas, porque de repente no dan ni ganas de entrar. Por lo mismo, es como un encierro, si a veces lo único que le pedimos a los profes es que salgamos al aire libre a hacer las clases. Algunos aceptan abrir la puerta para que circule el aire, por último" (Joven 8).

"Eso está mal, las ventanas están muy arriba, casi al llegar al techo y no se abren. Tendrán unos 15 cms. Y esas son las que se pueden abrir, las otras, como el

ventanal, esas no se pueden abrir, da calor. En lo personal me duele la cabeza con el calor. Los chiquillos se ponen insoportables con el calor" (Joven 15).

"Como que siempre uno respira aire caliente y da sueño. En el verano falta aire y en el invierno da frío. Pero cuando hace mucho calor es insoportable estudiar, falta oxígeno y uno se agota al tiro". (Joven 9).

No habiendo una medida por parte de la institución frente a la mala ventilación, los jóvenes reaccionan ante esto rompiendo los vidrios como la única alternativa posible que ven para "solucionar" el problema.

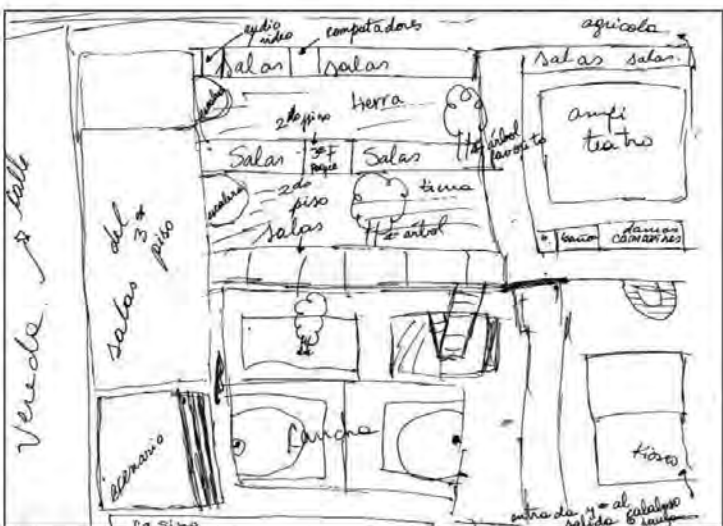
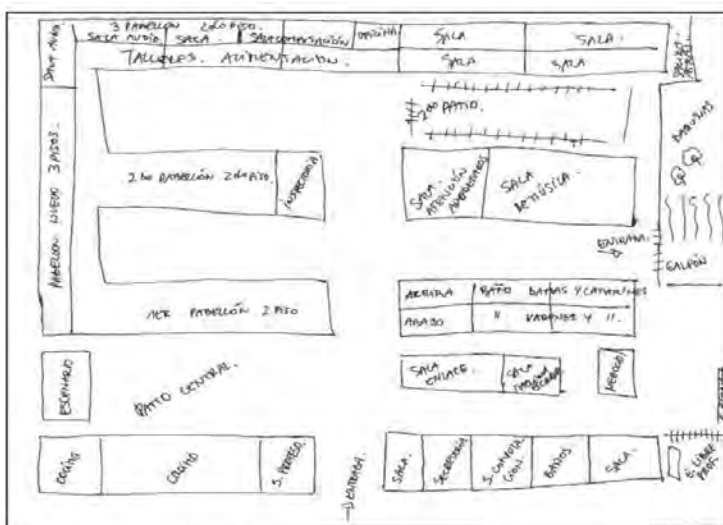
"Es que cuando necesitamos ventilación hacemos tira algunos vidrios, porque las ventanas no se pueden abrir y tienen unas rejas por fuera, barrotes, la mayoría tienen barrotes. En todas las salas, sobre todo en esta época, se rompen más vidrios, es que es muy poca la ventilación que hay" (Joven 9).

Los jóvenes también hacen una evaluación negativa respecto a la iluminación del espacio de la sala de clases.

"Lo que no me gusta es que pinten los vidrios, es como 'pa' qué le pusieron vidrios si los iban a pintar igual? Los tapan y se ve muy oscuro, uno no puede mirar. No sé en realidad para qué ponen ventanas..." (Joven 8).

Destaca, por otra parte, el valor que los jóvenes le asignan al patio. Este lugar tiene una especial significación para ellos, ya que es ahí donde ocurren las interacciones más recurrentes con sus compañeros, siendo el espacio social por excelencia. La mayoría de los jóvenes prefiere aquellos lugares donde encuentran áreas verdes, dicen sentirse a gusto y agradados en el "contacto con la naturaleza".

No obstante, manifiestan desagrado frente a los patios que no poseen vegetación y en los que sólo hay cemento. Los consideran vacíos y sin atractivo, sin vida, como lugares muertos y perdidos, que no propician la interacción —sea para conversar, estudiar o jugar—, así como tampoco les permiten protegerse del calor, sentarse o simplemente descansar. La sensación es la de no querer estar ahí, de salir de esos lugares. "Ese patio es como puro calor, todo plano, cemento, no hay como recreación, no hay árboles, no hay nada, no dan



ganas de estar ahí. En cambio este de atrás, tiene bancas, arbolitos, se puede sentar uno, hay un poco de pasto, no es puro cemento. Da la sombrita, da gusto estar, es cómodo. Aquí adelante también hay unas banquitas y un poquito de verde. Atrás sí que no hay nada, ni para mirar, ni para sentarse” (Joven 13).

La evaluación negativa frente a la falta de espacios, también la podemos observar respecto a otras dependencias del establecimiento, específicamente en el liceo B, como el gimnasio, el comedor y los baños, estos últimos bastante escasos, ya que se les hacen pocos y su uso está restringido sólo al recreo.

“El gimnasio... es que está muy feo, debería ser mejor. Bueno, uno no puede pedirle mucho al liceo, pero no tenemos nada...” (Joven 16).

“El comedor es chico, siempre se hace enano (...) Los baños son pocos, siempre falta tiempo para alcanzar en el recreo” (Joven 14).

“Sí, se hacen filas para pasar, es que somos tantos alumnos, aparte que hay baños que tienen las puertas malas” (Joven 13).

Resulta importante destacar la crítica de los jóvenes por la poca privacidad que tienen al interior de algunas dependencias del liceo, tales como baños o camarines.

“No hay privacidad, es como un cuarto abierto, cualquiera puede ver. Es como duchas y una banca. No tenemos cortinas en las duchas y no hay respeto por lo privado de uno” (Joven 13).

Además, evalúan negativamente la presencia de rejas en diversos lugares de su liceo. Los jóvenes se sienten encerrados al toparse con ellas a cada instante, y manifiestan abiertamente su desagrado, descontento e incomodidad. Creen que esa sensación de encierro no favorece en nada el clima escolar, así como tampoco las condiciones de estudio al interior del establecimiento, limitando su posibilidad o deseo de acceder a dichos espacios debido a ellas.

“El último pabellón es feo y nunca voy para allá, está lleno de puras rejas y me carga sentirme tan encerrado” (Joven 6).

Actitudes hacia lo disciplinar

El tema de la disciplina al interior de los liceos es sin duda un aspecto importante de su dinámica, ya que rige gran parte de las acciones y comportamientos que pueden o no realizar sus alumnos. La actitud de los jóvenes ante las normas que se les exigen es de rechazo. Les parecen excesivas y a veces inadecuadas o absurdas. Sienten que a través de ellas se los oprime y reprime, viendo su capacidad de acción y desarrollo limitada y restringida.





"Aquí en el colegio uno siente que está encerrado y que no podés hacer esto o esto otro, como sensación de reglas" (Joven 9).

"...es fome, porque hay muchas reglas que los inspectores imponen, por ejemplo que los aros, la ropa, el desorden..." (Joven 1).

Esta sensación de vivir normados, es asociada por los jóvenes a la falta o pérdida de su libertad, lo que se ve favorecido por el espacio del liceo, descrito como un lugar monótono y cuadrado. Esto los lleva a preferir aquellos lugares donde no se sientan tan observados, es decir, los lugares donde la presencia de los inspectores es menor:

"Mal, presos, si a veces el profesor de religión nos saca a la plaza y ahí es rico estar, fresquito, tranquilo, podemos ser como somos" (Joven 2).

Incluso se da la paradoja que, a la hora del recreo, los alumnos se sientan más libres en lugares cerrados como las salas o los baños, que en el patio, lo que es asociado también a la presencia o no de inspectores.

"No sé... es que ahí están los inspectores, los profesores. En el recreo ni salimos al patio. Somos todos unidos en el curso, en la sala estamos mejor, más libres..." (Joven 2).

Además de la conducta, las reglas apuntan al control de la presentación personal, lo que sienten como una falta de respeto a sus formas de ser, así como un desinterés por lo que a ellos les pasa.

"Sí, ahí pasan mirando que no andes con pulseras o aros grandes, pintura de uñas o que el pelo no sea más largo de lo que piden (...) Están demasiado preocupados de lo que proyecta el alumno hacia fuera, pero en la parte interna... no pescaban. Controlan más el aspecto físico" (Joven 8).

Este desinterés por sus inquietudes se puede observar, por ejemplo, en ciertas decisiones que se les imponen, y de las cuales sienten que podrían ser consultados.

"Este año para la decoración de la sala, pintamos un mural súper bonito. Cada uno pintó sus manos en la pared y quedó muy lindo, pero tuvimos que borrarlo porque nos retaron. Nos dijeron que era una maldad y había quedado tan bonito" (Joven 13).

La sensación que tienen los estudiantes de constante vigilancia e imposición, la viven como una falta de confianza hacia ellos, sintiéndose etiquetados como "delincuentes" y "malos".

"...más libertad y confianza en que no somos delincuentes... Sí, yo creo que si confiaran en uno nos tratarían mejor, no tanto reto y reglas, sería más agradable para todos" (Joven 13).

"Yo siento que es cárcel como con timbres y pa' dentro, con alambres como si fuéramos... malos" (Joven 5).

Las imágenes (representaciones) con que relacionan su liceo

La escuela-cárcel

El encierro, la disciplina y el uniforme hace que para estos jóvenes la imagen más recurrente y categórica asociada al espacio escolar sea la de una cárcel. Están acostumbrados a referirse a su liceo como cárcel, a su sala como celda o jaula y al inspector como "el paco".





“O sea, mira, si describimos las salas, tú estás con mucha gente en un espacio muy pequeño, hay pocas ventanas y pequeñas, las ventanas tienen rejas y más afuera hay otra reja y otra reja más grande. La luz es escasa, la sensación es de encierro, tenemos luz artificial. Si tú describes eso, la concentración de gente, los inspectores en el patio, que siempre nos observan y vigilan, temen a las fugas y los alumnos viven soñando con cómo hacerlas y por dónde. Tenemos un uniforme. Si tú describes cada punto sin decir dónde estás es muy similar a una cárcel (...) Es como la vida del recluso (...) La diferencia con la cárcel es el régimen de libertad condicional, si tú no vuelves te mandan llamar, no firmamos un cuaderno pero levantamos la mano y decimos presente” (Joven 10).

Perciben, a su vez, que la finalidad de este sistema carcelario es moldearlos, adaptarlos y someterlos al poder dominante. Esto les preocupa de sobremanera, ya que consideran que este sistema deshumaniza al hombre, volviéndolo insignificante, uniforme y sumiso, razón por la cual, encuentran alarmante que las escuelas se presten para este fin.

“A uno lo educan y en el fondo te están enseñando a ser cuadrado, y al final sales de este porte

[con los dedos hace la forma de un cuadrado pequeño] y eso les sirve para seguir manteniendo un orden que lo domina todo y a todos y las escuelas se están prestando para eso (...) A ellos no les conviene que seamos diferentes, les conviene que sigamos así, sumisos, chiquititos y que sigamos aguantando todo lo que están haciendo...” (Joven 11).

Los jóvenes perciben que la comunidad considera como normal el funcionamiento del sistema social del que forman parte, lo que les impide darse cuenta de cómo estos se sienten al interior de sus liceos. Los alumnos se ven atrapados, así, en un lugar ajeno y que no les pertenece, del cual no han participado en su creación, por lo que es experimentado como un espacio obligatorio, impuesto. Podríamos decir que viven en un espacio alienado.

“Aquí nos sentimos acorralados y yo sé que igual la gente no catcha eso. Yo creo que como toda la vida ha sido así... Lo mismo pasa con el colegio. Tú entras a una edad en que no puedes opinar y cuando te das cuenta ya estás adentro, lleno de rejas, con reglas que ni te preguntaron (...) Es todo un monopolio, un poder que se nos impone y punto. Están todos convencidos de que eso es lo correcto” (Joven 11).



Sienten, además, que las opciones al respecto son escasas o inexistentes, no viendo otra salida más que adaptarse a este sistema que tanto los desagrada, ya que las consecuencias de estar fuera de él son muy negativas.

“Este sistema, esto que me adapto, pero no me agrada. Lleno de rejillas y puntas con vidrios en las paredes pa’ que no te escapes y si no te gusta te castigamos y si insistes te echamos y si te echamos no te puedes integrar a la sociedad y te adaptai o te adaptai, porque si no cuando estés afuera te vas a morir de hambre y te vas a morir no más y de ti depende morir o no” (Joven 11).

Esta imagen del liceo como recinto de reclusión ha sido incorporada por los jóvenes, afectando el cuerpo y su experiencia.

El cuerpo oprimido

Otra de las imágenes que los jóvenes construyen de su espacio escolar se refiere a la vivencia que tienen de su cuerpo. Dicen experimentar su cuerpo más pesado, fatigado y desprovisto de energía, lo que genera desánimo y ganas de hacer nada. Perciben que se les está exigiendo adaptarse a una estructura rígida e inflexible, que los aprisiona, y el paso por el liceo se vive como la sensación de estar *“metido en un molde”, “enlatado”, “encajonado”*. Los alumnos se sienten tensos y rígidos, *“como si te pusieran un yugo”*, y su cuerpo es vivido como oprimido.

“No sé, es una sensación rara, como de pesar mucho. El cuerpo de uno es como que se pone lacio y a la vez pesado. (...) Es como de no tener energía, como de estar fofo, sin ganas, lento, pesado... Ay... no sé, como de mucho cansancio y peso a la vez... (...) como esa sensación que te conté antes de llegar y que te pusieran en algo o dentro de algo, como si te pusieran un yugo, como a los bueyes en el sur (...) Uno pasa cansado, desanimado, no dan ganas de nada, tener ánimo significa hacer un tremendo esfuerzo” (Joven 9).

Esta sensación corporal de sí mismos está asociada exclusivamente al espacio escolar (disciplinar), y sólo comienza a desaparecer una vez fuera del establecimiento, donde la vivencia es diametralmente opuesta. Los jóvenes se sienten libres, ligeros y llenos de energía; contentos.

“Afuera uno se siente con más energía, más ágil, alegre... no sé, adentro como que te pesan los brazos, las piernas y a todos nos pasa, es colectivo en el liceo, yo soy muy observadora y yo veo que todos andamos igual... son cosas que uno no analiza mucho. En general, tú ves a todos igual... [Bostezo]. (...) Yo pienso que por la presión que es para los alumnos estudiar y estar encerrado estudiando, vigilado, uniformado... yo creo que es un todo” (Joven 15).

El espacio escolar imaginado

Los jóvenes tienen una clara idea de cómo les gustaría que fuera el espacio donde estudian y aprenden: un liceo más grande, más amplio y con mayor número de dependencias, donde los alumnos pudieran elegir sus salas, además de poder diseñarlas de forma más estimulante, física y estéticamente; un lugar que propicie el contacto social, donde profesor y alumno puedan interactuar, y donde puedan conocerse con el resto de sus compañeros. En este sentido, la imagen que los jóvenes tienen del espacio tradicional de clase es la de una rutina que los aburre, en donde el alumno asume un rol pasivo, versus el rol activo del profesor. Es así, que evalúan positivamente que puedan realizar alguna actividad novedosa en la clase, que les permita ocupar sus manos (y su cuerpo) y que les ayude a pensar, no sólo copiar lo que el profesor dicta.

Dentro del marco de la actividad del alumno dentro de su liceo, encontramos la necesidad de

obtener un espacio de expresión juvenil, en donde los estudiantes puedan dar a conocer sus opiniones y cultura. Sienten que ese espacio no existe y que los intentos por brindárselos que hacen las autoridades, son sólo una pantalla, una maniobra para tranquilizarlos, pero no para escucharlos realmente. Del mismo modo, los jóvenes manifiestan que preferirían no tener uniforme y que cada uno se vistiera como quisiera. Un alumno es muy claro al enfatizar que prefiere vestirse *“sin uniforme, porque eso de que no todos tienen ropa pa’ ponerse es como decir que vales por fuera y no por lo que eres (...) Con inspectores, pero no tan metidos, que nos entiendan, que sepan como somos, que sabemos cosas, que si soy hardcore, punk, nos respeten y sepan que no somos malos de por sí...”*.

Por otra parte, los jóvenes valoran positivamente la posibilidad de desarrollar actividades en el espacio del liceo, de sentirlo parte de ellos, así como el interés de poder contribuir en su mejoramiento y embellecimiento. Esto favorecería la motivación por el estudio, el rendimiento, así como un ambiente agradable para todos. Pero como no sucede así, no se observa un interés por parte de algunos alumnos por mejorar o cuidar las salas, ya que no se identifican con ellas y no las sienten como un lugar propio.

Conclusiones

En el discurso de los y las jóvenes referente a su espacio escolar —recogido a través de las entrevistas—, hemos podido distinguir una interrelación entre dos elementos: el espacio físico y el espacio social, los que si bien son distintos, dependen uno del otro. Dentro del espacio intermedio que surge entre ambos (el espacio físico-social) aparecen contrapuestos otros dos elementos centrales: lo disciplinar y la relación con la naturaleza. Todos éstos atravesados por la experiencia vivida por los jóvenes en el espacio del liceo.

Los relatos del alumnado nos hablan, así, del espacio escolar como un espacio vivido, experimentado como un lugar que los constriñe y limita, que los oprime, el que generalmente es definido en oposición al espacio natural y abierto, tan escaso en los liceos municipales, y del que señalan sentir tanta falta.

Al ser representado el espacio escolar como prisión, como cárcel, impide a los estudiantes identi-

ficarse con él. De esta forma, el liceo no está favoreciendo la construcción de personas sanas y autónomas, sino por el contrario, más bien enfermas y autómatas, producto de una sociedad alienada, que está constantemente obligando a los jóvenes a adaptarse y someterse, relegando al plano del desorden y la rebeldía —la desobediencia—, toda expresión de su cultura. Los alumnos deben vivir, entonces, su negación: ser jóvenes sin poder serlo, ya que el sistema que los “educa” significa sus prácticas juveniles como “malas”, disruptivas, siendo por esto muchas veces reprimidos y castigados.

Como hemos visto, el espacio físico de los liceos es un factor importante en el proceso educativo, tanto por lo que restringe como por lo que posibilita, siendo a su vez, para los jóvenes, el espacio de encuentro e interacción social por excelencia. Por lo tanto, resulta sumamente relevante la toma de conciencia que puedan hacer los actores educativos de este aspecto; ya que, como el espacio (y los valores sociales asociados) es un elemento tanto más configurador cuanto más implícito. En relación a esto vemos cómo las lecturas del currículum oculto, así como del panoptismo, siguen plenamente vigentes en las instituciones escolares.

Cabe entonces preguntarse por las implicancias psicológicas que para la formación de la identidad tiene la experiencia carcelaria que viven los alumnos. En este sentido, y como una forma de favorecer el proceso de lograr una identidad positiva, debemos poner mucha atención en cómo los mismos jóvenes sugieren que el sistema se modifique. Esto es, dándoles un rol protagónico en la generación de una transformación, devolviéndoles el rol de co-constructores de su espacio.





Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

La *Colaboración* entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía

Carmen Montecinos¹
Horacio Walker²

Introducción

Los docentes en ejercicio tienen un rol muy importante para mejorar la formación inicial de los profesores en el país. El proceso de aprender a enseñar requiere que un estudiante de pedagogía participe en actividades pedagógicas que cuenten con la mentoría de profesores experimentados. Son los y las profesoras quienes están mejor preparados para introducir y socializar al docente en formación en las complejidades del trabajo escolar; fomentar prácticas que generen aprendizajes de calidad en contextos específicos y apoyarlos a contribuir más ampliamente al desarrollo de la comunidad escolar.

En este artículo proponemos que para cumplir este rol se requiere de una relación estrecha de colaboración entre los centros de práctica y los programas de pedagogía. En la situación actual, sin embargo, constatamos que predomina una relación vertical y de instrumentalización focalizada en los objetivos que tiene la universidad por sobre las necesidades que los docentes, en los centros de práctica, han definido como prioridades en su proyecto

de mejoramiento educativo. Es necesario explorar modelos que permitan establecer una nueva relación mediante la cual el centro escolar y las carreras de pedagogía definan conjuntamente los términos de una colaboración que sea simultáneamente adecuada para generar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de los centros escolares, para los profesores en formación y para los docentes del sistema escolar.

Mayor participación del sistema escolar en la formación de profesores

La participación de los establecimientos escolares en la formación inicial de profesores se ha vuelto cada vez más importante, en parte por el considerable aumento de carreras de pedagogía en los últimos años. Según datos del reciente informe de propuestas para fortalecer la profesión docente que entregó en julio de 2010 el Panel de Expertos para una Educación de Calidad, el número de matriculados en carreras de pedagogía ha subido, entre 2000 y 2009, en un 150 por ciento. Actualmente hay más de 80.000 estudiantes en 900 programas de pedagogía

¹ Profesora Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

² Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.



"Son los y las profesoras quienes están mejor preparados para introducir y socializar al docente en formación en las complejidades del trabajo escolar".

distribuidos a lo largo del país. Junto con haber mayor número de profesores en formación inicial, las carreras de pedagogía han incrementado el número de asignaturas prácticas en sus mallas. Este aumento reconoce el carácter situado, colaborativo y social del proceso de aprender a enseñar. Los nuevos currículos admiten la importancia estratégica de la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos (Ávalos, 2002). Esto ha implicado que la gran mayoría de las carreras requieran que los futuros profesores ingresen a las aulas y centros escolares desde el segundo o tercer semestre de su proceso de formación. En algunas carreras hay una asignatura de práctica en cada uno de los 8, 9 o 10 semestres que dura. Ambos factores, aumento de carreras y aumento de cursos de formación práctica, conducen a una fuerte demanda al sistema escolar para que ejerza algún rol en la formación inicial de docentes.

Según se constató en una reciente investigación³, en la que participaron 1650 estudiantes de pedagogía que se encontraban realizando una actividad de práctica durante el primer o segundo semestre del año 2008, la disposición de los docentes de aula a trabajar con ellos fue descrita como muy positiva (Montecinos, Solís, Contreras, Rittershausen, Núñez & Walker, 2009). Más del 80% de los profesores de básica y de media fue referido como involucrándose activamente en el trabajo que el practicante necesitaba desarrollar para cumplir con las tareas que le pedía la universidad. Cerca de un 90% de los profesores en formación encuestados señaló que los docentes de aula les brindaron amplias oportunidades para conversar y mostraron una buena disposición para apoyar sus procesos de aprendizaje.

¿Será esta mayor presencia de la universidad una oportunidad para que los centros escolares puedan alcanzar los objetivos de mejoramiento que se han propuesto? En este artículo proponemos que efectivamente es una oportunidad para las instituciones escolares, en la medida que se redefina la forma actual

de vinculación que las universidades han tendido a generar con los centros de práctica. Esta redefinición supone una relación más horizontal que busca que los objetivos educacionales de los centros escolares y los de las carreras de pedagogías sean logrados de mejor manera producto de esta colaboración. A continuación se analizarán factores que inciden en que la relación actual sea menos horizontal de lo deseado. Luego, se ofrecerán algunos ejemplos de nuevas formas de vinculación colaborativa.

Problemas a resolver en la vinculación universidad-sistema escolar

Los centros de práctica y las instituciones formadoras de profesores han tenido por mucho tiempo una relación problemática de desconexión mutua (Zeichner, 2010). Ésta se ha manifestado en, al menos, cuatro formas. Una de ellas se representa en la diferenciación en el estatus que se otorga al conocimiento que se produce en los centros universitarios en desmedro del conocimiento práctico que, a través del ejercicio de la docencia, se genera en



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

³ Proyecto Fondecyt 1070807. "El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar".

los colegios. Las universidades continúan ejerciendo hegemonía con respecto a la construcción y diseminación del conocimiento sobre los procesos de enseñar, y a los colegios se les ve sólo como campos clínicos (Gorodetsky, Barak & Hadari, 2007; Barab & Diffy, 2000).

En segundo lugar, la desconexión se expresa por la disociación que se establece entre la teoría y la práctica. Las instituciones formadoras se identifican con la teoría y con la idea que esta teoría se aprende en la universidad y luego se pone en práctica en los colegios (Korthagen & Kessels, 1999; Tom, 1997). Por el contrario, los docentes tienden a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho porque es la práctica escolar la que enseña cómo enfrentar los problemas reales (Grossman & Loeb, 2008).

En tercer término, las actividades que los estudiantes de pedagogía deben realizar en los centros de práctica habitualmente están definidas desde los currículos universitarios, sin una conversación con las instituciones escolares. En ausencia de una participación sustantiva de éstas en la definición del componente de formación práctica, se tiende a no tomar en cuenta las necesidades de quienes están siendo llamados a colaborar. Las formas de trabajar en el aula y las formas de relacionarse entre docentes pueden ser potenciadas al incluir la participación del docente en formación. No obstante, es frecuente que los colegios consideren que las prácticas de pedagogía, al introducir nuevos actores en los procesos de aula, interrumpen algunos procesos cotidianos frente a los cuales existen costumbres establecidas.

Esta desconexión también genera problemas para las carreras de pedagogía que inciden en las oportunidades de formación práctica de los futuros profesores. Nuestra investigación ha mostrado que en las carreras de pedagogía básica, el 80% de las actividades prácticas iniciales y poco más del 60% de las prácticas intermedias y profesionales se desarrolla en cursos de primero a tercero básico (Montecinos, et al., 2009). En pedagogía en educación media, las prácticas se concentran en 1° y 2° año de educación media. Estos hallazgos plantean interrogantes sobre cómo y quién toma las decisiones que organizan la ubicación de los estudiantes de pedagogía en los

centros escolares. Considerando la desconexión descrita en la literatura, se puede hipotetizar que estos datos evidencian que las decisiones de este tipo se toman por los centros de práctica, tomando en cuenta fundamentalmente aspectos coyunturales como la aplicación de pruebas tipo SIMCE y PSU. De ser así, los objetivos de la formación, que requieren que los futuros profesores adquieran una experiencia más heterogénea en el desempeño de tareas docentes, no se estarían logrando.

Un cuarto elemento que puede estar contribuyendo a esta desconexión obedece a que existen diferentes nociones acerca del proceso de aprender a enseñar y que se expresan en expectativas diferentes respecto a la función que cumplen las instituciones escolares. Cochran-Smith (1991) propone un marco analítico que permite diferenciar tres enfoques de formación práctica de acuerdo a las metas formativas. El primero es el de la *consonancia*, que vincula a los estudiantes de pedagogía con docentes mentores que son considerados como modelos de desempeño en la docencia. Desde esta perspectiva, en los procesos de formación inicial solamente podrían participar profesores de excelencia. El segundo enfoque, denominado *disonancia crítica*, tiene como foco la preparación de los estudiantes de pedagogía para contextualizar a las escuelas dentro de relaciones de poder más amplias, con el fin de cuestionar las prácticas escolares prevalentes y construir alternativas. Desde esta perspectiva, el docente de aula es más bien un insumo para hacer el análisis crítico de la realidad escolar, asignándosele un rol mucho menor como profesional que apoya la formación de los futuros profesores.

Por último, el enfoque de la *resonancia colaborativa* propone preparar a los futuros docentes a indagar en la práctica en colaboración con profesores en ejercicio que están implementando mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, los profesores del sistema escolar, por una parte, modelan buenas prácticas y, por otra, se involucran con los estudiantes de pedagogía en conversaciones enriquecedoras acerca de sus métodos, y razones para usarlos. Tanto los profesores como los practicantes se hacen preguntas críticas que se responden a través de una indagación sistemática con el propósito de construir, en conjunto, nuevos conocimientos y nue-



"Nos parece que el rol que se asigna a los docentes del sistema escolar cuando la práctica se limita a observar o a ejercitar formulaciones teóricas, restringe los aportes que los profesores pueden hacer a la formación inicial docente".

vas prácticas. Esta perspectiva busca, además, una mayor paridad entre el conocimiento generado en la academia y el construido en los centros escolares.

Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez & Walker (2010) examinaron cómo se representan como espacios formativos los centros de práctica de once carreras de pedagogía media en Chile. Del análisis de los programas de asignaturas prácticas se desprendieron tres metáforas. La primera representa al centro de práctica como un texto que el profesor en formación debe leer; como se hace con un libro o un artículo, para comprender las teorías que aprende en la universidad. Desde esta perspectiva, la actividad central de los estudiantes de pedagogía en los centros escolares es la observación de diversas situaciones de aula. Este tipo de práctica prima entre aquellas que se requieren en los cuatro primeros semestres de la carrera (fase de práctica inicial). El

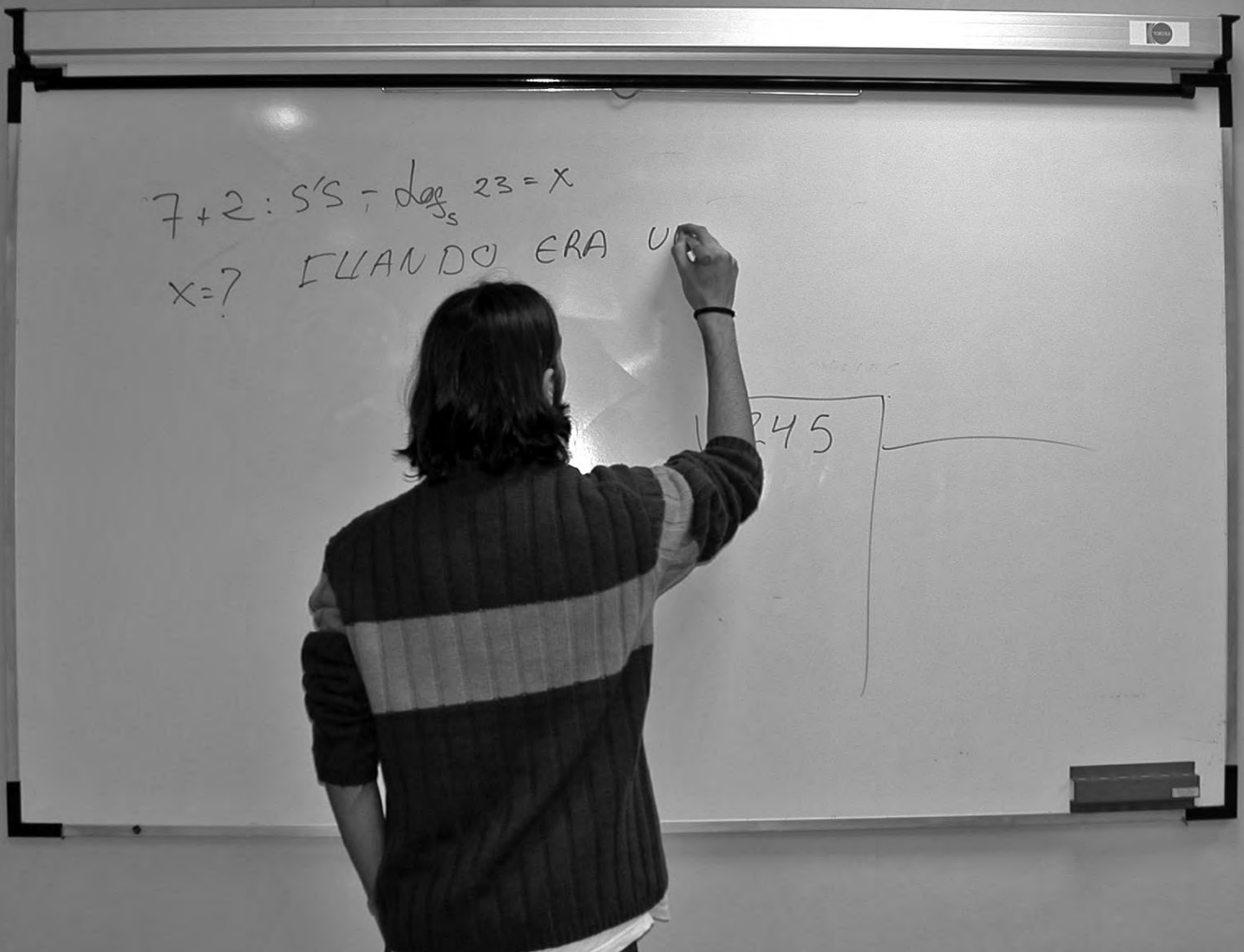
rol del profesor de aula, en esta fase, se limita a prestar su sala y a entregar información que el estudiante de pedagogía necesita para completar los trabajos de observación que le pide la universidad. La observación que se hace en la sala de clases se analiza una vez que el futuro profesor vuelve a clases en la universidad, más que a través de una conversación reflexiva con el docente de aula.

La segunda metáfora representa al centro educativo como un *contexto* que se usa para obtener información que le permite al practicante desarrollar las propuestas teóricas típicamente asociadas a los cursos de didáctica, currículum y evaluación. Desde esta perspectiva, la actividad central de los estudiantes de pedagogía consiste en trabajar con otros para diseñar una tarea asociada a la preparación de la enseñanza, pero que no necesariamente requiere de ser puesta en práctica. Ocasionalmente, puede que se practique cómo evaluar o cómo diseñar material

didáctico, si el profesor de aula está dispuesto a ceder una sesión de clase. Este tipo de práctica prima entre el quinto y séptimo semestre de carrera (fase de práctica intermedia). El rol del profesor en este enfoque, generalmente se limita a prestar su aula, compartir sus planificaciones, instrumentos de evaluación, materiales didácticos para que los futuros docentes puedan cumplir con las tareas que les dan en la universidad. A veces, el profesor ofrece apoyo al practicante, pero esto depende de su propia iniciativa. Con frecuencia el rol del profesor de aula también incluye un control de la asistencia del practicante.

La tercera metáfora representa al centro educativo como un *escenario* en el cual el practicante debe desempeñar el conjunto de competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Esta metáfora recoge la tradición de la práctica profesional. En esta práctica se pide al profesor en formación involucrarse en interacciones con estudiantes en forma sistemática y prolongada en el tiempo, con toda la complejidad que ello implica. Si bien al comenzar el semestre es el docente del aula el actor principal en este escenario y el practicante un actor secundario, se espera que a medida que avanza el semestre estos papeles se inviertan. En este tipo de práctica se pretende que el profesor de aula participe activamente apoyando al futuro profesor a planificar las clases, ofreciendo retroalimentación que lo ayude a mejorar, dándole orientaciones sobre manejo de grupo y apoyando sus procesos reflexivos.

Es necesario preguntarse si las representaciones descritas son las más adecuadas para satisfacer simultáneamente las necesidades que tienen tanto las carreras de pedagogía como las de mejoramiento que los profesores de los centros de formación práctica han definido. Nos parece que el rol que se asigna a los docentes del sistema escolar cuando la práctica se limita a observar o a ejercitar formulaciones teóricas, restringe los aportes que los profesores pueden hacer a la formación inicial docente. Cambiar estas formas de concebir la formación práctica y el rol de los profesores en el proceso de aprender a enseñar requiere de una colaboración sustantiva e institucionalizada entre las carreras de pedagogía y el sistema escolar. En términos concretos, esta colaboración implica un trabajo conjunto para diseñar, implementar y evaluar el currículum de formación



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

práctica que se sustente en metas compartidas. Los docentes universitarios y del sistema escolar comparten sus conocimientos profesionales y la toma de decisiones. Los directivos de la universidad y del sistema escolar trabajan mancomunadamente para asegurar que las condiciones y problemas administrativos sean resueltos oportunamente.

Una colaboración así entendida permite diseñar un currículo de formación pertinente a los procesos de mejoramiento en el sistema escolar y preparar a los profesores para responder a las demandas que implica atender a una población estudiantil altamente heterogénea. A la vez, los colegios que colaboran en la formación inicial tienen acceso a más recursos humanos y estrategias innovadoras para apoyar sus procesos de mejora (Montecinos, Walker, Solís, Núñez, Contreras & Rittershaussen, 2010). El fin compartido por ambas instituciones es ofrecer una educación de calidad a todos las niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

Nuevas iniciativas para fortalecer la colaboración Universidad-Sistema Escolar

Una revisión de la experiencia internacional nos muestra que existen varios modelos para promover una colaboración para el beneficio recíproco entre universidades y centros de práctica. Haremos una reseña de algunas, identificando cuál podría ser su relevancia para repensar la forma en que las universidades se han venido relacionando con los colegios para organizar la formación práctica de los futuros profesores.

El modelo del Reino Unido ha introducido diversas reformas para transferir más atribuciones y responsabilidades a los colegios en la formación de los profesores (James Report, 1972; Squirrell, Gilroy, Jones & Ruddock, 1990). En Oxford (Corney, 1987), por ejemplo, se produjeron un conjunto de reestructuraciones en el programa de formación de profesores, basadas en las ideas de Hargreaves y Dawe (1990). Estos autores han



"El trabajo con los practicantes puede estimular una mayor reflexión, más atención a las características de los estudiantes del aula, y la posibilidad de observar la implementación de nuevas prácticas pedagógicas".

propiciado una colaboración fundada en tres principios: a) la concentración de practicantes en un número limitado de colegios para hacer más viable un mayor nivel de colaboración de la universidad con esos colegios; b) una alianza sólida entre profesores universitarios y docentes de los centros de práctica para contribuir en conjunto con la planificación, implementación y evaluación de la preparación de los futuros docentes; y, c) una mayor integración entre la formación en las aulas universitarias y aquella que transcurre en las aulas de los centros escolares de formación. La relevancia de este ejemplo para Chile es la conveniencia de contar con principios orientadores que otorguen un marco referencial para el desarrollo de convenios de colaboración entre universidades y centros de práctica. Por otra parte, esto también supone que son las universidades y no los estudiantes de pedagogía quienes identifican a los centros escolares que participarán de la formación inicial de profesores.

En Estados Unidos existen diferentes modalidades de vinculación entre las universidades y los centros escolares. Un modelo interesante para el caso chileno es el de los centros escolares de desarrollo profesional. Éstos representan una alianza institucionalizada entre carreras de pedagogía y centros escolares cuya misión incluye mejorar simultáneamente la calidad de la formación inicial y la calidad de los aprendizajes en el sistema escolar. Esto implica el diseño de diversas acciones de colaboración en los ámbitos de la formación de nuevos profesores, el desarrollo profesional de los docentes del centro escolar; la indagación para fortalecer la práctica pedagógica y mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de los centros escolares. Un rasgo distintivo de este modelo es el mayor tiempo que permanecen los futuros profesores en los centros de práctica, superando en las prácticas profesionales el tiempo que permanecen en la universidad. La práctica profesional es a tiempo completo y el profesor del sistema escolar asume un rol de mentoría sustentado en un proceso de formación que la universidad le ha ofrecido para cumplir con este rol. La universidad ofrece amplias oportunidades a los docentes del sistema escolar para aprender a ser mentor. Ser un buen docente de niños o jóvenes de enseñanza media no se transfiere directamente a ser un buen mentor (Orland, 2001).

Por otra parte, este modelo asume que una buena colaboración abre oportunidades de desarrollo profesional para quienes trabajan en los centros de práctica. Por ejemplo, el trabajo con los practicantes puede estimular una mayor reflexión, más atención a las características de los estudiantes del aula, y la posibilidad de observar la implementación de nuevas prácticas pedagógicas. Los que han participado de estas experiencias advierten, sin embargo, que implementar este tipo de colaboración requiere de una inversión mayor de tiempo para tener un contacto regular con los docentes universitarios para enfrentar algunas tareas, en particular; la evaluación de los practicantes (Duquette, 1998).

Zeichner (2010) describe otros ejemplos que muestran formas alternativas de trabajo colaborativo entre profesores universitarios y de los centros de práctica:

- Contratación de docentes para cumplir funciones simultáneas en un colegio y en la



Banco de imágenes y sonidos. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

universidad. Los profesores del sistema escolar enseñan cursos en la universidad involucrando compromisos de mayor dedicación y permanencia en tiempo, así como mayor conocimiento del currículo de las carreras de pedagogía y del sistema escolar (Boyle-Baise & McIntyre, 2008; Beynon, Grout & Wideen, 2004; Bullough, Draper, Smith & Burrell, 2004).

- Incorporación en los programas de asignaturas de conocimientos generados por docentes del sistema escolar. Por ejemplo, el análisis de muestras del trabajo que realizan profesores del sistema escolar por medio de videos que están en páginas web. Estos ejemplos son de profesores que quieren compartir sus conocimientos para que estudiantes de pedagogía y otros docentes las vean y aprendan de ellos. Tanto Stanford University y la University of Wisconsin-Madison han utilizado estos recursos en sus programas de formación inicial.

- Docentes de la universidad enseñan cursos de didáctica en los centros de práctica modelando la enseñanza en situaciones reales. Luego se realizan discusiones de análisis en las que participan docentes del sistema escolar y estudiantes de pedagogía, con todos los elementos de contexto que inciden en la efectividad (University of Washington-Seattle, Michigan State University; Feiman-Nemser & Beasley, 2007; Troen, Kamii & Boles, 1997).

Por otra parte, también han emergido instancias separadas de la institucionalidad directa de los programas de formación. Un ejemplo es el Centro de Pedagogía de Montclair State University y de Brigham Young University (Patterson, Michelli & Pacheco, 1999). Estos centros tienen como objetivo fortalecer la vinculación entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica a través de actividades como convenios de colaboración, selección de centros de práctica, capacitación de profesores mentores y oferta de seminarios de desarrollo profesional docente abiertos, sin costo a los profesores del sistema escolar. Zeichner (2010), señala que no es claro hasta qué punto estas instancias han logrado independizarse

culturalmente de la visión de supremacía académica que tradicionalmente han demostrado las entidades formadoras.

Entre estos tipos de iniciativas se han ido perfilando algunos ejemplos de una nueva generación de formas de vinculación que Zeichner (2010) ha caracterizado como híbridas o pertenecientes a un "tercer espacio". Utilizando trabajos de Gutiérrez (2008) y Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo (2004), el "tercer espacio" se caracteriza por la inclusión de discursos provenientes de los dos contextos que tradicionalmente han operado en desconexión. Estas experiencias rechazan la dicotomía entre teoría y práctica o entre el conocimiento académico y el práctico, promoviendo la integración de los elementos que se han presentado como dicotómicos. Con ello se promueve una sinergia entre polos que se han configurado en extremos opuestos y un cambio en la epistemología de la formación inicial, desde una preparación que ha considerado el conocimiento académico como la principal fuente de saberes sobre aprender a enseñar, hacia un enfoque donde el conocimiento de profesores expertos es tratado con igual respeto.

Comentario de cierre

Concordamos con Zeichner (2010) cuando plantea que todos estos ejemplos, a pesar de que no cambian algunos de los problemas estructurales que han afectado a la formación inicial, como el bajo reconocimiento social y económico de la profesión docente, la falta de un adecuado financiamiento para la formación inicial y el bajo estatus de las Facultades de Educación en las universidades, sí ofrecen instancias que intentan fusionar distintos tipos de experticia y de conocimiento en función de mejorar el apoyo que los futuros profesores necesitan para

"Formar a los nuevos profesores requiere que los profesores universitarios asumamos un rol activo como socios igualitarios de las escuelas y liceos en la construcción de alternativas pedagógicas que involucran dar respuestas contextualizadas a los desafíos que generan estas brechas".



Foto: Víctor Pérez.

aprender a enseñar. Aunque no hay suficiente evidencia de los resultados de este tipo de iniciativas, algunos estudios han demostrado que cuando las experiencias prácticas están bien organizadas y coordinadas entre los centros de práctica y los programas de formación, los futuros profesores logran altos niveles de preparación (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rusty & Shuman, 2005; Zeichner & Conklin, 2005).

Las investigaciones reiteradamente muestran una brecha entre los logros de aprendizaje de niños que están creciendo en condiciones de pobreza y sus pares de clase media y alta. Creemos que acortar esta brecha es más difícil si quienes formamos profesores en las universidades estamos ajenos a los esfuerzos que realizan día a día los docentes en el sistema escolar por resolver problemas que desde las teorías pueden ser inimaginables. Formar a los nuevos profesores requiere que los profesores universitarios asumamos un rol activo como socios igualitarios de las escuelas y liceos en la construcción de alternativas pedagógicas que involucren dar respuestas contextualizadas a los desafíos que generan estas brechas. Esto implica un proceso de negociación continua ya que las necesidades de los centros escolares en tiempos de reforma van cambiando y también las competencias docentes para satisfacerlas. La formación práctica de los futuros docentes es una forma concreta para atender a estos requerimientos.

Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barab, S. A. & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). New York: Routledge.
- Beynon, J., Grout, J. & Wideen, M. (2004). *From teacher to teacher educator*. Vancouver, CA: Pacific Education Press.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 307-330). New York: Routledge.
- Bullough, R. V., Draper, M. J., Smith, L. & Burrell, J. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education* 42(2), 104-118.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M.C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI(1), 85-105.

- Corney, G. (1987) *Collaboration in teacher education: a British example of shared school-university support for teacher interns*. University of Oxford.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- Duquette, C. (1998). Perceptions of mentor teachers in school-based teacher education programs. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 176-179.
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. (2007). Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers. En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser, & D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Press.
- Gorodetsky, M., Barak, J. & Hadari, H. (2007). A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. En M. Zeller Mayer & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P. & Loeb, S. (2008). (Eds.). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Montecinos, C., Solís, M.C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Núñez, C. y Walker, H. (2009) *El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Investigación Educativa, 26 y 27 de noviembre, Viña del Mar, Chile.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I. & Rittershaussen, S. (2010) Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de pedagogía. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO. Santiago, Chile.
- Orland, L. (2001). Reading a Mentoring Situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Squirrell, G., Gilroy, P., Jones, D. & Ruddock, J. (1990). *Acquiring knowledge in initial teacher education: Reading, writing, and the PGCE Course* (Library and Information Research Report N° 79). London: British Library.
- Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, SUNY Press.
- Troen, V., Kamii, M. & Boles, K. (1997, April). *From carriers of culture to agents of change: Teacher-initiated professional development in the learning/teaching collaborative inquiry seminars*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Zeichner, K. (2010). University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61; 89.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.Press.



Aportes para reflexionar y organizarse en torno a la *Salud Laboral Docente*

La salud laboral suele ser un tema poco abordado, tanto desde las políticas como desde los propios trabajadores. Aprovechando los diversos acontecimientos de este año, que nos mostraron la importancia de la seguridad en los lugares de trabajo y las negativas condiciones materiales y psicosociales en las que muchas personas se desempeñan laboralmente, es que quisimos abrir un espacio para reflexionar sobre los comités paritarios, instancia poco conocida, donde los profesores, en tanto trabajadores, pueden organizarse para proteger su salud y exigir mejores condiciones.

Exponemos en estas páginas dos artículos que se complementan. El primero corresponde a la experiencia y reflexión que ha tenido este año el equipo de Salud Laboral Docente que se formó en el Regional Valparaíso del Colegio de Profesores, y luego, un texto escrito por académicos de la Universidad de Chile y de la Universidad de Valparaíso relativo a los marcos regulatorios relacionados con las enfermedades, accidentes y condiciones de trabajo, explicando en este contexto qué son los comités paritarios y cuáles serían sus proyecciones.





Salud laboral y comités paritarios: **abriendo un camino de trabajo gremial en la Región de Valparaíso**

**Equipo Salud Laboral
Regional Valparaíso, Colegio de Profesores de Chile, A.G.¹**

El tema de la Salud Laboral –muy en boga por la contingencia nacional provocada por el caso de los mineros– en general es poco conocido y abordado en las organizaciones de los trabajadores. Convencidos de que es un ámbito potencial de trabajo interesante para organizar a los docentes en la defensa de sus condiciones laborales, los dirigentes de la Región de Valparaíso empezamos a trabajar en ello.

Lo primero fue empezar a estudiar y problematizar el tema de la salud y el trabajo. Revisando literatura al respecto nos encontramos con dos definiciones que nos parecieron interesantes. La primera, la de la Organización Mundial de la Salud: *“un completo estado de bienestar en los aspectos físicos, mentales y sociales”* (OMS, 1948). La segunda, la de Mauricio Levine: *“Fase de la vida en que hay una adaptación positiva al medio ambiente por parte del organismo humano en sus niveles fisiológico, psicológicos y social, y que produce crecimiento y desarrollo”* (Levine, M; citado en Apuntes de Desarrollo Personal, 1967).

Desde estas conceptualizaciones podemos señalar que salud no se refiere simplemente a un estado de no-enfermedad, sino que se trata de un concepto bio-psicosocial más complejo, que se refiere a la búsqueda de un bienestar permanente, lo que nos lleva a plantearnos tres ideas importantes con respecto a una salud plena:

- a) Permite una adaptación positiva al medio ambiente (laboral, social, psicológico, etc.).
- b) Produce crecimiento (como persona, como docente, como ciudadano, etc.)
- c) Implica desarrollo (de las potencialidades que le permitirían ser un mejor ser humano).

Es decir, el alcanzar un estado de bienestar completo no es algo mecánico ni automático, sino que se logra producto de la dinámica de la interacción entre el individuo y su medio ambiente (familiar, social, psicológico, laboral, etc.), que requiere condiciones y esfuerzos.

¹ Hayleen Oyarzo, Sonia Salas, Beatriz Yañez, Leticia Zeballos, Víctor Zelaya, Sandra Zepeda, Luis Zuñiga.



Es desde esta visión de la salud que abordamos el tema de la Salud Laboral, asumiendo, además, como lo señala Dejours (1980), que el trabajo no es neutral: o bien produce un malestar con consecuencias negativas para la persona o por el contrario, permite el bienestar y fortalecimiento de quienes lo efectúan. La salud laboral, entonces, debiera preocuparse del máximo bienestar posible en el trabajo, tanto en la realización como en las consecuencias de éste.

La importancia de enfocarse al desarrollo de la salud laboral, es la de dejar de asumir como normal el “sufrimiento” o “dolor” cotidiano para pasar a entenderlo como un factor que pone en riesgo a los trabajadores. Si bien, el trabajo docente se ha comprendido históricamente vinculado a una identidad “apostolar” (Nuñez, 2004; Esteve, 1987), consideramos que no por esto debe mantenerse una carga de trabajo y condiciones laborales inusuales a otros empleos. El gremio docente no puede aceptar, sin previa crítica, los mandatos sociales que sobre él recaen, es un paso previo obligado el situar su labor en el contexto actual de los avances en materia de derechos laborales. Esto último, considerando que desde 1999 la definición de trabajo se ha ampliado,

incorporando en él la cuestión de la calidad y la cantidad como indicadores para determinar su situación.

Bajo la mirada amplia del concepto de salud es interesante reflexionar acerca de las posibilidades que abre la existencia de los Comités Paritarios. En esta línea, una de las primeras cuestiones que consideramos de importancia es la de poder generar un espacio colectivo, un espacio que pueda anclar intereses de todos los docentes en tanto que vincula el trabajo de cada uno con un ámbito muchas veces dejado de lado: la vivencia personal.

Entender a los comités paritarios como un espacio relevante frente al resguardo de nuestra salud otorga a los mismos una responsabilidad mucho mayor que la que suele entenderse. Por una parte, exige que cumplan sus funciones en tanto reguladores y fiscalizadores de las condiciones laborales asociadas a los riesgos comúnmente conocidos (infraestructura, seguridad, ambiente físico, carga de trabajo etc.), pero, por otra, exige de los mismos una inspección y reflexión continua en torno a las formas de organización del trabajo que se encuentran en constante transformación y que, por tanto, exigen de una visión articuladora y no parcelada de cómo es que los riesgos laborales están presentes e ingresan en nuestra labor.

Salud Laboral y comités paritarios en la Región de Valparaíso

Cuando comenzamos a problematizar la cuestión de la Salud Laboral Docente fue imposible, desde luego, no asumir la revisión de los marcos legislativos que regulan tanto la profesión docente como la del resto de los trabajadores. Lo primero que detectamos en el gremio fue una gran desinformación y desconocimiento sobre dichos marcos, entre ellos, el de los Comités Paritarios, instrumento estipulado en la ley 16.744 del año 1968, para la defensa de nuestros derechos laborales. Esta situación, aun cuando podríamos argumentar que responde principalmente a la falta de espacios y momentos de encuentro gremiales, es también en gran parte responsabilidad de cada uno de los trabajadores.



Podemos decir, además, que si bien han existido formas incipientes de creación de los Comités Paritarios en la región, esto ha encontrado diferentes trabas, ya sea por los prejuicios asociados al carácter gremial del mismo, como al factor ya mencionado, su desconocimiento.

Lo que se conoce en todos los establecimientos son más bien los comités de seguridad escolar, conformados por los diferentes estamentos de los establecimientos (dirección, apoderados, profesores y estudiantes) y cuya función es la de velar y visualizar los posibles agentes que puedan originar accidentes dentro y fuera de los colegios y liceos. Estos comités se organizan a través de monitores (estudiantes) cumpliendo una función de líderes, organizando al alumnado frente a diferentes eventualidades como catástrofes, incendios etc., pero también colaboran en la reducción de riesgos en los recreos, etc. Estos comités de seguridad escolar se tienden a homologar a los comités paritarios, postergando con esto la organización y creación de espacios de legítima reivindicación laboral. Decimos esto porque si bien los comités de seguridad escolar colaboran con la seguridad y reducción de riesgos en los establecimientos, sus funciones van fundamentalmente enfocadas hacia las conductas de los alumnos y a dinámicas escolares, pero no velan por la salud de los trabajadores de los establecimientos en

términos de problematizar las condiciones laborales y los efectos de la organización del trabajo docente, funciones que sí pueden y deberían asumir los comités paritarios.

Cuando empezamos este trabajo desde el Regional de Valparaíso nos dimos cuenta de la importancia de conformar un Departamento de Salud Laboral que articulara intereses y problemáticas comunes a los docentes de manera de poder ir más allá de lo que está asumido por el sentido común como tal. Por ello creamos dicho comité el cual cumple el rol de facilitar el acceso a la legislación y marcos teóricos vinculados a la salud laboral, tales como los manuales editados por la OIT como el de Manuel Parra (2003) o el reconocido manual "El Trabajo y la Salud" de las autoras nacionales Magdalena Echeverría y Solange Duhart (1988), entre otros, que entregan una base inicial para comprender a cabalidad la relación Salud-trabajo y desde aquí, dan pie a la acción colectiva y a la conformación de los comités paritarios. Al mismo tiempo, creemos que desde este departamento de salud laboral, debiéramos exigir a los empleadores responsabilidad sobre la salud de sus trabajadores, lo que implica que también se responsabilicen de una mejor educación. Lo que pensamos es que con una mejor salud los educadores podrán realizar de mejor manera su trabajo y bajo este argumento, no sólo ganan los empleados, sino también los beneficiarios de sus servicios. Por lo mismo, en la Región de Valparaíso estamos trabajando la posibilidad de abrir diálogos institucionales entre el gremio y los empleadores para un trabajo conjunto.

¿Qué deberían hacer los comités paritarios?

Asumiendo la importancia de los Comités Paritarios nos preguntamos por las tareas que nos parece podríamos asumir:

- Minimizar los actos inseguros, sobre todo, desde la idea del autocuidado y la prevención que debe ser socializada en todos los espacios educativos.
- Trabajar con datos estadísticos pues la legislación sobre enfermedades laborales se fundamenta específicamente, en la existencia, o no, de evidencia que pueda revelar condiciones laborales que "enferman". En





este sentido es importante conocer; con registros de cada escuela, las enfermedades que afectan a los profesores y su existencia –tengan éstas o no la repercusión de una licencia médica–.

En rigor, esta tarea, más allá de la acumulación de estadísticas, debiera ser un ejercicio de interpretación y análisis de las mismas, así como contribuir a mejorar las formas actuales de nuestra organización, en un trabajo conjunto de los comités paritarios con el departamento de Salud Laboral Docente y profesionales vinculados al área de la Salud.

Situaciones cotidianas como la falta de espacios temporales para planificaciones, la excesiva carga de trabajo que se lleva a los hogares, la pérdida de espacios para colaciones, etc.; todos factores que, a pesar de aparecer en estudios como el de la UNESCO (2005), no han implicado transformaciones laborales y parecieran ser mudos comentarios para las autoridades. Son todas estas cuestiones las que pretendemos abordar en una lucha por la dignificación de la profesión docente desde una visión amplia de la salud.

En resumen, los paritarios son relevantes, pero sólo adquieren esta cualidad en la medida en que son explotados como un espacio en el que recae la importante tarea de gestionar condiciones laborales que no obvian la relación hombre-trabajo y que, por tanto, amplían la reducida visión que se tiene de los mismos.

Referencias

- Apuntes de Desarrollo Personal. (1967).
 Dejours, Christophe. (1980) Trabajo y desgaste mental. Editorial Lumen, Buenos Aires, Argentina.
 Duhart, S. y Echeverría, M. (1984) El Trabajo y la Salud. Programa de Economía del Trabajo (PET), Santiago, 1984.
 Esteve, José. (1987) El malestar docente. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
 Nuñez, Iván. (2004) La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile.
 UNESCO. (2005) Condiciones de Trabajo y Salud docente.
 Parra, M. (2003) Conceptos básicos en Salud Laboral. Oficina Internacional del Trabajo, OIT.



Conociendo los marcos regulatorios para proteger la salud laboral

Rodrigo Araya¹, Rodrigo Cornejo², Nora Gray³

Tras el accidente de la mina San José de Copiapó, ocurrido el 5 de Agosto de 2010 y el mediado rescate de los "33 Mineros", la problemática de la Seguridad y Salud Laboral ha estado más en boga que nunca. El caso de estos 33 hombres que estuvieron 72 días atrapados bajo tierra dejó de manifiesto las precarias condiciones laborales en las que trabaja gran parte de los chilenos, mostrando las graves consecuencias que esto puede llegar a tener en la vida de los trabajadores. Por otro lado, diversos analistas y los mismos mineros⁴, han mostrado cómo algunas veces los mecanismos de prevención y las fiscalizaciones no funcionan de forma correcta.

En Chile, el marco jurídico que regula esta área del trabajo es la Ley N° 16.744 que estipula la existencia del "Seguro Obligatorio contra Riesgo de Accidentes y Enfermedades Profesionales". Esta ley fue promulgada antes de la dictadura en el año 1968 y ha sido modificada en múltiples ocasiones. Este seguro social obligatorio, a cargo del empleador, "regula y cubre los accidentes por causa o con ocasión del trabajo y las enfermedades provocadas por una manera directa por el ejercicio de la profesión o trabajo (enfermedades profesionales) que provoquen incapacidad o muerte" (Ley 16.744).

La Ley y su Reglamento de Aplicación establecen: las personas protegidas, la cobertura de los eventos (accidentes y enfermedades), la administración del seguro, el financiamiento, las prestaciones para los afectados (médicas y económicas), las herramientas de prevención y fiscalización, las obligaciones de los distintos organismos involucrados y las multas correspondientes a la falta del cumplimiento de la ley.

Según esta ley, la administración de este Seguro está a cargo del Servicio de Seguro Social, del Servicio Nacional de Salud, de las cajas de Previsión y de las Mutuales de Empleadores. Actualmente en Chile, después de la destrucción del sistema de seguridad social ocurrido durante los últimos 30 años, las Mutuales, entidades supuestamente "sin fines de lucro", han pasado a ser instituciones que representan los grandes grupos económicos y que no tienen, por tanto, la independencia necesaria para cumplir con la labor que les fue encomendada por ley. Las administradoras con mayor cobertura son: La Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) (dependiente de la Corporación de la Producción y el Comercio), La Mutual de Seguridad de la Cámara de la Construcción (CCHC) y el Instituto de Seguridad del Trabajo (IST). Estas tres

¹ Licenciado en Psicología Universidad de Chile. Miembro de www.opech.cl y miembro de www.centroalerta.cl. Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (neodat@gmail.com).

² Académico Departamento de Psicología Universidad de Chile. Miembro de www.opech.cl y miembro de www.centroalerta.cl. Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (rodrigo.cornejo@u.uchile.cl).

³ Académica Departamento de Salud Pública Universidad de Valparaíso y miembro de Asociación Latinoamericana de Medicina Social. Miembro de ESTRADO Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (nora.gray@uv.cl).

⁴ Entrevista a Manuel González, minero y rescatista de los trabajadores atrapados, 15 octubre de 2010, www.cooperativa.cl



Enfermedades, accidentes y condiciones de trabajo

La existencia de esta ley tiene su sustento conceptual en los conocimientos aportados desde distintas ramas de investigación, sobre las intensas relaciones existentes entre la salud/enfermedad de los trabajadores y las condiciones laborales que ellos enfrentan. La medicina ocupacional, la sociología del trabajo, la psicología laboral, la ergonomía, el prevenciónismo y otras disciplinas han demostrado, a lo largo de las últimas cuatro décadas, que no son los oficios o empleos en sí los que enferman, sino las condiciones concretas en que éstos se realizan (Parra, 2001; Dejours, 1988; Mendel, 1993, en Cornejo, R. & Parra, M., 2010).

Cobra vital relevancia, entonces, conocer las condiciones reales en que desempeñamos nuestro trabajo. También es importante conocer cuáles son las condiciones de trabajo que generan riesgo para la salud y el bienestar; de acuerdo al conocimiento acumulado durante las últimas décadas. Éstas se denominan Condiciones o Factores de Riesgo en el trabajo. Se han identificado dos grandes grupos: los factores de riesgo materiales y los factores de riesgo psicosociales⁵. Los primeros se refieren a las condiciones materiales, medibles, de trabajo que son peligrosas para la salud y que pueden resultar obvias, tales como: salarios, tipos de contrato, exposición a materiales riesgosos, exigencias para el cuerpo de los trabajadores (ergonomía), etc.

concentran más del 70% de la masa laboral cubierta que serían más de tres millones de trabajadores. En el resto de las empresas que no están afiliadas a mutuales, el seguro social es administrado por el Instituto de Seguridad Laboral (ISL), organismo público que presta las asesorías y capacitaciones correspondientes en materia de salud y seguridad laboral.

Las consecuencias que conlleva este tipo de administración son varias, una de ellas es que la elección del Organismo Administrador está a cargo del empleador y no de los trabajadores, por tanto será la Patronal la que tendrá que elegir la "mejor opción", dentro de las alternativas que proporciona el mercado previsional, para sus trabajadores. Otra consecuencia que produce este sistema de administración es que las Aseguradoras Privadas (Mutuales) que administran el Seguro y cubren los gastos que conllevan los accidentes y enfermedades, son las mismas entidades privadas que proporcionan el experto (Prevencionista) que define si el evento debe ser cubierto o no por la Aseguradora y que "facilita las capacitaciones y asesora el funcionamiento de los comités paritarios".

Las condiciones psicosociales del trabajo docente son aquellas relacionadas con la forma en que se organiza el proceso de trabajo, así como con las relaciones laborales y de poder que se establecen en las instituciones educativas entendidas como locales de trabajo. Las condiciones psicosociales que, se ha demostrado, más influyen en la salud docente son: Demandas del trabajo (administración de la carga de trabajo, distancia entre lo prescrito y lo real, posibilidad/imposibilidad de la tarea; ambigüedad, contradicción entre las tareas); Control sobre el proceso de trabajo (autonomía); Apoyo social en el trabajo (de las direcciones, de las jefaturas técnicas pedagógicas, de los colegas); Significatividad del trabajo (propósito moral sobre el trabajo, construcción de objetivos no instru-

⁵ Ver Revista Docencia N° 35, año 2008.



mentales en el trabajo); Condiciones institucionales para las prácticas reflexivas en las instituciones, clima laboral, participación en la escuela, gestión de la relación con el entorno social problemático del trabajo (especialmente la violencia) (Cornejo & Parra, 2010). De esta manera, las consecuencias que provocan estas condiciones riesgosas de trabajo son el malestar, las enfermedades y los accidentes laborales.

Los Comités Paritarios de Higiene y Seguridad

En relación a la Prevención de Riesgos Profesionales, en el Artículo N° 66 se establece obligatoriamente la creación, en toda industria o faena con más de 25 personas, de un Comité Paritario de Higiene y Seguridad (CPHS). Éste es un organismo técnico de participación entre empresas y trabajadores cuya función es detectar y evaluar los riesgos de accidentes y enfermedades profesionales. Este organismo es Tripartito, ya que está integrado por tres representantes de la empresa, tres de los trabajadores y un asesor experto en prevención de riesgo que lo asigna la Administradora del Seguro. Los representantes de la empresa son escogidos por su directiva, en cambio, los representantes de los trabajadores son elegidos por votación secreta.

Las funciones de los Comités Paritarios de Higiene y Seguridad son:

- 1) Asesorar a los trabajadores para el uso correcto de los equipos de protección personal.
- 2) Vigilar el cumplimiento de medidas de prevención de higiene y seguridad.
- 3) Investigar causas de accidentes y enfermedades profesionales en la empresa o que tengan su origen en el trabajo que se realiza en ella.
- 4) Decidir si el accidente o la enfermedad profesional se debió a negligencia inexcusable del trabajador.
- 5) Adoptar medidas de higiene y seguridad para la prevención de riesgos profesionales.
- 6) Cumplir funciones encomendadas por el organismo administrador.
- 7) Promover la capacitación.

De esta manera, las medidas de prevención que indique el Comité tienen que obligadamente ser puestas en práctica por la empresa y sólo podrán ser apeladas ante el organismo administrador dentro de un plazo determinado. Si es que no se cumplen las obligaciones adoptadas por los Comités, el Servicio Nacional de Salud, de acuerdo al Código Sanitario, multará a los responsables de la falta y hasta podrá clausurar cualquier sitio de trabajo que signifique un riesgo inminente para la salud de los trabajadores.

La constitución y el funcionamiento de estos comités está regulado por el Reglamento de los Comités Paritarios que establece los mecanismos de elección, designación del fuero laboral (sólo un trabajador tendrá fuero laboral) y los roles que se desempeñan en los CPHS que serán tres: el Presidente, el Secretario y los demás integrantes⁶. Las reuniones ordinarias de los comités serán mensuales y deben hacerse en las horas de trabajo, considerándose ese tiempo para los trabajadores como tiempo trabajado.

Aspectos críticos y proyecciones

En relación a las precarias condiciones laborales y a las consecuencias riesgosas que pueden llegar a tener para la salud de los trabajadores, una gran limitación que debemos tener en cuenta es que las tasas de accidentes laborales en Chile están infravaloradas, pues existe un sub registro histórico (que es un problema internacional en salud laboral), no

⁶ La función del Presidente es la de disponer del lugar, dirigir la reunión y firmar las actas de cada reunión, además de relacionarse con los otros organismos de la empresa. El Secretario tomará el acta de las reuniones tratadas y citará las reuniones. Y los demás integrantes deberán asistir a las reuniones, colaborar y trabajar en las comisiones de acuerdo al programa establecido.

se avisan todos los accidentes y los administradores del seguro no manejan un sistema único de estadísticas. Por otro lado, las enfermedades profesionales constituyen un gran vacío para la investigación y las estadísticas epidemiológicas, pues en la legislación chilena cuesta mucho demostrar que una enfermedad tiene su origen en el trabajo, aunque existan precedentes.

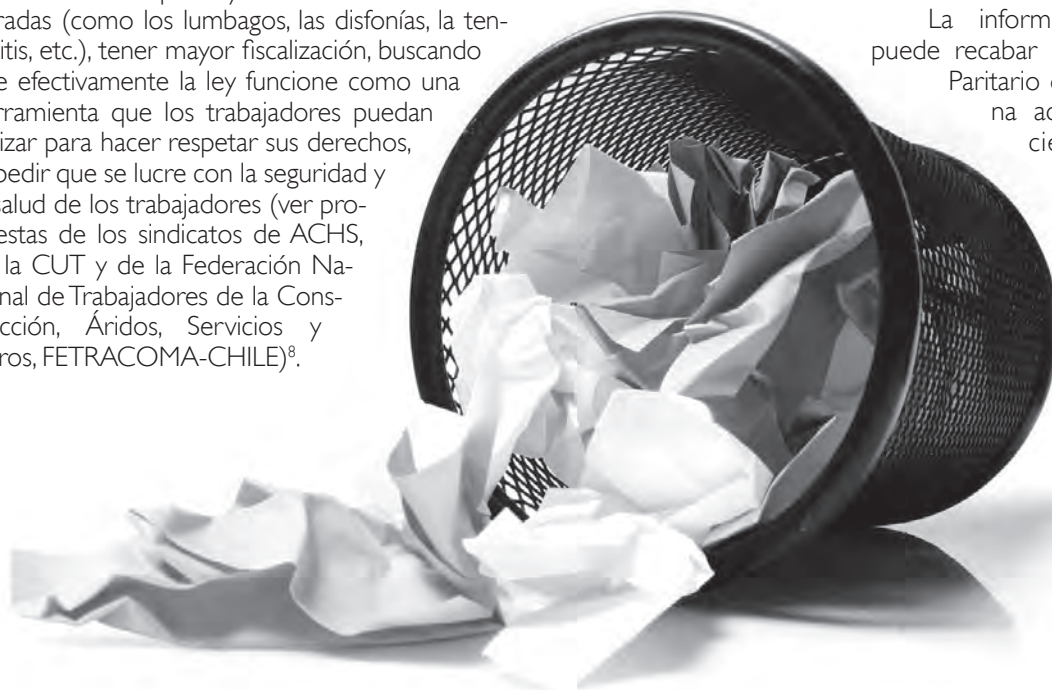
Por otro lado, tras el accidente de los 33 mineros, diversos actores sociales han comenzado a cuestionar el Marco Jurídico que regula los Accidentes del Trabajo y las Enfermedades Profesionales y la forma en que este seguro social funciona. El mismo Poder Ejecutivo ha creado una comisión asesora que reformule aspectos de la Ley 16.744 con el objetivo de evaluar las condiciones de seguridad laboral en el país y sobre la base de este diagnóstico, hacer propuestas de reformas que permitan mejorar las regulaciones sobre higiene y seguridad, y condiciones en el trabajo⁷.

A su vez, distintos sindicatos han comenzado a levantar discusiones y a construir propuestas de modificaciones a esta Ley que apuntan a mejorar las condiciones de seguridad y salud, ampliar la cobertura a enfermedades que hoy muchas veces no son consideradas (como los lumbagos, las disfonías, la tendinitis, etc.), tener mayor fiscalización, buscando que efectivamente la ley funcione como una herramienta que los trabajadores puedan utilizar para hacer respetar sus derechos, impedir que se lucre con la seguridad y la salud de los trabajadores (ver propuestas de los sindicatos de ACHS, de la CUT y de la Federación Nacional de Trabajadores de la Construcción, Áridos, Servicios y Otros, FETRACOMA-CHILE)⁸.

Otro problema es que en la mayoría de las empresas chilenas, los Comités Paritarios no tienen el valor ni cumplen todas las funciones que podrían tener para los trabajadores, pues muchas veces los comités, tanto por la poca información como por el mal asesoramiento de parte de los prevenicionistas, no son aprovechados por los trabajadores y funcionan para la patronal o simplemente como un organismo más de la empresa, sin mayor peso.

De hecho, se suele discutir que no tienen regularidad en su funcionamiento, no se reúnen con la periodicidad requerida y tampoco tienen en realidad el carácter de "Paritario", es decir, que representen efectivamente al empleador y a los trabajadores. Sin embargo, la Ley es clara en darle la atribución de ser los principales responsables en la investigación de los accidentes del trabajo. La determinación de los sectores o áreas más comprometidas en una empresa desde el punto de vista de la seguridad es una función que estos Comités debieran realizar y actualizar permanentemente, con revisiones periódicas, estudios e informes relativos a lo observado, y difundidos a toda la comunidad de la empresa.

La información que puede recabar un Comité Paritario que funciona activa y eficientemente es crucial para



⁷ Ver www.comisionseguridadeneltrabajo.cl

⁸ Para conocer una síntesis de estas propuestas ver en www.centroalerta.cl



la prevención de los problemas derivados de condiciones laborales riesgosas. De hecho, en su concepción original, el concepto de “fuero” para uno de los tres trabajadores elegidos para ser representante de sus pares se pensó como un elemento facilitador para que el Comité Paritario ejerza su función con mayor libertad frente a la empresa, puesto que de este modo el trabajador quedaría protegido por el periodo que cumpla su labor:

A su vez, los comités paritarios son una herramienta con la que cuentan los trabajadores y trabajadoras de las empresas que puede prestar mucha ayuda en otros ámbitos, más allá de lo estrictamente

relacionado con la prevención de accidentes laborales. Se ha propuesto, por ejemplo, que puede actuar como “garante” de imparcialidad y protección de los trabajadores en situaciones conflictivas laborales, como es el estudio de denuncias de acoso laboral (Reynaldos & Gray, 2008). Puede ser un apoyo también para la empresa, como equipo colaborador en la organización de planes de emergencia, función que efectivamente muchos Comités Paritarios han cumplido en el país con posterioridad al terremoto de febrero de este año. Por último, los comités paritarios pueden investigar las condiciones de trabajo riesgosas para la salud y el bienestar de los trabajadores y proponer soluciones al respecto.

Bibliografía

- www.paritarios.cl
- www.comisionseguridadeneltrabajo.cl
- www.achs.cl Página de la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS).
- www.cooperativa.cl Entrevista a Manuel González, minero y rescatista de los trabajadores atrapados, publicada el día 15 octubre de 2010.
- Central Unitaria de Trabajadores, CUT (2010). *Informe final comisión CUT seguridad y salud de los trabajadores*. Disponible en www.cut.cl
- Cornejo, R. & Parra, M. (2010). Condiciones Psicosociales de trabajo, en D. Andrade, D, A. Cancelli. & L. Fraga, L. *Diccionario: Trabalho, profissao e condicho docente*. Universidad Federal de Minas Gerais.
- Cornejo, R. (2008). Salud laboral y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia* Año XIII, N° 35.
- Echeverría, M. (2007). *El reconocimiento de los Trastornos de la Salud Mental en el Trabajo en Chile*. Informe para el Proyecto “Research, policy and practice with regard to work-related mental health problems in Chile: a gender perspective”. Universidad de Ottawa. Canadá.
- Federación Nacional de Trabajadores de la Construcción, Áridos, Servicios y Otros FETRACOMA-CHILE (2010). *Propuesta a la modificación de la ley 16.744*.
- Gobierno de Chile: Ley N 16.744 Accidentes del Trabajo y Enfermedades Profesionales. Gala Ediciones. 2010.
- Reynaldos, C. & Gray, N. (2008) Prevención del Mobbing o Acoso Psicológico en el Trabajo. En Manuel Pando, Jorge Román y Martín Acosta (Eds.) *Factores Psicosociales de Riesgo de Trabajo en la Empresa*. Red Iberoamericana de Riesgos Psicosociales Laborales, La Habana, Cuba.
- Sindicato Asociación Chilena de Seguridad (2010): *Propuesta para la Reforma de la Ley 16.744*.

Declaración Pública VIII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente

Red Estrado

La Red de Estudios en Trabajo Docente es una instancia de reflexión, investigación y estudio en torno a las transformaciones y condiciones que marcan el ejercicio de la docencia en América Latina. Se plantea como un espacio de pensamiento crítico, donde se interceptan y confluyen movimientos sociales, sindicales y académicos, con preguntas sobre los sentidos, consecuencias y circunstancias del trabajo de los educadores en el marco de los procesos globales de reforma que inundan la región.

Recientemente en Lima, la red realizó su VIII encuentro, que contó con más de 400 presentaciones de trabajos y cerca de mil asistentes. En éste se redactó la “Carta de Lima” que sintetiza el momento actual de la Red en el escenario latinoamericano. En vísperas del IX encuentro a realizarse en Chile el año 2012 y en medio de los procesos de consolidación de las reformas que afectan el trabajo docente que vivimos, Docencia ha querido incluir íntegramente el texto de la carta, como una manera de dar visibilidad y presentar las agendas de las corrientes críticas de investigación sobre el trabajo docente y las políticas que se articulan actualmente en la Región.





Carta de Lima

El VIII Encuentro de la Red Estrado, "Educación y Trabajo Docente en el Nuevo Escenario Latinoamericano. Entre la democratización y la mercantilización del conocimiento", constituye la continuidad en la construcción de este proyecto colectivo iniciado hace 10 años, asociado a la producción de pensamiento crítico cimentado desde y para Nuestra América.

Investigadoras, investigadores y docentes nos encontramos a partir de nuestro compromiso con una educación pública popular, democrática y emancipadora, capaz de contribuir a la construcción de sociedades más igualitarias y participativas. Asistimos a un momento histórico complejo en el que registramos continuidades pero también fuertes rupturas respecto del modelo neoliberal que orientó las políticas de las últimas décadas. Diversos procesos políticos en varios países de la región apuestan a reconstruir el espacio público a partir de una mayor intervención del Estado y a afianzar el proceso de integración latinoamericana.

Quienes hacemos del trabajo docente nuestro objeto de investigación, nos volvimos a encontrar para intercambiar nuestras producciones, dialogar siendo docentes, sobre y con los trabajadores de la educación para aportar a la construcción de conocimiento crítico en el nuevo escenario latinoamericano.

En tiempos en que se conmemora el bicentenario de un proceso de Independencia continental, surgen nuevos vientos de unidad en la diversidad y de transformaciones sociales profundas en muchos de nuestros países. La educación tiene mucho que decir; en este contexto, acerca del desafío de rehacer el presente y proyectar un futuro para todas y todos, sin exclusiones.

Estos días de trabajo en Lima representaron el esfuerzo por imbricar la pedagogía y la política, y aportar al conocimiento para un proyecto político y pedagógico nuestroamericano.

Como señaláramos en el VII Seminario, los estudios comprueban que, en los últimos quince años, los trabajadores de la educación han sido destacados protagonistas de las luchas por los derechos sociales de los pueblos latinoamericanos por medio de la defensa de la educación pública, gratuita e igualitaria, en el marco de luchas más amplias contra los tratados de libre comercio, las (contra) reformas del Estado y las medidas de liberalización y flexibilización económica. En algunos de nuestros países, las luchas de los docentes vienen siendo reprimidas, particularmente en el caso de los sindicatos autónomos respecto de los gobiernos. Los estudios presentados en este VIII Seminario demuestran nuevamente que en diversos países éstas buscan afirmar a la educación como derecho social frente a los avances de los procesos de mercantilización. Son las prácticas libertarias y dialógicas con el conjunto de los protagonistas que luchan por una sociedad superadora de la lógica del capital y de la pedagogía autoritaria y dogmática, las que han orientado muchas de las discusiones en este seminario. La Red ESTRADO cumple su objetivo al poner en circulación las investigaciones que se desarrollan en nuestros países con el propósito de generar debates y ampliar los espacios de articulación entre investigadoras, investigadores y docentes.

Los participantes del VIII Seminario, reafirmamos nuestro compromiso con una educación emancipadora e instamos a todas/os las/os investigadores y docentes comprometidos con la lucha por una educación pública, a fortalecer nacionalmente y en todo el continente los nexos entre aquellas/os que, desde distintos espacios, producen conocimiento crítico en el campo educativo que contribuya a garantizar el derecho a la educación en nuestras sociedades.

El IX Seminario de la Red a desarrollarse el 2012 en Chile, será un espacio en el que nos encontremos nuevamente investigadores, docentes y organizaciones sindicales con el fin de compartir nuestras experiencias, prácticas y reflexiones, orientadas no sólo a relevar las luchas de los trabajadores de la educación en el contexto de las políticas mercantilizantes, sino también a dar cuenta de sus acciones transformadoras. Bajo el título "Políticas educativas para América Latina: praxis docente para la transformación social", nos reuniremos con el fin de intercambiar y avanzar en los procesos de investigación y acción en los cuales permanecemos comprometidos y articulados como Red ESTRADO. Alertas a las reformas neoliberales que hoy interpelan al campo educativo, así como profundamente conectados/as a y comprometidos/as con las acciones transformadoras que dan cuenta de otras posibilidades para construir otra educación desde Latinoamérica.

A los 6 días del mes de agosto, en la ciudad de Lima, Perú.



¿Qué reconstruir: la infraestructura, la sociedad, el mercado, el ecosistema?

Moyra Castro Paredes¹

A más de nueve meses del terremoto que asoló a gran parte del país, y en particular a nuestra Región del Maule, si bien en términos educacionales la fase de emergencia parece haber concluido –que todos los estudiantes estén asistiendo a clases– la de reconstrucción aún está pendiente.

En Chile, según datos del ministerio de Educación, los efectos del terremoto fueron demoledores: quedaron más de 300 escuelas totalmente derrumbadas o con daños severos y la población escolar afectada ascendió a más de 160 mil alumnos. No obstante, las cifras no agotan la profundidad de la devastación social, psicológica y material. Por tanto, es totalmente oportuno preguntarse: ¿Hacia dónde ha de ir la reconstrucción de la Educación Pública? ¿A reconstruir la anterior al 27 de febrero de 2010? ¿A reproducirla cuando algunas estructuras han permanecido en crisis? ¿O la reconstrucción debe ser una oportunidad para transformarla sostenidamente?

¹ Académica e Investigadora Asistente. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca. Este artículo forma parte del Proyecto PBCT - CONICYT PSD - 60.



Para abordar tales circunstancias, la atención debe dirigirse a itinerarios que han seguido otros territorios ante catástrofes similares a la nuestra y aplicar las lecciones aprendidas en dichas zonas. Posiblemente sean las únicas que den luces sobre cuál es la forma más adecuada y cuál es el camino a seguir: ¿Qué dicen las experiencias?

En primer lugar, en pleno desastre natural, el Estado Nacional no fue capaz de reaccionar y dar una respuesta a la emergencia. De igual forma, los ciudadanos y nuestras organizaciones civiles demostraron incapacidad para abordar esta tarea, al menos en sus inicios.

Ante esta serie de eventos desafortunados e irresponsables en algunos casos, se desarrolló un fenómeno que es digno de análisis y de consideración en el futuro: la rapidez de reacción y eficiencia de las organizaciones sociales, instituciones no gubernamentales y medios de comunicación regionales frente a la emergencia. Mientras, en Santiago intentaban saber dónde era el terremoto, comunicarse con las regiones y tener noticias de sus autoridades, bomberos ya estaba rescatando gente y coordinando la ayuda, una radio local transmitía a toda la población los acontecimientos y se transformaba en el epicentro de la información, incluso para la institucionalidad.

Los riesgos derivados de una descentralización-teórica-centralización-práctica quedan manifiestos. La reconstrucción de las regiones y sus comunas más dañadas será difícilísima si se piensa desde el centro político-administrativo del país. El territorio no se reduce sólo a los aspectos financieros, sino a un conjunto de delegaciones consensuadas como las competencias institucionales –redistribución de poder– y la autonomía para hacer gobierno subnacional, entre otras. De esta manera, Gobiernos Regionales y Locales estarían en condiciones de responder con celeridad ante este tipo u otro de crisis.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que más que limitarse a resolver daños estructurales de las escuelas y liceos, es menester que el proceso de reconstrucción se acompañe con la discusión y el diseño eventualmente compartido e intersectorial, para luego implementar políticas destinadas a hacer realidad el discurso de entregar una educación de calidad para todos y entre todos.

Lo que aparece a la vista después de un terremoto es la destrucción física. Pero los principales daños pueden volverse invisibles. Éstos tienen que ver con la persona, el trauma psíquico, la destrucción del tejido social, la alteración de los mercados, la pérdida de ingreso y trabajo, la dificultad para acceder a servicios sociales básicos (nutrición adecuada, educación básica, salud, agua potable y saneamiento), el deterioro de los servicios ambientales y los daños en el ecosistema. En ese sentido, los conceptos sobre lo que entraña este proceso no pueden permanecer separados: ante un sismo de tal magnitud se debe hablar de reconstrucción física y de reconstrucción del tejido social, como categorías que se complementan y que no admiten manejo separados por actores a distancia.

Por eso la reconstrucción supone un proceso de recomposición del tejido social a partir de la recuperación del hábitat con el objeto de llenar las “grietas” puestas en evidencia por la catástrofe sobre su realidad social, cultural, política y económica. Escuelas prefabricadas de la noche a la mañana por la acción eficaz de una urbanizadora no garantiza el proceso para que aquella comunidad escolar levante los “ladrillos” que expresan sus pesares, conflictos y contradicciones en la tarea de enseñar y de aprender. Aquella escuela debe tener un letrado que diga “ESCUELA PROVISORIA”, para que la comunidad sepa que será así, demande, movilice.

Una verdadera reconstrucción educacional no puede ni debe dejar de considerar el rol que le compete a cada Comunidad Escolar –profesores, estudiantes, padres y apoderados– facilitando y encauzando, concretamente, su participación. El ejercicio de participación ciudadana permite mantener las notas identitarias de la comunidad y el derecho ciudadano de elegir, participar y comprometerse en las decisiones que los aquejan. No se trata sólo de recibir el mensaje de reconstrucción, sino de protagonizar el mismo a través de hechos concretos. Desde esta perspectiva, parece pertinente revisar críticamente algunas de las decisiones de la política educativa en ciernes, a saber: reconstruir o no reconstruir las escuelas destruidas por el terremoto; concesionar el servicio; fusionar escuelas, en especial en sectores rurales; administrar evaluaciones a estudiantes y profesores en entornos escolares alterados; encapsular buenos estudiantes y profesores utilizando criterios de selectividad; todas implican necesariamente recoger y ponderar la opinión de la Comunidad Local.

En tercer término, ante un conjunto de adversidades no se puede responder con una política educativa en formato nacional. No pueden existir soluciones únicas. La política educativa debe contemplar heterogeneidad y diferenciación en las regiones y comunas más afectadas. Las privaciones surgidas del maremoto acontecido en Constitución, por ejemplo, son distintas en magnitud y profundidad que el terremoto ocurrido en Talca o en Empedrado. Por ende, es imprescindible reconocer la diversidad existente y no soslayarla. Si bien, en una primera instancia, fue prioridad el restablecimiento del servicio educacional en los territorios, en consideración a numerosos centros escolares deteriorados y estudiantes empobrecidos, paralelamente, es obligatorio sumar a esta oportunidad funcional la de emprender procesos para mejorar la educación entregada. Para conseguir esta sintonía, la evaluación interna y externa de cada escuela es decisiva y por derivación, la existencia de diversas alternativas o estrategias de solución como escuelas siniestradas.

Quedan las tareas más complejas e importantes tras lo material; identificar los efectos colaterales, el otro terremoto, el del empleo, el de la calidad de vida y su repercusión en la familia, el de la calidad de la educación.

El proceso de reconstrucción debe combinar la dirección política y la dirección técnica. Algunos procesos de reconstrucción tienen severas dificultades porque cuentan con una dirección estrictamente técnica, que suele ser eficaz en sus propuestas, pero resulta distante de la gente y de los procesos ordinarios de toma de decisiones. Otros, en cambio, tienen una dirección exclusivamente política, que pierde la dimensión técnica y los criterios de eficiencia. Las mejores experiencias de reconstrucción son aquellas que logran integrar la dirección del mandatario local o regional con un equipo de soporte técnico de alto nivel y procedimientos muy efectivos de coordinación entre ambos.

Ciertamente, la tarea de reconstrucción de la Educación Pública será difícil y costosa. Cualquier iniciativa debe considerar la Educación como un derecho humano esencial, garantizando su calidad de Educación Pública, gratuita, accesible a todos y todas. Tal como han señalado las nuevas autoridades, el terremoto debe ser una oportunidad no sólo para reconstruir, sino para levantar mejores escuelas, en su sentido más amplio. Y más trascendental, la reconstrucción de la Educación no será si no con un Estado moderno y auténticamente descentralizado, no será si no es con la Región del Maule, sus comunidades locales e instituciones educativas.

La construcción de lugares a través de las visualidades en el espacio escolar¹

Paulina del Carmen Lozano Mesías²

La escuela, como aparato de reproducción de la racionalidad imperante, fortalece un espacio escolar y educativo segregado, con disciplinas distantes de la experiencia inmediata de los sujetos, con presupuestos centrados en un currículo desconectado de las experiencias locales. En ella se hacen palpables las múltiples tensiones entre la cultura dominante que profesa la escuela y las culturas propias de los(as) estudiantes. Resolución de la escuela, en muchas oportunidades, termina siendo la exclusión de las distintas expresiones, representaciones y construcciones de la realidad que rodean el imaginario juvenil. Entonces, la escuela se transforma en un escenario difuso, incómodo y hasta insoportable para aquellos(as) que llevan años caminando por los mismos pasillos, y más todavía, para quienes son considerados estudiantes. Justamente es aquí que las visualidades tienen cabida como expresión que permite irrumpir ante aquella realidad que nos aleja de la propia vivencia y que permite, entonces, configurarse como un lugar de resistencia al orden y al control impuesto.

De esta manera, observamos que en las dependencias de la escuela se construyen lugares visibles a través de rayas, tag, grafitis, etc., que son comprendidos muchas veces por el mundo adulto



¹ Lugar; refiere a la categoría de análisis del espacio geográfico como aquella más próxima al ser humano, que respecta al espacio de vivencia, de pertenencia, de significación, de representación del mundo vivido, de experiencias cotidianas, etc.

² Profesora en Educación Media de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Santiago, Chile. Maestranda en Educación en las Ciencias de la Universidad Regional del Noroeste del Estado del Río Grande del Sur (Unijuí) Ijuí, Brasil.

como un acto que atenta a la higiene y limpieza de los muros, más que como un lenguaje transgresor que busca instalarse como un lugar de sentido, pertenencia e identidad, tornándose una vía de “escape” para el educando que permanece constantemente sujeto a las normas de la escuela. Por ejemplo, la investigación “La Construcción del Espacio Escolar a través de las Visualidades: Formas de Resistencia en Escuelas de la Región Metropolitana”³, que tuvo como fin develar cómo los estudiantes construyen espacio mediante visualidades en el contexto escolar actual, reveló que las visualidades fueron vistas en todos los casos como la vía de desahogo, denuncia y crítica de la realidad social, pero también, como expresión del alma, sentimientos, emociones e intenciones. Desde la visualidad, los estudiantes son capaces de generar espacios de diálogo y comunicación significativa, lenguajes particulares y forjadores de realidades distintas, espacios de pertenencia y propiedad en la medida que dejan plasmados su mundo interior. Son las gráficas las que vienen a quebrar el tradicional modelo de habitar un espacio como es la escuela, reformulando los significados y los lenguajes de convivencia.

La presencia del lugar en los niños y niñas (construcción de una tira de cómics)

Atendiendo al escenario descrito y a la comprensión del lugar como resistencia a través de dispositivos visuales, es que para el año 2006³, se nos planteó el objetivo de realizar un proyecto de intervención extra-aula. En aquel entonces, el establecimiento donde se nos permitió realizarlo, fue el Instituto S.A, una escuela de dependencia municipal que imparte hasta octavo año de enseñanza básica y que está situada en la periferia de dos comunas vulnerables de Santiago.

Con mi compañera de práctica⁴ expusimos una propuesta de trabajo para conocer cómo los estudiantes de séptimo básico construyen derecho y participación ciudadana. Para llevar a cabo esta acción, presentamos a los(as) estudiantes y al establecimiento el proyecto de crear un mural en las dependencias de la escuela, que trabajara el tema desde las experiencias de los(as) propios(as) educandos(as).

Para realizar este mural, lo primero fue generar iniciativas para poder juntar el dinero y comprar los materiales para su construcción. El objetivo fue hacer esto colectivamente en la medida que nos parecía importante para poder trabajar en conjunto, que antes existieran instancias en que la mayoría participara trabajando cooperativamente por un fin común. Esto a la vez contribuía a la creación de un espacio de identidad grupal, que invitaba a la búsqueda incesante de manifestarse y facilitaba la expresión. Es así como se efectuaron ‘Ferias de las Pulgas’⁵, en donde cada estudiante debería llevar vestimentas o artefactos que no ocupasen para poder vender. La segunda iniciativa fue desarrollar un campeonato de fútbol entre los equipos de hombres de la escuela (7° y 8°) y un equipo de la Universidad donde estudiábamos⁶. Cada jugador debía pagar una inscripción y además se vendieron comestibles y bebestibles durante el juego.

El segundo paso consistió en seleccionar el muro a pintar por parte de las practicantes y de los(as) estudiantes. El muro elegido fue el que se encontraba en mejor estado y permitía una mejor visualización de la pintura. En la transformación del bosquejo del papel al muro los estudiantes contaron con la ayuda de un experto⁷. Para la elaboración del mural se ocuparon tres días.

Sobre el contenido del mural, los primeros bosquejos que hicieron los(as) estudiantes se situaron en la participación representada a través del voto, aludiendo a urnas o al poder de los(as) niños(as) desde escenarios copiados a los adultos. Al interesarnos por conocer sus auténticas formas de participación, les propusimos ir más allá y que nos mostraran cómo es que ellos(as) como niños(as) participan a diario. Finalmente, la idea de los(as) estudiantes fue crear una tira de cómics, con experiencias que representasen prácticas recurrentes de participación en su vida cotidiana, situadas en su hogar; en el colegio, en el barrio, en el deporte, en sus opiniones.

3 En el proceso de formación de práctica progresiva taller VII “Derecho y Participación Ciudadana”.

4 Carolina Rojas Guerrero. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales. U.A.H.C Santiago, Chile.

5 Esta idea tuvo una muy buena acogida por parte de los estudiantes en la medida que existe experiencia de este tipo de ferias en los barrios de su comuna.

6 Estudiantes de Pedagogía y Licenciatura en Historia de la U.A.H.C.

7 Rodrigo Colina Arenas, Diseñador Gráfico.



La construcción del Cómico integró prácticas locales con elementos globales, por ejemplo, los dibujos hacían alusión a la serie animada de Dragon Ball Z, a algunas vestimentas de reggaeton como el uso del “blinblin” y marcas de ropa conocidas. La influencia de otras instancias informativas y educativas, como lo son los medios de comunicación de masas, la música, el cine, era evidente. Los(as) estudiantes se situaron como expertos, demostrando más dominio de aquellas informaciones y conocimientos que de cualquier contenido de aula.

El trabajo del mural mostró la “presencia del lugar” en el que se sitúan los niños y niñas en la ciudad, el barrio, la plaza, la escuela y también mostró su participación desde su mundo de niños(as), tantas veces desconocido y solapado por el mundo adulto. Dio cuenta de la posibilidad de creación, de trabajo participativo y colaborativo, actuando como un llamado de alerta, y por qué no, como una denuncia de un grupo que normalmente pasa desapercibido por nuestra construcción “adultocentrista” del mundo.

La intersección entre el arte, el muro y el espacio escolar, convocó a una propuesta de reflexión y sobre todo de acción, dando espacio a un mundo que muestra distintos lenguajes de creación de la realidad y que permite reconocer y legitimar nuevas experiencias que la escuela hoy día no se detiene a mirar. Creo que el aporte de esta experiencia fue ayudar a reflexionar acerca de otras narrativas y medios que permiten construir mundos posibles que los(as) estudiantes comprenden y que tienen sentido en sus prácticas diarias, en la definición de su identidad, en la necesidad de mostrarse y contar su historia, y permiten situarse en su barrio, ciudad y escuela como alguien que está pensando y que está queriendo comunicar algo que tiene posiblemente bastante de descontento y también de creatividad. Que busca incansablemente ocupar un “lugar en el mundo”.

Esta experiencia es parte de mi denuncia frente al espacio escolar reproductivo actual, forma parte de querer visualizar la existencia de los(as) actores educativos, de querer proponer una educación que tenga sentido y que nos invite a pensar y por sobre todo a trabajar en equipo; que dé cuenta de un trabajo colaborativo e interdisciplinario, que acepte nuevos desafíos y que se arriesgue a crear una escuela abierta a la comunidad. Para educar no basta la entrega de información y es necesaria la búsqueda y construcción de un conocimiento que haga sentido a nuestra vida, que posibilite mirarnos, y como ocurrió en esta experiencia, re-pensar la expresión en la escuela hoy día.

“Si no esperas lo inesperado, no lo encontraras”⁸ (Heráclito en Morin, E. 2002, p. 55).

8 Morin, Edgar. A cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma Reformar o Pensamento. Bertrand Brasil, 2002

¿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).



Seminario-taller sobre Carrera Docente en Valdivia, Tomé, Chillán y Arica

Siguiendo con los seminarios sobre Carrera Profesional Docente a lo largo del país, el 3 de septiembre, el Movimiento Pedagógico se congregó en la ciudad de Valdivia. El encuentro tuvo dos objetivos: difundir las acciones del Movimiento y la reflexión sobre la carrera docente. Asistieron alrededor de 15 personas.

Posteriormente, el 30 de septiembre, el encuentro se trasladó a Tomé, donde se contó con la presencia de la presidenta del comunal del Colegio de Profesores, Mónica Espinoza. Desarrollado en la sede comunal desde las 10.00 hasta las 18.00 horas, convocó a cerca de 15 docentes.

En la ocasión, se trataron los diferentes tópicos que afectan la carrera docente. Al respecto, Olimpia Riveros, encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, hasta ese entonces, señaló que “hubo mucho interés del profesorado del lugar en contrastar la visión que tienen de la carrera docente con la que tiene el Panel de Expertos, que el Ministerio de Educación, lamentablemente ha hecho suya”.

El seminario sirvió, a juicio del equipo del Movimiento Pe-

dagógico, “para contextualizar el momento que vive la profesión y los cambios que ha tenido la educación en Chile en las últimas décadas y cómo eso ha ido afectando el ejercicio de la docencia”. En este sentido, para Olimpia “el tema de la calidad de la educación está directamente ligado a las condiciones en que se ejerce la docencia, más a que si los profesores son mejores o peores”. Y eso tiene que ver, a su juicio “con que no se les proporciona a los docentes condiciones adecuadas como tener menos alumnos por curso o más horas de trabajo en equipo para diseñar estrategias”.

Luego, se repitió la experiencia el 1 de octubre, en el centro de recreación Las Mellizas de la Caja de Compensación Los Andes, ubicado en la ciudad de Chillán. En la oportunidad, y mediante una serie de láminas a modo de exposición, se contextualizó la situación de la educación municipalizada en Chile y se instaló la Carrera Profesional Docente como una demanda histórica de los profesores. Asistieron alrededor de 35 docentes.

El equipo del Movimiento Pedagógico destacó “el ambiente de fraternidad, de mucho interés por parte de los docentes, fue una participación muy numerosa, fue un debate intere-

sante, con miradas diversas y de repente contrapuestas y eso nos ayuda a construir una propuesta más sólida sobre la Carrera Docente” afirman.

Por su parte, el equipo regional del Movimiento Pedagógico de Arica, bajo la conducción de Oscar Arancibia y Romina Sandoval, concentró su atención en el seminario sobre Carrera Profesional.

En el encuentro, celebrado el 27 de agosto, que contó con la participación de cerca de 30 personas, se presentaron los objetivos generales del Movimiento Pedagógico, creándose instancias para motivar a los docentes y para lograr generar grupos de discusión activa tanto en las escuelas como a nivel comunal.

Además, se pudieron recoger distintas opiniones e inquietudes sobre temas relativos al ámbito previsional y de jubilación, asimismo los criterios a través de los cuales se asciende en el Sistema de Evaluación Docente. Al respecto surgieron apreciaciones sobre las modificaciones esperadas en el sistema de evaluación, que atiendan más a los contextos de los docentes. En el mismo sentido Olimpia Riveros, destacó “el dinamismo que se logró en el trabajo grupal. Me pareció un magisterio informado y muy interesado”.

Seminario sobre evaluación docente en Coyhaique

Con cerca de 20 personas se llevó a cabo el 10 de septiembre en Coyhaique el seminario-taller sobre evaluación docente, organizado y convocado por el dirigente comunal Mario Sandoval.

Se logró seguir paso a paso la realización del portafolio y los asistentes advirtieron la necesidad de generar grupos de trabajo para

leerse mutuamente el material, para confirmar la redacción respecto a lo que hacen en sus clases. Muchas veces lo que se escribe cae en una generalización que pierde la descripción de lo que se hace en el aula. Al respecto, los asistentes destacaron el trabajo grupal realizado en los talleres, pues permitió a los docentes leerse entre sí, “porque muchas veces lo que escriben no representa todo lo que efectivamente hacen. Entonces, en la lectura de pares aparecen ideas

que para ellos pueden resultarles provechosas”, aseveran en el Movimiento.

Según el equipo del Movimiento Pedagógico “el grupo que se reunió pudo conocer más y conversar más sobre el proceso de la evaluación, trabajar los niveles de ansiedad y, desde esa perspectiva, también, cómo logran observar otros elementos en juicio que hay con las evaluaciones en la actualidad”.

Con participación del destacado especialista en educación Juan Casassus se realizó Congreso de educación en Vallenar

El 26 de agosto se realizó el Congreso de Educación organizado por el Movimiento Pedagógico, el provincial de Huasco y el Daem de Vallenar. El encuentro tuvo como objetivo discutir sobre

la educación pública con motivo de la celebración de la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Durante la mañana el evento se focalizó en los objetivos del Movimiento Pedagógico, con la participación de doce docentes pertenecientes al provincial Huasco del Colegio de Profesores.

En la tarde, asistieron cerca de 300 personas a un foro-panel, destacándose la presencia de Juan Casassus, destacado filósofo y sociólogo y ex especialista en educación de la UNESCO; del representante Daem, Raúl Peralta, y de Johanna Morales, asesora del Departamento de Educación del Colegio de Profesores. En la oportunidad los panelistas expusieron sobre la importancia de la Educación pública de nuestro país para formar una sociedad más justa y democrática. Se destacó la relevancia del rol

crítico del docente y el espacio que otorga el Movimiento Pedagógico para la generación de un pensamiento crítico para el Magisterio.

Juan Cassasus expuso sobre los tipos de aprendizaje que se propician con el Simce y cómo nuestro sistema de educación no ha dado respuestas a las necesidades de nuestra sociedad al solo propiciar aprendizajes a un nivel cognitivo. A su vez insistió en que las pruebas estandarizadas no aseguran una buena educación y lo relevante del rol de profesor como agente de cambio. En este sentido, destacó la labor del movimiento pedagógico.

Según Johanna Morales “los profesores quedaron bastante motivados e interesados con las propuestas del Magisterio, en conocer el rol que debe tener el docente, con las propuestas del Movimiento Pedagógico. Fue importante para ellos”.





Directores de colegios de Antofagasta en seminario organizado por el Movimiento Pedagógico

Con la presencia de cerca de cincuenta directores y profesores, docentes y jefes técnicos representantes de directores, jefes Daem de Calama y Tocopilla y el Seremi de la Segunda región, se llevó a cabo el seminario organizado por el equipo del Movimiento Pedagógico y el comunal Antofagasta. Bajo el auspicio de la Secretaría Regional ministerial y Jefe Daem de Antofagasta.

El encuentro desarrollado en La Guayca (Centro de

Recreación de la Caja de Los Andes ubicada cerca de Iquique) los días 19, 20 y 21 de agosto, contó con la participación del ex presidente comunal del Colegio de Profesores y ex integrante del Grupo de Investigación del Movimiento Pedagógico del Magisterio, Vicente Ayala, actual secretario regional ministerial de la ciudad. En el seminario se abordó el liderazgo de los directores en su carácter más bien pedagógico. Se puso en discusión el carácter del Marco para la Buena Dirección, haciendo la distinción en un liderazgo gerencial, respecto de un liderazgo propiamente pedagógico y la relación de

directores y docentes en una comunidad de aprendizaje.

Al respecto, el equipo del Movimiento Pedagógico destacó la experiencia de convocar a directores y jefes de Daem en un seminario de estas características, porque “aunque uno pudiera pensar que hay miradas distintas, la visión de la crisis de la educación pública municipalizada es la misma. Ellos tampoco están satisfechos por lo que logran hacer. No todos quieren transformarse en directores-gerentes, más bien hay una mirada de docencia que subyace en su rol de directores”.

Movimiento Pedagógico en la Escuela Barreales

Prosiguiendo con el apoyo de contención y psicológico prestado a los profesores de la Escuela Barreales tras el terremoto, el equipo de asesores nacionales del Departamento de Educación del Colegio de Profesores realizó el pasado 21 de octubre, un Seminario de presentación del Movimiento Pedagógico.

El encuentro se desarrolló entre las 16.00 y 19.30 hrs. y participaron alrededor de 15 profesores, incluida la directora del establecimiento. Junto al equipo nacional del Movimiento Pedagógico asistió la, hasta entonces, directora del

departamento de educación, Sra. Olimpia Riveros y el psicólogo Vicente Sisto de la Universidad Católica de Valparaíso, quien aportó una mirada sobre el trabajo en equipo de la escuela para enriquecer la reflexión en la plenaria del taller.

La jornada comenzó con las palabras de Olimpia, quien subrayó la relevancia del Movimiento Pedagógico para el Magisterio, y se presentó el video “Sin permiso. Construimos sueños”. Posteriormente, se dio inicio al taller donde los diferentes profesores presentes pudieron dialogar en base a la lectura del artículo *Los Profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar* de la Revista Do-

ciencia N° 25 (págs. 74-85). Luego de esto, se discutió en torno a las siguientes preguntas: “De lo leído, ¿Qué se refleja en mi escuela? ¿Con qué elementos del texto se identifica mi escuela?, ¿Cómo se puede exportar o transmitir a otras escuelas lo que aquí se vive?”. El seminario finalizó con una plenaria de los temas tratados, destacándose la reflexión acerca de la necesidad de llegar a ser profesionales críticos, la valorización de espacios de discusión como el que convocó el encuentro, la intención de la escuela Barreales de erigirse como un agente de cambio. En tal sentido, surgió la interrogante acerca de por qué los profesores de escuelas municipalizadas tienen a sus hijos en escuelas particulares.



Con la presencia del historiador Gabriel Salazar debaten sobre realidad educativa en Sexta Región

El 7 de diciembre se realizó en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins el coloquio "Ser Docente en un mundo neoliberal" con el Premio Nacional de Historia 2006, Gabriel Salazar. Organizado por el Movimiento Pedagógico regional, participaron alrededor de 100 personas, entre los que se contaban profesores de Rancagua, Las Cabras, Rengo, Machalí, Coltauco, Graneros, dirigentes regionales y comunales del Colegio de Profesores, dirigentes de Andime, estudiantes de pedagogía de la Universidad del Mar, sede San Fernando, y público en general.

La actividad se inició con la presentación del Movimiento Pedagógico. A continuación, el profesor Salazar analizó dos imágenes históricas que luego enlazaría con el momento actual. La primera cuando en 1919, los trabajadores de la FOCH, los estudiantes de la FECH, y los profesores (mayoritariamente mujeres) de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), se unen para generar dos proyectos de ley, uno de perfil económico y otro de corte educativo, que proponen al gobierno y al parlamento, como aporte de la ciudadanía, en el uso de su soberanía, en un concepto de comunidad educativa que se autoeduca y gobierna. En la segunda reseña histórica, recuerda que cerca de 1890 un observador extranjero estudia los tipos sociales chilenos y concluye lo

siguiente: existen dos estereotipos, los de clase alta, sin color propio, que imitan todo lo europeo; en su ropa, en su modo de hablar; en sus casas, en su sistema educativo. Y los de clase baja, "el roto chileno", con lenguaje propio, con ropas elaboradas por sus mujeres, con comidas y bebidas de su diseño y fabricación. Los primeros, que pertenecen a los gobernantes, son incultos porque sólo consumen cultura, y los segundos, los gobernados, son cultos porque construyen cultura. Introduce los conceptos de cultura-objeto y cultura-sujeto, de la clase alta imitadora y de la clase baja productora, respectivamente.

Gabriel Salazar concluye su ponencia, enlazando las imágenes con la actual reforma "de equidad y calidad de la educación" que es una copia de otras reformas (Lavín alude a Singapur y Taiwán) como todas las iniciativas de la clase gobernante, y no como un producto de un proceso de discusión y consenso ciudadano donde se expresen todos sus estamentos, reiterando que el actual currículo no interpreta para nada los intereses y necesidades de los jóvenes y niños chilenos que eligen otros referentes más significativos en la calle o en el barrio por sobre la escuela.

En la ocasión, Salazar llamó a generar un poder local, que impulse el debate, la protesta y la propuesta permanente frente a las directrices que emanan del poder central. El encuentro finalizó con la necesidad de articular una red de trabajo y debate sobre la realidad docente y el rol protagónico de los profesores en la realidad educativa actual.





□ Reunión en Argentina del Comité Regional de la Internacional de Educación para América Latina

Entre el 7 y el 8 de Septiembre se realizó una nueva reunión del Comité Regional de la Educación de la Internacional de la Educación para América Latina, en Buenos Aires, Argentina, que contó con la presencia de alrededor de 25 asistentes de todo el Cono Sur.

Por el Colegio de Profesores asistieron, el Presidente Nacional, Jaime Gajardo, además de Jorge Pavez, Loreto Muñoz y Verónica Monsalve, dirigentes nacionales, y Guillermo Scherping y Jenny Assael, asesores del Magisterio.

El encuentro se dividió en cuatro módulos. El primero, coordinado por Alberto Cacopardo, María Isabel Ortega y Patricia Romero, se centró en la necesidad de un rediseño de la escuela para producir nuevos sentidos en su práctica social. El segundo módulo, realizado por Jenny Assael, Guillermo Scherping, y Jorge Pavez, tuvo como objetivo promover la discusión pedagógica sobre la escuela y

el rol de los educadores en tanto docentes. En la ocasión, los representantes del Colegio de Profesores presentaron el documento *Rol Sindical y Docente en la Revolución Pedagógica*, que sirvió de marco para la discusión sobre materias de educación pública de calidad para la democracia y la paz, la igualdad de oportunidades con perspectiva de género, la lucha contra la xenofobia, el racismo y discriminación, los derechos humanos, sindicales y culturales. El tercer módulo se enfocó en Educación, migración y perspectiva de género, a cargo de Loreto Muñoz y el último módulo, llamado Comunicación para la educación solidaria estuvo coordinado por Fernando Francia.

La reunión sirvió para destacar el trabajo de los sindicatos con respecto a los temas que están afectando a la educación desde una discusión más pedagógica y educativa. Al respecto, se valoró el espacio de reflexión para conocer la realidad de los distintos países. Al mismo tiempo, en este encuentro se analizaron y enriquecieron los documentos presentados, que actualmente se pueden encontrar en www.ei-ie-al.org/aulaintercul

tural, plataforma que se enmarca en el Proyecto Aula Intercultural de la Internacional de la Educación, que cuenta con el apoyo de ISCOD-FETE-UGT y la AECID de España. La IE invita a todas y todos a visitar y participar de esta plataforma.

A continuación, los días 10 y 11 de septiembre, se llevó a cabo la reunión del Consejo Directivo de la IEAL, que congregó a los presidentes y representantes de todas las organizaciones de maestros de América Latina y el Caribe. El objetivo era consensuar un documento para ser presentado antes del Encuentro Iberoamericano de Ministros de Educación y que es preparatorio para la cumbre de presidentes de la república que se realizará a fin de año.

En tal sentido, a juicio del Presidente del Magisterio, "se acuerda que los desafíos actuales son: garantizar la educación pública, incrementar la inversión educativa con mecanismos de distribución equitativa de los recursos de acuerdo a la realidad de cada país, concretar el derecho a negociación colectiva en todos los países y respeto a las organizaciones sindicales", entre otros.

□ Foro organiza conversatorio sobre calidad de la educación

El 2 de diciembre, el Foro de Educación de Calidad para Todos reunió a un grupo de investigadores, académicos y dirigentes que discutieron sobre la calidad de educación como un concepto integral más allá de las evaluaciones estandarizadas e instrumentales como el SIMCE;

actividad enmarcada en una serie de conversatorios que realiza el Foro, con el fin de ir aportando a la construcción de saber pedagógico en las tensiones que generan las políticas actuales en educación.

Se contó con la participación de Carmen Gloria Cortés (Universidad Academia de Humanismo Cristiano), René Varas (Foro de Educación de Calidad para Todos), Jesús Redondo (OPECH- Universi-

dad de Chile), entre otros. Por el Colegio de Profesores, participó Hugo Miranda, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Magisterio.

El evento tuvo como objetivo recoger, por parte de los invitados, impresiones, insumos y dificultades que permitan en el futuro, proyectar actividades que vayan en beneficio del derecho a la educación y superar las barreras a la calidad.



□ **Colegio de Profesores participa en Paraguay del Proyecto de Formación Sindical de la de la Internacional de la Educación para América Latina**

Los días 25, 26 y 27 de octubre se desarrolló en Asunción la III reunión del Cono Sur del Proyecto de Formación Sindical de la IEAL en conjunto con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECCOO). En el encuentro se discutió acerca del fortalecimiento y articulación sindical para la defensa de la Educación Pública y contó

con la participación a nombre del Colegio de Profesores de Olimpia Riveros, hasta entonces encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento y de Juan Soto, ambos miembros del Directorio Nacional del Magisterio hasta la fecha.

Fue un trabajo de taller donde los representantes de cada país expusieron la realidad que están viviendo. Luego se hizo un diagnóstico respecto de cuáles son los sectores sociales que hoy en día tienen que contener las organizaciones de maestros para identificar los énfasis y las debilidades.

A juicio de Olimpia, "fue una instancia muy interesante, pues siempre que los profesores nos juntamos con otros de distintos países podemos verificar cómo se va configurando el modelo económico que avanza con más o menos velocidad según los espacios progresistas que hay en cada país. En Chile van aceleradamente los cambios conforme al modelo, mientras que en los otros países hay bastante más capacidad de resistirlo como en Brasil o Argentina". Según la dirigente, instancias como la Internacional de Educación permiten un intercambio de experiencias que avanza hacia una integración del continente.

□ **La Red de Trabajadoras de la Internacional de Educación se reunió en Argentina y Brasil**

El 9 y 10 de septiembre se llevó a cabo la IV Reunión Subregional de la Red de Trabajadoras de la Internacional de Educación en Buenos Aires, Argentina, cuyo eje temático fue género, política y poder.

En el encuentro, que contó con la presencia de Verónica Monsalve, encargada del Departamento de la Mujer del Colegio de Profesores y de Loreto Muñoz, coordinadora de la Red de Trabajadoras, se evaluaron

los compromisos contraídos en reuniones anteriores y se asumieron otros a desarrollar en las organizaciones sindicales de trabajadores y trabajadoras de la educación.

Esta reunión es parte de la estrategia general de la Internacional de la Educación en América Latina para fortalecer las organizaciones sindicales y fomentar la participación de las mujeres en éstas.

Posteriormente, los días 4, 5 y 6 de noviembre, la Red de Trabajadoras se trasladó a Brasil, en la reunión anual de evaluación y planificación del organismo.

En el evento se dio seguimiento a la estrategia de trabajo de género en América Latina, afirmando el eje temático sobre género, política y poder. En tal sentido, se destacó la afiliación de mujeres jóvenes en la estructura de los sindicatos, así como la mayor participación femenina en organizaciones de educación superior.

La Red destacó que la presencia de las mujeres ayuda a la construcción de políticas que tienden al fortalecimiento de los sindicatos desde el punto de vista de la igualdad de género.

□ **V Encuentro Interregional de Investigación Educativa en Antofagasta**

Entre los días 10, 11 y 12 de noviembre, se realizó el V Encuentro Interregional de Investigación Educativa en la Universidad Católica del Norte.

Coorganizado por la Comisión Nacional de Encuentros de Investigación, la actividad tuvo como objetivo promover el intercambio y difusión de experiencias de investigación educativa, analizar el estado de la investigación educativa y posibilitar instancias formales y no formales de encuentro y reflexión entre educadores,

investigadores y estudiantes en torno a la educación.

En ese contexto, el Colegio de Profesores participó a través de las docentes de la Región de Antofagasta, Olga Plaza, Luisa Vega, Elivia Silva, quienes se refirieron a la investigación docente como una alternativa altamente contribuyente al desarrollo profesional.



□ Debate sobre educación chilena en Longaví

En la comuna de Longaví, Región del Maule, se realizó el Foro Panel "Presente y Futuro de la Educación Pública en Chile".

El encuentro, realizado el 8 de septiembre, fue organizado por la Unión Comunal Centro de Padres Longaví y por el Colegio de Profesores de la misma comuna y

contó con la participación de Jaime Gajardo, Presidente del Colegio de Profesores, María Loreto Egaña, Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; un representante de la Fundación Jaime Guzmán y un representante del Mineduc.

Gajardo saludó la iniciativa y reconoció la importancia de que estas actividades se realicen de conjunto con toda la comunidad

estudiantil y además el apoyo de las autoridades, "pues así se avanza en profundizar este debate que es muy necesario".



□ Conferencia Mundial sobre Servicios Públicos se desarrolla en Suiza

El Consejo de Sindicatos Mundiales (CSM) convocó entre el 11 y 15 de octubre a una Conferencia Mundial sobre Servicios Públicos de Calidad en Ginebra, Suiza.

A la conferencia internacional asistieron alrededor de 400 representantes sindicales, siendo el único representante latinoamericano el miembro del Ejecutivo Mundial de la Internacional de la Educación, y también dirigente nacional del Colegio de Profesores, Jorge Pavez.

La reunión sirvió para discutir la grave situación que afecta a todos los servicios públicos en vista de los recortes generalizados en los presupuestos como consecuencia de la crisis económica mundial. En vista de esto, la Conferencia anunció el despliegue de una amplia campaña mundial guiada por una carta y plan de acción que sea capaz de anuar esfuerzos locales, nacionales e internacionales para promover servicios públicos de calidad.

En la oportunidad, Susan Hoggood, presidenta de la Internacional de la Educación declaró que "estamos enviando un vigoroso mensaje al unísono como defensores de los

buenos colegios, servicios sociales y de salud adecuados(...). Los servicios públicos de calidad proporcionan la base del crecimiento duradero, la distribución equitativa de la riqueza y los recursos de justicia, buen gobierno y ejercicio de la democracia".

Se destacó el consenso entre los asistentes acerca de la necesidad de invertir en servicios públicos de calidad como la mejor alternativa para enfrentar la crisis económica mundial y así evitar los recortes presupuestarios en prestaciones y servicios que están realizando los distintos gobiernos del orbe y que afectan principalmente a los trabajadores.

□ Presidente del Magisterio participó en Ancore realizado en Arica

El 27 de agosto, el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, asistió al Congreso Nacional de la Asociación de Consejeros Regionales de Chile (Ancore), desarrollado en la ciudad de Arica.

En la ocasión, además de reunirse con profesores de la

comuna, Gajardo expuso ante la Comisión de Educación sobre los alcances de la propuesta del Gobierno "Liceos de Excelencia". Al respecto, afirmó que las medidas que impulsa el ministro de Educación, Joaquín Lavín, no apuntan a mejorar la educación pública, sino todo lo contrario, "contribuyen a seguir discriminando, permitiendo la existencia de 'ghettos' dentro del sistema educativo". En tal sentido,

puntualizó que dicha política, "ahondará aún más la brecha que existe en las escuelas de nuestro país".

"Formar un colegio de excelencia es muy fácil, porque usted junta a los mejores alumnos de una localidad, reúne a los más motivados. Pero son 10 mil colegios los que hay en el país y mejorar sólo 50 no cambiarán el estado de las cosas", agregó Gajardo.



Realizan foro sobre profesores y educación

En el marco del Bicentenario, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica organizaron el foro "Relatos para la educación en el Bicentenario", cuatro conversaciones en torno a la educación en Chile.

El encuentro, que se efectuó el 2 de septiembre, en la Casa

Central de la PUC, contó con la presencia de Jaime Gajardo, Presidente del Colegio de Profesores, quien participó del panel "El profesorado le habla a la sociedad", junto a Beatrice Ávalos, Víctor Inzulza y Cristián Warnker.

Los otros paneles que se llevaron a cabo fueron: "Las ciencias sociales junto a las ciencias exactas y naturales dialogan con

el profesorado sobre nuestra identidad", "Los mundos del arte y la fe dialogan con el profesorado" y "Los mundos de la política y la producción dialogan con el profesorado".

Para Jaime Gajardo "el evento fue un homenaje a labor docente, trató con gran realce el trabajo que hacemos a diario los maestros y por eso debe ser reconocido".

III Encuentro Regional de la Internacional de Educación

Entre el 13 y 15 de diciembre se realizó el III Encuentro Regional de la Internacional de Educación en Sao Paulo, Brasil, sobre diversidad asumida desde el punto de vista de la no discriminación de los docentes por su orientación sexual. El objetivo fue dar cuenta de los avances que se han logrado en esta materia y proyectar los desafíos futuros.

Representando al Colegio de Profesores de Chile asistió Sergio Gajardo, Director Nacional y en-

cargado del Departamento Jurídico del Magisterio, quien expuso la situación del profesorado chileno en cuanto a diversidad sexual. Gajardo se refirió al retraso de nuestro país en materias de discriminación, principalmente por la influencia de la Iglesia Católica en la toma de decisiones del poder central.

Al respecto, sostuvo que es necesario avanzar en el respeto a la diversidad sexual en la sala de clases, en los currículos de la enseñanza –tanto básica como media– entendiendo la opción sexual de profesores y alumnos como un derecho humano básico. Asimismo,

refrendó el compromiso del Magisterio ante la Internacional de la Educación sobre la no discriminación, instando a todos los profesores de Chile a tomar acciones concretas para prevenir cualquier forma de discriminación, apoyar el derecho de los docentes a no ocultar su orientación sexual en su lugar de trabajo, lograr integrar el tema en los diferentes departamentos nacionales del gremio, realizar seminarios regionales para capacitar a los docentes frente al tema y crear al amparo del Departamento Jurídico del gremio "La Defensoría Nacional del Profesor" que sufra bullying o discriminación de cualquier índole.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA

Valor por 3 números: \$ 6.000.- (Colegiados)
(Mayo, Agosto y Diciembre) \$ 9.000.- (No Colegiados)

Internacional: US\$ 30.- (América Latina)
US\$ 45.- (Resto del Mundo)

- Deposita el valor correspondiente en el banco BCI en la cuenta N° 13234978, a nombre del Colegio de Profesores de Chile A.G., y envía por correo o fax, el comprobante del depósito junto a este cupón de suscripción a: Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 470 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, 2° piso, con Rosa González. Fono 470 4206; Email: rgonzalez@colegiodeprofesores.cl

A Trabajar en el Aula

“Discrepancias de Bicentenario”¹

Grínor Rojo

Discrepancias de Bicentenario es una compilación de ensayos escritos por Grínor Rojo, donde analiza la cultura chilena a través del arte, la educación y la participación ciudadana. En el año del bicentenario, marcado por la celebración irreflexiva, este libro nos entrega una necesaria mirada crítica que problematiza las desigualdades con las que convivimos y sus antecedentes, entre los que destaca la mercantilización de la vida y la banalidad autocomplaciente propias de las políticas de gobierno implementadas los últimos 20 años.

La democracia chilena desarrollada en las últimas décadas es analizada en el transcurso de los ensayos demostrándose cómo no ha respondido a las virtudes clásicas de un sistema democrático. Para el autor, este nuevo tipo de democracia es un medio eficiente para “asegurar la pervivencia de una estructura social a prueba de conflictos”. Por lo mismo, no extraña que la igualdad, uno de los supuestos pilares de este sistema, no sea desarrollada en la sociedad desde su base moral, sino desde el criterio numérico que exige el modelo económico neoliberal. Lo importante en nuestro país, según Rojo, es la igualdad en el acceso a las tecnologías, los sistemas de transportes, los mall, la producción cultural de masas, entre otras. Así, las decisiones son tomadas alejadas de la sociedad civil, por entidades burocráticas que se rigen por estrictas normas que están al servicio del mercado.

“¿Por qué extrañarse entonces que esta misma lógica neoliberal sea la que domine también el campo de la cultura?” El autor no vacila en reconocer que en Chile la norma es la mercantilización de las prácticas culturales: crecimiento de grandes editoriales masivas en detrimento de editoriales pequeñas pero críticas; concentración de la propiedad de los medios de comunicación; y financiamiento a



proyectos artísticos de bajo nivel o que sólo se limitan a cumplir normas prefijadas por la autoridad central. La consecuencia esbozada sería la precarización de la producción artística nacional que pierde independencia y creatividad, al sumergirse en los cánones externos de las necesidades del mercado.

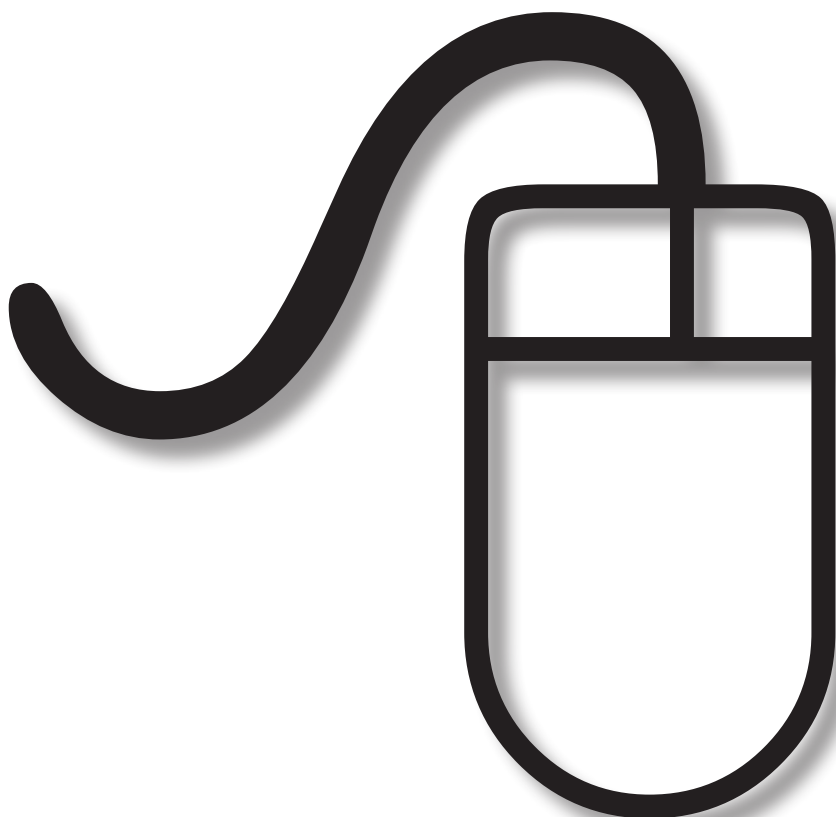
Todo esto influye en la generación de una ciudadanía cada día más acostumbrada a la banalidad, la inercia y los sistemas de control. El autor hace un llamado a los intelectuales críticos e independientes a emprender la tarea de levantar una mejor sociedad, llamado que es posible asumir desde las aulas, compartiendo con los estudiantes nuevas maneras de analizar el momento contemporáneo, construyendo opinión informada con mayores matices y animando la apropiación de nuevas maneras de asumir la ciudadanía.

Sin duda un libro atrayente para todos los que desde la escuela se esfuerzan en guiar a niños y jóvenes a través de un pensamiento crítico-reflexivo, y ven en la educación un medio para construir una idea de sociedad distinta a la que vivimos.

1 Rojo Grínor: “Discrepancias de Bicentenario”. Editorial LOM. Julio 2010. Santiago - Chile. 175 páginas.

Visite nuestro nuevo sitio web

Ahora con buscador!



✓ más artículos ✓ actualización periódica ✓ todos los números

www.revistadocencia.cl

