

56

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional Docencia

Año XX · Santiago de Chile · agosto 2015

ISSN 0718-4212

Políticas de apoyo:
hacia un
nuevo vínculo
entre Estado y
comunidades
educativas

Pensando el
desarrollo
profesional hoy
desde la historia
del CPEIP

Vulnerabilidad,
diversidad
e inclusión:
desafíos para la
formación inicial
y continua

Directores
y docentes:
hacia un
profesionalismo
participativo

**Apoyo
técnico-
pedagógico:**
a recuperar la
confianza y el
aprendizaje
colectivo

04 de agosto

Día de la dignidad estudiantil

El Día de la Dignidad estudiantil se estableció en rechazo a la prohibición de manifestarse públicamente y la brutal represión a los estudiantes el 4 de agosto de 2011, cuando bajo el gobierno de Sebastián Piñera se desplegó un amplio operativo policial que impidió con barreras, carros lanza agua y detenciones arbitrarias la realización de una marcha por la Alameda.

Este hecho fue profundamente repudiado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), la que, junto con mostrar su preocupación, señaló al Estado chileno que "los operativos de seguridad deben tomar en especial

consideración el interés superior del niño y adoptar todas las medidas necesarias para asegurar su protección contra todo tipo de violencia".

El Colegio de Profesores conmemora con gran respeto el "Día de la dignidad estudiantil" por la importancia y vigencia que tiene relevar la protección de los Derechos Humanos, y en especial los derechos a la libertad de expresión, a la manifestación pública y a la educación. Saludamos especialmente al valiente y tenaz movimiento estudiantil que, junto a nuestro gremio y a otras organizaciones sociales, ha sido clave para impulsar transformaciones en nuestro país.

Contenido

02 EDITORIAL

POLÍTICA EDUCATIVA

- 04** "El trabajo en equipo de una escuela se rompe en mil pedazos cuando se siguen las leyes del mercado"

Entrevista a Adriana Puiggrós

- 12** Apoyo al desarrollo profesional docente: reconstruyendo la historia del CPEIP

Conversación con Mario Leyton y Carlos Eugenio Beca



- 24** El apoyo técnico-pedagógico hoy: buscando un nuevo vínculo entre Estado y comunidades educativas

Por equipo revista Docencia

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 36** El ejercicio docente en contextos de alta vulnerabilidad y diversidad territorial, cultural y lingüística

Donatila Ferrada

- 47** Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar

Claudia Matus y Carolina Rojas

PROFESIÓN DOCENTE

- 58** Directores y docentes: ¿contrincantes o aliados? Repensando el profesionalismo

Gary L. Anderson y Sergio Saldívar

- 69** Asociación Universidad-Escuela: compartiendo experticias para la mejora mutua

Paula Soto y Mónica Cortez



- 80** Identidad docente y disposición a seguir aprendiendo

Carmen Sotomayor

VENTANA PEDAGÓGICA

- 85** Una mirada de amor a la inclusión
Miriam Pinela Díaz

- 88** Sentir la Historia
Cristina Silva Pavez

- 95** Emprender un proyecto de artes: un espacio para los talentos diversos

Víctor Godoy Maza



98 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

99 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

Bhimayana. Experiencias de un intocable

Santiago de Chile
Año XX
N° 56
Agosto 2015

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

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

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

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

Secretaria
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Pablo Luebert B.

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

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

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 22470 4206 / Fax: 22470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

www.revistadocencia.cl



Editorial

Al cierre de la presente edición se aprobó en el Parlamento la idea de legislar sobre un sistema de desarrollo profesional docente y se ratificó que en la discusión en particular las indicaciones deben considerar de manera especial los aspectos colaborativos de la profesión, recogiendo lo que insistentemente ha señalado el Colegio de Profesores a través de sus propuestas y las páginas de *Docencia*.

En esa misma dirección, en nuestro número anterior sobre sistematización de experiencias pedagógicas planteamos, entre otras cosas, que el desarrollo profesional siempre es situado. Esto quiere decir que la profesionalidad docente se construye en relación a los contextos en que se ejerce la docencia, particularmente, a las necesidades del territorio, de las comunidades educativas y del cuerpo docente.

Lo anterior fue una consideración central para la elaboración del presente número, el cual se abocó al estudio y discusión de las políticas destinadas a entregar apoyo técnico-pedagógico a los docentes y sus comunidades, destacando las tensiones que se generan cuando estas políticas no reconocen ni integran el carácter profesional del trabajo docente.

La consideración de la docencia como una labor eminentemente profesional pone en primera línea el trabajo colaborativo entre pares y la reflexión colectiva sobre la propia práctica, reforzando una identidad docente basada en la autonomía y en el reconocimiento de que los profesores y profesoras nos apoyamos

en y recreamos constantemente un campo específico de saberes y conocimientos. Con esto no estamos sosteniendo que la profesionalidad docente descansa exclusivamente sobre nuestros hombros ni que nuestras prácticas deban orientarse solo a dar respuesta a necesidades locales, pues de ser así estaríamos desconociendo las responsabilidades que debe asumir el Estado con el magisterio y descuidando nuestra propia responsabilidad con el desarrollo nacional. Lo que planteamos es que si las políticas de apoyo pedagógico buscan la profesionalización del ejercicio de la docencia, deben reconocer la autonomía profesional y los saberes y conocimientos que los y las docentes construimos a diario en nuestras aulas. De lo contrario, estas políticas impondrán un rol docente técnico y comprenderán el desarrollo profesional como una sumatoria de cursos cuyo único fin es transformar a los profesores y profesoras en ejecutores de orientaciones diseñadas por otros.

El desafío que se nos presenta es construir políticas de apoyo técnico-pedagógico que junto con perseguir fines nacionales reconozcan las necesidades emergentes de las comunidades educativas. Ello solo será posible en la medida en que demos un vuelco a los últimos cuarenta años de políticas docentes neoliberales, las cuales han entendido el apoyo técnico-pedagógico fundamentalmente como una imposición de lineamientos estandarizados, sin un vínculo estrecho y sistémico con la formación docente inicial.

El vuelco del que hablamos debe dirigirse a establecer la participación del magisterio en la definición de las

políticas educativas como una característica inherente al ejercicio de la profesión docente, tal como hoy son reconocidas sin problemas la planificación de clases o la preparación de evaluaciones. De esta forma podremos resguardar dos cuestiones esenciales para el mejoramiento de la educación chilena: una adecuada contextualización de los procesos educativos y un reconocimiento del carácter profesional de la docencia. Bien mirados, estos aspectos clave representan las dos caras de una misma moneda, pues la lucha contra la estandarización educativa es al mismo tiempo una lucha por la dignidad e identidad de la profesión docente.

Es a este desafío que deben orientarse los esfuerzos del Mineduc, CPEIP, universidades, escuelas y liceos para establecer un tipo de vínculo con el magisterio que no niegue, sino que reconozca los aportes que podemos hacer al mejoramiento de la educación. No obstante, debemos a la vez reconocer que la demanda por este nuevo vínculo nos exigirá sistematizar y hacer públicos los saberes surgidos de nuestro quehacer docente, pues solo de esta forma conseguiremos que nuestras propuestas político-pedagógicas tengan impacto educativo a nivel nacional.

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



Política Educativa



"El trabajo en equipo de una escuela se rompe en mil pedazos cuando se siguen las leyes del mercado"

Entrevista a **Adriana Puiggrós**

En el marco de la X Conferencia Regional de la Internacional de la Educación, realizada en mayo en nuestro país, donde se debatió en torno a la privatización y el lucro en la educación pública, Docencia entrevistó a la académica y diputada argentina Adriana Puiggrós. Con ella conversamos sobre el impacto de las políticas educativas en los docentes, en sus condiciones laborales y en las instancias de apoyo pedagógico. La diputada instó a exigir a los gobiernos contratos estables, capacitación gratuita, a cargo del Estado, obligatoria y en servicio para todos los docentes, así como evaluaciones más colectivas y participativas.

Adriana Puiggrós

Doctora en Pedagogía. Diputada nacional de Argentina y presidenta de la Asamblea Nacional del Partido Frente Grande, que integra el Frente para la Victoria. Fue directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y secretaria de Ciencia y Tecnología de su país.



En los últimos cuarenta años hemos tenido en América Latina una serie de políticas educativas que han transformado profundamente a la educación. ¿Cómo considera usted que estas políticas han impactado en el apoyo pedagógico que el Estado debiera brindar a los profesores?

En los años ochenta y comienzos de los noventa se impusieron internacionalmente las “políticas educativas de primera generación” que significaron un apoyo explícito a la educación privada tradicional y el avance de los intereses privados sobre la educación pública. A su vez, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), apoyándose en el déficit financiero de los países latinoamericanos, avanzaron en el control de las políticas educativas, otorgando onerosos préstamos a los gobiernos e imponiendo la reducción de la responsabilidad del Estado, la descentralización de los sistemas escolares, la eliminación de la gratuidad de la educación, la reforma meritocrática de la enseñanza media y superior¹, el uso coercitivo de la evaluación sobre alumnos y docentes, y la flexibilización de la contratación de los trabajadores de la educación. Afortunadamente, en la Argentina el movimiento docente impidió que triunfaran propuestas de imponer el arancelamiento (pago) de la educación pública o estatal, así como los *vouchers*, las escuelas *charters* y los préstamos bancarios para financiar la educación particular.

Esto fue una primera etapa de potente acción sobre los países latinoamericanos, donde se descalificó la acción del Estado, se dijo que el Estado no debía invertir en educación, que es ineficiente, desacreditando a la educación pública. En lo referente a los docentes, se ofreció la capacitación estilo *shopping*, es decir, ofertas de capacitación de acuerdo a los vaivenes del mercado, sin ningún tipo de planificación, a libre elección, en donde el maestro debía ir y comprar, para obtener cierto puntaje que completara su salario. Básicamente lo que se estimuló en los países latinoamericanos es que la formación de los docentes dejara de ser responsabilidad del Estado y se abriera como un bien transable. En el caso de Argentina, el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), construyó un sistema en que cualquier persona con algún

título cercano a la educación ofrecía cursos, los Ministerios de Educación de las provincias los autorizaban y además les otorgaban financiamiento extra. Entonces el docente podía elegir el curso que quisiera y donde quisiera, y eso le sumaba puntaje, a la vez que producía un segundo efecto que era la diferenciación del salario de unos y otros trabajadores de la educación, por esa vía.

A mediados de los años noventa, cuando el daño producido sobre la educación pública ya era evidente, los organismos internacionales presentaron “políticas educativas de segunda generación”. Financiaron programas focalizados en los sectores que eran más vulnerables y, sobre todo, dirigidos a contener a quienes, al quedar marginados, resultaban peligrosos para el poder establecido; con ello segmentaron a la población. Esto, basado en una idea muy importante, que tiene antecedentes en el desarrollismo de los años sesenta y setenta, y que se expresa plenamente con el neoliberalismo: la suposición que los pueblos se diferencian por ciertas capacidades innatas o límites culturales más allá de los cuales no van a poder avanzar. Según esta concepción, América Latina partiría de una base atrasada, tendría un destino educativo inferior a los países europeos o a los Estados Unidos. En coherencia con tal suposición se generó para nuestra región otra propuesta que fue la de establecer una educación básica de nueve años obligatoria, y luego, desde el tercer año de secundaria en adelante, una formación no obligatoria mucho más elitista. Junto con esto, se avanzó en el cobro o arancelamiento de todos los niveles de la educación y se disminuyeron los salarios docentes. La depreciación salarial colocó en situación de pobreza a miles de profesores estatales, y en condiciones de irregularidad laboral, a los docentes privados. Fue un golpe muy fuerte para el magisterio. La flexibilización de la contratación docente de todos los niveles sigue siendo una meta del neoliberalismo.

Desde fines de la década de 1990 estamos viviendo un proceso que es una nueva adaptación de la concepción político-educativa neoliberal, lo que constituirían las “políticas educativas de tercera generación”, que significan la entrada del mercado lisa y llanamente, sin disimulo, en la educación pública. Así como hace veinte años el neoliberalis-

¹ La reforma meritocrática es el término que se usa para señalar la desigualdad de oportunidades en el ámbito educativo, y la referencia del “mérito” en la tabla de valores de los sectores dominantes de la sociedad, para acceder a tales oportunidades.

mo planteaba que el Estado no debía invertir en educación pública y que la educación debía ser solo privada, ahora lo que quieren es que se sostenga el sistema de educación pública. ¿Por qué? Porque ahí hay una clientela enorme, que no se termina nunca, pues siempre habrá niños y jóvenes que educar, y nadie más que el Estado puede pagar la educación de millones y millones de personas. Y entonces, ya no solo avanzan el Banco Mundial y el BID, sino también grandes bancos privados. El Banco Santander es el que hace la mayor inversión en educación en América Latina, especialmente en educación superior; también el HSBC², que está acusado ahora de lavado de dinero; el Deutsche Bank; el Banco Macro en Argentina y muchos otros. Con la excusa de invertir en responsabilidad social empresarial, han hecho grandes inversiones en educación, en particular en la educación superior, pero avanzando en todos los demás niveles y modalidades: administración de campus informáticos, de aulas informáticas, de laboratorios, de las finanzas de universidades públicas, de la capacitación docente, entre otros rubros. Por ejemplo, en Argentina las empresas hacen acuerdos con las instituciones educativas públicas de la ciudad de Buenos Aires, donde gobierna la derecha, para "tercerizar" funciones que corresponden a las instituciones educativas públicas. El ideal neoliberal es que la escuela estatal resulte una cáscara vacía, dentro de la cual hagan negocios agentes privados.

¿Y cómo afecta esta inmiscusión del mercado al rol que tiene el docente en la educación pública?

Bueno, en primer lugar, como con las leyes del mercado de lo que se trata es de sacarle más plusvalía al docente, se intenta pagarle lo menos posible por lo que él produce. En segundo lugar, aparecen muchas propuestas de establecer rankings y jerarquías distintas de docentes, con lo cual también hay ofertas distintas de capacitación y muchos intentos de vincular capacitación con salario, sin acordar con los gremios. En tercer lugar, la flexibilización laboral ataca la posibilidad de la sindicalización, cuyos efectos son la desprotección legal de los docentes, la contratación individual sin reglas comunes previamente acordadas y la pérdida de derechos previsionales.



La flexibilización de la contratación docente de todos los niveles sigue siendo una meta del neoliberalismo.

² Este banco es mundialmente conocido por su sigla HSBC, que significa Hong-Kong and Shanghai Banking Corporation Limited.



La contratación precaria es masiva en Argentina. El profesor que tiene sus horas de clase distribuidas en cinco o seis escuelas no puede establecer vínculos suficientes con los alumnos ni con el establecimiento. De esa manera, desde el trabajo en equipo de una escuela hasta los grandes lineamientos educativos que debe dar un gobierno, se rompen en mil pedazos cuando se siguen las leyes del mercado. Si un maestro tiene que juntar horas sueltas por todos lados, es difícil que se sienta parte de un equipo de trabajo y participe con convicción del proyecto educativo nacional. Imagínese que ahora hasta existen empresas de empleo a donde uno llama y pide que le manden a un docente para que enseñe unas horas de matemáticas. Con este sistema no tienen seguridad social, no tienen servicio de salud ni van a tener jubilación.

Si en lugar de eso el docente tuviera contrato en una sola escuela, que contemple un porcentaje importante de horas no lectivas, que tenga tiempo para capacitarse de manera permanente, la educación mejoraría notablemente, y el profesor o maestro llegaría a disfrutar su trabajo. Por todo eso, yo creo que la primera cuestión es la del tipo de contratación, es muy importante sostener las paritarias, esto es, la

convención colectiva de trabajo llevada adelante por las organizaciones gremiales, donde no solo se discutan los salarios, sino el conjunto de la organización del trabajo docente. La negociación colectiva de trabajo es fundamental, en la medida en que los docentes empiecen a aceptar negociaciones individuales se acabó la posibilidad de la educación pública. Por otra parte, los docentes de las escuelas privadas de todo tipo (subvencionadas por el Estado y no subvencionadas), tienen que llegar a tener negociaciones colectivas también.

Pensando en el apoyo pedagógico que debe entregar el Estado a los docentes, aparte de lo que ha mencionado de las condiciones contractuales, ¿en qué otras áreas debería apoyar el Estado a los docentes insertos en sus comunidades pedagógicas?

Creo que es muy importante la formación universitaria, el Estado debiera garantizar la formación universitaria gratuita de los docentes. En la Argentina, los docentes se forman en las universidades e institutos de educación superior estatales, y en instituciones privadas. La Ley de Educación Nacional, dictada en 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner, establece la capacitación obligatoria, en servicio

y gratuita, de manera permanente. En el 2007 fundamos una Universidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires, y en la actualidad está en trámite parlamentario su elevación a nivel de Universidad Nacional. Cuenta con autonomía y cogobierno, y carreras de grado y postgrado del área de la educación. Su misión es otorgar a la formación docente un status académico equivalente al de las profesiones más jerarquizadas en la sociedad.

Debe señalarse que la política de capacitación gratuita, obligatoria y en servicio para todos los docentes, a cargo del Estado, es una pérdida de un negocio para muchísimas consultoras privadas que habían tomado a los docentes como clientes de un redituable mercado.

¿Qué características debiera tener el apoyo pedagógico al docente durante su desarrollo profesional?

Creo que hay varios aspectos en la formación del docente: político-social, pedagógico y disciplinario. Hay que proporcionarle al profesor todas las oportunidades posibles de formación, y esta debe ser en servicio, es decir, en vinculación directa con los problemas de su práctica, pero también debe estar al alcance de los docentes la actualización permanente de los saberes que debe enseñar. Con esos objetivos fundamos en la Argentina la Universidad Pedagógica.

En su área de conocimiento o disciplina tiene que estar muy bien formado, sobre todo en una época en donde los chicos y jóvenes acceden al conocimiento por otras vías, no solamente en la escuela, y entonces la escuela tiene que ser la gran sistematizadora de muchos conocimientos que se adquieren por distintos medios. El docente tiene que estar muy bien formado para sentirse seguro en su área. En cuanto a su formación político-social, el docente tiene que entender todo lo que está pasando con su profesión, y tiene que oponerse al "docente barato", a la desprofesionalización.

En Chile se está construyendo una carrera profesional docente y uno de los puntos en discusión es la certificación individual, porque desconocería las dimensiones colectivas de la docencia. ¿Qué opina al respecto?

No voy a hablar sobre la reforma chilena, pero a mí no me parecen bien los rankings individuales de los docentes. La evaluación es necesaria tanto para el docente como

La política de capacitación gratuita, obligatoria y en servicio para todos los docentes, a cargo del Estado, es una pérdida de un negocio para muchísimas consultoras privadas.

para cualquier otro trabajador, pero me parece que habría que avanzar en evaluaciones más colectivas y participativas. Eso es algo que aún no está desarrollado, pero habría que hacerlo. No sirve de nada evaluar a un chico o evaluar a un docente para aplicarle una sanción individual. Solo sirve la evaluación de los niños, los adolescentes y los docentes si esa evaluación se puede volcar para mejorar el trabajo. Eso implica que el evaluado tiene que tener conocimiento y formar parte, ser un actor de la evaluación. La evaluación del trabajador con una lógica contable produce conflictos y competencias individuales y no hay una comprensión colectiva de los problemas.

¿Y cómo sería una evaluación colectiva?

Bueno, creo que habría que desarrollarlo para decirlo muy seriamente, pero voy a contar una experiencia exitosa de la Argentina. Hace algunos años se establecieron Consejos de Escuela formados por alumnos, docentes, directivos y familiares, con una presencia constante para diversas tareas de la escuela, por lo tanto, con un conocimiento de la vida de la institución. Entonces, al momento de tener que hacer una evaluación sobre los resultados de la tarea que se llevó a cabo en los últimos seis meses en cada uno de los grados de esa escuela, la opinión de todos los integrantes del Consejo es muy importante, es una opinión cualitativa muy relevante. Por ejemplo, si en un grado muchos chicos no alcanzaron a adquirir determinados conocimientos, se da la posibilidad de conversar sobre qué sucedió para que esos niños no pudieran aprender, de aconsejar al docente un curso de capacitación sobre algún aspecto, de buscar grupalmente maneras de reparar el déficit, en lugar de castigar a los niños y al maestro.

Lo peor que puede pasar para la educación es que los evaluadores sean desconocidos para el evaluado,



que es lo que intenta hacer el Gobierno de derecha en la ciudad de Buenos Aires, donde pretende instalar en las escuelas públicas evaluadores extranjeros para evaluar a los maestros y los niños. Se trata de la misma lógica de la prueba PISA de la OCDE (organización que centraliza los intereses del capital mundial concentrado), destinada a construir un ranking de sociedades y culturas, aunque tenga el formato de una evaluación educativa. La prueba PISA evalúa solo matemáticas y lengua. Pero, por ejemplo, con la gran producción artística que tiene América Latina, cabe preguntarse ¿por qué no se considera el arte en las evaluaciones?

Yo no digo que no deba haber evaluación, al contrario, creo que hay que avanzar en acuerdos de evaluación a nivel regional. A nivel del Unasur y del Mercosur, podemos evaluar desde nuestra cultura, con acuerdos sobre cuáles son las finalidades de la educación.

Podemos darle a las evaluaciones los valores que a nosotros nos parezcan. Se puede realizar un tipo de evaluación concertada, cuyos resultados se devuelvan al docente, en donde el evaluador se reúna con miembros de la comunidad escolar, converse sobre las necesidades de apoyo y que eso derive luego en cursos de capacitación para todo el personal de la escuela, que incluye a los administrativos y personal de mantenimiento.

En Argentina se avanzó en ese sentido. El Operativo Nacional de Evaluación que ejecuta el Ministerio de Educación de la Nación da cuenta del desempeño de los alumnos en lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. Se caracteriza por tener en cuenta los objetivos acordados nacionalmente y las características culturales de los educandos. La concepción que fundamenta el operativo es considerar a la evaluación un momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual la participación de los docentes y la devolución de los resultados a ellos y a los alumnos constituyen un hito sustancial. Es una situación muy diferente a la que se produce cuando los periódicos de la derecha publican los resultados de una evaluación cuyos protocolos fueron elaborados en otras latitudes, sin conocer la cultura, el idioma, ni los objetivos que nuestros países quieren alcanzar.

¿Y qué impacto podría tener en las comunidades educativas la aplicación de un modelo de evaluación colectivo y participativo?

En la experiencia nuestra es un impacto fuerte, porque las comunidades educativas se empiezan a hacer responsables. No sé si ocurre en Chile, pero en Argentina, en Uruguay y en otros países, se ha dado que algunas madres y padres atacan físicamente a los docentes, culpabilizándolos por las bajas calificaciones de sus hijos. Tenemos permanentemente agresiones a los docentes. Trabajar en evaluaciones colectivas es una concepción educativa que busca también incluir a las familias en una actitud positiva, darles un espacio para que comprendan el proceso educativo de sus hijos, y ámbitos en donde puedan escuchar al docente y ofrecer su opinión.

El neoliberalismo produjo un efecto que es el de la desprofesionalización y descalificación del docente. Hay que calificar nuevamente al profesor, calificar en el sentido de devolverle el respeto de la sociedad. Quiero dejar claro que es muy importante tener una escuela en donde haya participación de la comunidad, pero que el docente conserve su lugar. El docente tiene que revalorizarse.

¿Cómo ve usted el papel de las organizaciones docentes frente a esta tercera arremetida del neoliberalismo en los sistemas educativos latinoamericanos? ¿Qué debieran los docentes exigirle al Estado al respecto?

Los sindicatos de educadores son sujetos principales en las formas de lucha por la emancipación que esta época requiere. Entre sus tareas están la revalorización de la enseñanza y el aprendizaje de la cultura, y en particular de

A nivel del Unasur y del Mercosur, podemos evaluar desde nuestra cultura, con acuerdos sobre cuáles son las finalidades de la educación.

nuestra cultura; ser actores decididos de la transformación del sistema de educación, adecuándolo democráticamente al siglo XXI; exigir y garantizar la mejor formación y mejores condiciones de trabajo; avanzar en el reconocimiento de la negociación colectiva como un principio que no se agota en la reivindicación inmediata, sino que sostiene una concepción de las relaciones de poder.

La Internacional de la Educación es una organización fundamental para sostener y profundizar los lazos entre los docentes del mundo, en dirección a defender su trabajo, su jerarquía profesional, su capacitación y el conjunto de

sus derechos. La Internacional de la Educación para América Latina y el Movimiento Pedagógico Latinoamericano realizan acciones permanentes para estrechar lazos y apoyos mutuos entre los sindicatos de la región. Junto con el fortalecimiento constante de esas organizaciones, nuestros países deben dar un salto cualitativo en los acuerdos de Unasur y el Mercosur, para alcanzar un espacio libre de fracaso y abandono educativos, consolidar regionalmente estrategias pertinentes a nuestros proyectos político-culturales; y acordar programas de evaluación que den cuenta de los procesos de cambio, evitando la fotografía publicitaria del momento del supuesto fracaso. 





Inauguración del CPEIP en Lo Barnechea, 14 de agosto de 1968. (Fotografía: gentileza de Mario Leyton).

Apoyo al desarrollo profesional docente: reconstruyendo la historia del CPEIP

Conversación con Mario Leyton y Carlos Eugenio Beca

En un año en que la construcción de una nueva carrera docente ha estado en el centro de la discusión en nuestro país, *Docencia* quiso rescatar el origen y evolución de la institución que desde 1965, con distintos periodos y atribuciones, ha estado encargada de las políticas de desarrollo profesional de los docentes: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Para ello, conversamos con dos pilares fundamentales en la historia de este organismo: Mario Leyton, quien lideró la creación del CPEIP en el gobierno de Frei Montalva y fue su primer director en 1967 hasta ser destituido durante la Dictadura en 1973; y Carlos Eugenio Beca, quien dirigió el Centro desde el año 2000 al 2010.

A través de sus relatos, anécdotas y reflexiones se refleja cómo una institución que nació como un fuerte referente latinoamericano de formación y capacitación de los docentes y que lograba vincular y regular la labor de las facultades de educación, el currículum escolar y la investigación pedagógica, luego de la Dictadura perdió importantes atribuciones, que hasta el día de hoy no logra recuperar. En la conversación también queda

en evidencia que para dignificar la profesión docente y mejorar la educación en el país es necesario que el CPEIP recupere muchas de las funciones creadas en sus orígenes.

Esperamos que esta reconstrucción reflexiva de su historia dé luces para un nuevo periodo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Mario Leyton

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Doctor en Educación, Universidad de Chicago. Primer Director del CPEIP (1967-1973). Director Fundador de la Dirección de Postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Premio Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral. Premio Nacional de Educación.

Carlos Eugenio Beca

Profesor de Filosofía. Director del CPEIP entre los años 2000 y 2010. Actualmente es coordinador de la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de Orealc/Unesco, radicado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).



¿Cuál es la importancia de discutir hoy acerca de la historia y actualidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)?

Carlos Eugenio: Yo creo que es clave, porque estamos hablando de una institución que está próxima a cumplir cincuenta años, lo que no es menor en el Estado chileno. Sin embargo, es preciso considerar que la historia de esta institución, que desde sus orígenes estuvo ligada a los profesores y a reformas educacionales, se ha prolongado en el tiempo con periodos muy diversos.

Hubo un periodo de auge y de grandes expectativas para los profesores, que fue el que le correspondió conducir a Mario Leyton, entre los años 1967 y 1973. Luego, vino un periodo de decadencia durante la Dictadura (1973-1990), donde las atribuciones y recursos asignados al CPEIP –al igual que ocurrió con todo el Ministerio de Educación– se fueron reduciendo como expresión de una visión minimizadora del rol del Estado. Posteriormente, vivimos un periodo en que el rol del CPEIP se fue recuperando de una manera paulatina a través de nuevas funciones y recursos contemplados en leyes de presupuesto, principalmente del año 2000 en adelante.

En el momento actual, es importante retomar una discusión, sobre el rol del CPEIP, a la luz de la experiencia histórica, sobre todo cuando el proyecto de ley en debate sobre la política docente le asigna nuevas atribuciones, concibiéndolo como un organismo clave del desarrollo profesional docente, desde la formación inicial hasta el ejercicio en sus distintas etapas.

Mario: Yo creo que es vital dialogar acerca del CPEIP, pues hoy su vigencia se mantiene intacta, por cuanto el perfeccionamiento es parte fundamental de la formación continua del profesorado y ello es clave en el mejoramiento de la educación. Además, poner la atención en el CPEIP significa pensar en la propia historia del profesorado, puesto que, desde hacía mucho tiempo, la creación de un centro de perfeccionamiento estaba en la plataforma de lucha del magisterio. El gremio, históricamente luchó por una institución de nivel superior que fuera responsable del perfeccionamiento de los profesores para llevar a cabo reformas educativas y elevar la calidad de la educación, y también para que dicho perfeccionamiento tuviera incidencia directa en su carrera profesional.

Cuando uno piensa en la historia del CPEIP siente un gran orgullo. Es una gracia que después de cincuenta años esté ahí. Para mí es un milagro, dados los cambios radicales y las circunstancias sociopolíticas que sucedieron en Chile en las décadas posteriores. Eso me da una gran satisfacción, porque me indica que los objetivos planteados en ese momento eran muy válidos y continúan teniendo vigencia hoy día. Por otro lado, el CPEIP ha sido un referente pedagógico institucional para el desarrollo de sistemas educativos de diferentes países latinoamericanos.

¿Cómo nace el CPEIP?

Mario: El CPEIP nació en diciembre de 1964, casi al comienzo del gobierno de Eduardo Frei Montalva como un programa de perfeccionamiento para los profesores de Ciencias, y se ubicó en la calle Castro 441, una antigua casa señorial que hoy ya no existe.

Sobre su historia, lo primero que hay que señalar es que el CPEIP se constituyó como una institución académica de nivel superior. Don Juan Gómez Millas lo concibió como una verdadera escuela de formación de postgrado que en Chile no existía. Tanto es así, que a él le habría gustado establecer el CPEIP en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, pero creo que, por las controversias



que había dentro de la Universidad entre los departamentos de pedagogía y los departamentos de las especialidades no fue posible hacerlo y lo integró dentro del Ministerio de Educación. Para ello, don Juan contó con el personal académico de las diferentes facultades de educación existentes en el país, lo cual permitió al CPEIP convertirse en una institución académica de nivel superior para el magisterio nacional, dependiendo directamente del despacho del ministro de Educación.

Como se ha dicho previamente, el CPEIP se inició con un programa de perfeccionamiento para los profesores en Ciencias, pues don Juan Gómez Millas estaba convencido de que el gran viraje de la educación debía darse hacia el desarrollo científico de Chile. El coordinador de ese programa inicial fue don Héctor Croxatto y a mí correspondió ser Secretario Ejecutivo y, posteriormente, su primer Director.

Cabe destacar que, desde el comienzo, el perfeccionamiento de los profesores fue concebido como una política de Estado destinada a todos los profesores de Chile por igual, tanto de la educación fiscal como de la educación particular. Para tales efectos, a través de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), se estimuló a la educación particular a crear una institución de perfeccionamiento para ese sector. El Padre Maturana, encargado de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) solicitó mi asesoría para la creación y desarrollo de esa institución, que posteriormente pasó a constituirse en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), cuyo primer director fue el Padre Patricio Cariola.

Poner la atención en el CPEIP significa pensar en la propia historia del profesorado, puesto que, desde hacía mucho tiempo, la creación de un centro de perfeccionamiento estaba en la plataforma de lucha del magisterio.

A un nivel más general, ¿cuáles eran los objetivos que el Estado perseguía a través de CPEIP?

Mario: El objetivo central fue hacer del conocimiento un patrimonio de todos, y para ello era fundamental mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos. Esto implicaba, primero, elevar a la pedagogía como una disciplina académica del más alto nivel científico y consolidar la formación y perfeccionamiento de los profesores como un proceso continuo y permanente fundado en la investigación y experimentación pedagógica, con impacto en el aula.

Para cumplir con esta tarea se tomaron dos grandes medidas: primero, dotar al CPEIP con el más excelente equipo de académicos, científicos y pedagogos del país, ya que la vinculación académica del CPEIP con las facultades de Educación de las universidades fue fundamental para ligar la formación inicial con la realidad concreta de nuestras aulas a través del perfeccionamiento de los profesores en servicio. En efecto, al ponerse en contacto los profesores de las universidades con los profesores de aula, les permitía corregir los programas de estudio que esos mismos académicos habían elaborado desde el propio CPEIP, y a los profesores de aula, participar en la renovación del currículum. Esta estrategia posibilitó que el CPEIP tuviera un impacto directo en el aula y que los profesores se apropiaran de la Reforma Educacional sintiéndose partícipes de ella.

El equipo académico que se constituyó en el CPEIP estaba compuesto por decenas de académicos del más alto nivel, entre los cuales destacan: Don Héctor Croxatto, el mejor científico del país a nivel mundial, casi premio Nobel de Ciencias; Mario Góngora, Ricardo Krebs, Roque Esteban Scarpa; César Abuabud, el mejor matemático que ha tenido Chile en muchos años; Hernán Cortés, uno de los grandes metodólogos de la enseñanza de las matemáticas; sociólogos como Raúl Samuel y Hernán Godoy; Lidia Miquel del área de lenguas; Felipe Alliende y Mario Matus, que hoy día son parte de la Academia Chilena de la Lengua y Darío Moreno, por citar solo algunos.

La segunda gran medida, fue integrar y coordinar las múltiples y desarticuladas dependencias del Ministerio de Educación, responsables de procesos y funciones esenciales para mejorar la calidad de la educación, como aquellos que se dedicaban a la investigación, a una incipiente experimenta-



Fotografía gentileza CPEIP.

ción, planificación y desarrollo curricular, y a dictar cursos de perfeccionamiento.

En este nuevo contexto, el perfeccionamiento del profesorado fue considerado como una parte integral del proceso de formación permanente de los docentes, dado que el existente era esporádico, atomizado, impertinente a las necesidades del aula y desactualizado. La nueva política de perfeccionamiento de ese entonces, respaldada por el magisterio, consideró que la actualización permanente del profesorado constituía la viga maestra del mejoramiento de la calidad de la educación y de la implementación de cualquier innovación educativa, y un eje central de la carrera profesional de los docentes.

Carlos Eugenio: Bueno, yo quisiera hacer un comentario respecto a esto último que ha señalado Mario acerca de las funciones del CPEIP y su visión integral del sistema educativo. Desde sus orígenes hasta hoy ha habido un cambio que es muy importante. Actualmente, si uno ve todos los ministerios a nivel internacional, tienen separadas las funciones de formación y desarrollo profesional docente, por un lado, y de currículum y evaluación de aprendizajes, por otro.

Cuando Mario dirigió el CPEIP, todo eso estaba unificado. El proceso de elaboración del currículum, de diseño y de perfeccionamiento docente en torno a este mismo currículum, era uno solo. En cambio, lo que ocurre después, y que se mantiene con la reforma educativa de los noventa, es la separación de estos campos. Esto se expresa en dos estructuras organizacionales distintas: la Unidad de Currículum y

Evaluación, y el Centro de Perfeccionamiento. Esta separación de funciones tiene ventajas en términos de propiciar una mayor especialización en campos que son distintos, pero tiene, a su vez, la desventaja de la desintegración y de que no se traspasa al trabajo de reelaboración del currículum y del sistema de evaluación el conocimiento que se genera a través del desarrollo profesional continuo.

¿Cuáles son las medidas estratégicas que el CPEIP implementó en sus orígenes para alcanzar sus objetivos?

Mario: Primero, vincular el CPEIP con la totalidad del profesorado del país a través de todos los procesos y sus acciones directas; vincular a las universidades institucionalmente a través de su consejo superior; integrar los cuadros académicos de las universidades al trabajo eminentemente pedagógico del CPEIP, ligándolos directamente con los profesores en servicio, por consiguiente, con la práctica real de aula, logrando verdaderos procesos de retroalimentación para la formación inicial; dotar al CPEIP de un ambiente físico apropiado para la reflexión y el diálogo académico a la altura, como decía don Juan Gómez Millas, de la dignidad del profesor y su misión educadora.

Adicionalmente, se puso en marcha en La Rinconada de Maipú el CPEIP para la Educación Técnica. Esto poca gente lo conoce, pero tuvimos otro centro tan grande como el de Lo Barnechea. En él se hizo toda la reforma de la Educación Técnica. Recuerdo que una de las cosas importantes fue la reforma curricular, con la que se logró reordenar la educación técnica en cinco grandes áreas, definir nuevos planes de



Fotografía gentileza CPEIP.

estudios y perfeccionar a los profesores. Ese centro fue dirigido, entre otros educadores, por Mario Astorga después de ser ministro de Educación del gobierno de Salvador Allende.

Por lo tanto, contábamos con el CPEIP de Lo Barnechea para el perfeccionamiento de los profesores de la educación científico-humanista; con el CPEIP de Maipú para los profesores de la educación técnica y con el CIDE para el perfeccionamiento de los profesores de la educación particular.

¿Cuáles fueron los logros alcanzados por el CPEIP en relación a los objetivos de la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva?

Mario: Es necesario destacar que al CPEIP le correspondió desarrollar importantes tareas para aplicar la Reforma Educacional de los años 1964-1970 y para modernizar nuestro sistema educacional. En primer lugar, el CPEIP perfeccionó a los 80.000 profesores en servicio conforme a los lineamientos pedagógicos del nuevo currículum, a las modernas tendencias metodológicas orientadas al logro de aprendizajes significativos y al rol del profesor como guía y orientador del desarrollo formativo de sus alumnos. Con ese mismo espíritu, el CPEIP asumió la responsabilidad de conducir el programa de formación de los 10.000 nuevos profesores para atender a los 500.000 nuevos alumnos que la Reforma incorporó al sistema educacional. No menos importantes fueron las propuestas del CPEIP en el diseño de una nueva estructura del sistema educacional y la inclusión en ella de la educación parvularia con responsabilidad del

Estado. Ello dio origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Al diseñar una nueva estructura, la preocupación fundamental era integrar al interior del sistema educacional a todos los subsistemas (primaria, secundaria y educación técnica) que hasta ese entonces existían como organismos aislados, reflejando y reproduciendo la estratificación social del país, en una estructura integral e integradora como un verdadero sistema nacional de educación. Para ello se elaboraron tres propuestas que fueron puestas a discusión con el gremio y otros agentes sociales y, posteriormente, analizadas por el Consejo Nacional de Educación, aprobando la estructura de ocho años para la educación básica y cuatro, para la educación media, aún vigente.

Otro aspecto fundamental de la labor del CPEIP fue el desarrollo de un nuevo lenguaje pedagógico y la introducción de la disciplina del currículum como una visión sistémica e

El perfeccionamiento de los profesores fue concebido como una política de Estado destinada a todos los profesores de Chile por igual, tanto de la educación fiscal como de la educación particular.



integral del proceso pedagógico en su conjunto. Desde esta perspectiva se desarrolló el nuevo currículum para la nueva estructura del sistema educacional y se elaboraron planes, programas y textos de estudios para la enseñanza básica, enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional. Desde el CPEIP se irradió la disciplina del currículum a toda América Latina, con lo cual se hizo uno de los aportes más significativos al desarrollo de las ciencias de la educación en el continente. Pasó a constituirse en parte integral de la malla curricular de todas las instituciones de formación docente.

Se desarrolló además un nuevo concepto de la evaluación educacional, concibiéndola como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje, y no externo al mismo, como sucedía hasta entonces. Esto pareciera ser muy común hoy día, pero en aquella época, la evaluación, además de ser subjetiva, no tenía relación con los procesos instruccionales y, adicionalmente, la información que entregaba no se utilizaba para retroalimentar el proceso de aprendizaje ni para mejorar la calidad de la enseñanza ni, por consiguiente, el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

En relación a esto, también se hizo una propuesta para establecer un sistema nacional de evaluación con pruebas como el actual Simce, cuyo fin era retroalimentar el sistema educativo y los aprendizajes de los alumnos. En el CPEIP se desarrollaron pruebas de ensayo de este tipo e incluso algunas de ellas fueron revisadas por el profesor Benjamin Bloom, el padre de las “taxonomías de los objetivos educacionales” en una visita que realizó en el año 1972 a nuestro país, y en donde dictó una famosa conferencia producto de 25 años de investigación a nivel mundial titulada “La inocencia de la educación”. Una de las “inocencias” guarda relación con los test y su impacto en los sistemas educativos y en los alumnos. Ya en esos años nos dijo que la evaluación y los test hay que aplicarlos con extraordinario cuidado, porque ellos tienen un poder tremendo, por cuanto si los resultados no se usan apropiadamente terminan “dominando a la educación en vez de servirla”.

En esta línea de evaluaciones nacionales también se propició la creación de la Prueba de Aptitud Académica, con el fin de democratizar el acceso y progreso educacional hasta los niveles superiores de todos los estudiantes. Para valorar el sentido de esta prueba hay que recordar que la Prueba de

La nueva política de perfeccionamiento de ese entonces, respaldada por el magisterio, consideró que la actualización permanente del profesorado constituía la viga maestra del mejoramiento de la calidad de la educación y de la implementación de cualquier innovación educacional.

Bachillerato existente era la puerta de entrada para el acceso a la universidad, constituyéndose en el tapón que tenían los hijos de las clases bajas para ingresar a ella, ya que solo podían rendirla los alumnos de los liceos, los cuales representaban el 2 o 3% de la población escolar que ingresaba a la escuela primaria.

Con la nueva estructura del sistema educacional y el nuevo currículum de formación general integral e integrador, se facilitaba que todos los alumnos pudieran progresar y avanzar dentro del sistema educacional y pudieran ingresar a la universidad. Para ello no era suficiente eliminar los sistemas de calificación y certificación existentes, en particular, el bachillerato. La Prueba de Aptitud Académica, como su nombre lo indica, evaluaba los procesos de aprendizajes incluidos hasta el décimo año del plan de formación general que permitían a los alumnos enfrentar aprendizajes más complejos en igualdad de condiciones. Dentro de este concepto de evaluación, los contenidos constituían un medio para facilitar el desarrollo de procesos cognitivos superiores y valóricos-formativos, por tal razón, el nombre era de aptitud académica.

En resumen, los logros del CPEIP abarcan el diseño de la estructura del sistema educacional de 8 y 4 años; el diseño de los lineamientos de la malla curricular para el sistema educacional; la elaboración de los programas y textos de estudio desde el primer año de educación básica hasta el cuarto año de educación media con sus guías de enseñanza para los profesores, guías de aprendizajes para los alumnos en casi todas las asignaturas, incluyendo la modalidad técnico-



profesional; capacitación periódica y recurrente a todos los profesores y directivos de escuelas y centros de nivel medio y técnico-profesional, así como al personal directivo y técnico del nivel central del Ministerio de Educación; se hizo una gran variedad de publicaciones científico-pedagógicas, muchas de las cuales fueron obras de Benjamin Bloom, Ralph Tyler, entre otras, traducidas en el CPEIP; se realizó la reedición de la *Revista de Educación* del Mineduc; la puesta en marcha de los encuentros nacionales de investigación; la realización de innovaciones pedagógicas, entre otros.

Mucho se habla de que el CPEIP fue un referente latinoamericano. ¿Qué puede decirnos sobre eso?

Mario: En el CPEIP se desarrollaron los que podríamos llamar los primeros programas de postgrado que hubo en América Latina, divulgando las más modernas teorías y enfoques educacionales. A estos cursos, financiados con recursos de la OEA, del Banco Interamericano y de Unesco, vinieron, en el periodo en que yo estuve, alrededor de unos quinientos educadores de toda América Latina, más todos los chilenos, para perfeccionarse en materias especializadas de las ciencias de la educación, tales como: planeamiento educacional, planeamiento del currículum, evaluación educacional, gestión educacional, metodologías y didácticas específicas en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias Biológicas, Física y Química, etc.

En estos cursos se formaron los primeros líderes educacionales, verdaderos pioneros si se quiere, de la educación en América Latina, quienes más tarde en sus países ocuparon altos cargos como ministros de Educación, rectores de uni-

versidad, decanos de facultades. Como resultado de esta relación de colaboración, el CPEIP fue imitado e instituciones similares surgieron a partir de él: INE en Perú; ISE en Paraguay; Seraper en Colombia; Dinacaped en Ecuador; Centro Magisterial en Venezuela; Dinamed en Guatemala; incluso en Guinea Bissau en África.

¿Qué cambios se impusieron al CPEIP con la Dictadura?

Carlos Eugenio: El proceso que describe Mario es muy distinto al que hoy tenemos. Antes existía un Estado responsable de la educación. Luego entramos a una etapa totalmente distinta, con un Estado subsidiario, es decir, un Estado que no quiere tener injerencia directa en la educación, lo cual se consagra con el traspaso de la administración de las escuelas a los municipios y con el cambio de la situación de los docentes a principios de los años ochenta. Otro elemento que también define el rol que el Estado le estaba dando al CPEIP es que en la nueva estructura del Ministerio el CPEIP pasa a llamarse Departamento Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, y el director del CPEIP, Jefe del Departamento, denominación que se mantuvo hasta mediados de la década pasada cuando recupera legalmente su nombre original.

El milagro de que hablaba Mario consiste en que el CPEIP se mantuvo en el período dictatorial, dentro de otra concepción de Estado. Se mantuvo con algunos proyectos internacionales, con la OEA y otros organismos. Sin embargo, se abandonó el rol protagónico en el perfeccionamiento de los profesores en servicio y la centralidad que antes tuvo en el desarrollo profesional.



¿Qué cambios experimenta el CPEIP con el inicio de los gobiernos de la Concertación?

Carlos Eugenio: Desde el año noventa en adelante comienza un período donde el Estado, a través de las políticas de los gobiernos de la Concertación, intenta recuperar un rol activo en promover el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, pero sin un cambio de la institucionalidad y del marco legal, salvo en algo determinante como es el Estatuto Docente. El Estatuto recupera, por ejemplo, la asignación de perfeccionamiento, eliminada durante la Dictadura. Significó además que el Ministerio de Educación recuperara la función de llevar un registro público del perfeccionamiento, asignado al CPEIP. Esta asignación permitió que los profesores pudieran financiar su perfeccionamiento y no tuvieran que pagarlo de su bolsillo. Estos recursos le dieron la posibilidad al CPEIP, que estaba en una lógica del autofinanciamiento, de ampliar la cobertura de su programa de perfeccionamiento a distancia, entre los años 1992 y 1994. Esto mientras no se logró elevar su presupuesto como ocurrió en la siguiente década. Otro beneficio muy importante que trajo consigo el Estatuto fue que los profesores del sector municipal dejaron de registrarse por el Código del Trabajo.

¿Cómo influyó en el CPEIP el nuevo escenario político que estaba enfrentando el país?

Carlos Eugenio: A partir de los noventa, surge un marco nuevo, no solamente por la recuperación de la democracia, sino también por el diseño y la implementación de una reforma educacional, donde uno de los ejes fue el fortalecimiento de la profesión docente.

Sin embargo, ninguno de los tres grandes programas de la Reforma relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente, iniciados entre 2007 y 2009, —el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID); el Programa de Becas para Pasantías en el Exterior, y el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) para dar a conocer a los docentes los nuevos programas de estudio de la reforma curricular— fue asignado al CPEIP en cuanto a su diseño y ejecución. Solo desde 2001, el CPEIP asume el PPF y el programa de becas al exterior y las autoridades ministeriales de la época optaron por administrar estos programas desde el propio gabinete del ministro en atención a

su carácter estratégico y al gran volumen de recursos involucrados.

A partir del año 2000, hubo una opción distinta por avanzar en la recuperación del rol del Estado y del CPEIP en el desarrollo profesional docente. Al pasar a sus manos los referidos programas PPF y becas al exterior se produce un significativo incremento del presupuesto del Centro.

En el caso del programa de becas al exterior, que estaba en su fase final, se logró con el Ministerio de Hacienda negociar recursos para que continuara a una escala menor, lo cual significó pasar de una escala del promedio de 900 profesores que salieron al extranjero entre 1997 y 2000, a una escala de unos 400 a 500 docentes desde el 2001 al 2005.

Junto con ello, el CPEIP empieza a desarrollar nuevos programas, superando de facto una situación poco clara desde el punto de vista legal en el sentido de que no pudiera ejecutar directamente programas. Una línea de trabajo prioritaria fue el perfeccionamiento entre pares, la que se expresó en programas nuevos como las pasantías nacionales y los talleres comunales.

Adicionalmente, se comienza el programa de formación de mentores, que después se interrumpe el 2010; se crea la red de Maestros de Maestros; se asignan nuevas funciones al CPEIP en el campo de la evaluación docente y de la asignación de experiencia pedagógica; y se retoma la formación de los directores. En fin, una serie de programas comienza a aparecer bajo marcos legales nuevos o a través también de leyes de presupuesto, configurándose una segunda etapa de intervención del Estado en relación al desarrollo profesional docente.

Respecto de la formación inicial se pasa de una primera etapa, que fue la del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) dirigido por Beatrice Ávalos, entre 1997 y 2001, radicado en la División de Educación Superior, a una segunda etapa que comienza el 2008, donde al CPEIP se le asigna la responsabilidad de asumir el programa Inicia, que incluye tres líneas: la evaluación diagnóstica (conocida como “Prueba Inicia”); la elaboración de estándares para la formación inicial docente en todos los niveles; y una línea de apoyo a las instituciones formadoras.

¿Es posible ver un quiebre de este proceso con el gobierno de Sebastián Piñera?

Carlos Eugenio: Claro. Aunque algunas de las atribuciones del CPEIP legalmente establecidas, por ejemplo, la evaluación docente se mantuvieron sin variación, en dicho periodo, hay otras que sufrieron cambios importantes y que van nuevamente en la línea de una disminución del rol del Estado, característica de la ideología predominante de dicho gobierno.

Así, en materia de formación continua los programas de aprendizaje entre pares como los talleres comunales se eliminan; como también los programas de apropiación curricular que el CPEIP venía trabajando en una nueva relación con las universidades acreditadas. Asimismo, se reduce a una mínima expresión el programa de especialización, de postítulo, ligado a la bonificación de reconocimiento profesional –surgida de la negociación Gobierno-Colegio de Profesores del año 2006–, la cual permitía no solamente el reconocimiento profesional de una mención, sino sobre todo una especialización para los docentes de educación básica de primer y segundo ciclo. El programa de mentorías que estaba asociado a la red de Maestros de Maestros queda absolutamente desactivado. En cambio, se recupera la línea de formación de directores, muy en consonancia con una política que deposita más confianza en los directores que en los docentes de aula.

En el gobierno de Piñera, en cuanto a formación inicial, se impulsa una política de publicación de resultados de la prueba diagnóstica, en forma de ranking por instituciones, desvirtuando el sentido formativo original de dicha evaluación, y, por otra parte, se pone en marcha la línea de apoyo a las instituciones a través de la modalidad de convenios de desempeño entre el Mineduc y algunas universidades, pasando su responsabilidad a la División de Educación Superior (Programa Mecesus).

¿Qué concepciones de profesores encontramos en la historia del CPEIP?

Mario: En su primera etapa los profesores se sintieron actores de un proceso de cambio. Yo creo que el profesorado nacional se sintió acogido y validado en la propuesta hecha por el CPEIP y por el Estado chileno; en el fondo

Se desarrolló además un nuevo concepto de la evaluación educacional, concibiéndola como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje, y no externo al mismo, como sucedía hasta entonces.



Fotografía: gentileza de CPEIP.



el CPEIP significó la dignificación de la profesión docente, pues transformó al ejercicio docente en un proceso de alta calidad profesional, lo cual contribuyó a que el profesor se sintiera un sujeto de cambio efectivo y real con impacto en la vida de sus alumnos.

Carlos Eugenio: Mario dijo una cosa muy importante: en el origen del CPEIP está el propósito de dignificar la profesión docente. Ello es clave y es algo que está en el espíritu, en el *ethos* del CPEIP siempre. Pero los momentos históricos son muy distintos y hay que diferenciarlos bien respecto de quienes eran los profesores.

En aquel periodo que describe Mario, estamos hablando de profesores normalistas de educación primaria, formados pedagógicamente de una manera muy sólida, también de profesores secundarios formados en pocas universidades, con una fuerte formación disciplinaria.

Entonces, ese conjunto de profesores, dependientes además en su gran mayoría del Ministerio de Educación, representa un mundo totalmente distinto al que nos encontramos de los noventa para adelante, donde existen profesores que no dependen del Ministerio de Educación y cada vez se encuentran

menos vinculados a la educación pública, por la disminución de la matrícula en el sector municipal. Además, hoy tenemos profesores formados por múltiples universidades, públicas y privadas, con una enorme heterogeneidad de programas. Ello sin duda debe ser considerado a la hora de hablar de la concepción de profesor que en este periodo predomina. En todo caso, siempre ha existido en nuestra historia educacional, como a nivel mundial, una tensión entre la visión del profesor como un técnico que aplica el currículum, normas, materiales y guías que se le entregan; y otra que concibe al docente como un profesional que tiene capacidad de tomar decisiones respecto de cómo lograr mejores aprendizajes, mejor formación de todos sus estudiantes y que trabaja colaborativamente con otros profesionales.

¿Cómo se ha expresado esa tensión al interior del Ministerio de Educación?

Carlos Eugenio: Yo diría que en esa tensión el CPEIP siempre ha puesto el énfasis en la profesionalización, es decir, en reconocer el conocimiento de los profesores, su experiencia, sus valores. Gracias a ello, el Centro siempre pudo establecer una relación de confianza con el profesorado que muy difícil-

Fotografía: gentileza de CPEIP.



mente, podían establecer otras instancias del mismo ministerio. Yo creo que Mario debe haber vivido quizás lo mismo, pero para nosotros, en los tiempos que a mí me tocó vivir, era muy distinto el trato que uno recibía cuando se relacionaba con profesores en representación del Ministerio de Educación que cuando lo hacía en nombre del CPEIP, pues se creaba una confianza que tenía que ver con la historia, pero también con la actitud de los profesionales del CPEIP de jugarse por este rol profesional más que por el rol técnico. Eso explica un poco el énfasis también en los programas de aprendizaje entre pares, por ejemplo, en el desarrollo del programa de pasantías nacionales, que formó además parte del acuerdo del Ministerio con el Colegio del año 2000. Ese programa no es otra cosa que valorizar el conocimiento de los docentes y ponerlo en interacción con otros. En la misma dirección apuntaba el programa de talleres comunales.

Para cerrar, les pediríamos que nos describieran, desde su experiencia, las características del profesor que hoy necesitamos; cómo debería ser hoy el apoyo pedagógico a ese docente y finalmente cómo debería ser el vínculo del CPEIP con las universidades para entregar dicho apoyo.

Carlos Eugenio: En el tiempo actual y con una mirada de futuro, se hace más necesario que nunca reafirmar el sentido profesional de la docencia, para poder asumir la compleja tarea de enseñar en sociedades diferentes donde la propia escuela necesita transformarse para educar a niños y jóvenes que tienen nuevas formas de aprender. Este profesional debe asumir sus responsabilidades y contar para ello con un sólido apoyo pedagógico y con políticas que promuevan su

reflexión pedagógica en un trabajo colaborativo con otros docentes. En esta dirección, cabe un rol decisivo a las universidades que se comprometen con la formación de profesores y compete al CPEIP ofrecer al profesorado oportunidades relevantes de formación profesional en una alianza con las universidades que sea, a su vez, enriquecedora para estas.

Mario: El profesor que hoy necesitamos debe ser un profesor multifacético para conducir la formación integral de niños y jóvenes que deben enfrentar los múltiples, complejos y dinámicos desafíos de la vida contemporánea. Como eje central de su perfil debe destacar una sólida formación profesional y pedagógica, propia de un académico de nivel superior, cuya responsabilidad es formar sujetos armoniosamente integrados y capaces de producir cambios en lo personal y social que contribuyan al desarrollo del país.

En relación al apoyo docente, para cumplir esa delicada y compleja misión, el profesorado debe recibir un apoyo sistemático y permanente con impacto en el aula de parte del CPEIP y de las universidades, con cursos de perfeccionamiento y materiales adecuados capaces de generar en los colegios procesos de auto y mutuo perfeccionamiento en base a estrategias pedagógicas y metodologías probadamente eficaces. Se debería dar a estos procesos un seguimiento sistemático presencial a través de las múltiples posibilidades que ofrecen las tecnologías modernas de la información y la comunicación. Sobre todo, se debe ofrecer al profesor una carrera profesional coherente con la delicada tarea que implica la formación de jóvenes y niños en una sociedad cada vez más compleja, interconectada universalmente y con una dinámica de cambio acelerado.

Finalmente, en relación al vínculo del CPEIP con las universidades, este debe ser sustancialmente académico e institucional. Ello implicaría devolver al CPEIP sus funciones originales como ejecutor de los procesos de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica. Para cumplir con lo anterior, el CPEIP debe contar con los equipos académicos correspondientes y estos equipos solo los pueden proporcionar las universidades y las facultades de educación. Lo anterior únicamente se puede lograr con adecuados convenios que no perjudiquen el funcionamiento académico de las universidades. **D**

El proceso que describe Mario es muy distinto al que hoy tenemos. Antes existía un Estado responsable de la educación. Luego entramos a una etapa totalmente distinta, con un Estado subsidiario, es decir, un Estado que no quiere tener injerencia directa en la educación.



El apoyo técnico-pedagógico hoy: buscando un nuevo vínculo entre Estado y comunidades educativas

por **equipo revista Docencia**

Tradicionalmente el Ministerio de Educación ha cumplido un rol de supervisión técnico-pedagógica hacia los establecimientos educacionales que, lejos de apoyar y acompañar la labor de docentes y equipos directivos, ha sido una carga burocrática que complica su quehacer. Hoy el Mineduc propone dar un giro a esto cambiando el enfoque de lo que se venía haciendo desde la década de los noventa con los Planes de Mejoramiento Educativo. La propuesta busca poner las herramientas del Estado al servicio de las necesidades diagnosticadas por las propias comunidades educativas, y se espera que esta profunda modificación guíe la visión de todo el sistema estatal de apoyo a la labor docente. Sobre los avances y tareas pendientes, conversamos con Gonzalo Muñoz, jefe de la División de Educación General del Mineduc.



La presencia –mayor o menor– del Estado en el sistema educativo ha tenido diferentes énfasis en su historia, a veces más fiscalizador, otras evaluador, otras apoyador o castigador. Con la progresiva instalación de las reformas neoliberales en el sistema educativo de nuestro país, el rol del Estado respecto de las escuelas sufrió transformaciones significativas. La privatización y desarticulación del sistema educacional generaron que el rol de apoyo técnico-pedagógico que el Estado debía otorgar a las escuelas del sistema, se limitara a la supervisión y fiscalización esporádica, la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas. Lo anterior, basado en la desconfianza hacia los docentes y cuerpos directivos, y en una ambigua comprensión tanto del derecho a la educación, como de la libertad de educación y la autonomía¹.

Un ejemplo del afán rector desvinculado de la realidad particular de cada escuela y con un trasfondo de desconfianza hacia los diversos actores de la comunidad educativa, lo vivimos durante el gobierno de Sebastián Piñera con el Plan de Apoyo Compartido (PAC), el que definía una estrategia centralizada y única de entrega a los establecimientos de un paquete de disposiciones para los equipos de gestión, y planificaciones y recursos para los profesores, un plan de “instalación de prácticas clave”².

Actualmente, el apoyo técnico-pedagógico que entrega el Mineduc a las escuelas, se enmarca en el llamado Sistema de Supervisión Técnico-Pedagógica. Pese a esto, desde el Mineduc prefieren llamarlo “sistema de apoyo a la mejora escolar”, pues buscan darle un giro al ya tradicional énfasis en la normatividad y supervisión ministerial. Respecto a los roles de apoyo y supervisión que se conjugan –no sin complejidades– en el Ministerio de Educación y los diversos organismos asociados, conversamos con Gonzalo Muñoz, jefe de la División de Educación General del Mineduc, quien nos explica cómo hoy buscan diferenciarse del rol fundamentalmente supervisor que ha tenido en los últimos 40 años: “El Ministerio ha ido tomando un camino –y nosotros estamos convencidos de que estamos en la línea correcta–, de cumplir un rol de orientación al sistema, de innovación educativa importante, pero con acciones que efectivamente estén mucho más ancladas a las definiciones que toman los propios establecimientos, más que acciones

definidas centralmente por el Ministerio. Por ejemplo, nosotros no tenemos acciones únicas para todos los establecimientos en el área de la convivencia escolar, lo que tenemos es una política de convivencia escolar que orienta para que todos los establecimientos, cuando tengan que definir su reglamento de convivencia, lo hagan en el marco de la ley, lo hagan con orientación técnica y con recursos pedagógicos para que puedan hacer ese trabajo muy bien. Entonces, ¿cuál es el rol del Ministerio?, ¿prescribir ciertas soluciones? No, apoyar, orientar, ejemplificar, generar espacios de colaboración para el intercambio de experiencias”.

En esta entrevista, profundizamos especialmente en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), herramienta de planificación y gestión de la mejora escolar que el Mineduc está apostando por que sea el eje fundamental para la articulación del apoyo pedagógico.

Apoyo técnico-pedagógico en el marco de los Planes de Mejoramiento Educativo

Los PME comenzaron a desarrollarse desde la década de los noventa, como una herramienta de planificación de la mejora escolar y ha tenido distintas características de acuerdo a los gobiernos. Con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se masifican en el sistema educativo. Entre las críticas que se le han hecho, está el haberse transformado en una herramienta de administración de recursos económicos (especialmente SEP) y de rendición de cuentas, más que en una herramienta de mejoramiento educacional.

Actualmente, el apoyo técnico-pedagógico que entrega el Mineduc a las escuelas, se enmarca en el llamado Sistema de Supervisión Técnico-Pedagógica. Pese a esto, desde el Mineduc prefieren llamarlo “sistema de apoyo a la mejora escolar”.

1 “Autonomía escolar en Chile: aproximaciones a sus fundamentos teóricos e históricos”. *Docencia*, 46, mayo de 2012. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120617192704.pdf>

2 <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

Hasta el 2014, las metas eran fijadas o sugeridas por el Mineduc, y dentro de estas los resultados Simce tenían un lugar preponderante. Además, los PME debían ejecutarse solo en un año, haciendo muy complejo el plantear verdaderos procesos transformadores en la escuela.

Docencia: ¿Cuáles son las transformaciones fundamentales que este Gobierno ha realizado sobre los planes de mejoramiento educativo?

“Lo primero es entender que el cambio educativo requiere tiempo, procesos de mediano plazo y largo alcance; en ese sentido, el plan de mejoramiento debe entenderse como una herramienta de planificación de la mejora educativa, ahora a cuatro años, lo que luego se traduce en una planificación año a año, con lo que se transforma en una herramienta de gestión estratégica del establecimiento. Segundo, estamos vinculando explícitamente ese plan de mejoramiento al proyecto educativo del establecimiento, cosa que tampoco existía, pues el plan de mejoramiento se había transformado básicamente en un listado de acciones e inversiones. Al mismo tiempo, estamos haciendo un esfuerzo, y eso es una tarea en curso, para simplificar la herramienta,

hacerla más convocante, más fácil de trabajar al interior de las comunidades escolares”.

Docencia: En el Protocolo de Colaboración Mineduc-Municipios para los Planes de Mejoramiento se plantea que se establecerá un “nuevo vínculo” entre las escuelas y el Mineduc³. ¿Cómo se establecerá ese vínculo? ¿Cuáles serían los principios que lo sustentan?

“Nuestra visión es que el plan de mejoramiento debiera ser siempre entendido como una herramienta de la escuela, no del Ministerio. Esa distinción de política es muy importante, porque si tú la entiendes como una herramienta del Ministerio, entonces la usas para prescribir ciertas intenciones; mientras que si la entiendes como una herramienta de la escuela, lo que haces es orientar y generar condiciones para que ese plan, que es de la escuela, se desarrolle de buena manera. Por lo mismo, las metas que se establecen son atribución y definición del establecimiento, de la comunidad escolar. La brecha que cada establecimiento recorre es una definición que, en nuestra opinión, tiene que ser de la propia escuela, y el Ministerio de Educación tiene que apoyar y orientar ese plan entregando herramientas para que se di-

3 Protocolo de Colaboración Mineduc-Municipios para el diseño, implementación y seguimiento de los planes de mejoramiento escolar 2014-2018 y la constitución de “redes de mejoramiento escolar”. <http://www.chileb.cl/wp-content/uploads/2014/12/PROTOCOLO.pdf>





Concretar este anhelo de que efectivamente el Ministerio de Educación se ponga al servicio de los establecimientos, supone necesariamente entender que el vínculo entre la escuela y el Mineduc se basa en la confianza, en la colaboración.

señe e implemente de buena manera desde el punto de vista técnico-pedagógico.

Nosotros creemos que concretar este anhelo de que efectivamente el Ministerio de Educación se ponga al servicio de los establecimientos, supone necesariamente entender que el vínculo entre la escuela y el Mineduc se basa en la confianza, en la colaboración y no en la prescripción o la desconfianza. La desconfianza, creemos como Ministerio, se expresa muchas veces en políticas centralizadas, que dejan poco espacio a la creación y a la definición de los colegios; entonces, cuando hablamos de un nuevo vínculo, hablamos de que esa relación se establece en base a las herramientas que la propia escuela tiene. Ya el año pasado iniciamos un proceso de invitación a los establecimientos escolares, porque esto necesariamente es voluntario; creemos de verdad que las políticas de apoyo tienen que estar sujetas en este marco de colaboración, de voluntariedad, no pueden ser una obligación ni del establecimiento, ni del sostenedor”.

Docencia: ¿Cómo se articulan PME y PEI (Proyecto Educativo Institucional)?

“El plan de mejoramiento junto con el proyecto educativo, y así es lo que estamos comunicando al sistema escolar, debieran ser las piedras angulares en torno a las cuales se organiza todo el resto de los sistemas de apoyo, evaluación, orientación del sistema y también de fiscalización. Al respecto, estamos iniciando un proceso de apoyo a los establecimientos para que redefinan, actualicen, ajusten

su proyecto educativo. Esto es importante porque, primero, la Ley de Inclusión visibiliza el PEI en el sentido de que las familias deberán adscribir a dicho proyecto educativo al momento de postular a los establecimientos; y segundo, la actualización del PEI es un proceso necesario dado que los proyectos educativos tienen que estar alineados con los planes de mejoramiento. Por eso el proyecto educativo tiene que ser muy claro, muy transparente, ojalá lo más actualizado posible. Lamentablemente, toda la evidencia indica que eso no es así, que en general los proyectos son poco diversos, que tienden a ser poco conocidos por las familias y que están poco actualizados; frente a ese diagnóstico tenemos que avanzar.

Así, invitamos a las escuelas a que desde octubre de 2014 iniciaran un proceso de revisión de sus proyectos educativos, de hecho hubo una jornada nacional en la que participaron más de 4.500 establecimientos que hicieron cambio de actividades un día para, con sus comunidades educativas, revisar su proyecto y tomar una definición de si era momento o no de comenzar un proceso de ajuste.

Este año una de las prioridades de la División de Educación General –y del Ministerio– es provocar a través de la supervisión ministerial y de distintas herramientas, también a través de un trabajo articulado con el resto de las instituciones del sistema de aseguramiento (Agencia de Calidad y Superintendencia), que todos aquellos sostenedores y escuelas que decidan actualizar sus proyectos puedan hacerlo con un apoyo adecuado; de hecho una de las prioridades importantes de esta división del Ministerio hoy día es apoyar este proceso participativo de ajuste al proyecto educativo y anclarlo con el plan de mejoramiento”.

El trabajo en redes para el apoyo pedagógico

En el Protocolo de Colaboración Mineduc-Municipios antes citado, se señala que: “se promoverá la instalación en todo el territorio nacional de una estrategia de trabajo colaborativo en redes de directivos escolares a nivel local, conformadas por directores(as), jefes(as) de las Unidades Técnicas-Pedagógicas (UTP) y por profesionales de los equipos de educación municipales, coordinadas por supervisores provinciales del Ministerio de Educación. Esto se iría complementando gradualmente con la conformación de redes de docentes en los distintos territorios”.

Docencia: ¿En qué se basa esta apuesta por las redes? ¿Cómo articularían a los diversos actores del sistema escolar?

“Lo que la experiencia –nacional y también mundial– nos plantea es que en la colaboración y el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre las escuelas, entre municipios, entre profesores, entre directivos, etc., en esas redes, hay en general muchas más respuestas que las que puede entregar centralizadamente un programa o iniciativa del Ministerio, y por eso es que cambiar este vínculo Mineduc-escuelas significa no solo basarse en la confianza, sino también confiar en que esas capacidades están distribuidas en el sistema. Por ello estamos constituyendo, ya desde comienzos de este año escolar, a lo largo de todo el país, lo que denominamos oficialmente “redes de mejoramiento escolar” con establecimientos, la gran mayoría de ellos públicos, a las cuales estos adscriben voluntariamente.

Los directores, los jefes técnicos y el sostenedor, como responsable de la escuela, forman parte de estas redes, son los que comparten sus experiencias y trabajan en conjunto, son los protagonistas principales, y luego está el supervisor del Ministerio, quien tiene un rol de facilitar el intercambio y el diálogo fructífero, para que una escuela que, por ejemplo, tiene un buen plan de convivencia escolar, pueda presentarlo al resto de esa comuna y sobre eso se puedan ir mejorando las políticas y prácticas que tiene cada establecimiento en este ámbito”.

Docencia: ¿Qué lugar se le da a los docentes en estas redes?

“La legislación establece que, si bien el PME y el proyecto educativo son atribuciones del sostenedor, se espera que su diseño contemple la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, donde por cierto los profesores son un actor fundamental. Entonces, desde el punto de vista del diseño y ejecución de los planes de mejoramiento, a lo que nosotros como Ministerio aspiramos es a que cada vez más esa herramienta sea de la comunidad educativa en su conjunto. Y eso es lo que muestra toda la experiencia sobre mejora escolar: en la medida en que esas iniciativas de mejora responden a un interés genuino y compartido de la comunidad escolar, sus posibilidades de éxito se multiplican. Por eso es esencial que los distintos actores participen en ese proceso de definiciones; obviamente la atribución está

en los directores y los sostenedores, y son ellos los mandados y los llamados a hacer que estos procesos sean ampliamente dialogados y discutidos.

Las Redes de Mejoramiento Escolar aglutinan principalmente a directivos escolares, pues el foco está en acompañar la gestión de las escuelas y liceos. Por cierto, las redes de profesores y profesoras representan un área que seguiremos potenciando desde las políticas, fundamentalmente a través del trabajo que realiza el CPEIP”.

¿Apoyo versus evaluación?

Una de los objetivos declarados de la nueva implementación de los PME, es “garantizar la calidad integral, tanto de la gestión institucional como de los procesos pedagógicos que impactan en los aprendizajes”⁴, lo anterior, impulsando el desarrollo de procesos y prácticas en distintas áreas. Serían pasos fundamentales la “Autoevaluación Institucional, donde se pretende que cada comunidad educativa, en conjunto con su sostenedor, analice diferentes ámbitos de la gestión institucional y pedagógica que impactan en el aprendizaje de sus estudiantes”, para luego pasar a la “Formulación de Objetivos y Metas Estratégicas a 4 años, que



4 Orientaciones técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo Enfoque a 4 años. Mineduc, 2014, p. 9.



debieran plantearse para cada una de las cuatro áreas del proceso (gestión del currículum, liderazgo, convivencia y gestión de recursos) y para el área de resultados (de aprendizaje) del ciclo de mejoramiento en que se basa el PME”⁵. En cuanto al “Área de resultados”, estos se evalúan anualmente y al cabo de los 4 años de desarrollo del proyecto, y sus componentes son: “logros de aprendizajes de los estudiantes en los diferentes cursos y asignaturas del currículum; logros alcanzados por los establecimientos educativos en las mediciones estandarizadas nacionales; logros alcanzados por los establecimientos educativos en los otros indicadores de calidad educativa”⁶.

Docencia: En los PME, ¿cuál es el rol que se le da a las evaluaciones estandarizadas y con qué otro tipo de evaluaciones o indicadores contrastan o complementan para considerar sus resultados?

“Como Ministerio y como Sistema de Aseguramiento de la Calidad hemos hecho un esfuerzo importante por instalar en el sistema educativo la noción de que la calidad debe ser entendida de manera integral y comprensivamente, lo que tiene una consecuencia directa en la manera en la que entendemos la evaluación porque, en ese marco, la

evaluación es un instrumento y un medio para un fin mayor, que es la calidad integral de los aprendizajes, y por tanto tiene que estar al servicio del proceso educativo y de sus actores principales. Esa declaración es bien relevante, porque si uno lo entiende de esa manera, por ejemplo, las metas que se pone un establecimiento tienen que responder directamente al interés y al proceso que el establecimiento define, más que a una instrucción central de cuál es esa meta, desde el punto de vista de la evaluación.

Nosotros hicimos un cambio en el plan de mejoramiento actual donde primero establecemos que la meta que se pone cada establecimiento tiene que estar referida evidentemente a aprendizajes, pero también se abre la posibilidad de que el establecimiento defina cuál es el valor que le va a dar a esa meta, es decir, cuál es la brecha que va a movilizar en un periodo determinado de tiempo. A su vez, damos el espacio para que los establecimientos se pongan metas con evaluaciones distintas al Simce, pues hoy en día el sistema escolar cuenta con muchas otras herramientas para evaluar, y el principal evaluador del proceso de aprendizaje es el profesor; entonces, nosotros queremos también dar como señal que el puntaje Simce y el desempeño en los estándares de aprendizaje por cierto que son importantes,

⁵ Ibid. p. 12.

⁶ Ibid. p. 13. Entrevista a Leslie Maxwell, vicerrectora académica del Internado Nacional Barros Arana (INBA).

Damos el espacio para que los establecimientos se pongan metas con evaluaciones distintas al Simce, pues hoy en día el sistema escolar cuenta con muchas otras herramientas para evaluar.

por cierto que tienen que movilizarnos como país, como sistema educativo, pero no puede ser el único o más importante indicador de calidad y, por lo tanto, de efectividad de un plan de mejoramiento. Modificar sustantivamente la convivencia escolar en un período de cuatro años y mejorar los niveles de protección emocional de nuestros estudiantes, puede ser tanto o más importante que subir siete puntos en el Simce”.

Docencia: Y dentro de este esquema, ¿qué rol juega la Agencia de Calidad?

“La Agencia de Calidad tiene una función clara mandatada por ley: evalúa la calidad de los resultados y de los procesos de los establecimientos en función de estándares definidos por el Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Pero lo interesante es que cuando realiza el proceso de evaluación de escuelas (a través de visitas evaluativas) no parte de cero, porque los establecimientos hoy día están en un proceso de mejora permanente, han hecho planificaciones de corto y largo plazo, cuentan con recursos para hacer innovaciones, entonces, en ese marco, las escuelas están en una trayectoria de mejora que las políticas educativas deben considerar. Cualquier tarea de un supervisor del Ministerio o de un evaluador de la Agencia de Calidad, tiene que partir de esa base, porque es finalmente el proceso que la escuela está viviendo el que debe apoyarse o evaluarse, y esa es una distinción de política no menor porque, en general, en la historia de los programas de mejoramiento, como se le han llamado en nuestro país, no se parte de esa base, sino de un diagnóstico más bien único, muy centralizado y estandarizado, de la realidad escolar.

Por eso decimos que el PME es de la escuela. Si uno entiende eso, también todo el resto de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación comienzan a girar en torno a ese plan. Lo que hace la Superintendencia es mirar ese plan para ver si se cumplen las condiciones mínimas, si la inversión se está haciendo adecuadamente y en regla respecto a la normativa. La Agencia de Calidad utiliza el plan de mejoramiento como un primer insumo para evaluar la situación del establecimiento cuando hace sus visitas evaluativas y recomienda acciones a futuro. Entonces el PME se comienza a transformar en una herramienta que debiera ser también, como te decía, la piedra angular de todo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad”.

Hacia un sistema nacional de educación pública

Según lo señalado desde el Mineduc, se busca que los PME jueguen un rol fundamental en el plan de fortalecimiento de la educación pública, y que, teniendo como trasfondo la idea de un tránsito hacia un sistema nacional de educación pública, articulen la nueva relación entre Estado y establecimientos educacionales. Teniendo lo anterior como trasfondo, cabe preguntarse cuáles son las escuelas y liceos que efectivamente pueden acceder al apoyo técnico-pedagógico del Estado para el mejoramiento escolar. En los documentos de los actuales PME se señala que para la implementación es muy importante la subvención escolar preferencial (SEP), porque va a permitir a los establecimientos contar con el presupuesto necesario para ejecutar las acciones. Por otro lado, se abre el espacio para que los sostenedores contraten los servicios de una asistencia técnica educativa (ATE) con recursos SEP, en el marco del desarrollo de su PME; es decir, se destinan recursos públicos para que el apoyo pedagógico lo entregue una entidad privada, y además las escuelas beneficiadas no son la totalidad del sistema público, mucho menos del sector particular subvencionado.

Docencia: ¿Las escuelas que pueden ejecutar un PME, necesariamente tienen que tener SEP –y un SEP de un alto porcentaje– que les permita implementarlo?

“Efectivamente, tenemos una ventaja para todos aquellos establecimientos que están suscritos a la Subvención Escolar Preferencial, porque contamos con recursos para su implementación. Pero también es cierto que hay mu-



Hoy día, y durante una transición que tomará un número determinado de años, como Ministerio tenemos que trabajar en conjunto con los municipios, porque es urgente mejorar la calidad de la educación pública.

chas iniciativas de los planes de mejoramiento que no requieren recursos, como nuevas maneras de organizarse, que tienen que ver con cómo yo utilizo un recurso ya existente en el establecimiento para potenciar un proceso que mejora al aprendizaje de los estudiantes.

Así, hay muchos establecimientos que se han ido sumando a la lógica de los planes de mejoramiento. Por ejemplo, hay establecimientos particulares pagados que utilizan el formato del plan de mejoramiento que el Ministerio provee porque entienden que efectivamente para poder realizar mejoras permanentes al proceso educativo se requiere programación, planificación y estrategias que permitan ir haciendo ese recorrido de manera permanente. Entonces, yo creo que, más allá de que hoy solo un grupo mayoritario cuente con planes de mejoramiento gracias a la SEP, nuestro interés como Ministerio es que esta herramienta comience a ser utilizada por todo el sistema, porque estamos convencidos de que ayuda a los establecimientos, a los directivos, profesores y a los estudiantes”.

Docencia: Un establecimiento con bajos niveles de vulnerabilidad no necesariamente es un buen establecimiento, no necesariamente tiene buena gestión, ni un adecuado clima escolar; entonces ¿cómo se define cuál es el establecimiento que necesita el apoyo pedagógico?

“Como Ministerio de Educación tenemos el deber de orientar y de apoyar a todo el sistema educativo, creemos fuertemente que la educación pública tiene que transformar-

se en un ejemplo y en un estándar de calidad para el resto del sistema, es por ello que estamos poniendo un foco especial apoyando fundamentalmente –no únicamente– a los establecimientos públicos. Dicho eso, el Ministerio de Educación tiene capacidades y recursos acotados, y por lo tanto la intensidad con la que se realiza este apoyo va variando de acuerdo a las realidades de los territorios, y así se apoya a algunas escuelas con grados de intensidad distintos a otras. Al mismo tiempo, tenemos una herramienta que también ya se ha utilizado durante algunos años en nuestro país que son las categorizaciones, las clasificaciones de escuelas, que sin ser todavía implementadas del todo –porque el Sistema de Aseguramiento de la Calidad está en una etapa de marcha blanca–, permiten identificar claramente cuáles son las comunas y los establecimientos que requieren más apoyo.

Entonces, lo que hacemos –entendiendo que tenemos un número de supervisores y unos recursos también limitados para realizar programas e iniciativas, y que tenemos herramientas en nuestro país para identificar cuáles son las escuelas que requieren mayor apoyo– es trabajar con un grupo prioritario de establecimientos. De hecho, la ley de Aseguramiento de la Calidad establece claramente que hay un grupo de establecimientos que debe ser apoyado por el Ministerio de Educación, ahí hacemos un esfuerzo mayor (son cerca de 500 establecimientos, tanto públicos como particular subvencionados). Lo que hacemos es, ahora con una visión más comprensiva –vale decir, no solo con el Simce, sino también con el desempeño en otros indicadores de calidad, y con la visión respecto a las trayectorias que las escuelas han seguido en los últimos años–, es identificar un grupo prioritario y atenderlo también prioritariamente”.

Docencia: El PME le da un rol destacado a la figura de los sostenedores. Sin embargo, estos actualmente tienen capacidades desiguales e intereses diferentes. ¿Se puede realizar una política nacional apoyándose en actores que hoy representan lo fragmentado de nuestro sistema educativo?

“La normativa en Chile es clara respecto a las responsabilidades que tienen los distintos actores en estos distintos instrumentos de política educativa, y sobre todo respecto de las atribuciones más propiamente técnico-pedagógicas, y ese responsable, exceptuando un par de temas, es el sostenedor: él es responsable del proyecto educativo, del plan

de mejoramiento, de las dotaciones, de la selección de los profesores, de la elección de los directivos –ahora a través de un sistema ADP⁷, en el caso de la educación municipal–. A pesar de esta responsabilidad y centralidad, lo cierto es que las políticas educacionales no han puesto un foco prioritario en ese nivel intermedio, tanto así que hoy contamos con una educación pública que no posee las condiciones institucionales para mejorar su calidad, por lo cual avanzaremos hacia un nuevo sistema de administración y gestión desmunicipalizada.

En el corto plazo, consideramos que es totalmente inviable y a la vez poco efectivo para los niños, los jóvenes y los profesores, construir políticas de apoyo si no es en alianza con los municipios; tanto así, que de hecho en los convenios que hemos establecido desde este año con los distintos municipios para la entrega de fondos de apoyo a la educación pública, uno de los componentes esenciales es que el sostenedor se comprometa a trabajar con el Ministerio de Educación en conjunto para la actualización de los proyectos educativos y los planes de mejoramiento, y para hacer que eso dialogue adecuadamente con la planificación comunal.

Si bien nuestro programa de gobierno establece como una de sus prioridades esenciales la desmunicipalización, lo cierto es que hoy día, y durante una transición que tomará un número determinado de años, como Ministerio tenemos que trabajar en conjunto con los municipios, porque es urgente mejorar la calidad de la educación pública. Por eso, todas estas estrategias sobre las que estamos conversando tienen que desarrollarse en diálogo permanente y respetando el espacio de definición y responsabilidad que tienen los sostenedores municipales, pero entendiendo también que estamos iniciando un tránsito hacia un estadio que es distinto, y eso cambia la conversación respecto de hace cinco o diez años atrás”.

Docencia: ¿Qué rol se le da a las ATE dentro de este esquema de apoyo pedagógico?

“Las ATE pueden, y nuestra legislación así lo permite, cumplir un rol de contribuir al mejoramiento de las escuelas. Deben complementar, pero no pueden suplir el rol que tiene el sostenedor y la comunidad escolar como principales responsables del mejoramiento, ni tampoco reemplazar



la tarea que tiene el Ministerio y los agentes públicos respecto de las políticas educacionales. Por eso, lo que hacemos nosotros es orientar a los establecimientos para que se entienda adecuadamente que las ATE son un recurso, son un medio para –de nuevo– su proyecto educativo, para su plan de mejoramiento y para fortalecer las acciones que la propia escuela defina.

De hecho, hoy estamos recomendando al sistema escolar que, primero que nada, evalúe si es indispensable tener una asistencia técnica; segundo, haga que esa asistencia técnica sea absolutamente consistente con su proyecto educativo y su plan de mejoramiento; identifique bien las necesidades de apoyo que requiere; establezca contratos donde se resguarden también ciertos derechos del contratante, en este caso del sostenedor y la escuela; y sobre todo, asegurarse de que estos procesos generen capacidad en la escuela y de que efectivamente sean una herramienta que permita que finalmente los beneficiados sean los estudiantes y la comunidad escolar.

La esencia de la asistencia técnica es que es un complemento y un recurso transitorio en las escuelas, ahí

⁷ ADP: Sistema de selección de directivos escolares con la participación de un representante del Consejo de Alta Dirección Pública.



está la clave para entender bien cuál es el rol que cumplen en el mejoramiento escolar: las escuelas permanecen, los profesores permanecen, los directivos permanecen, son ellos los responsables del proceso, las ATE –por definición– cumplen un rol transitorio y contribuyen a una tarea que es transitoria, y el desafío del sistema educativo chileno sigue siendo fundamentalmente fortalecer las capacidades de la escuela y sus actores.

Lo que nosotros hacemos es siempre tratar de anclar la contratación de una ATE a definiciones previas respecto del PME y del proyecto educativo. Vamos a recomendar siempre que el trabajo de las ATE esté alineado al objetivo mayor, y el objetivo mayor es fortalecer las capacidades de las instituciones escolares para el aprendizaje de los estudiantes; entonces, tareas que reemplazan o que también prescriben, que obligan, que agobian a los profesores, no son consistentes con ese modelo”.

Un largo camino por recorrer

Hoy en día una escuela pública recibe demandas (requerimientos, no apoyo) del sostenedor municipal, del Mineduc y sus representantes, de la Agencia de Calidad y de la Superintendencia de la Educación, cada una con normativas y funciones –a veces incluso sobrepuestas o contradictorias– muy difíciles de atender para las escuelas. En la práctica, no realizan en conjunto un trabajo de acompañamiento o de anticipación a los problemas, de planificación o de diseño, sino que aterrizan en la escuela como asistencias que van montándose sobre las urgencias, en la lógica de resolver situaciones puntuales.

Por ejemplo, respecto a un área tan central como es el currículum, tanto los equipos directivos de los establecimientos de la educación pública, como los profesores y los cuerpos docentes demandan un apoyo real, que deje de considerarlos simples ejecutores de la política nacional: “no basta con que se nos envíe o que esté en la página del Ministerio un instructivo que diga cuáles son los decretos vigentes para el 2015 en materia de instrumentos curriculares, sino que necesitamos comprender los enfoques teóricos, disciplinares y pedagógicos que trascienden a estas adecuaciones curriculares; eso es fundamental, porque somos profesionales”⁸.

Respecto a los PME, los equipos directivos de las escuelas valoran los cambios que ha imprimido el actual

gobierno, pero aún evidencian falencias tales como: escaso tiempo para la participación de la comunidad, procesos administrativos engorrosos, poca adecuación de los plazos a la realidad de la escuela, el apoyo escasamente pertinente y de dudosa calidad que entregan las ATE, y la primacía de los indicadores de evaluación cuantitativos, tales como matrícula, asistencia, retención, notas, reprobaciones, Simce, PSU, que son los que finalmente deben ingresar los responsables de los PME en la plataforma de rendición de cuentas.

Si bien desde el Mineduc se plantea como objetivo transformaciones importantes en la relación entre el Estado y las comunidades educativas, creemos que falta bastante para que podamos llamar con propiedad “sistema de apoyo” al Sistema de Supervisión Técnico-Pedagógica. Superar las lógicas de la instalación de programas y de la rendición de cuentas supone un esfuerzo aun mayor que el dotar de herramientas a las comunidades educativas, mayor que fortalecer su proyecto educativo institucional o que integrar otras variables a la evaluación estandarizada: la escuela necesita condiciones básicas de tiempo, de espacio, de recursos humanos y de autonomía para reflexionar, sistematizar, innovar y tomar decisiones, capacidades que hoy están capturadas por las exigencias de la burocracia, instalada en función a la desconfianza hacia los docentes, y por los problemas de organización y comunicación del propio sistema educativo. Los requerimientos de la fiscalización externa, y lo que implica en procedimientos administrativos y de gestión, entorpecen la labor pedagógica y desdibujan el rol tanto de los directivos como de los docentes. El mejoramiento educativo necesita que haya debate pedagógico al interior de la escuela, y las condiciones hoy instaladas están lejos de hacerlo posible. 

Los requerimientos de la fiscalización externa, y lo que implica en procedimientos administrativos y de gestión, entorpecen la labor pedagógica y desdibujan el rol tanto de los directivos como de los docentes.

⁸ Entrevista a Leslie Maxwell, vicerrectora académica del Internado Nacional Barros Arana (INBA).



Reflexiones Pedagógicas



El ejercicio docente en contextos de alta vulnerabilidad y diversidad territorial, cultural y lingüística

por Donatila Ferrada

Sobre vulnerabilidad escolar y diversidad de desempeño laboral del profesorado

Este artículo tiene por objetivo poner en evidencia que el contexto de vulnerabilidad escolar se encuentra cruzado por una gran diversidad de condiciones de desempeño laboral en el cual ejerce o puede llegar a ejercer el profesorado en Chile, cuestión aún invisibilizada en los debates sobre formación docente. Con el fin de dar cuenta de ello, se trabaja con datos de una investigación Fondecyt¹ recientemente desarrollada en la Región del Biobío, desde los cuales se construyen las necesidades de formación para un ejercicio docente en contextos de alta vulnerabilidad y diversidad territorial, cultural y lingüística.

El desempeño laboral del profesorado en Chile es diverso y cada vez más complejo, sobre todo en escuelas con población caracterizada como de alta vulnerabilidad socioeconómica, a la cual se le suma la diversidad territorial, cultural y lingüística presente en el país. Este

contexto muchas veces es omitido, y en su reemplazo se configura una imagen de una realidad única, singular, homogénea, desde la cual las necesidades de formación continua de los docentes adquieren esta misma singularidad. Contrariamente a esto, la diversidad de

desempeño laboral –cruzada por la alta vulnerabilidad– múltiple, plural, heterogénea, demanda procesos formativos permanentes y de alta complejidad. Esta necesidad se hace evidente sobre todo cuando la función central del docente es lograr aprendizajes de determinadas materias escolares que se corresponden con cierta representación del conocimiento, la cual, en estos escenarios definidos como altamente vulnerables, resulta tremendamente distanciada del conocimiento que porta el estudiantado y la comunidad con la cual el docente trabaja.

Donatila Ferrada

Profesora de Biología y Ciencias Naturales. Doctora en Filosofía con mención en Currículum e Interculturalismo. Académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente investiga sobre formación de profesores en contextos de vulnerabilidad.

¹ Este artículo fue elaborado usando datos del proyecto de investigación financiado por Conicyt “Requerimientos profesionales de formación inicial de profesores para un desempeño de calidad en contextos de vulnerabilidad social y económica”: Proyecto Fondecyt 1110130.

Desde esta comprensión, resulta urgente clarificar qué significa una escuela categorizada como de alta vulnerabilidad. La vulnerabilidad escolar en Chile es un concepto que se acuña desde la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en el 2001, al momento en que se instala una medición denominada Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Este índice permite al Estado categorizar al alumnado, principalmente, desde variables socioeconómicas, educacionales y familiares, y con ello, a las escuelas del sistema educativo nacional, a fin de definir políticas y programas dirigidos a prestar apoyo a aquellos más desfavorecidos.

Pero la vulnerabilidad es un concepto difícil de atrapar solo en un conjunto de variables, y por lo mismo, difícil de medir, cuestión reconocida en un documento encargado por la propia Junaeb, al definir la vulnerabilidad como sigue:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (Cornejo et al., 2005, p. 14).

Desde esta idea, el referido documento realiza un cuestionamiento del IVE, al reconocerse que:

el IVE no tiene la capacidad de explicar y dar cuenta de la multidimensionalidad del concepto de vulnerabilidad. Esto se debe, principalmente, a que este instrumento es construido con variables muy asociadas a la condición socioeconómica de los niños, que ingresan al sistema escolar financiado por el Estado y sus familias, siendo un indicador de pobreza más que de Vulnerabilidad (Cornejo et al., 2005, p. 71).

Estas afirmaciones llevaron a la Junaeb a modificar este indicador a partir del año 2007, vinculándolo al Sistema Nacional de Asignación con Equidad (Sinae)², denominándose desde ahí como IVE-Sinae. Las principales modificaciones consistieron en cambiar las variables de nivel educacional de los padres, por años de escolaridad del padre y años de escolaridad de la madre, y en incluir a la variable ingreso mensual promedio de cada familia un valor intermedio en cada tramo (Mineduc, 2010). Si bien esto permitió una me-

jora sustantiva en el cálculo de los potenciales beneficiarios de las ayudas estatales, no resolvió la multidimensionalidad que lleva consigo el concepto de vulnerabilidad, y tampoco dejó de ser un indicador de pobreza. Así lo demuestra el dato duro, pues el 84% de las escuelas básicas públicas y particulares subvencionadas en Chile tiene un promedio de 83,6% de IVE-Sinae³ (Junaeb, 2014), esto quiere decir que la gran mayoría de estas instituciones atiende a población escolar cuyos padres y madres tienen pocos años de escolarización y bajo ingreso económico, es decir, viven en condición de pobreza e interactúan en ambientes escasamente escolarizados.

De esta forma, cuando se habla de vulnerabilidad escolar en Chile y se refiere a escuelas con alto IVE-Sinae, básicamente se alude a instituciones educativas cuya población estudiantil proviene de contextos de alta pobreza. En consecuencia, es posible afirmar que la gran mayoría de las escuelas municipales y particulares subvencionadas del sistema educativo chileno, que configuran el principal espacio de desempeño laboral para los docentes, lleva consigo la condición de pobreza de su alumnado. Por consiguiente ello se constituye en una característica crucial al momento de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, aunque esta condición de pobreza del alumnado con el cual trabaja el docente resulta lamentablemente del todo verídica, no es la única. Muy por el contrario, en su desempeño laboral el docente debe sumar otras condiciones que complejizan aún más su función, y que resultan tan cruciales como la pobreza, tales como el territorio, la cultura y la lengua, condiciones desde las cuales debe desarrollar su trabajo de aula. Estas condiciones son diversas y están presentes a lo largo de todo el territorio nacional, pero desgraciadamente con frecuencia son omitidas, sobre todo frente a la impronta homogeneizadora que se ha impuesto desde las políticas públicas. Mas no por eso ellas dejan de ser y estar como realidad.

Tomando en cuenta lo anterior y teniendo presente que la mayoría de las escuelas en las que se desempeña el docente chileno tiene la condición de pobreza o alta vulnerabilidad, es necesario también visibilizar la complejidad de la diversidad de desempeño laboral del profesorado. Solo a modo de ejemplo, la Tabla 1 pretende identificar parte de esta diversidad, cruzando solo las condicionantes de cultura, territorio y lengua, ya que la condición de pobreza se constituye como una transversal de todas estas:

2 El Sistema Nacional de Asignación con Equidad (Sinae) es la metodología diseñada por Junaeb para identificar a los estudiantes más vulnerables de nuestro país y que requieren de mayor apoyo, a partir de los conceptos de vulnerabilidad y bienestar estudiantil.

3 El IVE-Sinae se calcula entre un rango de 0 a 100%, donde el valor máximo de 100% corresponde a aquellos establecimientos de enseñanza básica donde la totalidad de sus estudiantes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Tabla 1. Diversidad del desempeño laboral del profesorado

Cultura	Territorio		Lengua	
	Rural	Urbano-marginal	Unilingüismo	Bilingüismo y +
Occidentalizada sin inmigrantes	x	x	x	x
Occidentalizada con población inmigrantes	x	x	x	x
Indígena sin población occidentalizada	x	x	x	x
Indígena con población occidentalizada	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta gráfica podemos apreciar que solo conjugando estas tres condicionantes: cultura, territorio y lengua, en contextos escolares en pobreza, tenemos 16 tipos de contextos en los cuales actualmente labora el profesorado en ejercicio en el 84% de las escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas chilenas, sin por ello pretender haberlos nombrados a todos (ver detalle en nota al pie⁴).

La diversidad que aquí se representa como el resultado de un cruce de variables, resulta invisible para los encargados de los procesos formativos (universidades formadoras de docentes, servicios de asistencia técnica educativa [ATE], Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], entre otras) y muchas veces, a pesar de las evidencias, no se reconoce. La afirmación de una profesora que se desempeña en una escuela con población indígena, sin población occidentalizada, urbana y bilingüe, plantea de la siguiente forma esta especificidad de desempeño:

cuando llegan niñitos que vienen cero castellano, sería buenísimo trabajar con profesores que mane-

jen bien la lengua indígena... entonces cuesta que los niños se acostumbren a nosotros y nosotros a ellos, porque nosotros no les entendemos y ellos tampoco nos entienden a nosotros (diálogo colectivo, Alto Biobío).

El reconocimiento de la diversidad de desempeño laboral sitúa el proceso formativo del docente como un espacio de alta complejidad, sobre todo en un escenario en que tanto la formación inicial como la formación continua de los docentes aún no han sido abordadas por las instituciones y agencias encargadas de estos procesos formativos. Esto adquiere especial relevancia especialmente cuando estos procesos formativos no distinguen ni han distinguido diversidad de contextos laborales del trabajo docente, es decir, tradicionalmente se ha formado para un contexto laboral homogéneo, donde se asume que se trabaja con población escolar occidentalizada, motivada por aprender, apoyada por su familia. Y cuando aquella población no cumple con estos requisitos, los procesos formativos optan por dos vías: una que rotula mediante un diagnóstico al escolar (Necesidades Educativas Especiales), y otra que lo rotula desde las caren-

4 1) occidentalizada, sin inmigrantes, rural, unilingüe; 2) occidentalizada, sin inmigrantes, rural, bilingüe; 3) occidentalizada, sin inmigrantes, urbano-marginal, unilingüe; 4) occidentalizada, sin inmigrantes, urbano-marginal, bilingüe; 5) occidentalizada, con inmigrantes, urbano-marginal, unilingüe; 6) occidentalizada, con inmigrantes, urbano-marginal, bilingüe; 7) occidentalizada, con inmigrantes, rural, unilingüe; 8) occidentalizada con inmigrantes, rural, bilingüe; 9) indígena, sin población occidentalizada, rural, unilingüe; 10) indígena, sin población occidentalizada, rural, bilingüe; 11) indígena, con población occidentalizada, rural, unilingüe; 12) indígena, con población occidentalizada, rural, bilingüe; 13) indígena, sin población occidentalizada, urbano-marginal, unilingüe; 14) indígena, sin población occidentalizada, urbano-marginal, bilingüe; 15) indígena, con población occidentalizada, urbano-marginal, unilingüe; 16) indígena, con población occidentalizada, urbano-marginal, bilingüe.



cias personales y familiares que porta el sujeto, quedando este, en ambos casos, como único responsable del fracaso escolar. No obstante, el fracaso escolar es producto de múltiples responsables, y entre ellos se encuentran las profundas falencias de los procesos formativos del docente, las que omiten, por ejemplo, la multidimensionalidad desde la cual debe estar preparado un profesional para desempeñarse en escenarios reales y en diversidad de contextos.

Desde estos planteamientos, resulta urgente reconocer como ejes clave de todo el proceso formativo del docente (inicial y continuo) tanto las condiciones de pobreza de la mayoría de la población estudiantil, como sus condicionantes de diversidad territorial, cultural y lingüística, cuestiones que se configuran en la base de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el cual y con el cual se construye el quehacer de aula. Es desde estas condicionantes que reportan los saberes propios del estudiantado desde donde se puede iniciar procesos de interacción y de circulación con otros saberes, como son los de las materias educativas del currículum escolar, y desde los cuales el quehacer docente puede vincular con diferentes estrategias educativas que adquieran sentido articulado desde y con los sujetos, sus contextos territoriales, culturales y lingüísticos.

Necesidades de formación para el ejercicio en diversidad de desempeño laboral

Las necesidades de formación para un ejercicio laboral en la gran diversidad de contextos en que se sitúa la escuela pública chilena caracterizada como vulnerable, requiere, sin lugar a dudas, de la identificación de ámbitos no abordados hasta el momento. Y más importante aún, es que la identificación de dichos ámbitos debe obedecer a una construcción colectiva con los propios profesionales que se desempeñan en tal diversidad, pues son ellos quienes tienen real conocimiento de sus propias necesidades formativas. Desde esta convicción, la investigación Fondecyt ya referida construyó demandas de formación en conjunto con 300 docentes de educación general básica de la Región del Biobío, con un promedio de 26 años de experiencia laboral en contextos de alta vulnerabilidad⁵. Estos docentes resaltan la necesidad de formación en diversidad de contextos y la complejidad de la vulnerabilidad asociada:

⁵ Esta misma investigación ha publicado recientemente un libro que aborda las demandas de formación inicial construida por el profesorado de la Región del Biobío (Ferrada, Villena y Turra, 2015).

El profesor debe ser un especialista en ruralidad, en urbanidad, en indigeneidad, en todas ellas, y no solo en una de ellas. Además, a todo esto se suma que debemos saber trabajar con niños en situación de pobreza, en riesgo social, con muchos conflictos en el aula (conversación dialógica, San Rosendo).

Se requiere de un profesor que esté preparado para enfrentar cualquier tipo de trabajo, sobre todo de aquel que es el más complejo, el más difícil (conversación dialógica, Alto Biobío).

Se requiere de profesores que sepan trabajar en cualquiera de estas escuelas, pues, uno no sabe dónde le tocará trabajar, y sobre todo cuando se trata de asumir el complejo rol de profesor jefe, porque es ahí donde se enfrenta realmente con la magnitud de los problemas de los niños y sus familias, porque una es la responsable de todo lo que pasa en la escuela (conversación dialógica, Quilaco).

Además, si uno está preparado para trabajar en cualquiera de estos tipos de escuelas, entonces uno será un buen profesional y puede trabajar donde sea, incluso en los colegios privados, porque tiene todas las competencias que un profesional de calidad debe tener (diálogo colectivo, Los Ángeles).

Estas afirmaciones dejan en claro que el planteamiento que realizan los docentes respecto de la formación en diversidad de contextos laborales presentes en su región, es una demanda para todo el profesorado, no solo para aquel o aquella que se desempeña en algún contexto en particular. Esto resulta interesante, toda vez que es frecuente la discusión sobre si es necesaria una formación específica para vulnerabilidad, o mantener una formación general desvinculada de la condición socioeconómica del desempeño. Así también, el debate sobre la formación específica para indigeneidad, separada de una formación para occidentalidad, tiene larga data. La respuesta de los docentes es clara, se requiere formación en todos los ámbitos involucrados con la diversidad de desempeños, tanto para realizar un trabajo intercultural en todas direcciones como para afrontar aquellos contextos específicos que les puede tocar trabajar durante su vida.

Tradicionalmente se ha formado para un contexto laboral homogéneo, donde se asume que se trabaja con población escolar occidentalizada, motivada por aprender, apoyada por su familia.

Por otra parte, la condición de alta pobreza del alumnado y de adversidad asociada a ella transversaliza su quehacer docente cotidiano y sitúa al profesorado en necesidades formativas que lo habiliten para un trabajo colaborativo permanente. Una expresión que grafica muy bien esto, es la siguiente:

se requiere de saber trabajar con redes, porque esta escuela está inserta en un sector donde se transan drogas todo el día, a veces hay balceras afuera, en plena hora de clases, entonces nosotros vivimos insertos en una cultura que es poco deferente, una cultura que es poco respetuosa, y para ir resolviendo los problemas necesitamos la ayuda de otros, por ejemplo, Carabineros, Policía de Investigaciones, Servicio Nacional de Menores, Servicio de Salud, etc., en esta realidad no podemos trabajar solos... tiene que haber un trabajo colaborativo (conversación dialógica, San Pedro de la Paz).

Las condiciones laborales de adversidad presionan el trabajo docente en el desarrollo de habilidades que otrora no requería como parte del proceso formativo, pero que hoy resultan cruciales para el desempeño laboral.

Desde estos antecedentes, solo ahondaremos en la propuesta de dos tipos de necesidades formativas que se desprenden del referido trabajo investigativo en la Región del Biobío y que, probablemente, resulten coincidentes con las necesidades de otras regiones del país, a saber, 1) el ejercicio laboral en vulnerabilidad en diversidad de contextos; y 2) el ejercicio laboral en vulnerabilidad desde un trabajo colaborativo.



1. El ejercicio en vulnerabilidad en diversos contextos laborales

Tal como describiéramos previamente, la diversidad territorial, cultural y lingüística presente en los escenarios de desempeño laboral del profesorado a nivel nacional es muy amplia, y por lo mismo, muy compleja. Las necesi-

dades formativas identificadas en la investigación realizada en la Región del Biobío también comparten este diagnóstico, y sus docentes distinguen dos ámbitos formativos, uno es la propia diversidad de desempeño laboral; y el otro, tiene que ver con el rol de profesor jefe, ya situado en la diversidad de desempeño en vulnerabilidad. Una síntesis de esto se presenta en la Tabla 2:

Tabla 2. Necesidades de formación para diversidad de desempeño laboral

Ámbito de formación	Necesidad formativa
Diversidad de desempeño laboral	1) Temáticas: cultura urbano-marginal (territorios, música, tribus urbanas, componentes sociológicos, contingencia, etc.); cultura rural (territorios, música, costumbres, componentes antropológicos, etc.); culturas indígenas (territorios, lengua, historia, contingencia, políticas, etc.). 2) Programáticas: programación y estrategias para la inclusión de todas estas temáticas previas como parte del currículum escolar, en tanto pilar básico desde el cual asentar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Rol de profesor jefe	1) Temáticas: vulnerabilidad (riesgo social, conflictos sociales, carencias afectivas y emocionales). 2) Programáticas: programación y estrategias para el seguimiento permanente del estudiante y su familia (contención emocional y afectiva del estudiante y su familia); para la resolución de problemáticas (internas del curso, de la institución y de la comunidad social); para el manejo de un ambiente de hostilidad y agresiones, y la transformación de este para el trabajo de aula.

Fuente: Elaboración propia.

Esta gráfica recoge con claridad los ámbitos de formación y la descripción de los mismos, a nivel temática y programática que solicita el profesorado en ejercicio de la Región del Biobío. Los dos ámbitos resultan complejos de abordar por las instituciones que tradicionalmente han asumido los procesos de formación continua del profesorado (universidades, ATE, CPEIP, entre otras), toda vez que estas se han concentrado en actualizar al docente en literatura y experiencias internacionales, más que abordar el proceso formativo desde la situacionalidad del desempeño al interior del país, con todas sus condicionantes asociadas.

Abordar la formación docente para un ejercicio situado en contextos definidos demanda una complejidad enorme. Una representación de ello, se puede observar a través de las múltiples implicancias que trae consigo hacerse cargo solo del concepto de territorio. Este recoge muy bien la idea de estar situado en un lugar en dinamismo, no siempre aprehensible, pero real y vivo.

El territorio no es un soporte material en que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos (Benedetti, 2009, p. 5).

El territorio es espacio construido por el tiempo, cualquier región o cualquier localidad es producto del tiempo de la naturaleza y del tiempo de los seres humanos y de los pueblos (Restrepo, 2005, p. 3).

Territorio se entiende como construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación (Nates, 2011, p. 211).

Estos conceptos de territorio permiten situar el trabajo docente en un dinamismo multidireccional en que interactúa con complejos procesos que cruzan su labor, al mismo tiempo que sitúa al docente no solo como profesional y como sujeto, sino que, sobre todo, como parte de un colectivo dinámico junto a sus estudiantes y su comunidad, donde los contenidos de las materias escolares solo adquieren sentido cuando son resignificados desde los procesos de historización de los sujetos que conllevan prácticas y formas de ser y estar, en y con el mundo.

De esta forma, el ejercicio docente con estudiantes de territorios rurales resulta muy distinto del ejercido en territorios urbano-marginales, por ejemplo. Mientras en el primero, el territorio se vincula en una interacción entre los sujetos con la naturaleza, lo cual produce unas formas de ser y estar en la sociedad, en el segundo, se vincula más con el dominio de los espacios urbanos y sociales en que conviven muchas personas, y muchas veces con fuertes tensiones entre ellas, resultado de los procesos de hacinamiento que son frecuentes en condiciones de pobreza. Pero estos significados están fuertemente determinados por el tipo de cultura desde la cual se construye la noción de territorio. Así, los códigos sociolingüísticos de la cultura occidental y/o de la cultura indígena reportan los insumos que permiten hacer circular prácticas sociales, procesos relacionales que se complementan, que se confrontan y que se entretienen. Todo lo cual se complejiza con las situaciones de pobreza (vulnerabilidad) en que se construye la noción de territorio, cuestión que trae consigo la adversidad en la cual se autoconciben y autoperceben los miembros de una comunidad, situación que genera redes de colaboración, pero también de confrontación y de lucha diaria.

El escenario laboral al cual ingresa el docente como parte de este territorio le exige no solo conocerlo y comprenderlo, sino sobre todo considerarlo como el eje central de su quehacer pedagógico diario. Esto demanda una habilitación del ejercicio laboral para programar las materias escolares del currículum, transformándolas en contenidos con sentido y pertenencia en el territorio que se trate y abiertas a los otros territorios presentes en la sociedad, pues no se trata de un quehacer reproductor de la dificultad, sino de un transformador capaz de construir posibilidad en conjunto con los escolares y su comunidad.



De la misma forma, la propuesta de necesidad formativa que realizan los docentes de enseñanza básica de la Región del Biobío reposiciona el rol del profesor jefe en contexto de vulnerabilidad (pobreza), cuya función está muy lejos de agotarse en lo definido tradicionalmente (consejo de curso, reuniones de apoderados y funciones administrativas). Por el contrario, ellos plantean que este rol resulta clave en las posibilidades de generar condiciones reales para producir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, pero se requiere para ello una habilitación distinta. Dado que la vulnerabilidad escolar está presente en la mayoría de las escuelas públicas del país –y atraviesa la diversidad de los territorios, culturas y lenguas– es el docente, en el rol de profesor jefe, quien se configura socialmente en un referente válido o no, para la comunidad. En consecuencia el valor educativo o no que otorga la escuela, visto desde la comunidad, depende básicamente de este docente, pues aparte de tener a cargo la mayoría de las materias escolares, es el puente legitimado por la institución educativa para vincularse con la comunidad. Es este docente quien comprende, desde su propia experiencia, por ejemplo, la noción de territorio en que vive la comunidad; por lo mismo, es quien requiere una habilitación temática y programática y de estrategias para transformar un contexto de aula cruzado de carencias y problemáticas que portan sus escolares y que tensionan su trabajo, para lograr generar espacios donde sea posible desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.



2. El ejercicio laboral en vulnerabilidad desde un trabajo colaborativo

Pensar que el docente solo, o solo la escuela situada en vulnerabilidad podrán abordar y resolver toda la complejidad que involucra este tipo de desempeño es sin duda una ingenuidad y una omisión de la suficiente evidencia con la que se cuenta a la fecha. Múltiples experiencias implementadas desde fuera de la escuela han considerado la figura del docente (ejemplo, el Plan de Apoyo Compartido [PAC]⁶) y/o del director (ejemplo, Programa de Liderazgo Educativo

[PLE]⁷), centrando sus intervenciones en las figuras unipersonales de la escuela, más que en la configuración de redes de apoyo colaborativo para superar el fracaso; por lo mismo, escasamente lo han conseguido superar. Continuar en estas posturas, solo implicará repetir el error. Por el contrario, la propuesta de necesidad formativa de los docentes del Biobío es habilitarse en un quehacer profesional para un desarrollo colaborativo en todos los niveles de acción, desde la misma generación de políticas educativas nacionales y locales hasta el trabajo al interior del aula. Una síntesis de estas necesidades formativas se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3. Necesidades de formación para un trabajo colaborativo

Ámbito de formación	Necesidad formativa
Quehacer profesional a nivel de políticas	1) Diseño colaborativo de propuestas de mejoras educativas: con sus pares, con el Mineduc, con su comunidad. 2) Diseño colaborativo de experiencias pedagógicas exitosas de la realidad nacional: atingentes a la diversidad de territorios, culturas y lenguas del país, en las cuales pueda incorporarse la propia experiencia del docente.
Quehacer docente a nivel de la comunidad, la escuela y el aula	1) Programación con otros contenidos: incorporando los contenidos escolares; los contenidos de los contextos, territorios, cultura y lengua del estudiantado; así como los contenidos emergentes. 2) Programación con otros sujetos: incorporando la comunidad educativa y social; a otros docentes; a estudiantes. 3) Programación desde distintos niveles y materias: para el aula multigrado; para un aula transdisciplinar. 4) Programación para producir resultados igualitarios: con estudiantes no seleccionados; para nivelar hacia arriba al estudiantado con diferencias académicas; para atender a diferentes formas de aprender. 5) Desarrollo colaborativo del trabajo de aula: integrando a todo el estudiantado; a los apoderados; a otros agentes sociales. 6) Desarrollo del trabajo de aula desde diversidad de recursos: sobre todo de aquellos disponibles en el medio (más allá de las TIC), plazas, calles, industrias, campos, etc.

Fuente: Elaboración propia.

6 El PAC es un programa implementado desde el Ministerio de Educación desde el año 2011, focalizado en “cinco focos esenciales: implementación efectiva del currículo, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización del uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente. Para lograr esto, entregaremos como Ministerio herramientas pedagógicas, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática” (Mineduc, 2015).

7 El PLE es un programa a cargo del CPEIP desde el año 2007 y su objetivo “es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante el mejoramiento de las competencias de liderazgo educativo y gestión pedagógica de los docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos, sostenedores y sus equipos técnicos de establecimientos subvencionados” (Mineduc, 2010b).

Esta gráfica representa necesidades de formación para un trabajo colaborativo, sin precedentes, pues el ejercicio laboral docente en la diversidad de contextos y en vulnerabilidad compromete un trabajo que requiere de participación colaborativa en todos los niveles, desde los diseños de políticas educativas, planes y programas de estudios, pasando por necesidades de diseños y desarrollos institucionales para culminar con el trabajo de aula. Además de la colaboración entre los sujetos, que identifican los docentes del Biobío, se requiere la integración entre los propios saberes y niveles educativos que interactúan en el currículum escolar. También resulta tremendamente interesante considerar que las necesidades formativas involucran la colaboración para alcanzar resultados igualitarios en sus estudiantes, lo cual indica que los docentes visualizan su trabajo como una práctica política que trasciende su espacio directo de desempeño, proyectando con ello su responsabilidad en la construcción de la totalidad de la sociedad.

La necesidad de formación para un desempeño docente en todos los niveles desde una concepción colaborativa obedece al saber acumulado desde la propia experiencia del profesorado del Biobío, cuyas prácticas vividas en su trayectoria laboral le han demostrado que cada vez que logran articularse con otros agentes sociales, ya sean provenientes desde la propia comunidad o desde otros espacios sociales, ha mejorado notoriamente sus posibilidades de generar condiciones en las cuales su alumnado se dispone a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto, que sin duda coincide con la literatura internacional que denomina a este proceso el giro dialógico de la sociedad (Giddens, 2011; Habermas, 1999), tiene particular valor, no por esta coincidencia, sino porque es un conocimiento construido por el propio profesorado, avalado en su experiencia que a lo largo de los años se ha ido configurando en un conocimiento vivo que forma parte de su propio acervo cultural y de la comunidad de docentes con quienes cotidianamente comparte sus saberes.

Estas demandas formativas para el ejercicio docente implican repensar la formación continua tal cual la hemos conocido en estas últimas décadas, pues esta ha estado centrada en cursos de actualización ya sea sobre la especialidad (materias escolares) o sobre aspectos pedagógicos,

tales como nuevas formas de programar el trabajo de aula, nuevas estrategias didácticas, todas ellas recogidas desde experiencias y/o literatura internacional. Lo anterior, constituyen cuestiones que el profesorado del Biobío pone en duda cuando afirma:

...vamos a seguir en las mismas, la Educación Chilena ¿cuándo va hacer sus propios planes y programas de Chile, de la realidad de Chile, de las limitantes que tienen nuestros estudiantes en Chile? De ahí saquemos nuestros planes y programas, y yo creo que ahí recién vamos a salir del 33 lugar a nivel internacional que estamos, pero cuando partamos de la realidad que tenemos nosotros, a nosotros no nos interesa la realidad de España. España es un país totalmente diferente, es un país desarrollado, ni Estados Unidos, ni Inglaterra. Nuestros planes y programas deben ser chilenos, de la realidad de nuestros educandos, entonces de ahí partamos... Merece análisis, podemos proponer nuestros propios planes y programas, tenemos que ser autónomos en ese sentido... todo lo que viene del Mineduc está como ajeno a nuestra realidad, que se nos consulte, qué funciona, que seamos protagonistas, ahí recién vamos a empezar a encontrar las soluciones para nuestros problemas (diálogos colectivos entre docentes de Quilaco, Concepción, Los Ángeles).





Estos diálogos, que se repiten con frecuencia entre otros docentes de otras comunas de la región, sostienen la idea de la necesidad formativa, primero a partir de la experiencia de la realidad nacional, y segundo, a partir de la autonomía que se demanda para hacerse cargo de propuestas levantadas con los sujetos y desde los propios contextos.

Para la reflexión

Las necesidades formativas identificadas por los docentes del Biobío, para un ejercicio laboral en vulnerabilidad y diversidad de contextos territoriales, culturales y lingüísticos, sin duda resultan muy originales, al mismo tiempo que representan una gran complejidad para quienes se encargan de dichos procesos de formación en la región y en el país. Pero sobre todo resulta un insumo sin precedentes para reorientar los procesos de acompañamiento, en lo que dice relación, por ejemplo, con que: 1) resulta un claro error seguir pensando la formación continua desde fuera de la escuela, y sin el profesorado, como agente crucial identificador de la necesidad formativa; 2) resulta un claro error seguir trasladando modelos y estrategias extranjeras sin previa va-

lidación en escuelas del territorio nacional en diversidad de contextos y sin el rescate de las propias experiencias de los docentes como base de las mejoras impulsadas; 3) resulta un claro error mantener la formación continua solo en manos de especialistas y/o académicos, sin incluir a los propios docentes como parte de la formación de sus pares; y 4) resulta un claro error omitir la diversidad de desempeños laborales que enfrenta el docente en las escuelas durante su vida laboral.

Finalmente, estas necesidades formativas construidas con los propios docentes en ejercicio en la Región del Biobío, implica un cambio epistemológico, lo cual lleva consigo la necesidad de generar políticas educativas construidas con los propios involucrados. Con ello se pretende poder desarrollar un trabajo docente ajustado a la diversidad territorial, cultural y lingüística a fin de pasar desde la implementación del currículum escolar que asume un contexto nacional homogéneo y obtiene resultados heterogéneos, a una transformación del currículum por parte de los propios involucrados, reconociendo la heterogeneidad de los contextos para alcanzar igualdad de resultados. 

Referencias

- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Muñoz, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *Sinae Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas*. Santiago: Junaeb. Gobierno de Chile.
- Benedetti, A. (2009) Territorio. Concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista 12 en línea* 4(1), 5-8.
- Celis, M. (2015) Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: Un Desafío Permanente. http://www.mineduc.cl/usuarios/conviencia_escolar/doc/201103071604370.Mineduc%20Fundacion%20Chile%20Gestion_de_Recursos_Humanos_en_la_Escuela_Un_desafio_Permanente.pdf.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Junaeb. (2014). Base de datos IVE-SINAE. Seremi Región del Biobío.
- Ministerio de Educación. (2010). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 8° básico 2009*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). Plan de Apoyo Compartido. <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>
- Ministerio de educación (2010b). *Informe final de evaluación programa de liderazgo educativo*. http://www.dipres.gob.cl/574/articles-64124_doc_pdf
- Nates, B. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Revista Co-herencia*. 8(14), 209-229.
- Restrepo, G. (2005). Aproximación cultural al concepto de territorio. *Revista perspectiva geográfica*. Biblioteca virtual del Banco de la República.

La recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar debería generar que paulatinamente nuestras escuelas abandonen el mito de la homogeneidad de sus estudiantes, lo que sin duda traerá nuevos desafíos al quehacer educativo. Al respecto, Claudia Matus y Carolina Rojas buscan aportar al debate, problematizando las categorías sociales, raciales, de género, entre otras, sobre las cuales se construyen las nociones de diferencia y normalidad en educación, y cómo muchas veces las políticas educativas, la formación docente y los propios profesores contribuyen a reproducir las relaciones de poder que subyacen a las mismas.

Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar

por **Claudia Matus y Carolina Rojas**

Claudia Matus

© Doctora en Educación, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y directora de la plataforma de investigación interdisciplinaria "Normalidad, Diferencia y Educación" (www.nde.cl).

Carolina Rojas

© Doctora en Sociología, profesora de la Escuela de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora y coordinadora de terreno de la plataforma de investigación interdisciplinaria "Normalidad, Diferencia y Educación" (www.nde.cl).

Fotografías: Genaro Hayden G.



En el contexto de la nueva Ley de Inclusión Escolar (Mineduc, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) y de la Ley de No Discriminación (SEGE-
GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013) el trabajo docente adquiere nuevos desafíos que es necesario ir anticipando. Producto de estas nuevas legislaciones, resulta urgente mirar de manera crítica cómo se están entendiendo los conceptos que están a la base de estas políticas (desigualdad, diversidad, inclusión, integración, diferencia, normalidad); cómo estas nociones son incorporadas en la formación de los y las profesoras; y cómo la complejidad de estas nos hace repensar nuestras prácticas pedagógicas. En esta línea, desde la plataforma interdisciplinaria de investigación “Normalidad, Diferencia y Educación” (NDE)¹, hemos realizado un trabajo prolongado y sistemático de construcción de una perspectiva teórica que creemos ilumina dimensiones nuevas de la política de inclusión. En función de este trabajo, desde hace tres años venimos trabajando en establecimientos educacionales con el fin de analizar aquello que se entiende por “lo normal” y “lo diferente”, y cómo ambas nociones nos proporcionan más posibilidades tanto para el trabajo de profesores y profesoras, como de alimento a las políticas en estas materias.

Nuestro objetivo, entonces, ha sido complejizar aquellas perspectivas que hoy parecen *evidentes*, que afirman que la “diversidad” en las escuelas se debe a la presencia de sujetos con diferencias particulares y reconocibles (inmigrantes, vulnerables, discapacitados, etc.). En este artículo queremos compartir algunos de los resultados y aprendizajes que tuvimos como equipo de investigación y que nos ayudan a entender cómo nosotras/os como docentes podemos contribuir con cambios significativos cuando se trata de temas de inclusión en las salas de clases. Para esto, hemos organizado este documento en tres partes. En la primera hacemos algunas revisiones teóricas al uso de los conceptos centrales que se movilizan a propósito de la inclusión en la política y en las escuelas y presentamos, a propósito de estos, el enfoque que hemos ido construyendo en la investigación. En la segunda parte presentamos algunas reflexiones acerca de cómo algunas prácticas escolares operan reproduciendo una idea normativa de la diferencia desde distintos ámbitos del quehacer social y del sistema educativo. Y por último, en base a la experiencia de trabajo que hemos tenido

con docentes en ejercicio, enunciaremos algunas condiciones o recomendaciones para identificar y luego problematizar aquellas prácticas pedagógicas que reproducen la idea del “diferente” o “distinto” como problemático y desajustado de aquello que se piensa como ideal.

¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad e inclusión en educación?

Conceptos

La articulación de los conceptos diversidad y educación es una tarea compleja, ya que ninguno de los dos son neutrales. Muy por el contrario, cada vez que los utilizamos se despliegan una serie de perspectivas que aluden a convenciones, normas, valores y prácticas disímiles. De hecho, al referirnos a diversidad en el campo educacional, indudablemente estamos haciendo referencia a nociones tales como cultura, conocimiento, equidad, justicia social, etc. (conceptos no menos complejos que los anteriores). Dentro de la discusión acerca del concepto de diversidad y las implicancias de sus definiciones en lo que son las políticas y prácticas escolares, hay tres distinciones conceptuales referidas a los temas de inclusión, integración y “aceptación o acogida de la diversidad”.

En el caso de la discusión de inclusión o integración ya vemos dos formas que dan cabida a imaginarse condiciones totalmente distintas para entender el trabajo con estudiantes “distintos” dentro de la escuela. Integración se refiere a la adaptación de la o el estudiante “diferente” al contexto escolar “normal”, para lo cual se requiere ofrecer condiciones específicas a su favor. Inclusión, por su parte, se refiere a pensar que la relación del sujeto “distinto” con el contexto escolar es lo que debe ser modificado, lo cual implica pensar en una transformación de ambos (Dixon, 2005; Stainback y Stainback, 1999). Entendido de esta manera, tanto la perspectiva de la inclusión como la de la integración producen una forma de hacer políticas, de hacer investigación, de actuar en las salas de clases y espacios educativos, y en general de pensar la sociedad, que están ancladas en formas disímiles de pensar la diferencia, la normalidad y al sujeto. Según sostienen Lissi y Salinas (2012) ni la integración ni la inclusión “pueden erradicar el significado

¹ La producción de este artículo se enmarca dentro del Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades, “Normalidad, Diferencia y Educación” (SOC1103), el cual cuenta con el financiamiento del Programa de Investigación Asociativa-Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica (PIA-CONICYT). Las ideas expresadas son de responsabilidad exclusiva de la/los autores y no representan necesariamente aquellas de la Comisión o de NDE.

de la diferencia en un grupo minoritario que no encaja en el mundo diseñado para la mayoría” (p. 219). Estas autoras plantean una pregunta valiosísima: “¿de qué nos sirve una escuela ‘diseñada’ para que todos los niños aprendan, en el sentido de incorporar estrategias metodológicas diversificadas, contar con especialistas y hacer adecuaciones, si en ella unos son simplemente alumnos y los otros son ‘niños de integración,’ ‘niños diferentes,’ ‘niños con problemas?’” (p. 227). Dicho de otra manera, el discurso de integrar o incluir también normaliza a estos grupos en un espacio social que está fuera de aquellos que implícitamente se entiende como el/la alumna o escuela normal.

Por otro lado, el discurso de aceptación, tolerancia y acogida a la diversidad produce ideas que también pueden ser problemáticas. Estas ya han sido ampliamente teorizadas desde una lógica de poder, y muestran que la idea de tolerancia construye y posiciona socialmente a los sujetos, culturas y sistemas, refigura el conflicto, la estratificación y la diferencia, operando finalmente de manera normativa (Brown, 2006, p. 4). Lo que debiéramos preguntarnos es: ¿qué tipo de orden promueve la idea de la aceptación, tolerancia y la acogida de la diversidad dentro de una escuela? Como primera cosa, sugiere que ciertas creencias, comportamientos, disposiciones y prácticas son pensadas como civilizadas y otras como bárbaras. Siempre el que tolera está en el lugar del “civilizado” y el que es aceptado, en el lugar del “bárbarico”, no es al revés. Esto nos lleva a pensar que la idea de tolerancia es una práctica política más que una práctica moral (que es lo que habitualmente se invoca cuando anunciamos la tolerancia). Por lo tanto, para poder complejizar las políticas de tolerancia y aceptación de la diversidad hay que hacer una distinción entre aquello que se manifiesta a un nivel individual, como una ética personal que remite a un compromiso individual, y aquella tolerancia que se promueve desde las instituciones y que es más bien una forma de ordenar y gobernar lo social y cultural, muchas veces de una manera apolítica, transformándose, más bien, en una “práctica de cohabitación” (Brown, 2006, p. 9).

Pensar “la diversidad” y “la diferencia” a través del planteamiento de que la solución a situaciones de intolerancia estaría en reprimir el lenguaje o las acciones discriminatorias en respuesta a aquellas prácticas que disgustan o transgreden “el gusto”, no colabora a complejizar por qué sucede esto, de qué manera, cuáles son las prácticas que marcan a los sujetos (objetos) de la tolerancia como inferiores, des-



viados y marginales; y, más importante, cuáles son aquellas prácticas que de paso definen implícitamente a aquel sujeto “normal”. Por ejemplo, cuando a través de manuales de convivencia y otros documentos institucionales de las escuelas se promueve la tolerancia como recurso para poder convivir de una manera sana, se les está pidiendo a los y las estudiantes que toleren la raza, el color, la cultura, la religión, la orientación sexual de otros. Sin embargo, no problematiza cómo estas diferencias, o más bien las identidades a través de las cuales estas diferencias son representadas, han sido producidas social e históricamente y en base a qué supuestos ubican a algunas personas en posiciones de subordinación. Es decir que estas identidades son ellas mismas el efecto del poder y de las normas hegemónicas (Youdell, 2006). De esta manera, la “diferencia” misma es lo que las y los estudiantes son llamados a tolerar y, por tanto, al igual que en las perspectivas anteriores (integración e inclusión), se conduce a reforzar la identificación de las personas distintas.

Políticas Educativas

En las últimas décadas las políticas culturales de la diferencia en las escuelas y las universidades han adquirido una gran relevancia. Instituciones de carácter internacional como Unesco (1994, 2005), OEA (1998) y OECD (2008) han inculcado la necesidad de especificar políticas educativas con



relación a temas de diversidad. En respuesta a esto, en Chile, en los últimos 15 años, las políticas han estado orientadas a regular temas de diversidad vinculados especialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, lo cual ha tenido un efecto importante en la organización de los currículum de formación universitaria de profesores y profesoras. Pero ahora, con los desafíos de heterogeneidad que supone la Ley de Inclusión Escolar, la diversidad vuelve a aparecer como un problema sobre el cual no se sabe qué y cómo hacer. Tal como mostraremos a continuación, replicar los modelos aprendidos para las necesidades educativas especiales y la discapacidad, para abordar otras diferencias (socioculturales) ha resultado ser inadecuado o insuficiente. En otras palabras, se traslada la idea del déficit asociado a la diferencia (totalmente cuestionable en el caso de la discapacidad y otros diagnósticos de carácter transitorio) a otras identidades presentes en la sala de clases. De esta manera se reinstala la idea de que lo diferente es anormal y que debe ser mejorado.

Es relevante preguntarse por cómo las políticas de diversidad en general evitan hacerse cargo del problema acerca de cómo se razona, se piensa y se produce la diferencia. Por ejemplo, si una se pregunta ¿cuál es el problema que las políticas de la diversidad intentan resolver mediante la idea de inclusión?, se observa que tiene que ver con el déficit o hándicap de aquellos grupos que son producidos como necesitados, marginales o minoritarios. Por ejemplo, la Política Nacional de Educación Especial “Nuestro Compromiso con la Diversidad”, promulgada durante el año 2005, se plantea como objetivo otorgar a las personas con necesidades educativas especiales el derecho de acceder a contextos escolares “regulares”. Esta orientación se justifica como una forma de otorgar igualdad de oportunidades para todos y todas. En el ámbito más teórico de la política este es un esfuerzo por ampliar la versión biomédica del “impedimento” a un modelo más social de construcción de la “discapacidad” como producto de las barreras sociales. En uno de los párrafos de la política se menciona lo siguiente, “con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren, por tanto, recursos adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros...” (Mineduc, 2005, pp. 35-36). Ahora bien, esta forma de imaginar y reproducir el espacio escolar como una alineación y correspondencia entre objetivos y tipos de estudiantes, habilita la

producción de los “otros”, “los diferentes”, “los que están fuera”. Al respecto pensamos que esto merece una reconsideración. Dicho así, esta cita establece que la escuela está disponible solo para un tipo de sujeto que: “es capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante, lo que lo habilita [por defecto] para tener éxito en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, para aquellos que no son construidos como parte de la cultura dominante, deben ser constituidos como diferentes para poder –desde esa diferencia, que siempre está subordinada a una ‘normalidad’, otorgarles herramientas para poder acceder a [la concreción de los objetivos instalados en la escuela]” (Matus, 2005, p. 19). Por lo tanto, todos aquellos y aquellas que no performen estos ideales creados serán declarados, diagnosticados y tratados como desviados, es decir, diferentes porque escapan a aquello que se asume como normal.

Las políticas educativas de la diversidad que se enmarcan en un enfoque de la equidad, tienen entonces el problema de que asumen o regulan los efectos de relaciones sociales que son entendidas como naturales. Así, según sostienen Popkewitz y Lindblad (2000), este tipo de políticas se orientan a “temas de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas sociales y educativas” (p. 6). Pero el problema no es solo de acceso y participación, sino que también de las reglas a través de las cuales las divisiones y distinciones califican y descalifican a individuos para la acción.



En este sentido parece fundamental problematizar cómo las relaciones sociales mismas son el efecto del poder y cómo las decisiones pedagógicas que tomamos contribuyen al sostenimiento de estas estructuras de poder y diferenciación.

Contextos Escolares

La diversidad tal como se plantea en las políticas y el currículum, supone una neutralidad que puede ser problemática, ya que favorece la adjudicación de características esenciales a sujetos basada en supuestos ya establecidos de cómo debiera ser la gente según sus orígenes o estructuras de experiencias comunes (Grossberg, 1996). Muchos de estos discursos esencialistas son aprendidos y reforzados en la escuela y refieren a aquellas prácticas discursivas que “tienden a establecer vínculos causales entre identidades y las experiencias sociales o comportamientos de las personas” (Rasmussen, 2004, p. 63). Estas formas de expresar son aprendidas y pueden ser sostenidas a través de la mantención de la marginalización y construcción del otro (Kumashiro, 2000). Como consecuencia de esto, los participantes perciben que la diferencia es algo que las personas poseen. Por lo tanto es muy importante el trabajo que ocurre en las escuelas a través del cual se clasifica a los y las estudiantes o grupos minoritarios, vulnerables, marginales o discriminados. El supuesto es que la diferencia es poseída o arrastrada por sujetos con características particulares y que esta diferencia es un potencial motivo de violencia, de déficit o falencia. Ante esto, las acciones que se han diseñado a su favor se han orientado a compensar, mejorar o resolver la necesidad de los sujetos diferentes o diversos y/o a incidir en la cultura escolar con el fin de garantizar que estas personas o grupos sean tolerados o aceptados en la institución escolar. Sin embargo, este discurso de la diversidad, en cualquiera de sus variantes, ya ha dado muestras de que no ha tenido los frutos esperados en términos de disminuir las tasas de violencia y discriminación, lo que hace que hoy se plantee como uno de los principales desafíos en el ámbito de la reforma educativa.

El “otro” problema de la inclusión y la diversidad

Buscando otras maneras de concebir el problema para avanzar hacia la consolidación de comunidades más participativas, democráticas y orientadas a la justicia social, nos hemos propuesto desde NDE, investigar en aquello que en las escuelas llamamos o bien asumimos como “lo normal” y que es en función de lo cual se hace posible pensar en algo o al-

guien como “diferente”. Desde esta perspectiva, entendemos “lo normal” o “la normalidad” como aquella representación o bien imaginario, instalado en el sentido común, en torno al cual se organiza el ser y hacer escuela (Youdell, 2006; Dussell, 2004; Kumashiro, 2000). Por ejemplo, la idea de que a la escuela se va a aprender, que aprender significa tener buenas notas, que para aprender se requiere una conducta y ritmo específico, que el profesor es la autoridad, que para que el o la estudiante aprenda requiere de una familia funcional, etc. son temas que han sido motivo de nuestra investigación. Estas, así como muchas otras representaciones, son las que permiten pensar en los espacios educativos como unidades estables y predecibles. Pero, ¿de dónde vienen esas ideas?, ¿cómo las aprendimos?, y... ¿cómo también las enseñamos?

A partir de estas ideas de normalidad, es que se monta toda una estructura institucional, pedagógica, administrativa que permite evaluar a ciertos sujetos que, a propósito de sus comportamientos, actitudes, cuerpos, etc., se les diagnostica o se afirma que presentan *desviaciones*. Es a esto a lo cual nos referimos con la noción de “diferencia”. Por ejemplo, en una situación corriente en la que se identifica a algunos estudiantes como “vulnerables”, es fundamental preguntarse enseguida acerca de cuáles son aquellas valoraciones sociales y culturales que nos permiten pensar a los y las estudiantes como tal. Las respuestas de los y las profesoras con los cuales hemos trabajado para el desarrollo de una práctica reflexiva, han identificado que cuando ellos ocupan la idea de vulnerabilidad para referirse a una situación o a un/a estudiante, están evaluando –de manera no evidente– el modo de ser familia, el barrio donde viven, la manera como se visten, su desarrollo afectivo, etc., cuestiones que aluden principalmente a valoraciones (no observaciones) normativas de tipo social y cultural.

Desde el enfoque con el cual hemos trabajado en nuestra investigación, el problema y por tanto el foco sobre el cual intervenir o actuar, no es necesariamente la persona a quien se le asignó la etiqueta, por ejemplo, de “vulnerable” o, en términos generales, de “distinto”. Más bien el objeto de atención es aquel que nombra la vulnerabilidad y en consecuencia actúa en función de esta valoración social y cultural sin mediar o problematizar lo que se está reproduciendo. En este sentido, lo que debe ser objeto de atención es aquel sistema normativo a partir del cual evaluamos que el hecho de provenir de ciertos barrios o pertenecer a ciertos tipos de familias, tener una particular



situación económica o una determinada biografía, llevar un cuerpo o un ritmo de aprendizaje singular convierte a un/a estudiante en un problema. Estas valoraciones que se hacen de los y las estudiantes las entendemos como formas de conocer (más que prejuicios) y que por lo tanto pueden ser transformadas. De sostener que estos son prejuicios, seguiremos en la línea de la tolerancia y buen trato. Creemos que al proponer que las valoraciones que hacemos de nuestros estudiantes están en el plano del conocimiento se nos abren espacios para actuar de otro modo o en otro sentido. Es decir, si la comprensión del “diferente” y del “normal” se aprende (Britzman, 1991) podemos entonces desaprenderlo o bien aprenderlo de otra manera.

Los cambios necesarios

A partir de lo recién planteado, queremos sugerir algunas condiciones y apoyos estratégicos para el trabajo pedagógico en el contexto de salas de clases y espacios escolares plurales, pero a su vez democráticos y liberadores.

En el marco de la reforma educacional asociada a la Ley de Inclusión Escolar se ha planteado que los y las profesoras y comunidades escolares deberán enfrentar un desafío central: tener que abordar una “nueva heterogeneidad”. El supuesto que subyace al tema de la no selección y la prohibición de copago es que las escuelas del sistema público y del subvencionado recibirán estudiantes de diversos orígenes económicos y culturales. Entonces, a lo que nos estamos enfrentando es que la diversidad ya no solo es un “problema” asociable a las necesidades educativas especiales y discapacidad, sino también a la clase social, al género, etc., es decir, a diferencias culturales. Queremos imaginar que esta nueva forma de pensar las escuelas nos ayudará a abordar de manera honesta temas como el racismo y el clasismo (entre otros). En el contexto de esta nueva configuración que tendrá la matrícula escolar, sigue abierta la pregunta acerca de si hay que hacer cambios, cuáles y a qué nivel. Sobre esto sostenemos que hay que conducir una transformación a varios niveles.

1. *Práctica crítica-reflexiva que moviliza: instalar en la práctica pedagógica la pregunta por aquello que entiendo como “lo normal”.*

Una habilidad que debiera tener un/a profesor/a en este nuevo escenario sería el de aprender a identificar “lo

normal”, aquello que se ha naturalizado en las escuelas, para entender de qué manera esto afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, organizaciones del espacio, temas conductuales, relaciones con padres y apoderados, etc.). Retomando el ejemplo de la vulnerabilidad, cuando una profesora o profesor piensa que “los estudiantes vulnerables son menos exitosos en la escuela” lo que está diciendo es que, producto de circunstancias sociales y culturales, los y las estudiantes son pensados como menos alineados con los objetivos de la escuela. Esto indica que todos y todas actuamos desde supuestos acerca de quiénes son nuestros estudiantes y a las comunidades que pertenecen. Cuando estas ideas que arrastramos acerca de quiénes son nuestros/as estudiantes no son reflexionadas críticamente y las damos por hecho, lo que estamos haciendo es actuar pedagógicamente desde el prejuicio y estereotipo. En el caso concreto de la vulnerabilidad y en específico cómo se produce el índice a partir del cual se identifica esta condición², hay que preguntarse por cómo es que valoraciones culturales referidas, por ejemplo, a la organización espacial de la casa, a la maternidad, a la composición de la familia, por referirnos a algunas de las que componen este índice, son relacionadas con disposiciones específicas al aprendizaje.

Nuestra investigación nos ha permitido observar que los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas de conocer a sus estudiantes. Creemos que es vital que la profesora o el profesor sepa identificar y nombrar situaciones en donde las categorías que le sirven para clasificar a sus estudiantes y organizar la tarea pedagógica son usadas como una forma de ejercer el poder y producir jerarquías entre los y las estudiantes, y sepa problematizar las consecuencias que esto tiene para el aprendizaje. Porque al momento de categorizar a un/a estudiante como vulnerable, migrante, negrita, lento, problemático, cahuinera, conflictivo, etc. se está, a su vez, indirectamente reforzando a quien viene de un barrio más pudiente, al que es blanco, chileno, rápido, tranquilo, al que no cuestiona a la autoridad, etc. Esa es sin duda una de las primeras “herramientas” que un/a profesor/a debiera tener, ya que un/a profesor/a racista, un/a profesor/a sexista, etc., es un peligro dentro de una sala de clase. En otras palabras, los modos de nombrar y posicionar a sus estudiantes, hacen que un profesor o profesora marque una diferencia significativa en el aprendizaje no solo de aquel que es visto como “diferente”, sino que de todos y todas las estudiantes, reforzando implícitamente el privilegio de unos por sobre otros.

2 Para más detalles en la forma como se produce el índice de vulnerabilidad revisar Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra (2013).

2. Uso de categorías y etiquetas: ¡Atención con los diagnósticos!

Una cosa que nuestra investigación nos ha permitido entender es que cuando los profesores o las profesoras identifican una dificultad, algún problema, alguna situación compleja en un o una estudiante, en general eso se resuelve a partir de una cierta explicación más o menos diagnóstica. Es decir, al tratar de ir al origen y comprender la causa que hace que un estudiante no se ajuste a los objetivos de la escuela, lo que se hace es recurrir al repertorio que cada uno tiene acerca de quiénes son esos “otros” estudiantes y cuáles son sus posibles dificultades. Es en ese minuto donde se ve, y lo hemos observado en nuestra investigación, que los profesores y las profesoras suelen recurrir a formas rígidas para clasificar a los estudiantes, de manera de poder darse a sí mismos una explicación de su comportamiento. Si un niño que era muy tranquilo un día empieza a moverse mucho en la sala de clases, lo esperable es que el profesor o la profesora se inquiete y empiece a tratar de entender qué le pasa. Actitud que nosotras como madres o padres no solo entenderíamos, sino que, por cierto, desearíamos. Sin embargo, lo que sucede es que en el minuto en que se desajusta aquello que el profesor espera que ocurra en la sala de clase, el niño o la niña pasa a tener un lugar dentro de la sala de clase asociado a una identidad o a un espacio cultural identificado como deficiente, en riesgo o vulnerable.

Pero la lectura que nosotras hacemos es inversa. No es que producto de que vengan de un lugar o de un grupo determinado, y que en ese minuto se hacen importantes para la escuela, que los o las estudiantes tienen determinados comportamientos; sino que es la escuela la que asigna, a propósito de una conducta que no es la esperada, determinados diagnósticos, determinada adscripción, identificación del niño con alguna de las múltiples particularidades de su vida a la cual se le puede atribuir ese comportamiento. Y eso tiene que ver con una racionalidad, con una lógica médica o biomédica instalada en el quehacer pedagógico, en el sentido de que el buen pedagogo es aquel que es capaz de diagnosticar y clasificar a los y las estudiantes, a partir de lo cual, por lo tanto, es posible responder a sus necesidades. Sin embargo, muchas veces esos diagnósticos y clasificaciones no responden más que a elementos de nuestro propio aprendizaje sociocultural a partir del cual operan prejuicios y estereotipos. De hecho, muchas veces estas definiciones o “diagnósticos” no tienen un fundamento profesional o técnico que los pueda avalar (Baker, 2000).

Por ejemplo, en una escuela que duplicó este año la matrícula de estudiantes, hemos visto que los y las profesoras tienen la imagen de que los niños y niñas nuevas son “más difíciles”. La explicación que se han dado, es que estos estudiantes viven situaciones familiares complejas. Por ejemplo, se argumenta que “la mayoría no vive con su familia”. Y cuando le preguntamos a una profesora ¿qué implica que ninguno viva con su familia?, su respuesta es que: vive con la abuela o vive con un tío. Es decir, ya no estamos hablando de un problema del niño o niña de manera particular, sino de cómo yo, como profesora, interpreto el ser familia y, más aún, ser una “buena” familia, o una familia “normal.” Es a eso a lo que nos referíamos con el tema de los supuestos que informan nuestras valoraciones acerca de los y las estudiantes. Hay supuestos asociados a qué entendemos por hacer familia, qué implica un contexto vulnerable, qué implica ser inmigrante de Perú o Alemania, qué imagen tenemos del ser niña o niño, etc. que hacen que produzcamos valoraciones acerca de los sujetos y sus comunidades. Más preocupante aún es cuando aquellas disposiciones que valoramos como positivas para el aprendizaje las atribuimos de manera absolutamente automática a lo que ocurre en otros contextos socioeconómicos más acomodados.

Para afinar un poco eso de la *cultura del diagnóstico* creemos que es importante que nos hagamos la pregunta de cómo es posible que tengamos tantos niños y niñas diagnosticadas dentro de la sala de clases. Algo no está bien. Es decir, no podemos pensar que el 50% de los niños y niñas de un curso está presentando algún problema que requiera especialistas (Baker, 2002). Esto más bien indica algo que no está siendo bien pensando. Por otro lado, tenemos el caso de profesionales de las áreas de la psicología y psiquiatría infantil que ya se están preguntando por el número de niños y niñas que son derivadas para diagnósticos desde la escuela. Más problemático aún es cuando de diez estudiantes derivados solo dos calificarían para seguir un tratamiento (Baker, 2002). Es así como, a propósito de una conversación con una neuropsicóloga, esta nos hacía la siguiente pregunta: “¿qué es lo que está pasando en la formación de profesores que cada vez tenemos más niños que son pensados con necesidad de tener un diagnóstico? ¿Cómo los profesores son enseñados a identificar trastornos? ¿Cómo es que cualquier signo que muestre el estudiante de no conformar el ideal de la sala de clases (estar sentado sin conversar, poner atención, mostrar motivación, etc.) se piensa que debe ser derivado a un especialista?”. Sin duda unas preguntas que debiéramos recoger para su análisis.



3. Relaciones de poder: equivalencias de las identidades

Otro aprendizaje que nos parece importante comunicar para apoyar las prácticas de las y los profesores, es la presencia de la idea de que la diversidad es equivalente a discapacidad y necesidades educativas especiales. Esto se traduce en que las y los futuros profesores y profesoras se imaginan que para trabajar con los estudiantes “distintos” se deben manejar herramientas específicas (Matus e Infante, 2011). En el caso de diagnósticos biomédicos específicos esto se puede entender. Sin embargo, el problema comienza cuando los y las profesoras continúan con esta idea para pensar otros marcadores de diferencia (género, raza, clase social, capacidad, etc.) a partir de lo cual asumen que para educar a niños migrantes o niñas mujeres, o niños pobres, o niños mapuche, etc. debo enseñar de manera distinta. En términos concretos es evidentemente inabordable pensar que un profesor tendrá herramientas específicas para trabajar con cada estudiante distinto y más aún cuando se trata de diferencias sociales o culturales, porque limita en sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, etc. Este asunto es central a propósito de la Ley de Inclusión Escolar, ya que estamos traduciendo un lenguaje que está destinado a diagnósticos muy concretos a un plano que está centrado en la diferenciación cultural y social. Es decir, si alguien cree que sus estudiantes son distintos/as producto del lugar de donde vienen o la configuración familiar de que disponen, y que producto de esto aprenden diferente y que por lo tanto como profesor o profesora debo disponer de herramientas específicas, en este caso estamos frente a una situación de discriminación compleja. Sería algo así como que el estudiante peruano es tan distinto, porque viene de una cultura tan distinta, que yo necesito saber cómo lo trato y trabajo con él. En este caso lo que estamos diciendo es que se condiciona el aprendizaje y la enseñanza a una valoración basada en supuestos culturales y sociales acerca de quiénes son los y las estudiantes.

Lo que queremos sostener es que pensar la heterogeneidad de manera estática (inscrita en los cuerpos de los y las estudiantes a través de ciertas identidades asociadas a imágenes con respecto a sus orígenes nacionales o territoriales, edades, familias, género, etc.) tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o un modo de enseñar específico para cada estudiante. Como ya dijimos, además de que esto refuerza la diferencia de unos y la normalidad de otros, no se hace cargo del problema de fondo que es el que queremos relevar: el privilegio de unos por sobre otros como producto de sus identidades. En

otras palabras, más que pensar en si se trata de un currículum homogéneo, heterogéneo o mixto, lo que sugerimos es girar la pregunta y por tanto el problema hacia comprender cómo reconozco que mis estudiantes son de cierto modo depositarios de identidades que se juegan en una relación de poder. Al pensarlo así, ya no se trata de particularizar el modo de enseñanza y el currículum según los/las distintos tipos de estudiantes, sino que en cómo actuar para alterar las relaciones de poder. Así, lo que se modifica es el supuesto a partir del cual se ha sostenido determinada diferencia.

En el caso de nuestra investigación ha sido bien interesante aprender que esta idea de homogeneidad que subyace a esta forma que tenemos para pensar las salas de clases y nuestros estudiantes, atraviesa las categorías. Por ejemplo, tenemos el caso de un colegio históricamente de hombres y que están en un proceso de coeducación. Las niñas en este minuto están entrando en 8vo año básico y así han ido avanzando progresivamente para llegar a la enseñanza media. En conversaciones con profesores y profesoras de los niveles superiores fue significativo darnos cuenta del temor que tienen de trabajar con las niñas. Para ellos esto se ha convertido en un problema porque los profesores y profesoras expresan que: “No saben trabajar con mujeres”. O sea, lo que estamos tratando de decir con esto es que un niño con “déficit atencional” está al mismo nivel que una niña que entra en un establecimiento de hombres. En términos concretos, cada vez que un profesor quiere imaginarse que su sala de clase es homogénea, cualquier tipo de sujeto que venga a interrumpir esa homogeneidad será pensado como un problema. Este es el gran desafío que tenemos por delante: problematizar ideas de homogeneización y naturalización que tenemos acerca de nuestros/as estudiantes.

Reflexiones finales

Estos problemas que hemos planteado en páginas anteriores no son una cosa particular de los y las docentes, sino que nos implican a todos y todas en tanto reproducimos valoraciones acerca de los sujetos con los que trabajamos. Estas formas de conocer y valorar las hemos aprendido por distintos medios, pero al no objetivarlas ni reflexionarlas también las reproducimos naturalizadamente como “normalidad” y como “diferencia”. Es así como nos ha parecido importante indagar en cómo se pueden modificar estructuras culturales que impiden que podamos pensar de manera distinta a nuestros estudiantes y lo que hacemos como profesores y profesoras.



A la luz del enfoque propuesto por NDE, creemos que el problema de la diferencia requiere ser planteado –y por tanto abordado– de otra manera. Si partimos del principio de que lo que viene a hacer la Ley de Inclusión Escolar es permitir que todos y todas las estudiantes puedan acceder libremente a los establecimientos escolares y que esto sugiere la aparición de una nueva heterogeneidad de estudiantes, implica asumir que estamos en una sociedad profundamente segregadora (por lo tanto, racista, clasista, sexista, entre otros). En otras palabras, decir que el problema es la llegada de estudiantes provenientes de otros orígenes sociales y culturales a los establecimientos escolares, implica aceptar como un *a priori* incuestionable que somos una sociedad que desea la segregación.

Pensando desde el ámbito de la investigación que nosotras realizamos, creemos que uno de los efectos positivos de la ley es que dejará en evidencia nuestros propios pensamientos clasistas, racistas, xenófobos, etc. De hecho, a propósito de la ley ya han aparecido comentarios de apoderados y apoderadas indicando que no quieren que sus hijos se “mezclen” con este “tipo de gente”, haciendo alusión a personas que vienen de sectores más “vulnerables”, o profesores y profesoras haciendo alusión de que ellos/as nunca habían sido preparados para trabajar con “estos tipos de estudiantes”.

En términos del trabajo docente, este punto adquiere especial importancia, ya que sostener la idea de una “nueva heterogeneidad” o entender que la llegada de “estudiantes provenientes de otros orígenes” es un desafío, remite a una idea de que uno/a solo está preparado/a para ser profesor/a de cierto tipo de estudiante. Y cuando estamos hablando de eso estamos haciendo alusión a clase social, estamos haciendo alusión a raza, estamos haciendo alusión a nacionalidad, estamos haciendo alusión a género, etcétera. Pero esto nunca ha sido evidente y eso es lo que nosotras dentro de nuestro proyecto tratamos de mostrar y lo que creemos que el contexto de la reforma potenciará. Lo que queremos decir, es que todas estas ideas acerca de quiénes son los “otros” están siempre

alojadas en la forma en que nosotras nos relacionamos, en las formas en que tomamos decisiones pedagógicas. En este sentido, consideramos que esta ley lo que viene a hacer es instalar un marco de regulación para iniciar una conversación de manera más crítica y más honesta. Ya nadie podrá decir que el racismo, la xenofobia, el clasismo no ocurre, por lo tanto, es un muy buen escenario para sacar estas problemáticas de una conversación de sentido común (asociada a que esto se resuelve mediante la voluntad de ser buenas personas y hacernos los agradables con las personas que para nosotros son indeseables) y moverlas al espacio de la formación. A partir de lo que ocurrirá a propósito de la ley, va a ser posible producir regulaciones específicas. Por ejemplo, será posible incorporar en la formación inicial y continua de profesores contenidos acerca de las categorías que permiten entender cómo se producen relaciones discriminatorias (clase, género, raza, edad, capacidad, color, cuerpo, etc.).

Lo que hay que hacer es precisamente hablar de raza, de género, de sexualidad, de cuerpo, de discapacidad, de clase social y hay que hablarlo en serio. No podemos poner a todo ese grupo de diversos en un lugar para dejarlo como los rezagados, los que tienen que tener programas especiales, a los que hay que adaptarles el currículum. No podemos seguir hablando así porque es irreal, discriminatorio y sirve para neutralizar aquello de lo que hay que hablar: el privilegio de algunas identidades por sobre otras que concebimos como deficitarias, difíciles, complicadas para cumplir con los objetivos que el sistema educativo propone. Sin duda que este es un escenario complejo, pero estamos convencidas, desde nuestra experiencia en escuelas, de que existen formas posibles de apoyar el trabajo de profesores y profesoras en ejercicio como también de influir en su formación. Está en nuestro espíritu poder contribuir a esta gran labor de educar desde el no prejuicio y orientar nuestro trabajo a prácticas pedagógicas que justifiquen el ideal de la justicia social en nuestras escuelas.

Como conclusión, la repetición y circulación de los discursos esencializados de las diferencias bajo la retórica de la diversidad, sostienen un orden regulador no problematizado y reinstalan la organización jerárquica de las normalidades y las diferencias. Hay que educar a nuestros estudiantes acerca del racismo, clasismo, sexismo, y no pensar que estas acciones son ubicadas en prácticas prejuiciosas individuales. El hablar de género, sexualidad y raza importa porque los y las futuras profesoras/as traen sus propias interpretaciones de quiénes son sus estudiantes, los barrios a los que pertenecen, sus comunidades y los ubican en una escala de jerarquías sociales y culturales. Estas interpretaciones están fuertemente informadas por perspectivas particulares acerca de raza, género, sexualidad, clase social, normalidad del cuerpo, etc. El no interrumpir estas formas de pensar que los y las futuras

profesoras llevan a la sala de clases es una forma de reproducir el racismo, sexismo y clasismo, más que revertirlo.

Es a través de esta forma de pensar la diversidad que las instituciones escolares se han embarcado en un trabajo que tiene que ver con el “manejo de la diversidad”, transformándose más bien en una forma de relaciones públicas y una práctica de gestión del conflicto o disenso. La diversidad puede ser considerada como una de las formas en que las instituciones establecen y mantienen la idea de la buena disposición al trabajo escolar con los “otros”, por lo mismo, una podría pensar que “diversidad” también serviría para responder a la mala disposición o disposición enfermiza. Está en nuestro objetivo el poder aportar a generar una discusión compleja acerca de cómo revertir situaciones de discriminación en las salas de clases. **D**

Referencias

- Baker, B. (2002). The hunt for disability. The new eugenics and normalization of school children. *Teachers College Records*, 104(4), 663-703.
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dixon, S. (2005). “Inclusion-not segregation or integration is where a student with special needs belong”. *The Journal of Education Thought*, 39(1), 33-53.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122(34), 305-335.
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies. Is that all that there is? In Stuart Hall & Pau du Gay (Eds.) *Questions of Cultural Identity* (pp. 87-107). London: Sage Publications.
- Infante, M., Matus, C., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacios y territorios. *Revista Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research* Spring 2000, Vol. 1(70), No. 1, 25-53.
- Lissi, M. R. & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalá y N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional* (pp. 198-237). Santiago: Ediciones UC.
- Matus, C. (2005). “Is there any possibility for diversity to triumph?”. *Revista Pensamiento Educativo*, 37, pp. 16-26.
- Matus, C. & Infante, M. (2011). “Undoing Diversity: Knowledge and Neoliberal Discourses in Colleges of Education,” *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Mineduc (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad, Santiago de Chile.
- Mineduc (2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ley núm. 20.845, publicada en Santiago de Chile, 08.06.2015.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1998). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Washington DC, USA: Autor.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). Centre for educational research and innovation (CERI). Recuperado el 20 de Julio de 2009 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>
- Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.
- Rasmussen, M. L. (2004). “That’s so gay!”: A study of the deployment of signifiers of sexual and gender identity in secondary school settings in Australia and the United States. *Social Semiotics*, vol. 14(3), 289-308.
- Secretaría General de Gobierno (SEGEOB) (2012). Ley que establece medidas contra la discriminación. Ley núm. 20.609, publicada en Santiago de Chile, 24.07.2012.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Unesco (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: Unesco.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. The Netherlands: Springer.



Profesión Docente



Directores y docentes: ¿contrincantes o aliados?

Repensando el profesionalismo

por **Gary L. Anderson** y **Sergio Saldivia**

Gary L. Anderson

Ha sido docente y director en Iowa, Nueva York y Puebla (México). Actualmente es profesor en el programa de Liderazgo Educativo en la Universidad de Nueva York (NYU). Escribe sobre la reforma educativa, la micropolítica escolar, investigación-acción y liderazgo.

Sergio Saldivia

Es Licenciado en Psicología y Magister en Educación. Sus áreas de interés en investigación incluyen política educacional y micropolítica escolar. Actualmente se encuentra trabajando en su tesis doctoral en la Universidad de Nueva York, dedicada al rol de los directores de escuela en la mediación de políticas educativas.

La vida cotidiana en las escuelas tiene una dimensión micropolítica, que se expresa en negociaciones y hasta pugnas entre los miembros de la comunidad escolar por temas como el uso de recursos o los horarios de trabajo. A veces los conflictos surgen por el encuentro de distintos tipos de personalidades o por ideas distintas acerca de lo que se debería hacer en distintas situaciones. En este escenario, los directores de escuela tratan de responder a las demandas y necesidades tanto de los docentes como de las familias y sus superiores administrativos, una tarea a veces imposible.

En las últimas décadas, la micropolítica de las reformas educativas nacionales y municipales ha cambiado la naturaleza de la micropolítica escolar. Además de la micropolítica de la vida cotidiana, los educadores de hoy luchan por defender sus derechos laborales, su iden-

tidad profesional, por tener incidencia en las decisiones sobre el currículum que enseñan y por proteger el carácter público de la educación, aspectos que están más relacionados con la macropolítica.

En este artículo, intentamos analizar este nuevo terreno macropolítico, cómo afecta la micropolítica de la escuela y cómo impacta en el tipo de profesionales que son los educadores. Intentamos también ofrecer una síntesis del trabajo realizado por las nuevas redes de política educativa que se han formado globalmente, y que han servido a configurar este nuevo escenario macropolítico. Finalmente, a la luz de este contexto, ofrecemos algunas ideas para repensar la labor profesional de profesores y directores, con el objetivo de construir relaciones de colaboración dentro de la escuela, y de alianzas entre educadores y padres para resistir el impacto negativo de las reformas neoliberales en la educación pública.



¿Un profesional nuevo?

Mientras los sistemas educativos alrededor del globo han ido adoptando las lógicas del mercado, el lucro y la eficiencia, las identidades profesionales de docentes y administradores de escuelas se han ido rediseñando (Brantlinger y Smith, 2013; Evetts, 2009). El discurso neoliberal, basado en el mercado, hace más que dar forma a las políticas educativas y al currículum; también influencia la manera en que los educadores se entienden a sí mismos como profesionales y cómo se relacionan unos con otros, modificando el núcleo mismo de lo que significa ser profesor (Ball, 2003; Montecinos, Pino, Campos, Domínguez y Carreño, 2015; Popkewitz, 1998; Suárez, 2015), y lo que significa liderar una escuela (Anderson, 2009; Cohen, 2013).

Evetts (2011) argumenta que estos cambios tienen como resultado un “nuevo profesionalismo”, sobre todo en el sector público, que aunque mantiene algunas continuidades con el “antiguo”, se diferencia en cómo los profesionales (docentes, médicos, enfermeras, etc.) son crecientemente controlados por alguien más. Esta es una tendencia a la que Evetts (2011) se refiere como profesionalismo organizacional o profesionalismo “desde arriba” (p. 407). Esta autora

contrasta el nuevo profesionalismo con el profesionalismo ocupacional o profesionalismo “desde adentro” y describe una transición desde valores profesionales a gerenciales. Esta transición se manifiesta como una disminución de la autonomía y del control de la profesión por parte de quienes la ejercen y de las asociaciones y sindicatos profesionales, y un aumento del control por parte de políticos y gerentes dentro y fuera de las organizaciones.

A diferencia del control burocrático interno de supervisores, esta modalidad de control se caracteriza por procedimientos de acción estandarizados, formas de regulación externas, medidas de rendición de cuentas hacia arriba y la disciplina del mercado. Es lo que algunos han llamado manejo a distancia (Kickert, 1995; Rose, 1993). Este conjunto de nuevas formas de gobernanza afectan a profesionales en todos los sectores públicos y al nivel global. Es una manifestación de neoliberalismo al nivel institucional y organizacional y se llama el nuevo gerencialismo (new managerialism) o la nueva gestión pública (New Public Management) (Morales Casetti, 2014).

Aun cuando un discurso de autonomía y devolución de poder es frecuentemente utilizado para promover



este tipo de cambios y reformas educativas, esa autonomía es marcadamente limitada y a menudo parte de una estrategia para apretar “sistemas débilmente acoplados”, es decir, sistemas en que las partes que lo componen funcionan con una relativa autonomía y poca regulación (Anderson, 2001; Honig y Rainey, 2012; Meyer y Rowan, 2006). Las reformas promueven una autonomía regulada y un *ethos* empresarial en lo que refiere a presupuestos, contratos, y trabajo de los educadores, mientras los elementos nucleares de la instrucción y el currículum son manejados a distancia.

Cambios orientados a entregar este tipo de autonomía a los mandos medios, como son los directores de escuela, constituyen a menudo parte de una tendencia hacia la intensificación del trabajo. Por ejemplo, muchos directores de escuela en Nueva York, donde la autonomía y la lógica mercantil fueron pilares de las reformas del alcalde Bloomberg, han reportado que más que empoderados se han sentido agobiados (Shipp, 2012). Esto es, en parte, porque el nuevo gerencialismo ha creado una cultura de rendición de cuentas que les quita espacios para ejercer su criterio profesional en la escuela y en las aulas.

Los directores de escuela son vistos por los reformadores neoliberales como centrales para el éxito de las reformas, ya que están en posición de mediar la implementación a nivel de la escuela y la sala de clases. En Inglaterra, por ejemplo, el rol de los directores en alinear a los profesores con las reformas es visto como de vital importancia, y en consecuencia se ha creado una institución nacional orientada al liderazgo escolar que intenta reenfocar las políticas neoliberales de ambos partidos políticos (Gunter, 2012). Hasta cierto punto, el discurso del “liderazgo” se ha vuelto un importante vehículo para la transferencia de los supuestos del sector privado al sector público.

Las expectativas sobre el trabajo de los directores como enlace entre las reformas y los profesores, y como facilitadores de las reformas, crea condiciones para potenciales desencuentros y fricciones entre directores y profesores. Mientras la relación entre ambos roles no era fácil en las antiguas burocracias estatales, al menos podían establecer vínculos basados en una profesión común y un *ethos* compartido de servicio público. Esto es más difícil en el nuevo

contexto, en que el sentido de servicio público ha dado paso a la necesidad de competir por las preferencias de los consumidores y el trabajo de los educadores es crecientemente controlado desde arriba, a través de reformas basadas en la lógica del mercado y evaluaciones de desempeño.

El surgimiento de nuevas redes de política global

Pero, ¿de dónde vienen estas nuevas políticas globales que han creado las condiciones para desprofesionalizar a los docentes y directores? En esta sección vamos a enumerar una serie de actores y tendencias que están dando una nueva forma a la gobernanza en general, y específicamente a la administración educativa, la enseñanza y a la formación docente. Si bien se presentan más en la situación norteamericana, estas tendencias son patentes, en mayor o menor medida, en el plano mundial. El nuevo profesionalismo y el nuevo gerencialismo son el resultado de redes políticas que se han centrado en la reorganización de la enseñanza y del aprendizaje alrededor de supuestos neoliberales (Gunter y Forrester, 2008). Los nuevos actores y redes políticas incluyen:

- 1) *Los nuevos filántropos*, que promueven agresivamente un programa privado en la educación pública (Scott, 2009). Por ejemplo, Bill Gates fomenta la evaluación de los docentes sobre la base de las notas obtenidas por sus alumnos (Kovacs, 2010). Eli Broad, en tanto, ha promovido la capacitación de los administradores escolares en principios de negocios (Saltman, 2009).
- 2) Los *think tanks* o incubadoras ideológicas y fundaciones que producen reportes para influir en los debates sobre la educación, a menudo desde una perspectiva que se presenta como neutra, pero que analizada críticamente tiene un claro componente ideológico. En Chile, ejemplos de *think tanks* y fundaciones que promueven políticas neoliberales en la educación son la Fundación Chile, el Instituto Libertad y Desarrollo, y el Centro de Estudios Públicos (Corbalán, 2012).
- 3) *Programas alternativos de entrada a la enseñanza y de certificación de docentes y administrativos*. En Estados Unidos se trata de organizaciones con y sin fines de lucro que capacitan a los docentes y administradores fuera de las universidades (Zeichner y Peña-Sandoval, 2015). En muchos

casos, los distritos escolares y las franquicias de las escuelas chárter están creando programas para capacitar a sus propios docentes y administradores. En Chile, organizaciones como Enseña Chile, que es parte de una red global, promueven una entrada alternativa al trabajo educativo, desde una perspectiva que valora el conocimiento de contenidos sobre otras variables tradicionalmente asociadas a la profesión docente. A través de este tipo de programas, profesionales de otras disciplinas pasan por un entrenamiento básico en herramientas pedagógicas y son enviados a las escuelas a trabajar como profesores.

4) *El crecimiento y la difusión global de escuelas privadas subvencionadas por el Estado.* Este tipo de organizaciones operan con un sistema de reglas distinto al de las escuelas públicas, a menudo con mayor libertad y recursos, seleccionando alumnos, cobrando mensualidades y dificultando la sindicalización de los docentes. En Estados Unidos las escuelas chárter tienen este perfil. En Inglaterra prevalecen cada vez más como academias y escuelas “libres”; en España se trata de escuelas concertadas (Escardibul y Villarroja, 2009); y en Chile, gracias al sistema de *vouchers*, hemos visto la multiplicación de las escuelas particulares subvencionadas.

5) *Empresas con fines de lucro dedicadas a la educación* que promueven agresivamente productos asociados, por ejemplo, a la gestión de datos y la evaluación, el uso de software educativo, servicios de tutoría, cursos y talleres de desarrollo profesional, consultorías de toda índole, servicios de seguridad privada, que incluyen el uso de cámaras de vigilancia y detectores de metal, etc. Empresas como Pearson, dedicada a la evaluación educativa, han aprovechado las reformas nacionales para generar nichos de lucro en los intersticios de las políticas educativas (Burch, 2009; Campos-Martínez, Corbalan-Possel e Inzunza, 2015).

6) *Organizaciones transnacionales* como el Banco Mundial y la Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que promueven políticas neoliberales a cambio de apoyo financiero, sobre todo en países en desarrollo. Por ejemplo, la OCDE creó el examen PISA que ha fortalecido la lógica de evaluar sistemas educativos por los resultados de exámenes¹.

¹ Campos-Martínez, Corbalan-Possel e Inzunza (2015) proveen una historia y una descripción de las redes de influencia y política educativa que instalaron el uso del Simce como indicador único de calidad educativa en Chile. Campos-Martínez et al. (2015) documentan la formación de redes entre la Pontificia Universidad Católica, el Banco Mundial, la Unesco y el Ministerio de Educación, cuyo trabajo ha tenido como consecuencia la generación de un sistema educativo gobernado por élites; un sistema que responde más a intereses de las corporaciones dedicadas a la evaluación estandarizada, que a los intereses manifiestos de educadores y estudiantes.



El trabajo de estos nuevos actores y redes de políticas ha tenido su efecto en la forma en que pensamos en los directores, docentes, la enseñanza y el aprendizaje: la profesión docente se entiende cada vez más como la ejecución de mandatos generados fuera de la escuela, directivos se convierten en controladores del trabajo docente y mucho de su trabajo se dedica a “vender” la escuela a potenciales clientes. Aparecen nuevas formas de rendición de cuentas basadas en resultados (en general, las notas obtenidas por los alumnos y sus resultados en pruebas estandarizadas) que han cambiado la forma en que los docentes piensan en lo que enseñan y cómo lo enseñan. Cada vez más los nuevos docentes ven la enseñanza como un trabajo temporal, por oposición a una carrera de largo plazo, y los sindicatos del sector público se encuentran a la defensiva. La formación docente disminuye en tiempo y calidad, y se aleja de las universidades. Hay un énfasis obsesivo en la enseñanza de habilidades académicas, que ha relegado a un segundo y tercer plano la educación física, la creatividad, el compromiso político, la educación para la salud y la inteligencia emocional. Cada vez más se desmoralizan los docentes debido a un sistema y a un medio que parece echarles la culpa de los problemas sociales sobre los cuales prácticamente no tienen injerencia.

De la macro a la micropolítica: interacciones entre directivos y docentes

La perspectiva gerencial del liderazgo escolar que acompaña a las políticas neoliberales es ciega a aspectos importantes de la función directiva, entre ellos el manejo de la vida micropolítica de la escuela, es decir, a cómo los directores manejan el hecho de que en las escuelas cohabitan personas con intereses y perspectivas legítimamente distintas. Ward (2011) argumenta que el profesionalismo gerencial tiene como resultado una despolitización del proceso de toma de decisiones, haciendo aparente que las decisiones que se toman son inevitables, racionales, y que la única forma de garantizar buenos resultados es el control externo, basado en estándares. De acuerdo a Ball (1994), bajo la mirada gerencial, se asume que el profesionalismo es un set de capacidades técnicas, independientes de ideología y contexto.

La vida micropolítica escolar

Desde una perspectiva micropolítica se nos aparece que una de las tareas de los directores es mantener una estabilidad política en la escuela, esto es, responder a las múltiples demandas y necesidades de quienes habitan la escuela, de una manera que permita a esta funcionar como organización. En el proceso mediante el cual los directores tratan de lograr este objetivo van desarrollando un estilo de liderazgo, compuesto por un repertorio particular de formas de influencia (Ball, 1987). Algunas formas de influencia se basan más en el control explícito y el uso de la autoridad formal; otras operan a un nivel más sutil, y dependen de atributos como el carisma de los directores. Algunos directores privilegian relaciones transaccionales y negociaciones con los profesores, y otros basan más su autoridad en empoderar a los profesores y a otros miembros de la comunidad escolar (Blase, 1991; Blase, 1993; Blase y Anderson, 1995).

Blase (1993) distingue entre distintos estilos directivos, usando como criterio la forma en que los profesores reaccionan a diferentes formas de liderazgo. Es difícil identificar tipos de liderazgo puros, ya que la mayoría combina distintas estrategias, pero de acuerdo a Blase (1993) los profesores ven como más efectivos a los directores que ejercen un liderazgo abierto, donde la comunicación franca, la de-

claración de expectativas claras y el modelamiento, se combinan con estrategias que empoderan a los docentes, dentro de las cuales la participación en la toma de decisiones es la más importante. El liderazgo abierto es lo opuesto a un estilo cerrado o autoritario, donde el director impone su punto de vista, por ejemplo, a través del uso de autoridad formal.

Los profesores, por su parte, también intentan influenciar la vida en la escuela. Blase (1987) indica que las estrategias micropolíticas de los docentes son, en parte, una reacción al estilo de liderazgo del director, y distingue las estrategias usadas por los docentes entre pasivas y proactivas (Blase, 1988). Estrategias pasivas, como la aquiescencia y el conformismo, son una reacción al uso de poder autoritario, y se asocian con la necesidad de protegerse; otras estrategias como el engraciamiento y la confrontación, son más proactivas, y se asocian a los esfuerzos de los profesores por influenciar al director para que satisfaga las demandas de los docentes.

La escuela como negocio

La perspectiva gerencial para observar la vida en las escuelas que domina la agenda educativa actual se funda en el supuesto de que los educadores deben ser presionados para mostrar que han logrado alcanzar un set de resultados externamente prescritos (Perry y McWilliam, 2007). La investigación educativa ha mostrado la necesidad de examinar las consecuencias negativas que este tipo de reformas han



llevado a las escuelas (Ryan, 2004). Entre los resultados negativos se cuentan los esfuerzos que hacen educadores para hacer aparecer que sus escuelas van mejorando – aunque esto no se corresponda con mejoras reales en la experiencia educativa de los estudiantes– y la cantidad de recursos que se destinan al manejo y publicidad de la imagen de las escuelas (Cohen, 2011; Elmore, 2009).

Anderson (2009) dice que el foco casi exclusivo en resultados, sin suficiente atención a recursos y procesos, hace que educadores se embarquen en prácticas que poco tienen que ver con atender a las reales necesidades de los estudiantes: entrenamiento para las pruebas, manipulación de información, focalización en los estudiantes que parecen tener posibilidades de subir su puntaje en las pruebas, son algunos ejemplos. La presión de elevar los resultados incentiva a los directores a reclutar mejores docentes de otras escuelas, en lugar de trabajar para mejorar los docentes que ya tiene. Así, se recluta buenos docentes para “sus” alumnos y “su” escuela, pero se los quita a otros alumnos y a otras escuelas. Esto tiene sentido para un negocio, pero la educación pública busca el bien común, y no debería privilegiar a los alumnos de una escuela sobre los de otra.

Desde una perspectiva micropolítica, los directores, que están presionados por obtener resultados positivos en poco tiempo con pocos recursos, pueden verse tentados a desarrollar estilos de liderazgo más autoritarios, que les permitan tener mayor control de lo que pasa en la escuela. Caruso (2013), por ejemplo, presenta los resultados de un estudio dedicado a entender cómo los directores tratan de responder a demandas internas y externas a sus escuelas, mientras sus recursos disminuyen. En este estudio, los directores implementan estructuras de poder vertical y tratan de influenciar a los profesores a través de premios y castigos, para mantener la escuela en orden y mostrar a sus superiores que se están implementando cambios. Los directores también tratan de silenciar cualquier conflicto que podría dañar la imagen pública de sus escuelas, incluso antes de que se hagan explícitos. De acuerdo a Caruso (2013), todo esto tiene como efecto que los profesores se sientan alienados y se dañe la comunicación. Un elemento que se destaca en el estudio de Caruso (2013) es que estos cambios permanecen aun cuando las escuelas comienzan a recibir más recursos.

Hacia una micropolítica escolar auténtica y cooperativa

Anderson (2009) utiliza la idea de autenticidad como un lente para observar y analizar lo que ocurre en el sistema educativo en los niveles del individuo, la escuela y la política educativa. Autenticidad se entiende como la coherencia entre los valores declarados y las prácticas que se asocian a ellos. Anderson discute las reformas neoliberales e indica que se promueven con una retórica de descentralización y empoderamiento, pero lo que ocurre en realidad es que se instalan sistemas de control desde arriba que tienden a silenciar la voz de los educadores y debilitan la interacción democrática en las escuelas.

El prisma de la autenticidad no solo sirve como herramienta analítica para que los educadores observen las políticas educativas que afectan su trabajo, también pueden utilizarlo para examinar sus propias acciones. Utilizando esta óptica podemos observar los espacios de participación que se generan en las escuelas, e identificar cuándo son inauténticos, en el sentido de que se enfocan solo en cuestiones accesorias, ya que las decisiones importantes han sido tomadas antes de abrirlos. Más aún, también se puede utilizar la idea de autenticidad para mirar prácticas educativas dentro y fuera del aula, y distinguir entre aquellas que están auténticamente orientadas al aprendizaje de todos los estudiantes, y aquellas que obedecen más a intentar responder a las presiones del sistema, y hacer a la escuela verse bien en el Simce, por ejemplo.

La micropolítica escolar no tiene solo que ver con conflictos, también sirve para entender cómo se forman relaciones de cooperación, y cómo la gente construye alianzas y usa su influencia para lograr objetivos comunes (Blase y Anderson, 1995). Los cambios auténticos en las escuelas se producen como resultado de procesos de negociación, y el proceso para lograr tales cambios debe tener en cuenta las relaciones de poder. Un liderazgo basado en valores democráticos y auténticamente consistentes con ellos debe ser capaz de integrar la voz de los docentes y proveerles de espacio para tomar decisiones sobre el ejercicio de su profesión.



La distribución de liderazgo profesional docente

La idea según la cual los directores deberían distribuir el liderazgo entre los profesionales de la escuela para el fomento de capacidades organizativas y profesionales y para tomar mejores decisiones ha ido ganando popularidad (Ahumada, 2010; Gronn, 2000). Desde la perspectiva gerencial, la mejora escolar se espera lograr a través de la presión y la rendición de cuentas hacia arriba. El poder de tomar decisiones y de evaluar el trabajo escolar está fuera de las manos de los educadores. La evaluación del trabajo que se realiza en la escuela no es algo que sea necesariamente malo, pero es necesario encontrar una manera de hacerla que reconozca y valide el saber profesional docente que está presente dentro de las comunidades educativas, y que distribuya el poder de tomar decisiones, basadas en esa evaluación, de una manera más horizontal. Es necesario pensar en el tema de la evaluación como una guía para que las escuelas encuentren mejores maneras de servir a sus estudiantes, en lugar de ser solo una fuente de premios y castigos.

Una alternativa a la rendición de cuentas neoliberal que ha surgido en Estados Unidos, devuelve el liderazgo y la responsabilidad por la evaluación hacia los docentes y sus sindicatos. El programa *Peer assistance and review* (PAR) [Apoyo y evaluación por pares] hace que los docentes se evalúen entre sí con un aporte administrativo y sindical. Goldstein (2010) describe cómo funciona PAR:

Con la PAR, los “docentes consultivos” designados brindan su apoyo a los nuevos docentes así como a los docentes veteranos en dificultades (colectivamente conocidos como “docentes participantes”) y también hacen evaluaciones sumativas del personal de los docentes a los que brindan su apoyo. Los docentes consultivos a su vez dependen de un panel de supervisión compuesto por docentes y administrativos de todo el distrito, co-presidido por el presidente del sindicato de docentes y un funcionario de alto rango de la administración pública. El panel da varias audiencias al año, y en cada ocasión los docentes consultivos presentan sus informes del avance de los docentes participantes y en última instancia formulan recomendaciones acerca de la continuación del empleo de cada docente participante (p. 207).

Goldstein reconoce que es difícil combinar el apoyo y la evaluación, y que los docentes con más experiencia a menudo son renuentes a ser evaluados por pares que muchas veces son más jóvenes. Esto requiere un nivel de confianza entre los docentes y la administración central, porque los docentes pueden sospechar que es una mera estrategia para despedirlos. Incluso en distritos escolares donde hay un alto nivel de desconfianza, los sindicatos no sienten que pueda funcionar. Pero el modelo constituye un avance en el sentido de ofrecer a los docentes un mayor control sobre las decisiones profesionales y porque también involucra a los sindicatos. Combina aspectos de un profesionalismo “desde adentro” y “desde afuera” en el sentido de que los docentes están evaluados por criterios internos a la profesión y no desde afuera con los resultados de exámenes estandarizados. El objetivo de este tipo de programas no es despedir docentes, sino hacer evaluaciones formativas entre pares, orientadas a servir de mejor manera a los estudiantes.

Hay un interés en Estados Unidos en reformas sindicales tanto de afuera como adentro del sindicalismo. Los reformadores neoliberales de afuera buscan debilitar a los sindicatos, y algunos sindicalistas de adentro promueven un enfoque de movimiento social, en lugar de uno meramente reivindicativo de condiciones laborales. En Estados Unidos, y globalmente, se está viendo ciertos cambios progresistas: los sindicatos están rescatando su tradición de movimiento social (Weiner y Compton, 2008) y tomando un mayor papel en el desarrollo profesional. A través de los movimientos pedagógicos populares que surgen en América Latina los sindicatos también están tomando un papel importante en el desarrollo profesional y la investigación docente (Assaél y Guzmán, 2002; Montecinos, 2009). La reciente huelga de docentes en Chicago constituyó un ejemplo de este nuevo sindicalismo, ya que el sindicato local trabajó para construir relaciones con los padres de las comunidades pobres, quienes luego apoyaron la huelga ya que se dieron cuenta de que los docentes estaban de su lado (Uetricht, 2014).

Al mismo tiempo que los sindicatos de docentes se empiezan a alinear con las comunidades y los movimientos sociales, desempeñan un papel más importante en las evaluaciones. Cuando los sindicatos y la jerarquía de las escuelas colaboran en la evaluación de los docentes, comparten una voz en el proceso y tienen poder real de tomar decisio-



nes que afectan la vida de la escuela. Estas colaboraciones entre directores, docentes y sindicatos aliados con las comunidades pueden también resultar en una base de poder para oponerse a reformas neoliberales.

Conclusión: resistiendo el gerencialismo y el nuevo profesionalismo

Volver al pasado a un profesionalismo solo basado en criterios profesionales e internos probablemente no es una propuesta adecuada para el futuro. No hay una edad de oro de la educación pública. Las escuelas públicas también han tenido un rol histórico en la reproducción de desigualdades sociales y muchos docentes operaban desde una perspectiva paternalista y de déficit hacia los estudiantes pobres. También había conflictos entre escuelas y las comunidades que servían. Haría falta una tercera opción: un profesionalismo participativo, que surge de la resistencia al nuevo profesionalismo organizacional, y que tiene las siguientes características:

- Un profesional que entiende y construye sobre el capital cultural y social de estudiantes y comunidades, en lugar de enfocarse en los déficits de las comunidades vulnerables.
- Un profesional que tiene un sindicato que se autodefine como sindicato laboral y movimiento social.
- Un profesional que ve su rol como defensor de los derechos humanos de todos los estudiantes.
- Un profesional que es evaluado por pares con participación externa del sindicato y la municipalidad.
- Un profesional que trabaja bajo formas de gobernanza compartida con docentes, estudiantes y las comunidades.
- Un profesional que es comprometido con la justicia social y que promueve escuelas inclusivas, equitativas y culturalmente congruentes con las comunidades.

En el caso de los directores de escuela, y pensando en la construcción de relaciones de cooperación y participación auténtica con profesores y miembros de las comunidades educativas, es necesario pensar en un director o directora que tenga las siguientes características:

- Un profesional que sabe leer más allá de la retórica de las reformas educativas y comprende que no porque los cambios lleven el rótulo de equidad y justicia social responden de manera auténtica a esos valores. El prisma de la autenticidad le permite contrastar lo declarado en las reformas educativas con sus efectos reales en las escuelas.
- Un profesional que promueve la articulación entre la labor profesional de los educadores y su rol como activistas por los derechos de los niños. Es un líder que es crítico con el discurso de las reformas neoliberales, pero además está comprometido con acciones cotidianas en las salas de clase y en otros espacios de la vida dentro y fuera de la escuela, orientadas a facilitar que todos los alumnos aprendan.
- Un profesional que comprende la necesidad de desarrollar relaciones de confianza mutua entre quienes forman parte de las comunidades educativas. El paradigma vertical del director como controlador del trabajo de los profesores y que separa a las familias de la escuela y las vuelve consumidores de educación, es inadecuado. Para construir un ambiente interaccional que permita desarrollar la tarea educativa en concordancia con valores democráticos es necesaria la generación de relaciones horizontales de mutua confianza basadas en el encuentro abierto de múltiples perspectivas.
- Un profesional que no teme a la generación de espacios de participación auténticos, donde emergen y se encuentran distintos tipos de liderazgo. Este director trabaja en conjunto con representantes de los profesores y otros miembros de la comunidad.

En la Figura 1 resumimos los cambios que han ocurrido en las últimas décadas y las características de un profesionalismo que Anderson (2009) llama “advocacy leadership” pero que aquí llamamos “participativo”. Otros han utilizado otro lenguaje para describir un profesional para un mundo posneoliberal. Sachs (2000, 2001) prefiere *liderazgo*

activista. Ella estudió los efectos del nuevo gerencialismo en Australia y encontró que los profesionales enfrentan dos opciones: portarse como un profesional emprendedor, colocando su carrera profesional en primer plano o ser un profesional activista, promoviendo el bienestar de los niños y jóvenes tanto al nivel individual como al nivel colectivo.

Figura 1. Cambios en Profesionalismo en la Educación (Adaptado de Anderson y Cohen, 2015)

Cambios en:	Profesionalismo ocupacional	Nuevo profesionalismo (organizacional)	Profesionalismo participativo
Profesionales como empleados	Sindicato limitado a asuntos laborales	Antisindicato	Sindicato como movimiento social
Rol del director	Administrar y supervisar docentes	Emprendedor	Desarrollo profesional y activista
Rendición de cuentas	Supervisión y evaluaciones internas	Mayormente por los resultados de pruebas estandarizadas	Apoyo y evaluación por pares
Participación/inclusión	Poca participación	Retórica de liderazgo distribuido y elección de escuela	Gobernanza compartida con participación de la comunidad
Formas de control	Supervisión burocrática	Desde la distancia con mercados y exámenes	Desde la base (docentes, estudiantes y comunidades)
Justicia social	Meritocracia y paternalismo hacia comunidades vulnerables	Meritocracia basada en la exclusión	Promueve escuelas inclusivas, equitativas y culturalmente congruentes con las comunidades

Los cambios que describimos en la Figura 1 varían de acuerdo con las historias recientes de cada país, pero los cambios de un profesionalismo ocupacional a un profesionalismo organizacional y emprendedor es una tendencia global. La resistencia a estos cambios y su influencia en las escuelas y aula es difícil para un director o docente como individuo. Algunos movimientos sociales han logrado crear contradiscursos, tales como: “que se vayan todos” en la Argentina, “no nos vamos, nos expandimos” de los indignados en España, “Somos el 99%” del Occupy Wall Street en Estados Unidos. En Chile la movilización de los actores del sistema educativo ha sido el impulso principal para un movimiento que desafía la lógica neoliberal en toda la sociedad. El lema “educar, no lucrar” representa un contradiscurso que va fortaleciendo un nuevo sentido común contra la privatización.

Hacen falta conceptualizaciones más sofisticadas acerca de las dinámicas entre las macro y micropolíticas. El director escolar ocupa un espacio de mediación entre lo macro y lo micro. Puede imponer políticas hacia abajo o puede aliarse con docentes, estudiantes y comunidades para construir una base de poder para resistir y redefinir las políticas. Aunque lo último puede ser riesgoso, lo que más temen los reformadores neoliberales son bases de poder en las escuelas y comunidades, que forman alianzas que se opongan a sus políticas. Pero para oponerse a la narrativa del profesional nuevo que trata de imponer el nuevo gerencialismo, hace falta una narrativa alternativa con nuevos discursos y prácticas. Esto es un desafío que alianzas de académicos críticos, sindicalistas, docentes y comunidades de base tienen por delante.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski; M. Nore y M. Andrade (Coords.), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 86-101). Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.
- Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(90).
- Assaél, J. y Guzmán, I. (2002). El Movimiento Pedagógico en el Colegio de Profesores de Chile. Su sentido, su proceso de construcción, sus logros. En *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias* (pp. 259-268). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). www.oei.org.ar/publicaciones/escuelas/escuelas03.pdf
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Nueva York y Londres: Methuen.
- Ball, S. (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. En D. Gleason y C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture* (pp. 210-226). Londres: Routledge/Falmer.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Blase, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teachers' perspective. *American Educational Research Journal*, 24, 589-610.
- Blase, J. (1988). The teachers' political orientation vis-a-vis the principal: The micropolitics of the school. En J. Hannaway y R. Crowson (Eds.), *The politics of reforming school administration: The 1988 Yearbook of the Politics of Education Assoc.* (pp. 113-126). London: Falmer Press.
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.), *The Politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Blase, J. (1993). The micropolitics of effective school-based leadership: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 142-163.
- Blase, J. y Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. NY and London: Teachers College.
- Brantlinger, A. y Smith, B. (2013). Alternative teacher certification and the new professional: The pre-service preparation of mathematics teachers in the New York City teaching fellows program. *Teachers College Record*, 115, 1-44.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
- Campos-Martínez, J., Corbalán-Possel, F. e Inzunza, J. (2015). Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimation of the Chilean system of school quality measurement (Simce). En W. Au y J. Ferrare (Eds.), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state* (pp. 106-125). New York: Routledge.
- Caruso, L. (2013). The Micro-politics of educational change experienced by novice public middle school principals, *NASSP Bulletin*, 97(3), 218-252.
- Cohen, M. (2011). *Rendered auditable: The influence of performance accountability culture on the work of high school principals* (Tesis doctoral). Disponible en ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3510707).
- Cohen, M. (2013). In the back of our minds always': Reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 1-22.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' work*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Corbalán, F. (2012). *Governing Education from the Side. Case Study of a Neoliberal Think Tank in Chile*. Sociology of Education Masters Dissertation, Institute of Education, University of London.
- Elmore, R. (2009) Institutions, improvement and practice. In A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 45-65). Bloomington, IN: Solution Tree.



- Escardibul, J. y Villarroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-96.
- Evett, J. (2009). New professionalism and New Public Management: Changes, continuities, and consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247-266.
- Evett, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Goldstein, J. (2010). *Peer review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the reform of education*. Bristol, UK: Policy Press.
- Gunter, H. M. y Forrester, G. (2008). New Labour and school leadership 1997-2007. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 144-162.
- Honig, M. y Rainey, L. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26(2), 465-495.
- Kickert, W. (1995). Steering at a distance: A new paradigm of public governance in Dutch higher education. *Governance*, 8(1), 135-157.
- Kovacs, P. (2010). *The Gates Foundation and the Future of U.S. "Public" Schools*. Nueva York: Routledge.
- Meyer, H. y Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. En H. Meyer y B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 1-14). Albany: SUNY Press.
- Montecinos, C. (2009). Reforming educational reform: Teachers' union leading teacher research in Chile, *Educational Action Research*, 17(1), 133-142.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: the managerial trioka for public school principals in Chile. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(92).
- Montecinos, C., Pino, M., Campos, J., Domínguez, R. y Carreño, C. (2014). Master teachers as professional developers: Managing conflicting versions of professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 275-292.
- Morales Casetti, M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política*, 34(2), 417-438.
- Perry, L. y McWilliam, E. (2007). Accountability, responsibility and school leadership. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 32-43.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Rose, N. (1993). Government, authority, and expertise in advanced liberalism. *Economy and Society*, 22(3), 283-300.
- Ryan, J. (2004). The perverse incentives of the No Child Behind Act. *New York University Law Review*, 79(3), 932-989.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *The Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Saldívia, S. y Anderson, G. (2015). Principals mediating neoliberal policies: Micropolitics, discourse, and social justice. En J. Ryan y D. Armstrong (Eds.), *Working (with/out) the system: Educational leadership, micropolitics, and social justice* (pp. 23-43). Charlotte, NC: Information Age.
- Saltman, K. (2009). The rise of venture philanthropy and the ongoing neoliberal assault on public education: The case of the Eli and Edythe Broad Foundation. *Workplace*, 16, 53-72.
- Scott, J. (2009). The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. *Educational Policy*, 23(1), 106-136.
- Shipp, D. (2012). Empowered or beleaguered? Principals' accountability under New York City's diverse provider regime. *Education Policy Analysis Archives*, 20(1), 1-42.
- Suárez, D. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas, e investigación-formación-acción docente. *Docencia*, 55, 16-30.
- Uetricht, M. (2014). *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*. Brooklyn: Verso.
- Ward, S. (2011). The machinations of managerialism: New public management and the diminishing power of professionals, *Journal of Cultural Economy*, 4(2), 205-215.
- Weiner, L. y Compton, L. (Eds.) (2008). *The global assault on teaching, teachers and their unions: Stories for resistance*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Zeichner, K. y Peña-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S.: The role of the New Schools Venture Fund. *Teachers College Record*, Online First.

	ENE	FEB	MAR
• EGRESOS			
- Sueldos	1.900		
- H/EXTAS	2.400		
- COMISIÓN	—		
- COLACIÓN	2.500		
- VIÁTICOS	1.600		
- OTROS EGRESOS			
• Total EGRESOS			
<u>Saldo</u>			
- SUPERAVIT			
- DEFICIT			

Asociación Universidad - Escuela: compartiendo experticias para la mejora mutua

por Paula Soto y Mónica Cortez

Paula Soto

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Magíster en Educación y Desarrollo. Profesora en Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Mónica Cortez

Psicóloga, Magíster en Psicología Mención Psicología Educacional. Candidata a Doctora en Psicología, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.



Introducción

En la actual discusión nacional para fortalecer la profesión docente, la calidad de los programas de formación inicial de profesores ha sido una preocupación recurrente en diversos actores. Así lo expresan documentos nacionales como el Plan Maestro (2014), donde Colegio de Profesores, Ministerio de Educación y sociedad civil señalan la importancia de mejorar la formación del profesorado. Uno de los componentes más influyentes en la formación inicial son las experiencias prácticas que realizan los futuros profesores en centros escolares (Clift y Brady, 2005; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009). A pesar del acuerdo y su relevancia, el componente de formación práctica presenta debilidades en nuestro país debido a la falta de conexión entre la formación en la universidad y las experiencias prácticas, y a las deficiencias en el acompañamiento de dichas experiencias (OCDE, 2011). Para poder abordar estas dificultades se requieren nuevas formas de colaboración entre universidades y centros escolares (Panel de Expertos, 2010), lo que conlleva replantear el rol de ambas instituciones en dicha formación, contemplando la participación activa de profesores en servicio y de las comunidades escolares. Se necesita también de una política pública que motive y oriente estas nuevas formas de colaboración, asegurando que contribuyan a mejorar la formación del profesorado y la calidad educativa.

En este artículo presentamos la Red de Escuelas de Desarrollo Profesional (Red PDS¹-PUCV) con el propósito de ilustrar el porqué una formación práctica de calidad abordada desde la asociación entre universidad y centros escolares, requiere ser apoyada desde la política pública de carrera docente.

Buscando nuevas formas de colaboración universidad–centro escolar

La asociación universidad–sistema escolar presenta el potencial para poner en marcha un desarrollo profesional sustentable al interior del sistema educativo, posibilitando con ello mejoras tanto para los centros escolares

como para las instituciones de educación superior (Miller, 2001; Max, 2010; Zeichner, Payne y Baryko, 2012). Para lograrlo se necesita avanzar hacia nuevas formas de colaboración institucional, basadas en la confianza, la mutualidad y la reciprocidad. Se requiere de un firme compromiso y convencimiento de la necesidad de construir una nueva cultura para aprender a co-formar al futuro profesional. Esto es una tarea laboriosa, compleja y de largo aliento. Conlleva construir nuevas prácticas y formas de interactuar, orientadas a mejorar la calidad de las experiencias profesionales de todos los participantes (profesores en formación, docentes del centro escolar, académicos de las universidades, entre otros), teniendo como impulso y centro la mejora de los aprendizajes de los alumnos del sistema escolar (Kruger, Davies, Eckersley, Newell y Cherednichenko, 2009).

Las respectivas culturas institucionales cambian cuando entran en diálogo e indagación conjunta y regular con otra institución, logrando así desarrollar confianza y una comprensión más profunda de la perspectiva del otro. Esta comprensión amplía las oportunidades de las instituciones de crear nuevas soluciones al enfrentar los desafíos presentes en su contexto educativo (Mítescu, 2011). De ahí que nuevas formas de asociación entre universidad y centros escolares presenten el potencial de ser una instancia privilegiada de indagación e innovación de nuevas formas de enseñanza que permitan mejorar los aprendizajes de todos los participantes a partir del trabajo conjunto entre ambas instituciones.

La Red de Escuelas de Desarrollo Profesional (Red PDS-PUCV) es una asociación conformada por seis carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y seis centros escolares de la provincia de Valparaíso². Esta red se conformó el año 2014 en el marco del Convenio de Desempeño de Formación Inicial Docente (Mecesus, UCV-1203) que esta universidad firmó con el Ministerio de Educación. En el primer encuentro de trabajo, universidad y centros escolares compartían el diagnóstico de que la falta de vinculación entre ambas instituciones impactaba negativamente en la formación inicial de futuros profesores, en el aporte que profesores en formación podían brindar a los centros escolares, y en el aporte que los centros

1 Red PDS, por las siglas en inglés de Escuelas de Desarrollo Profesional, Professional Development School.

2 Los centros escolares participantes fueron: Escuela Cirujano Videla de Valparaíso, Liceo José Cortés Brown de Recreo, Liceo José Cortés Brown de Cerro Castillo, Escuela Industrial Superior de Valparaíso, Colegio Seminario San Rafael de Valparaíso y Jardín Mi Pequeño Puerto de Valparaíso. Las carreras de pedagogía fueron: Pedagogía en Física, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Música y Educación de Párvulos. Posteriormente se sumaría la carrera de Pedagogía en Inglés.

escolares podían otorgar para mejorar la formación del profesorado. De ahí que las instituciones miembros de la Red PDS decidieran hacer suya la idea de que aprender a enseñar es un proceso complejo, que requiere la participación, experticia y conocimiento tanto de la universidad como del sistema escolar. Los saberes necesarios para aprender a ser profesor están en profesores y tutores de la universidad, en mentores del sistema escolar, en las salas de clases, en los estudiantes y en las comunidades escolares (Childs, Edwards y Mc Nicholl, 2014).

La Red PDS se orienta por los principios de las Escuelas de Desarrollo Profesional (Professional Development School) surgidas en los años ochenta en los Estados Unidos. Este modelo promueve la asociación entre universidad y sistema escolar para el desarrollo profesional docente, favoreciendo la indagación y la colaboración en el mejoramiento de las prácticas educativas (Darling-Hammond y McLaughlin, 2004). Se apuesta así por un nuevo rol de los centros escolares en el desarrollo profesional, donde los profesores del sistema escolar son activos y reflexivos en el proceso de transformación y mejora de la formación profesional (Yendol-Hoppey, 2007). Se busca que sean instancias de aprendizaje colectivo, experimentación y reflexión, para lo cual convocan a profesores en ejercicio, formadores de profesores, estudiantes de pedagogía e investigadores.

La colaboración universidad-sistema escolar perseguida por las Escuelas de Desarrollo Profesional, pretende la creación de formas de conocimiento más eficaces sobre enseñanza y educación, mediante una teoría más práctica y contextualizada, y una práctica bien documentada con fundamentos teóricos sólidos (Darling-Hammond y McLaughlin, 2004). En resumen, los objetivos perseguidos por las escuelas de desarrollo profesional son: a) mejorar la preparación de futuros profesores; b) mejorar los aprendizajes de estudiantes del centro escolar; c) desarrollar la formación profesional continua de co-formadores (mentores) y d) desarrollar investigación colaborativa con profesores del centro escolar para el mejoramiento de prácticas de enseñanza (Darling-Hammond, 1994).

A continuación se presenta brevemente lo que ha sido este recorrido de construcción de una nueva forma de vinculación entre carreras de la PUCV y centros escolares.



Fotografía: gentileza de PUCV.

En esta reseña nos interesa dar cuenta de los aprendizajes generados, las tensiones y desafíos que hemos ido resolviendo, así como de aquellos que están aún en construcción.

Un problema necesario de abordar

Durante muchos años la formación práctica ha sido un tema en manos de las universidades, en el que los centros escolares solo cumplen el rol de recibir a los profesores en formación, sin mayor diálogo entre ellos. Esta ausencia de diálogo restringe las oportunidades de que la formación práctica se enriquezca de las experticias con que cuentan ambas instituciones, y limita las posibilidades de que se asuma un compromiso conjunto para la formación de buenos profesores. Los centros escolares perciben a los profesores en formación como alguien ajeno, de quien deben hacerse cargo, pero sin tener mayor injerencia, limitándose a realizar lo que la universidad les pide y, en algunos casos, sin toda la información que quisieran (Montecinos, 2014).

Esta situación genera tensión en todos los participantes, en particular en los profesores en formación inicial. En este escenario, los profesores mentores son quienes tienen el mayor protagonismo en las escuelas, fundamentalmente porque ellos son quienes reciben a los practicantes, acompañándolos durante todo su proceso en el centro escolar. Este rol lo asumen como un trabajo voluntario y, la



mayoría de las veces, sin reconocimiento institucional a esta labor, debiendo disponer de su tiempo personal. Además, muy frecuentemente no se generan las condiciones institucionales para que este trabajo sea una oportunidad de desarrollo profesional formal.

Por su parte, los directores de los colegios pocas veces se vinculan con los estudiantes en práctica, dado que no tienen un rol claro en este proceso, y las universidades pocas veces se relacionan con ellos más allá de la colocación de los practicantes. Cuando la participación de practicantes no está aparejada con beneficios claros para el establecimiento, los directores difícilmente pueden gestionar los espacios y tiempos de estos mentores para apoyar de manera más sistemática el aprendizaje de los practicantes (Montecinos, Walker y Maldonado, 2015). Si bien los procesos de práctica están orientados a la formación inicial de profesores, al mismo tiempo tienen la potencialidad de constituirse en un aporte al desarrollo profesional de los mentores, y a los procesos de mejoramiento impulsados por los centros escolares, no obstante, ninguna de las dos instituciones plantea de forma explícita estos aspectos como una de las metas a trabajar.

Teniendo en cuenta lo anterior es que entre los compromisos asumidos por la universidad al momento de firmar el Convenio de Desempeño para la Formación Inicial de Profesores³ a fines del año 2012, se incluyó como aspecto prioritario el abordar la vinculación con el sistema escolar, de modo de centralizar y uniformar dichos procesos. Para ello se concibió la creación de una red de escuelas de desarrollo profesional:

Estas bases generales de colaboración se sustentan en lazos de confianza, mutualidad y reciprocidad con los centros escolares. Contemplan el mejoramiento simultáneo de la formación docente y los aprendizajes de los estudiantes; el apoyo al cambio sistémico en los roles y relaciones entre el sistema escolar y la Universidad; dar la continuidad, la paridad y los vínculos dentro de la relación; promover la apertura a la investigación conjunta; potenciar la participación de los grupos interesados y promover el desarrollo profesional de los docentes (Extracto del convenio).

Los saberes necesarios para aprender a ser profesor están en profesores y tutores de la universidad, en mentores del sistema escolar, en las salas de clases, en los estudiantes y en las comunidades escolares.

Una breve historia: construyendo el camino para una nueva vinculación entre universidad y sistema escolar

Hacia fines del año 2013, considerando el modelo y los principios orientadores de las PDS, se invitó a las catorce carreras de pedagogía de la PUCV a participar en este proyecto de vinculación con el sistema escolar. Para ello se sostuvieron reuniones con cada uno de los equipos directivos de las unidades académicas, explicándoles en qué consistía el proyecto, las potencialidades y beneficios que esto podría traer, tales como espacios para la realización de prácticas y a la vez un lugar para realizar investigación en contextos reales. Asimismo, se explicaron los compromisos que adquiriría la universidad con los colegios asociados, entre los cuales se considera un aumento de la presencia de los académicos de la carrera en las escuelas y apoyos concretos para favorecer el desarrollo profesional de los profesores mentores que participaran de estos procesos.

Además, se planteó abiertamente el hecho de que, por tratarse de una forma de vinculación nueva que debía ser construida en conjunto con los centros escolares, era un camino de incertidumbres. Los problemas que podían emerger requerían de la búsqueda conjunta de soluciones y quienes decidieran sumarse debían tener flexibilidad y capacidad para trabajar en un proyecto en proceso de construcción.

Luego de estas conversaciones, siete carreras aceptaron el desafío. Cada una designó a un coordinador que se encargaría de promover la vinculación con sus colegios asociados bajo este nuevo modelo. Teniendo las ca-

3 CD-UCV 1203.



Fotografía: gentileza de La Tercera.

rreras comprometidas, se procedió a sumar establecimientos escolares que quisieran formar parte de este proyecto. Para ello se contrató en un primer momento una asesoría externa (Valenzuela, 2013) que permitió identificar colegios de la región con la potencialidad de integrarse a esta red dado que presentaban una trayectoria de mejoramiento continuo en el ámbito de la gestión escolar. Además, los equipos de práctica de cada carrera sugirieron centros escolares que ya eran centros de práctica y mostraban un cierto nivel de compromiso con la formación inicial de profesores. En algunos casos se dio la situación de que la carrera⁴ tenía en su planta profesores tutores de práctica que a la vez eran docentes en algún centro escolar, por lo que la llegada al equipo directivo del centro escolar fue más fluida. Luego de haber delineado potenciales establecimientos para participar, se visitó a los equipos directivos para presentarles el proyecto, explicándoles esta nueva forma de vinculación, la que tenía como uno de sus focos centrales la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del centro escolar y, en paralelo, oportunidades de formación para los futuros profesores y de desarrollo profesional para los mentores. De un grupo inicial de siete establecimientos que fueron invitados, seis se integraron finalmente a la red.

Las conversaciones con los equipos directivos de los centros escolares fueron clave, puesto que este modo de

vinculación requiere alianzas de carácter institucional, evitando así dejar en manos de los mentores de la escuela o supervisores de la universidad toda la responsabilidad. Es importante reforzar que estas son alianzas institucionales que implican beneficios mutuos y que requieren, además del compromiso de los docentes mentores, el de los docentes directivos. Es así como los equipos directivos permitieron establecer horarios, durante la jornada de trabajo de los profesores, para participar de las reuniones del comité de trabajo⁵, del comité ampliado⁶ y del taller de práctica⁷. Al mismo tiempo, posibilitaron que los mentores pudieran asistir a la universidad a distintos talleres que apuntaban a potenciar su labor de mentoría y estrategias de enseñanza. Esto mismo permitió que en algunos casos los colegios pusieran a disposición sus espacios físicos para que las actividades de desarrollo profesional se realizaran en las mismas escuelas⁸.

Comprometidas las carreras y los centros escolares, se invitó a los equipos directivos de los establecimientos, jefes de carrera y coordinadores PDS de las unidades académicas a un encuentro en la universidad el 8 de enero de 2014. En esa fecha se constituyó la primera reunión de Comité Ampliado de la Red PDS PUCV que permitió delinear el trabajo que se realizaría en conjunto al inicio del periodo académico que comenzaría en marzo de ese mismo año.

4 Tal fue el caso de Pedagogía en Música y Pedagogía en Física.

5 Los comités de trabajo son las reuniones sostenidas por cada unidad académica con el colegio con el cual establecieron la vinculación para tratar las temáticas particulares relacionadas a dicha asociación.

6 Los comités ampliados son instancias que reúnen a todos los miembros integrantes de la red, es decir, carreras y establecimientos escolares involucrados en reuniones conjuntas.

7 El taller de práctica es una reunión de carácter semanal en que participa la tríada formativa (mentor, tutor universitario y profesores en formación) que busca generar procesos de reflexión sobre el proceso de práctica y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.

8 En la Escuela de Valparaíso se realizó un taller para entregar retroalimentación a practicantes y en la Escuela Cirujano Videla se realizó un taller sobre cómo planificar clases con el modelo de enseñanza colaborativo.



Nuevas formas de asociación colaborativa, entre la universidad y el sistema escolar, son más un camino que recorrer y discernir, que un destino predefinido al cual llegar.

Iniciando marzo, empezaron a funcionar los comités de trabajo de forma autónoma, los cuales se llevaron a cabo en cada centro escolar, en horarios acordados en conjunto. Dichas reuniones tenían por objetivo coordinar el trabajo que se realizaría en lo referente a las prácticas, organizar la llegada de los practicantes al colegio, programar el trabajo de las tríadas formativas en los talleres de práctica y las distintas iniciativas conjuntas que surgieran de las conversaciones entre ambas instituciones. En estas reuniones también se dio origen a los convenios específicos de cada asociación, en los que se plasmaron los compromisos que asumiría cada institución por separado y los compromisos conjuntos. En paralelo continuaron las reuniones de comité ampliado, una vez al mes, para monitorear lo realizado en cada comité de trabajo. En ellos se daba cuenta de cómo se avanzaba en los procesos de práctica, de los compromisos que asumía cada alianza y de los roles que cumplía cada integrante.

Estando claros los compromisos para el trabajo conjunto de ambas instituciones, se produjo la llegada de los profesores en formación a los establecimientos escolares, quienes fueron acogidos en la comunidad educativa como un nuevo integrante. Para ello, en cada establecimiento escolar se organizaron en conjunto ceremonias de bienvenida frente a toda la comunidad, con presencia de la universidad, de modo que todos supieran de su llegada y de su integración al establecimiento. Esto permitió que la participación de los profesores en formación no se limitara a la sala de clases a la que estaban asignados, sino también a otras instan-

cias de la comunidad, tal como actos cívicos, celebraciones del establecimiento, consejos de profesores, etc.

Lo anterior, significó que se sintieran parte del establecimiento escolar, contribuyendo así a la construcción de su identidad como docentes. Al mismo tiempo, la presencia del tutor de prácticas de la universidad se hizo permanente, siendo reconocido como un actor al interior del establecimiento, que en los talleres de práctica ayudaba en los procesos de reflexión y aportaba también a los procesos de planificación de la enseñanza para los cursos donde estaban insertos los profesores en formación. Es así como la tríada formativa además de promover los aprendizajes de los participantes, se orientaba al logro de aprendizajes de los estudiantes del centro escolar.

Avances logrados a un año de trabajo

Esta nueva forma de vinculación posibilitó reflexiones a nivel de carreras, centros escolares y universidad. Al hacer un análisis luego del primer año de trabajo, mirando los objetivos de las escuelas PDS, es posible establecer algunas conclusiones que emergen tanto de los comités de trabajo como de los comités ampliados:

Mejorar la preparación de futuros profesores. En este punto hay pleno acuerdo en todas las asociaciones de que este objetivo ha sido logrado ampliamente, puesto que los profesores en formación pasaron a ser parte de las comunidades educativas. Los profesores en formación destacan: oportunidades de reflexión colectiva, trabajo colaborativo, mayor conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos del sistema escolar, fortalecimiento de su vocación, y mayor compromiso con su formación profesional.

Mejorar los aprendizajes de estudiantes del centro escolar. Este objetivo también presenta acuerdo en las distintas asociaciones. Esto fundamentalmente porque la llegada de grupos de profesores en formación a hacerse cargo cada uno de un pequeño grupo de estudiantes, motivó en las aulas el trabajo bajo el modelo colaborativo de enseñanza. Esto posibilitó cambiar la estructura tradicional de las clases y al mismo tiempo permitió que los estudiantes de la escuela

recibieran atención más personalizada. Esto mismo fue señalado por los mentores de la escuela como un aspecto positivo, quienes agradecieron la presencia de “ayudantes” en la sala, facilitando así su tarea. A partir de un trabajo de investigación doctoral⁹ realizado en dos de estas asociaciones, encontramos que los alumnos del sistema escolar destacan: el valor del aprendizaje colaborativo, favorecido a través del trabajo en grupos pequeños, la labor de tutoría realizada por los profesores en formación, la cual les permitió entender mejor los contenidos, y la oportunidad de participar en la formación de futuros profesores, entre otros.

Desarrollar la formación profesional continua de co-formadores (mentores). Este objetivo por una parte fue trabajado en las reuniones de tríada formativa, considerando que estas reuniones se constituyen en espacios de reflexión semanal conjunta sobre el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo incorporar en la planificación docente los distintos aportes que emergen desde allí. Desde la universidad también se gestaron algunos talleres puntuales que abordaron temáticas relacionadas con su labor, sin embargo, es necesario reconocer que en este aspecto se puede avanzar aún más a través de instancias formales que impliquen para los profesores un reconocimiento de estos aprendizajes. Por lo mismo se constituye en un desafío para las carreras integrantes de la red el poder promover este objetivo.

Desarrollar investigación colaborativa con profesores del centro escolar para el mejoramiento de prácticas de enseñanza. Si bien no todas las alianzas incluyeron este objetivo en sus acuerdos, lo cierto es que en algunos casos se llevó a cabo de manera bastante exitosa. Ejemplo de ello lo constituye la carrera de Pedagogía en Matemática, que en sus reuniones de tríada formativa generaban ejercicios puntuales para sus estudiantes, los que posteriormente eran llevados al Laboratorio de Didáctica de las Matemáticas de la universidad, de modo de poder analizar las respuestas de los estudiantes que luego servían como insumo para volver a planificar clases para dichos estudiantes.

A partir del trabajo y las conclusiones antes señaladas es posible identificar distintos aprendizajes que emergen de esta nueva forma de vinculación generada por la universidad, los que se presentan a continuación.

⁹ Investigación realizada por Mónica Cortez M.



Fotografía: gentileza de La Tercera.

Prácticas significativas, aprendizajes, tensiones y desafíos

La experiencia de la Red PDS nos muestra que nuevas formas de asociación colaborativa, entre la universidad y el sistema escolar, son más un camino que recorrer y discernir, que un destino predefinido al cual llegar. En el proceso de trabajar de manera conjunta emergen nuevas prácticas significativas, aprendizajes en distintos ámbitos, tensiones que transparentar y abordar, y desafíos que movilizan a seguir caminando. A partir de un año de trabajo, la Red PDS reconoce:

a) La importancia de construir y materializar un nuevo pacto entre ambas instituciones. Este nuevo pacto requiere un diagnóstico compartido, principios que orienten la construcción de una nueva relación, y objetivos que permitan establecer una agenda de trabajo conjunta. Un nuevo

pacto necesita ser construido, formalizado y acordado por ambas instituciones, de ahí que la Red PDS haya establecido un convenio marco entre la universidad y los seis centros escolares, y convenios específicos entre cada carrera de pedagogía y centro escolar con que se asocia. Estos convenios explicitan y resguardan que el trabajo en la formación práctica de los profesores en formación contemple beneficios para el centro escolar, en el ámbito de ser un aporte para el aprendizaje de los alumnos y profesores del sistema escolar.

Una de las tensiones que emergen es que estos convenios queden solo en el plano de las buenas intenciones, sin tener la fuerza para dinamizar y potenciar la asociación. Se debe considerar que estamos en presencia de asociaciones en las que conviven culturas institucionales distintas, lo que imprime mayor complejidad al trabajo conjunto. Encontramos así que las asociaciones que constituyen la Red PDS pueden estar de acuerdo en que todos los participantes logren apren-



Fotografía: gentileza de La Tercera.

dizajes de esta experiencia, pero a la vez tengan diferentes creencias acerca de qué y cómo deben aprender alumnos, profesores en formación, profesores del sistema escolar y académicos de la universidad al participar de la asociación. Estas tensiones emergen a medida que se empieza a trabajar conjuntamente y para seguir avanzando se requiere transparentar las diferencias y aprender de los desaciertos, de manera de poder enriquecer la discusión, progresar en la conversación y ampliar el entendimiento mutuo para la búsqueda de mejores respuestas.

Un desafío clave para estas asociaciones es superar un nivel transaccional, donde prima el intercambio de información y/o recursos, para avanzar hacia una asociación transformativa que permita abordar conjuntamente los niveles epistemológicos y pedagógicos acerca del aprender y re-aprender a enseñar. La experiencia de un primer año de trabajo denota la necesidad de que los convenios resguarden de mejor manera el desarrollo profesional de los profesores participantes, respondiendo a las necesidades de los centros escolares y favoreciendo el reconocimiento de parte del profesorado respecto a los aprendizajes logrados a través de la experiencia de formar a futuros profesores. Se debe avanzar también a nivel ministerial en reconocer de manera explícita las tareas realizadas por todos quienes participan en el establecimiento y mantenimiento de las asociaciones. Dicho trabajo debe ser valorado, recompensado y reconocido como parte del desarrollo profesional docente (Le Cornu, 2012; Colegio de Profesores, 2015).

Un desafío clave para estas asociaciones es superar un nivel transaccional, donde prima el intercambio de información y/o recursos, para avanzar hacia una asociación transformativa que permita abordar conjuntamente los niveles epistemológicos y pedagógicos acerca del aprender y re-aprender a enseñar.

b) La necesidad de una estructura organizacional que contemple diversas perspectivas y un trabajo colegiado. La Red PDS plantea una estructura de organización con instancias de trabajo en distintos niveles, a través de tres comités: Ampliado, Específico o de Trabajo, y Taller de Práctica (que reúne a la tríada formativa). Cada uno de estos comités incorpora a la conversación a distintos actores de ambas instituciones: sostenedores, autoridades de la universidad, docentes directivos de las escuelas, directivos de las carreras de pedagogías, profesores mentores, tutores de la universidad, profesores en formación. Estos comités posibilitan nuevas relaciones entre los participantes, y el reconocimiento y confluencia de distintos saberes y experticias que aporta cada uno.

A un año de trabajo, una de las tensiones que se advierte en este ámbito, es cómo lograr que estas instancias no pierdan fuerza, sistematicidad y el valor de su quehacer. Situación que pone en riesgo la asociación a nivel institucional al quedar encapsulada a nivel del taller de práctica (por ser una instancia de trabajo conocida), o a nivel de las personas que participan directamente de ellas. Para que la asociación sea institucional, requiere ser parte de ambas instituciones, para lo cual se necesita un adecuado funcionamiento de estas instancias y una fuerte divulgación a nivel institucional.

Un desafío clave para este segundo año es avanzar en construir una infraestructura organizacional más sólida, que contemple: clarificar propósitos, funciones y tareas de cada una de estas instancias y su injerencia a nivel de toma de decisiones.

c) Nuevas formas de colaboración posibilitan aprendizajes personales y profesionales, interpersonales e institucionales. El trabajo colegiado que posibilitan los comités antes señalados, permite que la asociación tenga el potencial de ser una instancia de desarrollo profesional docente cuyo foco es el aprendizaje de estudiantes del sistema escolar, profesores del sistema escolar y académicos de la universidad.

Al respecto, una tensión que se presenta es cómo asegurar que las instancias de formación que posibilita la Red PDS cuenten con las características requeridas, y los tiempos y espacios pertinentes para resguardar que sean instancias genuinas de desarrollo profesional. A partir de la investigación



de doctorado antes señalada, se aprecia el aporte que puede significar para el desarrollo profesional de todos los participantes el contar con evidencia que traiga la voz del alumnado respecto a esta experiencia. Dicha evidencia resulta clave para avanzar en la construcción de un propósito compartido que posibilite la mutualidad buscada por estas asociaciones.

Existe el desafío de que la Red PDS pueda fortalecer aún más capacidades personales y profesionales, interpersonales e institucionales. La idea es que quienes participen puedan reconstruir su capacidad profesional y personal a partir de la reflexión e indagación colegiada, que puedan participar en la creación de significados colectivos a través del trabajo conjunto basado en propósitos comunes. Por último, la Red PDS requiere fortalecer la capacidad institucional, lo que implica generar estructuras de trabajo flexibles abiertas a nuevas ideas, a la innovación, a la diversidad y a la autonomía para enfrentar problemas del trabajo docente. Una buena capacidad institucional se expresa cuando quienes la conforman confían en su propia capacidad, en la de sus colegas, en sus estudiantes y en las instituciones de las cuales forman parte.

A modo de cierre

El corazón de cada asociación es el diálogo, la construcción de conocimiento profesional ocurre en y a través de conversaciones (Tillema y Orland-Barak, 2006). De ahí la importancia de que estas asociaciones generen instancias y condiciones propicias para el diálogo colegiado. La confianza entre los participantes, una comunicación honesta, el respeto y valoración mutua, y una predisposición positiva hacia el trabajo colectivo facilitan el diálogo requerido para construir un conocimiento profesional más robusto desde experiencias y prácticas pedagógicas en el aula.

La Red PDS posibilita la construcción de conocimientos compartidos, la actualización de nuevas prácticas y metodologías, y asumir colectivamente los complejos desafíos que presenta el contexto educativo actual. Es una instancia que permite el cruce de fronteras institucionales, ampliando con ello la comprensión de los problemas y las

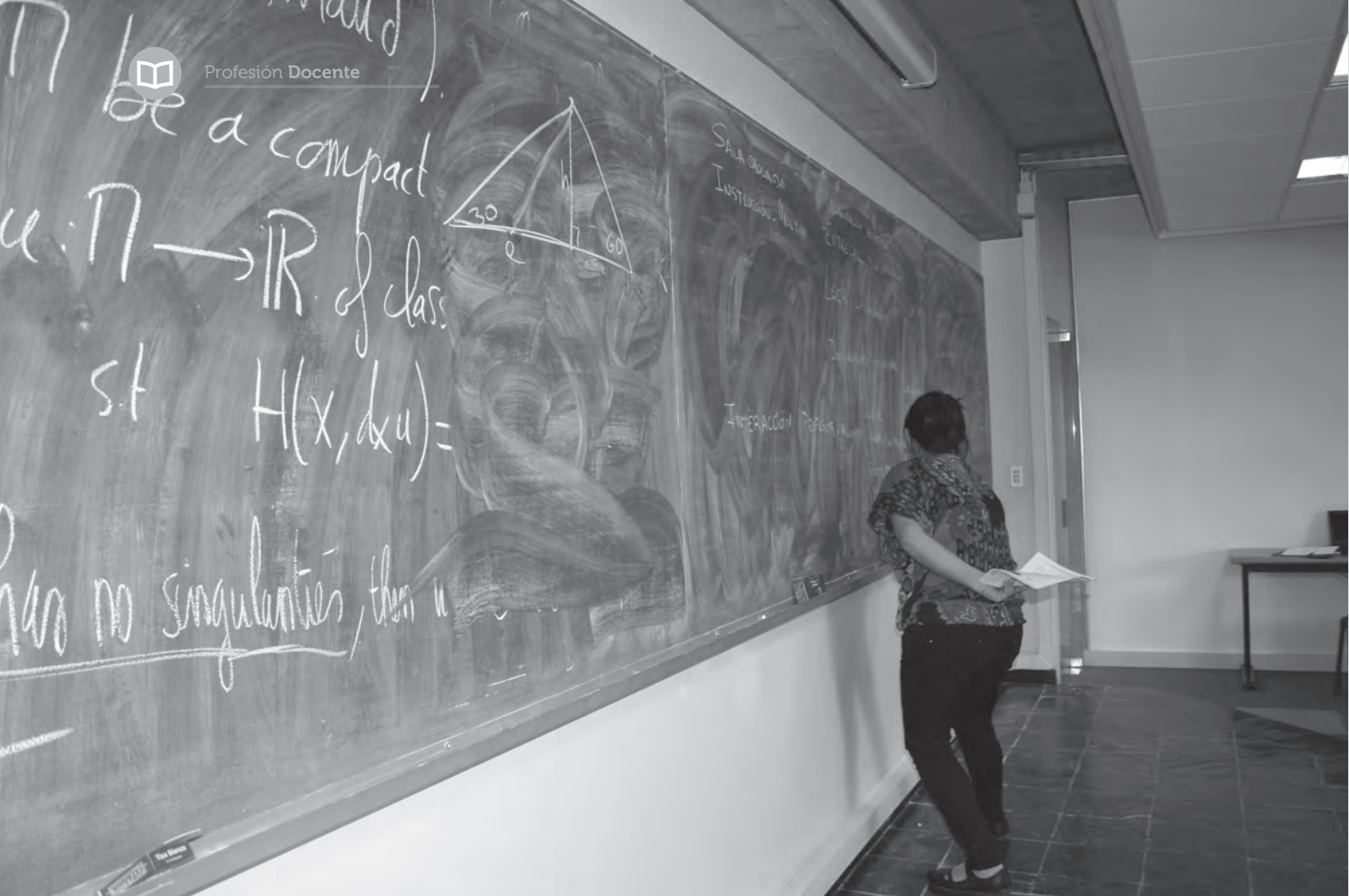
oportunidades de abordarlos. Nuevas formas de colaboración más cercanas pueden otorgar la continuidad que debe existir entre la formación del profesorado, el desarrollo profesional y la mejora de la escuela y la universidad. Para lograrlo, resulta fundamental: a) el compromiso y apoyo de ambas instituciones que garanticen la continuidad de la experiencia, de manera que no quede solo a nivel de personas que están dispuestas a comprometerse en una hazaña personal; b) el compatibilizar o sincronizar los tiempos entre las instituciones, no sobreponiendo la propia agenda a la otra institución; c) profesionalizar las mentorías, reconociendo dicha labor como instancia de desarrollo profesional de la carrera docente, y remunerando la labor u otorgando el tiempo requerido dentro del contrato docente para realizar las funciones que conlleva; d) formalizar adecuadamente las funciones y responsabilidades que le corresponde a cada uno de los socios; e) se requiere de una política educativa que motive, oriente, enmarque y apoye nuevas formas de asociación entre centros escolares y universidad. Este último aspecto resulta fundamental, ya que se necesita un marco capaz de asegurar que dichas asociaciones cumplan con el propósito de mejorar simultáneamente formación inicial, desarrollo profesional continuo, aprendizaje de alumnos del sistema escolar e investigación conjunta para mejorar prácticas de enseñanza. Un buen comienzo sería reconocer estas asociaciones como instancias de desarrollo profesional en la carrera docente, reconociendo la mentoría, la investigación y el trabajo realizado en el marco de estas vinculaciones como parte de la carrera profesional.

Por sobre todo, se requiere construir puentes entre ambas instituciones que tengan sólidos principios éticos, pedagógicos y epistemológicos. Construir un motivo compartido que movilice, convoque y otorgue dirección a la asociación. Esto implica no olvidar el *para qué* de la asociación, y otorgar mayor flexibilidad al *cómo* se plasma. Para lograrlo resulta fundamental el contar con políticas públicas de desarrollo profesional docente que impulsen su surgimiento, reconozcan sus particularidades y otorguen las condiciones para que estas asociaciones puedan empezar a caminar y avanzar. ■

* Agradecemos a todos los directores, jefes técnicos y especialmente a los profesores mentores de los centros escolares y a las unidades académicas integrantes de la Red PDS-UCV. Al equipo del Plan de Mejoramiento Institucional que participó en la conformación de esta iniciativa, particularmente a Carmen Montecinos, Liliana Delgadillo y Fabián Campos por el tiempo, disposición y compromiso entregado en mejorar la vinculación entre la universidad y los centros escolares. A Carmen Montecinos por sus valiosos comentarios para la realización de este artículo. Para mayor información se puede contactar a: Red PDS-UCV: paula.soto.l@ucv.cl

Referencias

- Colegio de Profesores. (2015). *Carrera Profesional Docente*. Santiago: Autor.
- Childs, A., Edwards, A. y Mc Nicholl, J. (2014). Developing a multi-layered system of distributed expertise: What does cultural historical theory bring to understandings of workplace learning in school-university partnerships? En O. Mc Namara (Ed.) *Workplace learning in teacher education* (pp. 29-45). Londres: Springer.
- Clift, R. T., y Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochran-Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge and promise. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-16.
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F. y Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university - school partnerships - beyond determined efforts by inspired individuals*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. Victoria University School of Education.
- Le Cornu, R. J. (2012). School co-ordinators: leaders of learning in professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 18-33.
- Mitescu, M. (2011). A cultural-historical activity theory approach to collaborative learning in programs of pre-service teacher education: exploring implications for educational policy and practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 13-32.
- Montecinos, C. (septiembre de 2014). *Formación práctica: ¿puente o cuerda floja?* Ponencia presentada en VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Santiago, Chile.
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122. (<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/42/22>)
- Montecinos, C., Walker, H. y Maldonado, F. (2015). School administrators and university practicum supervisors as boundary brokers for initial teacher education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1-10.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *Building a high quality teaching profession*. Paris: Autor.
- Ortúzar, Ma. S., Flores, C. Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irarrazaval, E. Puga, y M. Letelier (Eds.), *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: PUC-Concurso de Políticas Públicas 2009. Recuperado de http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/MODULO_II/Panel05_Educacion/Soledad_Ortuzar_Aspectos_de_la_formacion_inicial_docente_y_su_influencia_en_el_rendimiento_acad.pdf
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (9 de Julio de 2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Ministerio de Educación.
- El Plan Maestro. (2014). *Diálogos para la profesión docente. Principios y propuestas de El Plan Maestro*. Santiago: Autor.
- Tillema, H. y Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: the role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16, 592-608.
- Valenzuela, J. (2013). *Hacia la identificación de establecimientos para la conformación de una red de establecimientos educacionales para la formación inicial de los profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso.
- Yendol-Hoppey, D. (2007). Mentor teachers' work with prospective teachers in a newly formed professional development school: two illustrations. *Teachers College Record*, 109(3), 669-698.
- Zeichner, K. Payne, K. y Brayko, K. (2012). *Democratizing knowledge in university teacher Education*. Recuperado de <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-democratizing-knowledge.pdf>



Fotografía: gentileza de CIAE.

Carmen Sotomayor E.

Profesora de Castellano y Doctora en Pedagogía de la lengua materna. Actualmente es investigadora asociada del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile donde investiga sobre temas de formación docente y enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Ha trabajado en programas de apoyo a escuelas básicas del Ministerio de Educación con especial énfasis en el desarrollo profesional docente.

Identidad docente y disposición a seguir aprendiendo

por **Carmen Sotomayor E.**

Mucho se habla hoy día de la importancia de los docentes en la educación de nuestro país y en los procesos formativos de niños y jóvenes. En efecto, los profesores y profesoras no solo traducen y recrean en la enseñanza diaria los contenidos y competencias definidos en el currículum nacional, sino que también acogen y acompañan a los estudiantes en su desarrollo como personas, en un período determinante de sus vidas. De hecho, los niños pasan una gran parte del tiempo con sus maestros, llegando a transformarse para ellos en importantes referentes del mundo adulto. Pero ¿qué piensan los propios profesores de su tarea como docentes? ¿Cómo perciben ellos su misión? ¿Cómo influyen en ellos sus estudiantes? ¿Qué los motiva a permanecer en la profesión? Tales preguntas apuntan, en alguna forma, a su identidad como docentes, entendida esta como la interpretación y reinterpretación que cada profesor/a hace de las experiencias vividas durante su trayectoria profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Un estudio reciente sobre la profesión docente en Chile abordó estas preguntas que buscaban comprender cómo son nuestros profesores y cómo perciben aspectos clave de su identidad profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012; Sotomayor, 2013). El estudio se realizó utilizando una metodología mixta cuantitativa y cualitativa en que se aplicó una encuesta a una muestra representativa nacional de 1.929 docentes y se efectuaron siete grupos focales y seis estudios de casos. La investigación trabajó sobre cinco aspectos clave de su construcción identitaria, de acuerdo a la literatura internacional: la *vocación*, la *misión*, la *motivación*, la *percepción de eficacia* y la *disposición al aprendizaje continuo*. En el estudio, la *vocación* fue definida como las razones que tienen los profesores para elegir su profesión. La *misión* aludió a la manera en que estos definen la tarea del docente, sus creencias sobre la profesión y el sentido que le dan. La *motivación* se relacionó con las razones que invocan para permanecer y proyectarse en la docencia, el compromiso personal y las emociones que están en juego cuando realizan su labor. La *percepción de eficacia* (Bandura, 2007) se refiere a la visión que tienen los docentes sobre su capacidad pedagógica y estrategias para potenciarla. Finalmente, la *disposición a seguir aprendiendo* a lo largo de su vida profesional parece ser un elemento particularmente relevante para los docentes y que contribuye a reafirmar y reconstruir su identidad.

Siguiendo los elementos enunciados, los docentes estudiados eligieron su profesión por una *vocación* pedagógica y social. Es así que los profesores, especialmente los más jóvenes y los de colegios municipales, no eligieron ser docentes por las condiciones salariales ni de empleo, sino que por el deseo de comunicar conocimientos, por la importancia social que dan al trabajo con niños y jóvenes, y porque esta profesión los realiza en lo personal. La afirmación de la *vocación* pedagógica y social de los profesores surge como un componente esencial de su identidad profesional, y explica no solo por qué eligieron la docencia, sino también por qué permanecen en su ejercicio, a pesar de las condiciones laborales y salariales reconocidas como adversas.

A su vez, los docentes tienen un fuerte sentido de *misión* definido por dos grandes tareas: el logro de aprendizajes de sus alumnos y la formación valórica de estos. Ambas son parte de su identidad y generan un alto grado de compromiso con su tarea. Para el ejercicio de esta misión y como referentes de sus alumnos, los profesores y profesoras entienden que deben contar con competencias profesionales sólidas y demostrar una integridad personal. Sin embargo, ellos perciben que esta doble misión que da sentido al día a día de la tarea docente no es comprendida de igual manera por la sociedad, que parece acentuar solo la dimensión reflejada en los logros de aprendizajes de sus alumnos. Así, la identidad de los profesores es vivida como una tensión, a veces conflicto, entre los elementos centrales de su misión como ellos la entienden (equilibrio entre logros académicos y formativos) y los énfasis, que consideran sesgados, de las autoridades y las políticas educacionales.

Por otra parte, la evidencia recogida de la encuesta y entrevistas deja ver la gran *motivación* que declaran los docentes por su profesión, siendo ligeramente mayor entre los más jóvenes y levemente menor entre los docentes de establecimientos municipales. La principal fuente de motivación de los docentes son sus propios alumnos y las actividades que desarrollan con ellos en el aula. El aula es un espacio gratificante para su labor, por ello son tan celosos de resguardarla frente a los directivos, apoderados o cualquier agente externo. En el aula, son los estudiantes quienes los incentivan diariamente a adquirir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias que sirvan para despertar y comprometer el interés por aprender de estos. Lo anterior también

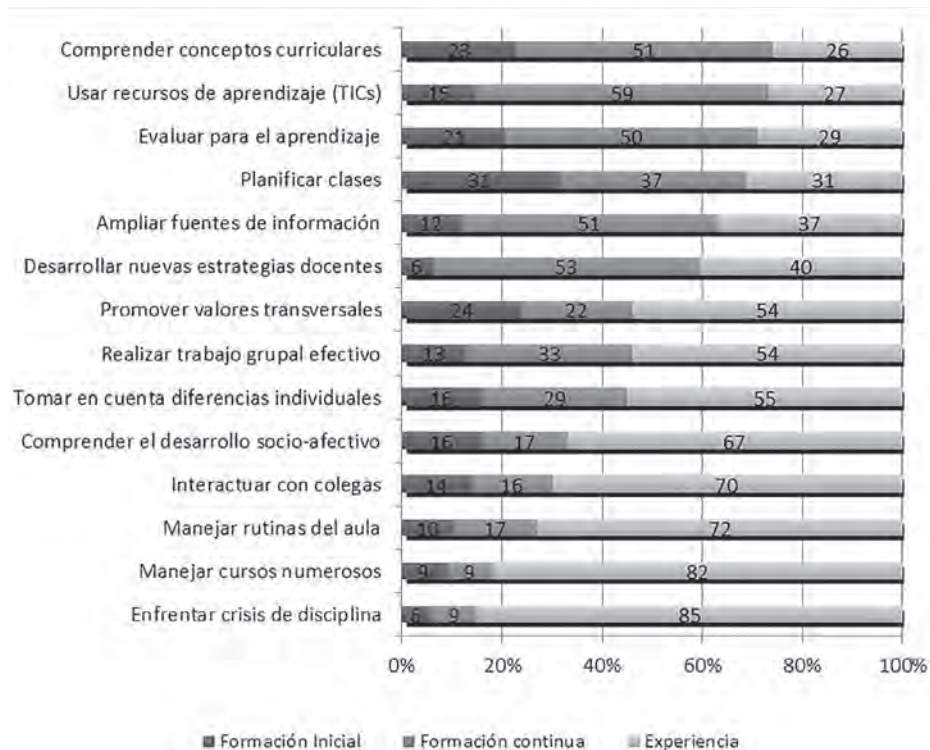
explica la razón de su desaliento cuando se encuentran con alumnos que parecen no tener expectativas frente a la educación, situación más frecuente en los colegios municipales o subvencionados que atienden a poblaciones de bajo nivel socioeconómico.

A pesar de la clara definición vocacional y de misión que tienen los profesores, algunos de ellos, específicamente los de Educación Media, se sienten menos satisfechos de su *eficacia* como docentes. Esto, según algunos de ellos, se debe al carácter más demandante y crítico de los alumnos de este nivel y, también, a la sobrecarga de trabajo producida por tener que enseñar en muchos cursos.

Una consecuencia importante y positiva de esta insatisfacción es la *disposición* y gran interés de los profesores estudiados *por seguir aprendiendo* y potenciar sus capacidades profesionales, lo que es también una clave impor-

tante de su identidad. Al respecto, valoran el efecto sobre el mejoramiento de sus prácticas que resulta de la colaboración con sus pares. Así, variadas formas de trabajo entre colegas, el diseño de innovaciones curriculares o proyectos a nivel de escuela y haberse iniciado en un establecimiento exigente y organizado, son percibidos como factores que contribuyen a la calidad de su trabajo como docentes. Por otra parte, la formación continua formal (cursos o programas de postgrado) también es valorada por los maestros, ya que los ayuda a mejorar su modo de enseñar y evaluar, y a interpretar mejor el currículum vigente y sus cambios (ver figura 1). Los efectos de la formación continua son más relevados por los profesores municipales y los de mayor experiencia. En cambio, los docentes más jóvenes destacan los efectos de la formación inicial a la que reconocen la entrega de herramientas para planificar clases, comprender conceptos del currículum y promover valores transversales.

Figura 1. El aporte de la formación inicial, la formación continua y la experiencia al desempeño docente. Opinión de los docentes.



Fuente: Ávalos, B. (2013), p. 115.

El estudio realizado da indicios de cómo la identidad de los docentes chilenos está tensionada por las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal palanca para el desarrollo social y económico del país. En este contexto, en que prácticamente los niños y jóvenes de todos los sectores sociales han ingresado al sistema escolar (lo que no ocurría hace treinta años), los docentes sienten que la sociedad les exige resultados sin comprender bien los complejos cambios que deben enfrentar en la escuela. A pesar de ello, conviven en la identidad de los profesores/as estudiados, un sentido social y pedagógico de la tarea docente que trata de superar esta tensión. Uno de los aspectos más destacados que surge del estudio es la motivación que sienten los profesores por su profesión y su disposición a seguir aprendiendo. Lo anterior parece estar fuertemente anclado en su trabajo con los alumnos, quienes los desafían diariamente, dándole un sentido a su quehacer profesional.

Las políticas educativas sobre la profesión docente, que se definen en este momento de la historia de nuestro país, debieran considerar también las características identitarias del profesorado, anteriormente esbozadas. En especial, se debiera rescatar este interés profundo y genuino de los profesores/as por seguir aprendiendo, que nace de su vocación social y pedagógica. Por ello, pensar seriamente una política de desarrollo profesional docente que incluya diversas modalidades de formación es hoy ineludible. Al respecto, nos parece que se debe considerar la formación docente como un continuo entre la formación inicial e instancias variadas de desarrollo profesional, que pueden ir desde el trabajo entre pares en el establecimiento escolar (que tiene un gran potencial formador), hasta instancias más formales como talleres, cursos o redes que aborden sus necesidades específicas de aprendizaje. 

Referencias

- Ávalos, B. (2013). (Ed.) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2013). *Encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional* 51(1), 77-95.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d’efficacité personnelle*. Bruselas: De Boeck & Larcier S.A.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher’s professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o villanos?. La profesión docente en Chile* (pp. 91-123). Santiago: Editorial Universitaria.

Fotografía: gentileza de CIAE.





Nuevos relatos de docentes narradores

Con la idea de continuar motivando a los profesores a que se inicien en la documentación narrativa como una forma de registrar sus experiencias pedagógicas, y reflexionar crítica y colectivamente sobre ellas, es que la sección Ventana Pedagógica vuelve a publicar tres nuevos relatos de docentes.

Ellos fueron escritos en distintas instancias promovidas por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile, entidad que viene trabajando hace varios años esta metodología y que hoy está brindando gran apoyo al nuevo ciclo del Movimiento Pedagógico, proyecto del Colegio de Profesores que invita a los docentes a atreverse a escribir y analizar su quehacer cotidiano entre pares, a través de la narrativa.

En esta oportunidad, en el primer relato una educadora de párvulos nos cuenta cómo fue recibir a un niño con parálisis cerebral en su salón; en el segundo, una estudiante en práctica nos comenta sobre sus dificultades y esfuerzos para enseñar Historia con sentido; y finalmente, en el tercer relato, un profesor de Artes Visuales reflexiona sobre cómo motivar a todas sus alumnas, más allá de las habilidades que tengan para expresarse artísticamente.

Ventana Pedagógica



Una mirada de amor **a** **la inclusión**

por Miriam Pinela Díaz
Educatora de Párvulos, Escuela
República Argentina, Punta Arenas



Soy educadora de párvulos, trabajo en una escuela de alta vulnerabilidad social. Mis alumnos, por lo tanto, provienen de familias marcadas por las carencias económicas y, sobre todo, afectivas. Alrededor de 18 años atrás me encontraba realizando mis actividades cotidianas, esto es, la atención pedagógica de niños y niñas de un kínder. Cuando digo cotidianas, me refiero a mantener una rutina de trabajo con niños de entre 5 y 6 años, donde los espacios educativos están sistematizados y estructurados de acuerdo a una planificación diseñada y reflexionada, acorde a las variables que mi experiencia profesional me dictamina. Cierta día, recibí la visita de un profesor diferencial y un fonoaudiólogo, ambos pertenecientes al equipo de profesionales del Centro de Diagnóstico dependiente del Ministerio de Educación, institución preocupada de realizar atención diagnóstica a alumnos con necesidades educativas especiales de la ciudad. Ellos me plantearon la necesidad de recibir en mi aula a un niño de 6 años 8 meses –Juanito–, el cual jamás había asistido a un jardín infantil o escuela, y que a pesar de la edad, debido a sus características y necesidades educativas especiales, no podía ser matriculado en primero básico.

Creo que hasta ese momento mi concepción de la educación era, precisamente, aquella que establece un paradigma donde el educador es siempre quien educa y el educando, el que es educado; el educador escoge los contenidos programáticos y los educandos se deben acomodar a ellos. En fin, estos profesionales me manifestaron que conocían mi trabajo, competencias y características personales, y por lo tanto, pensaban que sería la persona idónea para trabajar con él. Me explicaron que el diagnóstico de Juan era “parálisis cerebral, manifestando una tetraparesia espástica severa”, siendo atendido una vez a la semana por profesionales del Centro de Rehabilitación Cruz del Sur, y que el objetivo fundamental y principal del Centro de Diagnóstico era que Juan ingresara a mi nivel (transición II) y se adaptara a un curso con niños y niñas “normales” y con un sistema de educación continua.

Al conocer la situación asumí el ingreso de Juan como un desafío en lo personal y en lo profesional, me dediqué a buscar información sobre esta discapacidad, me reuní con los profesionales del Centro de Diagnóstico y del Centro de Rehabilitación para que me orientaran en lo referente a estrategias de trabajo y tipos de ejercicios a realizar con el niño. Pensé y planifiqué la mejor forma de plantearles a los niños y niñas la llegada de Juan, comentándoles cuáles eran sus características y lo que esperaba de ellos para hacer lo más grata posible su permanencia en la escuela. Recuerdo que me hicieron muchas preguntas sobre cómo era el nuevo amigo que recibiríamos, si era grande o pequeño, cómo se desplazaba, si hablaba o no, etc. Pero, lo más importante, fue que todos esperaban a Juan con mucha emoción y ganas de acogerlo como un amigo más.

En ese momento afloró en mí una nueva mirada a la tarea de enseñar. Somos los educadores quienes asumimos esta verdadera vocación, podemos leer muchas interesantes teorías, saber contextualizar corrientes filosóficas y pedagógicas, tener en nuestra memoria un cúmulo de autores que nos dicen cómo proceder bajo determinadas circunstancias, pero somos nosotros los que creamos, de todo eso, un método, una forma de conectarnos con nuestros alumnos que en definitiva les permita aprender.

Y llegó el ansiado día. Reconozco que también me sentía muy impaciente por conocer a este niño y los minutos se hicieron muy largos. Interiormente pensaba si sería capaz de brindarle el apoyo que necesitaba, porque la atención casi personalizada que él requería no sería fácil y los avances que podría lograr con él serían muy lentos y a largo plazo. Por otro lado, me preguntaba cuál sería la reacción de los niños del curso cuando lo conocieran, si lo aceptarían con todas sus limitaciones o lo rechazarían o se burlarían de él.

De pronto apareció en brazos de su madre. Juan era muy delgado, de piernas y brazos largos, en su tez blanca y pálida resaltaban unos ojos muy grandes, algo asustados, que observaban cada movimiento que los niños



hacían. Luego me miró a los ojos y sonrió, lo saludé por su nombre, le di un abrazo y besé su mejilla e inmediatamente le presenté a los niños y niñas que compartirían con él. Mis temores rápidamente se disiparon y transformaron, pues los niños lo saludaron con cariño y manifestaron su alegría de recibirlo. Fue impresionante observar cómo su carita se iluminó con una gran sonrisa y su alegría se manifestó con incontrolables movimientos que hacían casi imposible que su madre lo pudiera sostener. Debo decir que fue impactante para mí observar que al no tener silla de ruedas su forma de desplazamiento era arrastrarse, y que al tratar de hablar, poco o nada se le entendía debido a lo severo de su enfermedad. Tampoco tenía control de sus esfínteres, pero por motivos económicos, la madre no podía comprarle pañales de manera frecuente, por lo cual había que llevarlo al baño muy seguido.

El proceso de adaptación de Juan se fue dando muy rápido, ya que nos preocupamos de acogerlo y hacer lo más grata posible su permanencia en el colegio. Tuvimos que adecuar el espacio al interior del aula, y organizamos con los niños y niñas del nivel un sistema de turnos para ayudar a Juan a movilizarse al ir al patio u otras dependencias del establecimiento (estos se peleaban los turnos para ayudarlo). También coordinamos con la madre un horario de ingreso más tarde durante el invierno, ya que debido al frío que hacía en las mañanas Juanito se orinaba y ella debía regresar con él a su casa para cambiarlo. Fue un período de muchas adaptaciones para su familia y para nosotros (educadora, técnico y niños), pero también para la comunidad escolar, ya que al conocer a Juan, hubo docentes, alumnos, padres y apoderados que lograron sensibilizarse con los niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE) y con la importancia de la inclusión.

Fue muy gratificante observar como Juan se integró, pese a sus limitaciones, a todas las actividades que realizábamos en el nivel y en el establecimiento. Siempre recuerdo su cara de felicidad cada vez que asistíamos al laboratorio de Enlaces (computación) y lo sentábamos frente a un computador que era solo para él; apretaba las

teclas incontrolablemente debido a la alegría que estar ahí le provocaba.

Juan permaneció en mi aula por dos años. En el primero, el objetivo era la adaptación, el cual se cumplió con éxito. En el segundo año, en cambio, el objetivo era poder evidenciar algún avance en lo académico. Esta tarea fue muy difícil y de largo plazo. Debido al retraso que presentaba, fueron escasos los logros que se pudieron obtener en esa área. El tercer año, Juanito fue matriculado en primero básico, pero presentó muchas complicaciones de salud que impidieron una asistencia regular al colegio. Además, el sistema escolar más rígido e impersonal fue muy crítico para él y, posteriormente, debido a varias situaciones familiares, sociales y económicas complicadas, Juanito se fue de la ciudad, trasladándose a Chiloé.

A la luz de esta experiencia, considero que la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración e inclusión, donde se conoce, comparte y convive con diferentes personas y se aprende a respetar y valorar al diferente. Se debe potenciar la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto. La escuela debe ser el espacio privilegiado en que todos aprendemos a convivir con los otros y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje.

Lo vivido con Juanito cambió mi visión acerca de la importancia de la inclusión e integración de niños y niñas con NEE severas al interior del aula, ya que se pueden llevar a cabo siempre y cuando creamos firmemente en la importancia de esta para el desarrollo de los niños en todos sus aspectos, en el compromiso, dedicación y paciencia que debemos tener, pero sobre todo en el amor que coloquemos en lo que realizamos, ya que cuando es verdadero, los niños lo sienten, independiente de las palabras que puedan o no decir, lo transmiten en los gestos o en una simple mirada de alegría y satisfacción como la que hasta el día de hoy recuerdo... la mirada de Juanito, que es una mirada de amor a la inclusión. 



Sentir la Historia

por Cristina Silva Pavez
Profesora de Historia.

El presente relato da cuenta de mis cuestionamientos, dudas y reflexiones sobre la difícil tarea de hacer clases. Luego de cursar cuatro años de Licenciatura en Historia, en la Universidad de Chile, ingresé al programa de Pedagogía de la misma casa de estudios. Fue en ese contexto en que escribí estas palabras, en las que cuento lo que viví en mi tercera práctica profesional, la cual realicé en el 4° medio E del Liceo Darío Salas, de la comuna de Santiago, el año 2012.

¿Por qué estudiar Historia?

Enseñar Historia es una tarea complicada, por la aparente lejanía de sus contenidos, ya que, como me dijo Byron, un estudiante de segundo medio del liceo A-60, en mi práctica I, “¿por qué tengo que estudiar la Revolución Francesa si yo vivo en Chile?”, o como también plantea Estela Quintar “¿para qué nos enseñan historia?” (2011, p. 117), una pregunta que yo creo que más de alguna vez hemos escuchado, e incluso que hasta los propios docentes de Historia nos hemos hecho.

¿Por qué estudiar Historia? Una pregunta que aún no tenía respuesta aparente cuando comencé esta larga travesía de hacer clases. Claro, muchas veces hemos escuchado, o nos hemos dicho “la historia es para entender el presente y proyectarse hacia el futuro”, pero ¿qué pasa cuando estudiamos el anglicanismo en la Inglaterra del siglo XVI?, ¿en qué me sirve para mi presente, y qué puedo proyectar hacia el futuro sabiendo eso? Creo que se debería ir más allá, pues, por lo general, los saberes de Historia que se entregan en la escuela son datos, fechas, personajes y lugares denominados “importantes”, pero que la verdad no dicen nada en sí mismos, y que responden a la idea de “cultura general”. ¿Qué es eso de “cultura general”? ¿se come? Basura, pues son solo datos para no quedar de “ignorante”. Eso no es Historia, o por lo menos no la Historia como yo la concibo, aunque hasta ese momento tampoco lo tenía muy claro...

Comencé entonces mi camino de profesora sin tener del todo resuelto ¿por qué estudiar Historia?, pero el tiempo apremiaba y había que “tirarse a los leones” como fuera.

Durante las dos primeras semanas de mi práctica me tocó observar y conocer poco a poco al 4° medio E del

liceo Darío Salas. Era un curso relativamente tranquilo, que durante las clases de Historia estaba en silencio y tomaba apuntes de lo que la profesora decía, o por lo menos los estudiantes que se sentaban adelante, pues los alumnos de atrás, la verdad, poco se enteraban de lo que la profesora hablaba, ya que estaban con audífonos, comiendo, conversando entre ellos, jugando con el celular, etc. De Historia, nada. La profesora, por su parte, sabía mucho, sabía cada detalle de lo que estaba hablando, y sí, toda la clase hablaba. A mí en lo personal me gustaba, era como una clase de la universidad, el problema era que no le importaba si la escuchaban, ella solo hablaba, y claramente, los alumnos de atrás nunca le tomaban atención. Ella me decía que los dejaba no más, que no se desgastaría con ellos, que ya eran grandes, y que para aprender se necesitaba tener la disposición, no se podía obligar a nadie, pues eso no era aprendizaje.

Ese era mi curso, y así los tomé, aunque en ese entonces no sabía si decir “mi” curso, ya que no hablaba con casi ninguno de ellos, y cuando lo hacía era para aclararles alguna duda que tuvieran sobre algún trabajo que les daba la profe.

Durante ese tiempo, la profesora guía me había dicho que comenzaría mi intervención una vez que ella terminara con Edad Media, por lo cual yo debía hacerme cargo de toda la unidad de Época Moderna. Una vez sabido eso, de inmediato me puse a averiguar, pues los contenidos que vimos en la universidad no responden a los saberes que exige la escuela, por tanto, debí volver sobre los libros. Mi primera clase debía tratarse sobre Humanismo y

Muchas veces hemos escuchado, o nos hemos dicho “la historia es para entender el presente y proyectarse hacia el futuro”, pero ¿qué pasa cuando estudiamos el anglicanismo en la Inglaterra del siglo XVI?



Me quedo con las palabras de Camila, una alumna que es muy distraída y se sienta atrás, pero que en esta clase no solo tomó atención, sino que también participó, “me gustó sentirme como parte de la historia”.

Renacimiento, pues la profesora me daba los diversos temas que tenía que abordar durante mi intervención, y yo debía acatarlo. Así que comencé leyendo manuales escolares y conversando con gente de arte para poder entender bien de qué se trataba el asunto. Iba anotando en un cuaderno todos los contenidos importantes, y ya tenía los suficientes como para comenzar a pensar cómo se los presentaría a los alumnos; tal como lo plantean Gudmundsdóttir y Shulman (2005), primero el profesor debe comprender la materia y luego transformarla para hacerla “enseñable”. En eso me acordé de que en la universidad habíamos leído un texto muy bueno sobre Renacimiento, de Peter Burke, lo busqué y sí, ahí estaba, guardado junto a una serie de libros correspondientes a la Época Moderna. Lo leí y todo lo que había leído de Renacimiento y Humanismo se vino abajo, este libro destruía el mito del Renacimiento. Claramente, deseché lo anterior y seguí leyendo. También encontré un texto de un filósofo argentino, Enrique Dussel, el cual criticaba el concepto eurocentrista-dominador de modernidad. Todas estas lecturas volvieron a mi cabeza, esto sí que era interesante, me motivé mucho con los contenidos, ya no solo estaba motivada porque era mi primera clase, sino que también porque el tema era muy interesante. Fue así entonces que decidí agregar el concepto de modernidad a los temas que me había entregado la profesora. Hice un *prezi*¹, con los diferentes conceptos que abordaríamos, con muchas imágenes, y a partir de las representaciones iniciales de los alumnos iríamos configurando por qué a esa época le llamarían Época Moderna. Luego, daría paso a la caracterización del periodo en el ámbito intelectual-artístico (se supone que toda esta unidad la planifiqué pensando

en caracterizar distintos ámbitos de la época moderna: intelectual, artístico, religioso, social, político y económico).

Al curso le gustó mucho esta clase, sobre todo a los que se sentaban adelante, muchos de los cuales incluso participaron, sobre todo preguntando. Los chicos de atrás, a ratos se mostraban interesados y otras veces no. Una vez que terminamos de ver el *prezi* los alumnos me aplaudieron, diciéndome que les había gustado mucho la clase. La verdad es que me sentí muy feliz, ya que logré interesarlos en la historia.

El tema es que la labor de un profesor no se juega en una sola clase, sino que clase a clase, y ya era martes y el jueves debía hacer la próxima, la cual era de expansión europea en América, ¡pero cómo! Estuve casi dos semanas planeando esta, cómo planificaría la siguiente en dos días. Pero debía hacerlo, comencé a leer un libro de la universidad, pero era muy largo y mi tiempo escaso, por lo que debí dejarlo de lado y recurrir a textos más cortos. Así, en poco tiempo debí “apropiarme del contenido”, aunque la verdad es que creo que lo tomé prestado, ya que no hice mi propio análisis, como sí lo había hecho para la clase anterior, donde el tema me interesaba mucho. Y eso se notó en la clase. Esta fue muy esquemática, me regí por una presentación en Power Point (no alcancé a hacer un *prezi*) y, salvo pequeñas excepciones, no me moví de ahí, pues no me apropié de la materia, sino que ella se apropió de mí, tal como lo plantea Freire para el intelectual memorizador, el cual “repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal” (2002, p. 28). Y ese esquema humano en el que me convertí durante esa clase, no podía ser interesante para nadie, lo noté en la cara de los alumnos, todos aburridos, nadie participaba, y yo me sentía muy incómoda, estaba siendo totalmente prisionera de la materia, lo que hacía que no hubiera diálogo con los alumnos, o quizá un “falso diálogo”, pues era muy planificado y forzado. Un completo desastre para mi gusto, aunque no para la profesora guía, pues ella me planteó que le había agradado mucho más esta clase que la anterior, justamente por el aspecto que yo había despreciado, lo esquemático. ¿Qué hacer? Por lo que vi, a los alumnos, al igual que a mí, no les gustó esta clase, pero a la profesora sí. Entonces, ¿cómo debía hacerlo? No lo tenía muy claro, pero lo que sí tenía claro eran las palabras de Freire “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es

¹ Es una aplicación de presentación digital, que usa un solo lienzo en vez de diapositivas tradicionales y separadas.

despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador” (2002, p. 34).

Ya tenía todo el fin de semana para pensar las próximas clases, intentaría no volver a planificar solo para una sesión, sino que para la semana completa. La próxima materia que me correspondía era la Reforma Religiosa, cosa que me parecía muy aburrida y, por tanto, me era más difícil hacer que a los alumnos les interesara. Pero ya había sacado lección de las dos primeras clases: primero debía yo apropiarme de la materia, entenderla bien, interrogarla, cuestionarla, criticarla, amarla, para así luego pensar en cómo explicársela a los alumnos.

Una vez que la materia ya era mía, la desesperación comenzó a apoderarse de mí, pues me preguntaba ¿por qué debo enseñarle a los alumnos algo que parece tan lejano?, ¿cuál es el sentido de todo esto?, ¿cómo hago que les interese?, ¿por qué hablar de Europa?, ¿por qué hablar de historia?

La respuesta a estas preguntas se me reveló en una clase, cuando estaba hablando del miedo a la muerte que existía en la Alemania del siglo XVI. Recuerdo que me costaba mucho que los alumnos se introdujeran al tema, y fue ahí cuando les dije “chiquillos, cuando piensen la historia no piensen en ideas, no piensen en hechos, ni en grandes personajes, piensen en personas, en personas como nosotros, pero que vivieron en otro tiempo y en otro espacio, pero personas al fin y al cabo”. Al estudiar Historia estudiamos la historia de la humanidad: he ahí lo importante de esta, ya que la vida es un proceso y para entenderlo debemos conocer nuestro pasado.

Esto era algo que yo, la verdad, no tenía resuelto, quizá sí en el discurso o como idea, pero ese día lo sentí mío, realmente lo creía.

Si bien ya entendía claramente la importancia de enseñar a otro Historia, la pregunta que surgía ahora era ¿cómo? Ya que, si bien yo les podía transmitir a los chicos esa importancia, muchas veces esta se torna aburrida por su aparente “lejanía con la realidad”, la de ellos y la mía también. “Es esta forma de conocer y comprender la materia lo que distingue al profesor del especialista en la materia” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p. 3).

Mi cabeza se desvivía pensando en eso, mientras en la práctica tenía experiencias de buenas clases y otras no tanto. ¿Cómo? ¿Cómo enseño Historia a estos chicos? En esos días de frustración y desesperación constante escuché una canción que me emocionó mucho, y fue justamente esa emoción la que me hizo reflexionar ¿por qué la historia no puede emocionar tal como lo hace una canción?, ¿por qué uno no puede “sentir” la historia? Esas preguntas orientaron aún más algo que ya estaba un poco presente en mi discurso y en mi práctica, lo cual me hizo acuñar el concepto de “sentir la historia”, es decir, ser conscientes de que al hablar de historia estamos hablando de personas como uno, que sienten, se emocionan, tienen miedo, aman, ven las injusticias, luchan, etc. Por tanto comencé a planificar mis clases a partir de experiencias pequeñas donde los alumnos pudieran ponerse en el lugar de la gente de la época.

Sentir la historia

Lo primero que hice fue escribir una narración, la cual se suponía había sido escrita por una joven de la Alemania del siglo XVI, donde narraba distintos sucesos y sobre todo emociones que se vivieron durante esa época. A diferencia de una película que les había mostrado clases anteriores, este texto tuvo una muy buena acogida, los alumnos lo leían y lo comentaban (era en parejas), y luego desarrollaron una guía, en la que claramente vi que entendieron lo que aparecía en el texto y lo internalizaron, pues había críticas, y muchos de ellos lo relacionaban con lo que pasa actualmente con las religiones. Sentí que les había gustado, y así me lo manifestaron.

Con esta actividad terminamos de pasar Reforma y Contrarreforma Religiosa, aunque creo que fue esa guía la que finalmente hizo todo el trabajo, pues pienso que con la actividad realmente aprendieron. Esta experiencia que viví con mi curso, en torno a esta guía, ver lo motivados que estaban y lo que habían aprendido, me convencieron de seguir con esta forma de plantear la historia a este curso. Y eso fue lo que hice, no con grandes intervenciones, ni exuberantes despliegues, sino que introduciéndonos en el ámbito de las emociones, que muchas veces quedan fuera de la escuela, tal como plantea Freire al decir que “es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación



o de deformación, sea desatendido. Se habla casi en forma exclusiva de la enseñanza de los contenidos, enseñanza casi siempre entendida, lamentablemente, como transferencia del saber” (2002, p. 44).

El próximo contenido que íbamos a ver, siguiendo con la caracterización de la Época Moderna, era el absolutismo monárquico, el cual ya había estudiado mucho, y lo había hecho mío a partir de muchas lecturas y conversaciones. Pero, ¿cómo explicárselo a mis estudiantes? Pensando y pensando se me ocurrió una idea muy simple, someter a los alumnos a un absolutismo en la sala, pero no como idea, sino que hacerlos creer que era real. Ese día llegué a la sala, de manera seria pero sin actuar demasiado, saludé a los chicos y luego les dije que antes de comenzar con la materia quería hablar algo que me inquietaba, “el polerón de graduación” (el engaño era muy creíble, pues justo la semana anterior el profesor jefe les contó a los alumnos que yo me comenzaría a hacer cargo del consejo de curso). De manera muy despectiva les planteé que era una pérdida de tiempo seguir discutiendo sobre el dibujo que contendría, así que, para ahorrarles trabajo, yo lo escogería. Todos los chicos comenzaron a mirarse, no lo podían creer. Yo seguía con mi actitud seria hasta que la presidenta de curso planteó que yo no podía hacer eso, que me acusarían con el director. Varios comenzaron a murmurar y otros a alzar su voz contra la medida, fue ahí cuando ya no aguante más, me sonreí y comencé a escribir en la pizarra lo que los chicos decían: “que me matarían”, “que me tirarían las sillas”, “que no era justo”, “que era una dictadora”. Ahí ellos entendieron que todo era un juego, pero el sentimiento quedó, y sobre ese sentimiento de impotencia y rabia trabajamos el absolutismo monárquico. Se dio una clase muy buena, recuerdo que en ese momento comencé a pensar que al 4º medio E del Darío Salas no le gustaban tanto los *prezis*, sino que más bien las clases que se hacían en el camino, las clases más dialogantes, las clases de incertidumbre, clases que, para mí eran mucho más difíciles, pero sin lugar a dudas mucho más entretenidas e interesantes. Claramente pensar en hacer sentir a los chicos la historia no es un método universal ni nada, son estos chicos los que me lo hicieron pensar, los que me lo hicieron sentir y para ellos está dirigido.

Así fueron mis primeras aproximaciones con el “sentir la historia”, pero a veces las circunstancias te alejan de lo que crees, y pienso que eso fue lo que me pasó, pues si bien hice algo parecido con la Ilustración, el siguiente contenido, la Revolución Francesa, era mucho más complicado, y como dije anteriormente, este tipo de clase me era mucho más difícil, ya que se deben tener conocimientos muy apropiados para poder ir utilizándolos en la medida en que se vayan necesitando. Creo que eso fue lo que me asustó un poco, ya que hablar de Revolución Francesa es hablar de un gran proceso de la historia mundial, y tenía miedo de olvidar algunos aspectos o desorientarme y mezclar las cosas, por tanto, opté por hacer un *prezi*. Le puse muchas imágenes y era muy explicativo, pero a ratos pensaba en lo aburrido que se podía tornar. Y así fue, a los chicos no les gustó, pues ellos de a poco se habían acostumbrado a participar con sus inquietudes, con sus observaciones, con sus relaciones con la realidad, a que yo les hiciera preguntas entretenidas, y esto la verdad no se parecía a nada de lo que habíamos hecho juntos, o más bien se parecía a lo del comienzo, a la clase de expansión europea en América.

Fue un momento de mucha tensión para mí, porque me veía hablando diferentes cosas que a nadie le hacían sentido. Bien pude seguir con lo que tenía planificado sin que nadie me escuchara, también pude haber hecho caer sobre ellos todo el peso de la autoridad que me confería el libro de clases (de hecho la profesora guía, que estaba sentada atrás, en un minuto se para de su asiento, va hacia adelante y me pasa el libro de clases, diciéndome: “utilízalo si es necesario”, como transfiriéndome el poder), pero no, la verdad es que decidí darme tiempo para pensar. Fue ahí entonces cuando me detuve, tapé la presentación *prezi* y les dije a los alumnos “esto no está resultando”. Pregunté por qué, a lo que varios respondieron que no estaban entendiendo, me decían que lo hiciéramos como en las otras clases, conversando; otros me decían que siguiéramos viendo un documental (al final de la clase anterior les mostré 15 minutos de un documental de la Revolución Francesa para que fuesen ambientándose con el tema). Fue ahí cuando me tomé del documental para preguntarles qué les había llamado la atención. Mientras los escuchaba hablar de los peinados de María Antonieta, pensaba qué podía hacer, mientras los ojos de la profesora me miraban con reprobación.

La bulla se me estaba escapando de las manos, así que la primera medida fue hacer que todos los que se sentaban atrás se acercaran, ya que la sala es muy grande, por tanto, hay muchos asientos desocupados en el medio. Una vez que los tuve a todos cerca, se me ocurrió dividirlos en grupos, por estamento, para poder explicar la situación social que vivía Francia en aquella época. Así, los estudiantes sentados a la izquierda serían la nobleza, los del centro serían los campesinos que, junto a los burgueses, que eran los sentados a la derecha, formarían el 3º estado, y por último una alumna que se había quedado sentada atrás porque estaba resfriada y por tanto sin mucho ánimo, sería el clero; yo, en tanto, sería el rey Luis XVI. Contarles la historia involucrándolos en esta, hizo que los alumnos se interesaran en la Revolución Francesa. Hablamos del contexto de Francia, de cómo vivía cada estamento, hablaban de casarse con nobles para que los campesinos pudiesen ascender socialmente. Esto hizo que conversáramos del problema de la inmovilidad de los estamentos. Luego hablamos de los estados generales, y del juramento del juego de la pelota. Todos participaban y se sentían involucrados, incluso aquellos que difícilmente tomaban atención. Al final de la clase, decidí dejar de hablar de la Revolución Francesa para preguntarles qué les parecían las dos metodologías utilizadas hoy. Todos coincidieron en que el último método era el que les gustaba más, pues era más entretenido y lo entendían mejor. Me quedo con las palabras de Camila, una alumna que es muy distraída y se sienta atrás, pero que en esta clase no solo tomó atención, sino que también participó, “me gustó sentirme como parte de la historia”. Esto último me marcó profundamente, pues eso es la historia, no es algo que pasó hace muchos años, sino que es la historia de todos nosotros, la historia de la humanidad. Y eso también es la pedagogía, tal como plantea Paulo Freire, “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2002, p. 24).

Esta clase les hizo sentido, les gustó y la entendieron, pues se expresaban con tal soltura de la Revolución Francesa que pareciese que me hablaban de un problema que tenían ellos. Claramente la próxima clase que hice fue siguiendo la misma metodología, pero mucho más pensada, llevé utensilios para que se identificaran con su estamento, llevé monedas para que entendieran la distribución de la riqueza, y la entendieron muy bien, ya que cuando vieron que algunos

recibían más monedas que otros se generó un malestar, y comenzaron a manifestar las injusticias. Realmente los estudiantes que representaban a los burgueses y campesinos comenzaron su propia revolución en la sala, pues consideraban totalmente injusto que existieran privilegios que no los consideraran. Así comenzó una discusión entre el primer y segundo estado contra el tercero. Creo que nunca los había visto tan apasionados en una clase, todos participaban. El hacerlos sentir el malestar, crear conflictos, en fin, hacerlos “sentir la historia” hizo que la entendieran. Y los alumnos me expresaron su agradecimiento dedicándome estas palabras: “¡La extrañaremos mucho! Usted nos enseñó que las clases pueden ser entretenidas. Nos dejó mucho y siempre la recordaremos”.

Sin experiencia no hay conocimiento

Pienso que hacerlos sentir la historia, es de alguna manera humanizarla, pues dejan de ser hechos y personajes ilustres, para convertirse en sentimiento, emociones, malestar, amor, odio, injusticia, alegría, miedo, en fin, una serie de aspectos que te hacen pensar que la historia ha sido vivida por personas tal como uno, y que por tanto tienen mucho que contarnos.

Como decía anteriormente, este no pretende ser ni un método universal, ni una técnica, sino que más bien ha sido la forma que, en conjunto con mi curso, fuimos adoptando, para estudiar la historia, ya que, como plantean Gudmundsdóttir y Shulman “en la preparación y la enseñanza los profesores se inspiran en fuentes de

Pienso que hacerlos sentir la historia, es de alguna manera humanizarla, pues dejan de ser hechos y personajes ilustres, para convertirse en sentimiento, emociones, malestar, amor, odio, injusticia, alegría, miedo.



conocimiento que hemos identificado como: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los alumnos, y conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa” (2005, p. 4). Estos autores sugieren también que estas fuentes de comprensión hacen posible el proceso de razonamiento y acción pedagógica.

A ellos les interesaba entender esta historia de personas, ya que si bien muchas veces me preguntaban, por ejemplo, fechas, en otra me preguntaban ¿qué pasó con los hijos de Luis XVI? Quedo tranquila pensando que estos jóvenes aprendieron, y aprendieron de una forma que les gustó mucho, lo digo por el cariño que me demostraban día a día y sus palabras del último día que nos vimos: “Creo que es la primera vez que me gusta tanto la clase de Historia y todo gracias a usted profe. Sus clases eran las mejores que teníamos. ¡Todos la extrañaremos mucho!”.

Por otro lado fueron ellos quienes sacaron la idea de mi cabeza de que una buena clase tiene que ser con recursos interactivos, pues en la práctica I, observé a una profesora que hacía clases solo con plumón y pizarra, un

método que a mí en lo personal me gusta mucho, pues la clase, si bien tiene objetivos planteados, se va construyendo en el camino. Pero la observación de esas clases, me habían hecho pensar que a estos jóvenes hijos del Internet y del Facebook, era imposible hablarles de algo sin mostrarles imágenes o videos, cosa que cambió con mi experiencia en el 4º E, ya que ellos me pedían todo lo contrario. Claramente no hay métodos, no hay un tipo de joven, hay distintos profesores y diferentes estudiantes, (pues tampoco podemos olvidarnos que los profesores también existimos como sujetos y que por tanto somos distintos), esto hace que estemos en una investigación constante, donde poco a poco vamos aprendiendo de la mano de los alumnos. Para eso se necesita **tiempo**, en el que los profesores podamos apropiarnos del contenido, pensarlo y repensarlo para poder compartirlo con los estudiantes, y luego reflexionar constantemente sobre nuestra práctica, para poder ir generando nuestros propios conocimientos disciplinares.

Extrañaré mucho al 4º medio E del Darío Salas, pues con ellos aprendí que sin experiencia no hay conocimiento, por tanto las clases deben ser una experiencia. 

Referencias

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Quitar, E. (2011). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*. Bogotá: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, Lee. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-12.

Emprender un proyecto de artes: un espacio para los talentos diversos

Por Víctor Godoy Maza
Profesor de Artes Visuales.



Estudié Licenciatura en Artes y luego Pedagogía en Artes Plásticas en la Universidad de Santiago, egresando en 1985. Inicialmente me dediqué al trabajo publicitario y al diseño por alrededor de diez años, con éxito en lo profesional y en lo económico, pero con una carencia de sentido en mi trabajo. Sentido que descubrí cuando comencé mi labor docente en la Corporación de Desarrollo Social de Colina, en 1996, y en la Corporación Municipal de Providencia en 1997.

Este relato narra parte de mi periplo como profesor de Artes Visuales en el Liceo Tajamar de Providencia, establecimiento en el que trabajé durante 10 años, que me llenaron de satisfacción y realización personal. Si bien es cierto que mi labor ligada a la publicidad me reportaba mayores ganancias en lo económico, con la pedagogía me sentí profesionalmente realizado y feliz de trabajar enseñando.

En ese periodo, trabajé con alumnas de primero a cuarto año de enseñanza media, en la clase de Artes Visuales, mi especialidad, siguiendo el programa definido por el Ministerio de Educación, que contempla abordar la relación del estudiante con el entorno. Para asumir este contenido los profesores podemos orientarlo hacia el registro del paisaje circundante, con un carácter eminentemente técnico, o intentar profundizar la relación del estudiante con el mundo que lo rodea, desde su apreciación crítica, la estética y el diseño (es decir, orientando el trabajo a constatar estilos arquitectónicos y de diseño, y su relación con los contextos históricos de cada lugar). Opté por la primera estrategia, registrar el entorno, porque brinda la oportunidad de trabajar en terreno y por tener un carácter más técnico, pues implica la atención a la perspectiva, usando las técnicas de medición y aplicación de proporciones, materias que dominaba desde mis días de alumno universitario.

Para ello solicité a mis alumnas, materiales de dibujo y salí con ellas a dibujar parques y plazas cercanos al liceo, el paisaje circundante. Debo aclarar que esta actividad demandó un esfuerzo extra, al tener que recorrer los diferentes lugares colindantes para seleccionar los más adecuados, con las vistas más interesantes y que además fuesen los más seguros para que las alumnas desarrollaran su labor. Sin embargo, yo persistí porque deseaba que las alumnas se

motivaran y asumieran con entusiasmo los trabajos de Artes Visuales.

Fue así como se hizo habitual que en el Parque de las Esculturas, en la rivera del Mapocho y en plazas, los vecinos se encontraran con alumnas del Liceo Tajamar dibujando el barrio. Debo señalar que en todo momento, y con la totalidad de los cursos, se observó un buen comportamiento por lo que, al poco tiempo, llegaron las felicitaciones a la dirección del establecimiento por esta iniciativa en que las alumnas desarrollaban actividades artísticas en el barrio cercano.

También quiero destacar que esta actividad era disfrutada por las chicas, por el hecho de abandonar por un rato el liceo. Yo observaba lo contentas que se ponían cuando tocaba mi clase y rápidamente se preparaban para salir a dibujar en terreno. A mí, por otra parte, me originaba un gran cansancio, pues debía recorrer constantemente largos trechos, para supervisar el trabajo de cada grupo. Esta actividad contemplaba que al cabo de tres sesiones de dibujo en terreno, la clase prosiguiera en la sala, donde las alumnas culminaban sus proyectos, estos se exponían, se criticaban y finalmente se calificaban.

El corolario de esta situación positiva para mi persona llegó cuando fui felicitado por la directora del liceo por esta iniciativa durante un consejo de profesores, ya que nuestras alumnas demostraban un excelente comportamiento desarrollando su labor fuera del establecimiento.

Aparentemente todo marchaba bien, sin embargo, la evaluación mostraba varios inconvenientes, porque una vez aplicadas las rúbricas correspondientes, las mejores calificaciones las obtenía un grupo reducido de alumnas (alrededor de ocho, de cuarenta y cinco) con habilidades naturales para el dibujo, es decir, personas que tienen cierta sensibilidad en la mirada y que pueden, a través de su mano, imitar objetos, rostros o paisajes circundantes, logrando un parecido al modelo observado.

A ellas se sumaba un gran número de niñas que, sin demostrar esas habilidades, lograban estructurar medianamente bien el dibujo y obtenían calificaciones aceptables; lo anterior, acentuando por mi parte, en la evaluación de esas alumnas, la consideración de criterios que complementan el

trabajo artístico, como: constancia en el trabajo, orden y limpieza en su obra, correcto uso de los materiales, puntualidad en la entrega, todos aspectos que son considerables en una evaluación, pero que forman parte de rúbricas aplicables a cualquier subsector. Según mi criterio, una obra artística se debe valorar por su originalidad y creatividad, además de sus aspectos técnicos, tales como la estructuración, la coherencia con el estilo, el manejo del color y la creación de atmósfera en la obra. Completaba el conjunto de alumnas evaluadas, un pequeño grupo con notas insuficientes que renegaban de los trabajos de Artes Visuales por no tener, según ellas, “talento para la asignatura”.

Siempre he pensado que el arte es patrimonio de la totalidad de las personas, ya sea para apreciarlo o bien para utilizarlo como un medio de expresión de ideas o sentimientos, y que, por lo tanto, la acción de crear una obra de arte es factible de ser asumida por cualquier persona. Sin embargo, es común encontrar que muchos alumnos consideran que para el desarrollo de la labor artística es condición necesaria poseer habilidades para el dibujo o la pintura, y que cuando estas habilidades no son desarrolladas por ellos se sienten en la imposibilidad de emprender un proyecto de artes.

Esta situación era conocida y aceptada por la unidad técnico pedagógica, y con su anuencia yo proseguía mi práctica. De hecho, se me señalaba que “esto es así, son poquitas las buenas, poquitas las malas y la mayoría está en la mitad”. Pero no me sentía cómodo ante esta situación, me molestaba la idea de que solo un pequeño grupo de alumnas vibrara con el arte. Comencé a reflexionar acerca de mi quehacer y concluí que, si no variaba nada, siempre se mantendrían los resultados de la evaluación, que las alumnas con talentos diferentes a los requeridos por las artes visuales jamás se sentirían atraídas por la asignatura y, en el mejor de los casos, los trabajos que ellas enfrentarían los asumirían como mero trámite para “salvar la nota”.

De pronto pensé en cambiar de estrategia y proponer a mis alumnas trabajos que involucraran otros aspectos, al margen de los formales que debe poseer un paisaje bien ejecutado, como los ya mencionados (estructuración coherente, aplicación de la perspectiva, gradación del color).

Pensé también en cómo poder involucrar de forma más activa a las alumnas como protagonistas de su obra y,

principalmente, desarrollar la creatividad. Indagué en ejemplos de “happening”, “instalaciones” y otras posibilidades del arte contemporáneo. Entonces, a tientas y en conjunto con alumnas de un curso elegido por mí como piloto en esta búsqueda, transformamos la actividad de registrar un paisaje en una puesta en escena a través de un diaporama, que incluía fotos de paisajes de la ciudad, transparencias realizadas por las alumnas, música de fondo y una performance realizada por ellas mismas, sobre la proyección de las transparencias.

La actividad resultó un éxito en motivación, las alumnas se preocupaban de conseguir y confeccionar las imágenes, seleccionar la música y el vestuario, ensayaban fuera de las horas de clases y se involucró la totalidad de ellas, no solo las buenas para el dibujo.

Esto significó un descanso para mis pies y, principalmente, un aprendizaje personal, a través de una nueva mirada de la práctica pedagógica, ampliando o más bien transformando las rúbricas de evaluación, que consideraban ahora un mayor número de aspectos y más atingentes al quehacer artístico.

Este nuevo enfoque usado para el proyecto artístico de las estudiantes me brindó una mirada diferente, que me permitió observar el trabajo de la totalidad del curso y su desempeño, dejando de considerar solamente los logros técnicos y formales, para considerar también la creatividad, el trabajo en conjunto y la puesta en escena de una interpretación original del entorno que las rodeaba. A la vez, esto les permitió a todas ser parte de un proyecto y colaborar desde sus propias posibilidades, sin considerar sus limitaciones técnicas. Me significó dejar atrás esa visión cliché del profesor de artes que evalúa los trabajos individuales de sus alumnos, los observa por tres o cuatro segundos y les asigna una nota.

Las nuevas corrientes del arte han derribado las barreras que separaban a las diversas disciplinas artísticas, ahora se entremezclan la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía, el video y otros. Se abren ante nosotros infinitas posibilidades de creación, que nuestros alumnos pueden aprovechar para sus proyectos y que nosotros como profesores debemos guiar e incentivar, para desarrollar en ellos un verdadero aprecio por la expresión artística y la belleza. ▢

Seminarios-talleres: Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Este segundo semestre de 2015 hemos iniciado un nuevo ciclo del Movimiento Pedagógico (MP), abocándonos a trabajar en núcleos de docentes la metodología de narración de experiencias pedagógicas: un proceso de escritura individual y reflexión crítica colectiva a través de la cual damos cuenta de experiencias significativas de nuestra trayectoria profesional, relevando nuestras propias formas de nombrar, sentir e interpretar lo que pasa en las escuelas. Como trasfondo de este proceso está la necesidad de reafirmar la centralidad del aprendizaje entre pares y de la experiencia de aula para el desarrollo profesional docente, así como la de reconocernos como productores de conocimiento, aspectos que emergen como fundamentales, especialmente en el contexto de la definición de la nueva carrera profesional docente.

El 19 de junio inauguramos este proceso con un seminario-taller realizado en

Santiago, en la casa central de la Universidad Católica Silva Henríquez, donde dimos a conocer esta metodología de sistematización. En la Jornada participaron Guillermo Scherping, asesor del Colegio de Profesores y director ejecutivo de *Docencia*, quien expuso sobre el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y los objetivos que mueven al Magisterio a dar un nuevo impulso al MP en Chile; las académicas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Carmen Montecinos y Mónica Cortez, expusieron sobre el aprendizaje entre pares como fundamento del desarrollo profesional docente; los académicos del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (DEP) Mauricio Núñez y Ana Arévalo desarrollaron la parte central del seminario-taller. Núñez expuso los fundamentos teóricos y metodológicos de la práctica de sistematización, y Arévalo, condujo un taller donde los/las docentes tuvieron una primera aproximación a la experiencia de documentación narrativa. A su vez, Facundo Ferreirós, ayudante del DEP, compartió su relato con los participantes del taller.

El 10 de julio replicamos el seminario-taller, esta vez en la sede Comunal Val-

paraíso del Colegio de Profesores, con la participación de Ana Arévalo, Mauricio Núñez y Facundo Ferreirós. En ambas ocasiones se presentó la edición n° 55 de revista *Docencia*, dedicada íntegramente a la sistematización de experiencias, la que esperamos sea una herramienta de consulta permanente, junto a los demás números de la revista, para los y las docentes que comiencen su trabajo de sistematización.

Cabe destacar por parte de los/las profesores/as la excelente acogida y participación en el taller, lo que no resulta fácil en un proceso que implica relacionar lo personal y lo profesional a través de la escritura, compartir la experiencia propia y abrirse a la experiencia de los otros. Para esto fue fundamental instalar un clima de reflexión basado en la confianza, el respeto y la horizontalidad, actitudes y valores que permiten un verdadero aprendizaje entre pares.

Te invitamos a ser parte de este proyecto integrando núcleos de sistematización locales en Santiago, Valparaíso y Olmué, durante el segundo semestre de 2015. Para más información, escríbenos a movimientopedagogicochile@gmail.com 





Dirigentes de 19 países se reúnen en Chile en la X Conferencia de la Internacional de la Educación para América Latina

Con la presencia de más de 200 representantes de trabajadores de la educación de todo el continente, se celebró en Chile la X Conferencia Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL). En el encuentro, que se realizó bajo el lema “un proceso transformador para una educación liberadora”, se hizo una fuerte crítica a los efectos del neoliberalismo y la privatización en la educación. En este contexto, el presidente de IEAL, Hugo Yasky, expresó que para “la construcción de sociedades solidarias, con respeto a los derechos humanos, y con distribución de la riqueza, el fortalecimiento de la educación pública es un factor clave, porque la disputa por la educación pública es la disputa por la distribución de la riqueza. (...) Los gremios docentes no podemos desentendernos de la escuela pública, necesitamos construir sociedades justas y democráticas, no es lo mismo pararse frente a un gobierno subordinado al Fondo Monetario Internacional

o al Banco Mundial, que a uno que toma en cuenta los movimientos sociales y las demandas de sus pueblos”.

La reunión concluyó con la firma de una declaración que ratifica la lucha contra la mercantilización de la educación en todas sus formas, y apoya los procesos políticos de gobiernos democrático-populares encaminados a recuperar al Estado como herramienta fundamental para la defensa del interés de las mayorías.

Es importante también destacar que en la antesala de la X Conferencia de la IEAL, durante los días 4 y 5 de mayo, la Red de Trabajadoras de la Educación realizó en Santiago su reunión regional e invitó a ser parte de su foro a destacadas

mujeres chilenas que entregaron su visión del acontecer nacional y de las políticas públicas relacionadas con el acceso a nuevas oportunidades e igualdad de género en Chile y en América Latina. Entre ellas estuvieron Verónica Monsalve, encargada del Departamento de la Mujer Profesora, y Bárbara Figueroa, presidenta de la CUT, ambas dirigentes nacionales del Colegio de Profesores; la Ministra de la Mujer, Claudia Pascual y la Coordinadora del Consejo de Trabajadores de la Educación de la CUT, Yobana Salinas.

Para revisar la declaración completa de la X Conferencia de IEAL, ver: http://www.ei-ie-al.org/xconfIEAL/declaraciones/xconferenciaregional_declaracion.pdf



Fotografía: gentileza de IEAL.

Colegio de Profesores aporta en la discusión de la carrera profesional de las educadoras de párvulos

El Sindicato Nacional N° 2 de la Fundación Integra organizó encuentros regionales para los delegados y delegadas gremiales de los jardines infantiles, con el objetivo de reflexionar y analizar cuatro temas centrales: Reforma Laboral,

Negociación Colectiva, Carrera Docente y Reforma Educacional.

En este marco, el asesor del Colegio de Profesores, Guillermo Scherping fue invitado a los encuentros de La Serena y Concepción, realizados en junio y julio respectivamente, para informar sobre la discusión que se está dando respecto al proyecto de carrera profesional presentado por el Ministerio de Educación. En dichas instancias, Scherping, junto a la presidenta del Sindicato, Yoba-

na Salinas, y las dirigentes Maritza Aranibia, Paola Alvarado y Marcela Meza, reflexionaron sobre las especificidades que debe tener esta carrera para los trabajadores de la educación parvularia, como por ejemplo, la tasa de educadoras y técnicos por número de niños en el aula, las horas lectivas y no lectivas, los alumnos por sala, los salarios, entre otros. De este modo, las educadoras están avanzando en propuestas que den cuenta de la especificidad de su ejercicio docente.



Colegio de Profesores realiza seminario sobre carrera docente en conjunto con Unesco

El Departamento de Educación y Perfeccionamiento, a cargo de la Directora Nacional, Bárbara Figueroa, realizó junto a Unesco dos seminarios titulados “La Voz del Magisterio en la Nueva Carrera Profesional Docente”. En el primero de ellos, llevado a cabo en la Casa del Maestro el pasado 30 de abril, dirigentes de todo el país realizaron un análisis colectivo sobre el proyecto de carrera docente presentado por el Mineduc, estableciendo una serie de nudos críticos que exigían modificaciones al proyecto de ley, los que fueron sintetizados en dos grandes ideas: a) la ausencia de un reconocimiento a las dimensiones sociales y colaborativas

de la docencia y b) el establecimiento de la rendición de cuentas como estrategia de mejoramiento por sobre instancias reales de apoyo al quehacer docente.

En el segundo encuentro, realizado el 16 de junio en la Universidad Católica Silva Henríquez, la dirigente del Regional Metropolitano, Paulina Cartagena, expuso la síntesis del análisis colectivo realizado por los dirigentes en el seminario del mes de abril. Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación y vocera de El Plan Maestro, comentó y analizó la síntesis del Magisterio, centrándose en el programa de mentorías y el proceso de certificación. Respecto de esto último, respaldó las críticas de los dirigentes, planteando que un sistema de progresión debe considerar necesariamente el trabajo colaborativo. El asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Nacional del Colegio de Profesores, Eric Olivares, expuso sobre la necesidad de una

evaluación y progresión que no parta de la desconfianza hacia los/as profesores/as y que recoja la multiplicidad de funciones que un docente desempeña tanto en el aula como en la escuela. Finalmente, Juan Facundo Díaz, de Elige Educar, realizó un análisis de la estructura remuneracional definida en el proyecto de ley, y propuso modificaciones tendientes a hacer más atractivo el salario de los docentes, por ejemplo, estableciendo solo tres tramos de desarrollo profesional y una progresión salarial más rápida en los primeros años de ejercicio. 



SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2015

VALOR POR 3 NÚMEROS: \$ **7.000.-** (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
DENTRO DE CHILE \$ **10.500.-** (NO COLEGIADOS)

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



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

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



Bhimayana. Experiencias de un intocable

Texto: Srividya Natarajan y S. Anand.

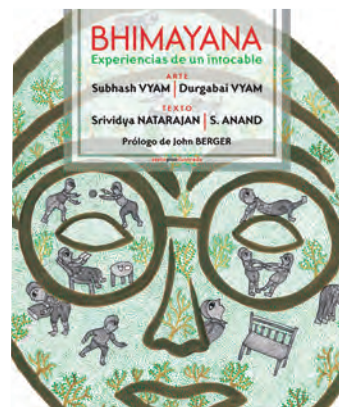
Ilustraciones: Durgabai Vyam y Subhash Vyam.

Ediciones Sexto Piso, 2012.
110 páginas.

Bhimayana es una novela gráfica editada por primera vez el año 2010 en la India, que narra la vida de Bhimrao Ramji Ambedkar, un luchador social de la talla de Martin Luther King o Nelson Mandela que encabezó a mediados del siglo XX la defensa de las víctimas de la discriminación y segregación del sistema de castas. Pese a que llegó a ser arquitecto de la primera Constitución de la India, su figura ha quedado marginada de la “historia universal”, opacada por la de Gandhi, miembro de la elite india que desafió la discriminación y el poder ejercido por los europeos en la India, y cuya lucha alcanzó popularidad internacional.

Siendo Ambedkar un “intocable”, es decir, habiendo nacido en una casta “impura”, sufrió desde niño la discriminación por parte de los indios de castas superiores, lo que significaba, por ejemplo, no poder beber agua en el pozo de su escuela. Como cualquier paria, él y su familia vivieron excluidos de los empleos y del comercio, en la pobreza y marginalidad, y solo tras superar muchos obstáculos logró estudiar derecho y ciencias políticas.

¿Qué significa ser “intocable”? ¿Cómo comprender la pervivencia hasta el día de hoy del sistema de castas a pesar de las reformas políticas de la India? A la par de contarnos la historia de Ambedkar, este libro nos describe, a través de extractos de prensa actuales, cómo la herencia del sistema de castas aún afecta la vida de los indios, desde la educación y el



trato que reciben, su posibilidad de hacer amistad o pareja con miembros de castas diferentes, hasta algo tan sencillo como beber agua del mismo pozo que bebe una casta superior. Este texto representa una excelente oportunidad para adentrarse en la comprensión de la fuerza de un sistema social arraigado en la cultura y religiosidad, por lo que lo recomendamos para la lectura de niños y jóvenes desde séptimo básico en adelante.

La notable propuesta gráfica de *Bhimayana* se basa en el arte Pardhan Gond, una expresión india contemporánea con hondas raíces en el arte tradicional de este país que nos permite adentrarnos en otras dimensiones de la cultura y tradiciones de la India. Así, los artistas Durgabai y Subhash Vyam van hilando la historia del protagonista con símbolos, imágenes y texturas de la tradición, sin necesidad de recurrir a viñetas ni planos cinematográficos, ambos recursos básicos del comic y la novela gráfica occidentales.

Por Equipo Revista *Docencia*





**MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO**
reflexión docente crítica y colectiva

Seminarios-Talleres 2015/2016

Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

► Más información en:

www.movimientopedagogicocdp.blogspot.com
movimientopedagogicochile@gmail.com

Nuevo ciclo del **Movimiento Pedagógico**, donde nos abocamos a trabajar en núcleos de docentes un proceso de escritura individual y reflexión crítica colectiva para dar cuenta de experiencias significativas de nuestra trayectoria profesional, relevando nuestras propias formas de nombrar, sentir e interpretar lo que pasa en las escuelas.

Reconozcámonos como productores de conocimiento y reafirmemos la centralidad del aprendizaje entre pares y de la experiencia de aula en el desarrollo profesional docente.

► **Organiza:** Colegio de Profesores de Chile, a través de Movimiento Pedagógico, Revista Docencia y Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Nacional.

► **Con la colaboración de:** Internacional de la Educación, Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

