

**REFORMA EDUCATIVA
Y OBJETIVOS
FUNDAMENTALES TRANSVERSALES:**

Los Dilemas de la Innovación

Coordinadora: Loreto Egaña

**Investigadores: Jenny Assael
Abraham Magendo
Eduardo Santa Cruz G.
René Varas**

**Programa Interdisciplinario
de Investigación en Educación**

**Santiago
2003**

INDICE

Índice	3
Presentación	5
Metodología de la Investigación	9
Delimitación del campo empírico	10
Técnicas de Investigación y sujetos estudiados	12
Primera Parte: Reforma Curricular y Objetivos Fundamentales Transversales	15
I. Antecedentes Histórico-Contextuales	17
Rol del Estado	17
Educación y Desarrollo	20
Educación y Ciudadanía	22
Políticas Educativas de los gobiernos de la Concertación	24
Desafíos Pendientes	28
II. Reforma Curricular	31
Centralización y descentalización del curriculum	32
Selección del conocimiento curricular	37
Estructura y organización del curriculum	44
III. Objetivos Fundamentales Transversales	47
Elaboración de los OFT	48
OFT, Reforma Educacional y curriculum	51
Estructura y contenidos de los OFT	52
OFT en Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 5° y 6° Básico	54
Dudas y Preguntas sobre los OFT	58
IV. Estrategias de difusión y perfeccionamiento en el nuevo curriculum	59
Interrogantes y Desafíos	64
Segunda parte: Reforma Curricular: La mirada desde las escuelas	67
I. Descripción de los Establecimientos	69
Escuela Praga	71
Escuela Marco Polo	82
Escuela Córdoba	89

Escuela Los Naranjos	95
Escuela Arica	103
Escuela San Antonio	112
II. Como los Docentes Conocieron la Reforma	121
Diversidad de ‘camino’ para conocer la reforma	122
Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF): entre el ‘stock de actividades’ y la ‘reflexión teórica	125
Perfeccionamiento e Institución Escolar	131
¿Cómo se conoció la propuesta de OFT?	134
III. Sentido del Cambio y Apropiación Curricular	139
Representaciones sobre el origen del cambio y los efectos sobre su implementación	140
La experiencia como fuente de legitimación del trabajo docente	142
Malestar docente: incertidumbre y apropiación de la reforma bajo presión	143
Continuidad y cambio en la reforma curricular	146
¿Quiénes son los responsables del cambio?	149
Nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua: de Castellano a Lenguaje y Comunicación.	151
Conflicto y resistencia en torno a la enseñanza de la gramática	153
IV. ¿Que entienden por OFT los Docentes?	155
Comprensión docente de la propuesta de OFT	155
Hacia una noción ampliada de valores	159
Rol Docente y Formación en valores: ¿Son novedosos los OFT?	162
¿De qué formación en valores estamos hablando?	165
V. Implementación de OFT	171
Interacción Cotidiana, transversalidad y el docente como “modelo”	172
Transversales en el aula	176
OFT en el subsector Lenguaje y Comunicación	179
Evaluación y Planificación de los OFT	186
Escuela Los Naranjos: un caso especial	189
VI. Escuela y Comunidad	193
El Vínculo Comunidad y Escuela: la Visión de los Docentes	193
El Vínculo Escuela y Comunidad: la Visión de las Apoderadas	201
Palabras Finales	215
Bibliografía	225

PRESENTACIÓN

En la última década se han implementado reformas curriculares en distintos países, las que tienen en común la preocupación por adecuar los currículos oficiales a los desafíos de los cambios societales. La renovación acelerada en el ámbito de la tecnología y de la información unido a la creciente globalización de los mercados, demandan nuevos aprendizajes, tanto en el plano de los contenidos como en el desarrollo de destrezas y habilidades. La modernización de los sistemas educativos, como se han denominado estos procesos de cambios, y en los cuáles se inscriben las reformas curriculares, ha significado también, al menos para el caso de Chile, una reformulación del rol del Estado en educación, lo que le imprime a la modernización un carácter particular.

En el centro de estos procesos se sitúa el objetivo de elevar la calidad de la educación, de mejorar el nivel de logro de aprendizajes en forma masiva en las instituciones escolares. Cómo se conceptualiza la calidad de la educación, bajo qué parámetros se la evalúa, cómo interactúa con contextos culturales diversos, son interrogantes que demandan explicitar los proyectos educativos nacionales que dirigen las actuales reformas. Y no cabe duda de la relación que existe entre las orientaciones de un proyecto educativo nacional y las orientaciones de los proyectos de desarrollo económico y de convivencia social que se acuerdan o imponen para el conjunto de la sociedad. El silenciamiento del carácter relacional de los procesos educativos, del rol que juegan los recursos materiales y simbólicos, en este caso, en la calidad de la educación, facilita el camino para la naturalización de los problemas, en otras palabras, para la reproducción de las desigualdades.

Desde esta perspectiva algunos investigadores constatan que han perdido fuerza los proyectos de desarrollo orientados a avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias, surgiendo con mayor nitidez los énfasis orientados al desarrollo económico y la competitividad en los mercados. Estos últimos, sustentados en los principios neoliberales, se vuelven progresivamente hegemónicos, con mayor o menor intensidad según los diferentes países. Se ha ido construyendo un imaginario conceptual y teórico que integra prácticas de gestión empresarial y competitividad en el mercado, con valores tradicionales de índole moral.

En estos parámetros, el desafío de la calidad se conjuga dificultosamente con el desafío de la igualdad, tensionando seriamente la profundización de formas democráticas de convivencia. Es así como el acento en los discursos de políticas educativas ha variado desde *“la satisfacción de necesidades y el acceso a oportunidades educativas a exigencias de habilidad y selectividad, de regulaciones y cumplimiento de la ley a desregulaciones (en ciertos ámbitos), de la escuela común a la elección de los padres y la competición*

institucional, de la preocupación por asuntos sociales y de bienestar a la preocupación por asuntos económicos y de productividad.”¹

Desde este escenario societal en que se encuentran insertas las reformas, que presenta tensiones, en especial, para sociedades desiguales como la chilena, se accede a otro ámbito más específico como es el proceso de reforma curricular y los desafíos que plantea una propuesta de cambios. Cobra especial relevancia detenerse a reflexionar sobre las estrategias y los mecanismos de apropiación por parte de la institución escolar de los nuevos contenidos curriculares.

La excelencia en la elaboración de nuevos marcos curriculares pierde efectividad en la medida que la recontextualización de éstos a nivel de escuela es precaria. No siempre la calidad en los diseños curriculares se convierte en calidad de los aprendizajes, siendo importante estudiar y comprender el camino que transcurre entre lo propuesto y lo implementado, entre el discurso oficial y la recontextualización en la práctica pedagógica.

Diversos estudios de los últimos años se ocupan de esta problemática, que ha pasado a constituirse en algo tanto o más importante que el mismo diseño curricular. Se ha constatado la complejidad del tema, la inutilidad de soluciones simples y sólo instrumentales, la importancia de la subjetividad de los actores involucrados y por sobre todo, ha quedado en evidencia el camino de la construcción colectiva, de la relevancia de la interlocución respetuosa y cercana entre diseñadores de política y actores pedagógicos. Se ha avanzado en comprender que ciertos comportamientos de los docentes tienen que ver más con carencias de comunicación y diálogo, que con resistencias al cambio.

Es así como en el presente estudio, nos hemos detenido en dos aspectos que nos parecen fundamentales en la actual reforma curricular y respecto a los cuales nos interesa entregar nuevos insumos. El primero tiene que ver con la recontextualización y apropiación del discurso oficial. Qué elementos nos entregan pistas para entender el proceso, desde el diseño central, desde el contexto escolar, desde la subjetividad de los actores. Cómo interactúan estos ámbitos, qué tipos de comunicación y diálogo se construyen, cómo son percibidos y explicitados por los docentes.

El segundo tiene que ver con un desafío de nuestro proyecto educativo país, y está relacionado con la formación de ciudadanía en el contexto actual. Desde la reforma curricular se busca aportar intencionadamente en este ámbito, a través de la propuesta de Objetivos Fundamentales Transversales. ¿Cómo esta propuesta llega a las escuelas, cómo se comprende, cómo se integra a anteriores imaginarios de formación ciudadana?

1 Rodríguez, Romero, M., “Las Comunidades discursivas y el cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>.

El estudio está organizado en dos partes. La primera se refiere a antecedentes de la propuesta curricular, trabajados fundamentalmente en fuentes secundarias y a través de entrevistas a participantes en el diseño de la propuesta. La segunda parte constituye un trabajo de campo en seis escuelas básicas de la Región Metropolitana. La recopilación de información se focalizó en los grados 5° y 6° básico y en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Los dos aspectos centrales formulados anteriormente se trabajaron en ese universo, y en torno al discurso construido por directivos-docentes, docentes de aula y apoderados.

Tenemos presente que lo expresado por los diversos actores son relatos, que nos entregan una de todas las imágenes posibles de la realidad, en la cual es innegable la subjetividad del narrador. Pero, al mismo tiempo, reconocemos en los discursos “efectos de realidad”, toda vez que las acciones y las interacciones de los individuos están guiadas por estos mismos discursos. Este hecho constituye el límite y, a la vez, el valor del presente estudio, pues nos permite acercarnos al modo en el cual ellos construyen la realidad.

El tema de la pertinencia socio-cultural de los cambios curriculares, dada su envergadura, constituye un tema en sí. En el presente estudio es abordado como parte de una temática más amplia, quedando en claro que es un tema necesario de profundizar en nuevos estudios.

Finalmente, queremos expresar nuestro reconocimiento a la Fundación Ford que hizo posible la realización de este trabajo. De igual manera, expresamos nuestros agradecimientos a los directivos, docentes y apoderadas de las escuelas, que entregaron su tiempo y mejor disposición, para compartir con nosotros su percepción sobre el proceso de reforma que están viviendo.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La realización del estudio se ha orientado por principios teóricos metodológicos provenientes de la sociología comprensiva y la antropología sociocultural, los que reconocen y relevan la importancia del lenguaje en la configuración de la experiencia humana. Es una aproximación al objeto de estudio de carácter cualitativo, donde se trabaja con fuentes documentales a nivel del discurso escrito y con las percepciones de los actores a nivel de práctica en las escuelas. Por el carácter de este estudio, la representatividad de sus resultados en lo referente al trabajo de campo, no responde a criterios estadísticos (cuantitativos), sino a la profundidad y la exhaustividad con que se recogen y resignifiquen los sentidos de lo dicho, o de lo escrito, en el contexto de su producción.

Debido a que el ‘objeto’ de estudio lo constituye un proceso de transición curricular, este abarca desde la discusión y el diseño del nuevo currículo, hasta su apropiación e implementación en el ámbito escolar. Investigaciones realizadas en diferentes países han destacado el carácter problemático de las reformas educativas de las últimas dos décadas. En términos generales, estos estudios identifican como nudos conflictivos de las reformas la manera en que se originan, la forma en que se difunden, cómo son resignificadas por los docentes -es decir, cómo se relacionan los cambios propuestos con sus nociones y capacidades previas- y, en relación con esto último, la manera en que las condiciones institucionales afectan su apropiación e implementación en el ámbito local. Cada una de estas dimensiones es abordada en esta investigación.

En relación con el estudio de los procesos de construcción del discurso oficial que dio origen a la nueva propuesta curricular, se procedió a recopilar y analizar la documentación a través de la cual se fueron proponiendo y sedimentando los sentidos que pugnan por hegemonizar el nuevo currículo, intentando desentrañar los intereses y supuestos que los inspiraban y orientaban, relacionándolos con el contexto histórico y las transformaciones sociales que los enmarcan. De manera simultánea, se entrevistó a informantes claves que protagonizaron y lideraron los procesos de elaboración del currículo oficial, generando información que complementó aquella contenida en los documentos recopilados.

Respecto de los procesos de apropiación e implementación del nuevo currículo en el ámbito escolar, se diseñaron dos estrategias principales. Una de ellas se orientaba a la reconstrucción del sentido común docente sobre el proceso de reforma curricular, a través del reconocimiento de los principales tópicos que lo articulan. Esta reconstrucción tendría un carácter general y permitiría comprender cómo los profesores resignifican la propuesta curricular. Esta estrategia metodológica se implementó a través de la realización de tres *focus groups*, en los que participaron un total de treinta docentes.

La segunda estrategia consistió en el estudio de seis casos de instituciones escolares que regían su actividad educativa por los planes y programas de estudio oficiales. Esta estrategia metodológica se orientó hacia la comprensión de los procesos de recontextualización institucional del currículum; es decir, la manera en que los profesores reinterpretan e implementan los planes y programas oficiales, atendiendo a las estructuras y dinámicas organizacionales propias de los establecimientos en los que trabajan. Partíamos del supuesto, confirmado a lo largo del proceso de investigación, de que tales características institucionales son determinantes en la forma cómo los docentes se apropian de la nueva propuesta curricular. La fijación del número de establecimientos a estudiar respondió al interés por tener un número no demasiado extenso de casos, que permitiera profundizar en sus contextos institucionales y reconstruirlos en toda su complejidad; pero que, al mismo tiempo, fuera lo suficientemente representativo como para poder hacer comparaciones, siguiendo una serie de distinciones sobre sus características organizacionales que se consideraban relevantes.

La delimitación del campo empírico

Para la realización de los *focus group* y la selección de los casos a estudiar, se decidió limitar la investigación a dos comunas de la ciudad de Santiago con altos índices de pobreza, partiendo del supuesto de que éstas presentan condiciones adversas para una adecuada apropiación curricular, debido a su escasez de recursos. Acotar territorialmente el espacio de selección de las escuelas, permitía a la vez ahondar en el conocimiento de los contextos sociales e institucionales en los que éstas se inscriben. En términos concretos, se seleccionó una comuna situada en la zona poniente de la ciudad y otra en la zona sur.

Estos criterios que delimitaban el campo empírico de la investigación, complementaban aquellos que focalizaban el estudio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en los niveles educativos correspondiente a 5° y 6° grados del segundo ciclo de enseñanza básica, y en la apropiación e implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, que constituyen finalmente el objeto de interés primordial de la investigación. La importancia de estos criterios de focalización, respondía no sólo a la necesidad de restringir los ámbitos de investigación, de modo tal que ésta fuese posible; sino también porque aquel subsector de aprendizaje se considera central dentro de la propuesta curricular por permear, al igual que los OFT, todo el currículum. En cuanto a los niveles educacionales señalados, su consideración se debió a que estos tenían un mayor tiempo de implementación del nuevo currículum, debido al carácter gradual con que ésta se ha aplicado.

Para la selección de los casos a estudiar, los criterios mencionados fueron complementados con aquellos relativos a algunas de las características de los establecimientos que se consideraban determinantes para la comprensión de eventuales diferencias en los modos de apropiación curricular. Éstas eran: la dependencia administrativa de las escuelas, y los niveles de logro alcanzados por la institución en relación con los aprendizajes de sus estudiantes. Con respecto a la primera distinción, sobre la dependencia administrativa de las

escuelas, ésta respondió a las categorías: Municipal y Particular Subvencionada. De éstas, se eligieron aquellas de carácter gratuito por la decisión de investigar en aquellos sectores más desfavorecidos.

Respecto del segundo criterio, se usó la clasificación de escuelas que realiza la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, con el objetivo de focalizar los recursos. Es así como los establecimientos se clasifican en: Autónomas, que no necesitan apoyo; Escuelas Fronteras, que por tener un buen puntaje SIMCE², funcionan sin mayor apoyo en cuanto a recursos materiales; Escuelas Focalizadas, que se encuentran incorporadas a programas especiales como el de las 900 escuelas; y las Escuelas Críticas, que al tener muy bajos niveles de logro educativo y puntaje SIMCE, son apoyadas por una institución externa al Ministerio de Educación.

Como criterios complementarios en la selección de las escuelas a indagar, se consideró que una de ellas atendiera a una población con alta presencia indígena, ya que esto permitiría valorar sus esfuerzos por volver pertinente el currículo en términos socio-culturales. Otra debía ser de carácter confesional, por la especial orientación religiosa que adquiere la educación en este tipo de establecimiento y sus potenciales influencias en la reinterpretación del currículo oficial, especialmente los OFT. Por último, una escuela debía caracterizarse por tener una propuesta pedagógica innovadora, por el esperable efecto que esto debiera tener en la recontextualización de los nuevos planes y programas oficiales.

Mediante la aplicación del conjunto de criterios referidos para la selección de las escuelas, se optó por estudiar los casos que se presentan a continuación, según las distinciones que los diferencian:

Escuela Marco Polo: Municipal; escuela frontera; zona poniente.

Escuela San Antonio: Particular subvencionada; escuela frontera; confesional, zona poniente.

Escuela Arica: Particular subvencionada; escuela crítica; fuerte presencia indígena; zona poniente.

Escuela Córdoba: Municipal; escuela crítica; zona sur.

Escuela Praga: Municipal; escuela P-900 ; zona poniente.

Escuela Los Naranjos: Particular subvencionada; Escuela P-900; innovadora; zona sur.

2 El Sistema de Medición de la Calidad (SIMCE) es una medición basada en un test, de carácter censal y es aplicada al final del primer y segundo ciclo de enseñanza básica y al final de 2º año en la enseñanza media. Cada año se aplica en uno de estos grados, por lo que cada tres años es medido cada grado. Permite rankear el rendimiento escolar por escuelas, constituyéndose en el indicador privilegiado para medir calidad de la educación

Técnicas de investigación y sujetos involucrados

Focus group

Para la reconstrucción del sentido común docente en torno a la reforma curricular se utilizó la técnica de los *focus group*. Estos se caracterizaron por el bajo grado de direccionalidad discursiva que emanó del investigador, ya que éste sólo orientó en términos generales la conversación. En cuanto a la representatividad y validez de la información producida a través de los *focus group*, la convocatoria a éstos consideró la invitación a un docente de Lenguaje y Comunicación de cada una de las escuelas existentes en las comunas seleccionadas para la investigación de campo, alternando su presencia en 5° y 6° grado.

La estructuración interna de cada uno de los grupos, siguió la distinción entre escuelas Municipales y Particulares subvencionadas, con la pretensión de identificar la influencia que el tipo de dependencia administrativa pudiese tener en el discurso docente sobre el tema en estudio. Siguiendo este principio, se realizaron tres *focus group*; dos de ellos contemplaban una composición interna homogénea respecto de la dependencia municipal o particular subvencionada de sus escuelas de procedencia; el tercero contemplaba una composición heterogénea, incluyendo en la convocatoria a profesores de ambos tipos de escuela. La asistencia promedio a cada uno de los *focus group* fue de 10 profesores y profesoras. Los grupos de carácter homogéneo fueron convocados y realizados en una misma comuna, aquella situada en la zona norte de Santiago; mientras que aquel de composición heterogénea se realizó en la zona sur de la ciudad. La variedad en la configuración de los grupos, posibilitó la comparación y relevancia de las diferencias discursivas atribuibles a los distintos tipos de dependencia administrativa de las escuelas.

Estudio de casos

Tras tomar contacto con los Directores de las escuelas seleccionadas y contar con su aprobación para llevar adelante la investigación en sus establecimientos, se inició la fase de trabajo de campo. Se procedió a entrevistar a los Directivos docentes dentro de la escuela (12 entrevistas), así como a los profesores/as que en ese momento atendían el subsector de Lenguaje y Comunicación en los dos primeros niveles del segundo ciclo de enseñanza básica (12 entrevistas).

Finalmente, se entrevistó a un grupo de apoderados de cada escuela, todas madres de niños y niñas atendidos por los profesores entrevistados, y que cursaban los niveles educativos en los que se focalizó el estudio (22 entrevistas).

La orientación técnica de las entrevistas evolucionó desde una situación de reducida direccionalidad, en que la conversación recorría diversos tópicos introducidos por los entrevistados en torno al trabajo educativo de las escuelas -dando cuenta de la especifici-

dad de cada institución indagada-, hacia una progresiva focalización y profundización en temáticas previamente definidas por el equipo investigador. La apertura inicial en relación con los temas abordados en las entrevistas, así como el compromiso de mantener el anonimato y la confidencialidad de los testimonios y opiniones emitidas durante las mismas, permitió generar relaciones de confianza y empatía entre entrevistador y entrevistado, dotando de gran profundidad y riqueza al material así producido. La focalización progresiva de las entrevista se orientó por pautas construidas por el equipo investigador, diferenciadas según el tipo de sujeto entrevistado (docentes directivos, docente de aulas y apoderados).

Si bien existían diferencias entre el tipo de información que se deseaba generar entre los distintos tipos de actores (docentes directivos, docente de aulas), las entrevistas se guiaron por ciertos núcleos comunes, como son: valoraciones en torno a la Reforma Educativa; descripción y valoración de los procesos mediante los cuales conocieron la reforma curricular; explicitación del sentido del cambio adscrito a la reforma curricular, especialmente en lo que respecta a los OFT; apreciación de las transformaciones en las prácticas pedagógicas y en la vida escolar, relacionadas con la implementación de los nuevos planes y programas; identificación y evaluación de los principios y formas de organización del trabajo docente dentro de la escuela, y su relación con la implementación del nuevo currículo.

Respecto a la exploración de los condicionantes institucionales de la recontextualización curricular, la información generada en las entrevistas, fue complementada con la documentación institucional recopilada, en la que se explicitan los principios que guían la actividad educativa de la escuela. Sobre la forma en que cada establecimiento gestiona los aprendizajes de los alumnos y su relación con el nuevo currículo, se identificaron aquellas instancias de trabajo colaborativo donde se evalúa y y/o planifica el trabajo pedagógico, para luego proceder a observar activamente su dinámica y producir registros de carácter etnográfico.

En relación con los apoderados, la producción de la información se orientó, principalmente, a la identificación de los puntos de convergencia y divergencia entre éstos y los agentes escolares, en torno a las expectativas, las necesidades y los requerimientos educativos de los niños/as, a fin de establecer criterios para valorar la pertinencia socio cultural de la educación impartida por la escuela. En este mismo sentido, se indagó sobre la naturaleza de los vínculos que los padres entablaban con la escuela y las características de las familias, tales como su estructura y las actividades formativas que realizan para con sus niños, a fin de complejizar la perspectiva que éstas tienen sobre la labor de la escuela.

PRIMERA PARTE

**REFORMA CURRICULAR Y OBJETIVOS
FUNDAMENTALES TRANSVERSALES**

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTORICO-CONTEXTUALES

La reforma curricular que se ha implementado en Chile en la década de los '90 es difícil de comprender sin aludir al contexto histórico en que ésta surge y que le fija sus orientaciones y límites. Los cambios iniciados en el país con la transición a la democracia, responden a una agenda política que tiene que ver con la democratización de la sociedad y en forma paralela, con la administración de un modelo de desarrollo ya implantado durante la dictadura militar.

Con el fin de comprender este contexto se han distinguido ejes en torno a los cuales se organizará su descripción, constituyendo, a nuestro juicio, elementos centrales de los cambios que se han ido sucediendo en el sistema educativo chileno en el curso de dos décadas. En la base de estos cambios se encuentran nuevas concepciones sobre el rol del estado en el conjunto de la sociedad, y particularmente en educación, y nuevas consideraciones sobre la relación entre desarrollo, ciudadanía y educación, las que orientarán las políticas educativas de los gobiernos de la Concertación a partir de 1990.

Rol del Estado

Los cambios que se introducen en el rol del Estado a inicios de los años '80 en Chile resultan de la implementación ortodoxa de los postulados neoliberales, lo que se ha expresado –entre otros aspectos- en la progresiva privatización de servicios públicos como salud, previsión social y educación. Bajo el término Estado subsidiario se consagra al mercado como el único regulador de bienes y servicios, limitando su acción a los espacios en los que los privados no están interesados en participar (Egaña y Magendzo: 1983, 1985). La política pública en educación bajo la orientación de la subsidiariedad llevó al término del Estado Docente, construido desde los gobiernos oligárquicos del siglo XIX y profundizado bajo el Estado de Compromiso en el siglo XX. El sentido de lo público en educación, materializado en una activa preocupación por la educación de la población desde diferentes gobiernos, formó parte también de proyectos políticos que buscaron, con distintos énfasis, avanzar hacia una sociedad más integrada e incluyente.

Bajo la consigna de la descentralización se materializó la política subsidiaria en educación, entregándose la administración de escuelas y liceos a los Municipios y a particulares con y sin fines de lucro, financiándose el servicio educativo a través de una subvención por alumno. El profesorado, en este contexto, pasó a regirse por las leyes laborales

del sector privado, desarticulándose paralelamente sus organizaciones gremiales. Se creaban las condiciones para implementar una lógica de mercado, que permitiría una competencia entre distintos agentes educativos e impulsaría una gestión empresarial destinada a maximizar el uso de los recursos. El acento de los cambios se sitúa en la gestión y en la evaluación de resultados, implementándose la primera evaluación nacional de resultados en 1988 a través de la prueba SIMCE.

En este sentido, el rol del Estado se circunscribe al financiamiento del servicio y a una débil regulación del sistema en general, promoviéndose además la flexibilidad curricular, coherente con los postulados de descentralización en lo administrativo y de libertad de enseñanza en lo ideológico, en el contexto político de una dictadura donde la mayoría de las libertades se encontraban conculcadas. Es así como los cambios en el rol del Estado durante la década de los '80 convivieron con reducciones sustanciales en el financiamiento de la educación, un deterioro progresivo de las condiciones laborales y salariales de los docentes, afectándose la política expansiva en educación que caracterizó las décadas anteriores.

La sanción legal de este proceso, uno de los tantos “*amarres*” que la dictadura dejó a los gobiernos de la Concertación, es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza³, promulgada el 10 de Marzo de 1990, un día antes de comenzar el gobierno democrático. En ella se consagra que “*corresponde preferentemente a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho*”. En relación al rol del Estado se agrega “*El estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica*”⁴.

En relación a aspectos curriculares, la ley actual entrega al Ministerio de Educación la función de fijar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cada año de enseñanza, dándose libertad para que los establecimientos desarrollen sus propios planes y programas de estudio. Se señala también que el Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas para aquellos establecimientos que no elaboren los propios, además de implementar un sistema de evaluación periódica del cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos.

En esta misma ley se crea un Consejo Superior de Educación, “*organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio*” quien deberá aprobar, entre otras funcio-

3 El carácter constitucional de esta ley exige una mayoría especial en el Congreso para introducir modificaciones.

4 Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Publicada en el Diario Oficial el 10/03/90. Artículos 2 y 3.

nes, los marcos curriculares y los planes y programas de estudio como asimismo el sistema de evaluación⁵.

La descentralización administrativa, la desregulación del Estado y la instalación del sentido de “*lo privado*”, no significaron mejorías para la calidad, e incluso, para la cobertura del servicio educativo, acentuándose el deterioro de la educación para los sectores más pobres. La década de los ‘80 para Chile -y en general para América Latina- “*es una década perdida desde el punto de vista educativo*” (Reimers, 2002: 7). El sentido de “*lo público*” en educación se ha desperfilado, y especialmente en el caso de Chile, está claramente cuestionado.

Queda en evidencia, también, que la crítica a la burocracia estatal, al excesivo centralismo, que fundamentó las medidas descentralizadoras, tiene más que ver con un proyecto político que con una búsqueda por una mayor eficiencia y calidad en el sistema educativo.

La herencia recibida por los gobiernos de la Concertación muestra un sistema educativo con indicadores críticos de calidad de la educación y de equidad en su distribución. Los más afectados por esta situación son los niños, niñas y jóvenes más pobres, los que presentan logros de aprendizaje claramente insuficientes y además altos índices de deserción (García-Huidobro y Cox, 1999).

El desafío a inicios de la década de los ‘90 tiene que ver, por lo tanto, con la calidad y equidad de la educación en el marco de un rol subsidiario del Estado, sancionado por una ley constitucional. Queda en evidencia que la antigua disputa entre derecho a la educación y libertad de enseñanza, que acompañó históricamente la formación y desarrollo de nuestro sistema educativo, fue definida de facto. La lógica privada, que regula la oferta y la demanda de bienes en el mercado, ha sido asimilada con la libertad de enseñanza dañando indudablemente los derechos de los más débiles. El rol regulador del Estado en términos de resguardar los derechos de las personas, de velar por el uso adecuado de recursos públicos, de estar atento a formas de segregación y discriminación, de promover y garantizar una educación democrática que propicie una igualdad de oportunidades, está claramente limitado dentro de estos márgenes.

Pese a esto, las iniciativas de reforma educativa han reivindicado un rol proactivo y regulador del Estado, en la lógica de recuperar el sentido público de la educación, que es, en otras palabras, un adecuado equilibrio entre el derecho a la educación y el pluralismo y la libertad de enseñanza. Sin embargo, la necesidad de avanzar en una formulación más compleja y actualizada del sentido de lo público en educación, se enfrenta con la carencia

5 El Consejo Superior de Educación es presidido por el Ministro de Educación y está compuesto por dos académicos representantes de Universidades, un representante de los Institutos Profesionales, dos representantes de las academias del Instituto de Chile, un representante de la Corte Suprema, un representante del Consejo Superior de Ciencias y desarrollo tecnológico, un representante de las Fuerzas Armadas.

de un proyecto político acorde con la sociedad democrática que demandan los nuevos contextos.

La simplicidad de las ideas públicas que orientaron la expansión educativa en décadas pasadas, en el marco del Estado Docente (Reimers, 2002), han sido reemplazadas por una tensión no resuelta que alude a una reconceptualización del rol del Estado, en sociedades que aún no resuelven sus problemas de desarrollo económico y de integración de las mayorías pobres de su población.

Educación y Desarrollo

Las transformaciones que están ocurriendo en los sistemas económicos en las últimas décadas, relacionadas con la internacionalización de los mercados, el desarrollo acelerado de la tecnología y la información, la agudización de la brecha entre acumulación de riqueza y pauperización, entre otros, ha impulsado una mirada a la educación como elemento crucial para avanzar hacia una convivencia más humana en el nuevo orden global.

El informe CEPAL-UNESCO de 1992, identifica a la educación y al conocimiento como un eje para la transformación productiva con equidad. Las ideas fuerza que se proponen para el desarrollo de los países de América Latina son *“la transformación de la educación, la capacitación y el uso del potencial científico-tecnológico para alcanzar dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países”* (CEPAL-UNESCO, 1992: 125).

En relación a este último objetivo se postula la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación entre producción y educación que favorezca la competitividad. Esta se conceptualiza como *“la idea de generar y expandir las capacidades endógenas necesarias para sostener el crecimiento económico y el desarrollo nacional dentro de un cuadro de creciente globalización e internacionalización”* (CEPAL-UNESCO, 1992: 128). Así mismo, se advierte la existencia de consensos respecto a la prioridad de fortalecer la inserción internacional como requisito del desarrollo económico, lo que a su vez, demanda progreso técnico y mayor productividad, permitiendo elevar el nivel de vida de la población.

El conocimiento y la educación se constituyen, desde esta propuesta, en elementos centrales en la actual revolución tecnológica. Las demandas formativas que los cambios del contexto plantean a la educación se refieren *“a generar capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, habilidad de experimentación y capacidad de colaboración, trabajo en equipo, interacción con los pares... una educación fluida e interactiva que configura una mente escéptica, curiosa y creativa”* (Ottone, 1999: 77).

La centralidad de la educación para enfrentar estos desafíos se ha ido consensuando, influenciada por las posturas de organismos internacionales como CEPAL Y UNESCO y por organismos financieros como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo los que, a través de préstamos a los gobiernos, han apoyado las iniciativas de cambios educativos en la región.

Desde el Banco Mundial se sostiene: “*Para nosotros, no existe mayor prioridad en América Latina que la educación*”⁶. Esta prioridad se fundamenta en el proceso de desarrollo de la educación en Asia oriental, que ha apoyado un crecimiento económico de consideración y en la certeza que están dadas las condiciones para que esos procesos de desarrollo se produzcan en la región. En este contexto se aumenta el programa de préstamos a los gobiernos para el ámbito educativo de US 85 millones en 1987 a US 780 millones el año 1992, presupuestándose por ese entonces que éstos alcanzarían los US 1000 millones para 1994.

La centralidad de la educación como elemento constitutivo del desarrollo económico, cobra especial significación en la década de los ‘90 en Chile. La apertura hacia los mercados internacionales, eje orientador de la política económica, plantea el desafío de la competitividad en forma prioritaria. La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, convocada por el Presidente de la República entregó a la opinión pública en 1995, un informe técnico donde se fijaban líneas orientadoras de la política educativa. Sus postulados principales asumen la estrecha relación que existe entre crecimiento económico y educación de la población. Se afirma en ese documento que “*Chile debe competir en los mercados mundiales con países cuyas economías funcionan crecientemente en torno a la creación y aplicación de conocimientos y que cuentan con una población bien educada y altamente motivada*”⁷.

Ante los desafíos que el contexto internacional plantea para la formación de recursos humanos, se formula la interrogante “*¿cómo podrían las empresas chilenas competir en el mercado mundial si sus trabajadores, por la calidad mediocre de la educación, no están en condiciones de asumir mayores responsabilidades e iniciativas, manejar tecnologías más sofisticadas, adaptarse al cambio y contribuir a la innovación?*”⁸. De ese modo, se plantea la necesidad de que existan políticas educacionales exitosas que puedan mostrar resultados. De la experiencia de otros países se concluye que los resultados a lograr se refieren a:

- Una educación de calidad a todos los niños y niñas con especial integración de las familias.

6 Discurso del Shahid Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, Sesión inaugural de PROMEDLAC V, Santiago de Chile, 1993, Informe final, p. 15.

7 Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional de Modernización (1994): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, p. 32.

8 Idem, p. 32.

- Preocupación por la formación valórica de los alumnos, no sólo por el desarrollo cognitivo. Importancia del trabajo en equipo y la iniciativa personal, formación en las bases para una convivencia responsable y disciplinada.
- Altas exigencias de rendimiento de acuerdo a estándares que se espera alcanzar.
- Prestigio y valoración de la profesión docente.
- Los docentes asumen responsabilidades de gestión en los establecimientos, son evaluados según la productividad de su trabajo, los resultados obtenidos y las condiciones en que realizan su trabajo.
- Los alumnos aprenden a aprender, se adaptan a los cambios.
- La lecto-escritura, las matemáticas, la informática, las ciencias básicas y los idiomas son especialmente atendidos.
- En la educación técnica existe una estrecha relación entre los establecimientos y las empresas.
- La gestión del sistema estimula y facilita en los establecimientos la experimentación e innovación, la flexibilidad y el proyecto educativo propio, siendo evaluados por sus logros y desempeños.

Estas consideraciones generales sobre los cambios que requiere la educación chilena para potenciar el crecimiento económico, serán asumidas por las reformas curriculares que se empezarán a implementar a mediados de la década.

Educación y Ciudadanía

La necesidad de redefinir las concepciones de ciudadanía que orientan la formación de las nuevas generaciones, aparece necesaria en el contexto de las transformaciones productivas. La propuesta CEPAL-UNESCO destaca el ejercicio de la ciudadanía relacionado a aspectos como la cohesión social, la equidad en la distribución de las oportunidades y beneficios, la solidaridad en sociedades complejas y diferenciadas. La moderna ciudadanía requiere la formación en una conciencia de responsabilidad social, solidaria y activa que forma parte de un proyecto común. En las sociedades actuales donde la información, la gestión y la informatización adquieren progresiva relevancia, ejercer la ciudadanía implicará también, el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación.

Entre los elementos que definirían al moderno ciudadano se destacan: *“Un ciudadano en una sociedad de la información y la gestión sería aquel que dispone de conocimientos y de bienes necesarios para participar como actor en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización”* (Ottone, 1999: 100). Concordando con los requerimientos aquí enunciados, creemos que si bien estas nuevas competencias del ciudadano son necesarias para habilitar a los individuos para participar de la cosa pública, la creciente tecnificación de la política, unido a la *“paulatina reducción del espectro de proyectos alternativos que se presentan ante la opinión pública”*, podrían derivar en el relativo distanciamiento del sistema político respecto de la mayor parte de la población. Es decir,

nada asegura que la obtención de estas capacidades y habilidades por parte de los individuos derive en una mayor participación o interés por los asuntos de carácter público, en particular, cuando los horizontes alternativos de sociedad se encuentran limitados por “*las exigencias que impone la inserción internacional*” (CEPAL-UNESCO, 1992: 28).

Por lo mismo, el problema continúa siendo la capacidad de generar lazos de solidaridad al interior del cuerpo social y cómo compatibilizar esto con los requerimientos de una moderna ciudadanía. La Comisión Nacional de Modernización de la Educación no estuvo ajena a esta preocupación, y por lo mismo, se planteaba la interrogante de “*cómo inculcar un nuevo sentido de ciudadanía y de sus responsabilidades, de modo que la democracia funcione sobre sólidos fundamentos éticos y permita que se desarrolle una verdadera fraternidad cívica, alimentada por la libertad, el pluralismo y la solidaridad*”⁹.

En la relación entre lo individual y lo social se plantea la necesidad que la educación contribuya a resguardar ciertos balances, como asegurar la cohesión social y el desarrollo de la libertad personal; las responsabilidades sociales y los derechos como individuo; asegurar un núcleo formativo común que proyecte la Nación y sus bases morales y los intereses y talentos particulares; promover la creatividad personal y, al mismo tiempo, el trabajo en equipo y la cooperación en las tareas comunes; se aspira a combinar un máximo de flexibilidad con un fuerte componente de orden e integración. Estos equilibrios estarían respondiendo a los objetivos de formar en la ciudadanía que requiere la sociedad actual.

En general, en diferentes propuestas, aparece estrechamente relacionado el desafío de integración social con el aumento de la competitividad de las economías de los países, la que debe estar basada “*en un aumento de la productividad y en la incorporación y difusión del progreso técnico. (...) Por su carácter sistémico, requiere un grado razonable de cohesión social y de equidad*” (CEPAL-UNESCO, 1992: 34). Este grado razonable de cohesión social y de equidad se constituye progresivamente en una condición para el desarrollo económico y parece posible de ser logrado elevando la calidad de la educación a la que acceden los niños y niñas de los sectores más deteriorados y excluidos.

Sin embargo, la situación de inequidad y de exclusión social y económica que existe en América Latina, la región con mayor inequidad en la distribución de la riqueza en el mundo¹⁰, requiere de una atención especial desde la mirada de la ciudadanía. Un argumento recurrente y un objetivo siempre presente en las propuestas de cambio en los sistemas educativos, ha sido enfrentar la pobreza a través de una educación de mayor calidad para las mayorías excluidas del bienestar económico. En ese sentido, uno podría pregun-

9 Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional de Modernización, op. cit., p. 35.

10 Según un informe del BID, si América Latina tuviera una distribución del ingreso que correspondiera a su nivel de desarrollo, de acuerdo a los patrones internacionales, la concentración de la riqueza sería la mitad de lo que es realmente. Citado por Ottone, E., op. cit., p. 24.

tarse qué nivel de calidad debiera alcanzarse para superar las inequidades en la distribución del ingreso. Tedesco, sin embargo, cree que “...es necesario reconocer que el objetivo de lograr mayor equidad social a través de la educación, no depende sólo de cambios en la oferta pedagógica. La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones substanciales en los patrones de distribución del ingreso –a través de acciones convergentes en los campos ocupacional, demográfico y patrimonial– será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad” (2000: 97). En esa línea se pregunta “¿cuánta equidad social es necesaria para que exista una educación exitosa?” (2000: 92).

Formar en una ciudadanía que sustente una convivencia democrática se convierte en un objetivo y, a la vez, en un difícil desafío para la educación. Al respecto surge una interrogante, ¿los cambios que están ocurriendo en los sistemas educativos, tanto en América Latina como en países desarrollados, se orientan hacia ese objetivo, permiten enfrentar ese desafío?

Políticas educativas de los gobiernos de la Concertación

El tema de la educación ha tenido un lugar preferente en los gobiernos de la Concertación, avanzándose desde un primer período de reconstitución y reparación de un quehacer educativo seriamente deteriorado, a un posterior período de propuesta y reformulación del mismo.

Decíamos anteriormente que a principios de los ‘90 el sistema educativo mostraba indicadores críticos en relación a la calidad de la educación y a la equidad de su distribución. El traspaso de los establecimientos educacionales a los Municipios y el financiamiento a través de subvención -tanto de los establecimientos municipales como de los particulares-, no había redundado en un mejor servicio educativo. Por el contrario, éste se había deteriorado, especialmente en los sectores rurales y en los de pobreza urbana. Los docentes, por su parte, habían disminuido en más de un tercio sus remuneraciones, perdiendo importantes garantías laborales, al tiempo que sus organizaciones gremiales habían sido desarticuladas.

Junto con la vuelta de la democracia se aspiraba a recrear un quehacer educativo que apoyara la reconstrucción de la convivencia nacional, en un contexto democrático y de justicia social. Los principios orientadores de la política educativa han sido la equidad y la calidad de la educación, en otras palabras, una educación de calidad para todos. En ese sentido una preocupación que se extiende durante todo el período es la implementación de programas focalizados que apoyen la calidad de la educación en sectores con mayores carencias.

En Marzo de 1990 se inicia el Programa de las 900 escuelas (P-900) que pasa a ser un símbolo emblemático de esta opción. A través de este programa se entrega una atención focalizada a escuelas de sectores pobres que presenten especiales carencias en la calidad del servicio educativo que ofrecen. La innovación pedagógica, materiales didácticos especiales, apoyo a una gestión más eficiente y la relación con la comunidad, serán componentes significativos de este programa.

La implementación de sucesivos programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el MECE rural y el MECE básica¹¹, en un comienzo, seguidos del MECE de educación media¹² y en la actualidad el MECE de educación superior, son signos de la preocupación por elevar la calidad de la educación. Estos programas que involucraron una cantidad apreciable de recursos, han sido financiados, en parte, con créditos blandos del Banco Mundial y han buscado promover en escuelas y liceos prácticas docentes que eleven los aprendizajes de los alumnos y estilos de gestión que faciliten y apoyen estas prácticas. La elaboración y entrega de material educativo y de textos para los alumnos ha tenido en este contexto una especial relevancia.

Un programa importante desarrollado desde el MECE, ha sido el fondo para Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), al cual postulan las escuelas presentando sus propios proyectos específicos de innovación¹³

Respondiendo a las demandas por modernizar el sistema educativo y muy ligado a los desafíos del contexto internacional, se ha implementado también una iniciativa para introducir la informática en escuelas y liceos, el programa Enlaces, a través del cual se ha ido dotando, en forma progresiva, de computadores y de capacitación a todas las escuelas y liceos del país.

Un elemento central de las políticas educativas lo ha constituido la reforma curricular. La necesidad de adecuar la formación de las nuevas generaciones a los requerimientos societales actuales, se convirtió en un imperativo que fue asumido y conducido desde el Ministerio de Educación y que aún está en proceso. El diseño de un nuevo marco curricular, a mediados de la década para la educación básica, seguido de una reforma más compleja y estructural en educación media, ha buscado responder a los requerimientos de desarrollo del país en un contexto de globalización, en la que el conocimiento y la tecnología tienen un rol central.

De igual forma, la entrega gratuita de textos escolares y el mejoramiento de la asistencialidad, a través de alimentación a los alumnos con mayor vulnerabilidad, entre-

11 El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) en la educación rural y básica se extendió entre 1992 y 1997. En el MECE de básica estuvo incluido el mejoramiento de la educación preescolar.

12 El Programa de Mejoramiento de la Educación Media se extendió entre 1994 y 2000

13 Entre 1992 y 1996 se financiaron 3.655 proyectos, cada uno con un monto aproximado de US 6.000, además de apoyos didácticos como televisores, videograbadoras, microscopios, fotocopiadoras, entre otros.

ga de útiles escolares y programas de atención médica, han formado parte de la preocupación por mejorar las condiciones de la enseñanza, especialmente del conjunto más vulnerable de la población escolar. Aportes especiales para mejorar la infraestructura de escuelas y liceos forman parte de esta política.

Sin embargo, la preocupación por la equidad ha convivido con una constante segmentación del servicio educativo, aún si no se considera a la educación particular pagada, que atiende al 7% de la población escolar. González menciona dos componentes de la política educacional que refuerzan la segmentación en el servicio educativo financiado por el Estado. Uno, denominado competencia S, tiende a producir segmentación por capacidades reales o esperadas, y se manifiesta a través de selección y expulsión de estudiantes. La segunda está relacionada con la política de financiamiento compartido y provoca que los recursos con que cuentan los estudiantes varíen directamente en relación con el nivel socio-económico de las familias (González, 2002: 207).

La implementación del financiamiento compartido¹⁴ constituye una profundización de la lógica de mercado, que busca diferenciar la calidad de la educación según los aportes económicos de cada familia a los establecimientos. Esta normativa opera para los establecimientos particulares subvencionados, en los niveles básico y medio y para los establecimientos municipales de enseñanza media¹⁵. Queda en evidencia que el conjunto más pobre de la población se concentra en los establecimientos municipales, los que a su vez, cuentan con menores recursos, comparativamente, para realizar su labor.

La competencia S aludida por González está directamente relacionada con los sistemas de medición de la calidad de la educación implementados desde la década de los 80. El SIMCE al constituirse en un evaluador de las escuelas, obliga a éstas a valerse de diversos procedimientos para lograr puntajes promedios aceptables. Uno de ellos es la expulsión de alumnos que presentarían bajo rendimiento en la prueba, otro es la selección rigurosa de los alumnos que matricula. Estos mecanismos los pueden utilizar sin restricciones los establecimientos particulares subvencionados, concentrándose de esta forma, en los establecimientos municipales los alumnos/as con mayores problemas. A su vez, al interior del sistema municipal, también existen estas prácticas entre sus distintos establecimientos. El análisis de los resultados de las pruebas SIMCE comprueba que la variable de mayor incidencia en los niveles de logro es la relacionada con los niveles socio-económicos de los alumnos.

14 Financiamiento compartido es el conjunto de normativas que permiten incorporar recursos privados de las familias, a través del pago de aranceles a los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado.

15 En el año 2000 un 93% del financiamiento compartido corresponde a establecimientos particulares subvencionados lo que significa un 90% de la matrícula de esa dependencia. El restante 7% corresponde a establecimientos municipales lo que significa un 10% de la matrícula municipal. Considerando el total de la población escolar, un 60% es atendido por establecimientos municipales y un 37% por particulares subvencionados. El 7% restante asiste a colegios privados pagados. (Corvalán et. al, 2002)

Esto que tiene efectos negativos directos sobre los alumnos y las familias afectadas, las que, a su vez, son las más pobres, distorsiona la competencia por calidad y profundiza la segmentación social del sistema escolar. Además de consagrar las desigualdades de diverso tipo, la creciente segmentación social, económica y por rendimientos académicos en el sistema educativo, deteriora la construcción de una convivencia social más plural y con mayor aceptación de las diferencias y, sin duda, daña la formación de una sociedad democrática.

Si bien se ha avanzado enormemente en las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza, los resultados de aprendizaje en las escuelas más pobres siguen siendo muy deficitarios. Las deterioradas condiciones en que viven las familias influyen en los aprendizajes de los niños y desde la institución escolar no hay estrategias adecuadas para superarlas. La interrogante sobre qué implica una educación de calidad para los sectores más pobres, todavía está sin una clara respuesta. Sin duda que la escuela tiene un rol fundamental en la superación de inequidades sociales, pero al parecer, se necesitan cambios más profundos en su quehacer para cumplir adecuadamente este papel.

Una medida con la que se busca enfrentar las carencias en los aprendizajes y los problemas sociales que presentan los alumnos de escasos recursos, es la implementación de la Jornada Escolar Completa, aumentando el tiempo de permanencia de los alumnos en las escuelas y liceos. Se trata de un programa de lenta implementación, dada la cantidad apreciable de recursos que implica, y que en la actualidad abarca a más del 50% de la población escolar.

Otro elemento importante de las políticas educativas ha sido la preocupación por las condiciones laborales del profesorado. A principios de la década se promulgó un estatuto docente, que redefinió el régimen laboral de los docentes, estableciendo una regulación nacional de sus condiciones de empleo. Este nuevo régimen laboral favorece sólo a los docentes de establecimientos municipales, los que corresponden aproximadamente al 60% del profesorado. Uno de los aspectos en que se advierten mayores avances ha sido el de los salarios docentes, fijándose una remuneración básica mínima nacional que también tiene vigencia para los docentes del sector particular¹⁶.

Por otro lado, en el régimen de jornada completa se contemplan dos horas semanales liberadas para la reflexión pedagógica entre pares. Sin embargo, lo que nos muestra la práctica, es una carencia en la conducción técnica en las escuelas que impide utilizar adecuadamente este espacio, destinándose muy a menudo sólo a aspectos administrativos, desaprovechando la reflexión y acción de los docentes para transformar las prácticas pedagógicas.

16 Entre 1990 y 1998 las remuneraciones han tenido un incremento de aproximadamente un 120% real, manteniéndose, sin embargo, todavía bajo los niveles históricos de inicios de la década del '70.

Junto al mejoramiento de las condiciones laborales se han implementado programas de perfeccionamiento docente y se ha desarrollado, en los últimos años, un programa para el mejoramiento de la formación docente con las instituciones de educación superior. La falta de coordinación de estas iniciativas de perfeccionamiento con los ritmos y tiempos de las escuelas, han limitado sus efectos positivos, no llegando a constituirse en un elemento integrado a las prácticas docentes.

Los montos comprometidos para implementar las políticas educativas han sido sustanciales. Luego de una disminución acentuada en la década de los 80, el gasto del Ministerio de Educación ha tenido un crecimiento real entre 1990 y 2000 de un 181%, esto significa, en términos del PIB, pasar de un 2.6% en 1990 a un 4.3% en el año 2000 (Gonzalez, 2001: 24). Sin embargo, hay que considerar que parte de este aumento de recursos, ha provenido en forma progresiva desde las propias familias.

Las subvenciones a sostenedores particulares y municipales concentran más de la mitad del total del gasto estatal, atendiéndose aproximadamente al 93% de la población escolar. Otras partidas que han tenido aumentos importantes son los programas de asistencialidad (alimentación, becas, textos) e infraestructura, en el marco de la implementación de la jornada escolar completa.

Desafíos pendientes

Los cambios impulsados por los gobiernos de la Concertación, identificados desde mediados de la década, como un proceso progresivo de reforma educativa, plantean ciertos desafíos necesarios de considerar.

Uno de ellos tiene que ver con la descentralización y su incidencia en la gestión de los establecimientos. Queda en evidencia que los cambios en la administración de escuelas y liceos realizados en la década de los '80 significaron un traspaso de poder a los sostenedores –municipios y particulares– y no incidieron en una mejor gestión de los establecimientos. Esta situación, aún considerando las limitaciones de la sanción legal, podría haber sido abordada con mayor claridad y voluntad desde las nuevas autoridades.

A las carencias para gestionar en forma eficiente presentadas por los sostenedores, se debe agregar la mínima delegación de poder hacia la comunidad escolar, lo que contradice el espíritu con que se fundamentó el traspaso de los establecimientos a sus nuevos dueños. Las precarias capacidades de gestión de los directivos, no han sido enfrentadas en forma sistemática desde la política educativa, implementándose algunas iniciativas en ese sentido, pero con escaso éxito. La potenciación de liderazgos efectivos a nivel de establecimientos no se desarrolló, gravitando este problema a nivel de organización y administración escolar, así como en el clima institucional. Los logros de una parte significativa de los cambios, especialmente los cambios curriculares, han estado influidos por estas carencias.

Es así como se ha mantenido, casi sin alteraciones, la práctica jerarquizada y autoritaria que obstaculiza la participación de la comunidad educativa, siendo especialmente grave en relación al cuerpo docente y a los padres y apoderados. La propuesta sobre comunidades educativas creativas e innovadoras, que demandan los contextos actuales, se ve frenada por los estilos de gestión existentes.

Otro elemento que alude a la gestión tiene que ver con las características de los cambios y las estrategias definidas para su implementación. El diseño de los diferentes programas ha sido asumido por equipos de especialistas concentrados en el Ministerio de Educación, constituyendo un agregado extenso de iniciativas, sin coordinación clara, que “*aterrizan*” en las escuelas. El aporte indudable de estas iniciativas se limita, al no existir coordinación entre éstas y al no presentar las instituciones educativas condiciones de gestión adecuadas para asimilarlas.

Otro desafío pendiente es el relacionado con las estrategias implementadas para mejorar la calidad de la educación. La competencia entre establecimientos, los incentivos monetarios a los docentes y la sanción a los bajos rendimientos, han ido tomando centralidad en la búsqueda de mejores aprendizajes en las escuelas. No es la única estrategia, pero, progresivamente, es la que ha ido adquiriendo mayor protagonismo. Esta lógica, para sociedades desiguales como la nuestra, donde no están dadas las condiciones para que todos compitan en forma igualitaria, sólo puede agravar la exclusión.

El perfeccionamiento docente constituye un tema aún pendiente. A pesar de la gran cantidad de recursos asignados ha existido dificultad para construir una estrategia eficiente y efectiva que pueda incidir en el mejoramiento de las prácticas docentes. La ligazón entre el perfeccionamiento y una política de profesionalización docente ha sido débil, a pesar de los esfuerzos realizados por el Colegio de Profesores. La preponderancia de una lógica individual en vez de privilegiar los ámbitos colectivos e institucionales, ha dificultado mayores avances en este aspecto.

CAPITULO II

REFORMA CURRICULAR

Como ya se ha mencionado, la reforma curricular es un aspecto central de la política educativa de los gobiernos de la Concertación, construido en el marco de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), específicamente en lo que se refiere al establecimiento de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, y a la formulación de planes y programas de estudio para cada grado de enseñanza.

Esta distinción entre marco curricular, con objetivos fundamentales y contenidos mínimos y programas de estudio flexibilizados, está presente en las recientes reformas curriculares llevadas a cabo en Europa, EEUU y algunos países de América Latina. Esta forma de organizar el currículum pone el acento más en los aprendizajes a lograr que en las materias a ser enseñadas y frecuentemente se incorporan habilidades transversales que cruzan las disciplinas.

En el nuevo marco curricular los objetivos fundamentales han sido definidos como *”las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica o media.”*

Al elaborarse el marco curricular se estableció que los Objetivos Fundamentales, a su vez, se dividían en objetivos verticales y objetivos transversales. Los objetivos fundamentales verticales son *“aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados ámbitos del saber y del desarrollo personal, que se aplican a determinados cursos y niveles y, cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del currículum de la Educación básica.”*

Los Objetivos Fundamentales Transversales, por su parte, son *“aquellos que miran a la formación general del estudiante y que, por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Estos objetivos “hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio.”*

Los contenidos mínimos, a su vez, *“son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar,*

cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.”¹⁷

Siguiendo estas pautas se organizará la reforma curricular, entregándose el marco curricular para la educación básica en 1996 y para la educación media en 1998. El diseño de los programas de estudio fue secuenciado finalizándose el proceso el 2002, con los programas de 8° básico y 4° medio, los dos últimos años de ambos niveles. Estos programas son los que por ley le corresponde al Ministerio elaborar, estando abierta la posibilidad, siguiendo con el propósito de flexibilización, que los establecimientos elaboren sus propios programas.

Con el fin de coordinar y orientar los cambios curriculares se formó en 1996 la Unidad de Currículum y Evaluación en el Ministerio de Educación, a la que se incorporaron académicos y especialistas de áreas del conocimiento, así como docentes de aula. Las tareas principales de esta Unidad han sido entregar las versiones finales de los marcos curriculares de la educación básica, media y parvularia y los planes y programas de estudio. Otra de las tareas ha tenido que ver con el proceso de evaluación a nivel nacional que se implementa en ambos niveles.

Centralización y descentralización del currículum

Una de las tensiones que ha recorrido la Reforma Curricular se vincula con los niveles de centralización o descentralización de la misma. Históricamente en Chile, al igual que en la casi totalidad de los países de América Latina, el currículum se ha caracterizado por ser altamente centralizado, es decir, por ser elaborado a nivel de los Ministerios de Educación, quienes los han impuesto a todo el sistema educacional. Cabe hacer notar que en Chile durante el Régimen Militar, pese a que los establecimientos educacionales fueron transferidos administrativamente desde el Estado a las Municipalidades, el currículum continuó siendo centralizado, introduciéndose eso sí una modalidad de descentralización bajo el término de flexibilización curricular. Esta disposición, en la práctica, significó la posibilidad de reducir contenidos y horas de estudio, lo que ocurrió especialmente en establecimientos de menores recursos (Espínola, 1990; Gajardo y De Andraca, 1988). Sólo algunos colegios de elite se apropiaron y utilizaron esta flexibilización, estableciendo sus propios programas de estudio.

La LOCE se inclinó claramente por descentralizar el currículum, al establecer que el Ministerio de Educación debía definir los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) y otorgar a los establecimientos escolares la libertad para formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio; señalando además que los

17 Las citas sobre Objetivos y Contenidos han sido tomadas de “Currículum de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios”, Decreto 240, Ministerio de Educación, 1999, p. 5-6.

establecimientos que así no lo hicieran, podían aplicar planes y programas definidos por el Ministerio de Educación.

La contradicción en que incurre el Régimen Militar (1973-1990) de orientar la descentralización hacia los aspectos administrativos y de dependencia de la educación pública -municipalidades y sector privado subvencionado- y no promoverla abiertamente en el currículum, puede ser explicada, en parte, porque éste quería ejercer pleno control sobre los discursos curriculares durante su mandato, para así asegurar la vigilancia y censura sobre los contenidos programáticos.

Al momento de dejar el poder, sectores vinculados al Régimen Militar -y bajo la mirada atenta de los sectores más conservadores del país-, buscaron dejar sancionado el rol regulador del Estado, asegurando de paso la libertad de enseñanza en materia curricular. De hecho, la ley constitucional que impone el gobierno militar en sus últimos momentos, se formula, no necesariamente, con el propósito de avanzar en procesos de mayor democratización y participación, sino con fines expuestos de restarle protagonismo al Estado en materia curricular, siendo la elaboración de los OF-CMO y la entrega de cuotas importantes de autonomía y libertad a los establecimientos para determinar los planes y programas de estudio, una herramienta importante para reducir el protagonismo del Estado.

La LOCE debe ser entendida, entonces, como una pieza más de la legislación creada bajo el principio de “*democracia protegida*”, que caracteriza la apertura democrática que impulsa el régimen militar. Bajo este concepto, el Estado -siempre sospechoso de pretender introducir a través de la educación visiones estatistas de la sociedad, y siempre vulnerable a las oscilaciones políticas democráticas- no sólo debe tener una acción restringida en materia curricular, sino que además debe ser controlado por un ente supervisor que proteja a la sociedad de sus posibles desviaciones ideológicas. Para esos efectos se crea el Consejo Superior de Educación, como anteriormente se menciona. Se acaba así, con una larga tradición en la historia de la educación chilena, que entregaba los poderes de decidir el currículum al Ministerio de Educación¹⁸.

Ahora bien, el proceso de descentralización curricular se ha vivido de manera tensional durante el proceso de reforma curricular. Se debe hacer notar que sectores de la Concertación en algún momento defendieron un proceso de descentralización, entendido como una posibilidad de democratización y participación en la educación después de tantos años de autoritarismo. Sin embargo, desde las políticas públicas, que reforzaron los principios de equidad con calidad educativa, se privilegió un discurso centralista, que destacaba que todos los estudiantes debían tener las mismas posibilidades de acceso a los códigos culturales, para así asegurar la igualdad de oportunidades, independiente de sus orígenes sociales, económicos o étnicos. Esta postura cobra especial relevancia en el

18 Entrevista a Jacqueline Gysling, (Junio 2002), integrante de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación de Chile.

contexto de un modelo de desarrollo que postula, desde una concepción neoliberal, que debe ser el mercado el regulador de los recursos, sean éstos financieros, simbólicos o culturales.

El discurso oficial ha sostenido, entonces, que en materia educacional al Estado le corresponde asumir un rol activo y regulador, argumentándose que la educación no puede quedar al arbitrio del mercado. Las razones que se han esgrimido para seguir manteniendo una postura más centralista señalan, entre otros argumentos, que la formulación de los OF-CMO en su actual versión, además de controlar los efectos disociadores y fragmentadores que en la cultura puede tener una práctica curricular abierta, contribuyen a: mantener la unidad y cohesión cultural del país; fortalecer la identidad nacional y articular las subculturas locales; permitir la homologación de estudios y la transferencia de los alumnos de una escuela a otra; evaluar rendimientos globales del sistema educativo; establecer políticas de desarrollo del sistema educacional sobre la base de evidencias de su eficacia nacional, regional y local; y, por último, focalizar de una manera eficaz las áreas prioritarias del gasto público en educación (Castro, 1997).

En la práctica, el Ministerio de Educación al fijar los OF/CMO los ha definido en extenso, de suerte que éstos son numerosos y abarcadores, en especial en lo que respecta a la enseñanza media. Esto ha sido motivo de duras críticas de poderosos grupos que, postulando la libertad de enseñanza, plantean que los objetivos “*mínimos*” en realidad son “*máximos*” y que el espacio que se ofrece para objetivos complementarios es muy limitado. Se señala, además, que las pruebas nacionales de evaluación que buscan medir el cumplimiento de dichos contenidos curriculares, restan libertad a los establecimientos.

Por otra parte, es un hecho que la elaboración de Planes y Programas de Estudios propios, en el contexto de un Marco Curricular exigente, no es una tarea fácil para los establecimientos educacionales, dado que requiere de recursos de tiempo, materiales y humanos, que no siempre tienen a su disposición. De hecho, hasta Diciembre del 2001 sólo el 12% de los establecimientos de educación básica y el 7% de los establecimientos de enseñanza media, habían presentado programas de estudio propios para alguna de las asignaturas en algún grado. La mayoría de estas presentaciones provienen de colegios particulares pagados.

Estrechamente vinculado al tema de la centralización/descentralización curricular es el de la flexibilidad/rigidez curricular. La flexibilidad tiene varias dimensiones, comporta diferentes categorías y no está exenta de valoraciones ideológicas. En un sentido, flexibilidad se opone a rigidez al procurar y privilegiar la autonomía o autorregulación de los actores de un determinado campo (institucional, cultural, social o económico). Adicionalmente la flexibilidad está vinculada con el manejo del tiempo y del espacio, de suerte que un currículum flexible es aquel en el cual los límites y las fronteras son abiertos y permeables (Díaz, 2002).

La flexibilidad es un elemento que ha estado presente en el discurso curricular y que es

recibido de manera controversial por las instituciones educacionales, dado que se pone en juego el nivel de autonomía de éstas. Por un lado, algunas instituciones demandan para sí mayores espacios de libertad para poder definir el currículum de acuerdo a sus proyectos educacionales; esto ha sido así, especialmente por parte de los establecimientos de Iglesia agrupados en la FIDE. Por otro lado, muchos establecimientos, en especial los municipalizados, le exigen al Ministerio de Educación que sea más preciso en regular el currículum, en orientar a los profesores en su implementación, en efectuar perfeccionamientos que esclarezcan y den pautas sobre la Reforma curricular.

Cabe hacer notar que la flexibilidad curricular ha sido asociada con procesos de descentralización, es decir con el poder de tomar decisiones curriculares a nivel de los establecimientos educacionales. En efecto, tal como se ha señalado con anterioridad, cada establecimiento tiene la facultad legal -si así se lo propone- de elaborar sus propios planes y programas de estudio, lo que significa otorgarle al sistema educacional -desde la legalidad vigente- un alto grado de flexibilidad. También se considera, desde el equipo técnico de currículum del Ministerio, que el marco curricular ofrece posibilidades de interpretación; por consiguiente, no sería tan rígido como se le percibe¹⁹. En el caso de la modalidad Técnico-Profesional en la enseñanza media la situación es algo diferente, ya que el Marco Curricular no define contenidos mínimos obligatorios, ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales, con el propósito de responder a la creciente velocidad del cambio en las tecnologías, mercado y organización productiva de los sectores de la economía.

Los sistemas nacionales e internacionales de evaluación, en especial las pruebas SIMCE que comenzaron -a partir del año 1997- a evaluar los nuevos objetivos y contenidos curriculares de la Reforma, y las Pruebas Internacionales como el TIMSS²⁰ y recientemente PISA²¹, constituyen un elemento adicional de rigidez, al regular y comunicar expectativas de resultados tanto a los docentes como al sistema en su conjunto. Estas evaluaciones de carácter nacional y obligatorio, ejercen presión en relación con los aprendizajes a ser logrados, considerándose desde algunos sectores que son un signo más de la débil flexibilidad curricular.

Es interesante hacer notar que los grados de flexibilidad son mayores en la enseñanza básica que en la enseñanza media. En efecto, el sólo hecho de haber organizado los cuatro primeros años de la enseñanza básica en dos niveles: NB1 (1° y 2° año) y NB2 (3° y 4° año) introduce un elemento importante de flexibilidad, ya que los estudiantes de estos

19 Entrevista a Cristian Cox, Octubre de 2002.

20 Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) es una medición internacional en Matemáticas y Ciencias a alumnos/as de 8° básico en el que participan preferentemente países desarrollados y en el que Chile participó en 1998.

21 Programa internacional de evaluación del estudiante (PISA) es administrado por la OCDE y evalúa las competencias de alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias en relación a los requerimientos que demanda el nuevo milenio.

niveles pueden lograr las competencias requeridas durante lapsos variables de tiempo²². Adicionalmente, el Marco Curricular de la Educación Básica establece para cada nivel un mínimo de subsectores de aprendizaje, lo que permite a la escuela descomponerlos en unidades de aprendizaje menores (asignaturas, talleres y otras) al momento de organizar sus respectivos planes de estudio y de distribuir a su conveniencia, el número de horas mínimas semanales, con excepción de aquellas horas que se han ponderado para algunos sectores de aprendizaje (lenguaje y comunicación, matemáticas, religión). Junto a esto, se contempla una cantidad de tiempo de libre disposición, permitiendo la incorporación de sectores y subsectores complementarios, de actividades para-académicas relacionadas con los OFT, así como introducir temáticas de relevancia regional o local.

La situación es muy distinta en la Enseñanza Media donde el mayor grado de flexibilidad está dado sólo por los planes de Formación Diferenciada. La Formación General, que tiene como propósito el desarrollo integral de los y las estudiantes, incluye una suma total de trece sectores y subsectores de aprendizaje, prolongándose hasta el décimo año de escolaridad, tanto para la educación humanista-científica como para la enseñanza técnico-profesional. Para los dos años siguientes, existe un núcleo curricular común que contempla las asignaturas centrales del currículum (lengua castellana y comunicación, matemática, historia y ciencias sociales e idioma extranjero).

Es interesante hacer notar, sin embargo, que en las primeras versiones sobre el Plan de Estudios de la Enseñanza Media que se presentaron al país en la Consulta Nacional de 1997 y al Consejo Superior de Educación, se introducían importantes elementos de flexibilidad. Es así como se contemplaba que la distribución de la formación común y el ámbito de la formación diferenciada sería de 50% para cada uno de ellos. Además se indicaba que en la formación común sólo debía incluirse un sólo subsector de ciencia (biología, química o física); se permitía, adicionalmente, excluir del plan de estudio dos sectores de aprendizaje, exceptuando lenguaje y comunicación, matemáticas, historia y ciencias sociales y una ciencia; no se incluían la educación física, educación artística que se podían ofrecer en las horas de libre disposición; en la formación general o común no se incluían las asignaturas de filosofía y psicología. Todas estas medidas, que indiscutiblemente le otorgaban mayor flexibilidad a los planes de estudio de la enseñanza media, fueron rechazadas por el Consejo Superior de Educación y encontraron resistencias importan-

22 En los momentos en que se está redactando este documento se ha informado a través de la prensa que el Ministerio de Educación ha decidido flexibilizar el Decreto 511, relativo a la promoción automática de quienes cursaran 1° y 3° Básico y hubieran asistido a más del 85% de los días de clases, justificado en las altas tasas de repitencia en los cursos de 2° y 4° básico. Recordemos que el Nivel Básico 1 consideraba 1° y 2° básico, y el Nivel Básico 2 incluía 3° y 4° básico, existiendo objetivos mínimos a lograr por Nivel básico y no por cursos, y que el alumno tenía dos años para alcanzar las conductas, competencias y habilidades esperadas. En adelante, se ha decidido introducir parámetros mínimos que han de ser cumplidos por el estudiante para cada uno de estos cursos. Para procederse a la repitencia, sin embargo, se necesitará de la justificación escrita del docente donde éste señale que un determinado alumno no ha cumplido con conductas y objetivos mínimos, pese a la implementación de “*remediales*” e instancias de reforzamiento que buscaban evitar la repitencia del alumno.

tes por parte de los profesores, en especial por aquellos que veían afectados sus intereses laborales.

La Formación Diferenciada es, entonces, donde se producen los mayores espacios de flexibilidad curricular en la enseñanza media. Es aquí donde los establecimientos pueden elegir los ‘canales’ u opciones de diferenciación. Si bien, cabe reiterar que este espacio de flexibilidad está regulado por el Marco Curricular, el que también fija OF/CMO para la Formación Diferenciada. En la modalidad Humanista-Científica ésta consiste en planes de estudio de libre disposición por parte de los establecimientos, con el fin de atender a las aptitudes e intereses personales de alumnos y alumnas, a sus expectativas de salida y a temas emergentes que desafían en el presente a la educación.

Selección del conocimiento curricular

El proceso de selección del conocimiento, que es el quehacer medular del currículum, se ha dado en un contexto político, social, económico y cultural en el que han estado en juego intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas, que han hecho valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder que poseen y a la presencia que tienen en el ámbito educacional. En otras palabras, dado que el currículum ha sido parte integral de las políticas públicas de los gobiernos de la Concertación, ha resultado ser un escenario de debate político, social y cultural en el que ha habido argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas. Es decir, el proceso de “*negociar saberes*” y tomar decisiones curriculares no ha estado exento de tensiones y conflictos. En este proceso han intervenido actores de diversas corrientes políticas, ideológicas y doctrinarias que, de una u otra forma, han hecho valer sus posiciones, dependiendo de las cuotas de poder y legitimidad social que poseen.

Se distinguen dos grandes fuentes de requerimientos para transformar el currículum escolar. Por un lado, los provenientes de los profundos cambios que se están experimentando en la sociedad contemporánea, que han modificado sustancialmente el volumen y la forma de producción y circulación del conocimiento y la información, así como las relaciones productivas y los mercados laborales. Por otro, los provenientes de la situación de la sociedad chilena y del sistema escolar, que se manifiestan en una ciudadanía débil y empobrecida en sus derechos y un sistema escolar marcado por su deficiente calidad y gran inequidad. Estos requerimientos “*se enmarcan en el nuevo escenario político democrático que, a su vez, demanda a la educación generar condiciones para recomponer la base moral de la sociedad y dar espacio a temas inabordables durante el régimen militar*”(Cox, 2001).

El proceso de cambios en la administración del sistema educativo realizado durante el régimen militar, no tuvo su correlato en el currículum, el que continuó sujeto a esquemas tradicionales y desconectado de los cambios que ya se venían apreciando con fuerza en el mundo. Con el advenimiento de la democracia, en 1990, se tomó plena conciencia que el

currículum debía incorporar aquellos conocimientos que le permitieran a las personas comprender y relacionarse con los acelerados cambios tecnológicos, productivos y valóricos. El currículum, entonces, se vio demandado por esta corriente modernizadora e incorporó como contenidos y objetivos fundamentales todos aquellos conceptos, actitudes, valores, habilidades intelectuales y competencias que el proceso de la modernización estaba requiriendo. Sin lugar a duda, resultaba complejo abstraerse de esta exigencia. No hay que olvidar que subyacentes a esta demanda estaban, también como fuerzas impulsoras de los cambios educacionales y curriculares, organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo²³, que a través de la entrega de créditos blandos, imponían sus puntos de vista sobre el rol de la educación y los cambios que ésta requería para apoyar los procesos de modernización de los países en desarrollo.

De igual manera, la educación debía hacer su contribución en la recomposición democrática del país. En este sentido, hubo pleno acuerdo que el currículum debía tender a la formación de estudiantes que fueran capaces de conocer los principios de la vida democrática y de actuar en su medio familiar, social, laboral y cultural respetando derechos, normativas y obligaciones, reconociendo a los otros como legítimos otros en la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación.

Sin embargo, lograr en el currículum un adecuado equilibrio entre las orientaciones que ponen énfasis en el conocimiento y habilidades instrumentales y las referidas a la formación de una ciudadanía democrática no ha sido del todo fácil, existiendo una percepción bastante clara respecto al mayor desarrollo de las primeras en relación a las segundas. Los OFT -como veremos más adelante- siendo parte integral del currículum, otorgan un cierto equilibrio entre ambas fuerzas, demandando que el currículum también asuma la responsabilidad en la formación de personas moralmente consistentes, que compartan valores éticos de convivencia y respeto, que les permitan interactuar en la diversidad, armonizando las tensiones entre lo propio y lo ajeno, lo local y lo global, lo particular y lo universal. Estos objetivos han tenido un menor desarrollo y apropiación en la práctica concreta de los establecimientos educacionales.

Ahora bien, en el proceso de selección del conocimiento curricular, influyeron otras fuerzas o poderes políticos además de los equipos ministeriales. La búsqueda de acuerdos que ha caracterizado a la transición democrática, se instaló igualmente en el plano educacional y curricular. El consenso ha convergido con un elemento muy propio del proceso de selección curricular, como es la negociación de posturas y saberes. En muchas ocasiones, en el transcurso de la elaboración del currículum se ha tenido que aceptar posiciones y hacer concesiones, que no necesariamente concordaban con el espíritu de la Reforma Curricular. Esta búsqueda de consenso se hizo más tangible y evidente, tal como se verá

23 Los programas Mece de Educación Básica y Media se han financiado en parte mediante préstamos con el Banco Mundial. El Mece Básica involucró recursos por US 243 millones y el Mece Media ascendió a US 206,5 millones. La elaboración del currículum, en especial de la enseñanza media, quedó ligada al Programa Mece.

más adelante, en la formulación de los OFT, lo que demandó un proceso largo de consultas y revisiones.

Una expresión de la voluntad por abrir espacios de opinión lo constituyen las consultas que se realizaron en torno a las propuestas curriculares, encaminadas a lograr legitimidad y apoyo social. Desde el Ministerio de Educación se consideró necesario hacer participar al Colegio de Profesores²⁴ y a otros organismos públicos como privados, como las Universidades, las organizaciones gremiales de empresarios, la Iglesia Católica, la Central Unitaria de Trabajadores, los partidos políticos, las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado de la República y algunos Organismos No Gubernamentales vinculados a la educación.

Es así como en el año 1992 se realizó una Consulta respecto a la primera Propuesta de OF/CMO que elaboró el Ministerio de Educación para la Enseñanza General Básica. Se recibieron observaciones, críticas y opiniones contrarias con componentes ideológicos y políticos más que técnicos. Las críticas, que venían especialmente de los grupos conservadores y de derecha, apuntaban preferentemente a los objetivos y contenidos valóricos de la propuesta (Castro, 1994). Como consecuencia de este debate la propuesta entró en un proceso de reformulación.

De igual forma, el currículum de la Enseñanza Media en la modalidad humanista-científica fue sometido, en sus sucesivas versiones (1996,1997), a una serie de consultas, destacando, en especial, la Consulta Nacional (Mayo 1997) que abarcó una muestra nacional de profesores, de instituciones relevantes y establecimientos educacionales. Estos últimos fueron invitados a responder un cuestionario que incluía a la institución y también a los departamentos disciplinarios (Cox, 1999).

En la modalidad técnico-profesional, dado que el proceso de selección de conocimientos quedó ligado a las competencias laborales vinculadas a perfiles profesionales, en la definición del currículum se hizo participar de manera activa a los empresarios y representantes de los empleadores y trabajadores de cada sector económico²⁵. También fueron requeridas instituciones públicas y privadas como los Ministerios de Minería y Agricultura, la Cámara de la Construcción, la Confederación de la Producción y el Comercio. Algo similar ocurrió con académicos y docentes vinculados a las distintas especialidades.

La invitación que el Ministerio ha hecho a que diversos actores se involucren en las decisiones curriculares, no ha estado desprovista de tensiones y percepciones distintas. Por de pronto, desde el Colegio de Profesores, en su calidad de gremio que agrupa a la mayoría de los docentes del país, se han formulado críticas respecto a los niveles de

24 En el caso del Colegio de Profesores, éste solo fue consultado en la construcción del marco curricular de la enseñanza media.

25 Se definieron doce sectores económicos relacionados con 63 especialidades organizadas por campos ocupacionales.

participación real del magisterio, aduciéndose que éstos han tenido una mínima ingerencia en la formulación de los OF-CMO (Assael, 2000). La percepción de los profesores y profesoras del país, es que el currículum ha sido elaborado de manera inconsulta, con poca participación del magisterio y sin mayor consideración a las observaciones que estos han formulado. Sin duda que esta percepción es un elemento que contribuye, entre otros factores, a que se levanten resistencias frente al nuevo currículum. Sin embargo, a juicio de los equipos ministeriales, modalidades más participativas son complejas de implementar. Pese a este reconocimiento de las dificultades que un proceso de ese tenor involucra, dar espacios significativos de participación no constituyó una preocupación importante entre quienes diseñaron y formularon la actual reforma curricular.

Como hemos mencionado, el proceso de selección del currículum ha estado sometido de manera permanente a presiones por parte de entidades públicas y privadas. Sólo a manera de ejemplo, mencionaremos algunas de éstas:

- *Grupos de influencia:* Presencia e intervención constante, de manera explícita o implícita, de ciertos grupos que tienen influencia dado su prestigio y/o poder social, económico, político o espiritual en las decisiones del país en diferentes ámbitos, incluido el educativo, como son la Iglesia Católica, las Fuerzas Armadas, la Masonería, organismos ligados a la derecha política como el Centro de Estudios Públicos y el Instituto Libertad y Desarrollo, entre otros. Estas fuerzas han ejercido presiones permanentes para que su visión de mundo esté presente en el currículum y han asumido, a veces, posturas beligerantes con sesgos altamente ideologizados para legitimar sus puntos de vista. Además, han actuado con carácter de censores frente a una serie de contenidos referidos, por ejemplo, a la familia, a la sexualidad, a la historia de Chile, a la identidad nacional, etc. Estos grupos han empleado los medios de comunicación masivos con el fin de hacer ver sus posiciones y crear una opinión pública crítica a la Reforma.

- *Grupos Corporativos:* Los diferentes grupos corporativos que agrupan a los profesores de las disciplinas académicas, como por ejemplo la Asociación de Profesores de Química, la Asociación de Profesores de Física, la Asociación de Profesores de Matemática, la Asociación de Profesores de Inglés, por citar sólo algunas, contribuyeron significativamente haciendo observaciones a las propuestas curriculares que el organismo central del Ministerio elaboraba y también ejercieron presión para que sus disciplinas estuvieran incluidas con un número importante de horas en los planes de estudio. Así, por ejemplo, los profesores de ciencias naturales rechazaron la propuesta ministerial de incluir sólo una ciencia en los planes de estudio de los grados 11 y 12 de la enseñanza media, logrando que se hicieran obligatorias dos ciencias; los profesores de Filosofía, Arte y Educación Física presionaron para que sus asignaturas se introdujeran en los planes de los grados 11 y 12; la Asociación de Profesores de Francés, idioma que no ha recibido el mismo status que el Inglés en el currículum, han presionado permanentemente para influir en las decisiones curriculares del Ministerio. Muchas de estas presiones están ligadas no sólo a la necesidad que el currículum recoja el abanico total de las disciplinas, sino que hay de por medio asuntos de status profesional y, por sobre todo, de índole laboral.

- *Presencia Internacional:* Un factor adicional que ha jugado un rol importante en los procesos de selección del conocimiento y del diseño y estructuración del currículum ha sido la experiencia y presencia internacional. Esto se ha sentido especialmente en la elaboración del currículum de la Enseñanza Media. En efecto, en el proceso de selección del conocimiento hubo de manera permanente preocupación por saber qué estaba pasando en materia de currículum en otros países. Cabe señalar que antes que se iniciara el proceso de elaboración curricular para enseñanza media, se realizó un estudio sobre la educación media en varios países (Cariola et. al., 1994), el cual entregó insumos sobre los cambios curriculares que estaban operando en otras latitudes, en especial en países desarrollados²⁶. Con la misión de observar en detalle su sistema educativo, una comisión ministerial visitó algunos países del sureste asiático, quienes se habían incorporado con éxito a la competitividad internacional y habían realizado cambios sustantivos en el currículum. De igual forma, hubo contactos con el Ministerio de Educación de Argentina, el que hacia los años 1993–1994 había emprendido una profunda reforma curricular. Adicionalmente, especialistas en diferentes áreas del currículum llegaron al país, al igual que especialistas chilenos viajaron a conocer experiencias de reformas curriculares en otras regiones.

Se podría afirmar, entonces, que ha existido una marcada tendencia por globalizar el currículum con el fin de hacerlo equivalente internacionalmente y, de esta forma, entrar de lleno a los procesos comparativos de logros de aprendizajes entre países. Sin lugar a dudas, esta tendencia globalizante ha ejercido una presión importante sobre los procesos de selección del conocimiento curricular, otorgándole legitimidad internacional. Sin embargo, se puede sostener que este factor ha inducido, por un lado, a hacer que el currículum se incremente considerablemente en contenidos, y por otro, que pierda en pertinencia. Esta situación ha conducido a que las instituciones educacionales y su profesorado han sostenido con insistencia que el nuevo currículum es irrealizable en los tiempos asignados y, que en muchas ocasiones, se ha alejado de los contextos culturales en que éste se implementa.

- *Instituciones especializadas:* En algunos campos del quehacer nacional y en temáticas de mucha trascendencia social, se han realizado recomendaciones y ejercido presiones para que se introdujeran contenidos temáticos vinculados a sus preocupaciones específicas. Tal es el caso del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), que ha tenido especial preocupación porque el tema del género sea incorporado al currículum de manera transversal. Algo similar ha ocurrido con la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA) y su interés porque el tema del desarrollo sustentable y medio ambiente sea mayormente considerado; el Ministerio de Relaciones Exteriores con el tema del derecho

26 Además del estudio de Leonor Cariola se hizo uso del análisis general del currículum de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 1994) y de la Comunidad Europea (1996) y los documentos de las reformas que estaban emprendiendo países como Inglaterra, Nueva Zelanda, España y algunos Estados de Norte América.

internacional humanitario; y, las Fuerzas Armadas, con el tema de la identidad nacional, entre otros.

Es importante destacar que pese a la existencia de estos grupos de presión, la incorporación de académicos –intelectuales connotados, al igual que docentes de aula de vasta experiencia a los equipos técnicos del Ministerio constituye, sin duda alguna, el factor que ha tenido mayor peso en las decisiones referidas a la selección y organización del conocimiento curricular. La presencia de asesores externos²⁷ ha permitido asegurar que el conocimiento seleccionado en cada una de las disciplinas sea un conocimiento vigente y actualizado. Sin embargo, es importante reconocer que esta presencia no siempre ha asegurado que los conocimientos curriculares seleccionados sean necesariamente los pedagógicamente más adecuados, los más esenciales y nucleares. Esto ha derivado, por un lado, a que en ocasiones el currículum se ha recargado notablemente²⁸, y por el otro, ha exigido que el currículum esté en permanente revisión.

El proceso de elaboración curricular siempre se enfrenta a la disyuntiva de buscar puntos de equilibrios al interior del campo del conocimiento. Se puede afirmar que una característica que se ha intentado imprimir al currículum, ha sido precisamente establecer adecuados equilibrios entre el conocimiento producto y el conocimiento que se vincula a los métodos para alcanzar dichos resultados; entre el conocimiento que apunta a una formación general y aquel que tiene que ver con los saberes más especializados; entre los conocimientos conceptuales y los que refieren a conocimientos actitudinales, valórico-morales o procedimentales. La búsqueda de equilibrios no ha sido tarea fácil, ya que ha existido, en ocasiones, una tendencia a quedar atrapado por la concepción disciplinaria que históricamente ha primado en la elaboración del currículum y que ha hecho predominante el conocimiento enciclopedista, académico y memorístico.

No obstante, se puede afirmar, que pese al sesgo asignaturista del currículum y algunos rasgos muy marcados de corte académico, como es la misma estructuración en disciplinas separadas, tanto en la elaboración del Marco Curricular como de los Programas de Estudios Ministeriales, se ha optado por una postura conceptualmente ecléctica, que no se ha limitado a una sola teoría. Es decir, se ha abierto a la existencia de orientaciones diferentes en la definición de los distintos componentes del currículum²⁹.

En síntesis, en el proceso de selección curricular se ha postulado que *“frente a la situación genérica de aumento exponencial del conocimiento y la información, así como de las facilidades de su acceso, el currículum de la reforma plantea un cambio de priori-*

27 El Ministerio en el año 1991 nombró una Comisión ad hoc, constituida por 11 profesionales funcionarios del Mineduc a la que se agregaron académicos externos.

28 Entrevista con Martín Miranda, Coordinador componente técnico-profesional, MINEDUC, 2002.

29 En la entrevista con Jacqueline Gysling, ésta hizo notar que al inicio del desarrollo del currículum no se tenía una teoría a priori que determinara el proceso de selección del conocimiento curricular.

dades, cuyo resultado o consecuencia más directa es que ya no interesa que el sistema educacional ordene su currículum intentando comunicar «todo», como si se tratara de transmitir una visión del conjunto de la cultura, sino, junto a una visión sobre lo fundamental, unos criterios y habilidades que permitan interpretar el todo y seguir aprendiendo. Lo señalado, no debe hacer perder de vista que el currículum sigue transmitiendo conocimientos y comunicando unos conceptos de base, definitorios de las visiones de las diferentes disciplinas que lo componen” (Cox, 2001: 15).

En este sentido, un concepto que orientó la selección del conocimiento curricular es el de la Sociedad de Conocimiento. Desde variadas vertientes -tanto nacionales como internacionales- se ha sostenido que estamos viviendo y transitando hacia un cambio de civilización, donde la comunicación, la información y el conocimiento se incrementan vertiginosamente, todo lo cual impacta en la organización productiva y en la calidad de los recursos humanos. El impacto se proyecta a la sociedad en su conjunto, la que comienza a funcionar a un nivel superior de reflexibilidad (Giddens, 1990: 38).

Este contexto ha marcado pautas claras sobre los conocimientos a seleccionar, lo que a su vez repercute en el aprendizaje y en las modalidades de transferencia y apropiación del conocimiento. Es así como el Marco Curricular intenta responder a las demandas que plantean los cambios profundos de la sociedad contemporánea, donde la información y los nuevos conocimientos aumentan exponencialmente. Ante la imposibilidad de aprender un conjunto cada vez mayor de conocimientos, interesa desarrollar criterios y habilidades que permitan interpretar y seguir aprendiendo, teniendo como base lo fundamental de las diversas disciplinas del marco curricular.

Como ejes orientadores se destacan: (Cox, 2001: 16)

- criterios y esquemas de comprensión.
- manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir.
- competencias que permitan crecer y adaptarse a estas realidades de conocimientos y sociedad cambiantes.

Como se puede apreciar, ante el aprendizaje repetitivo y memorístico se plantea la generación de aprendizajes significativos, lo que involucra un desafío de innovación en las prácticas pedagógicas. La actividad de los alumnos en las situaciones de aprendizaje, la atención a sus características y la consideración de sus conocimientos previos, se destacan como condiciones para generar estos aprendizajes significativos. Se busca, de este modo, que las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas preferentemente en formas lectivas, se transformen con el objetivo de promover actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos, valorándose, en especial, las formas colaborativas de trabajo entre los alumnos.

Los aprendizajes significativos que se buscan demandan el desarrollo de nuevas habilidades o la profundización de algunas ya existentes, destacándose como centrales las relacionadas con la complejización de los procesos de abstracción y con enseñar a pensar relacionamente. En

ese sentido, la resolución de problemas, habilidad prioritaria del nuevo currículum, adiciona a la apropiación de conceptos y elementos para la comprensión de hechos y situaciones, la capacidad de actuar en éstas, aludiendo a una apropiación de competencias aplicables a desempeños prácticos. También se requiere incrementar la capacidad de experimentar e investigar, facilitando el aprender a aprender, como condición para desenvolverse en escenarios en constante cambio. Por su parte, poder comunicarse adecuadamente y trabajar en forma colaborativa, responde a demandas de la convivencia social y a características progresivas del ámbito laboral.

Dado el contexto actual de cambio acelerado, de producción constante de nuevos conocimientos y tecnologías, de precariedad en los empleos, se plantea la necesidad de preparar, a través de la educación, para el manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. En esta línea, se ha insistido en la necesidad de desarrollar en los estudiantes capacidades fundamentales de lenguaje, comunicación y cálculo; aptitudes cognitivas referidas a las capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender a aprender, de innovar y crear; conocimientos básicos del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo; disposiciones personales y sociales referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras.

Estructura y organización del currículum

Es interesante hacer notar que el currículum de la Reforma no ha introducido mayores innovaciones en la estructura, manteniendo la división de una enseñanza básica de ocho años y una educación secundaria de cuatro, conservando en esta última la distinción entre la modalidad humanista-científica y la modalidad técnico-profesional.

Como ya se hizo notar, la Reforma ha mantenido la organización tradicional de asignaturas separadas unas de otras. Si bien en la mesa de las decisiones curriculares de la UCE hubo deliberaciones y propuestas que propendían hacia ciertos niveles de interdisciplinariedad, áreas de conocimiento o agrupamientos de contenidos, primó la tendencia mundial de conservar una estructura de disciplinas independientes, en especial en la enseñanza media, con excepción de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales que ha integrado la geografía, la educación cívica y la economía en una sola asignatura y ha asumido una mirada más interdisciplinaria. En la enseñanza básica se mantuvo igualmente la estructura disciplinaria, pero con mayores grados de libertad para promover aproximaciones de contenidos, en especial, en el primer ciclo de la enseñanza básica.

Un intento de agrupación del conocimiento, a nuestro parecer muy débil, es el de los sectores y subsectores de aprendizajes. Estos se definen como “*las diversas categorías de agrupaciones homogéneas de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños y*

*jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos y requisitos de egreso*³⁰. Es así como para la enseñanza básica quedaron definidos ocho sectores de aprendizaje³¹ y para la enseñanza media se incluyen nueve sectores de aprendizaje, tres de los cuales se desagregan en subsectores, llegándose a un plan de estudio con 19 asignaturas.

Debilitar las fronteras disciplinarias no es una tarea sencilla, dado que existe una tradición arraigada en el país de reproducir, en el campo de la educación, la división disciplinaria que existe en las Universidades, lo que se ve respaldado por la propia formación que tienen los docentes, en especial, los de enseñanza media. Además, atenta contra la introducción de cambios en la estructura disciplinaria, el sentido corporativista que existe en el profesorado por defender un espacio especializado dentro del currículum. Se suma a esto la influencia que se ha recibido de algunos países desarrollados, en especial de Inglaterra, donde el currículum tiene una estructura de asignaturas altamente clasificadas y separadas unas de otras³².

Otro aspecto que ha sido espacio de múltiples controversias es el referido a la determinación del plan de estudio. Las tensiones se originan en el grado de libertad que los establecimientos tienen para fijarlo. Históricamente le ha correspondido al Estado regular el plan de estudio, estableciendo ciertas normas para su aplicación y supervisión.

En general se puede señalar respecto al plan de estudio, en primer término, que las asignaturas están reguladas, en segundo término que a medida que se avanza en escolaridad las regulaciones que se hacen sobre el plan de estudio se incrementan, dejando menos grados de libertad a los establecimientos. Sin embargo, en la medida que éstos se incorporen a la Jornada Escolar Completa disponen de más horas de libre disposición³³.

30 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Ministerio de Educación de Chile, 1999.

31 Los sectores son: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencia, Tecnología, Artes, Educación Física, Orientación y Religión. El sector Lenguaje y Comunicación incluye Lenguaje e Idioma extranjero; Ciencia incluye Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1° a 4° básico) y Estudio y Comprensión de la Naturaleza (5° a 8° básico) y Estudio y Comprensión de la Sociedad (5° a 8° básico).

32 El Profesor Basil Bernstein distingue entre un currículum de colección y un currículum de integración. El primero, que es la tendencia general de los establecimientos de elite de Inglaterra, se caracteriza por ser un currículum de clasificaciones duras entre las asignaturas, muy centrado en el discurso instruccional, mientras que el segundo intenta romper los límites entre asignaturas haciendo énfasis en el discurso regulativo. Ver del autor, (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Fundación Paideia-Ediciones Morata, España.

33 Las horas de libre disposición aumentan en 8 horas en los establecimientos de jornada completa.

CAPITULO III

OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son definidos como “*aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum*”³⁴. Se los ha identificado como aquellos objetivos que apuntan a “*las finalidades generales de la enseñanza*”³⁵.

La transversalidad –nombre con el que se designa habitualmente el amplio espacio que comprenden los OFT- se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento, a la aprehensión de valores y formación de actitudes, a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. Desde esta visión se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognoscitivo, procedimental y actitudinal; es decir, en los ámbitos del saber, del saber hacer y del ser, a través de los procesos educativos, de manera tal, que los y las estudiantes sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos. De este modo, se hace posible introducir las preocupaciones de la sociedad, tanto en el diseño curricular como en las prácticas educativas.

Para la Comisión de Transversalidad del Ministerio de Educación: “*Los diversos componentes y temas de la transversalidad remiten a un horizonte complejo y abierto, a un campo de posibilidades donde hay que optar, elegir. En tal sentido, nos parece, es preciso hacernos cargo de una concepción de sociedad suficientemente inclusiva que transite por la vía de la integración social y no sólo por vía de la integración sistémica. (...) lo que lleva a plantearnos la pregunta por la forma de situarnos ante los procesos de modernización y de globalización: aceptándolos acríticamente como vengan o tomando conscientemente las riendas del tipo de vida que queremos impulsar*” (2001: 20). Por lo mismo, se ha considerado que los objetivos transversales tienen un carácter político, al introducir temas que habían estado excluidos del debate durante los años de dictadura³⁶.

34 Mineduc: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Julio 1996 (Decreto N° 40); *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Mayo 1998 (Decreto N° 220)

35 Entrevista a Eduardo Castro (Mayo, 2002), Asesor ministerial durante la época que se elaboraron los OFT.

36 Entrevista a Jacqueline Gysling.

Existe una tendencia mundial a considerar que la transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículum, la propuesta de reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la cuestión entre enseñar conocimientos y educar para la vida (Tuvilla, 2000). En este sentido, la transversalidad debilita los límites entre el discurso instruccional y el discurso regulativo, al establecer puentes entre el saber sistemático-universal y el saber cotidiano-particular, promoviendo un mayor equilibrio entre la formación intelectual-cognitiva, la formación afectiva y la valórica-actitudinal. En otras palabras, la connotación central de los OFT es su carácter ético-moral, intelectual y social, inherente al desarrollo de la persona.

Cabe hacer notar que desde que se inició el proceso de elaboración de los OFT en 1991, se consideró que este era el componente *“más significativo y trascendente de la nueva estructura curricular (...) (pues) dibujan el horizonte último y permanente de los procesos de enseñanza, al tiempo de operar como criterios para revestir de sentido la multiplicidad de quehaceres que se conjugan en la vida escolar cotidiana”* (Castro, 2000: 380).

Al iniciarse el gobierno democrático, y emulando en cierta medida a países como Escocia y España que realizaron importantes reformas a su currículum, se crearon por parte del Ministerio de Educación, algunos Programas Transversales referidos a los derechos humanos, medio ambiente, igualdad de género y sexualidad. Posteriormente se adicionaron programas referidos a Prevención de Drogas y Alcohol, Educación Ambiental y Convivencia Escolar. Sin embargo, se optó, finalmente, por incorporarlos integralmente al currículum con carácter de objetivos transversales.

Elaboración de los OFT

Los OFT son resultado de un largo proceso en el que se han consensuado saberes e intereses entre distintos actores sociales que han intervenido en su elaboración. Cada uno ha aportado y compartido sus experiencias, visión de mundo, escala de valores y concepción educacional. Sin embargo, este proceso, que le habría conferido a los OFT legitimidad y validez (Cox, 1999), no ha estado exento de tensiones.

No es aventurado señalar que una de las posibles razones que dilataron la formulación de los OFT, fue precisamente el hecho que en su gestación se suscitaron múltiples y profundas discusiones a partir de sistemas valóricos, epistemológicos, filosóficos y pedagógicos divergentes y discrepantes, muchas de las cuáles tuvieron amplia difusión en los medios de comunicación masiva.

La versión preliminar de los OFT fue un anteproyecto elaborado en 1992 por comisiones de trabajo nombradas por el Ministerio de Educación, en las que participaron tanto funcionarios de esta dependencia, en especial del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como académicos y personal externo. Esta primera versión fue sometida a la consideración y análisis de una serie de instituciones representativas del

país como son, entre otras, las Universidades, el Colegio de Profesores, la Iglesia Católica, la Confederación de la Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Masonería, Sernam, el Foro de Instituciones de Educación y Derechos Humanos, el Centro de Estudios Públicos, el Comité Representativo de las entidades Judías de Chile, la FIDE, el Senado de la República.

Las observaciones que hicieron estas entidades apuntaban, entre otras, a pedir mayor precisión en los conceptos, tales como el de hombre y destino trascendente³⁷, así como alcanzar una mayor coherencia lógica en la propuesta general de los OFT³⁸. Muchas de esas instituciones no sólo emitieron su opinión, sino que también presionaron para que se incorporaran en los OFT, objetivos que dieran cuenta de sus particulares visiones, intereses e ideologías. Se hizo notar también que en el Marco Curricular se yuxtaponen dos grandes objetivos: los OFT referidos a la formación moral (orden práctico) y los Objetivos Fundamentales Verticales (orden instrumental) que no siempre están en armonía (Ruz, 1992).

Dado que los OFT apuntan a aspectos valóricos, existía inquietud y temor por parte de ciertos sectores respecto de una posible politización e ideologización³⁹ del tema o que se buscara modificar la conducta de los niños desviándolos de los valores cristianos⁴⁰. En la Comisión de Educación del Senado, por su parte, se suscitaron discusiones muy acaloradas respecto del rol que le cabe al Estado en la enseñanza valórica.

Lo que queda claro es que los OFT fueron, desde que se redactaron sus primeras versiones, un ámbito de controversias y tensiones doctrinarias. Es así como, a medida que los OFT eran conocidos, hubo reacciones, comentarios e inserciones en la prensa en las que se presentaban las diferentes posturas, algunas de estas en posiciones críticas, divergentes e ideologizadas⁴¹. Se señaló, entre otros, que los OFT significaban una incursión deliberada del Estado en temas éticos y sociales; que les correspondía a los establecimientos y no al Estado la definición de los valores; que no se incluían objetivos asociados a la valoración del libre mercado y la competitividad; que se enfatizaban los objetivos del dominio afectivo por sobre los cognitivos; que había una carencia de una jerarquía axiológica. Inclusive hubo quienes sostuvieron taxativamente que los OFT deberían eliminarse, argumentándose que si se definen de manera precisa, los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos, los transversales son innecesarios ya que los niños aprenden valores de los adultos y del medio que los rodea.

37 Comité Permanente del Episcopado en: Revista de Pedagogía, 1992, pp. 247-254.

38 Consejo Nacional de Facultades Universitarias de Ciencias de la Educación, Reunión efectuada en La Serena, Mayo, 1992.

39 Opinión de Gonzalo Vial en Foro organizado por Centro de Estudios Públicos, Mayo, 1992.

40 Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, hizo entrega de un documento de la Unión de Asociaciones de Padres de Familias Católicas (UNAPAC) en Agosto de 1992, referidos al Marco Curricular de los OF-CMO.

41 Vial, Larraín, J. de Dios, *El Mercurio*, 10 de julio de 1992, p. 8; Santa Cruz, L., *El Mercurio*, 3 de Mayo de 1992, p. 10

Cabe hacer notar que en el momento que se inició el proceso de gestación de los OFT (1992) también al interior del Ministerio de Educación surgieron voces discrepantes, incluso hubo quienes sostuvieron que no le correspondía a éste hacer propuestas valóricas y que era mejor invertir el tiempo de los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos conceptuales.

Frente a estas críticas y observaciones -muchas de las cuales provenían de grupos ligados a la oposición política y a sectores tradicionalistas y conservadores de la Iglesia Católica⁴²-, el Ministerio de Educación sostuvo que si bien se podía discutir si los objetivos presentados en el anteproyecto eran los más pertinentes, no se podía sostener que éstos tuvieran como propósito ‘adoctrinar’ u obtener dividendos políticos⁴³. Al respecto, el propio Ministro de Educación de la época, Ricardo Lagos, salió en defensa de la dimensión valórica de los OFT, sosteniendo que *“es difícil aceptar que se diga, con frivolidad extrema, que tales orientaciones podrían servir mañana para un adoctrinamiento de la juventud o que mejor sería no tener orientaciones de ninguna especie, lo que significaría lisa y llanamente esterilizar la educación y transformarla sólo en una máquina procesadora de información”*⁴⁴.

Las resistencias externas e internas a los OFT del año 92 fueron desapareciendo paulatinamente, siendo considerados como parte integral de la Reforma Curricular. Sin embargo, es importante señalar que las críticas aún se formulan desde grupos altamente ideologizados, que mantienen posiciones reticentes al respecto, insistiendo que el Estado no debiera intervenir en el plano valórico, para de esta forma no interferir con el principio de la libertad de enseñanza. Por ejemplo, se sostiene que *“la inédita introducción de OFT, que fijan parámetros morales, transgreden otra vez y abiertamente la libertad de enseñanza y pretenden identificar la vida moral con la del ciudadano «tolerante y progresista», reservándose la Concertación, la facultad de definir los requisitos éticamente aceptables de ese ciudadano tolerante y progresista”*. Adicionalmente se afirma que *“la verdadera intención es generar una ‘cultura mínima nacional’, que en una primera etapa neutralice la actual estructura valórica del humanismo cristiano por una ‘pluralista y de autonomía’, para después dar paso a la definición de esos términos por el mismo grupo ideológico que los impuso”*.

El proceso de elaboración de los OFT en su versión última se vincula estrechamente con la Comisión Nacional para la Modernización, convocada por el Presidente Frei Ruiz-Tagle en 1994, que concertó y explicitó un marco valórico para la educación chilena, tanto del nivel

42 En el semanario *El País*, del 9 al 15 de Julio de 1992, se incluyó la crónica titulada: “El gobierno intenta dividir a la Iglesia Católica,” pp. 6-79. Este texto fue refutado posteriormente por el Comité Permanente del Episcopado.

43 Documento del Ministerio de Educación en respuesta a los comentarios del Consejo Superior respecto al Anteproyecto de OF-CMO, 30 de Marzo de 1992.

44 “Reforma y Libertad de Enseñanza: Educación Ideologizada”, *El Mercurio*, 23 de Junio de 2002.

básico como del nivel medio. Este referente, ideológicamente pluralista, le ha otorgado a los OFT -que fueron reformulados en su última versión- un alto grado de legitimidad, superando de esta forma, algunos de los conflictos y tensiones que implican la determinación de las bases valóricas del currículum.

La versión final de los OFT de la Educación Básica fue aprobada conjuntamente con el Marco Curricular de los OF-CMO, por el Consejo Superior de Educación mediante el Decreto Supremo N° 40 de 1996. Los OFT de la Educación Media fueron aprobados mediante el Decreto Supremo N° 220, de 1998 y adoptaron la misma estructura que los de la Educación Básica, introduciendo tan sólo adaptaciones y modificaciones que respondieran a la etapa de desarrollo de los jóvenes, incorporando explícitamente el ámbito Desarrollo del Pensamiento.

Los OFT, Reforma Educacional y Currículum

Los OFT fueron concebidos, tal como se precisa en el Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, como objetivos que tienden “al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los alumnos” y desde esta perspectiva puede asumirse que los OFT “*deben orientar el currículum*” por la vía de “*contribuir a fortalecer la formación ética de la persona*”, de “*orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación persona (...) (y) “la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo*” y, finalmente, contribuir al desarrollo del pensamiento analítico, crítico, reflexivo, capaz de enfrentar problemas de una manera científica y creativa.

El Marco Curricular -y al interior de éste los OFT- apuntan a superar la separación que se tiende a hacer entre el desarrollo de las capacidades intelectuales y la internalización de valores, la formación de actitudes y la expresión de sentimientos. Adicionalmente, hay especial preocupación por aquellos aprendizajes que se ubican en lo que ha sido denominado un “*currículo para la vida*”, de suerte que los estudiantes sean capaces de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos históricos, sociales, culturales y económicos que les plantea la sociedad en la que se encuentran inmersos. Desde esta perspectiva, los OFT se inscriben en el Marco Curricular con una visión de futuro, incorporando temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la democracia, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, con una ética respetuosa de la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación.

Pese a que los OFT son parte integrante del Marco Curricular fueron elaborados de manera independiente al resto de los objetivos y contenidos que integran este Marco. En otras palabras, al igual que los objetivos verticales que fueron diseñados por comisiones en las que participaban especialistas de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje, también los OFT fueron desarrollados por un grupo de especialistas ligados a los temas que los involucran. Estas comisiones trabajaron en el proceso de construcción de manera independiente, sin mayores relaciones entre sí, lo que mostraba claramente que constituían campos del

currículum que se concebían separados. Sólo más adelante, cuando se redactó el decreto final del Marco Curricular, se sostuvo que los OFT *“pueden ser llevados a cabo mediante acciones de muy diferente índole, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento educacional”*.

Cuando se creó la Unidad de Currículum y Evaluación en el año 1996, se integró en forma permanente a los equipos elaboradores de los Programas de Estudio una coordinación de OFT, la que ha tenido desde entonces la tarea primordial de velar porque éstos se incorporen a los Programas de Estudio de cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje. Tarea que, por cierto, no ha sido fácil, toda vez que existe la marcada tendencia por parte de los especialistas de pensar y actuar verticalmente respecto al conocimiento, sin tener mayor experiencia en transversalidad.

En teoría, los OFT deben ser asumidos por el currículum en su conjunto, es decir son de responsabilidad, por un lado, de todos los sectores y subsectores de aprendizaje, estando incorporados a los Programas de Estudio y, por el otro, se les considera parte central del currículum oculto, que hace referencia a todos aquellos mensajes valóricos, sociales e intelectuales que alumnos y alumnas reciben y que no se encuentran prescritos en el currículum oficial. Es decir, se busca incidir en la cultura de la escuela, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las diversas interacciones que se suceden día a día en las aulas y en las diversas manifestaciones de la vida escolar.

Estructura y contenidos de los OFT

Los OFT se insertan en la línea de formar estudiantes que sean capaces de transformar y crear nuevos conocimientos a través de la investigación y el procesamiento de información, de la capacidad de resolver problemas de manera reflexiva y metódica, con una disposición crítica y autocrítica, relacionados, especialmente, con los problemas del diario vivir. De igual manera, hay preocupación por la formación ética de los alumnos y alumnas, haciendo hincapié en que éstos aprendan a ejercer la libertad y la autonomía personal, así como también a realizar actos de generosidad y solidaridad. Los OFT del plano de la persona se refieren al desarrollo de la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y productivo, valorando la diversidad de la vida humana.

En términos más específicos los OFT se han estructurado en cuatro ámbitos que están estrechamente vinculados entre sí:

- *Crecimiento y Autoafirmación Personal*: En esta dimensión se sitúan, entre otros, conceptos y contenidos como el conocimiento de sí mismo y el desarrollo personal; conocimientos de salud y prevención de riesgos, de modo que los jóvenes aprendan a cuidar sus cuerpos; de religión y cultura, que ayuden a dar sustento teórico a la reflexión sobre la finitud y

religiosidad humanas. Las principales habilidades tienen que ver tanto con habilidades comunicativas que les permitan conectarse con otros, así como de empatía y servicio, que les permitan aproximarse con afecto a esos otros, afianzando el sentido de pertenencia al grupo. En lo personal, se hace referencia al desarrollo de habilidades de observación y reflexión y también de autorreflexión, de modo que los y las estudiantes afirmen su identidad personal, su autovalía y adquieran elementos que les permitan autoanalizarse y comprender los procesos que viven. Los valores y actitudes transversales hacia los que el área de Crecimiento y Autoafirmación Personal apuntan son, preferentemente, actitudes de cuidado de sí mismo, tanto en lo afectivo (autovaloración) como en lo físico (valoración del cuerpo) y espiritual (sentido de trascendencia), como también a promover una actitud de participación y sentido comunitario que permita proyectar su desarrollo personal y social.

- *Desarrollo del pensamiento*⁴⁵: En este ámbito se ubican objetivos transversales que intentan especialmente desarrollar la dimensión intelectual-cognoscitiva, la que incluye las capacidades de conocer y procesar intelectualmente aquello que se conoce, aprehendiendo la realidad de manera comprensiva y crítica; la resolución de problemas, métodos de análisis, manejo de enfoques y metodologías de investigación que hagan de ésta un quehacer fundado y sistemático. Las habilidades transversales están relacionadas con la capacidad de observar, reflexionar, analizar, elaborar hipótesis y resolver dilemas teóricos. Por otra parte, en este campo, resulta relevante lo referido a las habilidades comunicativas y argumentativas, que permitan a alumnos y alumnas exponer y discutir aquellas ideas que han forjado como resultado de sus procesos intelectuales, de modo de profundizarlas, complejizarlas, reformularlas o desecharlas. En el plano de las actitudes transversales se intencionan actitudes como criticidad, reflexividad, rigurosidad y perseverancia.

- *Formación ética*: En esta dimensión se consideran conceptos y comprensiones transversales que tienen que ver, en primer lugar, con ciertas escalas y jerarquías de valores elaboradas desde particulares perspectivas religiosas, filosóficas y políticas. Otro conocimiento central vinculado a este ámbito es el que emana de los derechos humanos, tanto en su dimensión de ética universal, como en su dimensión de norma jurídica que rige las responsabilidades públicas en la comunidad internacional. Igualmente, aquellos conceptos y dilemas que emanan desde los principios de la tolerancia y la no-discriminación. Las habilidades se relacionan con aquellas vinculadas a los procesos de autorreflexión y resolución de problemas, de modo de fortalecer la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, consciente y responsable. Junto con ello, se busca acrecentar las habilidades sociales, comunicativas y de servicio, en la perspectiva de que los y las estudiantes se vean a sí mismos como miembros de una humanidad que requiere de ellos para crecer y desarrollarse. Este campo de objetivos transversales tiene un fuerte contenido valórico, promoviendo la adhesión a los grandes valores universales como la verdad, la belleza, la justicia, la

45 Este ámbito sólo está planteado para ser desarrollado en la educación media, mientras que en la educación básica la mayor parte de los componentes y conceptos referidos al dominio cognoscitivo e intelectual se encuentran subsumidos en el ámbito del desarrollo personal.

tolerancia, la solidaridad. Las actitudes que debieran desarrollarse, coherentes con esos valores, son principalmente de respeto al otro, de aceptación y valoración de la diversidad.

- *El ámbito de la persona y su entorno*: apunta al desarrollo de contenidos transversales que tienen relación con la democracia y la ciudadanía, con la historia, tradiciones y cultura, tanto a nivel nacional como internacional y a la actualidad social y política en ambos planos, de modo de elaborar una comprensión amplia del mundo en que vivimos, caracterizado por el proceso de globalización. Se incluyen también conceptos y comprensiones referidas al campo ecológico y medioambiental, propios de una relación de compromiso con el entorno geográfico; así como también, conocimientos acerca del amor, la sexualidad y la familia, no sólo en el ámbito personal o íntimo, sino que también vinculado a la vida social. Las habilidades centrales se relacionan con los ámbitos social y comunicativo, con el objetivo de que los y las alumnas aprendan a interesarse por el entorno social y geográfico en que viven, interactuando comunicativamente con otras personas y grupos, expresando y argumentando opiniones e ideas, así como también, trabajando conjuntamente con otros, relacionándose en un ambiente de respeto y colaboración. Conjuntamente, se mencionan las habilidades de observación y reflexión, de modo que la relación de la persona con su entorno se construya como una relación sensible, informada y reflexiva. Son propias de este campo las actitudes de civismo, el respeto, la creatividad y todas aquellas que nos vinculen al entorno con responsabilidad. La identidad nacional y la democracia son valores necesarios, en tanto ellos orientan un compromiso social con la realidad en que vivimos, con valoración de la dignidad propia y solidaridad con los demás.

Se ha estimado que en los OFT se entrecruzan dos lógicas diferentes. Por un lado, se identifican objetivos ligados con el progreso técnico, la racionalidad instrumental, la eficiencia productiva, el crecimiento económico-productivo, el bienestar material, etc. Por otro, objetivos que son propios de la racionalidad valórica y se relacionan con los derechos humanos, la justicia social, la democracia, el respeto mutuo y la equidad (Toro, 2000).

Los OFT en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación en 5° y 6° Básico

Un análisis de conjunto de los OF-CMO y de los Programas de Estudio del subsector Lenguaje y Comunicación de 5° y 6° año básico, permite constatar la presencia de un conjunto de transversales referidos a cada uno de los ámbitos en los que éstos han sido ordenados; sin embargo, debemos hacer notar, que hay algunos OFT que no son del todo considerados. Más aún, escasamente se hace referencia explícita en los Programas que existe una intención deliberada de reforzar determinados OFT.

Es interesante hacer notar que ciertos OFT, como por ejemplo, los referidos al desarrollo de hábitos de higiene personal y social, a la valoración de la vida y el cuerpo humano y a las

relaciones hombre–mujer son considerados en menor medida. Otros, por su parte, no tienen presencia en los Programas de 5° y 6° Básico, tales como los referidos a la dimensión religiosa, a la vida familiar, a la importancia del trabajo manual e intelectual.

En términos genéricos se conceptualiza que el lenguaje y la comunicación son un factor importante de la existencia personal, social, política y cultural, y un requisito indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y para el empoderamiento de las personas, que capacita para expresar y exponer puntos de vista, demandas y propuestas y que vehiculiza la relación con los otros. En la presentación de los Programas se sostiene textualmente que *“una buena selección de obras literarias, para lecturas personales y colectivas, permite poner a niños y niñas frente a situaciones relacionadas con los Objetivos Transversales, en las que tendrán oportunidad desarrollar el pensamiento, descubrir valores, formular normas de comportamiento ético y enfrentar problemas de desarrollo personal”*⁴⁶.

Crecimiento y Autoafirmación personal

Los Programas de 5° y 6° año básico hacen hincapié en que el logro de las competencias lingüísticas, tanto aquellas referidas a la expresión oral y escrita como las ligadas a la lectura, son valiosas para el crecimiento personal, en cuanto dan posibilidades de cierta diversidad de interpretaciones frente a un mismo texto. Esto estimula la expresión de la vida interior de cada estudiante, con sus experiencias y conocimientos previos, todo lo cual favorece la autoestima y la autoafirmación personal.

En este nivel se inicia la interacción de niños y niñas con la poesía, que se plantea como un medio para que desarrollen y valoren la sensibilidad, la reflexión íntima, expresen pensamientos divergentes y abran su imaginario, todo lo cual contribuye al conocimiento de sí mismo.

Por definición disciplinaria, este sector de aprendizaje desarrolla las habilidades comunicativas que se vinculan, por ejemplo, con la capacidad de interpretar, hacer inferencias, sintetizar, generar preguntas y poder emitir juicios críticos con información relevante contenida en enciclopedias, textos de estudios, manuales o catálogos, avisos publicitarios o provista por los medios de comunicación. También en los Programas se insiste que el desarrollo del lenguaje es la vía para plantear dudas y juicios críticos, desarrollando la capacidad de expresar ideas con claridad, precisión, coherencia y flexibilidad, para indagar, exponer, responder o argumentar en distintas situaciones comunicativas.

Especial atención se le confiere a aquellos textos orientados a que los niños y niñas realicen un proceso metacognitivo, es decir, reflexionen sobre las estrategias, procesos y actividades

46 Programa de Estudio, 6° Básico.

realizadas por ellos, evalúen sus logros y los aspectos que necesitan ser mejorados, y sean capaces de transferir esos aprendizajes a nuevas situaciones, todo lo cual favorece que tomen una postura más crítica frente a los fenómenos del lenguaje y la comunicación.

En relación con la capacidad argumentativa se pone énfasis en el análisis de textos, esperando que los estudiantes sean capaces de distinguir entre una opinión, las razones en favor o en contra y una conclusión. Se enfatiza, también, que en el manejo oral o escrito de la argumentación sean capaces de expresar sus opiniones, apoyándolas en razones pertinentes y convincentes y que aprendan a escuchar las argumentaciones de otros.

Formación Ética

La formación ética constituye un ámbito que es considerado explícita e implícitamente, tanto por los objetivos fundamentales que se proponen, como por las actividades y las sugerencias de evaluación que se incluyen en los Programas. Es así como uno de sus objetivos verticales de este sector establece que el estudiante en situaciones de diálogos y discusiones muestre una actitud de respeto, cortesía y aliento a las opiniones y textos literarios, poéticos o dramatizaciones de sus compañeros.

Es así como el desarrollo de la capacidad de escuchar respetuosamente los enfoques y juicios diferentes u opuestos al propio, pudiendo tomar en cuenta en las discusiones la posibilidad de diálogo reflexivo y negociador de acuerdos, constituye un objetivo importante del Programa. Se reconoce que en dichas situaciones el principal problema -en esta etapa del desarrollo- se presenta en relación con la capacidad de escuchar, la dificultad para mantener la atención, la impaciencia, la prepotencia y otros factores que perturban estas relaciones comunicativas. Por otro lado, se espera que los estudiantes lleguen a ser receptores críticos de los mensajes recibidos desde diversas fuentes de información y que sean capaces de reconocer intenciones comunicativas explícitas y subyacentes de distintos emisores, en especial, de los medios de comunicación masiva.

Los Programas también explicitan de manera muy clara que el desarrollo de las competencias lingüísticas se vincula con el objetivo de aprender a trabajar en equipo. En efecto, los Programas se plantean como propósito que los estudiantes aprendan a tomar la palabra para establecer diálogos con sus compañeros y con otros interlocutores; que demuestren respeto, tolerancia e interés hacia las ideas ajenas en sus conversaciones formales e informales; que expresen sus ideas, sentimientos y puntos de vista.

Se sostiene con fuerza que desarrollar la capacidad argumentativa, es decir, aprender a dar y a escuchar razones, es fundamental para la coordinación humana en el trabajo y para una convivencia armónica en el contexto de una sociedad democrática. Se considera la dimensión valórico-social de la argumentación como recurso para resolver conflictos. En este sentido el Programa de 5° Básico sugiere, por ejemplo, que se realicen debates en torno al desenlace de un cuento leído en clases o respecto de una noticia en particular. Además se recomienda apro-

vechar situaciones conflictivas en la sala de clases y formalizar la discusión, solicitando a los estudiantes que argumenten sus posiciones estimulando en los alumnos la reflexión sobre las reglas de convivencia del curso.

Persona y Entorno

Esta dimensión de los OFT es considerada al interior de los programas, en especial en lo referido a sus actividades integradas. Por ejemplo, en el Programa de 6° Básico, la actividad integrada “*Los ídolos de nuestro tiempo*”, busca que los estudiantes examinen y entrevisten a personajes que son portadores de un conjunto de valores, para que sirvan de modelos de identificación.

Otra forma en que este ámbito es abordado es por medio de la introducción de los niños y niñas a los textos normativos, por ejemplo, en el tratamiento de las normas que se deben cumplir en áreas protegidas, así como en el conocimiento de normas relativas a la salud, a la convivencia escolar, al tránsito y a la evacuación en casos de desastre, etc.

Se busca además que los alumnos y alumnas aprendan a participar democráticamente en la elaboración y evaluación de reglas de convivencia de la vida escolar, para que de esta forma ganen en confianza y se hagan responsables, autorregulando su conducta y aprendiendo a identificar las posibles consecuencias del no-acatamiento de reglas compartidas. Es así como los Programas, en especial el de 5° Básico, refuerzan una serie de OFT relacionados con la autorregulación, el conocimiento de los derechos y responsabilidades de cada alumno o alumna, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

El conocimiento de leyendas y cuentos tradicionales por parte de los alumnos es visto como una forma de aproximarse a la diversidad lingüística y cultural del país, así como para que conozcan y valoren los esfuerzos por rescatar, difundir y conservar estas expresiones de nuestro patrimonio cultural. Se sugiere identificar personas de la comunidad que relaten cuentos y leyendas para invitarlos al aula, escucharlos y, posteriormente, reflexionar sobre la riqueza cultural de estos encuentros; o que los estudiantes den formato de lectura dramatizada, historieta, libreto radial, a una leyenda de alguna etnia originaria de nuestro país.

Un OFT que tiene especial presencia en el Programa es aquel que dice relación con valorar la vida en sociedad. En este sentido, entre otras actividades se sugiere que los estudiantes investiguen las instituciones que tienen importancia para la comunidad local, por ejemplo, la municipalidad, la junta de vecinos, el centro de madres, el consultorio, el cuerpo de bomberos o la Iglesia, y que narren oralmente la historia de estas instituciones. En 6° Básico se incluye también una Unidad titulada “*Así es mi comunidad*”, en la que se sugiere que los alumnos investiguen sobre la historia, leyendas y mitos del lugar y realicen un programa radial dedicado a las etnias de la zona, localidad o región, en el cual se difundan sus expresiones culturales más relevantes.

Dudas y Preguntas sobre los OFT

Cabe hacer notar que los OFT han suscitado muchas preguntas, inquietudes y confusiones conceptuales, algunas de las cuales se han ido aclarando con el correr del tiempo y otras aún persisten y constituyen obstáculos serios para su operacionalización a nivel de las instituciones educativas.

Es así como frente al anteproyecto de OFT de 1992 surgieron inquietudes referidas a la necesidad de capacitar a los docentes para implementar los OFT en sus prácticas docentes; a determinar las modalidades e instrumentos para evaluarlos; a la relación entre los OFT y la educación religiosa y moral; a los grados de libertad que las instituciones educativas tienen para adaptar o modificar los OFT a sus realidades y Proyectos Educativos; a la imperiosa necesidad de introducir en el currículum de las instituciones formadoras de docentes el tema de los OFT; a definir las estrategias metodológicas, entre otras⁴⁷.

A medida que los Planes y Programas ministeriales se han implementado, se han reiterado algunas preguntas, entre las cuales podemos mencionar: concepto y sentido de la transversalidad; relación y articulación entre las ideas fuerza que impulsan las políticas públicas en educación y los OFT; y, los principios pedagógicos y didácticos que orientan los transversales y su metodología de implementación. Las preguntas referidas a la evaluación de los OFT son las más recurrentes, al igual que las vinculadas con los espacios y los tiempos curriculares para atender estos objetivos, toda vez que existe una gran presión por los logros de los estudiantes en los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos cognitivos. También hay interrogantes referidas a la relación entre el Proyecto Educativo Institucional y los OFT y a la responsabilidad de la familia respecto a los OFT.

En conversaciones sostenidas con directores, jefes de unidades técnicas, orientadores y profesores, se han podido detectar serias dificultades de comprensión e implementación de los OFT. En un estudio exploratorio realizado por el equipo de Seguimiento de la Implementación Curricular de la UCE del Ministerio de Educación durante el año 2000, se constató que, si bien los transversales se mencionan como uno de los cambios característicos de la Reforma Educacional, éstos quedan más bien referidos a “*la formalización y registro de los mismos*”. Para la mayoría de los docentes “*la inclusión de los elementos característicos de los OFT es algo que se venía haciendo siempre*”. El informe señala, además, que en algunos casos, los establecimientos han creado sistemas para registrar y evaluar el comportamiento de los alumnos en función de los OFT y sus avances. Sin embargo, éstos no pasan de ser meros registros que no son utilizados como una herramienta de aprendizaje y de retroalimentación hacia los estudiantes.

⁴⁷ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1992): “Los desafíos que impone el proyecto LOCE a las instituciones formadoras de profesores”, Documento/Informe, Santiago.

CAPITULO IV

ESTRATEGIAS DE DIFUSION Y PERFECCIONAMIENTO

EN EL NUEVO CURRICULUM

El proceso de “*bajada*” de la Reforma Curricular a los establecimientos educacionales, constituye, por cierto, un desafío complejo y una tarea fundamental si se desea que el currículum oficial elaborado por el Ministerio de Educación se implemente al nivel de las instituciones educacionales. Es importante tener en cuenta, al momento de analizar el actual proceso de cambios, que una estrategia de “*bajada*” inicial, sin duda marca posteriores desarrollos. Identificamos la “*bajada*” con las diferentes estrategias que el Ministerio de Educación ha diseñado con el propósito de transferir el discurso curricular oficial a las instancias de implementación curricular, es decir, a los establecimientos educacionales.

La complejidad de los procesos de cambio, específicamente a nivel educativo, han sido acuciosamente trabajados en las últimas décadas, precisamente por el constante fracaso de innumerables reformas e innovaciones⁴⁸. Desde la investigación se han analizado diversas estrategias, se han comparado resultados y se han elaborado comprensiones, que debieran permitir identificar los mecanismos por los cuales una innovación, ya sea a nivel de sistema educativo o a nivel de programas específicos, puede tener mejores posibilidades de ser comprendida, apropiada e implementada por los docentes.

Las estrategias de “*bajada*” que entraremos a detallar más adelante se sitúan en un modelo que podríamos definir como de transferencia-recepción–resignificación. Este modelo se sustenta en el supuesto que desde el organismo central se genera no sólo el currículum, sino que también las directrices para su ejecución, la preparación de los instrumentos pedagógicos y didácticos para su implementación y evaluación, y la capacitación de los docentes. El modelo vertical de la reforma –esto es de “*arriba*” hacia “*abajo*”–, genera en las instituciones educativas y los docentes una actitud pasiva y receptora, que inhibe la participación de los actores escolares, dificultando de paso la apropiación de la reforma curricular. Es cierto que desde las autoridades oficiales se ha invitado a que los docentes reconceptualicen y resignifiquen el currículum desde sus propios contextos y realidades, sin embargo, la naturaleza misma de la estrategia de bajada, así como serios

48 Para un estudio exhaustivo sobre el tema, aun cuando circunscrito a la realidad de EEUU y Canadá, ver M. Fullan y S. Stiegelbauer (1997): *El cambio educativo*, Editorial Trillas, México.

problemas de comunicación entre los distintos niveles del sistema educativo, han dificultado considerablemente estos procesos de resignificación.

En efecto, preferentemente en los años iniciales de la Reforma, esta fue resistida, en especial por el Colegio de Profesores, por ser poco participativa. Muchas de las estrategias de bajada empleadas han enfrentado tensiones y obstáculos; en ocasiones han sido desautorizadas y severamente criticadas. No obstante, es importante hacer notar, que pese a todas las dificultades enfrentadas, de una u otra manera, el discurso curricular oficial de la Reforma está penetrando en los establecimientos. Sin embargo, como en cualquier acto de comunicación, la Reforma se encuentra sujeta a procesos de resignificación que dependen de las particulares características, esquemas de comprensión previos y visiones de mundo del receptor. Por lo mismo, los procesos de cambio educativo que involucran transformaciones culturales, muchas de ellas profundas, se desarrollan en forma gradual e indefectiblemente resultan en una construcción distinta de la propuesta oficial de reforma curricular. La distancia entre lo que se pensó qué debía ser y lo que efectivamente es, responde a estos procesos de resignificación de los que estamos hablando.

Ahora bien, un análisis integral de las estrategias de bajada permite señalar que con mucha antelación a la puesta en marcha del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), considerada la estrategia de mayor despliegue de la Reforma, se implementaron iniciativas que fueron abonando el terreno de los cambios. En efecto, ya en los primeros años de la década de los '90, la implementación de los Programas de Apoyo al mejoramiento de la calidad y la equidad (Mece Básica, Media, Rural y Párvulos), los Programas Focalizados, los referidos a la gestión educativa, la red Enlaces y muchos otros, comenzaron a instalar en el sistema educacional muchas de las ideas que serían componentes centrales de la reforma curricular posterior. Estos programas plantearon nuevas metodologías y enfoques pedagógicos y se elaboraron materiales didácticos que apoyaban el quehacer del profesor en el aula.

En este contexto se definieron e implementaron líneas de perfeccionamiento y asistencia técnica, que buscaban dar respuesta a las necesidades específicas de cada uno de los niveles y establecimientos que estaban participando de esas iniciativas. Cabe señalar, sin embargo, que aquellos establecimientos que no participaban de los Programas Focalizados se mantenían ajenos a los procesos de cambio y continuaban sujetos a las prácticas tradicionales.

Es importante señalar que desde el mismo momento en que fue aprobado por el Consejo Superior de Educación el Marco Curricular de OF-CMO para la educación básica en 1996 y para la educación media en 1998, se comenzó a plantear el problema de la comunicación y la transferencia a la totalidad del sistema. Aquellos establecimientos que aceptaron el desafío de elaborar sus propios Programas de Estudio sobre la base del Marco Curricular se vieron obviamente impelidos a profundizar en este Marco, conocer los cambios profundos que se estaban proponiendo y debieron diseñar sus propias modalidades de perfeccionamiento. En este sentido hay que destacar el hecho de que en las Secretarías

Ministeriales y las Direcciones Provinciales, se nombraron funcionarios responsables de verificar y evaluar las propuestas de Programas de estudio que presentan los distintos establecimientos educacionales para su aprobación.

Sin embargo, para la mayoría de los establecimientos, que optaron por aceptar los Programas ministeriales, sin lugar a dudas que el proceso de transferencia y apropiación del Marco ha sido mucho más lento y difícil, levantando fuertes resistencias, especialmente en los primeros años de la Reforma. Los establecimientos esperaban que el Ministerio de Educación elaborara los Programas de Estudio y la noción de Marco Curricular les era ajeno a su tradición. No obstante, como se verá más adelante, a medida que las pruebas SIMCE se comenzaron a diseñar a partir del Marco Curricular, este recibió mayor atención y se convirtió en una fuente que los establecimientos empezaron a utilizar en la docencia.

Es interesante destacar que los Programas de Estudio ministeriales constituyen en sí un nivel importante de bajada del discurso curricular oficial. Dicho de otra manera, los Programas de Estudio ministeriales son también un indicativo de cómo debe interpretarse la propuesta del Marco Curricular. En este sentido, los Programas entran de lleno a operacionalizar los OF-CMO, mediante la definición de aprendizajes esperados, la entrega de sugerencias didácticas al docente, la incorporación de actividades generativas y ejemplos concretos de acción para la práctica docente, de sugerencias y ejemplos de evaluación del logro de los objetivos. En la elaboración de los Programas se optó por proporcionar la mayor cantidad de directrices posibles, a fin de apoyar al docente en su trabajo en el aula.

Tal como ya se ha señalado, la estrategia preferente que el Ministerio de Educación ha empleado para bajar la Reforma Curricular ha sido el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), destinado a perfeccionar a directivos y profesores de los establecimientos subvencionados del país. En este sentido, el PPF se plantea como una de las líneas del componente de desarrollo profesional de los docentes⁴⁹, destinada a apoyar la implementación de la reforma curricular (MINEDUC, 1999; Cox, 1999; Núñez, 2001).

Las primeras actividades del PPF se iniciaron en el año 1999⁵⁰ y, en términos generales, han consultado dos fases:

⁴⁹ El eje desarrollo profesional de los docentes en un comienzo incluyó la formación inicial de docentes, el perfeccionamiento fundamental de los docentes en servicio, el programa de becas y pasantías en el extranjero para docentes y el otorgamiento de premios a la excelencia docente.

⁵⁰ Entre 1999 y 2002 los programas de estudio, del segundo ciclo básico y enseñanza media, fueron gradualmente elaborados por la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación. Al inicio de cada año escolar se entregaron los planes y programas de estudio correspondientes. En 1999, los de 5° año básico y 1° año de enseñanza media; en 2000, los de 6° año básico y 2° año de enseñanza media, y así sucesivamente. En consecuencia, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), que comenzó en 1998 su tarea de perfeccionamiento docente, ha seguido la secuencia establecida por la UCE para llevarlo a

- *La fase de Instalación*, a través de cursos que se dictan en el primer semestre de cada año, que están destinados a la formación de los profesores en los nuevos planes y programas de estudio, a medida que ellos han estado siendo formulados por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación, y al perfeccionamiento de los directivos en estrategias de gestión para la instalación de la reforma curricular.
- *La fase de Profundización*, que tiene como propósito complementar el perfeccionamiento docente de la fase inicial a través de cursos focalizados en ciertas temáticas que se dictan en el segundo semestre de cada año.

Es importante hacer notar que el PPF no realiza capacitación directa. Recibe los materiales de la UCE y licita los cursos de perfeccionamiento correspondientes, los cuales son dictados por las instituciones que ganan dichas licitaciones⁵¹ y que están inscritas en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP). Los cursos también pueden ser dictados directamente por el Programa a través del CPEIP. Las instituciones que se adjudican las licitaciones reciben emolumentos por cada curso impartido.

El Programa ha tenido presencia nacional y se ha desarrollado en todas las regiones del país, salvo para algunos subsectores y zonas específicas, alcanzando un total de 4.422 cursos en los tres primeros años que estuvo en operación (1999-2001). Los cursos de instalación tienen una duración estándar de 70 horas, mientras que los de profundización tienen una duración entre 70 y 100 horas, según las características de las materias tratadas y las modalidades que se han empleado: presenciales, mixtas y a distancia. El Programa ha entregado, en sus dos fases, perfeccionamiento a alrededor de cincuenta y tres mil docentes y directivos en promedio por año, lo que constituye el 52% de la población objetivo⁵². Cabe señalar que la participación en estos cursos es de carácter voluntario y la mayor cantidad de participantes son docentes de enseñanza básica que asisten a los cursos de la Fase de Instalación. Un incentivo para la asistencia de los docentes, es la bonificación por perfeccionamiento para los docentes del sector municipal, que se rigen por el Estatuto Docente.

Una carencia en los PPF ha sido no abordar adecuadamente un aspecto esencial de todo proceso de cambio, como es el sentido del cambio. Para qué se hace esta reforma, qué se quiere cambiar y por qué, hacia dónde se pretende avanzar. Esa claridad en términos de sentido, no existía tampoco en las instituciones capacitadoras, centrándose así el

cabo. En 1999, se inició el perfeccionamiento de los docentes de 5° año de enseñanza básica y 1er año de enseñanza media. En el año 2002 se finalizó el perfeccionamiento con los docentes de 8° año de enseñanza básica y 4° año de enseñanza media en sus modalidades Humanista-Científica y Técnico-Profesional.

51 Pueden participar instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), centros académicos independientes, sociedades y consultoras, que cumplan con el requisito de registro señalado.

52 Ficha de Antecedentes PPF 2002.

perfeccionamiento preferentemente, en la operatoria de los nuevos contenidos y metodologías. Esta carencia afectará tanto la comprensión como la apropiación de la propuesta curricular.

Las dificultades que ha enfrentado el PPF, ha conducido a que el CPEIP haya desarrollado otras alternativas de perfeccionamiento a través de talleres, orientación y asistencia técnica, aplicados constantemente a lo largo del país. Entre éstas se destaca el Programa de Talleres Comunales de Perfeccionamiento para profesores de enseñanza básica que se iniciaron en el año 2000, los que constituyen una instancia de perfeccionamiento en servicio entre docentes, con el propósito de favorecer que los profesores se apropien e integren la reforma curricular, de manera más autónoma y más pertinente a su realidad social y cultural. Otra iniciativa desarrollada desde el CPEIP a partir del 2001, son los cursos masivos a distancia vía Internet, referidos a asignaturas y grados específicos de enseñanza.

Otra estrategia de bajada utilizada desde la UCE han sido los textos de estudio que se entregan gratuitamente en los establecimientos escolares, los que ayudan a reforzar los programas de estudio e inclusive, en muchas ocasiones, los reemplazan. A partir de algunos estudios y evaluaciones que se realizaron respecto del uso del texto escolar en el aula y para las planificaciones de las clases que hacen los docentes, surgió la necesidad de establecer un mecanismo que asegurara que los textos licitados por el Mineduc se vincularan efectivamente con los objetivos y contenidos planteados en el Marco Curricular. Para estos efectos, la UCE desarrolla los términos de referencia de las licitaciones y supervisa los textos licitados.

Las pruebas SIMCE y la futura prueba de ingreso a la Universidad, más que un instrumento de bajada propiamente tal, se constituye en un imperativo de implementación de la reforma. Desde la UCE se cautela que estos instrumentos de evaluación se correspondan con los contenidos, objetivos y aprendizajes esperados del currículum de la Reforma, de suerte que haya grados importantes de congruencia entre currículum y evaluación. Existe plena conciencia que la evaluación establece parámetros importantes a la implementación del currículum.

Finalmente, una de las estrategias de bajada suplementaria que el Ministerio de Educación ha reforzado y en la cual ha invertido importantes recursos financieros, ha sido dotar a los establecimientos de materiales de apoyo y recursos didácticos. Entre estos debe mencionarse a los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA). Mediante los CRA el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de los profesores un amplio set de materiales de apoyo al desarrollo curricular. Dichos materiales están desarrollados en diversos soportes: publicaciones impresas, audiovisuales, software educativo o contenidos digitalizados distribuidos a través de Internet. Si bien los CRA son un complemento del sistema, existen iniciativas para compatibilizar la dotación a los CRA con la propuesta curricular, consultándose a los equipos de la UCE respecto del listado de materiales a ofertar a los establecimientos, de manera de poder establecer su relación con la propuesta curricular vigente.

Por último, es importante señalar que, con el propósito de generar información actualizada y confiable sobre el proceso de implementación del currículum, la UCE creó en el año 2000 una Unidad de Seguimiento. Desde esta perspectiva, se considera el currículum en permanente y constante revisión. Con este fin se ha visto como fundamental levantar información para la toma de decisiones de ajuste y actualización del currículum, con el objetivo de, por un lado, corregir errores y por el otro, responder a las nuevas demandas que la realidad le plantea al sistema educativo. En este marco, durante los años 2001 y 2002, se aplicaron cuestionarios de autoreporte a profesores, se realizaron entrevistas a docentes, se analizaron materiales curriculares y existió un acercamiento directo a las salas de clases, en una muestra de establecimientos pertenecientes a tres regiones del país, en diferentes niveles educacionales y sectores de aprendizaje. Accesoriamente, una de las líneas de estudio de la Unidad es recoger información referente al tipo de uso que dan los profesores a los textos escolares entregados gratuitamente a los establecimientos del país en las diferentes asignaturas y cursos.

Interrogantes y Desafíos

El Ministerio de Educación ha elaborado, como se ha podido ver, diversas acciones y estrategias tendientes a bajar la Reforma a los establecimientos educacionales. Existe plena conciencia que la elaboración de un discurso curricular oficial no es sino una etapa, si bien importante y crucial de la Reforma, y que existen otras que deben implementarse para que ésta penetre donde realmente importa: en las instituciones escolares y en las aulas.

Pese a esta toma de conciencia, el propio modelo de reforma al cual se ha hecho referencia durante este trabajo, invita a que el sistema y sus docentes asuman una actitud contemplativa-receptiva frente a la reforma más que participativa-proactiva

En el plano de las estrategias de bajada que se han utilizado se observa que el perfeccionamiento docente, componente indispensable de toda Reforma, al no ser impartido directamente por el Ministerio de Educación, y en especial por la UCE, ha significado que en muchas oportunidades la capacitación no ha estado a la altura de los cambios profundos que se han propuesto. Las instituciones adjudicatarias, en ocasiones, no están preparadas para realizar la capacitación al nivel que se espera. Esta situación ha sido denunciada por muchos de los docentes que han participado de las actividades del PPF.

Adicionalmente, dado que el PPF es de carácter voluntario y se realiza en jornadas de vacaciones no ha alcanzado a la totalidad de los docentes y directivos que debieran incorporarse al conocimiento de la Reforma Curricular, lo que de por sí constituye, sin lugar a dudas, un serio obstáculo para su posterior apropiación e implementación.

Evidentemente, proporcionar recursos materiales y didácticos, poner en sintonía al currículum con las pruebas nacionales y de ingreso a la Universidad, crear sinergia entre los textos de estudios y el currículum, son estrategias de bajada muy importantes. Sin embargo, hay necesi-

dad de dar un paso adicional y decisivo: estimular y apoyar a las instituciones y a sus docentes para que de manera colectiva hagan suya la reforma curricular, la gestionen y se apropien cabalmente de ésta. Para que ello suceda es indispensable que desde el Ministerio de Educación:

- Se legisle en torno a los tiempos curriculares asignados a los docentes, de suerte que tengan posibilidad de analizar colectivamente el nuevo currículum, de reflexionar su incidencia en la práctica docente, de diseñar innovaciones para su mejor implementación.
- Se entreguen criterios y modalidades de recontextualización y resignificación del currículum, que profundicen en los sentidos de la reforma.
- Se inicie una estrategia sistemática de inserción del currículum en las instituciones formadoras de profesores.

SEGUNDA PARTE

REFORMA CURRICULAR: LA MIRADA DESDE LAS ESCUELAS

CAPITULO I

DESCRIPCIONES DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Una primera aproximación a los espacios institucionales donde se llevan a cabo los procesos de recontextualización de la nueva propuesta curricular, se realizará mediante la presentación de las descripciones analíticas de las escuelas visitadas durante la fase de trabajo de campo. Estas sistematizan la información producida durante las entrevistas, tensionando –implícita o explícitamente- los principios institucionales que definen, orientan y organizan el trabajo docente en cada escuela, con los principios regulativos de la vida escolar propuestos por los Objetivos Fundamentales Transversales.

Las descripciones de las escuelas enfatizan aquellos aspectos que durante el trabajo de campo, y en un primer nivel de análisis, se fueron revelando como centrales para la comprensión del grado y las formas de apropiación del nuevo currículo. Los ejes que guían estas construcciones buscan generar una caracterización de los establecimientos que permita comparar las semejanzas y las diferencias institucionales, respecto de los procesos de recontextualización del nuevo currículo y, más específicamente, de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Lo que viene a continuación responde al interés por relevar los discursos que los distintos sujetos construyen sobre los contextos institucionales en que ellos habitan y que, en cierta medida, van construyendo cotidianamente. En tal sentido, las descripciones parten del supuesto de que los principios y postulados que guían la reforma, así como los procedimientos que ésta propone, no son necesariamente entendidas de manera homogénea. Esta diversidad de significaciones y prácticas, que incluso encontraremos al interior de un mismo establecimiento, son consecuencia de la articulación de estos contextos institucionales, con las historias y creencias personales de los docentes. Subrayaremos, por supuesto, las formas diferenciales de apropiación y significación, observando como afloran críticas, resistencias, miradas suspicaces y temerosas, pero también, adhesiones entusiastas e incondicionales. Encontraremos, también, sujetos con posturas ambivalentes y aquellos que expresan sus deseos de “otro” cambio. Esta heterogeneidad es posible gracias a contextos institucionales complejos y diversos, que son –precisamente- donde deseamos que nos lleven las miradas y percepciones de los agentes escolares.

Este esfuerzo por atender a la “*dimensión subjetiva del cambio*” (Fullan, 1997), se realizará centrando la mirada en el subsector de “Lenguaje y Comunicación”, y su aplicación en los niveles de 5° y 6° básico. Junto con focalizar la mirada en este ‘subsector de aprendizaje’ -originado en la (re)clasificación del conocimiento del nuevo marco curricular-

ésta se ampliará también hacia otros ámbitos del trabajo docente, entre los cuales podemos mencionar: intercambio docente, presencia de proyecto educativo, identidad institucional, dinámicas organizacionales y grados y formas de apropiación de las propuestas de cambio.

ESCUELA PRAGA

“Veíamos que la escuela se estaba muriendo de a poquito”

La Escuela Praga se encuentra ubicada en el “*polo de desarrollo*” de una comuna del sector poniente de la capital. Junto a ella están el edificio de la Municipalidad, el Registro Civil, una Iglesia y la Corporación Municipal. Este establecimiento actualmente posee una matrícula de 1059 alumnos, distribuidos en 29 cursos desde prekindergarten a octavo básico, con un promedio de 38 alumnos en cada uno de ellos. Además del director y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, trabajan en la escuela 33 docentes, más seis funcionarios entre paraprofesionales y auxiliares. Todos los profesores están contratados por 30 horas y sólo el equipo directivo tiene contrato por 44 horas. La escuela está construida de material ligero, es de un piso y aún no ingresa a la Jornada Escolar Completa. Durante los últimos años, han contado con bibliotecas de aula y “*material pedagógico anexo*”, lo cual se ha visto reforzado con la incorporación, este año, al programa de las escuelas focalizadas.

En el marco de la reforma educativa, en la escuela se están implementado diversos programas, entre los cuales podemos mencionar: programa de Lecto-Escritura, proyecto de Planificación de las Clases (3° y 4° básico), proyecto de aseguramiento del aprendizaje y de confección de guías de trabajo a partir de la prensa escrita (ambos a cargo del CPEIP) y un programa de Salud Oral (a cargo de la JUNAEB). Anteriormente, se implementó un proyecto de sicomotricidad (a cargo de la antigua DIGEDER) y un Programa de Mejoramiento Educativo (PME). Por otro lado, cerca de un 40% de los niños recibe raciones alimenticias aportadas por la JUNAEB, las cuales fueron incrementadas durante este último año.

Estos datos generales de la escuela son motivo de orgullo para quienes trabajan ahí, pues -como es frecuentemente señalado- no son comparables con la situación que este establecimiento vivía hace unos pocos años, cuando su cierre parecía inminente. Haciendo un poco de historia, podemos decir que esta escuela nació en 1965 ocupando un local de la unidad vecinal del sector, llegando en su mejor época a tener 1300 alumnos. Esta situación cambió a mediados de la década de los 80', cuando la matrícula descendió hasta tener -“*en su peor momento*”- sólo 368 alumnos.

Este brusco descenso tendría relación -en mayor o menor grado- con las transformaciones vividas por la educación pública durante el gobierno militar. Para el director, el surgimiento de “*muchos colegios particulares subvencionados en el entorno*” es la principal causa. Para la jefa de UTP, sin embargo, este descenso en la matrícula se deriva de la situación política de fines de la década del 80'. El año 1987, “*por situaciones conflictivas de la época*”, esta escuela cambió su plana directiva, llegando la actual jefa de UTP y un nuevo director, quienes venían a terminar con “*un foco de profesores que eran extremistas*”. Según ella misma relata, los resultados pronto fueron visibles, pues “*se tuvieron que trasladar profesores y otros se fueron*”. Luego de esto, los apoderados habrían comenzado a retirar a sus pupilos de la escuela, siguiendo a los docentes expulsa-

dos o trasladados. Asimismo, las características de personalidad del nuevo director habrían tendido a distanciar a los padres de la escuela, pues éste *“aparentaba ser muy duro, muy enérgico, entonces el apoderado le tenía cierto temor”*.

En esos instantes la reflexión que surgió desde la propia institución hizo hincapié en la necesidad de elaborar estrategias para reencantar a la comunidad con la escuela, buscando atraer una mayor cantidad de alumnos, pues *“veíamos que estaba la escuela muriéndose de a poquito”*, afirma la jefa de UTP. Un primer paso consistió en el cambio de uniforme, desde el tradicional *“dictado por el ministerio”* a un *“uniforme especial de la escuela”*, similar a los utilizados en los colegios particulares. Posteriormente, en el año 1996, se produce cambio de director, lo cual viene a potenciar el repunte observado en la institución gracias al *“boom del uniforme”*. El *“plan de trabajo diferente”* que traía el nuevo director, produjo cambios en la escuela, viéndose reflejado en el crecimiento sostenido de la matrícula, la que en el transcurso de cinco años volvió a tener más de mil alumnos.

Según cuenta el director, en ese momento había personas en el municipio que deseaban cerrar la escuela, con el fin de utilizar sus dependencias para ampliar la municipalidad. La *“apuesta”* del nuevo director fue fortalecerla y *“ganarle al municipio en el buen sentido de la palabra”*. De hecho, algunos años más tarde, fue la propia Municipalidad la que tuvo que devolver tres salas que ocupaba en la escuela como bodega, para poder satisfacer la creciente demanda por matrículas.

Esta *“apuesta”* de la cual habla el director, se refiere a la necesidad de *“defender”* la educación pública, en tanto sería la única alternativa real para los estudiantes de sectores populares. Según él, *“como escuela pública tiene que ser una escuela que apunte a la equidad, y la equidad se da en términos de que todos tengan acceso a la educación y, segunda cosa, que es gratuita, aquí no se cobra nada”*. Consecuente con su posición, en este establecimiento no existe selección de alumnos *“desde el punto de vista del rendimiento”*, pues *“todo alumno que busque matrícula la va a tener, independientemente de donde venga, de sus características, ascendencia, de lo que sea”*.

Este interés por la defensa de la educación pública no se limita sólo a asegurar el ingreso de alumnos, también implica -según el director- poner énfasis en el mejoramiento integral de estas instituciones escolares. Es así como en una reunión de docentes sostiene que *“si estamos defendiendo nuestra labor en la educación pública hagámosla bien, entreguemos un buen servicio (...) pongamos en el centro del análisis al alumno”*. En este sentido, el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos no es sólo un fin en sí mismo, es también el mejor camino que existe en la defensa de la educación pública. Esto lo ejemplifica con el Programa de Escuelas Críticas que está actualmente impulsando el Ministerio de Educación, que es percibido como una amenaza a la educación pública: *“Me aterra lo que se vive en las escuelas críticas, todos estamos por la educación”*.

pública, las escuelas críticas apuntan a una privatización de las escuelas que son muy malas, porque ante el problema de la mala gestión se le entrega la escuela a una consultora privada”.

Gestión Institucional y Proyecto Educativo

La figura del director es central para comprender este “renacer” de la escuela. Como señala la jefa de UTP: *“este nuevo director llegó con otro carisma, en que sí escuchaba, escucha a los apoderados, escucha a los niños, nos escucha a nosotros los profesores”*. Fue así como *“la gente empezó a darse cuenta que en la escuela se hacían buenas cosas, que habían buenos profesores y de ahí, hasta el día de hoy, hemos ido creciendo sistemáticamente en promedio de uno a dos cursos por año”*, señala el Director. Este trabajo desde la institución por hacerse visibles y cercanos a la comunidad ha rendido sus frutos, mejorando la percepción que ésta tiene sobre la escuela.

Por otro lado, se ha generado un clima escolar distinto, caracterizado por la mayor comunicación entre los distintos actores educativos y por una mayor receptividad de la dirección a sus demandas. Los profesores reconocen en el director mayor disposición a apoyar la labor docente. Jorge, profesor de Lenguaje y Comunicación desde 5° a 8° Básico, cuenta que del director recibe: *“propuestas para trabajar en mi curso (...) me acompaña en la parte disciplina, en la parte recursos, a veces permisos para sacar a los chiquillos y mucho apoyo frente al apoderado, aunque esté equivocado. Cuida a su profesorado, yo creo que esa es una parte muy positiva que tiene el director”*. Para el director, su labor al interior de la escuela es sólo *“una función más dentro del quehacer escolar, no es la función fundamental. Y al revés, yo debo ser un facilitador del trabajo de los profesores, que tienen el trabajo más importante, que es el trabajo directo con los niños”*. De este modo, existe coincidencia entre los distintos actores entrevistados respecto de la labor del director y su importancia en los cambios que se vienen observando en la escuela.

Pese a estos avances en lo institucional, los resultados académicos no han sido todo lo óptimo que se esperaban, motivo por el cual, durante este año, pasaron a formar parte del programa de las escuelas focalizadas. En un inicio, ser considerada escuela focalizada no fue visto con agrado por los diferentes actores educativos. El temor a la estigmatización, unido al tratamiento del tema hecho por los supervisores provinciales -quienes hicieron hincapié en el descenso de categoría de la escuela-, generaron variadas resistencias en el establecimiento, especialmente entre sus docentes. Sin embargo, a poco andar, mucho de estos temores y desconfianzas se han diluido por los ‘beneficios’ que se obtienen con la nueva calidad de escuela focalizada, particularmente en material educativo, en la contratación de ayudantes para los 1° básicos y en el financiamiento de espacios pedagógicos para la reflexión docente.

El desarrollo del espacio de intercambio docente ha permitido abordar dos tareas relativas al fortalecimiento institucional que se reconocían como pendientes: la activación del equipo de gestión y la formulación del Proyecto Educativo Institucional. En la actualidad, el equipo de gestión sólo posee existencia formal, y en la práctica sus funciones eran asumidas por el equipo directivo, centrándose en asuntos administrativos, sin abordar lo relativo a lo pedagógico o curricular. Incluso, esta última instancia tiene una existencia bastante inorgánica, sin periodicidad en sus reuniones ni planificación en las temáticas a tratar, limitándose a reaccionar ante demandas puntuales hechas a la escuela por niveles superiores del sistema educativo. Esto lo expresa con claridad la jefa de UTP, quien cuenta que *“nos juntamos cuando (...) por ejemplo, de una instancia superior te llega un avisito que necesitan saber las necesidades de infraestructura de la escuela. Ahí rápidamente nos llamamos, lo conversamos, priorizamos, se da respuesta a lo solicitado y chao”*. Ante la sugerencia del equipo de supervisores provinciales -encargados del P-900 para esta escuela⁵³- ha comenzado el trabajo tendiente a constituir formalmente el equipo de gestión, diferenciándolo del equipo directivo al integrar a docentes de ambas jornadas, así como se tenía presupuestado invitar a participar a un apoderado y un alumno *“cuando sea necesario”*.

La formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), por su parte, se encuentra en su fase inicial. El espacio de reflexión pedagógica permitió la realización de un diagnóstico de fortalezas y debilidades de la institución, que -según nos manifiestan- es el paso previo a la definición del Proyecto Educativo. Para la dirección de la escuela, la construcción de este proyecto (*“carta de navegación”*) debe ser fruto de un trabajo conjunto y participativo de la comunidad escolar, y no circunscrito solamente al equipo directivo. Si bien se plantea que docentes y directivos deben encabezar este proceso de reflexión institucional, no se cierran a la participación de otros actores tales como: alumnos, apoderados y organizaciones comunitarias del sector.

Actualmente se está en la fase de invitar a los padres a participar de la construcción del PEI, por lo cual, cada docente en la reunión de apoderados de su curso trabajó una pauta relativa a este tema, buscando generar discusión en torno a la realidad de la escuela. Según el director, existe un grupo importante de apoderados que *“tienen ganas de aportar algo que vaya más allá del regalito o la rifa”*. Se reconoce que hasta el momento no se ha aprovechado el aporte que los apoderados pueden hacer, tanto en lo pedagógico, como en el fortalecimiento institucional de la escuela. En este sentido, la estrategia de

53 Durante los últimos años en esta Dirección Provincial los supervisores trabajan en tríadas, los que se encuentran a cargo de supervisar diferentes áreas (gestión, implementación curricular y administración) en cada establecimiento. El número de escuelas que atienden las tríadas es variable. La supervisora encargada de implementación curricular, nos contó que ellos actualmente supervisan 18 escuelas focalizadas, por lo cual, reconoce que los tiempos dedicados a cada una de las escuelas suelen ser muy dispares, mientras algunas reciben muy pocas visitas, otras concentran buena parte de su atención. Para el caso particular de este establecimiento, el grupo de supervisores ha asistido con mayor frecuencia durante este último tiempo, lo cual coincide con el inicio del trabajo en torno a los temas del Equipo de Gestión y del Proyecto Educativo Institucional.

involucrar a los padres en la discusión respecto de los objetivos de la escuela, tiene como meta no sólo reunirlos en torno a la construcción del PEI, sino también, levantar el alicaído Centro General de Padres, el cual no tiene elecciones hace más de dos años y de las dirigentes elegidas en aquella ocasión, sólo quedan en funciones la tesorera y dos directoras.

Dentro de este proceso de definiciones que conlleva la construcción del PEI, favorecer la participación de los alumnos en la discusión es vista con agrado por el director y un grupo importante de docentes. La frase *“mis niños tienen cosas que decir”*, dicha por una parvularia de la escuela, refleja el sentir de quienes consideran importante rescatar la mirada de los alumnos. sobre la escuela. Según el director, *“estamos evaluando cuál o cómo, pero creemos que los niños tienen que participar en el Proyecto Educativo, especialmente los de 3° o 4° que van a vivir propiamente el PEI, mucho más que los de 7° y 8° que se van este año”*.

Por otro lado, se tiene proyectado realizar reuniones con representantes de organizaciones comunitarias del sector, con el objeto de discutir la inserción de la escuela en el sector, de modo que ésta logre responder a los requerimientos de la comunidad, pero también, que estas organizaciones se comprometan con el desarrollo de la institución educativa.

Si bien desde la llegada del actual director la escuela se comienza a abrir a la comunidad, a estimular la participación de los padres y apoderados, y a cambiar el clima escolar y las relaciones humanas, pensamos que la incorporación al programa del P-900 ha intensificado un proceso de reflexión interna, favoreciendo el desarrollo de una mirada autocrítica al interior del establecimiento. La jornada de reflexión pedagógica que es financiada por el programa de las 900 escuelas, les ha permitido a docentes y directivos contar con un espacio para intercambiar opiniones y dialogar respecto de la escuela. En este sentido, este espacio ha fortalecido el ‘proyecto’ impulsado por el director de generar procesos de participación que, partiendo desde los docentes, involucren a los demás actores ligados al establecimiento. La invitación hecha a participar del Proyecto Educativo y el intento por revitalizar organismos de participación y/o representación, como el Equipo de Gestión y el Centro General de Padres, se encuentran en esa línea.

Implementación y Significado de la Reforma

La reforma curricular se ha ido implementando progresivamente, partiendo en el año 97 con el NB1. *“Año a año se fueron capacitando a los profesores e implementando los nuevos programas”* hasta llegar al día de hoy, en que la escuela, en su totalidad, se encuentra implementando la reforma curricular. Como se señaló anteriormente, los componentes centrales de la reforma se encuentran en pleno funcionamiento, con la excepción de la Jornada Escolar Completa (JEC).

Refiriéndose a los diversos proyectos educativos implementados en la escuela, el director señala que, como dirección, *“hemos estado permeables a todas esas cosas”*, lo cual se habría expresado en que *“nos hemos puesto a disposición de la corporación y el ministerio en todo programa, en todo proyecto”*. La recurrencia del término *“innovación”* es lo que caracteriza la postura del director (*“mi filosofía”*) respecto del actual proceso, y que se expresa también en su posición frente a los docentes, a quienes les señala que *“es mejor innovar que seguir haciendo lo mismo”*. En este sentido, innovar *“no significa renunciar a lo que he hecho anteriormente, sino que significa allegar un elemento más, una estrategia más que yo puedo incorporar en la sala de clases”*. De ahí que el rol de la dirección de la escuela consistiría en *“ofrecerles a los profesores una gama de estrategias”*, con el objeto de que éstos las trasladen a su quehacer cotidiano en el aula.

Respecto de la necesidad (y oportunidad) de una transformación general de la educación, para el director no existen dudas, pues la educación chilena *“no estaba en un buen pie, por lo tanto, ameritaba un proceso de reforma”*, planteando, además que en la actualidad se apunta a una transformación radical de la educación, dentro de lo cual la reforma curricular es sólo uno de sus aspectos.

Otros componentes de este proceso que aparecen mencionados en su discurso son: nuevos contenidos y un énfasis distinto que se puede apreciar en los planes y programas; transformación de la práctica pedagógica, que se resume -según él- en el cambio del eje dentro del cual se construye el conocimiento, pasando desde la educación frontal a la construcción de conocimientos desde los alumnos; incorporación de nuevos recursos pedagógicos; y, por último, enseñanza y evaluación diferenciada a partir de los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Pese a esta mirada positiva, el director plantea reparos frente a la orientación general del actual proceso de reforma. En primer término, señala que está marcada por orientaciones economicistas y por la escasa presencia de *“principios nacionales”* y locales. Esto se haría evidente en la falta de *“focalización”* de los planes y programas: *“que bueno que todos sepan hablar inglés, pero en Cerro Navia hay un alto porcentaje de jóvenes y niños que son de origen mapuche. Por lo tanto, para ellos el inglés no tiene sentido, y al mismo tiempo, sabemos que no lo van a ocupar nunca.(...) mejor vería yo, que estuviera incorporado Mapudungun, para que ellos siguieran manteniendo su idioma, preservando su idioma”*⁵⁴. Pese a estas críticas, recalca la necesidad del cambio y de la innovación, particularmente en el quehacer pedagógico cotidiano. Por su parte, la jefa de la Unidad Técnica

54 Cuando se le consultó al director respecto de la población con ascendencia mapuche -a sabiendas nosotros del alto porcentaje de éstos que habita en la comuna- éste nos manifestó que en esta escuela su número era mínimo, respecto del total del alumnado, por lo cual no se intencionaba ningún tipo de trabajo especial hacia este grupo. Según sus propias cifras cerca de 140 niños en la escuela tienen algún pariente cercano con apellido indígena. Es decir, sería una cifra cercana al 15% del alumnado total, lo cual nos parece que no es menor, pese a la opinión del director.

agrega como elementos importantes a considerar –además de los ya mencionados por el director– la utilización distinta del espacio en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Entre los docentes, por su parte, la mirada respecto de la significación e implementación de la reforma adquiere un matiz diferente. Según Jorge: *“yo me siento preparado, creo que me gusta la reforma, no soy crítico de la reforma”*. Sin embargo, señala que no todos sus colegas están en la misma postura, muchos tendrían un total desconocimiento de lo que significa la reforma. También expresa sus dudas respecto de la preparación de los equipos directivos de las escuelas para llevar a cabo este proceso, al decir expresamente: *“Ahora puede venir la siguiente pregunta: ¿La demás gente está preparada para implementar la reforma, llámese director, llámese jefe de UTP, llámese inspector general en nuestros sectores?”*. Duda que deja clara cuando se refiere al escaso apoyo que recibe desde la Unidad Técnica de la escuela. Por lo mismo, cree necesario que se realicen evaluaciones del trabajo de los equipos directivos en la implementación de la reforma.

En lo referido al sentido de la reforma, plantea que ésta *“apunta mucho a la parte valórica (...) y no tanto a la parte contenido, no tanto al conocimiento. La reforma no apunta mucho, si es importante, pero no apunta mucho al conocimiento”*. Por lo mismo, haciendo mención a los objetivos verticales del nuevo marco curricular, señala que *“los objetivos que vienen enunciados son los mismos, son generales, pero uno tiene también la libertad para trabajar lo otro /lo valórico/”*. Lo que cambiaría –según él– no son los contenidos, sino el modo de abordarlos. Por ejemplo, al referirse a su trabajo desarrollado en 6° básico, cuenta que está *“enfocando las situaciones diarias con materias tradicionales -por decirlo así- de alguna manera: la gramática, el sustantivo, la importancia del verbo...”*. También expresa que una característica de la actual reforma es el mayor protagonismo que adquiere el niño en su propio proceso de aprendizaje, pues es un alumno *“que se organiza, que crea cosas, que hace la clase”*.

Sobre la implementación de la reforma en Lenguaje, Jorge nos cuenta que en su trabajo incorpora distintos recursos pedagógicos, en el sentido que buscaría la reforma: *“por lo amplio que son los objetivos, uno saca (aquellos que son) más específicos de acuerdo a la realidad de los chiquillos. Como, por ejemplo, al trabajar los medios de comunicación, que lean un diario, que hagan un papelógrafo de un diario (...) que recorten, que dibujen, que trabajen en grupos, que evalúen, que se autoevalúen, la coevaluación; es lentísimo, es muy lento el trabajo”*. Esta ‘demora’ en el trabajo pedagógico, no es vista en forma crítica por el docente; por el contrario, él se manifiesta orgulloso de estar trabajando acorde con los postulados de la reforma. Sin embargo, en el tema de la evaluación, desearía asimilar las evaluaciones que realiza cotidianamente a los patrones que rigen en la prueba SIMCE.

Ana, por su parte, señala que con la reforma *“una como que se angustia y, bueno, yo digo no me puedo quedar, cómo lo hago, (...) miro y busco, pero es más bien como más personal”*. Esta docente plantea que en su quehacer pedagógico mezclar lo antiguo (contenidos) con lo nuevo (metodologías), ha sido la forma de ir superando esa sensación de

inseguridad. Del mismo modo, para ella lo central del cambio de la reforma tiene que ver con cambios en la metodología, más que con la transformación de contenidos, a diferencia de lo que sostiene, por ejemplo, el director de la escuela. Más allá de sus dudas y temores al respecto, esta docente sostiene estar implementando la reforma curricular, lo que para ella significa variar sus metodologías de trabajo y estimular una mayor participación del alumno en las clases.

Dificultades en la Implementación

Como mencionábamos anteriormente, para la dirección de la escuela la reforma “*en términos teóricos*” apunta en el sentido correcto, *pero en “términos prácticos”* aún no se ha logrado implementar adecuadamente. Respecto de este punto, la responsabilidad aparece centrada en la figura del docente. En primer lugar, el grado de conocimiento de los planes y programas nuevos sería bajo entre los docentes de la escuela. El director relata que en reunión de profesores el 2001, preguntó cuántos de ellos habían ‘abierto’ el programa de estudios el año anterior, es decir, una “*pregunta que nos podría resultar absurda, pero de los 30 profesores que habían, 2 levantaron la mano, los demás con mucha honestidad reconocieron que ellos no habían abierto el programa de estudio (...) los profesores seguían trabajando con lo que les había quedado del decreto 4002, que era del año 80*”. Sostiene que este desconocimiento es suplido por los docentes con lo que denomina “*cultura de materias a tratar con los alumnos*”, la que, pese a los intentos de la dirección, seguiría primando en la mayor parte de los docentes de su escuela.

Según Jorge, no se trata sólo de un desconocimiento de los programas, sino de la reforma como proceso general, pues, a su juicio, una gran mayoría de sus colegas docentes no la conoce y “*actúa de acuerdo a cómo se van dando las cosas, como vienen los libros, las sugerencias...*”. Esta opinión es, en buena medida, corroborada por la propia experiencia de Ana, quien expresa serias dudas respecto de su propio conocimiento en torno a la reforma.

Para la jefa de UTP, este ‘desconocimiento’ abarca también las labores docentes referidas a la planificación y evaluación en el marco de la reforma. Respecto de lo primero, señala que el docente al habersele cambiado “*los términos de cómo hacerlo*” ha dejado de planificar, lo cual incide directamente en el aprendizaje del alumno, dado el deficitario uso del tiempo de clases y de los recursos pedagógicos utilizados para la enseñanza. Respecto de la evaluación, la Jefa de UTP señala que existe ‘*mucha confusión*’ entre ésta y la calificación, donde el “*profesor evalúa y coloca notas porque hay que colocar nota, pero de ahí a que sea una evaluación a conciencia de lo que el niño realmente sabe, hay harto trecho*”.

La Jefa de UTP, por su parte, señala que en la escuela ha intentado abordar el tema del perfeccionamiento, aunque “*hasta donde uno puede*”. Por lo mismo, dice que se ha buscado incentivar “*a los colegas que sigan adelante con los medios que tenemos y que no nos*

dejemos estar”, aunque según su percepción “*es muy poco lo que el profesorado va perfeccionándose o autoperfeccionándose a través de los textos que uno le puede entregar*”. Sin embargo, existiría “*falta de credibilidad*” respecto de lo “*que uno les dice, lo que uno les informa*”. Jorge, por su parte, tiene una visión crítica respecto del soporte técnico que le presta la encargada: “*A mi nunca me han llamado, llevo seis años aquí, nunca me han llamado para decirme lo estás haciendo bien, te felicito, lo estás haciendo mal, te condeno... seis años*”. La opinión de este docente enfatiza la falta de capacidad de la jefatura técnica, aunque reconoce que el director apoya distintas iniciativas de los docentes⁵⁵.

Para el director, el mejor perfeccionamiento es el que se da entre los maestros en la propia escuela. Sin embargo, los espacios de intercambio docente antes de la incorporación al P-900 se realizaban sólo esporádicamente. En la actualidad, son los mismos docentes quienes “*están pidiendo que se trabaje, se reúnan por niveles y se conversen sus experiencias (...) y eso se está dando ahora, este año se empezó a dar con un mayor énfasis*” (Director). Sin embargo, algunos docentes aún serían reticentes a compartir en estos espacios, especialmente los que son ‘especialistas’ de ciertos subsectores.

Pese a la valoración positiva que realiza respecto de esta instancia de trabajo colaborativo, Jorge señala que “*somos islas, cada uno trabaja y trata de hacerlo lo mejor posible*”, no pudiendo ‘comparar’ experiencias pedagógicas, lo cual le ayudaría al docente a saber si lo está ‘*haciendo bien o mal*’; y señala una vez más, que el problema es que “*no tengo contralor, aquí nos queda a nosotros la conciencia de querer hacer las cosas bien*”. Para este docente, el aprovechamiento de estos espacios de reflexión está limitado por la falta de autocrítica de los profesores; aunque agrega esto se debe a que “*el sistema nos hizo así, siempre defendiéndonos, siempre atacados. Muchas veces cuando salen un montón de cosas en los medios de comunicación, nadie habla de lo que uno hace, sino de las cosas malas que hace*”.

Mencionábamos anteriormente que el discurso de la dirección centraba el problema de las dificultades en la implementación de la reforma en el profesor. Específicamente se refieren a la poca capacidad docente para transformar la relación alumno-profesor⁵⁶ y a la escasa innovación en el “*enfoque que se da a los contenidos que se trabajan en la sala de clases*”. Es así como el director observa que “*seguimos teniendo la disposición de la sala con los alumnos, sentados unos de otros, yo al frente, yo soy el protagonista del quehacer, yo dicto, yo escribo, el alumno anota y no actúa*”.

55 Las dos reuniones de reflexión pedagógica a las que se tuvo oportunidad de asistir, fueron dirigidas por el director de la escuela, mientras que en ambas la Jefa de UTP no intervino en lo absoluto.

56 Respecto de este punto la opinión del director pone el acento en la mantención de prácticas docentes que no corresponden a las necesidades que tiene la educación chilena actual: “*los profesores seguimos haciendo lo mismo, cuando yo te hablaba de la educación frontal, es que seguimos teniendo la disposición de la sala con los alumnos sentados unos detrás de otros, yo al frente, yo soy el protagonista (...) Es decir, hay un rol pasivo todavía de los alumnos, o sea, los alumnos no están descubriendo conocimientos, no es-*

Según el director, los docentes tienen algunas ‘debilidades’ que limitan su capacidad de innovar, que están más allá del grado de conocimiento que tengan respecto de los contenidos y metodologías. Una de éstas es que *“nos cuesta mucho cambiar de switch, es decir, comúnmente los profesores nos sustentamos en los éxitos pasados y si esto me resultó, o me está resultando hace 10 años, no tiene sentido modificarlo”*. La Jefa de UTP señala que *“cuesta mucho cambiar la mentalidad de los profesores (...) cuesta cambiar ciertos paradigmas en las personas”*, y esto se expresa en que los profesores *“reaccionan muy lento (...) y dados los avances no se puede reaccionar así tan lento, porque el mundo sigue avanzando”*.

Los docentes entrevistados no parecen identificarse con esta percepción directiva que señala una débil implementación de las innovaciones de la reforma educativa. En el caso de Jorge, por el contrario, él se considera un docente que implementa diferentes cambios en su quehacer pedagógico cotidiano, dentro, eso sí, de ciertas limitaciones que identifica como de responsabilidad de la dirección técnica de la escuela. Ana, por su lado, también se observa a sí misma como una docente que ha transformado su práctica docente, pese a que reconoce tener mucha inseguridad respecto de la reforma y el modo en que ella se adecua a estos cambios.

Además de todos estos ámbitos de tensión en torno a la implementación de la reforma, existe una importante cantidad de otros elementos que se relacionan con las malas condiciones del trabajo docente, con trabas administrativas e institucionales y, por último, con un ámbito que sería de responsabilidad de los apoderados.

Respecto de las condiciones laborales que *“conspiran”* contra una adecuada implementación, se señala en primer término la sobrecarga horaria, ya que la mayor parte de los docentes trabajan en doble jornada (60 horas pedagógicas) como un modo de conseguir mejores remuneraciones. Esta situación dificulta distintas labores, tales como: planificación, preparación de material pedagógico, construcción de buenos instrumentos evaluativos, intercambio de experiencias entre docentes, etc.

También se menciona que el medio social se convierte en un escollo para el trabajo del profesor. Según Jorge, en esta escuela *“hay que andar con cuidado, alumnos de octavo año que se encachan, apoderados que vienen aquí a pegarle a los profes (...) eso va creando cierto resentimiento en el profesor... a que no haga el trabajo como corresponde (...) o que lo tomen como excusa para no hacerlo mejor.”* Se menciona también la falta de preparación para atender alumnos *“con diagnóstico –avalados por especialistas- que no debieran estar en una escuela común”*, los que presentan principalmente retrasos en su desarrollo cognitivo, y que por mucho que el profesor *“ponga de su parte, no lo logra, porque el nivel, el coeficiente intelectual del niño no se lo permite.”* Este tipo de dificul-

tán construyendo conocimiento, los alumnos están aprendiendo doctrinas que yo como profesor les estoy transmitiendo. Y la doctrina que yo le estoy transmitiendo responde a una filosofía y a una ideología pedagógica anterior al momento que se está viviendo aquí en Chile”.

tades que se le presentan al docente son mencionados al momento de explicar los malos resultados que se observan en las mediciones nacionales de calidad de la enseñanza.

En el plano administrativo, el exceso de requerimientos externos (de la Corporación Municipal y del Departamento Provincial de Educación) tiende a distraer esfuerzos desde lo pedagógico a la resolución de demandas burocráticas, que -la mayor parte de las veces- son consideradas estériles por la propia escuela. Como contrapartida a esto, se critica la falta de apoyo técnico por parte de los supervisores provinciales. También se le cuestiona a la propia dirección de la escuela que no aproveche la especialidad y que destine las responsabilidades pedagógicas y los subsectores sin atención a las cualidades de cada uno de los docentes.

En resumen, hemos mencionado un sinnúmero de nudos de conflicto que entraban la implementación de la reforma curricular, respecto de los cuales las miradas de los distintos actores no tienden a confluir, sino, por el contrario, a entrar en contradicción, en particular al momento de buscar responsabilidades de los aspectos que cada uno considera deficitario. Sin embargo, el espacio de reflexión, el ambiente general de la escuela, las relaciones interpersonales y la dinámica generada a partir de la discusión en torno al proyecto Educativo, han permitido que afloren algunas de estas diferencias, lo cual es observado desde los distintos protagonistas como una oportunidad para mejorar el desempeño de la escuela.

ESCUELA MARCO POLO

Descripción General y Proyecto Educativo de la Escuela

La Escuela Municipal Marco Polo está próxima a cumplir 50 años de existencia. En 1953, según nos cuenta el director, los habitantes de la población Magallanes donaron un terreno para su construcción. Desde ese momento hasta ahora, el espacio físico de la escuela no ha variado. Esta es pequeña, con salas de material ligero, que rodean una multicancha, y que es, al mismo tiempo, el único patio de la escuela. Se ha retrasado la implementación de la Jornada Escolar Completa, pues para la construcción de las nuevas dependencias sería imprescindible abandonar temporalmente el establecimiento y trasladarse a otro lugar. Pese a estas limitaciones de espacio, los docentes señalan sentirse conformes con la infraestructura disponible, tanto en lo que se refiere a las salas como a la mayor disponibilidad de “*recursos tecnológicos*” y materiales pedagógicos. El proceso de mejoramiento de las condiciones en las que trabajan los docentes se habría iniciado hace unos 10 años, lo cual –como una docente señala– “*nos fue dando una capacidad mejor para trabajar con los niños*”.

En la actualidad la escuela cuenta con poco más de 700 alumnos, distribuidos en doble jornada. Los cursos por nivel son variables y el promedio de alumnos por curso se encuentra entre 30 y 35 niños. La planta docente –según datos del Ministerio– es de 28 profesores, quienes trabajan en su gran mayoría 30 horas semanales, para luego dirigirse a otro establecimiento educacional.

La escuela se encuentra orientada hacia la obtención de logros académicos, los que se deben expresar en buenos resultados en la prueba SIMCE. Si bien en este establecimiento no existe PEI (Proyecto Educativo Institucional), en la práctica existen ciertos criterios que la guían y le dan coherencia, los cuales se centran fundamentalmente en el mejoramiento de la enseñanza, medido a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, y según lo plantea la dirección, al momento de pensar idealmente su proyecto educativo, nos dice que no pondría todo el acento en los contenidos y buscaría enfatizar también en la formación integral del alumno. Pero, en la actualidad, formar buenas personas, con “*valores que los sepan llevar*” –como nos dice el director–, debe ser pospuesto como objetivo prioritario de la institución, toda vez que la escuela es evaluada y medida, según indicadores que apuntan sólo al logro de objetivos en la enseñanza de contenidos.

Para las docentes, el rol de la escuela debe ser la formación integral del alumno, poniendo énfasis en el desarrollo de todas las potencialidades del alumnos, “*sin ponerle ningún tipo de techo*” y no importando, por ejemplo, que éste sea de Cerro Navia, siendo esta es una de las tareas prioritarias que ellos le asignan a los docentes en sectores desmedrados. De este modo, se distancian –aunque no se contradicen– respecto de la opinión de la dirección, que señala que la transmisión de contenidos significativos (leer y escribir correctamente como primera tarea) es el objetivo principal.

Al momento de referirse al alumnado de la escuela, el director nos señala que éstos son “*muy buenos*” y Luzmira (docente) plantea que son “*la élite de Cerro Navia*”. Según relatan, la existencia de “*buenos alumnos*” -que se sobreponen a su medio social-, no es gratuito ni azaroso; por el contrario, sería el resultado de una política implementada desde la dirección, que podría ser representada –como señaló el mismo director- en la imagen de la pirámide, donde la mayor cantidad de cursos menores (en especial en Kinder y 1° Básico) permite limitar las matrículas nuevas para los niveles posteriores. De este modo, la menor disponibilidad anual de cupos para los cursos más altos (sólo “*un 5% del alumnado viene de afuera*”, según el director), permite que se aplique algún grado de selección respecto de quienes desean ingresar a la escuela.

Para Luzmira, la “*discriminación de alumnos*” es algo positivo, lo que explicaría la mejor calidad del alumnado respecto de otras escuelas de la comuna. Esta política de selección de la escuela sería un intento por evitar la llegada de niños que no se hayan “*formado*” desde pequeños en la institución, buscando limitar, el ingreso de alumnos con problemas ‘conductuales’ y/o académicos. Otra de las formas de seleccionar el alumnado sería la repitencia. Estas políticas institucionales de “*arreglar*” los cursos no es bien visto por todos los docentes. La experiencia de Claudio, sirve para ilustrar esto:

“Un curso que yo tuve, que era bien numeroso, me lo quitaron en 6° año, en Marzo me lo quitaron y se lo pasaron a un colega, el colega cortó cabeza, 10 repitentes en un curso de treinta. Y esos repitentes, buenos unos siguieron en la escuela, otros se fueron, bueno... Cortar cabeza hace mal... Pero un director que te pasa un curso y te dice ‘arregle el curso’, es para discriminar. Pero la idea que yo tengo de la educación es otra, a mi el profesor Castillo me enseñó y me dijo ‘mire, la escuela no es para seleccionar es para educar’”

Respecto del rol de los padres en la educación de sus hijos y en la institución escolar como tal, la opinión de docentes y directivos presenta importantes matices. Para la profesora Cecilia, la ayuda de los padres es muy escasa, señalando el escaso estímulo que reciben los niños en sus hogares, lo que sería propio del sector social de donde provienen los alumnos. Para Luzmira, por el contrario, los apoderados son “*muy participativos*” y “*responsables*”, pese a que muchas veces son arrogantes y exigentes con los docentes. Para la jefa de UTP, por su parte, la preocupación de los padres por la educación de sus hijos depende del nivel que esté cursando su hijo. Así, los niños de los cursos menores reciben mayor apoyo en la casa, mientras que los alumnos de los cursos superiores se “*mandan solos aquí*”. El director, por su parte, señala que si bien a nivel de los cursos el aporte de los padres es importante (aunque “*antes de la reforma teníamos más participación todavía*”), el Centro de Padres colabora poco con la escuela. Éste actualmente se encuentra enfrascado en un conflicto con la dirección, lo que se traduce, en la práctica, en que el Centro de Padres se encuentra prácticamente desarticulado.

Esta escuela fue escogida para la investigación por sus logros académicos –medidos a través del SIMCE-, pues destacan en su comuna como una de las escuelas con mejores resul-

tados. De hecho, es una de las pocas instituciones escolares de la comuna que no se encuentra en el programa de las 900 escuelas focalizadas o en el Programa de las Escuelas Críticas, estando incluida dentro del rango de escuelas “fronteras”. En la actualidad se desarrollan en la escuela diversos programas destinados al mejoramiento educativo, entre los que podemos mencionar un proyecto de la Universidad Católica, uno del Centro de Perfeccionamiento y el desarrollado por un instituto privado que se encuentra implementando –según nos cuentan en la escuela- la metodología de aprendizaje de lecto-escritura de Mabel Condemarín.

En el plano institucional, podemos decir que la escuela no posee PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el Equipo de Gestión, conformado por el director, jefatura técnica, inspectora y dos profesores, se reúne esporádicamente. Algo similar ocurre con el Consejo de Profesores, el cual durante el año pasado sólo se reunió dos veces, siendo la última un consejo de evaluación. Como veremos en el siguiente apartado, la inexistencia de proyecto educativo, así como el débil funcionamiento de las instancias de participación institucionales (Equipo de Gestión y Consejo de Profesores), son motivos de conflictos al interior de la escuela.

Tensiones y Resistencias surgidas durante la Reforma

Uno de los elementos que caracteriza esta escuela es la antigüedad en la planta de docentes y directivos. De hecho, cerca de un 70% de los docentes cuenta con alrededor de 20 años en la escuela. Si bien desde la dirección se reconoce este hecho como positivo, pues se produciría una mayor identificación de los profesores con el establecimiento, también se señala que esto implica una mayor dificultad para asumir los cambios que involucra el proceso de reforma. Es así como tres de estos docentes habrían dejado por decisión personal la escuela, motivados por la dificultad para transformar sus prácticas pedagógicas.

Para el director, la incorporación de recursos tecnológicos y la asimilación de nuevas metodologías por parte de los docentes, son el punto medular de la actual reforma educativa. Plantea que el docente debe estar “*informado de lo que está haciendo*”, y debe producir un proceso de reflexión en conjunto con los alumnos respecto a los nuevos métodos de enseñanza. Coherente con lo anterior, desde la dirección, se señala al docente como el sujeto fundamental en la reforma, pues es “*él que tiene que hacer el cambio, nadie más le va a cambiar la película acá*”. En el caso de esta escuela, según nos cuenta el director, las transformaciones en el quehacer pedagógico fueron vividas en un primer momento como novedad, pero con el correr del tiempo la mayor parte de los profesores habrían abandonado las metodologías innovadoras. Sin embargo, sería necesario reconocer que un pequeño grupo de profesores está avanzando en el sentido correcto, aprovechando “*todas las cosas de innovación*” en su quehacer diario en el aula.

Por otra parte, el director plantea que los nuevos recursos tecnológicos aplicados al aula –especialmente en lo computacional- están ‘sobrepasando’ a los docentes, quienes no

estarían haciendo un uso apropiado de éstos, pese a los esfuerzos que habría realizado la escuela para proveerse de ellos y difundir su uso cotidiano entre los profesores. Siguiendo con el hilo de la argumentación, se nos señala que la principal fuente de resistencias a los cambios, se encuentra en la falta de motivación y compromiso por parte de los docentes, pese al trabajo del equipo directivo por revertir aquella situación. En resumen, respecto a este punto, se señala que si bien se han producido cambios en las prácticas, éstos todavía resultan insuficientes en relación a los desafíos que enfrenta la escuela.

Del discurso de los docentes se desprende, por el contrario, que ellos habrían ido asimilando los cambios, en especial en lo referido a los nuevos métodos de enseñanza y a la incorporación de nuevos soportes aplicados al quehacer pedagógico cotidiano (grabadoras, periódicos, comics, etc.). Sin embargo, nos señalan que esta predisposición a los cambios en lo pedagógico, son atribuibles tanto a una cualidad personal de compromiso con el quehacer docente en ambientes socio-económicos difíciles (Cecilia), como a una transformación en sus prácticas ocurrida con anterioridad a la reforma (Clara). Pese a sus diferencias, en ambas docentes se percibe que los cambios remiten a procesos individuales, llevados a cabo más por la voluntad personal del docente, que como consecuencia de las políticas de perfeccionamiento del Ministerio o de un trabajo consistente de parte de la dirección o la Unidad Técnica Pedagógica de la propia escuela.

Al referirse a las dificultades para la apropiación de las nuevas metodologías, Luzmira plantea que éstas provienen de la necesidad de transformar radicalmente el quehacer pedagógico, lo cual es un proceso complejo y difícil de asumir. Según ella: *“es como que a ti te cambiaran, tú sabes que la mayoría de los profesores llevan años, es como si te dijeran que los dientes no te los tienes que cepillar tres veces al día, te los tenés que cepillar cinco veces. Es como un hábito”*. En este sentido, para esta docente las resistencias se expresan como la repetición de un modo de hacer las cosas, sin producir procesos de reflexión respecto de los mismos. Sin embargo, para Luzmira el cambio de *“switch interno”* que posibilita los cambios, sería un proceso que ya se habría iniciado entre los docentes.

Si bien la reforma es un tema importante en el discurso docente, este proceso aparece -en buena medida- relegado a la transformación en las formas de enseñar. Como señala Clara, *“pienso que el cambio netamente va en un cambio de metodología, porque tu tienes que enseñar lo mismo, pero tienes que enseñarlo de forma diferente”*. Para Luzmira: *“no es tanto la reforma como tal (...) Claro que antes era más de pizarra, lógico que era así. Ahora se trabaja más en forma de grupo con los niños, más grupal”*. Se puede observar que existen diferencias importantes entre los discursos de docentes y directivos, respecto de la percepción sobre el grado de apropiación de los profesores de la reforma; pues si bien, en ambos la reforma aparece como una transformación centrada en el cambio de las *‘metodologías’* de enseñanza, las docentes no se reconocen como la *‘piedra de tope’* de los cambios, como sí lo plantea el director.

Respecto a la esfera institucional, se pueden percibir críticas desde los docentes a la falta de liderazgo y compromiso de la dirección, señalando la débil voluntad para implementar la reforma (Claudio), así como a la incapacidad de desarrollar un mayor trabajo de intercambio de experiencias entre los propios docentes (Luzmira). La inexistencia de espacios institucionalizados para el desarrollo de trabajo entre docentes, es también una de las principales críticas a la gestión directiva. Para Luzmira, la *“Reforma se supone que tiene que hacer un trabajo colaborativo, participativo de todo el mundo, ¿te fijas? Pienso yo, porque así lo he enfocado yo”*, pues lo que *“yo encuentro mas enriquecedor es el intercambio de experiencia, porque lo demás es todo lo mismo”*.

Así, uno de los espacios o instancias para el aprendizaje de nuevas formas de enseñanza, como es el intercambio docente –el cual se encuentra legitimado entre los profesores, no es estimulado desde el equipo directivo de la escuela. Para Claudio, la situación actual del cuerpo docentes es que *“cada uno hace lo que puede. (...) cada uno por su lado, lisa y llanamente. La Jefa Técnica no existe, o sea, existe una encargada, pero no hay una UTP que funcione. No hay trabajo por paralelo”*.

Para el director y la jefa de UTP estos espacios de encuentro entre profesores carecen de mayor utilidad, y prefieren limitar el intercambio docente a la existencia de encuentros informales (*“en el recreo que está libre, ahí conversan, ahí intercambian opiniones, ahí se intercambian ideas”*, según nos cuenta la UTP) o a la realización de reuniones de trabajo dirigidas desde la Unidad Técnica, donde ésta reúne a los docentes por curso o nivel. De hecho, consejos de profesores son realizados en forma muy esporádica.

Si bien la jefa de UTP señala que la reforma *“es mucho trabajo de equipo, y eso yo lo tengo ya muy acabado, o sea aquí nadie trabaja solo”*, ella reduce su comprensión de trabajo en equipo al encuentro de dos o tres profesores bajo su tutela directa. Esto se puede entender a partir de la particular noción de trabajo colaborativo que esta directiva maneja: *“Si tú tienes experiencias, si tú haces una reunión, a nivel general, no te resulta. ¿Por qué?, porque la persona en el grupo se envalentona y empieza a tirar todo lo negativo y empieza a buscarse partidarios de sus propias ideas, medias negativas. Mientras que en el grupo chico, no”*. En ese sentido, la experiencia le indicaría que las reuniones generales de docentes *“no dan resultados”*, y que, por lo demás, *“cada nivel tiene su situación problemática”*; por lo cual, ella prefiere realizar el trabajo con los profesores de modo parcelado.

Gestión y Proyecto Educativo de la Escuela

Para la dirección el hecho de que el PEI no haya sido elaborado se explica a partir de la falta de apoyo de las instancias externas, refiriéndose específicamente al Departamento Provincial de Educación. Contrario a esta percepción de la dirección, los docentes expresan la necesidad de contar con este proyecto institucional, pues perciben como importante que los distintos estamentos de la escuela se sienten a discutir respecto de la propia institución, donde

“tu tienes que saber el perfil del alumno que tu quieres, el perfil del profesor que tiene que trabajar en ese proyecto educativo, o sea, tu tienes que saber un montón de cosas” (Luzmira). Para Cecilia, por su parte, la institución necesita de un proyecto educativo, donde *“esté todo bien planificado”* y que cuente con la participación de todos los actores de la escuela.

Para los docentes, la responsabilidad de la carencia de Proyecto Educativo debe ser atribuida al tipo de gestión de la dirección de la escuela. Esta situación se derivaría de la falta de interés de la dirección por motivar la participación del cuerpo docente y por la negativa a incluir a los apoderados en la discusión sobre la marcha general de la escuela. El director, por el contrario, sostiene que son los profesores quienes no manifiestan interés por participar y respecto de los padres, su explicación apunta a responsabilizar al Director de Educación de la Corporación Municipal, quien le habría “puesto” a los padres en su contra.

De las entrevistas sostenidas con distintos actores claves de la escuela, no se percibe la existencia de un trabajo mancomunado entre sus miembros; por el contrario, –como nos señala el director- existen, incluso a nivel del equipo directivo, divisiones claras de funciones y tareas. Así, la jefa de UTP se encarga de lo pedagógico, el director y la inspectora de lo administrativo y disciplinario. Según nos cuentan, trabajan de modo independiente unos de otros, con el objeto de evitar mayores conflictos entre ellos. Se percibe en la escuela un alto grado de conflictividad latente entre los distintos actores significativos, lo cual genera como consecuencia la imagen de una institución con espacios ‘parcelados’ y excluyentes.

Respecto a la gestión general de la escuela, el director nos señala que ésta es de exclusiva responsabilidad e ingerencia de la dirección. Sobre este punto sus palabras son elocuentes: *“la gestión es del director y se acabó. Porque a mi me dicen no, que las escuelas que trabajan con equipos de gestión son fabulosas, es lo máximo. No, (...) (porque) tú como director eres el responsable de todo lo que pasa en el colegio, de todas las hojas y los papeles que se mueven...”*. El rol del equipo de gestión, según lo plantea el director, es para *“que me orienten un poquito, es para que me ayuden”*. Coherente con esta concepción que tiene del Equipo de Gestión, él mismo escoge a los representantes del cuerpo de profesores, con el objetivo de asegurarse la presencia de un docente que sea ‘colaborador’ de la dirección. Señala que la *“idea del equipo de gestión es que el director nombre su equipo de gestión (...) no que lo nombre la gente externa o los profesores”*. Como podemos ver, la participación de los profesores además de ser limitada, aparece siempre mediada por los imperativos previamente señalados por parte de la dirección.

En este sentido, la impronta del director en la marcha de la institución es reconocida como un valor positivo por éste, lo cual se refleja en su concepción respecto de la elaboración e implementación de las orientaciones generales de la escuela. Para éste, llevar adelante la *“línea general”* de la escuela es responsabilidad de la dirección, y por lo cual, cada institución escolar es, en definitiva, lo que el director quiera que ésta sea.

Sin embargo, en una abierta crítica a la personalización de la gestión de la escuela, la Jefa de UTP, plantea que el director “*hace las cosas a su pinta*”, sin incorporar a otros sectores a este proceso. Esto lo ejemplifica con el Equipo de Gestión y el rol absolutamente menor que éste cumpliría en la escuela; lo cual queda de manifiesto en el hecho de que esta instancia de trabajo institucional sólo se habría reunido dos veces el año pasado y que durante este año aún no haya sido convocado.

Entre los docentes, por su parte, se reconoce el sello del director en la marcha cotidiana de la escuela, sin embargo, esto es visto por algunos como la principal traba para la implementación y entrada de la reforma en la institución. Según Claudio, la escuela es aún una “*escuela tradicional*”.

ESCUELA CORDOBA

Jornada Escolar Completa: entre la protección y el mejor aprendizaje

La Escuela Córdoba se ubica en una populosa población de la zona sur de Santiago y fue fundada en la década de los sesenta, cuando el territorio aún era rural. Durante los años setenta el entorno de la escuela se fue urbanizando y creció el número de viviendas y familias que necesitaban atención educativa. La matrícula de la escuela se amplió progresivamente hasta superar los mil alumnos. En los años ochenta, en cambio, comenzó a decaer el número de alumnos, al erradicarse del lugar a las familias del campamento cercano y emigrar otras que vivían ‘allegadas’. Coincide esa época con la municipalización de la escuela, que implicó la exoneración de varios profesores.

Al dejar de ser el entorno campestre, cambiaron las expectativas respecto de los niños, pensándose en su integración a un mercado laboral cada vez más exigente: *“No estamos pensando en el niño que va a salir de octavo y se va a quedar ahí, y que va a ir a trabajar con la tabla o con el chuzo, no, el niño que se va a enfrentar a una tecnología, esa es la perspectiva que nosotros tenemos”*. (UTP)

Actualmente la escuela tiene 400 alumnos distribuidos en un curso por nivel desde prekinder hasta octavo básico. La jornada escolar es ‘completa’ y trabajan en el establecimiento aproximadamente 12 docentes, el director, la jefa de UTP, la inspectora general, dos paradocentes y una profesora diferencial. Trescientos alumnos almuerzan en la escuela, los otros van a almorzar a sus casas y luego vuelven⁵⁷.

Hay muchos apoderados que estudiaron en la escuela cuando fueron pequeños y hoy envían a ella a sus hijos. Sin embargo, según el Director, *“al igual que en todas las escuelas”*, los apoderados no tienen interés por participar y su inasistencia a las reuniones de curso es mayor en la medida que se asciende de curso. Afirma que no tienen apoderados conflictivos que les causen situaciones desagradables, categoría que luego la UTP hará extensiva a los propios alumnos, al afirmar que dentro de la escuela no hay pandillas, ni droga, ni ‘cuchillos’. Pareciera que quisieran establecer una distancia entre la escuela y un entorno amenazante, caracterizado por la violencia. *“La idea es que estos chiquillos no se queden en la calle”*, dirá el Director en relación a la Jornada Escolar Completa.

Cuando la escuela postuló en 1996 a la Jornada Escolar Completa, se optó por *“reforzar el plan de estudio”*, en vez de realizar *“talleres”*. Antes, muchos niños asistían a la escuela o permanecían en ella, fuera del horario de la jornada regular, para realizar actividades extraescolares. Entre éstos se mencionan: deporte, teatro, música, folclor, tecno-

57 Esta escuela se encuentra incorporada actualmente en el Programa de Escuelas Críticas del Ministerio de Educación. Sin embargo, ninguno de los actores de la escuela entrevistado señaló este hecho.

logía, gasfitería, electricidad. Estos últimos estaban pensados para preparar a los niños “*un poco para la vida del trabajo*”. Algunos alumnos aún se quedan a actividades de tipo extraescolar después de la jornada escolar regular.

La decisión de aumentar el plan de estudio -esto es, tener “*más que lo mínimo*”-, le permitiría a la escuela enfrentar el “*principal problema*” que identifica en sus alumnos: el aprendizaje “*lento*”. Según el director, “*lo que en otras partes un niño aprende en 45 minutos, aquí a lo mejor necesita 90*”. La Jornada Escolar Completa es valorada por otorgar más tiempo para que los alumnos “*aprendan más*”, pues se les hacía poco el tiempo para poder alcanzar los objetivos, lo que “*angustiaba*” a los profesores (UTP). Asimismo, permite “*suplir las falencias del ‘medio’, que les enseña a jugar a la pelota pero no le entrega registros lingüísticos*” (UTP). En palabras de Mirta, profesora con 27 años trabajando en la escuela: “*se les ampara, la escuela los protege; nosotros los tenemos acá porque en sus casas o su población pelinegran mucho. (...) Yo personalmente me siento muy comprometida porque me gusta el tipo de chiquillo que está aquí, yo creo que es el tipo de niño que me necesita; quizás trabajando en otro lado, con niños que tienen más cosas materiales a su alcance, una vida mejor en familia, quizás no haría tanta labor*”.

Para escoger el “*reforzamiento*” por sobre los “*talleres*”, se tomó en consideración también los pocos recursos que maneja la escuela para implementar la segunda alternativa, siguiendo, además, el ejemplo de escuelas privadas que Clara (UTP) conocía y funcionaban con “*extensión del plan de estudio*”. Durante las tardes se refuerza ‘matemáticas’ o ‘lenguaje’, dependiendo de lo que “*necesita el curso*” cada año.

Gestión Pedagógica y Reforma Curricular

El Equipo de Gestión de la escuela lo integran el Director, la Jefe de UTP y la Inspectora General y se reúne sólo dos o tres veces a lo largo del año, pues, tal como lo señala el director, el Consejo de Profesores tiene mayor importancia en la toma de decisiones: “*Como son pocos, se privilegia los consejos de profesores para transmitir informaciones, analizar y tomar acuerdos sobre situaciones relacionadas con el currículo y la problemática del comportamiento de los niños, de disciplina y de inasistencia a clases*”.

Las principales instancias de coordinación de la labor docente son los consejos de profesores y las reuniones técnicas de uno o varios docentes con la “*encargada de la parte técnica*”, quien lidera el trabajo pedagógico. Sin embargo, su figura no ha estado exenta de conflictos en su estadía en esta escuela. Llegada a la escuela el año 85, tuvo que hacer para la Dirección Provincial los informes sobre los docentes con los que se justificó la exoneración de 10 profesores, pese a que ella manifiesta haberse mantenido en el ámbito de lo “*técnico*”, sin mezclarlo con lo “*político*”. Lo sucedido originó entre sus colegas recelo hacia Clara, quienes la consideraban una “*soplona*”. El actual Director de la escuela -quien reemplazara en este cargo a la Directora que condujo el proceso de evaluación y exoneración docente- le ofreció a Clara gestionar su traslado a otra escuela, sin

embargo, ella desechó esa opción, pues “no tenía nada que ocultar”. Y con el tiempo tuvo la oportunidad de resarcirse (partiendo por mostrarle a los docentes los informes que ella había hecho), y la desconfianza hacia ella se fue disipando.

La jefa de UTP resulta central para comprender la implementación de la reforma curricular, en particular porque es reconocida, por parte de los docentes, su experticia técnica. Tal como lo señala una profesora de esta escuela: *“Nuestra UTP nos ha abierto las puertas en muchas cosas, ella nos ha enseñado muchas estrategias, metodologías nuevas, actividades. Sabe harto, aparte de que ella es una persona muy abierta a que tú le consultes, le preguntes, a que juntos hagamos las cosas. Es una persona que se ha especializado bastante, así que en eso tenemos harta suerte”*.

Mirta, que lleva 27 años haciendo clases en esta escuela, reconoce el aporte que le ha significado la presencia de la jefa de UTP para su propia práctica docente: *“Acá tenemos una excelente UTP, ella nos ha guiado, por así decirlo, enseñándonos nuevas estrategias, enseñándonos a conocer los programas en las reuniones técnicas. Entonces hemos ido paulatinamente cambiando nuestra forma de trabajar acorde a los nuevos programas (...) ya sea en matemática o en lenguaje y comunicación. Hemos ido estudiando con ella los nuevos programas, la reforma, y haciendo como los mismos niños actividades con ella”*. En ese sentido, la difusión de la reforma ha pasado en buena medida por la acción de la encargada de UTP, quien se habría preocupado de dar a conocer entre los profesores el nuevo currículum y las nuevas metodologías.

Al comenzar los años noventa, la jefa de UTP, ingresó al postítulo en educación diferencial de la Universidad Católica y ahí se dio cuenta que el principal problema de la educación estaba en sus métodos de enseñanza. Descubrió estrategias metodológicas que comenzó a promover entre el profesorado, hablándoles de los problemas generales de aprendizaje. Según nos cuenta: *“a lo mejor ni yo los tenía bien claros, pero alguna cosa quería transmitir a los colegas”*. Esta necesidad de “transferir” lo que había aprendido se originaba en el diagnóstico que realizaba de la calidad del profesorado, a los que califica de “profesionalmente muy pobres”, sin “posturas sólidas” y sin “querer saber más” debido a la ausencia de diálogo técnico entre ellos.

La UTP afirma que entre los profesores “cuesta el cambio de esquemas”, “toma tiempo”. Gracias a sus aprendizajes en la Universidad entró “de lleno a los cambios pedagógicos” y ahí se dio cuenta que aún persiste en las escuelas el “otro currículum”. Debido a su paso por el postítulo, ella comienza a hablar de reforma años antes que se diera inicio oficial a la reforma curricular: *“Como te digo, nosotros ya empezamos del año ‘90 a hablar del cambio en las prácticas pedagógicas (...) el colega ya no está reforzando la parte conductista en su concepción como profesional, ya está escuchando otros enfoques, está empezando a familiarizarse con otro lenguaje técnico (...) los colegas ya se manejan en ese aspecto y la reforma (curricular) no los pilla tan de improviso”*.

Mirta asevera que todo lo visto en los perfeccionamientos ya lo había aprendido en la escuela, pero indica que de todas maneras le ha servido, ya que en el intercambio con otros colegas

ha aprendido cosas nuevas. *“En educación todo sirve, tú no puedes decir que eres la última palabra, que hiciste lo mejor y que te las sabes todas; mentira, uno siempre aprende y todo te sirve, y uno tiene que ir viendo lo que resulta mejor, lo que no te sirve, bueno, dejarlo...”*

Para la jefa de UTP, integrar a los docentes en la construcción de determinados documentos o proyectos exigiría dotar de capacidades técnicas a los profesores, las que en la actualidad no tendrían. En este sentido, expresa que enfrentar a los profesores a la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, al PME o a la elaboración del reglamento de evaluación, lo que sucede es : *“lo mismo que cuando le piden a un niño que lea un libro, si antes nunca ha escuchado nada de él ¿cómo puede hacer un aporte, enriquecer lo que ahí está, si no tiene conocimientos previos? (...) si los colegas no están relacionados con esos marcos teóricos, ni tienen la cultura de estudiar”*.

Esta incapacidad de los docentes justificaría -según Rebeca- que las veces que se requerían documentos desde la escuela que contaran con la participación de los profesores en su elaboración, ella prefería trabajarlos sola y someterlos al escrutinio de los profesores. Por lo mismo, cree que en esta situación: *“había una dicotomía, porque iba a reuniones técnicas y escuchaba: ‘que esto tiene que ser en conjunto’, ‘que esto tiene que ser democrático’, entonces prácticamente yo me sentía la tirana haciendo las cosas sola y proponiendo a los colegas; y después decía, ‘pero y cómo también lo hago’ ... o sea, qué hago, si yo le digo a las colegas: ‘ya ¿hagamos esto?’ los colegas se muestran reticentes, ‘pero qué quiere decir esto’, ‘cómo lo hago’”*.

Con respecto a la Reforma Curricular, la profesora Mirta opina que es buena, porque está *“centrada en el niño”*. Por lo mismo, ahora *“todo chico tiene la posibilidad de aprender”*, de lo que se trata es que vaya *“descubriendo sus potencialidades y que participe él mismo de su aprendizaje, eso es lo importante”*. El uso de distintos recursos metodológicos es vital para estimularlo, porque *“si no te resulta de una forma, buscas otra, de manera que no quede nadie en el camino”*. En definitiva: *“Nuestro proyecto es desarrollar en pleno el lenguaje, ya sea tanto oral como escrito, y lo otro es la parte matemáticas, el pensamiento lógico, buscar por todas las estrategias posibles que el niño aprenda (...) que sepan lo que uno está haciendo con ellos, que sepan aplicar lo que se les enseña y se sientan seguros de lo que están haciendo”*.

En el postítulo Clara se dio cuenta del tipo de niño que venía a la escuela, que era muy ‘concreto’ y familias ‘concretas’: niños con muy poca autonomía propiciada por los padres; niños con una sobre estimulación de ruidos ambientales, que les cuesta mucho inicialmente discriminar los sonidos y eso no les permitía un adecuado desarrollo del lenguaje; niños muy poco simbólicos, que utilizan poco el lenguaje verbal y mucho el gestual; niños dependientes que no verbalizan lo que les sucede.

La lentitud con que aprenden los niños es asociada por el director a la *“poca estimulación en los hogares”*. Por lo mismo, considera que la familia debiera tener un rol complementario en

la enseñanza, el cual muchos no cumplen y dejan que todo lo haga la escuela. Tanto Mirta como Rebeca, en cambio, entienden que hay padres colaboradores y otros ‘dejados’, que entregan a la escuela al niño esperando que ella asuma toda la responsabilidad de su educación.

Desde 1995 se implementa el PME ‘rinconcito del saber’ que, según se registra en el PEI, pretende mejorar la expresión oral y escrita de los alumnos mediante estrategias psicolingüísticas en la enseñanza básica, y que puede ser entendido como un prelude de la Reforma Curricular. De acuerdo con Mirta, *“se vio el problema de lectores deficientes, de que nuestros niños necesitaban un desarrollo pleno en el área de Lenguaje y Comunicación, que tú sabes que de ahí parte todo, un buen lector busca información y aprende cosas solito, pero el niño que no lee bien y que no comprende, le va a ir mal en todas las otras asignaturas, es como la cabeza del asunto. Y de ahí se fue viendo nuestro proyecto...”*.

Con el PME compraron fichas de comprensión lectora y los profesores empezaron a trabajar y evaluar con la técnica ‘Cloze’ de comprensión lectora. Con las nuevas estrategias los profesores se fueron dando cuenta de que las clases eran más dinámicas, los chiquillos participan más y han tenido buenos resultados, los chicos son más ‘asertivos’.

Según Mirta, *“antes era como más general: pasar los contenidos y después medirlos por una prueba. Entonces como que no te alcanzabas a dar cuenta realmente si el niño internalizó o no. Los chicos muchas veces igual se copian, pero ahora el niño hace mucha dramatización, mucho lenguaje oral, da muchas opiniones, habla mucho en la sala, sale mucho al diario mura, a hacer apuntes, a buscar en los diarios una noticia y la comenta con sus compañeros. Entonces él va aprendiendo solito, uno va guiándolos y va sacándole más partido al asunto, porque cada niño es capaz de aprender. Ahora hay que tratar de sacarle lo más que uno puede de su aprendizaje que él trae, porque siempre el niño trae algo. Uno cree a veces que no saben, pero el niño sabe muchas cosas, tiene mucho aprendizaje previo (...) Uso diferentes estrategias, por ejemplo, para los niños lectores deficientes, las lecturas repetitivas; leen ellos en grupo, leen con un compañero, les leo yo como modelo, ellos repiten, para ir mejorando la lectura; después conversaciones para llegar a ellos, que sepan que cada vez que uno lee, lee con un propósito, interesarlos en los diferentes tipos de lectura. Ellos traen acá material: diarios, revistas, volantes, afiches, recetas médicas, recetas de cocina, entonces vamos viendo qué tipo de lecturas son, y cada vez se va interesando más el niño en leer. Cuesta, son procesos largos, pero yo creo que a la larga se consigue. Le tienes un montón de lecturas ahí para que él elija, y el niño que le gustan los chistes elige chistes; a las niñas que les gusta leer los horóscopos eligen los horóscopos. Así tú vas interesándolos en la lectura, de manera que después ellos leen ya con gusto... con un motivo, y no es esa lectura, digamos, forzada de antes. Ahora es distinto porque se interrogan los textos, entonces, antes de pasarle el libro que van a leer, al niño, por ejemplo, lo situas en la ambientación en que se escribió el libro, le hablas a lo mejor del autor o ellos buscan la biografía del autor, les hacemos un vocabulario de las palabras que uno conoce son desconocidas para ellos, y después de eso, de un conocimiento previo, una interrogación al texto, tú les pasas el libro para leer, entonces el niño lee con conocimiento de muchas cosas sin haber leído el libro”*.

Las dificultades del cambio

Como ya se ha mencionado, el trabajo docente en esta escuela es concebido a través de una tensión entre pasado y futuro, haciendo referencias a la jornada escolar, los enfoques y prácticas pedagógicas. Con las innovaciones introducidas por Rebeca, las salas ya no fueron más espacios ‘desmotivados’, con ‘muros desnudos’, pues todas fueron cubiertas por material didáctico. *“Fue una época muy bonita, con mucha cohesión entre los profesores y los chicos. Ahí se formó el stock de material”*.

Durante el proceso de instalación del nuevo enfoque pedagógico, se realizaron reuniones frecuentes de profesores donde Rebeca orientaba la discusión y señalaba lo que había que mejorar, iba a las salas de clases y *“asesoraba”* a sus colegas. También realizaba, y aún lo hace, demostraciones en la sala de clases sobre cómo trabajar con los niños. Sin embargo, para la jefa de UTP los profesores no se ‘convencieron’ ni ‘asimilaron’ fácilmente el nuevo enfoque sobre *“lo que el niño necesitaba”*, y por lo mismo, *“tú te dabas media vuelta, y ellos volvían a sus prácticas antiguas”*.

A juicio de Rebeca, los profesores incluso desarrollaron estrategias de resistencia. Por ejemplo, en las reuniones se quedaban callados y no le hacían ningún tipo de consultas. Esta estrategia de resistencia la obligó a señalarles que su asesoría no era para ‘juzgarlos’, sino para trabajar mejor. *“Eso tomó sus años”* porque, además, se acompañó de cambios en el plantel docente, arribando a la escuela profesores jubilados que no querían cambiar.

Pese a todos los intentos de la jefa técnica por difundir nuevas metodologías se mantenía -en especial en el segundo ciclo- un *“doble currículo”*, el de las reuniones técnicas y el de las prácticas pedagógicas *“de los 30’ con enfoque conductista”*. De esto se daba cuenta Rebeca cuando tenía que atender a un curso debido a la ausencia de un profesor y se hacía evidente que no habían estado trabajando lo que estaba acordado, o porque no había incorporación del nuevo material didáctico. Respecto de esto último, una profesora le confesó que se sentía insegura para usarlos, ante lo cual Rebeca intensificó durante un semestre el trabajo con esta profesora.

ESCUELA LOS NARANJOS

Historia e intencionalidad institucional: “*Creando un espacio para el desarrollo de la dignidad del niño*”

La Escuela Los Naranjos es un establecimiento de educación básica particular subvencionado gratuito ubicado en una comuna del sur de Santiago, al que asisten niños y niñas provenientes de dos poblaciones aledañas. La escuela tiene diez años de vida y actualmente su matrícula es de doscientos alumnos, distribuidos en nueve niveles educativos, con edades que fluctúan entre los cinco y los diecisiete años. Todos ellos concurren a una jornada que comienza a las 8:30 a.m. y concluye a la 6:00 p.m., es decir, que se alarga dos horas más que la Jornada Escolar Completa impulsada desde el Ministerio. A los niños se les da desayuno, almuerzo y once. La escuela además participa en el Proyecto Enlaces y desarrolla un PME

El cuerpo docente de la escuela está constituido por doce profesores; nueve de ellos a cargo de cada uno de los nueve niveles y otras dos de las asignaturas de inglés y religión. El trabajo educativo con los niños es complementado por diez monitores que realizan distintos talleres vespertinos. Completan el personal de la escuela: el Director, la encargada administrativa de la escuela y tres auxiliares a cargo de la preparación de los alimentos y del aseo.

Existe un curso por nivel, con un promedio de 22 alumnos por cada uno. Este reducido número de alumnos por curso (en comparación con la mayoría de los establecimientos educativos del país) se fijó intencionalmente para que los docentes conocieran mejor a cada uno de los alumnos, brindándoles un trato más personalizado y afectivo. Siguiendo este criterio, al momento de ampliar la escuela y construir nuevas salas, el tamaño de las aulas se limitó para que los cursos fueran poco numerosos y en el futuro “*nadie se tentara por incrementarlos*” (Director).

La escuela funciona, desde sus orígenes, en un sitio donado por una congregación religiosa con larga presencia en el sector. Este fue cedido a los miembros de una agrupación comunitaria vinculada a ella que llevaba varios años dedicado a la prevención del consumo de drogas entre los niños, niñas y adolescentes del lugar. Al comenzar la década de los '90, ante el avance del consumo y del tráfico de drogas dentro del territorio donde trabaja esta agrupación y debido a los magros resultados obtenidos en relación con la prevención, el colectivo se replantea su trabajo. Deciden enfocarlo hacia el ámbito educativo, tomando la decisión de fundar una escuela que respondiera a las necesidades y características de los niños y jóvenes de la población.

Actualmente la escuela constituye uno de los cinco programas de promoción social que realiza el centro comunitario. La mayoría de los docentes y monitores que trabajan en ella pertenecen a la misma comunidad a la que atienden, ya que viven o han vivido en el mismo territorio en el que se sitúa la escuela. Otros han estado vinculados previamente a

esta agrupación, participando en actividades de desarrollo comunitario, en calidad de voluntarios.

La infraestructura original de la escuela ha sido ampliada gracias a los aportes en materiales y al trabajo voluntario de numerosos miembros de la “*comunidad*”, además de los recursos entregados por fundaciones filantrópicas. Tras la casa originaria de madera, que aún constituye el frontis de la escuela, se levantó la edificación de dos pisos que alojaría las nuevas salas de clases. Posteriormente se continuó con otra edificación, esta vez de un solo piso, donde además de otra sala de clases, se ubicó la cocina y los baños. Completa la infraestructura del establecimiento el ‘salón’, que se encuentra próximo a la casa originaria, lugar donde se realizan gran parte de las actividades de la escuela: teatro, música, foros, talleres, funcionamiento de talleres, exposición de películas, asambleas de padres, entre muchas otras.

Los primeros alumnos de la escuela fueron los cerca de cien niños, niñas y adolescentes con los que el centro comunitario venía trabajando. Sus edades eran variadas y la gran mayoría no estaba asistiendo a ningún establecimiento educacional. En ese momento se constituyeron tres grupos que abarcaban distintos niveles educativos y etáreos. Con los años se fueron creando cursos para los distintos niveles en los que se organiza el sistema educacional. Este año egresa el primer curso con alumnos que ingresaron desde Kínder al ‘colegio’ y han cursado toda su enseñanza básica en él.

En un principio, el trabajo educativo fue liderado por José, quien desde un comienzo asumió las labores de ‘director’ y de ‘sostenedor’ del establecimiento. En rigor, la escuela pertenece a la ya mencionada agrupación comunitaria, sin embargo, su “*personalidad jurídica no pudo acoger la escuela, porque no da para eso, y entonces este equipo nombró a alguien que hiciera de sostenedor*”. Por eso fue nombrado José, quien a la fecha era el único docente. Entre quienes integran el directorio del centro comunitario (“*dueño de todo esto*”), están “*el cura, lo compone gente de la junta vecinal, una señora que está acá y que es histórica de la Población...*”.

Como decíamos, José era el único profesor entre los miembros del centro comunitario, mientras que el resto de quienes asumieron la labor educativa lo hicieron sólo en calidad de monitores, varios de los cuales descubrieron en esta experiencia su vocación docente y comenzaron a estudiar pedagogía. Luego de algunos años de funcionamiento, el trabajo educativo comenzó a ser reforzado por los monitores que estudiaron pedagogía y otros profesores, vinculados o no previamente a la población, pero siempre deseosos de trabajar en esta escuela, por su ‘condición especial’; la que se refiere, en buena medida, a la gran cantidad de ‘problemas’ que enfrentan sus alumnos y sus familias.

La especificidad del trabajo educativo de la escuela responde, en primera instancia, a las “*características y necesidades de la comunidad a la que pertenece*”, las que constituyen a su vez, la principal fuente de motivación docente. Los niños que asisten a la escuela pertenecen mayoritariamente a familias que no responden al “*modelo tradicional*”: con ausencias prolongadas o permanentes de uno o los dos padres (trabajo, abandono o presidio),

quedando al cuidado de hermanos mayores, parientes, vecinos o abandonados a sí mismos; familias que ‘sobreviven’ en condiciones de pobreza, muchas veces con miembros cesantes o trabajos precarios; familias con integrantes drogadictos o que han tenido que recurrir al tráfico de droga u otros delitos para vivir; familias que no conforman un ambiente afectivo propicio para el sano desarrollo psicológico del niño; familias que en su mayoría pueden darle “*poco o ningún apoyo a la educación de los niños*”.

A las características del entorno social de los alumnos, habría que sumar la constante presencia de la violencia, lo que realza la importancia de los componentes afectivos de la labor docente en la escuela, que en ocasiones se identifica con lo “*familiar*”. Este rasgo del trabajo de los profesores es asociado, a su vez, con el desarrollo de la dignidad de los alumnos. En palabras de Marta (profesora):

“yo creo que si nosotros no suplimos ese espacio (familiar) no van a tener a nadie más... si aquí hay niños que no tienen a nadie más que a nosotros (...) las causas no es que los chiquillos estén solos o estén acompañados, la causa es mucho más que eso, es la marginalidad, son las oportunidades en la vida, (...) tenemos que darle espacio a la dignidad de los chiquillos, independiente de los problemas que tengan, y de lo que pase afuera; y ellos sienten que este es su espacio de dignidad, de libertad”.

Las dificultades que implican para el trabajo pedagógico las características de los niños y sus condiciones de vida, y las bajas remuneraciones docentes, refuerzan la definición de la adhesión a la escuela como una ‘opción’ de servicio a quienes tienen menos oportunidades en la vida. Esta incluye asumir ciertas tareas que regularmente en otras escuelas llevan a cabo personal no docente, con el cual la escuela no cuenta suficientemente: desde barrer la sala hasta servirles la leche a los niños.

Si bien los problemas sociales del alumnado son diversos, uno de los más reiterados entre los alumnos es el de *autoestima*, que exige una atención especial por parte de los docentes. De la posibilidad de establecer un vínculo afectivo entre profesor y alumno depende la apertura del estudiante hacia lo propuesto por el docente y su motivación para el aprendizaje, manifestándose una especial preocupación por lograr el autoconocimiento y autovaloración de sus capacidades, y propiciar la autoafirmación personal suficiente que le de confianza al estudiante para desarrollar sus habilidades comunicativas y cognitivas. Sobre las diferencias de capacidades del alumnado, pese a que comparten problemas comunes, Loreto cuenta que:

“tengo alrededor de 4 o 5 niños que están sobre lo normal de sus compañeros, en el sentido de que van más avanzados, son lectores y tú puedes hablar con ellos de cualquier tema y se manejan. Yo creo que si tú los pones en otro colegio del entorno, van a ser niños normales, no son luminarias tampoco, pero aquí se destacan. Tengo otro grupo, que es el más grande, que está esforzándose, son niños que estudian, leen bien y tratan de ser lo más responsables que pueden, independiente de todo lo que pasa afuera. Y tengo el otro grupo, que es el complicado”.

Una característica de este establecimiento es que, al definirse como una “*escuela abierta*” y “*no discriminadora*”, concurren a ella constantemente alumnos que son rechazados por otras escuelas, principalmente debido a que presentan “*problemas de conducta*”: “*Como que se divulgó este asunto de que trabajamos con puros niños complejos, entonces era como mirado en menos este colegio: ‘ahí están los ladrones’, ‘ahí están los volados’, cosa que por suerte entre nosotros se da poco. Es cierto que vienen de familias con problemas de drogadicción, de alcoholismo, de abandono, de todas esas cosas, pero acá en el colegio eso se da poco, mantenemos cierto control sobre ese asunto. Por ejemplo, acá existe la Casa Joven, con los niños que hemos tenido dificultades, se les trata de crear conciencia para que vayan allá, se les deriva a una terapia grupal*” (Marta).

En relación con lo anterior, los docentes consideran que han estado realizando un aprendizaje necesario y valioso en el diagnóstico primario que permite una adecuada ‘derivación’ de los alumnos a instituciones y profesionales idóneos. Si bien la escuela no rechaza a ningún alumno, sí existen casos en que ellos se retiran debido al traslado de su familia a zonas lejanas al colegio, o porque tienen que dedicarse a trabajar, o porque son encarcelados por delinquir, o simplemente, porque no quieren permanecer en el ‘*sistema*’ (educacional). También hay niños que llegaron a la escuela al ser rechazados por otras y luego de ‘nivelarse’ los padres los retiran para llevarlos a una escuela con mejor prestigio.

Los intentos por dejar de lado estos rasgos negativos al interior de la escuela, se acompañan de los esfuerzos por no caer en la estigmatización de los niños mediante categorías peyorativas (‘*tonto*’, por ejemplo) que los etiquetan y dan origen a respuestas docentes estereotipadas que desembocan en profecías autocumplidas. Esto es especialmente claro en los comentarios vertidos por Loreto en relación al uso de cuadernos especiales con los alumnos ‘*lentos*’, que la llevan a valorar el esfuerzo hecho por ellos en la realización de las actividades, más que sus resultados concretos, y las diferencias de logros alcanzados por cada niño en función del nivel desde el que parten.

La valoración que los niños hacen de la escuela es otro de los rasgos destacados por los docentes, al momento de evaluar el trabajo que están realizando: “*Los chiquillos son muy felices aquí adentro de la escuela, en el sentido de la libertad que encuentran, porque ellos sienten que ésta es su casa, le tienen cariño (...) para los feriados o las vacaciones, a los chiquillos les carga irse*”. Este ‘amor’ por la escuela de parte de los niños, les permite enfrentar los problemas de disciplina, originados principalmente por los alumnos provenientes de ‘*afuera*’, que no tienen aún la ‘*cultura de la escuela*’, y a los que sus propios pares les llaman la atención sobre ciertas conductas disruptivas: “*a los niños nuevos que vienen complicaditos, los antiguos les rayan la cancha, ellos mismos se van autoregulando, los grandes formadores en ese sentido son los mismos niños*” (Loreto). Por lo mismo, para Ana María el trabajo en los transversales (“*cultura de la escuela*”) se debe intensificar con aquellos niños que no han internalizado las normas de conducta y los valores propios de la escuela: “*yo creo que el asunto de lo transversal tenemos que darle mayor énfasis en todo niño nuevo, es ahí donde debemos decidir qué estrategia vamos a hacer para rescatarlo y que entre en nuestro sistema*”.

Identidad institucional: responder a las necesidades de los alumnos

“Esta escuela, desde que es escuela que hace reformas”.
(Loreto)

Los agentes escolares entrevistados ven en su institución un colegio que ha precedido en muchos aspectos a la Reforma Educacional, ya que cuenta con jornada extendida desde sus inicios y adecua su currículo y sus metodologías pedagógicas a las características y necesidades educativas de sus niños y niñas. La construcción de un currículo que responda a las particularidades de sus alumnos se alcanza mediante la selección de contenidos y objetivos fundamentales pertinentes, entre los propuestos por los programas oficiales, la extensión curricular que significa la inclusión de otras ‘asignaturas’ o ‘subsectores’ no estipuladas oficialmente en los planes del Ministerio, y la realización de talleres.

Los talleres han evolucionado de acuerdo a los cambios en las expectativas de los estudiantes y sus familias, en relación a su educación y al momento y forma en que se deben incorporar al mundo del trabajo. Por lo mismo, han pasado desde talleres con una clara orientación laboral, a estar destinados a asegurar la continuidad de sus estudios en la enseñanza media. Actualmente, la selección de sus contenidos intenta responder a los intereses de los alumnos, dando la posibilidad de que ellos puedan optar dentro de una “batería de 14 talleres”⁵⁸.

Por otro lado, los docentes dicen desarrollar un trabajo pedagógico destinado a contextualizar los aprendizajes de los niños, para lo cual buscan adecuar y seleccionar de los programas aquello que permitiría una mejor apropiación de los niños. Para Marta, por ejemplo: “*los nuevos programas apuntan siempre a que el aprendizaje sea en un contexto real y significativo para el niño, y yo creo que ahí está el valor de la reforma (...) yo siempre he trabajado así*”. De este modo, las formas de trabajo de los docentes de antes de la reforma y los principales postulados de ésta se asemejan, por lo cual, su implementación resulta natural.

Contextualizar las situaciones de aprendizaje para la enseñanza de la lecto-escritura, implica reconocer la legitimidad del uso diverso del lenguaje, y la aproximación a sus manifestaciones cotidianas. Así lo hace concretamente Marta: “*por el contexto, me refiero que tiene que ser todo relacionado con ello; por ejemplo, cuando yo quiero hablar en narrativa del climax les pregunto: ‘¿vieron la teleserie anoche?, ya ¿cuál fue el momento más emocionante?’*, ‘*éste*’, o ‘*¿quiénes son los personajes que se encuentran en Dragón Ball Z?*’. *Yo no lo veo, pero como uno los escucha siempre, ‘ya, ahí ¿quién es el héroe?, ¿quién se le opone? Eso es el contexto significativo ¿te fijas? o ‘¿estás enamorado de la*

58 Algunos de los talleres mencionados, fueron: arte, educación física, recreación, música, teatro, desarrollo personal, arte circense, batucadas, baile folclórico y danza.

Natalia? ya pues, escríbele una carta' (...) al tener significado concreto y palpable en los chicos es mucho más fácil de aprender (...) anteriormente no".

La contextualización de los contenidos curriculares al particular mundo de representaciones e intereses infantiles y adolescentes, se refiere a la necesidad de considerar la diversidad de condiciones desde las cuales enfrentan esos contenidos cada uno de los integrantes de los cursos. Para, Loreto: *"Todo plan y programa uno lo adapta de acuerdo al nivel de los alumnos y del grupo curso en su conjunto, ya que todos constituyen realidades distintas, se puede requerir reforzar el trabajo en equipo, la autonomía..."*. Las adaptaciones curriculares son más marcadas, sistemáticas y personalizadas, cuando se realizan para los alumnos del Proyecto de Integración (con discapacidad motora y/o mental): *"uno hace adaptaciones curriculares cuando el niño tiene mucha diferencia de aprendizaje con el resto de sus compañeros, y en la medida que se va nivelando, cada vez son menores las adaptaciones que hay que hacer"*. Al igual que Marta, Loreto afirma que, fuera del proyecto de integración, las adaptaciones curriculares se realizan en torno al desarrollo de las habilidades lectoras, pues muchos niños llegan al segundo ciclo de la enseñanza básica sin saber leer.

Gestión escolar y la organización del trabajo docente.

Actualmente el trabajo pedagógico cotidiano está organizado por niveles educativos y asignaturas contenidas en los planes oficiales y otras suplementarias, hasta las cuatro de la tarde. A partir de esa hora se 'rompe la estructura curso' para dar paso a los talleres, que duran hasta las seis de la tarde. Luego de eso se realizan otras actividades educativas en la escuela, pero esta vez con la población adulta de la comunidad, en cursos de alfabetización y nivelación de estudios que imparten los propios profesores de la escuela, u otros de carácter recreativo para 'distenderlos', como sesiones de cine para apoderados en el salón.

La rutina diaria varía recurrentemente, ya sea debido a la realización de actividades escolares de las que participan todos los alumnos del establecimiento, relacionadas principalmente con el desarrollo de Unidades Temáticas Mensuales, o por las salidas a la comunidad o visitas a lugares o instituciones con valor educativo, tales como museos, bibliotecas, lugares de trabajo.

El trabajo pedagógico es *coordinado* en sus aspectos técnicos por Ana María que se define no como 'jefa de UTP', sino como '*coordinadora técnica*'. Al respecto, la profesora Loreto agrega: *"no hay una UTP, la planificación y todo se hace en conjunto. Como somos poquitos, aquí el trabajo en equipo funciona"*. A partir de este año Ana María dejó de hacer talleres para destinar ese tiempo (dos horas diarias) a cumplir funciones de 'UTP': se hace cargo del 'papeleo' necesario para la supervisión, comenta con cada profesor sus planificaciones, actividades e instrumentos de evaluación, les hace sugerencias al respecto y les da el visto bueno para su uso.

Las orientaciones generales del trabajo educativo, y muchos aspectos específicos de éste, se elaboran y revisan en los consejos de profesores, con la participación de todos los docentes. Estas reuniones se realizan todos los viernes en la tarde, para lo cual se suspenden las clases. Este espacio es también destinado a la evaluación del trabajo educativo y al autoperfeccionamiento pedagógico, así como a la discusión y resolución de asuntos administrativos y de gestión institucional. El trabajo colaborativo entre los agentes escolares, en relación con la planificación, coordinación, ejecución y evaluación de actividades, se realiza constantemente, no sólo en la instancia formal del consejo de profesores, sino también, en encuentros cotidianos informales, ‘de pasillo’.

Las Unidades Temáticas Mensuales: transversalidad y valores

Una de las particularidades de esta escuela es la implementación de Unidades Temáticas Mensuales. Ana María nos explica que *“la unidad temática mensual es un gran contenido que trabajan todos los cursos”*. Algunas de las que se han realizado últimamente son: América India, el universo y los derechos y deberes del niño.

La preocupación por la contextualización de las situaciones también aparece asociada a las Unidades Temáticas Mensuales, cuando su pertinencia es revisada críticamente por parte de los agentes escolares. Como dice Ana María: *“esto nace de los niños, cuando hacemos nosotros las evaluaciones de las unidades con los niños, éstos plantean ‘tía ¿y por qué Mayo es el mes del mar? (...) nosotros lo relacionamos con el combate naval de Iquique, pero para nuestros niños, para esta realidad, para esta comunidad, más importante que el combate naval de Iquique, es tal vez el día del trabajo, es más significativo (...) el 21 de mayo se trabaja igual, y en el acto del día lunes se menciona y se hacen trabajos, y la biografía de Arturo Prat, todo eso corre igual, pero el mes de Mayo no está en torno a esto, sino que en temas de intereses de ellos (...) el día del trabajo hubo salidas a los lugares de trabajo de aquí”*.

Estas Unidades Temáticas son transversales por trabajarse sus contenidos *“en todas las asignaturas”* y en todos los cursos. Entre sus contenidos se incluía el valor del mes, lo que se revisó críticamente al estudiar y discutir las formas de implementación de los OFT dentro del consejo de profesores. Sobre este último tema se generó una intensa reflexión en la escuela, como plantea Loreto: *“Los años anteriores a la unidad temática se le agregaba un valor. El valor del mes se trabajaba al interior de las salas de clases, pero no como OFT, sino como valor. Entonces nos dimos cuenta de que a lo mejor no le estábamos encajando mucho al cuento de los OFT, o de la transversalidad, y se modificó eso. Ahora se hace independientemente de la unidad temática, porque cualquier tema te implica valores y te implica transversalidad”*.

La expresión práctica de los OFT a través de las UTM se puede ejemplificar en relación al desarrollo de la autonomía en el 2º ciclo básico, donde transversalidad e integración de contenidos parecen confundirse: *“a partir de este año yo ya se las canté, les dije: ‘la tía ya no*

les hace más el papelógrafo para las unidades temáticas, la tía ya no les ayuda a hacer el diario mural’, o sea, ‘háganlo solos, ustedes ya están grandes’, y me demostraron este viernes que están súper bien, porque hicieron su trabajo en grupo durante todo el mes respecto a la unidad temática del universo, hicieron un estudio de los eclipses, hicieron sus maquetas, hicieron papelógrafos, yo lo único que hice entregarles el material, plumones... y pasar por los grupos, ‘cómo vamos’, corrigiendo ortografía. Ahí tú haces todo, esa es la gracia de la unidad temática, ¿qué hago?, hago lenguaje, hago matemáticas, porque tenían que hacer cálculos de distancia, algunos grupos tenían las distancias de los planetas con respecto al sol; hago historia; hago ciencias naturales, en los componentes del sol; o sea, hago de todo” (Loreto).

Es interesante advertir que, conceptualizados como valores, los OFT adquieren un status constitutivo de la identidad y práctica docente, haciendo referencia a los problemas que la ‘motivan’. Ana María entrega referencias concretas al respecto: *“pensamos que todo esto de la transversalidad tiene que ir inserta en el día, en lo cotidiano y en todo (...) pero ya no del mes sino que a diario; el valor no como evento, sino de manera cotidiana, dentro de la sala, en cada asignatura (...) como marco general, pero cada profesor en su curso está trabajando el valor necesario para ese grupo”*.

ESCUELA ARICA

En busca de la identidad perdida:

En 1981 el actual director y sostenedor de la escuela decide junto a un amigo crear una escuela en el sector poniente de Santiago, la Escuela Arica. Al mismo tiempo, inaugura dos más en el sector oriente de la capital, las que posteriormente serían cerradas. También funda una escuela diferencial junto a un colega, al que a poco andar le vendería su parte. El director de la escuela es un antiguo docente militante de un partido político, que fue exonerado y detenido político con posterioridad al golpe militar.

La escuela Arica, en un comienzo funcionaba en una pequeña casa en otro sector de la comuna. Hacia fines de 1988 el director compra el actual terreno donde funciona la escuela. Desde ahí en adelante el establecimiento ha crecido al comprar el sitio adyacente y ser ya propietario de los terrenos donde se edificará la nueva construcción que les permitirá implementar la Jornada Escolar Completa. La cantidad de alumnos de la escuela oscila en torno a los 300, los que se distribuyen en doble jornada. La escuela tiene un solo curso por nivel y su planta docente es de alrededor de 15 profesores. Como nos señala un profesor: *“la mitad de los profesores son normalistas, otros han sido formados en las regularizaciones de profesores y otro porcentaje de profesores han pasado por la universidad o institutos profesionales”*. Así mismo, el promedio de edad de los maestros es *“arriba de los cuarenta”*, lo cual es considerado, por otro docente, como *“alto para un colegio”*. De hecho, varios de los profesores están jubilados y se encuentran trabajando en este establecimiento.

Es una escuela pequeña, sus salas son la mayoría de material ligero y posee una construcción sólida donde su ubica el laboratorio de computación. Las oficinas de la dirección y de la Unidad Técnica Pedagógica se encuentran en la entrada de la escuela, en lo que era antiguamente la casa del sitio. Está integrada al programa Enlaces y este año fue considerada escuela *“crítica”*, por lo cual, una consultora privada se hizo cargo de asesorarla con el objetivo de mejorar sustancialmente su desempeño en el plazo de cuatro años.

Desde sus inicios esta escuela ha tenido una fuerte identificación con un partido político de izquierda, lo que en el tiempo del gobierno militar se habría expresado, en que sus salas albergaron reuniones de partidos políticos proscritos, de sindicatos, de juntas de vecinos, etc. Era vista como *“un espacio de libertad”* que abría sus puertas para que fueran ocupadas por distintas organizaciones sociales y políticas del sector. La vuelta a la democracia significó para la escuela, además de su crecimiento en la matrícula, un debilitamiento en el referente identitario que lo habría nucleado en sus primeros años. El componente político se ha tendido a diluir, pese a que los docentes que llegaron durante esta década, continuaron perteneciendo a la misma orgánica política del director y sostenedor de la escuela.

Respecto de esta fuerte adscripción política que tendría la escuela, el director cree que: *“más que una posición política es más una posición de tipo humano, no se trata aquí de*

ser de ciertos partidos, Partido Socialista, Partido Comunista... claro que nosotros no vamos a ser nunca de derecha porque estamos viviendo en la pobreza, eso es real. (...) No vamos a tener ese discurso de la derecha que habla del microempresariado, y que trata de convencer a un lustrabotas que es un microempresario. Nosotros nos centramos en lo que la gente es y en cómo podría ser mejor. Desde ese punto de vista podríamos decir que es una posición de tipo de política, pero no podemos decir que sea de este partido o de este partido, ni de este otro... Es una posición más de clase...”.

Para el director, tener una posición de clase es ubicarse del “*lado de los pobres*”. Algunos docentes, sin embargo, ponen en duda que esta pretensión institucional se esté efectivamente llevando a cabo, y creen que la revitalización de la escuela pasa -en buena medida- por discutir al interior del grupo de docentes la forma de afirmar “la diferencia” de esta escuela respecto de los demás establecimientos. “*Hemos discutido bastante en ese sentido, sobre cómo poder lograrlo*”, nos dice un maestro, refiriéndose a la necesidad de recuperar esa “*identificación*” que los caracterizó durante el gobierno militar.

Al respecto un profesor se refiere a lo que él entiende por “*marcar la diferencia*”, señalando que si los colegios “*de derecha, del Opus Dei*”, lo hacen, “*por qué no lo vamos a hacer nosotros*”. En ese sentido, la identidad política: “*debería estar presente en el proyecto educativo, y no está. Debería estar marcado en la forma de trabajo que tiene el colegio, o sea, cómo lo haría yo como director: yo diría... si tú vienes a trabajar acá, yo tendría que decirte: ‘Mire profesor, nosotros tenemos esta tendencia, para nosotros –en este colegio- es importante que se celebren, se recuerden y se estudien este tipo de valores, aparte de todos lo que te da el Ministerio de Educación’, estos: la solidaridad, el compañerismo... Si en Lenguaje hay que estudiar alguna bibliografía, tiene que ser de estos personajes, aparte de los otros, pero éstos son los más importantes. Nosotros somos parte de una comunidad dentro de esta población, que es de izquierda igual que nosotros. Entonces deberíamos tener esa identidad, eso debería estar plasmado dentro del Proyecto Educativo Institucional, todos los profes deberían trabajar en base a eso. Todos deberíamos orientar nuestros esfuerzos a que el cabro, por lo menos, conociera algo de política o de la parte cívica, pero no se da. Orientarlo, no contarle mentiras, tratando de ser lo mas objetivo posible, pero de acuerdo a la visión de nosotros”.*

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) fue elaborado hace algunos años, con la participación de todos los profesores en el proceso de discusión y de un pequeño grupo -tres o cuatro- en su “*vaciado*” al texto. El PEI de esta escuela tiene como antecedente el anterior proyecto de la escuela. Relata el Director: “*que no se llamaba así, tenía otro nombre, donde aparecía (...) un organigrama de todo lo que era la escuela, lo que fue, lo que iba hacer y los roles de cada uno, el reglamento de evaluación, teníamos todo lo que es un proyecto. Pero este es un nuevo formato, una nueva forma de verlo*”. Pese a esto, algunos profesores consideran que la forma en la cual se fue dando el proceso de construcción del actual proyecto educativo de la escuela, impidió que se realizara una buena tarea, en especial, por su carácter poco planificado: “*a medida que nos fueron pidiendo cosas, no fue hecho con un análisis profundo de lo que es el colegio, por un cuento de espacio, de*

espacio para poder analizar bien lo que es el colegio. (...) se fue haciendo a medida que llegó una supervisora, cuando empezó todo este boom de los PEI. La supervisora empezó con el cuento de que había que hacer un FODA, después había que ver la misión, después había que ver la visión... ”.

El PEI se construyó a partir de la constatación de que ellos se encuentran enmarcados en un particular contexto socio-cultural, al cual consideran necesario responder como escuela. El medio social es caracterizado como popular, políticamente definido y con una fuerte presencia de población mapuche. De este modo, el Plan Anual de Acción que define y organiza las tareas de la escuela durante el año lectivo, y que es preparado por los docentes en el primer Consejo de Profesores del año, pretende dar cuenta de la caracterización que se hace en el PEI de la misión de la escuela. Una de las acciones destinadas a poner de relieve la importante presencia indígena en la escuela, ha sido la contratación de un folklorista que trabaja junto a los maestros de aula. La jefa de la UTP nos cuenta como trabajan el tema en la escuela: *“yo te decía que aquí, tenemos una gran cantidad de niños que son de origen mapuche. Entonces hay un profesor que sabe bastante mapuche y les enseña a los niños a saludar en mapuche, o sea a desarrollar un poco... a dar a conocer la lengua mapuche. En la parte folklórica, el profesor que hace folklore también es mapuche (...) y él les da a conocer canciones y rituales mapuche también. (...) qué es lo que es un machitún, entonces ellos bailan alrededor de un árbol por ejemplo. Lo dan a conocer. Porque hay algunos niñitos que se avergonzaban porque les decían que eran mapuches. Entonces esa parte la hemos abordado con los apoderados y con los niños. Resaltar las virtudes de la raza mapuche y en todo esto en los bailes, dar a conocer el idioma, en ese aspecto.”*

Sin embargo, no todos los maestros concuerdan con la jefa de UTP y critican la falta de compromiso de otros docentes respecto del tema y la existencia de políticas institucionales que no se condicen con los objetivos propuestos: *“la misión del colegio es educar para crecer en sociedad respetando nuestras raíces, y yo te aseguro que se lo sabe la jefa técnica, yo y un profe más, no creo que nadie más se lo sepa. Respetando nuestras raíces... para fortalecer eso se contrató al profesor de folklore, porque aquí tenemos un alto índice de chicos que son de descendencia mapuche, y queremos rescatar nuestras raíces, queremos rescatar eso. Yo creo que cual hubiese sido el camino lógico que nos hubiesen pescado y nos hubieran dado un curso sobre Mapudungun, por último o un baño no más de lo que es la cultura mapuche. (...) Aquí el único profe que trabaja eso es el Carlos, el único, el Carlos saluda en mapudungun....*

Ser Escuela Crítica

Como se mencionó, por ser considerada escuela “crítica” está siendo asesorada por una consultora privada, la que ha sido bien evaluada por el Director. En general, la labor del equipo asesor consiste en la entrega de material pedagógico para ser utilizado en el aula directamente por los alumnos, enfocándose en los 1° y 4° años básicos, que son aquellos

cursos que les corresponderá dar el SIMCE. Otros aspectos de la institución no han sido motivo de preocupación para el organismo técnico asistente.

Para los actores escolares, las razones que explican el bajo rendimiento en las pruebas SIMCE, se relacionan principalmente con las características del medio social del cual provienen los alumnos de esta escuela: *“Bueno, hemos hecho hartos análisis con los colegas. La verdad es que nosotros (...) vemos los problemas que tienen nuestros niños, o sea, hay una gran mayoría de niños que no tiene materiales para trabajar, no tiene cuaderno, los libros que se les entregan se les pierden, muchas veces los papás los venden, no llegan con lápices. Bueno, esa es una dificultad. Faltan mucho a clases, muchos niños tiene a sus papás presos, o a la mamá, por el problema de la droga. (UTP)”*

El diagnóstico hecho al respecto centra en el tipo de alumno y en sus condiciones sociales los motivos centrales que explican el bajo rendimiento. Para un profesor, el estudiante de esta escuela es, en general, un *“un chico muy privado de muchas cosas, con muchas dificultades, incluso hasta intelectualmente, por lo que está en desventaja de muchos otros”*. Frente a esto, las perspectivas que avizoran docentes y directivos-docentes no son muy alentadoras, ya sea porque ubiquen el problema del mal rendimiento fundamentalmente en el medio social, como también, porque no observan a este establecimiento capacitado para responder a este desafío. Sobre lo último, se señalan distintos aspectos deficitarios en la escuela, entre los cuales podemos mencionar: falta de atención integral al alumno, pervivencia de metodologías y prácticas pedagógicas poco atractivas, falta de perspectivas de futuro, etc. Por lo mismo, los profesores de esta escuela reconocen que: *“actualmente estamos sacando un chiquillo muy bajo, las perspectivas son bajas. Yo creo que si lo proyectamos dentro del sistema, que termine el 4º medio, es harto. Aunque hay algunos que reconozco que han llegado a la universidad. Pero la mayoría si terminan 4º y se mantienen dentro del sistema en enseñanza media es un logro... aunque la enseñanza media tampoco es de muy alto nivel.”*

Esto se expresa además en que exista un desfase permanente entre los contenidos mínimos y lo que efectivamente pasan los docentes en cada uno de los subsectores, motivado por el débil apoyo del hogar. Según Jorge: *“Los planes y programas aunque sean mínimos en cada asignatura (...) son inalcanzables en algunos casos. Aquí la mayoría de los chiquillos son lentos, porque en otra escuela le pasan la materia y al otro día los chiquillos han repasado en la casa. Son lentos porque en la casa no hay ningún estímulo, el medio tampoco le da otros estímulos. (...) Lo que se logra con ellos, se logra a nivel de escuela, no a nivel de comunidad, de casa, hogar, familia.”*

La escuela ha elaborado estrategias para solucionar el déficit en el tratamiento de los programas y el bajo nivel de logro entre sus estudiantes. De este modo, se ha reorganizado el trabajo en el subsector de Lenguaje y Comunicación, reuniendo alumnos de distintos cursos en niveles de aprendizaje determinados. Esto surgió como una propuesta del director, quien había vivido la experiencia de las escuelas experimentales durante los años '60. En la escuela Arica, los alumnos de 2º a 5º básico son distribuidos en cinco niveles, que indican

niveles de competencia y habilidades para el subsector en forma creciente. El nivel 1, por ejemplo, que agrupa a los niños no lectores, reúne alumnos de 2° a 5° básico.

En la práctica se ha “roto” con la estructura curso en Lenguaje y Comunicación, con el objetivo de focalizar los esfuerzos hacia los niños considerando sus distintos ritmos y niveles de aprendizajes. Por lo mismo, se planifica y evalúa a partir del nivel y no del curso que efectivamente esté cursando el niño. Por ejemplo, un niño no lector de 5° o 4° básico es calificado a partir de criterios similares a los de un alumno de 2° básico que se encuentre en la misma condición que él. En ese sentido, la planificación y el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos por nivel se corresponden de manera aproximada con los prescritos en los planes y programas oficiales del Ministerio de Educación.

El impacto de esta medida en los aprendizajes de los niños en habilidades lectoras, es percibido como positivo por docentes y directivos-docentes, en particular entre los alumnos con mayor retraso en el subsector. Por ejemplo, la jefa de UTP nos cuenta orgullosa que a comienzos de año en cuarto básico, tenían 12 alumnos no lectores, la mayor parte de ellos derivados de otras escuelas, y luego de algunos meses cuatro de estos niños ya habían aprendido a leer y otros tanto estaban reconociendo letras y avanzando progresivamente. Sin embargo, ella considera difícil que los niños que recién han aprendido a leer den una buena prueba SIMCE. Por lo mismo, se insiste que en esta escuela, por no tener políticas de selección y recibir “*todo tipo de alumno*”, las posibilidades de mejorar sustantivamente los resultados en la prueba SIMCE son escasas.

Dinámica organizacional y espacios de colaboración docente

En la actualidad la escuela cuenta con distintos espacios formales de participación de los docentes; los que tienen, sin embargo, una regularidad variable, dependiendo en general, de los tiempos disponibles de los docentes. La mayor parte de los docentes está contratado por una jornada de 30 horas, por lo cual, suelen trabajar 30 horas más en otro establecimiento. Funcionan el Equipo de Gestión, el Consejo de Profesores y los Talleres de reflexión de Profesores. El Equipo de Gestión está conformado por docentes de ambas jornadas, por la jefa técnica y por el director. Su rol al interior de la escuela se centra en la discusión y redacción del Plan Anual de Acción y en apoyar a la dirección en el manejo administrativo-pedagógico de la escuela.

Los Consejos de Profesores generales —esto es, los maestros de ambas jornadas— solo se realizan tres veces durante el año, cuestión que habría sido decidida en conjunto con los docentes de la escuela. Por ejemplo, en el Consejo de Profesores de comienzos de año, el más importante por cierto: “*vamos viendo todas las actividades que tenemos que tener en el año. Y ahí vamos fijando fechas, viendo las actividades, viendo que profesores van a estar a cargo de la distintas actividades.*” Colaboran en la operacionalización y distribución de responsabilidades asignadas en el Plan Anual de Acción. Posteriormente se realiza otro consejo a mitad de año y otro cuando se han terminado las clases.

Sin embargo, el espacio de intercambio docente más relevante y cotidiano es el Taller de Reflexión de profesores. Se realizan dos talleres, uno de la jornada de la mañana y otro correspondiente a la tarde, donde participan además de los docentes de cada una de las jornadas, la jefa de UTP y el director de la escuela. Veamos como lo describe la jefa de UTP: *“son dos horas que nos juntamos por jornada. Y también ahí vamos revisando cosas, vamos viendo actividades y vamos viendo el quehacer pedagógico, o sea cómo trabajarlo. Tenemos un librito que se llama “Reflexión-acción” que nos ha servido bastante y vamos viendo temas de ahí a veces. (...) organizamos las actividades del taller semestralmente. Y cada actividad está a cargo de un profesor, y de repente hay temas que los profesores tienen que preparar y entregar de acuerdo a lo que ellos les gusta más. Ahora estábamos analizando el tema de convivencia escolar.”*

Los docentes, sin embargo, describen tres tipos de limitantes para que estos talleres se realicen adecuadamente, permitiendo un mejor aprendizaje colectivo. En primer término, la necesidad de dar respuesta a determinadas consultas o inquietudes que se le plantean a la escuela desde la Dirección Provincial de Educación. Esto obliga a que el taller de profesores se *“salga de lo programado”*. Otro aspecto que incidiría negativamente en su desarrollo es de orden interno y se refiere a que la planificación del espacio estaría hecho a partir de temáticas aportadas por un *“libro”* entregado por el Ministerio. Según un profesor, *“estar repitiendo lo que dice un libro mandado por el Ministerio no te lleva más allá”*. Por lo cual, agrega este docente, *“el taller no aporta mucho (...) porque para mi la jornada de reflexión, cuando me lo plantearon era como una instancia para mejorar profesionalmente. (...) sería mejor conocer las teorías modernas que hay sobre educación, que las discutiéramos, que se nos diera el tiempo”*.

La crítica más recurrente se refiere a la dinámica que se produce al interior del taller de profesores, donde la participación de los docentes es muy disímil, limitando su potencial. Una comparación hecha por un docente entre el taller de la jornada de la mañana y el de la tarde da cuenta de esto: *“estoy hablando del nivel de crítica necesario para tener un nivel de discusión más o menos alto, pero en la jornada de la mañana hablan dos o tres personas, el director, la jefa técnica, yo cuando tengo ganas de pelear o discutir algo, o me interesa en el fondo, y después nadie más. Entonces nos estamos dando vuelta en lo mismo siempre en lo mismo. Pero en la tarde no, o sea los profes son más críticos, tienen otra visión de las cosas. Entonces en la mañana no sirve, yo te digo derechamente que en la mañana no sirve, en la tarde funcionan más. No hay una transferencia de conocimientos que debería ser...”*.

Pese a estas críticas, este espacio es considerado como potencialmente transformador y se señala que bien implementado, sería de gran provecho para docentes y directivos-docentes. La falta de participación al interior de este espacio es asociado a la dinámica de interacción que se establece entre los distintos agentes escolares. Sin embargo, según los directivos, *“en la escuela somos democráticos”*, lo que se expresaría en que los docentes *“tienen su opinión, ellos la entregan, se hacen las propuestas y se debate. (...) No nos aceptarían tampoco los profesores que no lo fuéramos”*. Esto es corroborado por un docente: *“aquí hay libertad para*

hacer la crítica que quieras, no hay ningún problema. Hay algunos que se toman la libertad de hacerla y otros que prefieren no hacerla”.

¿Cómo se explica esto? Debemos recordar que todos los docentes comparten previamente una determinada postura política, además de relaciones de amistad y de trabajo de largos años entre la dirección y algunos profesores. A esto se agrega que el director-sostenedor y la jefa de UTP son matrimonio, y que la persona que lleva la administración de la escuela –además de ser docente- es una de las hijas de ambos. En ese sentido, existen relaciones de familiaridad, tanto al interior de la dirección de la escuela, como de ésta con los docentes, que genera que el tipo de relaciones existentes en la escuela superen largamente las de orden laboral y profesional.

Una descripción de este ambiente la ofrece un profesor, quien se manifiesta crítico frente a esto: *“Esta escuela funciona más que nada por amistad. Así tengo entendido que se fue formando esta escuela. Entonces hay una ligazón más afectiva que profesional, en muchos casos. Es decir, está el director, la esposa del director, la hija del director, son conocidos de las demás personas porque trabajaron en otro lado y por eso vinieron acá. También hay una relación política entre ellos. Entonces todo eso es externo a lo laboral. También hay personas con mucha experiencia, te fijas, los jubilados están incorporados. ‘Bueno, yo siempre he enseñado así no tienen porque venirme a decir que cambie ahora’. Entonces ‘en esta cuestión no estoy ni ahí, entonces sigo enseñando a mi manera, entonces no agarran las cosas’. O si no, no se inmiscuyen en todo el debate o que pueda hacer un cambio, ‘porque total yo he enseñado 40 años de esta manera para que me voy a preocupar’.”*

Por lo mismo, esta relación *“más afectiva que profesional”* se traduciría en una cierta dificultad para introducir parámetros de desempeño y de compromiso con los cambios, que sean aplicables a todos los docentes. Una de las causas que los profesores aducen para que entre sus colegas la transformación de las prácticas haya sido menor se remite a la dificultad para abordar abiertamente este hecho. El temor al conflicto por la fuerza del vínculo sentimental limita la posibilidad de la crítica y generaría, según estos profesores, la latencia de conflictos que impiden el mejoramiento de la escuela: *“entonces le buscas el cuento ahí como para sacarle el poto a la jeringa y si manejas bien las situaciones capaz que no hagas nada y te las llevas gratis. Entonces de repente como que falta una estructura más rígida. Es un poco lo que conversábamos, aquí de repente los problemas no se enfrentan, los conflictos no se enfrentan, se dejan estar o se minimizan y eso afecta”.*

Otro elemento que vendría a *“entorpecer”* las relaciones que al interior se establecen es que el director es al mismo tiempo el sostenedor de la escuela. Por lo mismo, las discusiones al interior de los espacios de reflexión tienen como límite la percepción de los profesores que la voluntad del dueño y director de la escuela es siempre la que se impone. Pese a que los docentes plantean la posibilidad que existe de expresar críticas abiertamente, y al hecho que muchas de éstas son acogidas, *“este es un colegio particular, entonces donde muchos de los profes que trabajan acá van por lo que dice el dueño... si el dueño dice que es blanco, todos*

dicen que es blanco, o sea ellos no se arriesgan a decir otra cosa, no se arriesgan a decir que esto está malo, o que en el fondo el director está equivocado o que a lo mejor la jefa de UTP está equivocada, o sea porque creen que no sacan nada.”

Reforma: un problema generacional

En general, en esta escuela la reforma es vista de modo ambivalente, pues al tiempo que se rescata su valor en lo pedagógico, se critica su orientación general y la falta de participación de los profesores en ésta. Sobre lo primero, se expresa que esta reforma responde al modelo económico implementado desde el gobierno militar y que no significa una transformación del sistema educativo, sino la profundización de las políticas ‘neoliberales’. Sin embargo, sus críticas en este sentido no avanzan en formulaciones más específicas, y se detienen en comentarios de orden general. Respecto al problema de la participación de los maestros en la planeación del cambio, un profesor expresa su desacuerdo al señalar que: *“estamos partiendo al revés, o sea, qué se quiere hacer, se partió con una reforma que salió de la noche a la mañana, se la tiraron a los profes y en la medida que se fueron dando cuenta de las cagas que hay, los que tenemos que arreglar él panizo somos los profes y después más encima se nos critica. Entonces eso yo encuentro que no es justo, no es que no sea justo, o sea aquí no tiene nada que ver la justicia, pero creo que es poco serio.”*

Esto último hace referencia a la falta de condiciones óptimas para implementar la reforma adecuadamente y a la no consideración de las mismas en el momento en que ésta se planificó. Por lo mismo, este docente cree que más allá de la disposición del docente al cambio –cuestión que él dice tener- las condiciones de ejercicio de la profesión docente limitan el impacto de la reforma en las escuelas mismas: *“yo te digo, cómo un profe que tiene cuarenta y tres horas de trabajo, de trabajo en aula va a poder realizar una buena práctica pedagógica, si no tiene tiempo para realizar... sus propios materiales, sus propias guías, no tienen tiempo. Tienen dos horas y en esas horas tienes que corregir pruebas, tienes que corregir trabajos, tienes que hacer guías, tienes que atender apoderados, tienes que hacer todo. Y mas encima te meten la cantidad de proyectos extras, de tonteras extras que tienes que hacer”*.

Desde la dirección de la escuela, sin embargo, se señala que el factor generacional es una variable importante para entender la resistencia al cambio, y que, por lo mismo, su consolidación es cuestión de tiempo, una vez que entre “savia joven” a las escuelas. Esto sería palpable en aquellos docentes con muchos años de ejercicio, quienes serían “naturalmente” reacios al cambio: *“tengo colegas que han estado toda su vida en la educación, hace pocos días atrás una colega cumplió cincuenta y seis años de servicio, entonces hablarle de reforma a ella es un poco difícil, o sea, le cuesta entender, es poco creíble, para ella la reforma es lo mismo no tiene ningún cambio, tiene una metodología que ya no la van a cambiar. Esto de la reforma es generacional tiene que venir sangre nueva, con una nueva mentalidad y los viejos, como uno nos va a costar más y algunos definitivamente, no lo van a lograr. Porque el cambio significa un cambio de conducta, modificar conducta”*.

Por lo mismo, en esta escuela la implementación de la reforma sería parcial y dependería de lo que están haciendo los docentes “más jóvenes”. Para un profesor, esta diferencia en el fondo sería el conflicto que existe entre dos tipos de profesores, que él los identifica como el docente de aula-aula y el profesor ‘de la reforma’, que es capaz de trabajar tanto fuera como dentro de la sala: *“para mí hay dos tipos de profesor: uno que es solamente de aula, que es capaz de manejar al curso, de hacer maravillas con ese curso en el aula, y que afuera, o sea si saca esos cabros chicos al patio, como lo que te pide la reforma, para hacer toda una cosa lúdica da bote, o sea, se le transforma en un caos. Para él es todo desorden, no es capaz de controlar a los chicos. Y está el otro profe que es capaz de hacer eso y esto otro. Y yo creo que los que son de aula-aula, le tienen miedo y para ellos (...) no hay nada nuevo bajo el sol. Yo creo que le tienen mucho miedo a los cambio y no los quieren hacer por temor.”*

Dada la gran disparidad etárea de los profesores de esta escuela, donde algunos se encuentran jubilados, mientras otros acaban de terminar su formación inicial, estas diferencias se expresarían en formas de conflictos, *“que de repente se dan o generalmente no se dan, pero están ahí.”* Por esto, el ambiente es percibido por algunos maestros como “malo”, lo cual impide que el problema mismo de la implementación de la reforma sea abordado por el conjunto de los docentes.

Por lo mismo, pese a los intentos de la dirección de la escuela y de algunos profesores por intentar involucrar al cuerpo de profesores en el sentido que la reforma indica –en particular en lo referido a las metodologías y prácticas pedagógicas-, existen ciertos elementos que están a la base que lo vuelven un proceso muy lento. Como ellos mismos señalan, las dinámicas de las relaciones internas y las diferencias que existen entre los mismos docentes es una de los principales trabas para enfrentar adecuadamente esta problema.

ESCUELA SAN ANTONIO

La Escuela San Antonio se sitúa en una de las comunas con más altos índices de pobreza de la ciudad de Santiago. Su dependencia administrativa es de carácter particular subvencionado y su sostenedor es una congregación religiosa femenina, cuya fundadora deseaba crear escuelas para educar a niñas de sectores populares. Hoy la escuela es mixta y gratuita.

En sus orígenes la escuela era pequeña y muy pobre, poseía solamente dos salas de madera y una pequeña capilla, rodeadas por el barro. Según cuenta la Directora, la escuela: *“ha ido creciendo poco a poco con la ayuda de toda la gente de acá, porque la gente quería una escuela para sus hijos”*. Actualmente está totalmente pavimentada, tiene numerosas salas de construcción sólida y acaba de inaugurar un segundo piso, edificado gracias a un préstamo bancario. Esto les ha permitido tener una aula por curso; una biblioteca central que complementa los textos de las bibliotecas de aula; un laboratorio de ciencias, *“que posibilita a los alumnos aprender experimentando”*; dos salas de computación, que ocupan alumnos y profesores; y una sala exclusiva para la Pastoral, área que conduce la orientadora de la escuela.

Tales progresos se deben, según la Directora, a que en la escuela, *“no hay un sostenedor que se echa al bolsillo la plata (...) porque el interés nuestro no es el fin de lucro, sino que el fin nuestro es educar”*; pero también a *“los milagros”* de la hermana que se dedica a la administración de los recursos que se reciben de la subvención: *“se pagan los sueldos y va quedando un restito para el ahorro, con lo que se va pagando el préstamo”*.

A la escuela asisten 792 alumnos, distribuidos en dos cursos por nivel, desde kinder a 8° básico. Desde 1997, los alumnos y alumnas asisten, a partir de 3° básico, a una jornada escolar completa desde las 8 de la mañana hasta las 15:30 horas. Cada curso tiene en promedio 45 estudiantes y el cuerpo docente de la escuela es de veinticinco profesores, que en su gran mayoría son mujeres -sólo hay tres varones-. Diez de estas profesores llevan más de veinte años trabajando en el establecimiento. La Directora, la administradora y la orientadora, pertenecen a la congregación que sostiene la escuela, mientras que el resto del personal docente es laico. Trabajan también en esta institución, una bibliotecaria, dos auxiliares de párvulos, una secretaria, un contador y seis personas encargadas del aseo.

Soledad, la jefa técnica del segundo ciclo de enseñanza básica, opina que las hermanas son *“el pilar”* de la escuela y las considera *“de avanzada”*, *“siempre preocupadas de tener lo mejor para los alumnos”*. Señala, además, que a muchos profesores en un inicio les cuesta asumir la *“espiritualidad”* que distingue a la escuela, pero que luego *“van conociendo lo positivo que tiene”*.

Estela es una profesora de la escuela que en las tardes trabaja en un establecimiento municipalizado, da cuenta de la particularidad de la escuela San Antonio al compararla

con las de aquel tipo. *“En los colegios municipalizados es como más frío, yo creo que aquí va la mística que se da en un colegio religioso. Este colegio es como muy especial, es muy preocupado de los niños. En ese sentido hay una excesiva preocupación por el apoderado, se trabaja muy en familia, entonces no apunta sólo al niño, sino al entorno, al papá, a la mamá, a los hermanos, la familia en general. Es decir, tú te involucras y eso creo que fue lo que me llevó a tomar esto con tanto interés”*.

Para Estela, la mística de la escuela se manifiesta en que *“todos transmitimos en la misma frecuencia”*, preocupados especialmente por los aspectos valóricos de la formación de los alumnos. En este mismo sentido, Isabel, otra profesora de la escuela, afirma que la dirección del establecimiento, los docentes y los alumnos y alumnas se caracterizan por tener relaciones de mucha transparencia, y también destaca la contribución realizada por los padres, al apoyar la formación valórica de los niños. Ella coincide en que el alumnado de la escuela es diferente comparándolos con otros centros educacionales que atienden a poblaciones de similares características, cuyos estudiantes pasan mucho tiempo en la calle y *“no están bien encausados. Acá un niño jamás le falta el respeto a un profesor, como de repente uno puede verlo en las noticias”*.

El ambiente de fraternidad que caracterizaría a esta institución, también se relaciona con que la mayoría de los docentes trabajan hace muchos años en la escuela. Algunos de ellos viven en el sector, como es el caso de dos profesoras que son *“ex alumnas”* del establecimiento. La antigüedad de los vínculos existentes permean las relaciones interpersonales entre los distintos integrantes de la comunidad escolar, dotándolas de gran proximidad: *“la gente de acá es casi toda de la familia”*, expresa la Directora.

Para Soledad, el hecho de que haya *“un gran número de ex-alumnos-papás”*, confirma que el trabajo que realizan en la escuela es positivo, pues *“por algo vuelven”*. En este sentido, otra fuente de valoración y orgullo, es la continuidad que algunos alumnos han logrado en sus estudios, llegando a cursar niveles superiores del sistema educacional. *“A lo mejor es un número chico en comparación con la cantidad de alumnos que han ido saliendo, pero es un logro”*. Soledad destaca a las ex alumnas que estudiaron pedagogía y hoy se han reintegrado a *“la familia”* escolar como docentes.

Comunidad Escolar, Familia y Entorno

La intensidad de la relación entre los miembros de la escuela, expresada a través de la categoría *“familia”*, también es extensible al entorno social inmediato del que provienen los alumnos. Esta proximidad se refleja, por ejemplo, en la visita que los profesores hacen a los hogares cuando éstos se ven afectados por un temporal, además de la ayuda que la escuela destina en estos casos.

Según la Directora, la escuela es pluralista, si bien la congregación que la sustenta es católica, asisten al establecimiento muchas niñas y niños de familias evangélicas, o de

madres solteras o separadas, o que son hijos de parejas que conviven sin casarse, a los que el establecimiento está dispuesto a dar cabida, siempre y cuando padres y madres *asuman “el compromiso”* que todos los apoderados tienen que adoptar al incorporar a sus niños a la escuela. Al respecto, la Directora expresa que también aceptan niños con problemas de lenguaje, siempre y cuando el apoderado lo tenga en tratamiento o acepte darle uno⁵⁹.

Es política de la escuela hacer que padres y madres se comprometan con la educación de sus hijos y brinden apoyo al establecimiento en su labor educativa, condicionando el ingreso de los niños a la participación de los padres en los talleres de formación que imparte la escuela. Según lo expresa la Directora: *“se habla de la pareja. Muchos de ellos como que perdieron todo lo que es comunicación y lo único de lo que hablan es del niño, si es que hablan. Cansados del trabajo no hay momento para ellos y en estos encuentros la idea es que la pareja se reencuentre, que se haga consciente que hay un niño de por medio, fruto de ese primer amor. Hay un niño que los necesita a los dos, que el colegio va a hacerse a cargo de ellos, pero con apoyo. O sea, nosotros apoyamos a las familias, pero ellas tienen que ponerse también”*. Al respecto la Directora expresa que algunos padres al principio vienen *“medios obligados”*, pero muchos de ellos descubren en estos talleres un aporte a su relación de pareja.

Soledad caracteriza a los padres como *“gente bien sencilla, la mayoría interesados en la formación de sus hijos”*, y también señala que *“se trabaja mucho con los apoderados”*, y no sólo en los talleres mencionados: *“aquí se planifican las reuniones de apoderados; generalmente hay temas de formación con ellos, se preparan las reuniones por ciclo o a veces por subciclo, de acuerdo con la edad de los alumnos se van preparando temas: la solidaridad, la sexualidad del preadolescente, la comunicación en la familia”*. En esta misma dirección, agrega que *“las hermanas”* le han transmitido a los docentes la inquietud por ir *“promocionado”* a los apoderados, lo que también ha incluido incentivarlos a continuar y terminar sus estudios básicos o secundarios.

Isabel reconoce que hay padres, y sobre todo madres, más colaboradores que otros, y que cuesta que algunos asistan a las reuniones de apoderados, agregando que, además de trabajar temas específicos, en éstas se les entrega información referente a la escuela en general y se les solicita que supervisen las labores asignadas a los alumnos.

Estela afirma que el trabajo con los padres y otras actividades que organiza la escuela pretenden modificar el entorno de los niños e intentar romper el círculo de la pobreza, en la medida que les es posible. Un ejemplo de esto es el proyecto que pronto comenzarán a

59 Esta apertura a la diversidad está acotada, desde hace unos pocos años, a partir de 7° Básico, nivel en el cual la escuela deja de recibir a niños que provengan de otras escuelas, por considerar que a esa edad ya son *‘poco moldeables’* y difícilmente se adaptarían al *‘exigente sistema’* de la escuela, tanto en lo *‘valórico como en lo ‘académico’*, pues no traen formados hábitos de estudio, por lo que significan un desgaste para los profesores, alteran el trabajo con los otros niños y, finalmente, de todas maneras *‘fracasan’*, según lo informa la Directora.

implementar para “*traer la cultura a la escuela, para sus alumnos y apoderados*”, tratando de superar las dificultades existentes para que los niños y sus familias concurren a los espacios donde ésta se manifiesta comúnmente, organizando charlas y funciones artísticas con agentes externos dentro del establecimiento, brindando así nuevas oportunidades de desarrollo.

La Planificación del Trabajo Docente

Cada profesor debe planificar para cada curso y subsector de aprendizaje que atiende, si bien su elaboración responde a un trabajo conjunto entre los docentes que atienden a los mismos niveles paralelos o áreas curriculares. A efectos de facilitar las labores de planificación, se han ensayado durante los últimos años distintas modalidades para su diseño, usando en la actualidad, preferentemente, el modelo denominado como “*doble T*”, que los profesores confeccionan en las computadoras de la escuela, bajo la asesoría del profesor que dirige el área. De acuerdo con la coordinadora técnica del segundo ciclo de enseñanza básica, en este formato se incluyen los contenidos y las habilidades a desarrollar; las actividades más relevantes, denominadas actividades genéricas; los OFT a trabajar en cada unidad; y, el tipo de evaluación a realizar. Según Soledad, esta nueva forma de planificar es más cómoda que las que se seguía antiguamente, cuando tenían que incluir un “*punteo finito*” de cada cosa.

De acuerdo con la Directora, en estas planificaciones se consideran los valores propios de los Objetivos Transversales, a pesar de que su tratamiento es permanente y escapa a las formulaciones puntuales que adquiere en la planificación. De todas maneras, asegura, “*tratamos de que todos estén incluidos en las mallas*”. Un ejemplo sobre la manera en que estos objetivos son considerados, lo da en torno a la enseñanza de las matemáticas y del valor de la solidaridad. En este subsector se organizan en grupos asumiendo el papel de monitor aquel estudiante con mejor rendimiento. Esta es una forma de ayudar a “*los niños que más les cuesta. Hay niños que les cuesta mucho. Y por la misma realidad de sus familias son niños muy cohibidos, muy tímidos. Entonces como que el grupo les explota toda esa creatividad que pueden tener*”.

En relación con este mismo tema, Soledad sostiene que el “*principio reparador*” que orienta a la escuela los acercaría a “*lo que está pidiendo la reforma*”. Este principio se referiría a que todos los alumnos conozcan “*el éxito*”, de acuerdo a su particular nivel de aprendizaje, reconociendo cada uno sus propias capacidades y generando así en ellos la confianza necesaria para salir adelante. Para tal efecto, Soledad asegura que es indispensable que exista un lazo afectivo del estudiante con el profesor, y que éste, al momento de evaluar y calificar su desempeño, le entregue conceptualizaciones –como “*excelente*”– que lo motive y, a la vez, le permita dimensionar el esfuerzo que debe desplegar para obtener mejores notas. Según ella, esto es especialmente valioso para aquellos niños con “*problemas de aprendizaje*”, a los cuales se les debe aplicar “*evaluaciones diferenciadas*”.

Organización del Trabajo Docente: la importancia del Trabajo Colaborativo

La labor educativa de los docentes se organiza mediante el trabajo cooperativo en distintas instancias de encuentro, reflexión y planificación de actividades, los que cuentan con destinaciones horarias específicas. Tales instancias de trabajo cooperativo, así como la labor individual que cada profesor realiza, son coordinadas por dos responsables técnicas, una para cada uno de los ciclos de la enseñanza general básica. Soledad, responsable técnica del segundo ciclo de enseñanza básica, relata como desarrolla su trabajo buscando estimular a los profesores para que colaboren en la construcción “*del camino*” para mejorar la enseñanza en la escuela. Ella nunca ha dejado el aula, pues considera que eso la mantiene cerca de los profesores y le ayuda a comprenderlos.

El principal espacio de trabajo cooperativo es el Consejo de Profesores, que se realiza una vez por semana, con la participación de todos los profesores y una duración de dos horas cronológicas. Allí se resuelven y planifican las actividades conjuntas a realizar en la escuela, también se preparan materiales, se estudian documentos y se “*desarrollan temas*” planteados por el Mineduc, transformándose el Consejo, en ocasiones, en “*talleres*” de formación. Estas actividades, según sea necesario, se abordan con la participación directa de todos los profesores o mediante la conformación de equipos de trabajo más reducidos y funcionales.

La evaluación sobre los logros académicos de los alumnos y sus dificultades, son estudiadas por un equipo de trabajo integrado por la Directora, la administradora y las responsables técnicas del primer y segundo ciclo básico. En esta instancia también se elaboran propuestas de trabajo para los Consejos de Profesores, o se afinan algunos planteamientos que han emergido de ellos.

Otro día de la semana se destina una hora y media de la jornada docente para que los maestros y maestras puedan realizar labores individuales de planificación, evaluación u otras. Es común que en esta instancia los docentes se reúnan y coordinen el trabajo que llevan adelante en cursos paralelos de un mismo nivel, o que se reúnan con la jefa técnica y otros docentes de su ciclo para abordar temáticas relacionadas con algún subsector de aprendizaje. De acuerdo con Soledad, esos días se reúnen “*para tratar cosas puntuales e ir mejorando las cosas*”.

Además de estas instancias semanales de trabajo conjunto, tres veces al año se realizan consejos técnicos ampliados, donde se hace una evaluación del trimestre, se ven las fortalezas y las debilidades en relación con los aprendizajes de los alumnos y alumnas, y se proyectan las tareas para el próximo trimestre.

Estas instancias de trabajo colectivo son ampliamente valoradas entre los docentes, señalando éstos la importancia de su existencia para desarrollar un enfoque común de la labor educativa. Sin embargo, esta articulación del trabajo docente no está exenta de

dificultades. Soledad, por ejemplo, asegura que la escuela tiene “*el problema que tienen todos los colegios*”, refiriéndose a que los profesores por no poseer jornada completa en la escuela deben trabajar en otros establecimientos, limitando sus posibilidades de participación en las instancias de trabajo colaborativo. Al respecto, Estela, una de las docentes que le resulta difícil asistir a estos espacios, indica que: “*en educación siempre hay poco tiempo, pero cuando tú estás agradaada y estás haciendo lo que quieres y cuando tú amas lo que haces. Y eso es lo que ocurre aquí, nadie está pendiente de la hora (...) una aquí es una hormiguita que hace diferentes cosas*”.

Además de las actividades de aula y de aquellas destinadas a la coordinación docente, los profesores deben atender otras tareas dentro de la escuela. “*Todos hacemos de todo*”, señala la Directora. Una de estas tareas es la de entrevistarse personalmente con los apoderados de sus alumnos y alumnas. Cada dos semanas, dos profesores deben cumplir turnos “*cuidando el patio*” durante el primer recreo, mientras el resto de sus colegas toma desayuno. Esta labor debe ser asumida por los docentes debido a que los recursos no alcanzan para contratar inspectores, como afirma la Directora. Al mediodía, los profesores también deben “*vigilar*” a los alumnos mientras almuerzan en las salas de clases. Sólo una vez que los niños han almorzado lo hacen los docentes, mientras la bibliotecaria cuida a los estudiantes que se entretienen en el patio.

Las horas de libre disposición que posee la escuela, son utilizadas para impartir diversos talleres distribuidos a lo largo de la jornada diaria. Algunos talleres, como el de ‘pintura en genero’ y el de costura, están destinados sólo a las niñas. Otros talleres son los de guitarra, tecnología y deportes. También existe un taller de computación que complementa las horas destinadas a esta área por el plan oficial⁶⁰.

Implementando la Reforma: Dificultades y Valoraciones

La reforma curricular comenzó en la escuela con la asistencia de los profesores a los cursos de perfeccionamiento presenciales impartidos por el Ministerio de Educación en los veranos, y algunos profesores también participaron de cursos a distancia: “*Como tenemos pocos recursos, nosotros nos anotamos en todos los cursos gratuitos que nos invita el ministerio*”.

Los profesores asistieron a los distintos cursos de los ciclos en los que se desempeñaban, según el subsector de aprendizaje que impartían. “*Con esto de la reforma empezamos como bien en el aire -afirma Soledad, criticando la calidad de los primeros cursos de perfeccionamiento-, con el tiempo hemos ido mejorando, pero también han ido mejorando los cursos que está dando el Ministerio*”.

⁶⁰ Si bien se destinan dos horas semanales a computación por curso, de acuerdo a los planes oficiales, en la práctica se reducen a una por alumno, ya que el número de computadores existentes en la escuela obliga a dividir en dos al curso, para que una mitad ocupe las computadoras mientras la otra mitad realiza un taller.

El hecho que los cursos que daban a conocer los nuevos planes y programas, de los distintos subsectores, fuesen simultáneos y no se repitieran a lo largo del tiempo, implicó una dificultad para cursarlos entre los profesores, que comúnmente atienden más de un subsector de aprendizaje. Esta situación fue paleada por el estudio personal que cada docente hizo de los programas y por la “transmisión” que luego hicieran de los conocimientos adquiridos durante los cursos, al resto de sus colegas, en jornadas organizadas para tal efecto a lo largo del año. A partir de planificaciones o proyectos que los profesores debían estructurar según las orientaciones entregadas en los cursos de verano, éstas deberían ser expuestas y validadas en la escuela.

Estela se declara proclive a la reforma y considera que ésta en la escuela “*se vive muy a caballo*” y ha generado un fuerte compromiso entre los docentes, gracias al trabajo en equipo que realizan. Considera, además, que la reforma implica un cambio radical de mentalidad respecto de la “*metodología*”, lo que la llevó a cambiar su forma de hacer las clases. Afirma, que su iniciativa y seguridad personal se han potenciado con las facilidades que “*las hermanas*” dan para el aprendizaje y la reflexión docente.

Para ella la reforma significa “*un entregar y recibir de los niños, tan personal y afectivo*”, que vendría a suplir las falencias de la reforma anterior, centrada en lo cognitivo. El énfasis puesto en la afectividad dentro del proceso educativo, coincide con el dado por Soledad a través del “*principio compensatorio*”. Acotando su discurso al subsector de Lenguaje y Comunicación, Estela afirma que: “*la reforma te entrega esos mismos conocimientos (de antes), pero a través de una experiencia personal, no aprender por aprender, sino porque tú tienes que vivirlo, ‘yo tengo que aprenderlo para mi vida futura, porque me va a servir el día de mañana en la aplicación de mi proyecto de vida’ (...) yo hago pruebas grupales, y les digo ‘no me interesa que ustedes hayan leído el libro y que me vengan a decir todos los antecedentes del libro’. No, a mi me interesa que ellos lo comenten, que tengan un espíritu crítico frente a él, porque van a tener que debatir con el resto de sus compañeros y van a tener que llegar a acuerdo. Como es Lenguaje y Comunicación, yo les digo, ‘tenemos que hacer lenguaje, hablar y comunicarnos’ (...) son clases dinámicas, yo siempre les digo, ‘yo no vengo a hacer la clase, la vamos a hacer entre todos. Yo aprendo de ustedes y ustedes de mí’. Así que es interactiva total y hay mucho respeto por las opiniones*”. Intenta así que los niños y niñas movilicen sus propios conocimientos y tengan conciencia de sus logros y aprendizajes.

Isabel realiza una interpretación y valoración del significado de la reforma muy similar a la de Estela, pero con diferentes énfasis. Coincide en que no hay cambios significativos en los aspectos cognitivos y concuerda en que los cambios más relevantes se relacionan con las metodologías de aula, adquiriendo la clase un carácter más activo y participativo por parte de los estudiantes. Confiesa que algunas metodologías propuestas le han provocado cierta inseguridad, sin embargo se ha atrevido a asumirlas, destacando entre ellas la de evaluar grupalmente las lecturas de textos, mediante la utilización de pautas individuales de coevaluación y autoevaluación aplicadas por los propios estudiantes.

Soledad valora los nuevos planes y programas por su impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, pero cree que el mayor aporte de la reforma proviene de la extensión de la jornada escolar, que le permite al profesor estar más tiempo con los alumnos y así conocerlos mejor: *“No es sólo la tarea, sino que ahora los vemos almorzar a los chiquillos, algo que es tan propio del ser humano, más cercanos a ellos, corrigiendo hábitos, conversando. Viendo lo que tu alumno come, tú ya lo estás conociendo y estás conociendo a su familia, entonces, en ese aspecto, nos ha acercado”*.

Soledad considera que otro aspecto positivo de la extensión de la jornada es la apertura de un espacio alternativo a la calle para la permanencia de los alumnos, especialmente para aquellos cuyos padres y madres trabajan todo el día: *“Las casas son chicas, no son cómodas, entonces él (el alumno) lo único que quiere es estar pichangueando en la calle. (Antes) el alumno salía a la una de la tarde y estaba toda la tarde en la calle. Por lo menos ahora se le achicó el espacio, porque aquí en las calles los chiquillos no tienen nada positivo que aprender, nada”*. También rescata el alivio económico que significa para algunas madres el almuerzo distribuido por la escuela, especialmente para aquellas que por trabajar no pueden cocinar para sus hijos.

Estela dirá al respecto: *“Los niños aquí están insertos dentro de un mundo que es muy, muy conflictivo, hay mucha droga, mucha delincuencia, entonces, aquí los transversales tienen que ser trabajados en una forma como muy latente en todo. Y yo te digo que creo que aquí se hace, porque el niño aquí es feliz”*, y esto sería así, en gran medida, porque *“la escuela les entrega lo que les falta afuera: cariño, afecto”*, brindándoles confianza en los otros y en sí mismos.

CAPITULO II

COMO LOS DOCENTES CONOCIERON LA REFORMA CURRICULAR

En todo proceso de reforma educativa y/o curricular, el conocimiento cabal de la nueva propuesta por parte de los actores que la implementarán resulta fundamental. Lo que puede parecer una obviedad, deja de serlo si pensamos en la gran cantidad de innovaciones educativas –generales o parciales– que son llevadas adelante deficientemente, en buena medida, porque la estrategia de difusión y/o perfeccionamiento resultaba insuficiente para la envergadura del cambio propuesto. La factibilidad de que las innovaciones sean llevadas a cabo no depende tan sólo de la “*calidad*” de la propuesta en sí; sino, por sobre todo, importa la forma en que se desarrollan los pasos siguientes a su definición en abstracto desde los niveles centrales (Fullan y Stiegelbauer, 1997). En este sentido, un adecuado diseño de los mecanismos de transmisión/apropiación de la nueva propuesta, como primer paso de la implementación, augura una mejor suerte para los cambios deseados⁶¹.

Asimismo, sabemos que los caminos elegidos para universalizar nuevas propuestas al interior del sistema educativo, dependen de las lógicas propias que rigieron su construcción; es decir, qué actores e intereses participaron en la definición de las políticas que se implementarían, y cuáles sólo estuvieron marginalmente representados; de qué modo se fue elaborando la propuesta; qué rol y función estaba asignado a cada uno de los niveles del sistema en la construcción e implementación de la misma, etc. Es por ello importante considerar, en el análisis de cualquier reforma educativa, este tipo de nudos problemáticos, lo que en el caso de este estudio, nos permitirá comprender, por ejemplo, la estrategia de formación continua delineada desde el Ministerio de Educación.

61 Según Bellei, la Reforma es básicamente una operación de cambio cultural, por lo cual, se vuelve crítico el proceso comunicativo de transmisión/adhesión/incorporación del nuevo mensaje. Uno de los puntos más débiles que el autor reconoce en la actual Reforma sería la falta de una adecuada política comunicacional del Gobierno, que se expresaría en una baja adhesión de los docentes en torno a los sentidos globales de la reforma. Algunos de los problemas que señala serían: incoherencia entre el formato y lo que se quiere transmitir; débil receptividad del discurso oficial a las “reacciones” de los docentes; y, parcialidad de los mensajes transmitidos, que al privilegiar ciertos aspectos en detrimento de otros no genera la idea de cambio global. Ver Bellei, C.: “El Talón de Aquiles de la Reforma: Análisis Sociológico de la Política de los ‘90 hacia los docentes en Chile”, en Martinic, S. y Pardo. M. (edit.) (2000): *Economía Política de las reformas educativas en América Latina*, CIDE-PREAL, Santiago.

La reforma en Chile ha respondido a una transformación de tipo global (Martinic, 2001; García-Huidobro, 1999), en la cual la interacción entre los niveles decisionales y las escuelas ha sido en general baja. Esto que ha sido una característica general de este proceso se demostró también en el tema del perfeccionamiento docente en torno a la reforma curricular. En rigor, éste consistió en transferir verticalmente información relevante de la propuesta oficial, con el objetivo de que profesores y directivos posteriormente la implementaran en sus establecimientos. La posibilidad de retroalimentar desde las escuelas el diseño de *'bajada'* de la reforma, así como en aspectos más generales de la misma, no parece haber sido mayormente considerado.

Pensamos, sin embargo, que la definición de una estrategia para *"familiarizar"* a los distintos actores del sistema educativo con los contenidos de la reforma, no es un problema de resolución meramente "técnico", como generalmente se aduce; por el contrario, la elección de una determinada estrategia, y quienes la construyen, se hace sobre la base de la asignación de funciones y cuotas de poder a los distintos actores del sistema educativo.

Dado que la *"estrategia de bajada"* diseñada desde la esfera oficial ya fue abordado previamente, permitiéndonos conocer su racionalidad y sus distintos componentes, en esta parte trataremos el perfeccionamiento docente implementado desde el Ministerio de Educación, en especial lo referido al Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), centrándonos en las percepciones, evaluaciones y propuestas de profesores y directivos de las escuelas al respecto. También intentaremos rastrear en el discurso de los docentes los mecanismos y estrategias que éstos utilizaron para conocer del cambio curricular. Mencionaremos, por último, cómo han asumido las instituciones educativas el perfeccionamiento docente de sus profesores.

Diversidad de 'camino' para conocer la reforma

Como fue señalado en la introducción, los medios utilizados por los docentes para informarse sobre la reforma fueron heterogéneos, siendo los espacios oficiales sólo una parte de éstos. Esta diversidad de *'canales'* de información implican, naturalmente, distintos procesos de recontextualización por parte de los sujetos, los cuales tienden a resignificar la propuesta de reforma curricular a partir de contextos institucionales específicos. Por lo mismo, *"la reforma"* puede adquirir significados divergentes, y que no dan cuenta necesariamente de su sentido original.

Desde un inicio, docentes y directivos de las escuelas, ante la falta de información y la *"sensación de vacío"* por los cambios que se anunciaban, utilizaron diferentes estrategias -personales y colectivas, formales e informales, oficiales o no-, para acceder al conocimiento que les permitiera prepararse y adecuarse al nuevo escenario. En la mayoría de los casos, éstos pensaban genuinamente estar conociendo *"la reforma"*, a través del acceso a información que cada cual podía procurarse. De este modo, medios de comunicación, familiares, amigos, documentos oficiales y programas de estudio, cursos de perfeccionamiento presenciales o a distancia, estudios de postgrados, revistas especializadas y de

divulgación, etc., serán algunas de las ‘fuentes’ -claramente heterogéneas- de las cuales se nutrirán los docentes para construir su propio discurso sobre la reforma.

Según algunos docentes, un primer acercamiento a la reforma curricular se produjo a través de los medios de comunicación de masas –TV, periódicos y revistas-. Éstos jugaron un rol importante en este acercamiento ‘indiciario’ de los profesores en torno a la reforma, entregándoles pistas y huellas en torno a las características del cambio curricular en marcha. Así, una profesora expresa que ella buscaba informarse “*por el diario, por revistas, por documentos que tú podías investigar y leer*”. La influencia de los medios de comunicación no consistió sólo en difundir aspectos generales de las políticas que se estaban comenzando a implementar, sino también permitió transmitir los requerimientos que se les hacía a los docentes en este nuevo escenario.

Dentro de esta diversidad de formas de acercamiento de los profesores a la reforma, los ‘*camino personales*’ también ocupan un lugar importante. Por ejemplo, contar con familiares vinculados a niveles superiores del sistema educativo (“*soy de familia media ministerial*”), permitió que algunos profesores tuvieran acceso a los programas tiempo antes que sus colegas, pudiendo “*manipularlos, leerlos (...) aunque no te voy a decir que tengo un dominio total*”, pero “*los tengo ahí a mano*”. Esto parece haber sido importante en los inicios de la reforma, cuando los programas de estudio correspondientes a cada nivel eran entregados a las escuelas y no directamente a los docentes, por lo que su conocimiento y uso estaba sujeto a la discrecionalidad de los directivos de las instituciones escolares⁶². La importancia de las relaciones personales, también se hace extensiva a quienes tenían familiares ocupando cargos de dirección en alguna escuela. Por ejemplo, un maestro menciona que su principal fuente de información fue su señora, pues como ella “*es jefe de UTP, domina muy bien el tema y me ha enseñado harto*”.

Otra forma de “*capacitarse*” utilizada con cierta frecuencia por profesores y directivos, ha sido asistir a distintos cursos de perfeccionamiento (de mediana o larga duración) o de estudios superiores: diplomados, estudios de post-título, maestrías y doctorados. Si bien los estudios de postgrado dictados en el área de educación generalmente se dirigen hacia ámbitos no referidos directamente a la reforma curricular⁶³, la mayor profundidad con que se abordan los diferentes contenidos, permitirían –según los docentes- un mejor conocimiento de la reforma en general, generando como consecuencia una favorable disposición al cambio. Como señala uno de los directivos que asiste a un Magíster sobre Gestión Educativa: a poco andar en este curso “*ya no hay la cosa por encima de los cambios*”, pues “*se ve más descarnada la cosa*” de la

62 Jacqueline Gysling, señaló en una entrevista que en sus visitas a las escuelas frecuentemente observó a los profesores trabajar directamente desde el marco curricular, no haciendo uso de los programas de estudio entregados por el Ministerio, los cuales eran ‘administrados’ –guardados- por la Unidad Técnica Pedagógica. Como una manera de solucionar esta situación, se resolvió que los programas fueran entregados directamente a los maestros en los cursos de perfeccionamiento dictados por el Ministerio.

63 Algunos de los estudios de post-gradado mencionados por los profesores son para ser Orientador o Jefe de Unidad Técnica Pedagógica. Otra línea está referida a los cursos sobre Gestión Educativa.

educación. La entrega de herramientas pedagógicas acordes con la reforma es percibida como un importante aporte por los profesores y directivos.

Para otros docentes, estudios de post-título cursados antes de que se comenzara a implementar la reforma, son señalados como principal fuente de conocimiento de la misma. En estos cursos habrían aprendido las bases de la nueva didáctica, observando que las prácticas pedagógicas no eran acorde con lo que “*el niño necesita aprender*”. Como expresa un docente, cuando “*llegó la reforma era justo lo que yo ya sabía*”, pues lo aprendido en estos cursos previos “*era ver la reforma de ahora, si en eso está fundado*”. Es decir, el conocimiento de nuevas metodologías por parte de algunos profesores habría precedido al cambio sistémico y, por lo mismo, las instancias de perfeccionamiento destinadas a la Reforma -para estos docentes- han venido a legitimar y actualizar un saber que era anterior.

Entre los docentes, este tipo de cursos o estudios de post-título son bien evaluados, reconociéndoseles mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas. Pese a esto, aún no son una opción que sea seguida masivamente entre los docentes. Si bien muchos reconocen tener el deseo de seguir alguno de los caminos recién mencionados, su alto costo y la escasa disponibilidad de tiempo por la sobrecarga horaria en las escuelas, son señalados como impedimentos para continuar estudiando. También se menciona como limitante el poco apoyo de las direcciones de los establecimientos par dar facilidades de estudio. En el caso de los docentes de escuelas particulares subvencionadas, éstos plantean que no reciben la asignación de perfeccionamiento docente que consagra en la ley el estatuto de la profesión docente para aquellos que trabajan en el sector municipal.

Otras formas de acercarse a la reforma se relacionan con experiencias colectivas de trabajo en torno a diversos temas vinculados a ella. Estas se encuentran asociadas a instancias comunales, a las propias instituciones escolares y a ciertos espacios generados a partir de los cursos de perfeccionamiento del Ministerio. El intercambio entre pares es frecuentemente valorado por los docentes, siendo señalado como un lugar de aprendizaje, en especial de elementos posibles de ser incorporados a su práctica pedagógica cotidiana. La transferencia de metodologías y enfoques entre los colegas, es considerado positivamente porque cuenta con el aval de haber sido experimentado en aula.

Un modo más formal de conocimiento de la reforma señalan haber tenido los docentes que cursaban formación inicial a medida que ésta se implementaba, producto de su creciente adecuación a los requerimientos impuestos por ésta⁶⁴. Al menos eso expresan algu-

64 En 1997 el Programa de Mejoramiento de la Formación Inicial del Ministerio de Educación, dispuso de fondos concursables para la transformación de las carreras de pedagogías del país. En ese momento éstas sumaban 46 entre Universidades e Institutos Profesionales, de los cuales a 17 les fueron aprobados proyectos de cambio. Algunos de los resultados esperados eran: mejorar las condiciones de entrada de los alumnos de pedagogía; aumentar el contacto entre las instituciones de educación superior y el sistema educacional; mejorar la capacidad académica y profesional del personal docente de estas instituciones; y, adecuar los procesos de formación a las actuales tendencias internacionales. Ver Avalos, Beatrice (1999).

nos profesores con poco tiempo de docencia, quienes fueron formados al tiempo que se transformaba el currículo. Por ejemplo, una de estas docentes nos cuenta que en la Universidad trabajaban “*directamente con el decreto 40*”, y que, por eso las docentes ‘jóvenes’ “*venimos como saliendo del cascarón y venimos como llenos un poco de la reforma*”. Esta percepción acerca del rápido ajuste de la formación inicial a los nuevos requerimientos curriculares, es necesario relativizarlo, pues la adecuación de las mallas curriculares de la mayor parte de las instituciones formadoras de docentes fue especialmente lento. Esto fue quedando en evidencia desde un comienzo, cuando algunas de ellas, encargadas de desarrollar los PPF, mostraban un conocimiento deficiente sobre la reforma curricular.

Finalmente, debemos mencionar los espacios generados desde el Ministerio de Educación para la difusión/apropiación de la reforma. Para esto se definieron distintos mecanismos: pasantías en el extranjero, cursos a distancia, talleres de docentes y cursos presenciales en el marco del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF). Si bien entre los docentes entrevistados aparecen algunas de estas alternativas de perfeccionamiento mencionadas, sin lugar a dudas, los PPF son la alternativa de perfeccionamiento mayormente utilizada. Sin embargo, esta asistencia masiva de los profesores no implica necesariamente una valoración positiva; por el contrario, estos cursos son frecuentemente criticados. Por ser el mecanismo privilegiado dentro de la estrategia ministerial de difusión de la reforma, creemos pertinente tratar más específicamente las percepciones y evaluaciones de los profesores respecto de estos cursos.

Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF): entre el ‘Stock de Actividades’ y la ‘Reflexión Teórica’

Los cursos del Programa de Perfeccionamiento Fundamental⁶⁵ fueron concebidos desde el ámbito oficial como el camino privilegiado para el perfeccionamiento de los docentes en los nuevos contenidos, metodologías y enfoques, propuestos en el cambio curricular iniciado a partir de 1997⁶⁶. Si bien la mayor parte de los profesores ha asistido a alguno de estos cursos, la cantidad de perfeccionamientos por docente varía considerablemente, incluso al interior de una misma escuela; así, mientras algunos docentes han asistido a los PPF de todos los niveles, otros rara vez -o nunca- han tomado uno de estos cursos⁶⁷.

65 Los PPF consistían en cursos de cinco días, que se realizaban en verano, con el objetivo de perfeccionar a los docentes en el plan y programa del nivel que correspondía comenzar a aplicar ese mismo año a partir de Marzo.

66 Sólo entre 1997 y el 2000 alrededor de cien mil profesores asistieron a cursos del Programa de Perfeccionamiento Fundamental sobre el nuevo currículo de Educación Básica y Media. Asimismo, entre 1996 y el 2000, cuatro mil docentes de Educación Básica y Media realizaron pasantías en el extranjero, con el objeto de conocer distintas innovaciones educativas. Ver Bellei, C., op. cit., s/p.

67 Los motivos que los docentes entrevistados aducen para no asistir a los cursos de perfeccionamiento son variables: “*justamente ese año no estaba en Chile*”, “*siempre tuve una dificultad*”, “*estaba trabajando en un grupo diferencial en ese momento*”, “*es que se va a perder el tiempo*”, etc.

Respecto de los objetivos inicialmente propuestos para estos cursos, desde la perspectiva de los docentes, éstos están lejos de haber sido alcanzados. Como veremos a continuación, los cursos de perfeccionamiento son motivo de diversas críticas por parte de los profesores. Estas se refieren a distintos aspectos, tales como calidad, duración, enfoque, metodología, pertinencia, etc.; generando a fin de cuentas un discurso docente que subraya el carácter deficitario del perfeccionamiento “*oficial*”.

La reflexión que los docentes elaboran suele comenzar con una referencia a los inicios de la reforma, señalando la escasa (o nula) participación que tuvieron en la definición de sus políticas centrales. Según ellos, esto explicaría la falta de información respecto del proceso en general: “*estábamos en el aire*”, “*andábamos a los tumbos*”, lo que habría implicado que en las escuelas existieran “*ansias muy grandes*” de resolver las dudas que en un comienzo tenían sobre la reforma. Este desconocimiento inicial es señalado tanto por aquellos docentes que se manifiestan proclives a la reforma, como por quienes todavía plantean críticas importantes a este proceso. De este modo, los cursos de perfeccionamiento fueron vistos como “*el espacio*” encargado de dilucidar dudas y entregar certezas respecto a la naturaleza de los cambios.

Es así como en un inicio los profesores se crearon grandes expectativas respecto a los PPF, que se veía acrecentada por la percepción en torno a la exigencia que ellos suponían les hacía la propia reforma; esto es, que debían cambiar “*todo un trabajo, toda una metodología*”. Por lo mismo, nos señala una docente, en los PPF “*tú piensas que te van a mostrar un montón de cosas que desconoces y que no has hecho nunca*”, “*cosas innovadoras*”. En ese sentido, los docentes establecen una operación discursiva que reconoce, por un lado, la “*demandas de la sociedad*” de reformar su labor pedagógica y, por otra, ellos le exigen a estos cursos de perfeccionamiento herramientas “*novedosas*” para responder a esta demanda externa⁶⁸.

Como lo hemos señalado, las valoraciones de los profesores en torno a los PPF han sido frecuentemente negativas, señalando que estos cursos “*no han aportado nada nuevo*”, que fueron un “*fracaso*” y una “*pérdida de tiempo*”, pues -en general- han sido “*malos*”, “*deficientes*”, “*ambiguos*” y de “*mala calidad*”. Incluso algunos plantean que los contenidos de los cursos “*no tenían nada de reforma, pues era lo mismo que nosotros hacíamos*”.

Una menor proporción de docentes, por su parte, menciona su utilidad con expresiones tales como que “*siempre es bueno aprender cosas nuevas*” o “*incorporar cosas que antes no*

68 Sobre la necesidad de que los docentes produjeran una transformación importante en sus prácticas pedagógicas, abandonando un “*modelo pedagógico inadecuado*”, es decir, que se avanzara de una educación frontal, expositiva y enciclopedista, a una centrada en la actividad del niño y en la transmisión de habilidades y competencias, ver Comité Técnico Asesor del Diálogo sobre las Modernización de la Educación Chilena (1995): op. cit., pp. 33-34.

hacía". Otros dirán que los PPF les han ayudado a "*conocer algo general sobre la reforma*". Quienes los evalúan positivamente destacan básicamente tres elementos: apoyo didáctico, entrega de los programas e intercambio de experiencias con otros colegas. Sin embargo, estas referencias suelen ser de carácter más bien general, y no avanzan en formulaciones más específicas sobre estos cursos, como sí se aprecia entre quienes los evalúan negativamente.

Los cuestionamientos a los cursos de perfeccionamiento se ubican en tres planos distintos: organización general de los cursos; implementación práctica e instituciones capacitadoras y; por último, temáticas referidas al enfoque y las metodologías utilizadas en los cursos mismos.

Sobre la Organización General

En primer término, los profesores plantean que su corta duración no permite una apropiación adecuada de los contenidos del curso. Un profesor cree que "*en un curso de una semana (uno) aprende varias cosas, pero no logra incorporarlo a su manera de actuar*", pues "*para llegar al convencimiento hay que estar un tiempo*". El convencimiento sobre la necesidad de cambiar es una "*cosa de mentalidad*", paso previo a la transformación de las prácticas docentes. Por lo mismo, el lapso de tiempo destinado para estos cursos de perfeccionamiento es claramente insuficiente, ya sea por quienes los ven como un espacio para difundir los nuevos contenidos, como por los docentes y directivos que plantean la necesidad de desterrar ciertas prácticas pedagógicas fuertemente arraigadas⁶⁹.

Por otro lado, estos cursos se realizaban en el periodo inmediatamente posterior a la salida de clases de los alumnos, por lo cual, el "*cansancio*" acumulado durante el año conspiraba contra un buen aprendizaje; dificultando, a su vez, que lo aprendido fuera implementado de inmediato en la sala de clases. Como plantea una docente, si estos fueran en "*Marzo uno quedaría como más motivada para ir a trabajar con los chiquillos*".

Los perfeccionamientos se ofrecieron secuenciadamente uno por año y por nivel educativo, a medida que se iban entregando los programas de estudio respectivos. De esta forma, para que un docente conociera los planes y programas de cada nivel, tendría que asistir cada año a los cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, la propuesta del PPF contempló, al

69 Fullan y Stiegelbauer (1997), op. cit. En este estudio se citan diversas investigaciones sobre el cambio educativo realizadas en Estados Unidos y Canadá durante las últimas dos décadas, que sostienen que el entrenamiento y/o perfeccionamiento mediante sesiones intensivas previas a la implementación de los cambios, o en su defecto, talleres extraordinarios una vez iniciado el nuevo programa, son generalmente ineficaces o, en el mejor de los casos, funcionan sólo a "*corto plazo*". Una capacitación exitosa se logra si está encaminada a conseguir, entre el personal que llevará adelante la reforma, claridad y unidad respecto del "*significado del cambio*", para lo cual se requiere "*energía social*" que se obtiene en la interacción entre los actores claves en la implementación; y las escuelas pueden aportar bastante en este sentido.

menos en un principio, a los docentes que en ese año estaban ejerciendo en un determinado nivel. El paso de un ciclo a otro, o el trabajo en distintos niveles, implicaba que, en ocasiones, los docentes se quedarán sin el perfeccionamiento necesario. Por ejemplo, *“el de nivel básico uno no se ha repetido nunca más, y los que lo hicieron en esa época, lo hicieron”*, y quienes no pudieron asistir se *“van a quedar sin perfeccionamiento”* en aquel nivel.

Del mismo modo, se cuestiona que estos cursos fueran simultáneos para los diferentes subsectores, por lo cual los docentes sólo podían acudir a uno de ellos, no pudiendo recibir perfeccionamiento en sectores que igualmente impartían en sus escuelas. Estas críticas a la forma de organizar los cursos se entienden si es que caracterizamos en forma general a los docentes de 5° y 6° Básico de Lenguaje de las escuelas estudiadas. La mayoría enseña en varios subsectores y en los distintos niveles del segundo ciclo (5° a 8° Básico), por lo cual realizar un curso anual, de un solo subsector es claramente insuficiente. Es así como nos encontramos con profesores, por ejemplo, que sólo han realizado cursos en Ciencias y Lenguaje y no en Matemáticas. En algunas de estas escuelas, la situación es aún más compleja, pues ciertos profesores autodenominados *“unidocentes”*, están a cargo de todos los subsectores de cada nivel, a excepción de Religión.

Sobre las Instituciones Capacitadoras

Las críticas, en este punto, se refieren a la gran disparidad en *“calidad”* entre las distintas instituciones encargadas de dictar los cursos PPF, siendo algunas de éstas *“muy buenas”*, mientras otras *“no aportaban nada”*. La jefa de UTP de una de las escuelas nos dice que en un curso los docentes vieron *“los contenidos mínimos, los objetivos fundamentales, los pilares de la reforma, etc. Muy buena la capacitación. Esa misma capacitación la dio otra institución (...) y fue un fracaso”*.

Algunas veces la *“mala calidad”* es explicada, desde los docentes, por las dificultades que tenían las instituciones que impartían el perfeccionamiento (y en particular, sus profesores) para preparar adecuadamente los cursos, dado que los programas que ellos debían trabajar en sus cursos de verano los recibían con muy poca antelación a su realización. También se plantea que estas diferencias tienen *“mucho que ver con los organismos que los dan”*, pues *“a lo mejor (algunas) eran más inexpertas en el tema”*. Estas diferencias en *“calidad”* existentes entre las distintas instituciones también son observadas entre docentes de una misma institución.

Como era de esperarse, las críticas a las distintas instituciones que dictaban PPF, suelen hacerse a partir de la evaluación que los docentes hacen de los propios capacitadores o *“relatores”*, como los llamó irónicamente una docente. En ese sentido, el valor *“de la experiencia depende de quien fue el profe”*. Mientras algunos los evalúan positivamente, la mayor parte los critica, con expresiones tales como que *“la gente (que daba el curso) no estaba preparada”*, *“no están capacitados para dar respuestas a las inquietudes”*, *“ni los mismos profesores (de estas instituciones) sabían qué era la reforma”*, *“no tenían idea lo*

que había que enseñar” y, finalmente algunos señalan, que en estos cursos, “*nosotros (vamos a enseñarles a los profesores (capacitadores))*”.

Esta falta de preparación de los capacitadores habría sido especialmente notoria en los primeros años de perfeccionamiento. Para algunos profesores esta situación se habría revertido el último tiempo, lo cual es atribuido al impacto de las evaluaciones negativas que ellos mismos habrían realizado en estos cursos. Una parte de quienes en un primer momento los criticaban fuertemente expresa –aunque sin entrar en mayores detalles– que este mejoramiento habría sido notorio sólo en algunas instituciones. Es decir, se mantiene la imagen de disparidad en cuanto a la calidad y la profundidad en el tratamiento de los contenidos por parte de las agencias encargadas de los perfeccionamientos.

Sobre las metodologías utilizadas, los docentes plantean que, en muchos casos, en estos cursos se hacía justamente aquello que se les criticaba a ellos; es decir, los profesores-capacitadores solían realizar clases meramente expositivas, sin hacer uso de ninguno de los nuevos recursos didácticos propuestos en la reforma curricular. Por lo mismo, estos cursos eran valorados positivamente cuando se centraban en el desarrollo de actividades consideradas coherentes con el nuevo marco curricular y con los nuevos programas.

Sobre la Orientación General de los PPF

Respecto de los enfoques utilizados, el discurso docente tiende a bifurcarse, agrupándose en torno a quienes demandan mayor apoyo en lo didáctico, por una parte; y, los que, por otro lado, plantean la necesidad de fortalecer la discusión teórica en torno a las concepciones pedagógicas que están en la base de la reforma.

Para los primeros, fortalecer el apoyo pedagógico “*práctico*” aparece como prioritario, justamente por el notorio déficit que presentarían los cursos de perfeccionamiento en ese campo. Para el director de una escuela, quienes impartían estos cursos “*sabían mucho de educación*”, pero “*no se bajaron a aplicar eso en el aula*”, se manejaban con “*conceptos muy altos o muy ambiguos*”, pero cuando “*llegan las cosas prácticas ahí va cambiando la cosa*”. La exigencia por un mayor apoyo en aspectos fundamentalmente didácticos y metodológicos aparece con frecuencia entre los docentes. En este sentido, lo ‘práctico’ está asociado al refuerzo de la labor pedagógica cotidiana, al saber hacer, mediante la entrega de herramientas novedosas y pertinentes a la realidad del aula. Por lo mismo, muchos docentes critican los cursos de perfeccionamiento por la falta de “*cosas innovadoras*”, que son leídas en lo específico como “*qué actividades le damos, cómo trabajamos el lenguaje*”, “*cómo enseñarle al niño a descubrir solo los propios contenidos*”, etc.

Al mismo tiempo que demandan “*actividades prácticas*” y cercanía de lo enseñado con el aula y la escuela, rehuyen ubicarse –como docentes– en un lugar pasivo respecto de los proce-

sos de aprendizaje en estos cursos. Es así como enfatizan la importancia del profesor en la necesaria adecuación de lo aprendido a las características particulares de sus alumnos, de la escuela y del contexto socioeconómico.

Otros docentes reconocen buscar en los PPF “*algo claro*” respecto de lo que hay “*pasar*” y cómo hay que hacerlo, es decir, un “*stock de actividades*” y de “*materia*” especificadas claramente. Exigen a estos cursos que proporcionen una guía especificada de cómo organizar el trabajo docente, cómo seleccionar adecuadamente los contenidos, qué tipo de evaluación realizar en determinadas circunstancias, etc. Se demandan “*recetas*” respecto de cómo apropiarse adecuadamente de los distintos componentes del currículo, expresada en pautas didácticas claras que, al mismo tiempo, sean coherentes respecto de la cotidianeidad del aula. El docente aparece aquí en un rol de mero receptor.

Sin embargo, el discurso de los docentes no se agota en la demanda por aprendizajes vinculados a lo didáctico. También aparece entre algunos profesores la necesidad de que los perfeccionamientos se aboquen preferentemente a la reflexión en torno a los sentidos que están en juego en la reforma. Para una Jefa de UTP, la capacitación fue “*pésima*”, debido a que sólo vieron “*los programas en términos literales, pero no el enfoque que tienen, su base teórica*”. Una docente, por su parte, plantea que “*hemos hablado mucho de metodología, siento que hemos hablado harto de técnicas, pero del marco curricular de manera filosófica -por llamarle de alguna manera- siento que hemos reflexionado poco*”. Continúa diciendo que la dificultad en la apropiación de los docentes se debe precisamente a la falta de discusión sobre los sentidos de la reforma, “*porque mientras no estemos convencidos de lo que estamos haciendo, difícilmente vamos a poder conversar del cómo hacerlo*”.

Aparece nuevamente la noción del “*convencimiento*” como factor preponderante para una adecuada implementación, lo cual sólo se logra a través del conocimiento y reflexión del ‘*significado*’ de la reforma. Para quienes defienden este enfoque, el aprendizaje de “*técnicas*” sin una adecuada contextualización de su sentido, sólo redundaría en una implementación deficiente de la propuesta curricular⁷⁰. Para estos docentes el énfasis que harían los PPF en la entrega de “*recetas*” metodológicas, se correspondería con la actitud de parte importante del profesorado cuando asiste a los perfeccionamientos, pues “*muchas veces buscamos que nos den recetas*”, en desmedro de desarrollar el “*análisis*” y la “*reflexión*”.

En resumen, se puede observar que en el discurso docente es claramente mayoritario el interés por trabajar el problema del “*cómo*” se le enseña a los niños, en comparación con el discurso que subraya la necesidad de la discusión sobre el “*qué*” (significado del cambio) de la

70 Goodlad y Klein desarrollaron en la década de los ‘70 la noción de “Falsa Claridad” para hacer referencia a los docentes que piensan que han cambiado, aunque en realidad sólo hayan asimilado los adornos superficiales de la nueva práctica, sin apropiarse del ‘*sentido*’ del cambio. Ver al respecto Fullan, Michael; Stiegelbauer S. (1997), pp. 40-41.

reforma. En esta tensión interna que se observa en el discurso de los docentes, entre el “*qué*” y el “*cómo*”, se grafica la heterogeneidad de sus posturas y sus evaluaciones -fundamentalmente críticas- respecto de los cursos intensivos de perfeccionamiento ofrecidos por el Ministerio de Educación.

Respecto de estos cursos, se señala principalmente su carácter insuficiente, más allá de las demandas que cada uno de los maestros le hagan y de la evaluación positiva que algunos hacen sobre ciertos aspectos en específico. Esto no hace más que evidenciar la distancia existente entre las necesidades subjetivas de los docentes en torno al perfeccionamiento -expresadas en demandas heterogéneas y muchas veces contradictorias entre sí-, y la estrategia ministerial de perfeccionamiento en los nuevos planes y programas, que presupone necesidades y expectativas homogéneas por parte de los profesores⁷¹.

Perfeccionamiento e Institución Escolar

En un principio, la acción de las instituciones educativas respecto del perfeccionamiento docente, parece haber estado pensada en dos ámbitos principales, a saber: la difusión de los contenidos aprendidos por profesores que hubieran asistido a espacios oficiales de perfeccionamiento, hablamos en particular de PPF y pasantías; y, por otro lado, el desarrollo e implementación de talleres de reflexión de los docentes al interior de las escuelas⁷².

Por lo visto, el rol que las escuelas han cumplido en la difusión de la reforma curricular se caracteriza por ser dispar. El abanico, en este caso, va desde aquellas instituciones que desarrollaron una acción sistemática para acercar a sus docentes y directivos a la nueva propuesta, hasta aquellas donde este tipo de espacios e iniciativas fueron esporádicos e inorgánicos.

En la Escuela San Antonio, por ejemplo, la Unidad Técnica Pedagógica diseñó una estrategia para permitir que sus docentes aprovecharan de mejor forma el curso del PPF. Tomando en

71 Rosa María Torres señala que el modelo de formación docente que no ha funcionado se caracteriza, entre otras cosas, por: aislar la formación de otras dimensiones de la condición docente; ser vertical, viendo a los profesores en un rol pasivo de receptores; partir de una propuesta homogénea destinada a los “*maestros*” en general; ser realizada fuera del lugar de trabajo; estar dirigida a profesores individuales y no a grupos o equipos de trabajo; ser puntual y asistemática; estar centrada en un evento de formación, antes que en un proceso; disociar gestión administrativa y gestión pedagógica; estar basada en un modelo frontal, etc. Rosa M. Torres (1996): “Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa”, en *Nuevas Formas de Aprender y Enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago.

72 Ambas iniciativas pueden circunstancialmente coincidir, por ejemplo, a través de la difusión de los aprendizajes de PPF en los talleres de reflexión. Los talleres de profesores están pensados como un espacio permanente en la actual Reforma y, por lo mismo, como lugar de discusión en torno a su implementación. Sin embargo, los recursos para desarrollar los talleres de reflexión sólo se encuentran a disposición de las escuelas focalizadas y aquellas que cuentan con Jornada Escolar Completa.

cuenta la corta duración de éstos, se realizaban reuniones de trabajo entre los profesores de la escuela -por departamentos y por ciclos- donde se “comentaban” los programas de estudio que los docentes verían posteriormente en el curso de perfeccionamiento. Esta experiencia, que es calificada como “positiva” por los mismos docentes, habría permitido un mejor aprendizaje de los nuevos contenidos. Del mismo modo, como política general de la escuela, los docentes deben realizar los cursos de perfeccionamientos de todos los niveles.

Al regresar de estos cursos, como nos cuenta una profesora de esa escuela, “teníamos un día de jornada donde tenían que ir todos los profesores” y “compartían” lo aprendido en el curso al que habían asistido. Cada docente debía desarrollar además un proyecto en su subsector para ser aplicado posteriormente, el cual tenía que ser “validado” por la escuela, y en base a esto se estructuraban los espacios de intercambio, denominados como “jornadas de transmisión de los niveles”. Por lo mismo, “cada profesor se hacía responsable de que lo que recibía, lo tenía que entregar al resto”, con lo cual, los vacíos que pudieran existir en el perfeccionamiento, por no poder tomar más de un subsector anualmente, intentaban ser cubiertos por los otros profesores. Según el director de la escuela, “nosotros pasamos a ser alumnos de ellos y nos daban trabajo a nosotros y así fuimos conociendo la reforma”.

Una experiencia similar se dio en la Escuela Los Naranjos con los talleres de perfeccionamiento del P 900, donde los docentes fueron estudiando uno a uno los nuevos programas de estudio, para así tener “todos una visión de qué es lo que está pasando con lo oficial”. Sin embargo, el trabajo en estos talleres fue más allá de la replicabilidad de los cursos de perfeccionamiento en la escuela, integrando temáticas que respondían a sus propios intereses, tales como: “etapas del desarrollo de Piaget”, “métodos holísticos y gestual”, preparación de los alumnos de kínder a primero básico (‘apresto’), etc.

En ambos casos, como se puede observar, es la institución la que se hizo cargo de trabajar sistemáticamente, por medio de diferentes espacios pedagógicos, el conocimiento y apropiación del marco curricular y los nuevos planes y programas. En general, la lógica que guió este trabajo fue el fortalecimiento de los espacios de intercambio docente, generando entre los profesores la percepción de que es la institución escolar en su conjunto la que está involucrada en la difusión del nuevo currículo.

Sin embargo, no todas las escuelas parecen haber trabajado de igual modo el tema del perfeccionamiento. Al respecto, la mayor parte de las instituciones visitadas se caracterizan por desarrollar una labor poco sistemática, que adopta el carácter, entre otros, de talleres esporádicos, entregas de guías con resúmenes de propuestas oficiales o material didáctico y realización de reuniones de profesores sólo a partir de la presión ejercida por la pertenencia a algún programa ministerial, como sería el caso del P 900. No se observa todavía, pese a algunas iniciativas aisladas, la implementación de una estrategia institucional de perfeccionamiento y difusión de la reforma curricular.

Frecuentemente se señala que las escuelas no generan las condiciones apropiadas para “aplicar” lo aprendido en los cursos de perfeccionamientos. En varias de las instituciones escolares,

inadecuaciones entre los perfeccionamientos y la realidad del trabajo de los profesores en subsectores y niveles, limitan, según los maestros, el aprendizaje de los perfeccionamientos. Primarían ciertas decisiones “*técnicas*”, relacionadas con las necesidades de la institución en términos del aprovechamiento del personal docente, por sobre el interés del maestro de “*aplicar*” aquellos aprendizajes obtenidos en los cursos de perfeccionamientos. Como señala una docente: “*te mandan, por ejemplo, a hacer un perfeccionamiento de lenguaje de ciclo básico en 8º (...) vas como súper motivada, que este año va a ser fabuloso y te encuentras con que te tocó otro curso*”.

Otras críticas apuntan a un tema más de fondo que se relaciona con el “*desfase*” entre los jefes técnicos de las escuelas y “*lo que habíamos aprendido en el curso*”. En ese sentido, un grupo no menor de docentes cree que “*el perfeccionamiento del jefe técnico tiene que ir acorde con lo que nosotros aprendimos*”. Las condiciones y las dinámicas institucionales muchas veces obligan a que los profesores se “*acomoden*” a las exigencias de las direcciones, dejando de lado los aprendizajes de los perfeccionamientos, pues en las escuelas “*nos piden otro trabajo*”.

Este desfase es particularmente notorio en aquellos establecimientos con poco intercambio docente, espacios que muchas veces no son aprovechados por considerárseles una sobrecarga horaria. En algunas escuelas, los propios equipos directivos consideran “*poco productivos*” los espacios de colaboración, señalando que el conocimiento del nuevo currículo es, por un lado, un problema que debe resolver cada uno de los docentes, asistiendo a los perfeccionamientos e implementando lo aprendido en la escuela; o, en su defecto, es el resultado del trabajo de la Unidad Técnica con cada uno de los profesores individualmente.

Esta forma de asumir el tema del perfeccionamiento, como un asunto individual y no institucional, es blanco de críticas por parte de los maestros. Se cuestiona específicamente la falta de espacios de participación y trabajo en equipo destinados a la “*entrega*” de lo aprendido en los PPF. Como señala una profesora: “*el que va a hacer un curso, hace el curso para sí mismo, no se entrega a la escuela... a mi me gustaría que hubiera más participación*”. Una docente de la Escuela Marco Polo, señala que: “*No hay reuniones técnicas, no se hacen. Años y años pidiéndolas, hasta que nos aburrimos de pedir que hubieran reuniones técnicas cada quince días, todos los meses, nada, nada.*”

En síntesis, los establecimientos visitados no concibieron el perfeccionamiento de sus profesores como un tema importante, dejando su responsabilidad en manos de los propios docentes o de los cursos de perfeccionamiento ofrecidos por el Ministerio. Sólo dos escuelas integraron la difusión de la Reforma Curricular al desarrollo de una reflexión sobre la propia escuela y su Proyecto Educativo. En éstas, la principal estrategia para potenciar la apropiación/difusión de la reforma, fue el fortalecimiento de los espacios de intercambio de experiencias y conocimientos entre profesores y directivos-docentes.

¿Cómo se fue conociendo la propuesta de Objetivos Fundamentales Transversales?

La singularidad de la propuesta de los Objetivos Fundamentales Transversales al interior de la reforma curricular, esto es su infusión en los distintos subsectores y en todo el quehacer de la escuela, presupone un conocimiento adecuado y relativamente homogéneo de la misma por parte de la comunidad educativa, en especial de los profesores de aula y directivos de las escuelas. Una revisión de las formas en que estos actores se han acercado a conocer este nuevo componente del marco curricular, nos permitirá empezar a entender la forma en que los Objetivos Fundamentales Transversales son apropiados, implementados y conceptualizados por los docentes.

Al interior de los PPF el tratamiento de los objetivos transversales debía estar considerado, aún cuando estos cursos siguieran la lógica disciplinar propia de los objetivos verticales del currículo. La realidad experimentada por los profesores al respecto parece haber sido dispar, porque no *“todos te dan un enfoque relacionado con los OFT”*. Según cuentan algunos docentes, en los PPF *“se habló poco de los objetivos transversales, no fueron entregados como conceptualización”*. En este mismo sentido, otra profesora señala no saber de donde *“agarrarse”* para trabajar los transversales, debido a la escasez de orientaciones en *“concreto”*, ya que en los cursos de perfeccionamiento no han *“profundizado”* en su tratamiento, pues tienden a hacer una revisión general de estos objetivos. Coherente con esto, algunos docentes y directivos demandan que se realicen cursos donde se traten específicamente los objetivos transversales.

Por su parte, una docente señala que en los PPF que ha asistido *“siempre se ha hablado”* de que los transversales son *“algo que nosotros siempre hacemos y que es lo mismo de siempre”*. Esto se explicaría, para otra profesora, por el propio carácter conferido en algunos cursos a los transversales: *“(en los PPF) se toma el OFT como que es algo que el profesor debiera de saberlo, o sea, es algo innato que debiera de tener la persona”*. Por tanto, para muchos, los transversales son vistos como valores y ‘principios’ que guían esta profesión, por lo cual, su transformación implica cambios profundos en las personas y en su quehacer pedagógico cotidiano. Esto se ejemplifica en que para ‘aprender’ los OFT yo no puedo *“tomar un libro como en gramática y estudiarlo, porque por muy buena intención que tenga, si yo tengo una mala actitud con el chiquillo... eso es algo que es más difícil de borrar que un aprendizaje”*. En esta percepción de los transversales, como algo inherente a la función docente y no sujetos a un aprendizaje convencional, como sería el caso de un curso de perfeccionamiento, al parecer, convergen ciertas instituciones capacitadoras y algunos profesores.

Por el contrario, algunos docentes señalan que en ciertos cursos de perfeccionamiento se han trabajado correctamente los transversales, pues en ellos se les ha explicado en *“qué consisten, cuáles son”* y *“cómo podemos ir planificando”*. Si bien se reconoce que en el contexto de los PPF el tiempo dedicado a los OFT fue escaso, de igual modo se evalúa positivamente esa experiencia, considerando que para su conocimiento personal de los transversales fue fundamental la asistencia a los cursos de perfeccionamientos. Los aspectos valorados son, por un

lado, haber encontrado ayuda para la implementación cotidiana de los OFT, y por otro, que su tratamiento en el curso PPF no consistió en la sola enumeración de los objetivos. La variable institución capacitadora para este caso es decisiva, pues entre las que son mencionadas por los docentes, la mayor parte no habría trabajado sistemáticamente los transversales.

En las escuelas, el trabajo de difusión y apropiación de los transversales ha sido igualmente diverso. Nos encontramos así con instituciones que como comunidad educativa han buscado conocer los objetivos transversales. En la Escuela Los Naranjos, se desarrollaron jornadas de reflexión entre docentes, directivos y personal paradocente, para discutir la forma en la cual se integrarían los transversales en su trabajo cotidiano como escuela. Este trabajo institucional se enmarca en la existencia de un proyecto educativo consensuado por la comunidad escolar. Por su parte, en la Escuela San Antonio, que posee un proyecto educativo consolidado y un trabajo permanente de difusión del nuevo marco curricular entre los profesores, los objetivos transversales no han sido parte de la discusión colectiva, la que ha girado fundamentalmente en torno a los actuales programas de estudio. La justificación para ello deviene de su conceptualización como valores y, por lo tanto, como inherentes a la labor docente, más aún en el caso de una escuela religiosa como ésta.

En otras instituciones el trabajo de difusión ha estado muchas veces reducido a la entrega de material escrito elaborado desde las Unidades Técnicas Pedagógicas y documentación ministerial referida a los transversales. Por ejemplo, un profesor recuerda que a él le pasaron un libro y le dijeron *“éstos son los transversales en cada asignatura (...) Ahora estarlos leyendo, la verdad es que soy malo para leer”*. Otra profesora recuerda una guía elaborada por la orientadora de la escuela, que era *“sobre autoestima en los niños, autoestima en los apoderados... también los valores sobre decir verdad o decir mentiras, ese tipo de cosas”*.

Algunos docentes, ante la carencia de ayuda específica de *“alguien con los conocimientos que corresponde entregarnos”*, han optado por buscar personalmente la información referida a los transversales. Una profesora nos cuenta que ella *“tomó un libro de orientación antiguo y con eso partí, porque es más o menos lo mismo”*. Otros han leído el resumen de los transversales más pertinentes para ser desarrollados en cada subsector que aparece en los programas de estudio, porque ahí vienen *“como objetivos, viene todo planificado”*.

Sin embargo, este ha sido un camino recorrido en forma personal y no como resultado de un trabajo planificado para toda la institución. Es así como un sector importante de los maestros cree que los transversales no han recibido en las escuelas la *“importancia”* que tienen, y que las direcciones de los establecimientos *“no se han puesto a hacer un trabajo bien planificado”*, que permita suplir la falta de perfeccionamiento oficial en el tema. El director de la Escuela Praga reconoce el carácter individual que ha tenido el acercamiento a los transversales: *“el conocimiento y el trabajo con los objetivos fundamentales se hace en función más del profesor, en la perspectiva del trabajo en la sala de clases. O sea, como unidad educativa*

no nos hemos puesto a analizar”. La falta de apoyo técnico, los pocos espacios de trabajo colaborativo entre docentes y el tratamiento parcelado e individual de los transversales, que suelen ser la tónica en la mayoría de las escuelas, dificultan un mayor conocimiento de estos objetivos.

Por su parte, directivos de algunas escuelas señalan que son los propios profesores quienes manifiestan poco interés en conocer estos objetivos, pese a los intentos que ellos hacen por difundirlos, ya sea a través de guías, talleres o mediante la entrega de documentos oficiales sobre el tema. En general, quienes opinan de este modo son jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, las que por su propia función al interior de la escuela, están más expuestas a las críticas docentes por la falta de apoyo técnico en el conocimiento de los objetivos transversales. Una profesora señala al respecto que la *“Unidad Técnica es la encargada de informar o de hacer talleres o de implementar este trabajo (pero) no se ha hecho en forma organizada para nada”*.

En cuanto a la preparación y conocimiento de las direcciones de los establecimientos en torno a los transversales, ésta no parece ser mayor que la de los propios docentes. Por las exigencias propias del cargo, algunas jefas técnicas han buscado individualmente ‘conocer’ los transversales, aún cuando para esto realicen ‘lecturas’ que dejan en evidencia la diversidad de significaciones que estos objetivos adquieren en la práctica. Por ejemplo, una jefa técnica señala no haber tenido una preparación especial respecto de los transversales: *“a nosotros no se nos preparó. (...) Entonces ¿cómo yo voy a darle una charla a un colega? si yo no sé”*; entonces, buscó informarse personalmente, pues *“como jefa técnica, uno se preocupa; ir leyendo de los libros, de los programas y de por ahí, ir sacando y metiendo...”*. La orientación para esta búsqueda se derivó de su mirada de los OFT (sólo como valores), por lo cual compró libros relacionados con la adolescencia, y desde ahí extrajo el material que consideró importante para ser difundido entre los docentes, con el objeto de que éstos lo trabajaran en sus cursos. Como ella misma lo expresa, en esos libros *“vienen, por ejemplo, la amistad, la ternura, la fortaleza, el orden. Entonces yo aquí los leo, saco las cosas (...) y voy entregándoselos (a los profesores)”*.

Finalmente, debemos mencionar el rol jugado por las instancias de supervisión de las direcciones provinciales de educación respectivas, una vez que algunas escuelas ingresaron al programa de las escuelas focalizadas. Al interior de este programa se considera la construcción de Proyecto Educativo Institucional en las escuelas que no lo posean, y por mandato legal, en su formulación se deben considerar explícitamente los objetivos fundamentales transversales⁷³. Dentro de este marco, ciertos supervisores han desarrollado

73 En la modificación del decreto N° 40, se señala explícitamente que *“en la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros”*, Diario Oficial N° 36.417, Martes 20 de Julio de 1999.

un trabajo de difusión de estos objetivos en las escuelas. En una de ellas, el apoyo de uno éstos ha resultado importante para instalar la discusión en torno al significado de los transversales⁷⁴. Pese a esta experiencia en particular, en la generalidad de las escuelas se suele criticar la poca experticia ‘*técnica*’ de los supervisores y su escasa disponibilidad para apoyar a las escuelas. Como señala una jefa de UTP, “*la ayuda que uno de repente necesitaba ellos no estaban en condiciones de dártela*”.

Hasta aquí hemos visto que el conocimiento de los transversales se ha realizado en forma fundamentalmente inorgánica, a excepción de un par de escuelas subvencionadas que se caracterizan por tener proyectos educativos consistentes y consensuados con la comunidad educativa. Los espacios oficialmente dispuestos para la difusión de estos objetivos, en general, los han tratado débilmente, han sido obviados o, en el mejor de los casos, sólo los han trabajado ‘*algunas horas*’. Por lo mismo, en la mayor parte de las escuelas el acercamiento de profesores y directivos a los OFT ha sido un proceso individual, esporádico y que no ha sido capaz de transformar muchas de las nociones previas que los sujetos tenían respecto del ámbito de lo formativo. Por lo mismo, la transversalidad, en general, no ha escapado a comprensiones que la reduce a valores y hábitos. Esta representación de los objetivos transversales se encuentra ampliamente difundida en el sistema educativo y es una limitante para una comprensión que reconozca elementos que vayan más allá de lo valórico-ético y de lo normativo. Como se pudo observar, este imaginario fue reforzado por muchas de las agencias capacitadoras encargadas precisamente de dar a conocer la propuesta de Objetivos Fundamentales Transversales.

74 En una de las direcciones provinciales donde se realizó la investigación se trabaja en tríadas, donde grupos de tres supervisores atienden un número determinado de escuelas. Si bien se dividen las ‘*tareas*’, encargándose de ámbitos distintos, pudimos observar disputas implícitas entre ellos en torno a la concepción de educación, de escuela y, en lo que nos importa en este momento, en la importancia que le asignan a los transversales al interior de la institución educativa. Esto se reflejaba en mensajes y demandas contradictorias a la escuela dependiendo de qué supervisor los visitaba en un determinado momento.

CAPITULO III

SENTIDO DEL CAMBIO Y APROPIACIÓN CURRICULAR

Las experiencias reformistas en educación nos muestran que para una adecuada implementación de los cambios propuestos, es necesaria la existencia de comunión de significaciones entre los actores claves del sistema, respecto de la orientación del cambio, así como de sus procedimientos. Desde la investigación se expresa: *“Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos”* (Hargreaves, 1996: 50). En el caso de la reforma curricular en Chile, esta falta de convergencia de significaciones y voluntades ha generado una serie de incertidumbres entre los docentes, respecto de los cambios que se les demandan. Como plantea una profesora, *“hay un montón de aspectos de la reforma que no están claros, y frente a esa oscuridad todos opinan de diferente manera, y es ahí donde se producen los conflictos”*. La relación de los profesores con la reforma es generalmente problemática, porque muchos de ellos no comparten aspectos del diagnóstico educacional sobre el que se da inicio a la reforma, mientras otros consideran que su enfoque o algunos de los cambios propuestos no son los más adecuados.

Esta primera aproximación a la forma en que los docentes afrontan y dan sentido a la reforma curricular, no implica que éstos rechacen la posibilidad de cambiar sus prácticas pedagógicas, ni que no exista cierta adhesión a los cambios propuestos. De hecho, ningún profesor se coloca al margen de la reforma, pero comúnmente mantienen una actitud un tanto ambivalente ante ésta; pues, por un lado, reconocen cierta desinformación y critican determinados aspectos de la misma, por otro, valoran positivamente ciertos cambios propuestos. Como lo expresa una maestra, *“yo no estoy en contra, hay muchas cosas de la reforma (curricular) que son muy buenas, pero también hay cosas de la educación tradicional antigua que también son muy buenas”*.

Si hemos destacado la aproximación crítica de los docentes ante los cambios propuestos, es porque esta perspectiva permite mostrar las incomprendiones y discrepancias, originadas en las diferencias de enfoques y valoraciones existentes entre quienes diseñaron la reforma y los actores escolares, respecto de la necesidad del cambio.

Representaciones sobre el origen del cambio y los efectos sobre su implementación

La perspectiva docente sobre el cambio curricular adquiere distintas connotaciones y genera actitudes diversas entre los profesores, de acuerdo a cómo éstos perciban y valoren el origen del mismo y sus orientaciones. Numerosos docentes manifiestan su disconformidad con la manera en que se ha gestado la reforma. Una crítica recurrente entre los profesores es que no se les consultó ni se les hizo participar en la elaboración de esta propuesta, por lo que se la considera ‘*impuesta*’⁷⁵. Incluso se le llega a atribuir un carácter coercitivo y arbitrario, al afirmar que la reforma curricular se intenta implementar mediante “*decreto*”.

La percepción de los docentes en relación con que no se les consideró al momento de formular la propuesta de cambio curricular, en ocasiones genera críticas que ponen en cuestión la coherencia de los postulados que, según entienden, animan a la reforma y sus procedimientos de implementación: “*a nosotros nos exigen que el niño participe, que nosotros lo escuchemos, que le demos la oportunidad para que él se exprese y sea un niño crítico, pero cuando se implantó la Reforma ¿nos hicieron participar a nosotros?, ¿nos preguntaron a nosotros algo?, ¿nos involucraron realmente en esta tarea de la Reforma? ¡Jamás! Y resulta que hoy día nosotros nos vemos envueltos en una cosa que es impuesta y que nos va a acarrear una enorme cantidad de problemas. Todavía no hemos vividos todos los problemas que nos va a hacer vivir la Reforma*”.

Los docentes que plantean estas críticas, reiteran que quienes diseñaron la reforma, copiaron o se inspiraron en modelos extranjeros que no eran pertinentes de aplicar a la realidad chilena, con lo cual ponen en duda su idoneidad y posibilidades de éxito. En algunas ocasiones se señala que el modelo seguido es el de la reforma española, y las críticas de los profesores van más allá de plantear la falta de adecuación a la realidad nacional, al afirmar que incluso en su país de origen esta reforma había fracasado. Como afirma un profesor: “*Esta reforma fue un fracaso en España y la están ensayando acá. Todo el tiempo estamos tomando cosas que dejan los otros, para implementarlas acá*”. Sin embargo, la formulación de esta crítica no se acompaña de especificaciones sobre qué aspectos de la reforma española habrían fracasado, ni sobre los motivos de tal naufragio. Tal como lo propone un docente de la Escuela Praga, pareciera que esta crítica, junto con resaltar el carácter poco participativo de la reforma chilena, buscaría justificar eventuales falencias en la implementación de una reforma a la que se percibe llena de dificultades, conflictos y contradicciones.

75 Fullan señala que uno de los errores de las reformas del último tercio del siglo XX, fue suponer ingenuamente que la inclusión de algunos maestros en los comités de currículo o en la elaboración de algunos programas facilitaría su implementación. Este intento por crear instancias de participación a través de representaciones personales en las mesas de decisión de los cambios curriculares, al menos en Chile, no varió la percepción docente de que esta reforma se hacía sin el concurso de los “*principales actores*” de la educación, a saber, los maestros. Ver: Fullan, M. y Stiegelbauer S. (1997), op. cit., p. 115.

Entre otras formas de resistencia a la reforma, percibidas por los propios docentes, están aquellas relacionadas con factores de orden político, donde *“gente que siendo de oposición, lo digo muy seriamente esto, como que están en contra de la Reforma, como que tratan de boicotearla”*, por lo que considera que *“no hay unanimidad sobre si es algo educativo, algo nacional, se toma como algo de un gobierno”*.

Otro tipo de crítica es respecto a su orientación. El Director de la Escuela Praga plantea que la educación chilena *“no estaba en buen pie”* y era necesario su puesta al día con los *“vertiginosos avances de la ciencia y la técnica”*, pero le atribuye a la nueva propuesta curricular un carácter *“economicista”* y *“globalizante”*, con el cual discrepa, por no responder a *“principios nacionales”*. Y agrega: *“los planes y programas de estudios no fueron hechos por profesores que estuvieran en la contingencia educativa nacional. Fueron hechos por personas que, si bien es cierto nadie les desconoce una extraordinaria capacidad, son personas que fundamentalmente están empapados de una sistemática y una filosofía más internacional, por decirlo así, y que ven la educación como una empresa comercial”*.

Especificando más su desacuerdo con esta orientación general de la reforma, este docente-directivo manifiesta que el nuevo currículo responde: *“a lo que es la economía social de mercado; es decir, estamos formando personas que se van a incorporar a una sociedad que va estar cruzada por lo que es el consumismo, las transacciones comerciales y la productividad (...) y la encuentro (a la reforma), voy a usar un término un poco brusco, un poco enajenante, porque no estamos haciendo una educación para los chilenos, sino que estamos haciendo una educación para que los chilenos se incorporen a un sistema globalizado. Es decir, veo en nuestros planes y programas de estudio actuales, que no se apunta a la preservación de ciertas cosas típicas, productos de nuestras raíces. Tampoco alude a nuestra condición americanista (...) no aparece expresamente señalado la importancia que tiene que tengamos buenas relaciones con los argentinos, que tengamos buenas relaciones con los peruanos, que se restablezcan las relaciones con los bolivianos, ese tipo de cosas.”* A estas consideraciones, este Director antepone el proyecto de una ‘escuela pública’ y ‘democrática’, preocupada más de una formación ciudadana que fortalezca los vínculos de convivencia entre las personas y las naciones, que de la competencia económica.

En otra posición, el Director de la Escuela Córdoba expresa su conformidad con el nuevo currículo, rescatando lo que su colega ha cuestionado, al considerar que la reforma permite ajustar la educación de los niños a *“un mercado del trabajo cada vez más exigente”*.

También existe una mirada positiva a la Reforma que se expresa en frases como *“todo proceso de reforma es positivo”*. Opiniones como éstas no escasean entre los docentes, siendo una forma ideológica de adhesión al cambio, en tanto este proceso no es evaluado

por sus características específicas y concretas. Esto se refleja, por ejemplo, en la afirmación de una profesora de la Escuela Los Naranjos, quien reconoce que *“yo soy de la idea de que todo cambio viene por algo; entonces, debe traer beneficio, y por lo tanto, es importante”*.

Sin embargo, para otros profesores lo beneficioso del cambio no se fundaría en una creencia apriorística, sino en la propia experiencia del aula durante estos pocos años de implementación de la reforma curricular. Esta actitud les permite a algunos docentes asegurar que *“este cambio va a resultar”*, algo que ya estaría ocurriendo, pues, como ella afirma, *“mis alumnos, ahora son diferentes”*. Esta apelación a la experiencia, frecuente entre los profesores, será analizada a continuación.

La experiencia como fuente de legitimación del trabajo docente

Respecto de las críticas docentes a los orígenes ‘foráneos’ de la reforma, cabe consignar que esto no implica desconocer las ‘grandes capacidades’ que poseen sus gestores, sino que se busca señalar la distancia que los separaría de la experiencia educativa concreta que se vive en las escuelas, y más específicamente, del aula. La apelación a la experiencia cotidiana del aula como fuente de validación de las propuestas pedagógicas es de uso común entre los docentes, siendo utilizada no sólo para desacreditar los diseños *“de escritorio”* formulados ‘en las alturas’, sino también para evaluar la viabilidad práctica de cualquier propuesta educativa, independientemente de quien la proponga.

Entre los docentes, la experiencia como fuente de legitimación del conocimiento pedagógico, en ocasiones suple la falta de preparación formal para impartir una determinada área curricular. Esto se refleja en el comentario de una profesora que afirma: *“hago lenguaje en sexto año, sin tener la especialidad, pero sí la experiencia”*. Esta valoración de la experiencia escolar versus la formación formal, no opera sólo entre los docentes de aula; así, podemos ver que el Director de la Escuela Croacia afirma que *“el principal perfeccionamiento parte de la escuela (...) puedo hacer el mejor magíster del mundo, pero aquí la cosa es otra cosa”*.

La proximidad -o la distancia- de las actividades de aula por parte de quien emite un juicio sobre las mismas, también entrega a los docentes un criterio para conferir o negarle autoridad a quienes debieran liderar la implementación de la reforma curricular en la escuela. Esto mismo impulsa a algunas responsables técnicas a mantenerse haciendo clases. Como lo afirma Sofía, la responsable técnica del 2º ciclo en la escuela San Antonio, *“empecé a ocupar el cargo de jefa técnica, pero nunca he dejado la sala, porque eso te acerca a los profesores; y te acerca a entenderlos, porque tú no puedes pedir algo que tú no eres capaz de hacer”*. La necesidad que sienten estas directivas de mantenerse vinculadas al aula, no se asocia sólo a la búsqueda de legitimidad y liderazgo ante los docentes, sino también con una determinada manera de ejercer el liderazgo pedagógico y

de asumir el ejercicio del cargo, propiciando una interacción más horizontal con y entre los docentes de aula, lo cual facilitaría el intercambio y la transmisión de conocimiento. Una de ellas, al describir su labor en la escuela, nos dice que *“somos coordinadoras más que nada, coordinamos las actividades, vemos cómo se están llevando los planes y programas a la sala de clases, al niño. Sugerimos cosas, porque entre todos vamos buscando los caminos”*.

En aquellos establecimientos que poseen instancias efectivas para el intercambio docente -escuelas Los Naranjos y San Antonio- se reduce entre los profesores la impresión de que la reforma es *‘impuesta’* y se incrementa la sensación de estar participando en la toma de decisiones sobre el cambio. Así lo destaca Sofía, de la Escuela San Antonio: *“Aquí se trabaja en equipo, todo se trabaja en equipo, las cosas no vienen en forma vertical, sino que se respetan las decisiones de todos. (...) Yo creo que la reforma es eso, el compromiso. Se vive muy a caballo en la reforma acá, pero pienso que ha dado buenos resultados por el hecho de que cualquier cosa nace de las bases, nosotros somos los gestores, incluso los niños son gestores de sus propios proyectos. Ellos nos dicen ‘queremos esto’, ‘perfecto’, nos sentamos todos y con los niños trabajamos; creo que esa es una de las cosas que ha servido para que la reforma se lleve bien acá”*.

La valoración por el trabajo entre pares como una forma de apropiación de la reforma es una constante. Como lo afirma una docente de la zona sur de Santiago: *“Por ejemplo, lo que tú contabas de la lectura, sobre cómo van los niños a entrar a esta parte de la comprensión. Yo también tengo una cantidad de cosas, de ideas, metodologías que he ido aprendiendo de reuniones a las que generalmente estoy asistiendo. (...) justamente con ese fin de rescatar experiencias de nosotros, eso nos enriquece, eso es una verdadera reforma. ¡Si somos nosotros los que estamos amasando el pan ahí!”*.

Malestar docente: incertidumbre y apropiación de la reforma bajo presión.

El diagnóstico sobre el que se proyecta la reforma educacional contiene, implícita o explícitamente, una evaluación negativa del desempeño docente, postulando su *‘profesionalización’* como condición para el cambio⁷⁶. Esta valoración negativa de las competencias docentes, difundida a menudo a través de los medios de comunicación, produce una profunda inquietud entre el profesorado, toda vez que creen que su desempeño será evaluado en un futuro próximo y temen las consecuencias que esto pueda traer en la intensificación de su trabajo, en su estabilidad laboral o en la reducción de sus salarios.

La falta de reconocimiento social a su labor educativa es sentida por los maestros, quienes no se ven recompensados en su trabajo. Si bien algunos profesores hacen referencias a los apoderados y al entorno social inmediato, sus críticas en este tema se centran en los

76 Comité Técnico asesor del diálogo sobre las modernizaciones de la educación chilena (1994)

especialistas en educación, los políticos, los medios de comunicación y, en especial, en aquellos que ocupan cargos de responsabilidad en la administración y conducción del sistema educacional⁷⁷.

Los profesores manifiestan reiteradamente su molestia con las críticas expresadas por los actores recién mencionados, y por otros sujetos sociales -a veces simples ciudadanos-, quienes desprestigiarían la labor docente en general, sin reconocer ninguno de sus logros o virtudes. Un profesor afirma: *“Muchas veces cuando salen un montón de cosas en los medios de comunicación, nadie habla de lo bueno que uno hace, sino de las cosas malas que hace. Cuando somos 130 mil, y a veces a uno o dos se les pasa la mano, se van por otro lado, porque son enfermos, sin embargo ponen a todos en la mira.”* Los docentes califican de injusta esta situación y consideran que el débil respaldo público a su labor, en especial de las autoridades políticas y ministeriales, anima a que ‘cualquiera’, aún sin poseer conocimientos sobre educación, descalifique su trabajo. La difusión pública de los cuestionamientos a la labor de los maestros, daría pie para que los propios apoderados –según nos cuentan muchos docentes- se quejen infundadamente sobre el trato dado a sus hijos o respecto del nivel de aprendizaje que han alcanzado.

Una profesora que participó en un grupo de discusión de profesores municipales, confronta uno de los objetivos transversales –en el entendido que corresponden a finalidades generales de la educación- con el modo en que se percibe actualmente la labor docente. La comparación esta vez refiere al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, en relación con el trato que ellos como docentes reciben desde la ‘sociedad’, tanto en lo personal como en lo laboral: *“En la sociedad se perdió el respeto y la dignidad del profesor, y nosotros tenemos que trabajar en función de rescatar esa posición que el profesor debe tener en la sociedad. Yo creo que hasta el más malo de los profesores trata de levantarle la autoestima a sus alumnos y de estar siempre incentivándolos a que ellos sean mejores (...) También nosotros necesitamos como personas, para seguirle entregando mejores cosas a los niños, que se nos trate en forma digna, como personas y como profesionales de la educación. Eso no se ha hecho”.*

El desprestigio del trabajo docente, y la eventual evaluación de su labor, puede generar tanto reticencia al cambio, como motivar su asimilación bajo presión. En esa dirección parece apuntar la siguiente reflexión del Director de la Escuela Marco Polo: *“Sale por ahí la Ministra diciendo que el SIMCE, diciendo que nosotros estábamos bajísimos; después aparecen otros señores diciendo que los chicos no sabían leer. Y ahí empieza la*

77 Aunque los docentes no endosan la responsabilidad sobre esta situación directamente al diagnóstico oficial elaborado en el marco de la reforma educacional, se lamentan reiteradamente de los dichos ‘desacreditadores’ vertidos desde el Ministerio de Educación, evidenciando la especial sensibilidad que los profesores aún tienen hacia el sistema político y el Estado, fuentes de las que históricamente ha emanado su legitimidad social y el poder que se les confiere.

gente a preocuparse y empieza a decir ‘que esta escuela’, ‘que tiene estos problemas’, ‘que vamos a cambiar a los directores’, ‘vamos a evaluar a estos profesores’, ‘los vamos a cambiar’, etc. Hubieron un montón de palabrerías que se dijeron con respecto a eso; entonces ahí la gente en la escuela empieza a preocuparse, a decir ‘no, nosotros tenemos que salir adelante’, y yo pienso que así también ha ido un poco cambiando la idea de trabajo del profesor”.

Esta inquietud que experimentan los docentes, que a veces se expresa abiertamente como temor, se funda en la incertidumbre sobre los criterios de evaluación que se utilizarán para medir su desempeño; pues, si bien suponen que deben estar alineados con los requerimientos de la reforma curricular, aún éstos no están claros para ellos, debido a las deficiencias en la ‘estrategia de bajada’ y a la manera como se originó el cambio. Así lo percibe una profesora de una escuela municipal, quien asegura que *“muchas veces llegan y nos implantan otro programa, y luego vienen evaluaciones que no salen muy bien, porque nosotros no estuvimos involucrados”*. Esto, sumado a las descalificaciones públicas de su trabajo, provoca inseguridad en los docentes y les genera una ansiedad que los empuja a buscar fuentes de información y formación en torno a los postulados de la reforma, sin encontrar siempre respuestas satisfactorias. Una profesora asistente a uno de los focus group se pregunta: *“¿cómo nos van a evaluar de acuerdo a la reforma, si no nos han capacitado en ella?”*.

Sin duda, el proceso de difusión de la propuesta de reforma curricular ha influido en la manera cómo los docentes enfrentan el cambio y se apropian del nuevo currículo, y sus debilidades e insuficiencias han generado incomprensión sobre los planteamientos y recomendaciones oficiales. Esto sólo se ha logrado revertir en parte en aquellas instituciones que han implementado políticas sistemáticas de perfeccionamiento en las reuniones docentes.

Las dudas de los docentes son múltiples y diversas. Una docente de la Escuela Praga, reconociendo cierta carencia en el manejo de la reforma, afirma que: *“con esas cosas que te dicen de la reforma (hacer participar a los alumnos), uno como que se angustia; y bueno, yo digo, ‘no me puedo quedar’ y ‘¿cómo lo hago?’, ¿cómo?, y miro y busco, pero es más bien como personal. Tengo colegas en otros colegios, y de ahí he sacado como harta riqueza, así como más verbal, de amistad entre colegas”*. Son numerosos los testimonios de profesores que dicen haber demandado de sus respectivos supervisores orientaciones en tal sentido, siendo las respuestas de éstos generalmente insatisfactorias, lo que es atribuido a su falta de preparación respecto a los temas indagados, más que a malas disposiciones personales. Como lo expresa una docente, *“el supervisor era una excelente persona, pero la ayuda que uno de repente necesitaba, no estaba en condiciones de dártela”*. La imposibilidad de despejar sus dudas en esta área, ha originado mecanismos de defensa entre algunos docentes, que los lleva a descalificar a priori los cambios propuestos, intentando deslegitimar y bloquear futuros intentos por evaluarlos.

Continuidad y cambio en la reforma curricular

La perspectiva docente sobre el cambio curricular también adquiere distintas connotaciones y genera diversas predisposiciones entre los agentes escolares, según cómo éstos perciban y valoren el diagnóstico que lo inspira y las innovaciones que propone. En relación con el diagnóstico educacional que se desprende de los discursos de los docentes, hay que tener presente que tanto para los profesores de aula como para los docentes-directivos, los avances en la política de implementación de la reforma curricular, especialmente la entrada en vigencia de los nuevos planes y programas, sitúan el cambio curricular en el presente y en torno a él articulan pasado y futuro. Esto se expresa en dos categorías de uso común entre los docentes: ‘*tradición*’ e ‘*innovación*’, y en sus variaciones sinónimas, tales como ‘*lo nuevo*’ y ‘*lo viejo*’, ‘*lo de antes*’ y ‘*lo de ahora*’ o ‘*lo moderno*’ y ‘*lo antiguo*’.

En el discurso docente, tradición e innovación no son dos términos excluyentes a la hora de caracterizar el presente educativo. Si bien los maestros consideran que el cambio consiste en pasar de lo ‘*antiguo*’ a lo ‘*nuevo*’, nadie afirma que este tránsito se haya realizado plenamente. El cambio, entonces, es percibido por los docentes como un proceso inconcluso, toda vez que, si bien la innovación se considera generalmente deseable, no se entiende que ésta sea sencilla de implementar, pues las condiciones que supone su realización no siempre se encuentran en las escuelas.

Pero ¿en qué consiste la tradición y cuáles son los contenidos de la innovación? La tradición es definida por los agentes escolares, en términos generales, a partir de una caracterización de la interacción ‘*tradicional*’ entre el docente y el alumno al interior del aula, que enfatiza su índole ‘*expositiva*’ y ‘*frontal*’, donde el profesor cumple un papel ‘*activo*’ y ‘*protagónico*’, centrado en ‘*los contenidos*’ o ‘*la materia*’, mientras que el alumno ocupa un lugar más bien pasivo. En una sala de clases ‘*tradicional*’, “*la palabra del profesor es la única válida*”, y “*se tiende a pasar materia, a hacer anotaciones, llenar cuadernos, memorizar*”, como afirma un docente de la Escuela Marco Polo. Según esta caracterización, las actividades típicas del profesor son dictar o escribir en la pizarra, mientras “*el alumno anota y no actúa*”.

En oposición a la “*escuela tradicional*” se construye la noción de ‘*lo nuevo*’, lo que es rápidamente identificado con las innovaciones propuestas por la reforma curricular. Si bien para la mayor parte de los profesores, el cambio aparece como algo deseable y provechoso, no hay una forma unánime e inequívoca de valorar la tradición, ni de percibir los progresos del cambio.

Desde una perspectiva predominante entre los docentes, éstos entienden que las transformaciones que impulsa la reforma se refieren al uso de nuevas ‘*metodologías*’ en el aula, mientras que los contenidos permanecen invariables. Así, pareciera que el temor inicial a verse desprovistos de conocimientos disciplinarios a transmitir, se desvaneciera por haber percibido la mantención de tales contenidos dentro de los nuevos ‘*subsectores de aprendizaje*’, herederos de las antiguas clasificaciones curriculares.

En tal sentido, hay docentes que afirman que sólo se ha producido un cambio de nomenclatura, sin causar un quiebre respecto de la tradición. Así lo considera Carmen, quien sostiene que *“hay muchas cosas a las que les cambiaron nombres no más, y que uno va, como dices tú, a los años 40’, y (los contenidos) son prácticamente los mismos; y un buen profesor de hace 40 años sería igual de buen profesor ahora”*. En una actitud de defensa de su experiencia pedagógica, otra docente cree necesario revalorizar la tradición, ante el *“desprecio a lo antiguo”* que ella ha observado y, apelando a la sabiduría de un dicho popular, sostiene que *“no hay que cambiar lo viejo por lo mozo...”*. Y agrega: *“una reforma parte de una base anterior”,* y, por lo mismo, el actual currículo es una *‘mezcla’* de lo antiguo y lo nuevo, pues *“hay cosas que no pueden dejarse de lado, que uno las tiene ya y las va enriqueciendo”*.

Sobre este cambio parcial en los contenidos, otra docente agrega que incluso no es necesario desechar las metodologías de enseñanza antiguas: *“Yo también creo que nada es nuevo. Creo que lo único que se cambió fue un poco la perspectiva sobre cosas más modernas. También creo que en beneficio de los niños, uno debería usar todas las metodologías conocidas, yo creo que eso es válido. No creo que alguien pueda decir que el método antiguo pueda ser perjudicial, lo que pasa es que uno lo enriquece, uno va hacia aspectos más comprensivos. Las metodologías antiguas de ninguna manera uno puede pensar que están obsoletas”*.

Apelando al principio de flexibilidad que permite al docente seleccionar y adaptar los contenidos de los nuevos planes y programas que consideren relevantes, una profesora expresa que ella *‘mezcla’* los actuales contenidos con los provenientes del antiguo currículo: *“yo tengo el programa antiguo y el programa nuevo, y lo llevamos a cabo, tratamos de hacer un equilibrio. Me gusta eso de la flexibilidad, me encanta, porque nosotros, como seres humanos y personas, sabemos qué pasar, y conocemos nuestra realidad”*.

Francisca, al referirse al rechazo a la reforma provocado por la eventual exclusión de los conocimientos disciplinarios tradicionalmente enseñados por los docentes, plantea su superación tras ir conociéndose la nueva propuesta: *“pero si es lo mismo; es lo mismo de antes. Pero no es lo mismo en cuanto a nuestra actitud, a cómo enfrentar la clase”*.

Se podría pensar que el rescate de la tradición, a través del reconocimiento explícito de que los contenidos finalmente no fueron alterados, le otorgaría a los docentes un conjunto de certezas sobre su labor, funcionando como *‘tierra firme’* para la apropiación de los nuevos aspectos de la reforma: las metodologías. Así parece desprenderse de una serie de testimonios y opiniones recogidas durante el trabajo de campo.

Estela, por ejemplo, afirma ser *“una hinchita, una fanática de la reforma”*, pues desde un inicio la consideró como una oportunidad para cambiar su *‘metodología’*, lo que comenzó a hacer con *“el 40”*, como se denomina al decreto que promulgó la reforma curricular en la enseñanza básica. Los buenos resultados que habría obtenido durante la aplicación de las metodologías *‘activas’*, la lleva a definir a la reforma como *“un cambio total de mentalidad”*, pues le permitió establecer una relación más personal, rica y afectiva con los niños, a diferencia

de lo que había experimentado con el currículo anterior, que era “más frío”, “cognitivo” y “muy lleno de contenido”.

En una dirección en apariencia diferente, pero que finalmente converge, una profesora llega a afirmar que: *“la reforma no es tal, porque el cambio netamente va en un cambio de metodología. Porque tú tienes que enseñar lo mismo, pero lo tienes que enseñar de forma diferente”*. El motivo del cambio para esta docente, lo constituye la necesidad de amoldar la enseñanza a los requerimientos de un niño que: *“no es el mismo de años atrás. Por eso es que tiene que ser diferente, porque para los niños antes tú lo sabías todo, y de repente te das cuenta de que sabes la mínima parte de todos los estímulos que el niño recibe: la prensa, el computador y todo lo demás. ¿Te fijas? Entonces es cambiar veinte años de trabajo para enfrentarte a una clase completamente activa, donde los niños tienen que ser los principales agentes, los actores de la clase y tú tienes que estar muy a caballo en esta historia, para poder manejar todo ese tipo de cosas. O sea, se terminó esa clase pasiva, esa clase tradicional donde tú tenías ahí muebles que no metían bulla, que repetían...”*.

Esta noción de que el niño de hoy ya no es el mismo de ayer y que existen otros medios formativos altamente estimulantes para los niños, lleva a los docentes a valorar las ‘metodologías activas’, como un recurso para motivar en clases a los alumnos y poder recomponer su rol formativo, depreciado ante el mayor atractivo que representan para los alumnos los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

Volviendo a las distinciones entre contenidos y metodologías, Fernanda, de la Escuela Praga, entrega una interpretación sobre los cambios propuestos, sin alejarse del horizonte de sentido hasta ahora expuesto: *“Para mi es muy importante lo que es el contenido, lo que es una oración, lo que es una frase; o sea, yo esas cosas no las dejo, eso para mi es como lo antiguo”*. Sin embargo, cree que *“las metodologías sí han cambiado”*, lo que se podría resumir en una mayor participación de los niños en el aula, haciendo más ‘atractiva’ la clase. Reconoce haber incorporado estos cambios a su práctica pedagógica, porque –como ella misma señala: *“antes yo era como todos: pizarrón, libro y cuaderno... Ahora trato de hacer las dos cosas mezcladas, no digo que hago solamente lo antiguo ni solamente lo de ahora, lo hago mitad y mitad, y me da resultados, yo siento que he tenido éxito”*.

Al igual que casi todos los docentes entrevistados, Claudia, profesora de la Escuela Córdoba, valora positivamente el uso de nuevas metodologías por su diversidad y capacidad de dar respuesta a las diferencias de niveles, ritmos, estilos de aprendizaje y pertenencia sociocultural del niño. Señala además, que se deben *“buscar todas las estrategias posibles, de manera que el niño aprenda. Y a ese niño que le cuesta más, que es más lento, tratar de sacarlo adelante. Eso es, y siempre buscando, innovando cosas, si no resulta una, buscar otra, de manera que no quede nadie en el camino (...) antiguamente se daba mucho eso, que se dejaba a ese niño de lado, ahí arrinconado, ‘no, no puede, no aprende’, como que se empaquetaba el chiquillo; ahora no, yo creo que ahora todos son capaces de aprender, esa es la onda”*.

La ampliación de oportunidades de aprendizaje es valorada como un aspecto positivo del cambio propuesto, lo que desacredita viejas prácticas discriminatorias en el aula. *“El sistema antiguo es: el que captó, captó; y el que no, arréglatelas como puedas. Ahora a los niños se les van dando oportunidades, toda la gente tiene derecho a nuevas oportunidades”*, dirá la Jefa de UTP de una escuela.

¿Quiénes son los responsables del cambio?

En consonancia con el discurso oficial, en las escuelas se considera que el docente de aula es el principal agente del cambio. Entre éstos existen quienes dicen que la nueva propuesta curricular ha significado una transformación importante en sus prácticas pedagógicas, mientras que otros -los menos- consideran que ésta prácticamente no ha influido en su trabajo. Nos encontramos con posturas como la de Alejandra, quien -luego de 28 años de docencia- plantea que *“mi actitud, mi forma de trabajar la he cambiado en ciento ochenta grados”*; y por su parte, otra docente de la misma comuna, asevera que *“no hay nada nuevo bajo el sol”* y que no ha cambiado en nada su forma de hacer clases. La mayor parte de los profesores, sin embargo, reconocen grados y formas de apropiación diversas, encontrándose entre ambos polos recién mencionados, pues al tiempo que identifican dificultades señalan los progresos que ellos han tenido en este sentido.

La percepción sobre los avances del cambio depende, en una primera instancia, de la apreciación que cada docente de aula tenga sobre cómo ejercían él o sus colegas previamente su labor, o en el caso de los docentes directivos, sobre cómo lo hacían sus subalternos: *“Aquí hay un colega, que es amigo mío además, que siempre ha trabajado así, desde antes. Él piensa que los niños deben estar contentos, deben participar, hace las clases así, siempre lo ha hecho igual. Entonces él no necesita cambio”*. Como se desprende de lo planteado por Claudio, hay profesores que representan casos en los que la inexistencia de cambio no significa ausencia de apropiación de la nueva propuesta curricular, sino la preexistencia de prácticas pedagógicas que pueden ser interpretadas como antecesoras a la actual reforma.

Referencias a docentes que se anticiparon a la reforma en el modo de realizar su trabajo no escasean entre los agentes escolares entrevistados, registrándose incluso varios testimonios formulados en primera persona. Es el caso de Estela, docente de la Escuela San Antonio, quien cuenta que siempre hizo clases *‘dinámicas’, ‘activas’ e ‘interactivas’*; pues *“yo siempre les digo (a los alumnos), aquí yo no vengo a hacer la clase, va a ser entre todos; yo aprendo de ustedes y ustedes de mí. Así que es interactiva total y hay mucho respeto por las opiniones (...) si necesitan algo se paran y van a buscarlo a la biblioteca, un diccionario, lo que necesiten. Yo creo que siempre fui así, yo creo que siempre fui así y por eso que la reforma como que me interpretó muy bien”*. Sobre su relación con sus colegas, cuenta que *“antes siempre se me tildaba como loca, como pifiada”*.

Esta distancia que toma Estela respecto de sus pares, implica un reconocimiento de que las prácticas pedagógicas no son homogéneas entre los docentes. De esta manera, Claudio agrega que, a diferencia de su colega y amigo que es ‘*pionero del cambio*’, en la misma escuela, “*hay otros colegas que son resistentes al cambio, que no pueden aceptar que el niño se pueda mover, que el niño pueda trabajar asociado*”. En el mismo sentido, algunos docentes reconocen que la asimilación de innovaciones no es una tarea fácil, sino que requiere tiempo y se realiza gradualmente: “*no todo se puede tomar inmediatamente como se quisiera, sino que hay que ir de a poco*”, aclara la jefa técnica de la Escuela Praga.

En aquellas escuelas caracterizadas por el desencuentro o el conflicto entre sus miembros, con espacios de intercambio débiles o inexistentes, los docentes-directivos suelen mostrarse disconformes con los niveles de apropiación de la reforma mostrado por los profesores. Por su parte, los docentes de este tipo de escuelas suelen enfatizar las dificultades para apropiarse del nuevo currículo, derivadas principalmente de la falta de apoyo institucional a su labor. Por el contrario, en aquellas escuelas que han logrado constituir espacios de intercambio significativos entre los profesores, donde pueden dirimir diferencias y construir consensos, se perciben mayores grados de avance en la implementación de la nueva propuesta. A estas últimas pertenecen las escuelas Los Naranjos y San Antonio, mientras que a las primeras, los otros casos estudiados⁷⁸.

Por otro lado, entre los agentes educativos es mayoritaria la opinión de que una de las condiciones básicas para progresar en la implementación de la reforma es la actitud y la disposición personal hacia el cambio. Para un profesor de la escuela Marco Polo, la débil entrada de la reforma en su escuela se debe precisamente a la resistencia explícita de algunos docentes y, en particular, de los directivos de la escuela. Por lo mismo, él cree que “*si el director y el jefe técnico no quieren nada con la reforma, y a los profesores les pasa lo mismo, entonces no va a entrar la escuela a esta reforma*”. En relación con las responsabilidades que se le atribuyen a los docentes directivos y de aula por los vacíos existentes en la implementación de la reforma, una docente se pregunta: “*¿de quién es la responsabilidad de que esto no esté funcionando bien?, ¿de nosotros? Puede ser*”.

Parte importante de los profesores que se consideran proclives al cambio le atribuyen una importancia central al contexto institucional, lo que ha llevado a algunos incluso a trasladarse de establecimiento, por considerar que la escuela en la que trabajaban tenía dinámicas institucionales que impedían su renovación pedagógica. Es el caso, por ejemplo, de Sofía, docente de aula y jefa técnica de la Escuela Los Naranjos.

78 Siguiendo la distinción de Hargreaves (1996) entre “*compañerismo superficial*” y “*culturas de colaboración*”, podemos diferenciar el carácter de la participación de los docentes en aquellas escuelas donde el tiempo destinado al trabajo colaborativo entre profesores es mayor: la escuela San Antonio y la Los Naranjos. En las escuelas de aprendizaje enriquecido, la colaboración se vincula a las oportunidades para la mejora continua y un aprendizaje constante, donde este proceso es una empresa colectiva más que individual.

De igual manera, cuando los profesores están dispuestos al cambio, valoran los aportes que le puedan hacer los docentes directivos. Así lo ilustra Ruth, profesora de una escuela particular subvencionada: *“Recién estoy comenzando a hacerlo propio, a tenerlo más claro, y creo que me ayudó este año mucho más el jefe técnico, que a lo mejor está mucho más claro que yo”*. Otro docente da cuenta de cómo las carencias sistémicas e institucionales afectan sus deseos de apropiarse adecuadamente de la reforma: *“Creo que la falla de la Reforma en las escuelas está en que debía hacerse siguiendo el conducto regular, o sea en la corporación, en las escuelas a través de los jefes técnicos, con talleres semanales en la escuela, o quincenales... un trabajo más o menos serio, planificado. De otra manera estamos así, tirando palos de ciegos, porque no estamos trabajando bien, no se está llegando a la escuela el trabajo en forma organizada y sistemática”*

Nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua: de Castellano a Lenguaje y Comunicación.

Ya hemos revisado aquella posición discursiva de los docentes que establece la invariabilidad de los contenidos y la renovación metodológica como características básicas de la nueva propuesta curricular. Sin embargo, cuando los docentes de aula centran su discurso en torno al subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, algunos enfatizan la transformación del ‘enfoque’ o de la ‘perspectiva’ bajo la que se conciben sus contenidos y la forma de transmitirlo, tendiendo a superar la disociación entre contenidos y metodologías, imbricando ambos y distanciándose de una manera más radical con la tradición.

El Director de la Escuela Praga, con especialidad en esta área, menciona que en la antigua asignatura de castellano la mirada sobre el lenguaje era distinta: *“se ponía mucho énfasis en el conocimiento de la estructura de la palabra y la relación de la palabra con otras palabras, de tal manera que pudiéramos llegar a conformar una idea, que se expresaba a través de una oración gramatical. Por lo tanto, ocupábamos gran parte de nuestro tiempo trabajando la palabra en forma individual y buscando cualquier conexión que pudiera tener con otra, en la perspectiva de una idea. Sin embargo, hoy día, los nuevos programas apuntan a lo que es la comunicación lingüística. Es decir, apuntan a la relación del individuo con el otro individuo y a darle mucha relevancia a la característica extraordinaria que tenemos los seres humanos, que somos los únicos que usamos lenguaje hablado”*.

Este desplazamiento de la importancia del análisis de las estructuras del lenguaje y de los textos, al uso competente del mismo y el análisis crítico de los mensajes, que como ya hemos visto caracteriza a la nueva propuesta curricular, no siempre es compartido y genera conflicto y resistencias dentro de los profesores. Esta controversia al interior del discurso docente gira principalmente en torno a la enseñanza de la gramática, y será abordada en el

apartado siguiente. Por ahora profundicemos un poco más los nuevos enfoques de los que los docentes dan cuenta, del que emergen diversas consideraciones.

Una profesora señala que lo que se ha renovado es la concepción del sujeto que se está formando: *“un niño distinto, un niño no limitado a esa educación antigua en que salían aprendiéndose todos los adverbios habidos y por haber, pero resulta que iban a desenvolverse, a solicitar un trabajo y no sabían hablar, no tenían la capacidad de crítica que es fundamental, tomaban un periódico y lo que decía ahí era lo correcto. El niño ahora tiene la posibilidad de tener un periódico en la sala de clases y aprender a leer entre líneas”*.

Sin señalar que los contenidos del subsector son completamente nuevos, varios docentes plantean que su jerarquización ha variado significativamente. Como nos dice uno de ellos: *“Ahora nos cambió todo, porque se supone que es lenguaje y comunicación (...) ahora a lo que más le damos énfasis, por ejemplo, es a la lectura, los cuentos, las poesías, cosas que nosotros a lo mejor hace poco tiempo atrás no hacíamos, porque nosotros hacíamos más como gramática y nuestros objetivos apuntaban más hacia allá”*.

Este cambio de énfasis desde la gramática a la comunicación, es valorado positivamente no sólo por el ideal de sujeto al que se aspira formar, sino porque su realización práctica en el aula resulta más motivador para los alumnos y alumnas: *“En Castellano se pasaba ortografía, gramática, las reglas, cosas raras como los adverbios (...) En cambio la Reforma ha traído consigo las formas de usar el lenguaje, o sea, que los niños, hablan, escriben, escriben textos, cosas así. Yo creo que es muy positivo, porque ellos hacen cosas que a ellos les gusta hacer: les gusta escuchar, les gusta hablar, les gusta leer un libro, gozar de la poesía”*.

De acuerdo con Catalina, este nuevo enfoque altera la relación alumno-profesor, al cambiar el papel que cada uno jugaba dentro del aula: *“Antes era como más general, o sea el pasar los contenidos (...) ahora el niño hace mucha dramatización, mucho lenguaje oral, da muchas opiniones, habla mucho en la sala, sale mucho al diario mural, a hacer apuntes, busca en los diarios, busca una noticia, la comenta con sus compañeros. Entonces él va aprendiendo solito, uno va guiándolos y va sacándole más partido al asunto, por eso te digo que eso es bueno, porque cada niño es capaz de aprender”*.

La nueva relación entre los educadores y los estudiantes conlleva el reconocimiento de los ‘conocimientos previos’ de los alumnos, pues *“ahora hay que tratar de sacarle lo más que uno puede de su aprendizaje que él trae, porque siempre el niño trae algo, uno cree a veces que no saben, pero el niño sabe muchas cosas, tiene mucho aprendizaje previo”*.

Conflicto y resistencia en torno a la enseñanza de la gramática

Un elemento central del cambio en el subsector de Lenguaje y Comunicación sería la subordinación de la enseñanza de la gramática a la ejercitación por parte del alumno de la comunicación oral o escrita. Sin embargo, no todos los profesores reconocen la existencia de este nuevo enfoque, muchos sostienen que los contenidos continúan siendo los mismos y que sólo ha variado la metodología. Señalan, además, que los planes y programas nuevos no consideran suficientemente los aspectos formales del lenguaje, como sí lo hacían los anteriores. Si bien con la reforma en la disciplina se estimularía la expresión oral y escrita de los alumnos, *“acerca de la forma que tiene esa expresión escrita”* en los programas se *“habla muy poco”*. Como agrega uno de estos docentes: *“la verdad es que no está la morfología, la sintaxis, que antes se pasaba mucho”*.

La crítica a los programas de Lenguaje también destaca la falta de indicaciones suficientes sobre cómo enseñar la gramática, a pesar de que ésta es considerada como un objetivo a lograr, por ejemplo, en el programa de 5° año: *“como dice por ahí, hacer que el alumno sea capaz de escribir respetando normas básicas de la lengua; pero tú tienes que deducir, ‘ah, tengo que pasar por los sustantivos’, porque en ninguna parte te aparece ahora la clasificación de sustantivos, en ninguna parte dice que tú debieras pasar lo que es morfología, lo que es sintaxis, cómo se forma una oración, cual es el orden lógico de una oración, ¿ya?”*. En la misma línea se expresa otro docente: *“discrepo un poco con el colega que dice que la gramática no importa, sí importa, ¿cómo un niño va a entender un contexto si no sabe lo que es un sustantivo, lo que es un verbo?”*.

Una docente de la Escuela Los Naranjos, con formación inicial como profesora de enseñanza media con mención en ‘Castellano’, considera que los nuevos programas son *‘más ambiguos’* y que no existen diferencias con respecto a los antiguos, sino un *‘adornarlo con palabras bonitas’*. Afirma también que ella discutió al inicio la dificultad de plantear el aprendizaje del lenguaje sin aprender gramática, y que en ese momento se había provocado un *‘caos’*, *“un gran nivel de confusión, pero al final es lo mismo”*, porque aparece como un *“contenido subsidiario y si tú quieres enseñarle lenguaje tienes que enseñarle gramática”*. Así, según ella, hay un cambio de *‘perspectiva’*, no de *‘contenido’*.

Esta nueva perspectiva consistiría en la aplicación del principio de diversificación y flexibilización metodológicas, que permitiría motivar al alumno y propiciar en él aprendizajes significativos. Así Patricia reconoce que el gran valor de los nuevos programas es que enfatiza que la enseñanza de la gramática debe producirse en un contexto real y significativo para el niño.

Fernanda, de la Escuela Praga, intenta modificar su manera de enseñar la gramática, adoptando las nuevas metodologías al tratamiento de la gramática, aunque, como veremos, desde una perspectiva tradicional y descontextualizada: *“echaba las preguntas en globitos,*

entonces para que no fuera tan latoso, pasaban los niños y se sentaban en el globo. Al reventarlo salía un papelito ‘a ver qué me sale, ah, los sustantivos propios’, ‘nómbrame un sustantivo propio’, e iban pasando todos y hacían todos lo mismo como una dinámica. Eso yo antes no lo hacía, mediante el juego que aprendan, que sea como algo más atractivo para ellos, antes eso yo no lo hacía, era como todos: pizarrón, libro y cuaderno.”

CAPITULO IV

¿QUÉ ENTIENDEN POR OFT LOS DOCENTES?

En esta parte se buscará describir y problematizar aquellos ejes de sentido –consensuados o divergentes– sobre los cuales se estructura el discurso de docentes y directivos de las escuelas básicas estudiadas, cuando hacen referencia explícita a los OFT. Reconstruir este discurso “*ascendente*” –en oposición al discurso “*descendente*” de “*legisladores, autoridades y técnicos*” (Ahumada, 1998: 105)–, nos invita, en primer término, a trazar una cartografía de las categorías y nociones –fundamentalmente polisémicas– que configuran la discursividad de aquellos actores encargados de llevar adelante en las propias escuelas la propuesta de la transversalidad. En ese sentido, abordar las formulaciones heterogéneas que los agentes escolares realizan al respecto, es un paso previo al tratamiento de cómo lo están implementando en la práctica cotidiana.

Habiendo tratado el tema de las fuentes de su conocimiento en el capítulo de la bajada de la reforma curricular, sólo mencionaremos que los agentes escolares –en su gran mayoría– percibieron como deficitarios los espacios de perfeccionamiento utilizados para hacerles llegar la propuesta de los OFT. Del mismo modo, las instituciones escolares visitadas –con excepción de Los Naranjos– no desarrollaron estrategias institucionales para acercar esta propuesta a los docentes. Estos elementos deben ser tomados como antecedentes para tratar el problema de la comprensión de los nuevos contenidos transversales en las escuelas. Más adelante veremos cómo ciertas nociones sobre el rol del docente, la naturaleza misma del proceso educativo y las necesidades que los profesores observan entre sus alumnos, permiten entender las “*operaciones de traducción*” que docentes y directivos realizan respecto de la propuesta oficial.

Comprensión docente de la propuesta de OFT

Si bien docentes y directivos no suelen elaborar una definición explícita de qué son los OFT, la categoría más recurrente mediante la cual se refieren a ellos es la de valores. Esta categoría tiende a resumir para docentes y directivos la propuesta oficial, en desmedro de elaboraciones más complejas que se asemejen a las distinciones realizadas en la propia propuesta oficial. Recordemos que en el Decreto N° 40 sobre contenidos mínimos y objetivos fundamentales de la educación básica, se señala que los OFT comprenden tres dimensiones, a saber: formación ética, crecimiento y autoafirmación personal y relación de la

persona con su entorno⁷⁹. De hecho, la mayor parte de los profesores y profesoras no estructuran su discurso siguiendo los tres ejes en que se divide la propuesta de los objetivos transversales. Cuando son consultados respecto de lo que entienden por OFT, su respuesta suele identificar de inmediato lo ‘valórico’ como aquello que permite caracterizar –en términos generales– aquellos elementos, contenidos o conductas consideradas como transversales⁸⁰.

Pese a esto, algunos docentes mencionan que los OFT se organizan en distintos ‘pilares’ o ‘áreas’, las que, en su explicitación, se corresponden de manera aproximada a las dimensiones en que se agrupan en la propuesta oficial. Por ejemplo, un maestro del sector poniente de Santiago, sostiene que los OFT se basan en tres “*pilares: uno es el conocimiento en sí mismo, el conocimiento de su entorno y la autoestima*”. En rigor, esta última no corresponde a una dimensión de los transversales, sino que está subsumida como un componente más en aquella referida al “*crecimiento y autoafirmación personal*”.

Otros, por su parte, hacen referencia a los ámbitos o dominios de la formación integral de las personas, presente en su discurso a través de las categorías de ‘lo conceptual’, ‘lo procedimental’ y ‘lo actitudinal’ (saber, saber hacer y ser)⁸¹. Este tipo de formulaciones distintas al Decreto N° 40 de OF/CMO son frecuentes incluso entre los agentes escolares que establecen diferenciaciones más complejas al interior de la propuesta oficial.

En la Escuela Los Naranjos, gracias al trabajo institucional de reflexión en torno a los alcances de los transversales en lo pedagógico y en su proyecto como escuela, los docentes y directivos muestran un mayor conocimiento de la propuesta oficial. Así identifican sin mayores problemas las diferentes dimensiones, nombrando además objetivos específicos asociados a cada una de ellas. Pese a realizar distinciones que reflejan en parte la complejidad de los OFT –al menos en sus formulaciones formales– se refieren finalmente a éstos como vinculados al ámbito de los valores. Es así como una docente de esta

79 Decreto N° 240, “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica” (Modificación), *Diario Oficial de la República de Chile*, 20 de Julio de 1999, Santiago.

80 En un estudio sobre la implementación de los OFT en la enseñanza media, se señala que “*los docentes no alcanzan un nivel de comprensión profundo de la propuesta de los OFT, ya que ellos están leyendo e interpretando estos objetivos ‘simplistamente’, lo que los lleva a reducir los alcances conceptuales que involucra la transversalidad y la gran complejidad que poseen las diversas dimensiones que componen los OFT*”, en “Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Media: La Mirada de los Profesores”, Documento de Trabajo Interno N° 19, UCE-Ministerio de Educación, Santiago, 2001.

81 El Anteproyecto que en 1992 definió el concepto de Objetivos Fundamentales Transversales, proponiendo un conjunto de valores orientadores, así como diferentes temas transversales (equidad de género, medio ambiente, derechos humanos, etc.), distinguía para cada uno de estos objetivos las dimensiones del conocer, el hacer y el valorar. Caracterizar las dimensiones de lo transversal en relación con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, tal como hacen ciertos docentes, se asemeja bastante con la concepción manejada en aquel primer Anteproyecto. Es interesante observar como es posible ‘encontrar’ en ciertos discursos docentes, ‘huellas’ de una forma de concebir los Objetivos Fundamentales Transversales que nunca fue implementada. Como ya fue mencionado, este proyecto fue retirado de la discusión pública debido a fuertes presiones, principalmente de sectores de la Derecha y de la Iglesia.

escuela cree que “*la reforma te plantea concretamente una agrupación de valores y te las divide por áreas*”, los cuales se desarrollan a través del trabajo en la escuela, ya sea en lo relativo a la formación ética de las personas y en su crecimiento y autoafirmación personal, como en su relación con el entorno.

En las referencias explícitas que hemos encontrado en torno a los OFT, valores y transversalidad suelen ser ocupados como sinónimos. Por ejemplo, el director de la Escuela Los Naranjos señala que “*el tema de lo valórico, el tema de lo transversal es una cuestión que para nosotros ha estado permanentemente presente*”. Como vemos, ambos conceptos se usan indistintamente para referirse a una misma cosa. Sin embargo, en el discurso de los docentes, lo valórico no debe ser entendido sólo en su dimensión moral, dado que también hace referencia a dimensiones de la formación que no pueden ser subsumidas en el ámbito de la formación ética de las personas. Esto se ve reafirmado por el hecho de que ciertas habilidades cognoscitivas y lingüísticas transversales (‘*la capacidad de reflexión*’, ‘*ser capaces de investigar*’ o ‘*de emitir una opinión*’), así como ciertas conductas sociales o personales (‘*trabajar en equipo*’, ‘*pedir la palabra*’, ‘*la autoestima*’ o ‘*tener hábitos*’), se les categoriza de igual modo como ‘valores’ y, por lo tanto, como componente de los transversales.

Revisando el Decreto N° 40 que rige la educación básica en Chile, y que introdujo entre otras cosas los objetivos transversales fundamentales, nos encontramos con que la categoría valores, tan presente entre los docentes, aparece mencionada sólo marginalmente. En documentos oficiales del Ministerio destinados a difundir la temática transversal entre los docentes, se señala expresamente que los OFT no sólo se componen de valores, sino también de conceptos, habilidades y actitudes (Magendzo y Dueñas, 2000). Por su parte, en los programas de estudio de Lenguaje de 5° y 6° Básico, en la sección que presenta los transversales con mayor pertinencia para ese nivel y subsector, las referencias a lo valórico como aquello que subsume lo transversal, también son escasas. Incluso en ellos se explicita la necesidad de avanzar a una comprensión más amplia de los OFT, en el entendido de que éstos definen “*finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas*”⁸².

¿Cómo explicar entonces la recurrencia del término valores al momento de hablar de los transversales, si incluso el Decreto y los programas de estudio señalan la necesidad de ampliar su comprensión? Del mismo modo, uno podría preguntarse si esto es privativo de los docentes y directivos de las escuelas, o es compartido también por otros actores del sistema educativo. Una mirada sobre los últimos, nos puede permitir comprender por qué no ha sido posible una comprensión más profunda de las distinciones conceptuales que los OFT pretenden instalar.

82 Ministerio de Educación de Chile, *Lenguaje y Comunicación NB4, Programa de Estudio de Sexto Año Básico*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 1999.

Por ejemplo, el coordinador de la Unidad de Currículo y Evaluación señalaba, en 1999, que el dilema de la educación en Chile era cómo inculcar valores y afirmar sentidos en un orden cada vez más plural y problemático en su fundamento moral. La salida que el nuevo marco curricular habría ofrecido a este dilema –propio de la modernidad tardía–, es la de *explicitar un conjunto de orientaciones valóricas ‘transversales’* al interior del currículo (Cox, 1999: 236). Estas habrían sido definidas en la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, al proponer un marco valórico para la educación chilena en términos consensuales. Luego de esto habría quedado delineado el campo donde se levantarían los OFT, los que, para este autor, se instalarían “*como una respuesta a los mayores requerimientos de formación moral y de socialización que la sociedad de fines de siglo le plantea a la institución escolar*” (Cox, 1999: 260).

Por lo mismo, el autor tiende a enfatizar al interior de los OFT el componente valórico, no haciendo mayores menciones a las habilidades y capacidades intelectuales y cognitivas al momento de referirse a los transversales. Esto no implica que el autor no señale que la modernidad requiere desarrollar en los alumnos nuevas habilidades y capacidades intelectuales, lingüísticas y sociales. Por el contrario, continuamente explicita la necesidad de innovar en lo educativo, pensando en las capacidades que deben poseer los ciudadanos de una sociedad integrada al mundo global. Lo que sostenemos es que al momento de hacer referencia a los OFT, estos aparecen vinculados a temáticas tales como falta de integración social o déficit moral de los individuos para discernir ante conflictos valóricos cada vez más complejos. De este modo, el contexto de sentido desde el cual emerge su reflexión en torno a los OFT se relaciona, fundamentalmente, con las carencias de socialización de las personas en ciertas normas de convivencia, las que, por tanto, han de ser “*inculcadas*” en los alumnos para que estos puedan actuar en el contexto global. En este sentido, la escuela aparece como responsable de estrechar la distancia entre un mundo en constante transformación, respecto del cual el autor adopta una distancia acrítica, y los actuales procesos de socialización, que no son siempre coincidentes con lo demandado por este nuevo contexto.

Por su parte, una profesional de la Unidad de Curriculum y Evaluación expresa que si bien los Objetivos Fundamentales Transversales están destinados “*a formar en conocimientos, habilidades y valores que les permitan a los estudiantes desenvolverse en la sociedad*”, en la educación básica éstos “*se definen fundamentalmente como valóricos*”, pues es en la enseñanza media donde “*se incorporan los OFT cognitivos*”⁸³.

83 Jacqueline Gysling (2002): “Reforma Curricular: el caso de Chile”, Borrador, s/f. Como parte de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, la autora no desconoce que los transversales en la enseñanza básica abordan dimensiones que van más allá de lo ‘valórico’ o lo ‘ético’, y menciona ciertos ejes temáticos que son incorporados como respuesta a la necesidad de abordar el pasado reciente de nuestro país; hablamos de temas tales como ciudadanía, derechos humanos, tolerancia, libertad, etc. Sin embargo, no incluye como parte de los transversales de la educación básica aquellos vinculados a lo intelectual-cognoscitivo. Recordemos que si bien estos objetivos cognoscitivos no están estructurados en una dimensión propia –como en los OFT de la enseñanza media–, de igual modo tienen una presencia, encontrándose al interior de otros ejes en que se organizan los transversales, en especial, lo relativo al ámbito de la autoafirmación personal.

En el capítulo sobre la bajada de la reforma curricular, se mencionó el tratamiento disímil que tuvieron los transversales al interior de los cursos de perfeccionamiento. Es así como dependiendo de la institución que los dictara, estos objetivos muchas veces no eran considerados en lo absoluto, pues se suponía que al ser valores era algo que los profesores y profesoras ya sabían.

Si bien los programas de estudio y el marco curricular buscan ampliar la comprensión de lo que es transversalidad –con la pretensión de diluir aquella división que se establece entre lo formativo y los contenidos, presente en especial entre los docentes–, muchos de los agentes externos a las escuelas, precisamente enfatizan sólo su componente valórico, en desmedro de las habilidades cognitivas y del desarrollo del pensamiento. Si esto es así, no debe extrañar la dificultad que el discurso docente tiene para recoger la complejidad de la propuesta oficial de los OFT.

Hacia una noción ampliada de valores

Dar cuenta de qué son los transversales para los docentes y directivos de las escuelas visitadas, requiere ahondar en las propias estructuras categoriales que ellos construyen. Es decir, debemos mirar ‘lo transversal’ a partir de qué valores aparecen mencionados y cómo se articulan éstos en el discurso del profesorado.

En primer término, si bien docentes y directivos no elaboran una definición de qué son los valores, mencionan una serie de términos que van delineando su significación, lo que nos permite contrastar sus nociones de OFT con las contenidas en la propuesta oficial. Cabría adelantar que los términos que se presentan bajo la categoría de valores abarcan determinados objetivos transversales presentes en el discurso oficial, aunque en éste no hayan sido definidos como tales. También aparecen asociados a la transversalidad determinados valores que no se encuentran presentes –ni explícita ni implícitamente– en el Decreto N° 40 de OF/CMO.

Estos términos que dan sentido a la noción escolar de valor, se pueden agrupar, en principio, en dos grandes bloques o campos semánticos. El primero de ellos se refiere a lo que podríamos caratular como sana convivencia, e incluye una serie de categorías que actúan como principios orientadores para una adecuada interacción social dentro y fuera de la escuela.

Dentro de este bloque, en primer lugar, en cuanto a su reiteración, aparece el respeto. Este término emerge, sobre todo, ligado a la posibilidad de alcanzar o mantener una interacción en el ámbito escolar que permita el aprendizaje y una adecuada interacción entre los alumnos y alumnas. Esta noción de respeto se especifica como respeto hacia los dichos, pertenencias o integridad física de los compañeros, así como de los profesores; o en términos amplios, en el “*respeto a su colegio*”. También aparece en términos más

generales como “*respeto al otro*”, y en formulaciones no vinculadas inmediata o exclusivamente a la interacción escolar, sino referidas a órdenes sociales más amplios, como es el caso del respeto a “*nuestras raíces*”, a la “*identidad cultural*” local, a los “*derechos humanos*” o a la “*democracia*”.

Además del respeto, existen otra serie de categorías que también están orientadas a la construcción de un marco normativo deseable para la convivencia social, y que son proyectadas indistintamente sobre la escuela, la familia, la comunidad o el mundo del trabajo. Las más reiteradas son: la responsabilidad, la honestidad, la aceptación del otro, la tolerancia, la colaboración o la cooperación, el compartir, la solidaridad, la confianza, el compañerismo, la no violencia. Otras menos recurrentes son la limpieza, la libertad y el orden. En ocasiones, también aparecen a través de referencias a determinadas acciones que expresarían la búsqueda de algunos de estos OFT, en formulaciones tales como: “*decir la verdad*”, “*que recoja el papel*”, “*trabajar en grupo*”, “*en la manera de saludar*”, etc.

Un segundo bloque de categorías que profesoras, profesores y directivos subsumen bajo la noción de valores asociados a los OFT, expresan atributos personales cuya presencia es apreciada por sí misma como elementos que agregan un especial *valor* a los sujetos y que cuando están ausentes implican una existencia degradada. En este segundo grupo encontramos: los “*hábitos*” - de higiene y presentación personal, incluidos los buenos modales y la ausencia de groserías- la expresividad, el espíritu crítico, la autonomía, la autoestima, el amor, el afecto, la capacidad de escuchar y de elección.

Esta enumeración de categorías asociadas a los transversales cubre una gama importante de los objetivos formalmente prescritos, pese a que muchos son mencionados en términos imprecisos o en sentidos que no se ajustan a su formulación original. Un ejemplo de esto último se puede encontrar en el amplio desarrollo que adquiere la importancia del trabajo en equipo como una conducta y un valor socialmente deseable. En el Decreto N° 40, el trabajo en equipo se encuentra al interior de un objetivo transversal donde se le vincula directamente al desarrollo de la iniciativa personal, al espíritu emprendedor y al reconocimiento del trabajo como “*forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal*”, todo esto en el marco de los “*procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios*”⁸⁴. En otras palabras, la importancia del trabajo en equipo en el documento oficial se localiza preferentemente en la esfera económica y en el mercado. Por el contrario, en las múltiples referencias que los docentes realizan a este valor, tienden a ubicarlo en la esfera de la interacción social no circunscrita al ámbito de la producción, en tanto permite desarrollar actitudes y valores tales como: la cooperación, la solidaridad, la ayuda mutua, la comprensión y el respeto al otro, la no violencia, etc.

84 Decreto N° 40, “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica” (Modificación), op. cit., Santiago.

Otro de los puntos donde se distancia la propuesta oficial de OFT respecto de su comprensión por parte de los docentes, se refiere a la necesidad de que los transversales contribuyan a formar alumnos con capacidad para juzgar y discernir entre conflictos de valores más complejos que los del pasado, no afirmando el relativismo ni el absolutismo moral, que nos llevan respectivamente a la anomia y a la negación del otro y sus valores (Cox: 1999). Sobre este particular, la opinión de la mayor parte de los profesores y profesoras suele ser tajante, al señalar que los “*valores son unos*”, que son “*los mismos de siempre*” y, por lo mismo, determinadas conductas consideradas disruptivas respecto de esta escala valórica son calificadas como “*antivalores*”. Si bien muchos reafirman como valores el respeto al otro o la tolerancia, esto no implica necesariamente un reconocimiento de la validez de estructuras valóricas distintas a las que ellos consideran legítimas. En ese sentido, no se da en la mayoría de los docentes una apropiación genuina del principio que orientaría en los OFT el ámbito de la reflexión ética y moral, no percibiendo aquella mayor complejidad en los conflictos de valores de la que habla el discurso oficial de la Reforma.

No obstante, algunos profesores justifican y comprenden la existencia de “*otros valores*” – en especial, en el contexto social inmediato – por las difíciles condiciones de vida de los alumnos y sus familias. Por ejemplo, sin estar de acuerdo, dicen entender que en muchos núcleos familiares se venda droga para sobrevivir. Pese a esto buscan enseñarles a los niños aquellos ‘valores’ que ellos consideran como pertinentes, como una forma de influir y transformar el medio social degradado y sus particulares escalas valóricas.

Por otro lado, entre aquellos objetivos transversales oficialmente señalados como importantes de desarrollar, existen algunos que tienen una baja presencia – o simplemente no son mencionados – en el discurso de los docentes. Entre estos podemos mencionar: reconocer la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y la institucionalidad matrimonial; promover y ejercitar el desarrollo físico de las personas; la valoración de las bases de la identidad nacional; la vocación por la belleza, entre otros.

Otro tipo de transversales se encuentran fuertemente localizados en algunas instituciones, mientras en otras escuelas no tienen ningún tipo de presencia. Característico de esto es lo referido a la importancia de desarrollar una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia. Menciones de este tipo sólo son hechas por docentes y directivos de las escuelas religiosas, quienes señalan que en estas instituciones “*los valores son interpretados en clave religiosa*”, pues en definitiva, “*los valores cristianos son los valores universales*”.

En síntesis, podría señalarse que la gran mayoría de docentes y directivos de las escuelas se refieren a los OFT como valores. Sin embargo, los sentidos que adquieren son, por un lado, heterogéneos y, por el otro, pueden diferir o distanciarse de la elaboración original de estos transversales.

Rol Docente y Formación en Valores: ¿Son ‘novedosos’ los OFT?

Uno de los elementos que ha perdurado en la tradición docente es la concepción de la educación como una actividad fundamentalmente moral y valórica, por sobre consideraciones instrumentales de transmisión y adquisiciones de conocimientos. (García-Huidobro y Cox: 1999). En general, esta noción del sentido de la relación pedagógica se sostiene en la posibilidad de establecer diferencias sustantivas entre los aspectos formativos y los instruccionales. En las escuelas básicas estudiadas esta distinción radical entre los valores y la materia o los contenidos como componentes diferenciables de la labor docente, se encuentra aún muy presente, pese a los intentos de la propuesta de OFT por acortar esta brecha, difundiendo una noción de lo formativo que incluye también habilidades intelectuales⁸⁵.

Respecto de lo anterior, el director de la Escuela República de Praga, plantea “*que vamos a cumplir con la idea de que la educación está para la formación integral del individuo, el día que efectivamente (...) le demos más relevancia a lo valórico que a lo cognitivo puro*”. Una docente de la misma escuela agrega: “*creo que uno como profesor forma personas (...) los contenidos vendrán después*”. Otros docentes relativizan esta postura y creen que “*el niño tiene que ser valórico y tiene que saber*”, pues no sirve de nada “*un niño que sea puro amor, puro cariño, pura solidaridad, si es nulo, porque la vida le va a exigir*”. Si bien algunos docentes cuestionan la primacía de lo formativo por sobre la enseñanza de contenidos, la orientación profundamente valórica de la práctica docente no aparece cuestionada.

En este panorama, la escuela aún es considerada por los profesores y profesoras como un poderoso reducto de socialización y de formación valórica para las personas, pese a que en la actualidad muchos docentes vean amenazada esta misión por la difusión de mensajes “*anti-valóricos*” en los medios de comunicación de masas y por la escasa colaboración de los padres en el plano de la formación y la entrega de valores “*positivos*” a los niños y niñas. Una docente de la Escuela Marco Polo señala que la “*escuela es formadora primero que nada. Y toda la vida ha sido formadora, no va a ser formadora sólo ahora con la Reforma.*”

Desde el discurso docente, la relación pedagógica que se establece entre el educador y el niño o la niña es vista como fundamentalmente ética, donde lo instrumental, expresado en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, es secundario respecto del objetivo primario que es el de “*formar personas*”. Desde este punto de vista, el profesor debe poseer ciertas cualidades

85 Esta distinción entre lo formativo-regulativo y lo instruccional, es resabio del objetivismo positivista, así como de la creencia en la neutralidad valorativa de los conocimientos científicos. El desarrollo en las últimas décadas de la filosofía de la ciencia, en especial de su corriente historicista, ha mostrado hasta que punto los contextos históricos-culturales han influido en la acumulación del saber, tiñendo el conocimiento por medio de las estructuras valóricas presentes en la sociedad. Ver P. Feyerabend (1992): *Tratado contra el método*, Editorial Tecnos, Madrid; Imre Lakatos (1993): *Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Editorial Tecnos, Madrid, 1993. Sobre cómo ha afectado este proceso de pérdida de legitimidad de la ciencia al ámbito de la educación, ver Andy Hergreaves (1996).

morales que lo habiliten para participar de esta relación. Para algunos docentes, la existencia de estas virtudes es una “*cosa innata*” y, por lo mismo, antecede y dirige la elección de un determinado individuo por ser maestro. Entonces, lo que podríamos entender como la vocación del docente, sería la existencia de un compromiso moral y personal con el ejercicio de la labor pedagógica, que se expresaría en la presencia de una particular fortaleza ética en el cuerpo de profesores, que les permitiría ser el soporte valórico de los niños, al mismo tiempo que ayudarlos a sobrellevar los “*sacrificios*” materiales que esta profesión conlleva. Esto lo expresa con claridad un docente cuando señala que: “*todos los profesores trabajamos valores, es una cuestión propia de nuestra persona, es nuestra característica. Yo creo que cuando uno decidió ser profesor ya era una cuestión que venía con uno. (...) decía un profesor, si soy buen profesor es porque soy buena persona, si yo soy mal profesor, soy mala persona. Yo creo que se cuenta con una mano los que son malas personas y son profesores. Nosotros somos dedicados a esta cuestión, si por eso estamos acá ganando 300 lucas viniendo todos los días, no cierto*”.

Para otros profesores y profesoras, sin embargo, su formación valórica no proviene de cualidades innatas, sino que sería fruto del aprendizaje en la formación inicial. En palabras de otro docente, “*los valores nosotros por formación los traemos (...) Los profesores se prepararon siendo orientadores y siendo formadores de valores*”. En este sentido, la introyección de estas pautas valóricas durante su período de formación inicial, corresponde –en un sentido último– a la asimilación de la tradición pedagógica como base de su futuro quehacer.

La relación que la mayor parte de los profesores establece entre la tradición docente que enfatiza lo formativo y la transversalidad entendida como valores, es directa. En este sentido, la propia comprensión que hacen los maestros sobre su labor se corresponde con lo que ellos entienden que son los OFT. De este modo, serían coincidentes tradición e innovación, y esta última se asentaría precisamente en uno de los “*temas caros a la tradición docente*”, como es la preocupación por la ‘formación’ de las personas (García-Huidobro y Cox: 1999: 44).

Por lo mismo, no debe extrañar que las opiniones más frecuentes entre los docentes concuerdan en la escasa novedad de la propuesta de transversalidad; conclusión que resulta de un simple silogismo que señala, por un lado, que los OFT son ‘valores’ y, por otro, que los profesores siempre han formado en ‘valores’. El resultado de este razonamiento no puede ser otro que el que los profesores y profesoras siempre han trabajado los transversales.

La jefa de UTP de la Escuela Arica, dice que “*los profesores siempre hemos trabajado los objetivos transversales, porque siempre hemos estado ayudando a formar al niño*”, porque –como interroga un director– “*qué profesor no está constantemente aconsejando a su pupilo, y le está diciendo ‘mira, esto es bueno, esto es malo eso es constante*”. Para una profesora de la Escuela Marco Polo, por su parte, “*es imposible que tú te pares frente a un curso donde no tengas que tocar algunos de los transversales*”. En otra escuela, una profe-

sora que considera estos objetivos en sus planificaciones, cree que *“los OFT son una cosa constante, una cosa que uno hace por así decirlo, por inercia, porque está dentro de lo que es la educación en sí, o sea, tú no puedes pensar una educación que no tenga un valor”*.

La labor de los docentes es entonces hacer *“aparecer”* (o *“salir”*) los transversales (‘valores’), a pesar de que –como plantea el director de la Escuela Marco Polo– *“nosotros sabemos que esas cosas se hacían anteriormente”*. Para muchos, lo que habría cambiado es una cuestión meramente formal, pues *“aunque están planteados de otra manera”*, esto no transforma en nada el trabajo formativo que ellos realizan desde antaño. Incluso muchas veces la ‘novedad’ de la propuesta OFT es reducida a que *“ahora los exigen escritos, porque les encantan las siglas”*, sin introducir en lo concreto ninguna diferencia. Por lo mismo, esta mención a la necesidad de registrar en las planificaciones de las clases los transversales trabajados, para muchos no es más que sobrecarga administrativa, sin que esto implique variar en lo absoluto su trabajo en el aula.

Por el contrario, otros docentes reconocen como novedosa la propuesta de transversalidad, en particular en sus formas de implementación, más que en los contenidos específicos. Una profesora plantea que si bien *“siempre hemos trabajado los transversales, en esta oportunidad es de diferente manera”*, ahora se encontrarían más *“focalizados”* al estar *“insertos”* en las asignaturas mismas. Esto sería un cambio sustancial en el modo de trabajar lo formativo, pues *“los valores ahora están ahí frente a nosotros”*, afectando la propia labor pedagógica. Al *“estar ahí”* los valores –esto es, integrados al trabajo cotidiano de las *“asignaturas”*–, se le abre al profesor *“un abanico de posibilidades”* a partir de los diferentes recursos metodológicos dispuestos en la nueva propuesta curricular. En ese sentido, ya no sería *“como se hacía antes, donde estaba la semana de la solidaridad o del respeto”*, en la cual el trabajo en valores se encontraba desligado del aula. Esta nueva forma de trabajarlos, *“diferente y más práctica”*, permite –según esta docente– un mejor aprendizaje de los niños en el aspecto formativo, pues *“ahora tienen más claro lo que son los diferentes tipos de valores”*.

Otro grupo de docentes, sin embargo, relaciona los transversales y su novedad, con cuestiones más sustantivas que apuntarían a la posibilidad de transformar reflexivamente determinadas prácticas nocivas para la formación valórica de los niños. De este modo, buscan discutir el sentido común docente respecto de la naturaleza de la labor pedagógica, señalando la necesidad de realizar una severa autocrítica respecto del tipo de formación que los maestros les están dando a sus alumnos. Una profesora plantea la noción de *“curriculum oculto”*, para referirse a aquellas *“actitudes negativas”* de los profesores, la mayor parte de ellas inconscientes, que también *“forman”* a los niños, porque una *“mala actitud con el chiquillo es algo más difícil de borrar que un aprendizaje”*. En ese sentido, demanda una mayor responsabilidad y autoconciencia entre los maestros para transformar ciertas prácticas inveteradas en el gremio. Al respecto plantea que: *“lo valioso sería precisamente este curriculum oculto explicitarlo, o sea no tomarlo como algo que uno siempre hace, porque hay actitudes que uno tiene que están siendo formadoras de chiquillos (...) esa actitud autoritaria, de descalificar, que uno necesariamente es lo que ha vivido ¿cierto? y que mientras uno no lo haga consciente no las va a cambiar”*.

¿De qué formación en ‘valores’ estamos hablando?

Hasta aquí hemos mencionado algunos de los términos que son desplegados bajo la categoría de ‘valores’, referidos al plano de la interacción social y de los atributos personales. Sin embargo, estos también se pueden reunir en torno a dos grandes discursividades sociales, que precisamente articulan y le dan sentido a esta gama de categorías previamente mencionadas, y que refieren –en último término– a la concepción de alumno, de escuela y de sociedad en la cual están pensando⁸⁶. De hecho, no parece ser que todos los docentes remitan su discurso a un horizonte común de sentido. Por ejemplo, en una reunión con docentes, una de éstas planteó la necesidad de clarificar y consensuar el sentido último de determinadas conductas o ‘valores’, considerados deseables por los docentes: *“¿pero qué es ser autónomo? Porque autónomo puede ser que se abroche los zapatos o autónomo puede ser que sea capaz de plantarse frente al colegio y exprese su opinión frente a un tema. Entonces la cosa es cómo nosotras hacemos un proceso que me diga: bueno, los profesores como profesores vamos a entender la autonomía en kínder como que se abroche los zapatos, que sea capaz de conversar con el otro, de pedir algo, de pedir permiso para ir al baño; pero en 8º la autonomía tiene que ser de otra forma. Y eso siento que ha sido muy intuitivo en nosotros”*.

En la práctica, ciertos objetivos transversales se transforman en significantes vacíos, que son entendidos por cada uno de los docentes dependiendo –como vemos en la cita anterior– del nivel que cursen los niños y niñas, pero también de los contextos institucionales, historias personales, intereses políticos e ideológicos, etc. Este carácter polisémico que en lo concreto adquieren muchos ‘valores’ –entendiéndose múltiples cosas para un mismo concepto–, no hace sino reafirmar la pertinencia de la pregunta que ciertos profesores se plantean, sobre qué niño se está formando actualmente, en qué escuela y para qué sociedad. Es posible pensar que la multiplicidad de comprensiones de los transversales se deba tanto al hecho de que éstos poseen escasos ‘anclajes’ que fijen certeramente su sentido, como a que por su carácter de finalidades de la educación dan cabida a diversas interpretaciones.

En este sentido, conviene recordar que los sistemas educativos modernos han estado recorridos por una profunda tensión, generada por los requerimientos de la sociedad donde habitan, a saber: cómo inculcar valores y actitudes requeridas para la integración social y, al mismo tiempo, formar alumnos y alumnas con autonomía moral. Si bien todos los individuos

86 Jacqueline Gysling, señala que los transversales se encuentran dirigidos a la formación ciudadana en general, pero que, sin embargo, es posible distinguir dos tipos en su interior: por un lado, estarían aquellos transversales vinculados a la integración en los mercados de bienes materiales y simbólicos y, por el otro, aquellos orientados directamente a la integración política y la convivencia. Lo primero identifica al ciudadano-consumidor y lo segundo, a la noción de ciudadanía política y social. Esta noción del consumo y el mercado como vehículo y espacio –respectivamente– para el ejercicio de la ciudadanía es relativamente nueva. Sin analizar esta concepción de ciudadanía y participación en una sociedad democrática, pensamos que ésta es marginal entre los docentes de los sectores populares, quienes establecen otras distinciones al interior de los transversales. Ver de la autora: “Reforma Curricular: el caso de Chile”, op. cit.

internalizamos determinadas pautas y normas de conducta comunes que posibilitan la vida en sociedad, debemos recordar que la modernidad se ha construido precisamente sobre la posibilidad de transformar continuamente los términos que ordenan esta convivencia; es decir, donde estas pautas y valores internalizados son puestos en cuestión (Berman, 1980). Desde este punto de vista, la democracia es el sistema político y social donde –por medio de la voluntad popular– se institucionaliza y se regula esta incertidumbre que está en la base de la modernidad (Lechner, 1996). Participar adecuadamente en este contexto, presupone la presencia de un determinado tipo de sujeto, caracterizado, entre otros aspectos, por su comportamiento reflexivo y autónomo. Por otro lado, la indeterminación que se inaugura con la modernidad no se refiere sólo al ordenamiento político, también debiera expresarse, de similar forma, en la estructuración de lo social. En ese plano, se ha señalado –y los OFT lo hacen explícitamente– la necesidad de que la educación forme sujetos para un contexto marcado por la incertidumbre. La pregunta que surge, por tanto, se refiere al tipo de educación que se espera entregar, porque, como sabemos, históricamente ésta se ha debatido entre su carácter reproductor y heterónimo (la mayor parte del tiempo) y una enseñanza para la autonomía de los sujetos; porque, según ciertos autores, no se puede “*coherentemente perseguir ambas metas*”⁸⁷.

Esta discusión nos permite enmarcar y señalar los límites del campo en el cual se distribuyen las percepciones de los profesores respecto de qué tipo de alumno y alumna se debe formar. Los polos que delimitan el discurso de los docentes son, por un lado, la necesidad de adaptar a los alumnos al rol social y ocupación prescritos socialmente para un estudiante de un cierto sector social y, por el otro, la búsqueda por enseñarles a pensar por sí mismos, es decir, a ser sujetos autónomos. Creemos que a partir de esta disputa –inherente a la educación moderna– se puede observar la forma cómo se conceptualizan los transversales, buscando en las particulares formas de concebirlas, indicios de estos meta-discursos que atraviesan la educación.

Una primera forma de concebir los OFT entre los docentes, señala que el objetivo de trabajar los transversales busca mejorar la “*conducta social*” de los niños y niñas, una vez que éstos hayan salido del sistema escolar, dándole a los alumnos “*mejores herramientas*

87 A. MacIntyre (1990): “La Idea de un público ilustrado”, *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136; Antonio Bolívar (1996): “Non Scholae Sed Vitae Discimus: Límites y problemas de la Transversalidad”, en *Revista de Educación* N° 306, pp. 23-65. A modo de hipótesis se puede pensar que esta suerte de fallo inherente a los sistemas educativos modernos, también se expresa en la formulación original de los Objetivos Fundamentales Transversales en Chile. Para un interesante análisis que aborda las dificultades de conjugar racionalidades diversas -la instrumental y la sustantiva- al interior de una misma propuesta curricular, ver Juan Ruz y Domingo Bazan (1998): “Transversalidad Educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación”, en *Pensamiento Educativo*, Vol. N° 22, PUC, Chile. Para la postura contraria, ver Cristian Cox (2002): “Una formación en la crítica, que no tiene una formación en el orden, genera sólo comentaristas”, *Docencia*, 18, Santiago. En esta entrevista Cox afirma, tal como lo indica su título, que es posible y necesario educar en el orden y en la crítica, y propone la idea del ‘*sujeto constructor*’, quien desde dentro del orden social “*es capaz de construir, hegemonizar y liderar un orden*”; esto como forma de superar de la noción del ‘*sujeto reflexivo y crítico*’, quien fácilmente puede derivar en el comentario social sin ninguna incidencia en el curso de las cosas.

para la vida laboral”. Por lo mismo, se les debe enseñar a “trabajar limpio”, a ser “ordenados” y a tener “hábitos”, así como a “ser honestos”, “responsables” y “disciplinados”; en resumen, a ser “niños de respeto”. Y como algunos de los docentes señalan, entendiendo que su futuro se encuentra “en lo netamente productivo como mano de obra barata (...) nosotros tenemos que enseñarle al niño a vivir en el medio en que está”.

Quienes conciben los transversales de este modo, suelen subrayar la influencia del medio socioeconómico en la importancia asignada a la enseñanza de determinados transversales, que descansan en las nociones de hábitos personales, respeto y disciplina. Para una docente: “nosotros en sectores como éste, tenemos que darle mucho énfasis y trabajar justamente eso (lo transversal) (...) yo creo que lo fundamental aquí es que los niños tengan valores (...) (porque) si nosotros formamos un cabro con valores, también va a ser un hombre que puede triunfar.” En el mismo sentido, otro profesor señala que “más que contenidos tendríamos que formar hábitos y valores. Porque en este sector los valores están muy trastocados”.

En este tipo de discurso, la selección de los transversales pertinentes a desarrollar aparece mediada por la actuación futura del niño y la niña, en el marco de estructuras y normas sociales preexistentes, respecto de las cuales es preciso que éstos se adapten⁸⁸. Es así como, en ciertas ocasiones, estas referencias de los docentes sobre qué valores “inculcar” son relacionados con su (futura) vida productiva y laboral, que para estos sectores sociales se encontraría –según afirman muchos docentes– previamente diseñada. Según un profesor: “esa es la meta: la construcción. Yo te digo cosas que sean más manuales es la meta de ellos. El Complejo de Educación /Liceo Técnico de la Comuna/ te da mecánica y alimentación. (...) (los alumnos) van buscando esas cosas, no algo más intelectual”⁸⁹.

Otros docentes nos dirán que esperan que sus alumnos avancen “lo más que puedan” en el sistema educacional, teniendo en claro las limitaciones que tienen los alumnos y alumnas de estos sectores sociales, tanto de orden económico como de menor acceso a una enseñanza de

88 Llama la atención, que en algunos documentos que sirven de antecedente para la reforma en Chile (CEPAL-UNESCO en 1992 y Comisión Técnica para la Modernización de la Educación en 1994), respecto del niño y su futuro en la sociedad, aparezcan frecuentemente mencionados conceptos como: adecuación, incorporación, integración, adaptación, insertarse, etc., en tanto objetivos a lograr por los alumnos. Esta naturalización del contexto social, se ve refrendada por la ausencia de nociones como transformación o cambio, lo que contrasta con el reconocimiento que en los mismos documentos se hace sobre la necesidad de formar individuos autónomos, reflexivos y con espíritu crítico.

89 Aquel principio de la reforma referido a la necesidad de “educar para la vida”, en estos sectores es mayoritariamente leído como entregarles una salida laboral inmediata, no mencionando otro tipo de posibilidades para el futuro. Sería interesante realizar una investigación que vinculara distribución socio-económica y territorial de las modalidades de enseñanza secundaria (científico-humanista o técnico-profesional), condiciones de incorporación de estos alumnos al mercado del trabajo e imaginario social respecto del futuro de los niños de diferentes estratos sociales; teniendo presente temáticas tales como: distribución inequitativa de los ingresos, segmentación social del sistema educativo y posibilidades de movilidad social.

calidad. Pese a esto, esperan que sus alumnos lleguen a un Centro de Formación Técnica o que concluyan una especialidad en un Liceo. Sin embargo, estos deseos siempre aparecen enmarcados por unas condiciones sociales adversas, que ellos “*saben*” que la mayor parte de sus estudiantes no podrán superar. En este contexto hemos de entender entonces la reflexión y apropiación que muchos docentes hacen de la transversalidad y lo formativo.

El discurso docente, sin embargo, no se inscribe sólo en este polo discursivo. Muchos enfatizan valores referidos al plano de la formación de ciudadanía y la convivencia democrática, como los hilos rectores del trabajo en transversales. Las categorías que organizan este discurso se refieren principalmente a la necesidad de entender la sociedad como un espacio social estructurado en torno a los derechos de las personas, con pautas de convivencia marcadas por la tolerancia, la libertad y el respeto al otro, y por un determinado tipo de sujeto, que es definido como un niño o una niña con “*espíritu crítico, constructivo, creativo*”, que sepa “*leer entre líneas, que sepa desenvolverse frente a los demás, en definitiva un niño que tenga personalidad*”, y que tenga la posibilidad de “*ser un alumno crítico*”.

Una profesora de la Escuela Marco Polo, plantea que los objetivos transversales se trabajaron siempre, y ella los identifica “*con los conceptos, por ejemplo, de solidaridad, compañerismo, de libertad*”. Continúa diciendo que durante la dictadura “*fuimos prohibidos, fueron años en que se prohibió hablar de compañerismo o de libertad o de derechos, no se podía (...) Si salía la palabra compañero era... no sé, atentado. En cambio ahora hay más libertades para hablar. (El niño) ya sabe lo que es la libertad*”. En ese sentido, para estos profesores y profesoras, los transversales se vinculan con una labor formativa que han realizado desde antaño y que, con la recuperación de la democracia, ha vuelto a aflorar. Desde este punto de vista, los transversales vendrían a restituir los “*valores que nos quitaron*” (democráticos), dándole legitimidad a un trabajo que los profesores siempre habrían realizado.

Un profesor de la Escuela Arica agrega que la labor de los docentes en la formación valórica de los alumnos y alumnas debe tener como horizonte la transformación de la sociedad: “*en la medida que podamos ir cambiando valores, también vamos a tener una sociedad mucho más humana que la que estamos viviendo hasta este momento. Y ojalá fuera el mundo más humano*”. Otro docente cree que su trabajo debe estar orientado a difundir entre sus alumnos el valor de la tolerancia y el respeto al otro, énfasis que –según nos cuenta– se lo debe a su paso por la educación popular y las lecturas de Paulo Freire.

Si bien este discurso emerge en profesores de distintos tipos de instituciones, en aquellos lugares donde aparece con mayor fuerza entre los docentes, suele ser coherente con las identidades de la institución a la que pertenecen. En la Escuela Los Naranjos que, como ya vimos, nace a partir del trabajo de organizaciones comunitarias y políticas del territorio, este discurso que enfatiza los valores democráticos se ve reflejado, por ejemplo, en el discurso institucional y en las percepciones particulares de los profesores al respecto. Es así como una de las Unidades Temáticas Mensuales –que organiza el trabajo pedagógico de la escuela y que tiene incorporado explícitamente los transversales– hacía referencia a los derechos cívicos y del niño, donde

promovían, entre otras actividades, la discusión entre los alumnos y alumnas de la Carta Fundamental de los Derechos del Niño. Según los docentes de esta misma escuela, los OFT que ellos trabajan son: “*vivir cotidianamente la solidaridad*”, “*respetar a los trabajadores*”, “*la no violencia*”, la ‘*justicia*’, la “*identidad, la integración y la diversidad*”, los “*derechos humanos y el bien común*”, “*aceptar las diferencias de religión y de sexo*” y “*ejercer grados crecientes de libertad y autonomía*”, entre muchos otros.

Por otro lado, en la Escuela Arica, las menciones a los transversales están vinculadas – como plantea un profesor– al respeto a la “*identidad cultural*” del entorno social. Este se caracterizaría por ser ‘popular’ y tener una alta población mapuche, por lo cual, el “*respeto a nuestras raíces*” y la “*diversidad de culturas locales, étnicas y políticas*”, es reconocido desde la propia institución, por ejemplo, al incorporar estas temáticas al Proyecto Pedagógico Institucional de la Escuela. En este sentido, los transversales son entendidos a partir del reconocimiento de la localidad y del respeto a la democracia, lo cual se proyecta también en las propias percepciones de los docentes al respecto.

Hemos mostrado dos ejes de sentido en torno de los cuales se pueden articular –o referir en último término– los diversos valores y/o transversales mencionados por docentes y directivos. Sin embargo, estos dos grandes discursos se expresan en lo concreto de diferentes modos. No debemos suponer, por tanto, completa coherencia en las menciones que realizan los agentes escolares; por el contrario, estos ‘polos’ de sentido tensionan internamente los discursos de muchos profesores, produciendo concepciones sobre los transversales y la formación en valores, que –por ejemplo– reúnen en un sólo discurso la enseñanza de normas sociales adecuadas para niños de sectores populares con horizontes de salida limitada, junto a la pretensión por formar alumnos y alumnas con capacidad de reflexión, espíritu crítico y autonomía.

CAPITULO V

IMPLEMENTACIÓN DE LOS OFT

La propuesta de transversalidad pretende abarcar la totalidad de las experiencias posibles de ser vividas al interior de una escuela, tanto por sus alumnos y alumnas, como por profesores, directivos y personal paraprofesor. El principio de infusión de los objetivos transversales en los subsectores, es extrapolable a las demás dimensiones y/o acciones que constituyen la vida escolar, buscando organizarla a partir de estos mismos objetivos, en tanto corresponden también a finalidades generales de la educación. En ese sentido, en el currículum explícito y en el oculto se debiera cristalizar esta nueva manera de pensar y estructurar la educación.

En los Programas de Estudio se señala que el “*ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada sector y subsector*”, pese a lo cual su realización los trasciende, pues “*tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia escolar, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar*”⁹⁰. Por lo mismo, los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica pueden ser operacionalizados a través de acciones de muy diversa índole. Por ejemplo, se los puede proyectar⁹¹:

- a) implícita o explícitamente en la formulación de los contenidos de los subsectores de aprendizaje, en sus respectivos programas de estudio.
- b) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, las formas preferidas de interacción personal, en la actividad escolar diaria, así como en la forma de enfocar los contenidos por parte de los docentes y en los ejemplos y aplicaciones seleccionados.
- c) en el clima organizacional y de relaciones humanas al interior de la escuela y en el grado de armonía observado entre este clima y lo que se busca estimular en alumnos y alumnas.
- d) en las actividades recreativas, de consejo de curso y de libre elección, y en general, en el ambiente total de la escuela
- e) en actividades especiales periódicas que la comunidad educativa de la escuela organiza para orientar y fortalecer algunos de los objetivos fundamentales señalados.
- f) en el sistema de disciplina escolar, toda vez que el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno la construye el niño a partir de su comprensión de la racionalidad.

90 Ministerio de Educación de Chile, *Lenguaje y Comunicación NB3, Programa de Estudio de Quinto Año Básico*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 1998.

91 Cfr. Decreto N° 40, Ministerio de Educación, Santiago, 1996.

dad y valor de las normas de convivencia, de su participación en las mismas y de su protagonismo en la vida escolar.

g) en el ejemplo cotidiano ofrecido por profesores, directivos y administradores del establecimiento, coherente con estos objetivos.

A continuación abordaremos las formas y grados de implementación de los transversales, a partir de los principales ámbitos señalados en los relatos de los agentes educativos de las escuelas básicas estudiadas. Dada la pretensión totalizante que subyace a los Objetivos Fundamentales Transversales, estructuraremos este capítulo de modo tal de dar cuenta de aquellos espacios y/o tipos de acciones, que permitan describir la forma en la cual los propios docentes y directivos observan la implementación de los OFT.

En primer término, nos referiremos al valor asignado por docentes y directivos a las interacciones cotidianas al interior de la escuela, en especial entre el mundo adulto y los niños y niñas, para una correcta implementación de los transversales. Posteriormente abordaremos el trabajo pedagógico al interior del aula, observando si la propuesta de transversales es considerada -y si lo es, de qué modo- en la organización, planificación y desarrollo de las actividades escolares cotidianas vinculadas al trabajo por subsectores.

Interacción cotidiana, transversalidad y el docente como “Modelo”

En el capítulo anterior vimos como muchos docentes percibían su propia labor como un trabajo fundamentalmente formativo, centrado en la enseñanza de valores “positivos” para los niños y niñas, en especial cuando este rol socializador no estaría siendo correctamente asumido por las familias. Así, los transversales son percibidos, en general, como la formalización y el reconocimiento en el currículo oficial de una práctica que ellos habían realizado siempre. Según algunos profesores, al momento de relacionarse con sus alumnos y alumnas los valores les “brotan” naturalmente, pues al tenerlos “internalizados”, éstos “emergen casi por inercia”, constituyéndose –en definitiva- en la esencia de la labor pedagógica.

Desde esa perspectiva, el profesor “es un modelo”, un espejo, donde los niños ven reflejados ciertos valores y comportamientos, que introyectados se convierten en el núcleo duro de su propia personalidad. Muchos profesores y profesoras creen que esta necesidad de asumir un rol formativo se ha acrecentado el último tiempo ante la “ausencia” de la familia, por lo cual, la escuela habría tenido que hacerse cargo de esta “falta”. Esto es corroborado por los docentes, cuando se autocalifican como segundos “padres” o “madres” de los niños, e incluso algunos dicen que ellos como maestros “son el 80%” en la educación y formación de los niños y niñas⁹². Pese a que muchos docentes y directivos reconocen que la institución escolar ha perdi-

92 No tenemos mayor información respecto de los profesores y profesoras de enseñanza media, los que al estar organizados por especialidades tienen un menor tiempo de contacto diario con el alumno, centrandó su preocupación más en la transmisión de los contenidos disciplinarios que en los aspectos regulativos y formativos. Por lo mismo, podríamos suponer que el grado de dependencia “axiológica” de los alumnos hacia el docente es sustantivamente mayor en la educación básica que en la enseñanza secundaria.

do “*poder socializador*”, en beneficio de los medios de comunicación, los grupos de pertenencia o –simplemente– “*de la calle*”, aún conciben su función de maestros como principalmente vinculada a la formación valórica de sus alumnos⁹³.

Dentro de esta definición del ‘*ser docente*’, la pregunta sobre cómo llevar a cabo la enseñanza valórica, posee diversas respuestas entre los mismos profesores. Pese a que todos se reconocen como “*modelos*” frente a sus alumnos y alumnas, sólo algunos sostienen que la única forma de implementar adecuadamente los OFT es a través del ejemplo diario del profesor. Para ellos: “*la práctica hace más que el solamente hablar*”, pues “*de repente uno está hablando y los cabros están pensando en otra cosa y las cosas que uno habla no quedan en ninguna parte*”, afirma Jorge de la Escuela Arica.

Para trabajar los valores de la confianza y la honradez con sus alumnos, demostrándolo “*con hechos*”, un profesor de una escuela municipal lo hace de la siguiente manera: “*Casi todas las semanas hay un secretario del curso, a ellos les paso la llave del estante, y muchas veces yo tengo plata en el estante, plata de ellos mismos, que es del curso. Entonces la plata está ahí, nadie hasta el momento me ha sacado la plata. Pero yo no podría hablarles de la confianza a ellos, si yo tomara la plata y me la guardara*”. La existencia de relaciones de confianza entre el maestro y el alumno es percibida, por un lado, como una condición para poder colaborar en el crecimiento personal de los estudiantes, cumpliendo verdaderamente el rol del docente/formador; y, por otro, es motivo de gran satisfacción para el docente, pues dota de sentido su propia práctica como profesor.

Marcos, de la Escuela Arica, señala el especial valor que tiene para él, como maestro, la posibilidad de establecer dinámicas de confianza con sus alumnos y alumnas: “*volviendo un poco a lo que eran los transversales y lo que yo te decía de trabajarlos con hechos (...)* (el que, por ejemplo) *un chico se me haya acercado y me haya dicho ‘sabe profe, me estoy enamorando’, y ‘¿de quién?’, ‘de ese compañero’ y que me haya confesado que era homosexual y que me venga a ver y que me cuente sus cosas para mi es súper importante...*”.

Por lo mismo, para algunos docentes, la enseñanza en transversales tiene en la interacción con sus alumnos su ámbito de desarrollo más fructífero, dado el valor ejemplarizador que tienen en los niños y niñas los comportamientos y el trato cotidiano de los maestros. Javier, profesor de una escuela pública, plantea que: “*los valores no se enseñan, se muestran, se practican. Entonces si yo profesor quiero enseñar valores estoy perdido, no se los voy a poder enseñar, sí los puedo vivir y yo ser un ejemplo de esos valores, si no hago el loco, porque si estoy diciendo: ‘sean respetuosos’ y yo soy irrespetuoso, no me van a hacer caso para nada. Entonces yo debo ser portador de valores, pero no para enseñarlos, sino para ser yo la muestra de los valores*”.

93 Sobre las implicancias que tiene para la educación las transformaciones en los procesos socializadores en la sociedad contemporánea, ver Tedesco, Juan Carlos (1996): “Los Desafíos de la Transversalidad en la Educación”, en *Revista de Educación*, N° 309, Enero-Abril, pp. 7-22, España.

El mismo docente agrega que es obligación de los profesores ser “*buenas personas*”, porque el “*modo de ser*” del docente se refleja directamente en su práctica pedagógica, lo cual se puede ejemplificar en que “*si soy egoísta, voy a ser un profesor egoísta, si yo soy una persona abusiva, voy a ser un profesor abusivo*”. Entonces el desafío de los maestros sería “*tratar de mejorarnos en nuestra personalidad para poder ser buenos profesores*”. Por otro lado, este profesor critica a sus colegas, señalando la falta de “*consecuencia*” de algunos de éstos, porque “*decimos una cosa y hacemos otra*”, lo cual impediría que sean vistos como “*modelo*” a seguir por parte de sus alumnos y alumnas.

En este sentido, ser buen docente está referido, en primer lugar, a una conformación fuerte en lo moral, antes que a un profundo manejo de determinados contenidos disciplinarios. Obviamente esto no implica que el saber disciplinario del docente sea irrelevante, sólo señala la jerarquización de los términos de esta relación, donde los aspectos valórico-éticos priman respecto del mayor o menor conocimiento que el profesor y profesora posea sobre los “*contenidos*” del subsector.

En general, las prácticas cotidianas de los docentes son evaluadas a partir del “*deber ser*” del profesor, y tal como señala uno de ellos, “*como educadores que somos la consecuencia es una cosa que deberíamos tener todos*”. La falta de coherencia del maestro entre lo que dice y hace, en tanto es percibida por el niño incide en la relación que éste establece con el docente, y se expresa en la dificultad que el profesor tiene no sólo para transmitir elementos formativos y/o valóricos, sino también para estimular y ayudar en el proceso de aprendizaje general del niño y la niña. Entonces, implementar correctamente los transversales pasa, en primer término, por revisar las propias conductas, buscando que su comportamiento cotidiano -en las más diversas interacciones al interior de la escuela- sea similar al “*ethos*” docente, desterrando aquella “*actitud autoritaria*” y de “*descalificación*” que ciertos profesores aún mostrarían hacia los niños.

Es así como algunos docentes señalan: “*cuando tu trabajas un transversal y trabajas el respeto y a la primera de cambio tratas pésimo a los cabros y los gritoneas... es mejor que no trabajes nada*”. Una profesora de la Escuela San Antonio, sostiene que una buena manera de enseñar transversales, es ser “*auténticos, veraces y mostrarnos tal cual somos, con todos nuestros defectos y cualidades (...)* (y) *si cometo un error ser lo suficientemente honesto para decir: sí, lo cometí, discúlpame, estoy equivocado*”. Someter al examen de los alumnos y alumnas las propias conductas del docente, aparece aquí como un recurso que permite, por un lado, reafirmar su legitimidad y credibilidad frente a los niños; y, por otro, hacer evidente la importancia que en sí misma tienen determinadas acciones y valores que intenta promover el profesor entre sus alumnos.

En ese mismo sentido, trabajar los transversales sería asumir reflexivamente este tipo de conductas “*negativas*” hacia los niños, con el objetivo de explicarles los motivos que se tiene para actuar de ese modo. Por tanto, se pueden dar implementaciones “*paradojales*” de los OFT, cuando, por ejemplo, a través de una actitud negativa del profesor, este le termina “*enseñando*” a los alumnos un valor positivo. Este es el caso de Marcos, de la escuela Arica, quien relata que: “*si yo estoy medio enojado yo voy y les digo: ‘o sea, hoy día no me molesten*

porque vengo idiota' y lo más probable es que uno me diga '¿por qué?' Bueno, ahí muchas veces les invento un cuento, 'que vengo molesto porque no dormí, porque me desperté, porque me duele la cabeza'. Y les digo que vengo idiota y que no es culpa de ellos, pero que a la larga me voy a desquitar igual con ellos. Eso yo creo que es ser honesto y eso es trabajar, a lo mejor no consciente, los transversales, pero sí trabajarlos a diario y trabajarlos con hechos".

Sin embargo, como ya vimos en el capítulo anterior, la mayor parte de los profesores no se identifica en aquella imagen que cuestiona sus actitudes hacia los alumnos; por el contrario, en general ellos hacen una lectura acrítica del ejercicio de la labor docente, en especial, en lo referido a las interacciones que establecen con los niños y niñas, tanto en el aula como fuera de ella. Parten del supuesto de que el '*ser docente*' implica en sí mismo una determinada formación ética-valórica, que se expresaría naturalmente en ciertas conductas y acciones que ayudan a formar a los estudiantes. Para este grupo de profesores los transversales se encuentran incorporados a su quehacer cotidiano, mediante la reafirmación a priori de ellos como "*modelos de buen trato*" hacia los alumnos. Por lo mismo, no reconocen mayores elementos novedosos en la propuesta de OFT, siendo éstos más bien la explicitación de conductas y modos de actuar de los docentes que serían de muy larga data.

De esta manera, los transversales se actualizarían en el "*afecto*", el "*respeto*", la "*motivación*", etc., que cotidianamente los profesores y profesoras le expresan a los niños, generando—como ya lo mencionamos—consecuencias positivas de dos tipos: por un lado, se estimulan sus procesos de aprendizajes, al mejorar el clima escolar y la convivencia al interior de la escuela y del aula; y, por otro, se facilita la transmisión adecuada de aquellas enseñanzas valóricas y de normas conductuales que el docente considera pertinentes. Una profesora de una escuela municipal, cuando responde a la pregunta sobre cómo incorpora los transversales, nos contesta que ella lo hace principalmente por medio del trato afectuoso, receptivo y cariñoso: "*yo creo que decirle por su nombre a cada uno y decirles que tienen que aprender a convivir entre ellos y sin violencia, creo que ahí estoy enseñándoles a quererse. Y si se respetan sin pegarse el puñetazo, creo que ya estoy enseñándoles a convivir*".

En general, entre los docentes que identifican el espacio de la interacción cotidiana y el comportamiento ejemplar del docente como el mejor medio para que los alumnos aprendan determinados valores, el tema de la planificación se encuentra relativamente ausente. De hecho, muchos señalan que por el propio carácter permanente, "*se hace todo el día*" y, al mismo tiempo, contingente de la educación en valores—pues se intensifica ante ciertas circunstancias excepcionales, como hechos de violencia, garabatos o descalificaciones entre los alumnos—, la selección y secuenciación de los OFT a trabajar, sólo es un ejercicio inútil, pues no se refleja en lo que ellos cotidianamente realizan.

Según Marcos, de la Escuela Arica, los transversales son las "*actitudes, pensamientos y acciones*" que los docentes tienen diariamente con los alumnos y alumnas, y por lo mismo: "*eso lo estás trabajando todos los días, no tienes que trabajarlo porque este objetivo te dice que tengo que trabajar hoy día la honestidad. No, eso lo estás trabajando todos los días,*

yo no creo en la planificación del transversal, yo creo que se hace a diario, que se da cuando tú saludas al chico y le das la mano; o cuando el chico te dice ‘hola tío’ y tú te acercas y le das la mano o te agachas para que te de un beso”.

Para muchos de estos profesores el tratamiento de los transversales en el trabajo pedagógico cotidiano, no es más que la extensión de aquello que realizan en cualquier tipo de espacio escolar. Es decir, el aula sólo se convierte en el espacio “*privilegiado*” para desarrollar los OFT porque es ahí donde se intensifican y concentran la mayor parte de las interacciones entre docentes y alumnos, pero no porque se perciba la incorporación de los objetivos fundamentales transversales como algo necesario para el trabajo específico de cada uno de los subsectores. Es así como la gran mayoría de estos docentes no los consideran en sus planificaciones, ni los intencionan en el tratamiento de los contenidos pertinentes y específicos de cada una de las disciplinas.

La presencia de profesores y profesoras que conciben y trabajan sólo de este modo los transversales, se da con mayor frecuencia en instituciones escolares con proyectos educativos con baja adhesión entre el cuerpo docente (Marco Polo), o donde los contextos sociales que rodean la escuela son vistos como particularmente amenazantes y la labor formativa como prioritaria (Arica). Sin embargo, en instituciones escolares donde los proyectos educativos son fuertes y concitan amplio consenso en la comunidad educativa (Los Naranjos), se ha tendido a privilegiar el trabajo sistemático de los transversales –al interior del aula y en la propia escuela– mediante planificaciones de los subsectores y de ciertas actividades de la escuela que incorporan explícitamente los OFT.

Esto no implica, en modo alguno, que en estas escuelas no se considere la importancia que tienen las interacciones y los ejemplos cotidianos que los maestros - y los demás adultos que conforman la escuela- les entregan a diario a los niños y niñas. Como veremos a continuación, la principal diferencia radica en que en estas últimas, el tratamiento de los transversales se encuentra orientado en un primer momento a su incorporación a los subsectores aprendizajes. El ejemplo entregado por los docentes es un elemento que viene a complementar una estrategia que se centra en el aula y en determinadas actividades pedagógicas como principal ámbito de tratamiento de los transversales.

Transversalidad en el Aula

La opinión de docentes y directivos nos muestra que el grado de implementación de los transversales en el trabajo por subsectores del currículum, ha sido -en general- disímil. Como ya se ha señalado, un sector importante del profesorado dice que estos objetivos se encuentran efectivamente incorporados a su quehacer pedagógico cotidiano. Entre quienes piensan de este modo, la mayor parte considera que los transversales siempre se han trabajado, por lo cual, los cambios introducidos el último tiempo no han sido sustantivos. Por otro lado, una parte minoritaria de estos profesores reconoce haber transformado su práctica pedagógica, al incorporar los transversales gracias al proceso de reforma.

Un segundo grupo de docentes cree que “*recién estamos entrando bien en el tema*” de trabajar los transversales en forma planificada y permanente en el aula. En ese sentido, una profesora considera que la implementación de los OFT ha seguido el ciclo propio de todo cambio educativo, porque los transversales “*como todas las cosas nuevas, se demoran un poquito para ser más manejables en lo cotidiano*”. En general, quienes lo ven de este modo, si bien reconocen falencias en la implementación de los OFT, las asumen como dificultades normales en este tipo de procesos y perciben –con distintas intensidades- cambios graduales en las escuelas.

Otros, por su parte, creen que la implementación de los OFT en el aula ha sido “*muy poca*”. Un docente de la Escuela Praga, señala que “*los profesores no le están dando importancia al transversal, y voy más allá, voy a ser temerario quizás, ni siquiera lo están pasando*”. Sin embargo, esta imagen extrema respecto de la implementación de los transversales es suavizada por docentes que, si bien reconocen importantes carencias a este respecto, destacan más bien el carácter inorgánico, intuitivo y poco constante en que estos objetivos transversales se están trabajando en las escuelas. Las razones que se aducen para corroborar esta carencia son variadas y se vinculan tanto con el profesor, como con las instituciones escolares.

Algunos directores y jefes técnicos de las escuelas tienden a responsabilizar a los docentes por la debilidad en el trabajo en transversales. Es indicativo que las autoridades que realizan esta crítica, pertenecen a instituciones donde los OFT no han sido integrados sistemáticamente a las actividades del aula, así como tampoco a las políticas generales de los establecimientos.

El director de la Escuela Praga, por ejemplo, cree que los profesores han “*trabajado a medias*” los transversales, pues sólo “*unos cuantos profesores los trabajan muy bien*” y están integrando los transversales en sus planificaciones, llevándolos posteriormente a la práctica en sus clases. Sin embargo, existen otros que no los considerarían en lo más mínimo, entre quienes se contarían todos aquellos docentes que tienden a reducir su implementación al ámbito de la interacción entre profesores y alumnos –“*modelo ejemplar*”- pues no desarrollarían un trabajo planificado al interior de los subsectores.

Para este mismo director, la diferencia entre el profesor que los implementa y aquel que sólo lo hace muy escasamente, se puede observar en la relación que establece con los niños; pues, respecto de los docentes que intencionan los OFT, desde los niños habría “*una suerte de endiosamiento hacia el profesor, es decir, lo ven muy arriba, importa mucho para ellos... como nosotros antiguamente veíamos a los profesores, como algo importante en nuestras vidas, así veo yo que los chiquillos miran a esos profesores donde trabajan fuertemente el objetivo transversal*”. En esta misma línea, un profesor habla de la necesidad de ganarse el “*respeto*” entre sus alumnos y alumnas, luego de lo cual sus “*enseñanzas*” –formativas e instruccionales- son realmente consideradas por los niños.

Algunos docentes dicen haberse manejado en un comienzo con la noción de que ciertos transversales eran más pertinentes para algunos subsectores, mientras que otras disciplinas pre-

sentaban mayores dificultades para integrar los OFT. Esto se ha ido superando, aunque para algunos llevar a la práctica esta noción de transversalidad todavía no resulta un proceso fácil y señalan haber tenido mayores dificultades para integrar ciertos transversales a determinados subsectores. Al respecto, una docente de la comuna de La Granja, expresa: *“Creo que es muy fácil trabajar los valores en Lenguaje. Aparece, pero no así en Sociedad y en Naturaleza, es mi opinión... como que de repente costaba. Pero depende cómo uno maneje los contenidos, como que se van dando y te vuelvo a dar el ejemplo que te di antes: yo estoy pasando Historia de Chile y antes yo no había visto valores ahí (...) (ahora) en cada subsector nosotros podemos estar trabajando los valores, no en forma aislada como lo veíamos y eso es buenísimo”*.

Pese al reconocimiento de que los transversales pueden ser incorporados a los distintos subsectores, y que de hecho esta profesora dice hacerlo, subsiste la noción de que existen transversales *“más fáciles”* de trabajar que otros, dependiendo del subsector del cual se esté hablando. Sin embargo, eso no implica que no se comprenda la noción de transversalidad que subyace a la propuesta oficial, que plantea la necesidad de *“transversalizar los transversales”*.

Otro de los aspectos mencionados por docentes como dificultades en la implementación de los OFT es el carácter discontinuado con que muchos incorporan estos objetivos a sus labores pedagógicas cotidianas, desactivando su potencial pedagógico en el plano de las enseñanzas valóricas.

Retomando, podemos decir que desde las direcciones de los establecimientos se ha tendido -en buena medida- a culpabilizar a los profesores y profesoras por el déficit en la implementación de los cambios curriculares en general, y en lo específico, de los transversales. Los docentes, como contrapartida, tampoco evalúan positivamente la acción de las direcciones, en términos de estimular y colaborar con los profesores y profesoras de modo que éstos integren los transversales a su trabajo cotidiano. La falta -o debilidad- de los espacios de colaboración entre docentes y la escasa experticia técnica de las Unidades Técnicas Pedagógicas, serían los aspectos más frecuentemente mencionados como obstáculos a la implementación de la reforma en general.

Expresiones como que en las *“escuelas no estamos haciendo un trabajo técnico en ese aspecto /OFT/, sino que lo estamos haciendo como nos nace”*, dichas por un docente reflejarían esta crítica docente. Como expresa otro profesor: *“Alguien dijo una vez... hablaba de la soledad del docente, refiriéndose a que los profesores estamos todos juntos aquí, podemos ser un poco amigos, nos juntamos a tomar once, podemos hacer un asado, pero en el trabajo no, ahí estamos solos. (...) no tenemos a quién recurrir”*.

Si bien las planificaciones y las evaluaciones de los transversales son otro de los temas que surgen del discurso de los maestros como puntos todavía conflictivos, por su importancia en el discurso de estos actores, serán abordados más adelante en detalle, caracterizando las formas específicas en que se operacionalizan los OFT en los subsectores.

OFT en el subsector Lenguaje y Comunicación

Habiendo revisado el modo en el cual se visibilizan los transversales en los programas de Lenguaje y Comunicación de 5° y 6° básico, conviene recordar que en éstos los OFT aparecen explícitamente mencionados sólo en contadas ocasiones. Si bien se encuentran infundidos en todo el programa, pudiendo reconocerse en un sinnúmero de actividades y propuestas metodológicas, en ellas no se especifica el hecho que se están integrando al subsector determinados objetivos transversales. En este sentido, los programas de Lenguaje de ambos niveles no explicitan las relaciones que se pueden establecer entre los OFT y los diferentes contenidos disciplinarios. Del mismo modo, no se entregan pautas ni mayores sugerencias respecto de la operacionalización de estos objetivos en el trabajo cotidiano en el aula.

El discurso de los docentes muestra que existe cierta correspondencia entre lo que ellos dicen que hacen y las recomendaciones metodológicas que se les hacen en los programas de estudio. También nos encontramos con que ellos realizan actividades que pueden ser consideradas como trabajo en OFT, pero que los mismos profesores y profesoras no relacionan ni se refieren a ellas como implementación de los transversales.

En este marco, la mayor parte de los profesores y profesoras dice implementar los OFT en el subsector, a partir de estrategias pedagógicas disímiles, las que, sin embargo, se pueden agrupar en ciertos tópicos comunes, tales como: trabajos grupales, reflexión valórica a partir de lecturas, aplicación de instrumentos de evaluación y la conversación entre el docente y el alumno.

Si bien, los principios metodológicos de operacionalización de los transversales indicarían la necesidad de articular diversas prácticas, la generalidad de las veces los profesores tienden a enfatizar sólo un pequeño grupo de éstas, donde concentran sus esfuerzos en torno al trabajo de transversales. Esto generalmente se realiza en forma aislada por el docente, las menos de las veces en forma planificada y no responde, en general, a un trabajo intencionado de parte de las unidades técnicas de las escuelas. En ese sentido, frecuentemente las actividades vinculadas a OFT del aula no se articulan con formas de implementación de los transversales a nivel institucional. Es así como las referencias a estrategias sistemáticas y planificadas que articulen las diferentes posibilidades de implementación de los OFT suelen ser escasas.

La siguiente descripción intenta abordar las distintas estrategias que los propios profesores de aula dicen desarrollar para llevar adelante el trabajo de los transversales en el subsector de Lenguaje y Comunicación, mostrando en cada uno de los casos, qué tipo de transversales se estaría movilizando.

La importancia del trabajo en grupo

Una de las formas más frecuentes de operacionalización de los OFT es la organización de trabajos en grupos de alumnos y alumnas, para el desarrollo de determinadas actividades en el aula. Como vimos anteriormente, los profesores reconocen que las dinámicas al interior del aula han cambiado a partir de la reforma curricular, existiendo mayor protagonismo de los alumnos y un cierto énfasis en los trabajos en grupo. Además, se señala que esta transformación en la dinámica de las clases, donde ahora el niño participa, es más activo y *“hace todo un trabajo en equipo”*, implicaría en sí mismo estar trabajando los transversales. Más aún, los maestros y maestras plantean que en el solo acto de *“compartir, buscar material y trabajar juntos”*, ya se están implementando los OFT. Al respecto, el director de la escuela Marco Polo sostiene que: *“los transversales pasan acá por el sólo hecho de trabajar con los otros (...) (ahí) ya estamos usando los valores”*.

Señalan que, de este modo, los niños están *“compartiendo”*, *“escuchan al otro”*, *“debaten”* y están practicando la *“ayuda mutua”*, sin que necesariamente se les deje en claro que se está trabajando un OFT. De hecho, no suelen mencionarles a sus alumnos y alumnas aquellos componentes valóricos que ellos estarían buscando desarrollar. Según los profesores, el aprendizaje para los niños provendría del hecho mismo de reunirse y de la colaboración mutua, y no necesariamente de que se les recalque y explicita la importancia de trabajar de ese modo, señalándoles los valores que se estarían intencionando con esa metodología.

Esta falta de explicitación de la relación que existiría entre esta herramienta metodológica y los transversales es también extensiva a los propios docentes, quienes no suelen planificar el trabajo en equipo pensando en la necesidad de desarrollar e implementar los OFT. Incluso, algunos docentes reconocen que cuando van a trabajar un OFT suelen desconocer su formulación original. Jorge, de la Escuela Arica, plantea que *“se me olvidó el nombre, el objetivo mismo cómo está redactado”*, pero señala que para su trabajo en Lenguaje muchas veces considera el trabajo en equipo.

Para algunos docentes, la *“solidaridad”* es un valor inherente al trabajo en equipo y no se circunscribe a compartir materiales entre quien los tiene y quien no –como parece ser muy frecuente en estos sectores–, sino que, también, se expresa en que aquellos que saben más trabajen con los que saben menos. Como nos señala una profesora de la Escuela Marco Polo: *“en lenguaje de repente los niños hacen un trabajo donde analizan una lectura, y si un compañero no sabe, el otro le explica un poco y contestan los cuestionarios juntos”*. En la escuela San Antonio, por su parte, los *“niños de mejor rendimiento son monitores en los grupos y así se va trabajando el valor (de la solidaridad)”*.

Pese a este reconocimiento de muchos docentes sobre la utilización de esta estrategia metodológica, las direcciones de algunas escuelas suelen criticar a algunos profesores por la escasa claridad con que utilizarían esta herramienta. Para el director de la escuela Marco Polo: *“muchas veces los profesores creen que la reforma es tirarles un papel a los alumnos con*

una guía de trabajo, juntarlos en grupo y chao. Y esa no es la idea, la idea es que el profesor, primero que nada esté informado de lo que está haciendo y después saque las conclusiones en conjunto con los alumnos". La falta de planificación de los maestros en torno al trabajo en equipo, unido a una cierta "comodidad" del profesor, produciría –según este director- la utilización irreflexiva de esta metodología.

Es un hecho que en la mayor parte de las escuelas, cuando se planifican estas actividades pedagógicas, no se suelen incluir los transversales como objetivos a lograr; y, por lo mismo, muchas veces la asociación entre trabajo en equipo y determinados OFT no parece haber sido el criterio central que determinó la elección de esta metodología.

Cuentos, fábulas y películas, o de cómo extraer enseñanzas para los niños y niñas

Según algunos docentes, otra manera de trabajar los OFT en Lenguaje busca estimular entre los alumnos la reflexión sobre variados temas que aparecen como relevantes para su formación integral a partir del uso de textos escritos. La literatura es vista por los docentes como el principal medio para propiciar este ejercicio entre sus estudiantes. Muchas de las lecturas que están sugeridas en los programas, según nos cuenta un docente, "*sin querer me llevan directamente a los transversales*". De este modo, "*un pequeño trozo de lectura de una fábula, de una simple fábula*" –como nos señala un profesor de la escuela Praga- puede permitir que el alumno extraiga "*enseñanzas*" respecto de valores y conductas relevantes para su propia formación. La lectura en clases de "*fábulas cortitas*" es un recurso didáctico utilizado para transmitir determinadas enseñanzas, motivando a que los niños finalmente "*descubran la moraleja, que es un comportamiento que uno no debe hacer*".

Otro modo de vincular la literatura con el tratamiento de los OFT es a través de actividades pedagógicas que tienen por finalidad relacionar explícitamente las lecturas con las realidades cotidianas de los alumnos y alumnas para reflexionar acerca de algunos temas. Por ejemplo, para una docente de la escuela confesional San Antonio, hablar "*sobre los personajes*" y buscar "*los valores o antivalores*" que aparecen en cada uno de los textos literarios, permite estimular el "*debate en el curso*", ayudando a que los alumnos puedan "*descubrir*" -mediante el recurso de la comparación-, "*lo que es bueno y lo que es malo*" para la sociedad en la cual vivimos. De este modo, la reflexión que tiene como punto de partida un texto determinado, por ejemplo el libro Sub-Terra de Baldomero Lillo⁹⁴, "*los niños lo toman como una experiencia y ellos empiezan a hablar de su casa y de su barrio*". Por lo mismo, para esta docente "*ya no es leer un libro por leerlo, porque tengo que ser evaluado, no, es porque ese libro algo me dejó, y eso lo comparo con mi propia realidad*".

94 Este libro de cuentos y relatos escrito a comienzos del siglo XX, trata sobre las difíciles condiciones sociales en las cuales vivían los mineros del carbón de Lota y Coronel, en el sur de nuestro país.

En un sentido similar, algunos profesores dicen acudir a ciertos textos audiovisuales para trabajar los transversales. En la escuela San Antonio, mediante la combinación del libro y la película de *Juan Salvador Gaviota*, se desarrolló un intenso trabajo pedagógico, que incluyó la reflexión de los alumnos y alumnas respecto al significado y sentido de esa obra. Como nos cuenta una de sus profesoras, lo que se buscaba era que los alumnos expresaran “*qué les decía (la obra), cómo lo podía interpretar, cómo lo podíamos llevar a nuestra vida futura... porque creo que en el fondo esos son los transversales*”. Como nos señala un profesor de la Escuela Praga, el rol del docente es entregarle a los alumnos “*modelos y formas de ver*”, ayudándoles a “*enfocar las cosas desde otra perspectiva*”, de modo que éstos desarrollen una mirada crítica en torno a los contenidos y valores que se vehiculizan a través de múltiples formatos discursivos. Por lo mismo, él los hace ver películas en la sala y, además, les conversa y estimula la reflexión en torno a programas de televisión.

En general, esta estrategia de los docentes para implementar los transversales no se planifica en forma escrita. Muchos docentes aseguran que ésta responde más bien a una práctica que “*brotaría*” naturalmente, por las enormes posibilidades que la literatura les ofrece para desarrollar procesos de reflexión en los alumnos en torno a cuestiones valóricas.

Lo cotidiano y lo contingente en la sala de clase

Para ciertos docentes, la enseñanza de conductas y valores no debe ser abordado sólo desde el ejemplo que ellos entregan cotidianamente, ni tampoco puede ser reducida a ciertas actividades pedagógicas específicas, tales como el trabajo en grupo o la reflexión en torno a lecturas o temas particulares. En ese sentido, consideran que la conversación y el diálogo permanente en el aula permite transmitir a los alumnos pautas de comportamiento y de convivencia, así como contenidos *valóricos* que son importantes para “*la formación integral*” del niño y la niña. Por lo mismo, creen que a fuerza de recalcar explícitamente determinados *transversales*, éstos se irán internalizando, y se expresarán en comportamientos futuros del niño.

Esta forma de encarar el trabajo de transversales en el aula, que pone el énfasis en el discurso del profesor para transmitir valores y actitudes, presenta particularidades que nos permiten distinguir dos modos en que los docentes se refieren a la distribución de la labor formativa dentro del tiempo total de la clase. Para algunos profesores, resulta necesario diferenciar el momento de la “*conversación*” sobre valores y aquel que corresponde a la entrega de “*la materia*”. Otros, por su parte, señalan que esta distinción resulta artificial, pues los docentes están en todo momento abordando temas valóricos y transmitiendo normas de convivencia y de conductas deseables.

Entre los primeros encontramos, por ejemplo, a un docente de la escuela Praga, quien todas las mañanas, antes de comenzar sus clases, “*les conversa*” sobre distintos temas contingentes, pero siempre restringido a un tiempo determinado, luego del cual comienza a trabajar el contenido disciplinario propiamente tal, con “*la oración, el adjetivo, la gramática*”, en el cual no se encuentra establecido la incorporación de algún objetivo transversal. Para este profesor, en la

enseñanza municipalizada no existe mayor interés por “*esa parte del crecimiento personal*”, preocupándose los docentes, en general, sólo por el comportamiento y la disciplina de los alumnos y por entregar la “*materia*”. En ese sentido, esta distribución del tiempo del aula, que considera esos minutos iniciales para la “*conversación*”, le permitiría “*moldear*” a los alumnos y alumnas⁹⁵. Por lo mismo, dice querer romper “*un poquitito*” la barrera que existiría entre el contenido y los aspectos formativos, abordando ambos aspectos de lo educativo, aún cuando no incorpore lo transversal al momento de trabajar los contenidos disciplinarios.

Algunas de las problemáticas que este profesor dice abordar están referidas a situaciones de la vida cotidiana y a la “*contingencia nacional e internacional*”, tales como: arte, cine, violencia, pobreza, etc. Su objetivo es motivar la reflexión entre los estudiantes en base al tratamiento de estos temas, los que mayoritariamente no son planificados. Si bien reconoce que algunos alumnos “*se están aprovechando de que yo no haga clases, por lo menos escuchan*”. La recepción de los niños “*es de escuchar, es pasiva*”, sin embargo, “*es pasiva, yo pienso que de ansiosos de escuchar, nada más. La idea mía es que después ellos hagan sus análisis, después lo conversen entre ellos y después me pregunten, en otro momento, incluso después, hasta dentro de la misma clase (...)* Entonces uno dice, *quedó metido, está bien, está bueno, no importa que me interrumpa*”. Este ejercicio que a diario realiza se justifica en la necesidad de que alguien le entregue “*orientación*” a estos niños y les muestre una visión distinta, porque en sus hogares “*nadie les habla de estas cosas*”.

En ese sentido, este maestro plantea la necesidad de asumir parte importante de la función formadora, tarea que se extendería incluso a la enseñanza de ‘*normas básicas de comportamiento*’, que no son entregadas en sus hogares: “*el respeto, el pedir la palabra, el decir buenos días, cosas tan simples como permiso o disculpe. Esas cosas no se conocen aquí, entonces enseñarlos cuesta mucho... la limpieza cuesta mucho (...)* cosas tan simples como eso, metiéndoles en la cabeza que eso es parte también del crecimiento personal”.

Otros docentes, por su parte, son enfáticos en señalar que no existe un momento específico durante la clase donde se vuelva pertinente tratar los OFT. Plantean que las “*conversaciones*” en torno a estos temas se producen durante toda la clase, deteniendo –si es necesario- la transmisión de los conocimientos del subsector para dar paso a explicaciones y/o diálogos sobre otros asuntos. Estos pueden referirse a la necesidad de respetar ciertas normas de convivencia, tanto como para “*conversar de la sociedad en la cual el niño está inmerso*”, porque –como sostiene una docente de la escuela Marco Polo- “*no estoy atendiendo solamente niños, también estoy haciendo para el día de mañana hombres y mujeres*”. Una empresa de este tipo requiere, por tanto, de preocupación permanente al interior del aula y no restringirlo a determinados momentos. En ese sentido,

95 Otra docente dice que este modo de trabajar los transversales, es similar a la forma en que se realizaba antiguamente la labor de Orientación, donde –según nos cuenta- se dejaban quince minutos diarios para conversar con los alumnos sobre distintos temas o para exponerles la relevancia de determinados valores y/o conductas.

atender inquietudes, responder preguntas de los niños no importando el momento de la clase en que uno se encuentre, es para estos docentes implementar adecuadamente los transversales; en el sentido de que se estaría dando cuenta de las necesidades específicas de los niños y niñas respecto de temas considerados centrales para su formación.

Para otros docentes ciertos eventos contingentes son una buena oportunidad para reforzar los transversales. Como nos cuenta una profesora de la Escuela Marco Polo, *“ese día del temporal, tuviste tema de más para conversar y rescatar muchas cosas”*. Los temas a los que se refiere se relacionan con la posibilidad de destacar la importancia de *“la solidaridad”*, teniendo a la vista las múltiples actitudes de ese tipo que se aprecian durante esos días. Pero también se podían tomar ciertas imágenes mostradas por los medios de comunicación, entre las cuales estaría, por ejemplo, la de una *“madre soltera, que tenía como seis hijos y que vivían en una pieza”*. Como nos relata esta docente, de ahí en adelante la conversación habría girado en torno a la situación de estas mujeres y a la necesidad de que ellos reflexionaran sobre *“qué es lo que quieren construir en su vida y cuál es su proyecto de vida”*.

Otra de las características del trabajo de OFT en base a *“conversaciones”*, es la mayor receptividad que mostrarían los estudiantes hacia las palabras de los docentes. Según uno de éstos, el hecho de que el tratamiento de estos temas se centre en el diálogo y *“nunca en tareas”* o lecciones, genera mayor apertura de los alumnos y alumnas: *“porque a los niños les gusta que les hablen de estas cosas, porque son fáciles para ellos. Tú les hablas de todo lo que es valórico y ellos se expresan de todo eso”*. De este modo, la posibilidad de una buena conversación entre el docente y el alumno dependería de que esta interacción no se encuentre ligada a responsabilidades escolares específicas.

En esta parte hemos visto cómo existen docentes que dicen centrar su trabajo de transversales en las *“conversaciones”* que sostendrían con los niños al interior del aula, respecto de ciertas temáticas que ellos consideran importantes por su especial valor formativo. Ya sea que lo restrinjan a un tiempo determinado o lo aborden indistintamente en cualquier momento de la clase, esta implementación de los OFT no responde a un trabajo programado al respecto. Por lo mismo, la falta de planificación y de inclusión de los OFT en las actividades pedagógicas del subsector de Lenguaje y Comunicación, es una de sus principales características. Sin embargo, interesa destacar que los docentes buscan ser coherentes con el ethos docente, poniendo atención en las necesidades valóricas y formativas de sus estudiantes.

La evaluación como espacio para el trabajo en OFT

La coevaluación y la autoevaluación, como estrategias alternativas al momento de calificar y medir el aprendizaje de los niños y niñas, como lo señalan muchos profesores, es especialmente notorio a partir de la Reforma. El uso de distintos instrumentos de evaluación además de su valor pedagógico en sí mismo, es visto como una posibilidad de trabajar los OFT. Es así como para la mayor parte de los docentes, estas herramientas de evaluación estimulan entre los alum-

nos ciertas conductas y valores que ellos identifican como transversales. En ese sentido, no se trata de instrumentos que midan los transversales mismos, sino que a través de la calificación y evaluación de otras actividades pedagógicas, se están desarrollando comportamientos coherentes con los OFT.

Para algunos profesores, el hecho de entregarle al alumno la responsabilidad de evaluar y/o calificar determinadas actividades pedagógicas, permitiría desarrollar en los estudiantes, entre otros aspectos, la “*honestidad*”, la “*veracidad*” y la capacidad de autocrítica. Es así como algunas veces los trabajos en grupos concluyen con una evaluación realizada colectivamente, donde “*se evalúan entre ellos y después se critican*”, debiendo justificar la calificación que ellos han colocado. El respeto al trabajo del otro, la capacidad de discutir y de llegar a acuerdos son también elementos que serían desarrollados –según nos expresa una profesora- con las evaluaciones en grupo. Una forma concreta de hacer esto es la siguiente: “*terminó el trabajo en grupo y se les pasa una autoevaluación a cada uno y después se evalúan entre ellos y después se critican, ¿Ya?. (...) al final se ponen una nota, según cómo ellos participaron en ese trabajo y también una evaluación al resto, cómo vieron al compañero*”.

Estas autoevaluaciones y evaluaciones grupales se dirigen especialmente a medir el comportamiento del grupo -y de cada uno de los integrantes-, en el proceso de llevar a cabo la tarea asignada, más que sobre el resultado mismo. En general las pautas se construyen en bases a preguntas, tales como: “*participé en el grupo*”, “*colaboré con materiales*”, “*critiqué en forma positiva*”, “*aporté ideas al grupo*”, “*respetó la opinión de los demás*”, etc.

Para una docente de la escuela Córdoba, la capacidad de autoevaluarse es un proceso que, además de los valores ya mencionados, se vincula fundamentalmente con la autoestima del niño y el crecimiento personal. En ese sentido, se establecería una diferencia sustantiva respecto de un pasado, donde la voz del alumno no era considerada y sólo tenía valor la del docente: “*cuando el niño aprende a autoevaluarse, a coevaluar al otro, tiene que tener muy claro lo que es la honradez, la responsabilidad, la tolerancia ¿te das cuenta?*” (...) *Es muy importante que ellos lo hagan, porque se supone que el niño se está formando como persona íntegra. En su desarrollo como persona tiene que saber que hace las cosas bien, y él tiene que ser capaz de decir: ‘yo, esto lo hago bien, y yo creo que merezco esto, esto yo lo cumplí, y yo creo que merezco esto otro’, y por último ‘lo voy a discutir, lo voy a conversar con el profesor’ (...) es importante también para crecer como persona, para su autoestima, que ellos se sientan importantes, que son capaces de decidir cosas y de decir lo que sienten.*”

Además del valor pedagógico que tiene la aplicación de estos instrumentos de evaluación, éstos son percibidos como potentes herramientas para estimular la reflexión de los alumnos y alumnas respecto de su propia conducta en el aula; así como sobre la relación que establecen con sus compañeros y la necesidad de dirigirse por normas de convivencia fundadas en el respeto y la tolerancia.

Los OFT trabajados como tareas

Unos pocos profesores plantean que el modo apropiado de trabajar los transversales es similar al de cualquier otro contenido específico del subsector. El ejemplo de una docente de la escuela Marco Polo nos puede ilustrar esta forma particular de trabajar los OFT, que ella conceptualiza como *hábitos y valores*: “*hablamos de los hábitos para que ellos entiendan lo que son los hábitos, damos definición de hábito y hacemos un listado de hábitos. Y después vamos viendo a qué me lleva tanto repetir esta acción, que ya ha pasado a formar parte de mi vida y que no puedo prescindir de ella. ¿En qué me convirtió que yo hiciera las tareas todos los días? En un niño estudioso. ¿Te fijas? O sea, a partir de los hábitos voy llegando a los valores. Después les digo: ‘Háganme un listado, conversen en su casa y háganme un listado de cuáles son los valores que su familia tiene, no los que debería tener’. Entonces ahí meto a la familia en esa historia y de ahí hacemos una especie de reglamento, sin ser reglamento, de cuáles son los hábitos, cuáles son los valores que nosotros tenemos”.*

De este modo, la transversalidad se convierte en una serie de contenidos que los estudiantes deben poder aprender, a través del desarrollo de ciertas tareas al respecto. El trabajo en transversales es visto como una tarea, antes que como algo a desarrollar en forma permanente y sistemática. Por otro lado, aparecen completamente disociados los contenidos disciplinarios de los objetivos transversales (convertidos en “*lista de hábitos*”), no comulgando esta docente –en la práctica– con la noción de la infusión de los OFT en el subsector. Para decirlo de otro modo, los transversales aparecen aquí convertidos en contenidos disciplinarios, siendo plausibles de aprender cognitivamente, vía su repetición, antes que mediante una estrategia de enseñanza centrada en su uso y práctica.

Evaluación y Planificación de los OFT

Para los maestros de aula, uno de los puntos conflictivos de la propuesta de transversalidad se refiere a la necesidad de planificar y evaluar los OFT al nivel de los subsectores⁹⁶. En el discurso docente, ambos procesos son vistos como un ámbito no resuelto y respecto de los cuales, dicen no haber encontrado mayor cooperación “*técnica*” de los encargados del tema en la escuela o por parte de los supervisores provinciales.

96 Respecto de la evaluación de los OF-CMO, el Decreto N° 40 se refiere a la creación de instrumentos de medición de su cumplimiento como una tarea a cumplir, entregando ciertos criterios que resultan importantes para comparar la percepción docente respecto del problema de la evaluación de los transversales. En lo específico el Decreto señala: “*el sistema nacional de evaluación del cumplimiento de los OF-CMO (...) deberá conformar para los Objetivos Fundamentales Transversales, criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos de los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizaje cognoscitivo. (...) Los resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a una alumna o alumno.*”.

¿Se pueden planificar los transversales?

Un primer grupo de profesores cree que los transversales no pueden ser planificados, dado que es un ejercicio que consume tiempo y energía, y que no tiene mayor utilidad práctica. En ese sentido, no observan que el hecho de secuenciar los OFT al interior del trabajo de los subsectores, provoque alguna diferencia sustantiva en comparación con quien no lo hace. Pese a esto, muchos dicen planificar aún cuando no le otorguen ningún mérito a esto y reconozcan que al momento de trabajar en concreto un transversal no se guían por las planificaciones realizadas.

Algunos de los argumentos que se esgrimen hacen referencia a la imposibilidad de planificar algo que, por su propia naturaleza, no es planificable. Los docentes que sostienen que los transversales son en el fondo modos apropiados de llevar adelante las interacciones cotidianas, suelen preguntarse sobre cómo planificar el hecho de que –por ejemplo– el docente les deba “*demostrar la honradez*”. Debemos recordar que para muchos docentes el trabajo en transversales les “*nace casi por inercia*”, en tanto, sería parte constitutiva de su ethos docente, y que, por lo mismo, cualquier planificación del trabajo “*formativo*” será siempre insuficiente respecto de la labor que en la práctica concreta y permanente el maestro realiza. Por ejemplo, cuando el profesor le dice al alumno que debe “*recoger el papel que botó (...) son cosas que uno las hace y a veces no las pone en la planificación escrita*”.

Otros profesores y profesoras creen que es necesario planificar pero, manifiestan expresamente que no saben cómo hacerlo, porque en las escuelas “*no estamos haciendo un trabajo técnico en ese aspecto*”. En parte, la causa de esta precariedad en el trabajo de transversales se encontraría en la falta de sugerencias que sobre este punto existirían en los actuales programas de estudio. Plantean carencias como las siguientes: “*nos falta planificar desde los objetivos fundamentales transversales hacia los objetivos verticales*”.

Por último, existe un grupo de profesores que plantea que la incorporación de los OFT a las planificaciones del subsector responde más a las presiones de organismos supervisores exteriores al establecimiento o de las propias Unidades Técnicas Pedagógicas. Por lo mismo, como ellos señalan, esas planificaciones muchas veces quedan sólo en el papel, no viéndose reflejado en las actividades pedagógicas. Esta práctica es, en general, amparada por las propias direcciones de las escuelas, las que conocen de la “*obligación*” de planificar considerando los OFT, pero señalan que esto es más una presión sistémica antes que una necesidad para trabajar correctamente los transversales en el aula.

¿Cómo evaluar los transversales?

“*Eso sí que es trágico*”, responde una profesora a la pregunta sobre la evaluación de los transversales, reflejando en cierta medida, la opinión de muchos docentes que señalan la dificultad de medir el cumplimiento de estos objetivos por parte de los alumnos y alumnas. Al igual que en el tema de su planificación, el modo en el cual los profesores conceptualizan los transver-

sales –fundamentalmente como valores- dirige las respuestas sobre la posibilidad de evaluar los OFT.

Otro elemento que incide en el discurso de los docentes respecto de este tema en particular, es el hecho de que no se encuentra suficientemente “*solucionada*” la diferencia entre evaluación y calificación, lo que se expresa en que algunos establecen claramente una distancia entre ambos términos, y otros que, por su parte, los tienden a homologar, usándolos indistintamente para referirse a la medición de los transversales.

Un primer argumento que se esgrime en contra de la evaluación de los transversales es el carácter “*subjetivo*” de éstos, en contraposición a la naturaleza “*objetiva*” de los conocimientos disciplinarios. En ese sentido, la falta de claridad respecto de los criterios de evaluación – cómo y cuándo hacerlo- vendría a dificultar aún más esta situación. Por otro lado, la posible disparidad de criterios entre los profesores respecto de un mismo “*concepto*” aumenta esta sensación de arbitrariedad de la evaluación, haciendo evidente que ésta dependerá de qué entiende cada docente por los distintos transversales. Muchos concuerdan en que la medición de un docente podría diferir radicalmente de la de otro colega, en la medida en que varíe el “*concepto*” que éste tenga sobre el transversal a medir. Del mismo modo, los profesores creen que por tratarse de objetivos vinculados a la conformación moral de las personas, el conocimiento que se tenga de los alumnos resulta fundamental para su evaluación, lo cual no siempre es posible de cumplir en cursos “*grandes*” o en los espacios de tiempo asignados para determinadas evaluaciones. Así, una profesora nos cuenta que “*cuando tú tienes que hacer la primera evaluación, que es en junio, a veces tienes un curso que recién vienes conociendo*”.

Por otro lado, algunos docentes creen que el propio carácter transversal de estos objetivos dificulta su evaluación al interior de cada uno de los subsectores. Es decir, como los OFT “*se pasan tanto en lenguaje, se pasan tanto en matemática o cuando la ocasión lo requiera, entonces no... es imposible evaluarlos*”. En ese sentido, su medición en cada uno de los subsectores atentaría contra la propia naturaleza y fundamentos de los transversales, evaluando conductas de modo parcializado, cuando éstas sólo podrían ser vistas en términos globales, de modo similar a las pretensiones de implementación de los OFT.

Ciertos docentes buscan matizar estas opiniones, diferenciando al interior de los transversales lo actitudinal y lo conceptual. De este modo, los valores serían difíciles de ser medidos y evaluados, no así las actitudes de los alumnos, donde –por ejemplo- “*uno va viendo cambios de conducta, pero eso no es bueno ni malo, porque tú no tienes una medición de hasta dónde... o sea, cada ser humano tiene valores más desarrollados que otros y (...) yo no puedo medir los valores de cada uno*”. Se produce así un hiato donde se postula que se puede evaluar conductas, pero no se puede establecer juicios respecto de los valores que dirigen estos mismos comportamientos.

Como se puede observar, no todos los docentes consideran inapropiado calificar determinadas conductas de los alumnos. Cuando así se propone, generalmente se refiere a ciertas actitudes “*negativas*”, las que en algunos casos pueden influir en las calificaciones. Según un profesor de la escuela Marco Polo: “*Si un niño se burla de otro cuando otro está hablando,*

yo lo tomo como que no sabe escuchar y le pongo un punto menos". En ese sentido, no se trata de incorporar sistemáticamente los transversales a la evaluación de una determinada actividad pedagógica, sino de utilizar la calificación como un arma para reprimir ciertos comportamientos que el docente considera que atentan contra algunos objetivos transversales. Como lo expresa otra docente: *"los valores son el cimiento de toda formación humana, así es que yo he puesto dos"*, por tener comportamientos inadecuados en el aula.

Para otros docentes, la evaluación de los transversales se realiza observando los comportamientos cotidianos de los niños. Para una correcta apreciación de los cambios observados se debe estar *"permanentemente viendo"*, porque *"es una cosa que tú tampoco la vas a evaluar en un día"*, ya que necesariamente se expresa *"en el transcurso del tiempo"*. Es decir, la evaluación para estos docentes se manifiesta en un mejor conocimiento del alumno por parte del profesor y en la capacidad de éste para poder ir guiándolo. Así, la evaluación consistiría en la posibilidad de reforzar determinadas conductas, o para decirlo en palabras de una docente, *"en destacar ese tipo de conducta que lo hacen mejor ser humano"*, porque *"¿cómo le vas a poner un siete a un niño porque es honesto?"*.

En resumen, la evaluación de los transversales al interior del aula es percibida por los profesores como un punto oscuro de la propuesta oficial, respecto del cual no existe mayor claridad, ni se le han proporcionado a los maestros criterios evaluativos claros. En general, la mayor parte de los docentes dice evaluar (no calificar) a sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos, mediante la observación de sus actitudes con el trabajo escolar, con sus compañeros y en la relación que establecen con el propio docente. Sin embargo, para la mayor parte de los profesores la evaluación de los transversales se reduce a estimular y/o criticar ciertos comportamientos, pero no han desarrollado un trabajo consistente al respecto.

Escuela Los Naranjos: un caso especial

En la generalidad de las escuelas visitadas, como ya lo señaláramos, el trabajo de transversales en el aula se caracteriza por ser el resultado de esfuerzos individuales de los docentes, ser poco sistemático, escasamente planificado y no estar integrado a una política institucional al respecto. No obstante, en la Escuela Los Naranjos, el trabajo en OFT se encuentra incorporado a la propuesta pedagógica de la escuela en general, a través de las Unidades Temáticas Mensuales⁹⁷, las que pretenden articular el trabajo de la escuela en sus distintos niveles. Se busca que las distintas actividades de la escuela y de cada uno de los subsectores, se desarrollen tomando en consideración las Unidades Temáticas Mensuales.

Este es el marco dentro del cual los profesores organizan el trabajo de transversales en los distintos subsectores. Sin embargo, la actividad pedagógica no se refiere exclusivamente a lle-

⁹⁷ Para un tratamiento a fondo de esta forma de organizar el trabajo de la escuela, ver en esta misma investigación la descripción de la Escuela Los Naranjos.

var a cabo la Unidad Temática que corresponde a determinado mes. Los profesores de cada uno de los subsectores deben planificar trimestralmente los objetivos verticales y los objetivos transversales que desarrollarán durante esos tres meses. En la práctica lo que ocurre es que se trabajan tanto los transversales de estas “*grandes unidades de la escuela*”, como aquellos que los docentes consideran que necesitan trabajar en su curso.

La planificación de los transversales se realiza considerando la particularidad del subsector, buscando “*adaptar*” el transversal a las características propias del subsector. Por otro lado, en cada uno de los trimestres se aborda específicamente un ámbito de los OFT. Como nos cuenta una docente: “*son tres áreas las que tienen los OFT para todos los cursos, entonces qué hice yo; yo tomé, por ejemplo, para el primer trimestre un área (...) área de formación ética*”, en Lenguaje y puse ‘*interpretación y juicio sobre las obras que se leerán y los valores que ellas expresan*’. Ahora en la misma área de formación ética, en matemáticas, primer trimestre, puse ‘*valores de autonomía y responsabilidad individual y colectiva frente a trabajos o tareas*’. ¿Te das cuenta que es lo mismo pero adaptado a la asignatura?”.

Los profesores de esta escuela son enfáticos en señalar que los transversales deben estar integrados a las actividades pedagógicas, de modo que, mediante el trabajo cotidiano en el aula -en lenguaje, por ejemplo- se desarrollen los valores que se encuentran planificados. Al respecto, una docente nos cuenta cómo implementa los transversales: “*yo estoy justamente en el área de la personalidad, de la autoestima, la autovaloración, entonces qué haces, haces que los niños tengan actividades pertinentes, por ejemplo, para la autoestima deben exponer temas, aunque el tema no va a tener que ver con la autoestima*”. De este modo, los OFT a trabajar se relacionan con los contenidos del subsector. Como nos cuenta una profesora: “*yo tengo, por ejemplo, un OFT que tiene que ver con ‘analizar comprensiva y críticamente distintos mensajes’*, entonces tomo, por ejemplo, una obra dramática, un poema, entonces ahí yo voy incorporando al tiro los OFT (...) en comprensión de la naturaleza, si yo estoy pasando sexualidad, no me voy a dedicar solamente a la parte biológica, sino que una o dos cosas las voy ingresando por el aspecto de los valores”.

En ese sentido, si bien el énfasis del tratamiento de los transversales en el aula está puesto en las actividades pedagógicas, los docentes no dicen desconocer otros ámbitos de operacionalización de los OFT. Así, nos señalan que los transversales son una “*cosa constante*” que se implementa casi involuntariamente por el profesor, dado que es una cualidad de la “*educación en sí*”, porque es imposible pensar en una educación que no esté fundada en la transmisión de valores.

La preocupación por la interacción cotidiana es otro rasgo distintivo de los docentes de este establecimiento, en particular, por la precaria situación social y personal en la que sus alumnos y alumnas vivirían cotidianamente. Esto es particularmente así con los niños que recién llegan a la escuela, quienes “*siempre llegan como mal*”, con “*deficiencia*”, y entonces la selección del transversal que se trabajará en el curso se relaciona con la necesidad de enfrentar las carencias del alumnado, en especial, el “*autoconocimiento de su capacidad*” y de su autoestima.

En lo referido al trabajo de transversales en el aula, es preciso mencionar que en la planificación también se considera la necesidad de evaluar los transversales. Para una docente, en *“todas las evaluaciones es ideal poner un ítem que tenga que ver con la evaluación de los OFT”*. Por ejemplo, respecto del tema de la sexualidad, *“yo incluyo una pregunta que diga ‘qué aspectos consideras tú necesarios para una relación de pareja’”*. La idea es desarrollar el *“nivel de análisis o de raciocinio”* de los alumnos, donde las respuestas no son ni correctas ni erradas, sino que son la expresión del punto de vista del niño. Esto genera la información necesaria para que el docente le pueda colaborar en su proceso formativo, especialmente por el *“lado más afectivo”*.

Una de las particularidades de esta escuela, es la capacidad que manifiestan para articular diferentes formas de operacionalizar los OFT, con el fin de entregar una formación valórica más fuerte que tienda a contrarrestar la negativa influencia del medio social. Del mismo modo, en lo referido al aula, los docentes manifiestan tener un manejo importante de los programas de estudio, los que son utilizados para las planificaciones de los subsectores. Así, la sistematicidad con que se desarrolla la labor pedagógica en general, se ve reflejada, en lo específico, en el hecho de que la implementación de los transversales responde a un interés manifiesto y expreso por trabajarlos. Al contrario de la mayor parte de las escuelas, en la Escuela Los Naranjos existe coherencia entre los esfuerzos de la dirección técnica y de los propios profesores, respecto del tema de la transversalidad.

CAPITULO VI

ESCUELA Y COMUNIDAD: EN LA BÚSQUEDA DE LA PERTINENCIA SOCIO-CULTURAL

El Vínculo Comunidad y Escuela: la Visión de los Docentes

Cada escuela tiene su propia historia, y cuando ésta es narrada por sus docentes y directivos, emergen numerosos procesos de cambio que han ocurrido en el establecimiento, los que de manera directa o indirecta se relacionan con el ámbito curricular. La experiencia del cambio es siempre subjetiva y significativa para los sujetos, y su sentido es actualizado por quienes participan de ella o sienten que les afecta. En la medida que los cambios están referidos a las actividades cotidianas de la escuela, el sentido que los sujetos le atribuyen a éste está impregnado de motivaciones y justificaciones para la acción.

Así, aquellas escuelas en las que pervive un pasado mítico, que con mayor o menor intensidad vincula a sus integrantes en torno al rescate y mantenimiento de una tradición común, la reconstrucción histórica de la institución se retrotrae al momento de su fundación, caracterizada por la existencia de vínculos entre la institución y la comunidad atendida. El efecto vinculante de esta tradición institucional, que entrega elementos comunes para la significación del cambio, se refleja de mejor manera al comparar estas instituciones que reconstruyen su pasado, con aquellas donde éste se diluye, mostrando una mayor dispersión de sentidos entre sus docentes, en torno a la reforma curricular. Este último es el caso de la escuela Marco Polo, donde el discurso de sus profesores no está referido a este bagaje común, y sus desacuerdo en torno a cómo debe interpretarse y orientarse su actividad educativa, como ya lo hemos revisado, muestra mayores divergencias.

En algunos casos, los vínculos entre la escuela y su entorno se originan en las demandas por atención educativa hechas por las comunidades, las que habrían dado vida a las escuelas. En el discurso docente, este momento en la historia de las instituciones escolares se caracteriza por una mayor participación de la comunidad y una alta valoración por el trabajo educativo que desempeñaban sus docentes. En algunos casos, los profesores relatan que los miembros de las comunidades atendidas no sólo se organizaron para demandar ante las autoridades del servicio educativo, sino también para dotar a la escuela de un sitio donde construir sus edificaciones, las que eventualmente también son levantadas o reparadas mediante el trabajo y los aportes voluntarios de los padres, apoderados y otros miembros de la comunidad, o de instituciones ligadas a ella.

A partir de este origen mítico, donde la escuela forma parte de la comunidad en la que se inserta, desarrollándose relaciones de afecto, colaboración y respeto entre sus agentes y los habitantes del entorno, la historia de la institución vive un progresivo y relativo alejamiento o aislamiento de la comunidad. Las razones que explican esto son variadas y los docentes las ilustran, por ejemplo, con referencias a la construcción de rejas y murallas que hoy delimitan la escuela e interrumpen la libre circulación de los apoderados y habitantes del entorno, levantadas con la justificación de brindar mayor seguridad a los bienes de la escuela y a sus alumnos y alumnas. Estas transformaciones en las relaciones con la comunidad son explicadas de diversas maneras; por ejemplo, en ocasiones se asocia a la emigración de los antiguos habitantes del entorno, o por la renovación del personal docente, lo que habría debilitado la identificación de unos con otros en torno a una experiencia común.

“Esta escuela en todas partes era reconocida; ‘¿dónde nos reunimos?’: ‘en la Arica’. Ahora la Arica es conocida por un grupo de personas, además de los que son apoderados, pero hacia fuera ya no tiene trascendencia”.

Este distanciamiento entre comunidad y escuela es asociado por los docentes a los cambios acaecidos en el seno de la comunidad misma, que consistirían en una degradación de los vínculos entre sus miembros, caracterizada principalmente por la desintegración familiar, debida a la ausencia temporal o permanente de uno o incluso los dos padres de los estudiantes; la creciente influencia del individualismo y del consumismo; el incremento del consumo de drogas; la expansión de la delincuencia y el aumento de la violencia.

Según los profesores, todos estos cambios, junto a la persistencia de la pobreza, derivarían en la falta de interés y también en la dificultad para enviar en forma regular a los niños y niñas a la escuela, y para participar de su educación, debido a la necesidad de trabajar, el cumplimiento de una pena aflictiva, la falta de recursos económicos o, simplemente, de conocimientos. Al mismo tiempo, las percepciones sobre el entorno comunitario por parte de los docentes, que mantiene y profundiza el carácter deficitario y carenciado originario de la comunidad (pobre), especialmente en relación a la posibilidad de educar adecuadamente a sus hijos y brindarle nuevas oportunidades de desarrollo, nutre y renueva las motivaciones y orientaciones de sentido que definen y guían al trabajo docente, inspirando y exigiendo su transformación.

Las Necesidades Educativas de la Comunidad

La caracterización que los docentes hacen del entorno comunitario de la escuela suele comenzar identificándolo como un medio social carenciado en lo material y degradado en lo moral. Para muchos docentes, la venta y consumo de drogas y otras formas de delincuencia – prácticas muy extendidas en estos sectores según los docentes- han “*trastocado*” los valores del entorno, dificultando el establecimiento de relaciones de reciprocidad entre las personas. Si bien algunos profesores comprenden que de otra manera la sobrevivencia material no sería posible, pues su acceso al mercado del trabajo es precario y mal remunerado, la prevalencia de

estos “*disvalores*” habrían afectado profundamente la convivencia al interior de la comunidad y, de paso, su relación con la escuela. Esto se expresaría, por ejemplo, en la “*prepotencia*” con que algunos apoderados se enfrentarían a los profesores, y se filtraría al interior de la escuela en las conductas “*irrespetuosas de los alumnos*”, e incluso en sus actividades lúdicas: “*en los recreos, los principales juegos de los chiquillos son puntapiés, vámonos pegando*”, sostiene Jorge, docente de la escuela Arica.

Esta apreciación sobre la dinámica del entorno comunitario, caracterizada por el deterioro de ciertas prácticas de convivencia al interior de la familia y de la comunidad, produce entre los docentes una jerarquización de los conocimientos que, según entienden, la escuela debería transmitir en estos contextos, orientándolos a la entrega de pautas y normas de conducta que permitan una convivencia pacífica. El mismo docente de la escuela Arica antes citado, afirma, “*yo creo que aquí, más que contenidos tendríamos que formar hábitos y valores, porque para los alumnos el vender marihuana o pasta base está bien, los pacos son los que actúan mal cuando te llevan preso. Nada de (enseñar) eso de ‘¿quién descubrió América?’ sino ¿cómo valoro al ser humano?, ¿cómo valoro el respeto, la amistad?’*”.

Para este profesor, su escuela ha hecho progresos en este sentido, sin poder estar aún satisfechos. “*En esta escuela el valor de la solidaridad con los chiquillos es fuerte. Si el día de mañana dijéramos que hay que hacer una colecta por ejemplo, por determinado chiquillo, son capaces de no comerse un dulce, no comprarse algo y lo dan. Pero hay otros valores que sí hay que reforzarlos mucho más, como te decía, valorar lo que es el derecho a la vida muchas veces. Porque ellos están muy acostumbrados a que afuera están baleándose o que vinieron del otro lado de la población y se agarraron a cuchilladas. Y para ellos es normal ver eso, es normal pegarse, es normal andar a palos*”.

Esta “*falla*” en la familia, que, por lo demás, los docentes reconocen que no es exclusiva de las clases populares, genera impotencia y preocupación entre los profesores y las profesoras, más aún si en la transmisión de valores y pautas adecuadas de conductas se deben enfrentar justamente con el ejemplo dado por miembros del entorno familiar, con quienes los niños mantienen vínculos emocionales fuertes. Padres, madres o familiares cercanos que, por ejemplo, roban o venden droga como forma de subsistencia, son una influencia poderosa en la construcción de las escalas valóricas de los niños y niñas, impidiendo muchas veces que las “*enseñanzas*” de los docentes al respecto sean introyectadas por los alumnos. Por este motivo los profesores tienden a realzar el carácter afectivo de su trabajo, como un recurso que posibilita una apertura en los estudiantes hacia sus enseñanzas. Pero la sensación de impotencia se incrementa en el profesor, en la medida que también deben enfrentar la influencia de los medios de comunicación de masas, que consideran nocivas en el mismo sentido: generan “*antivalores*”, tales como la mentira y el engaño, y legitiman la violencia.

Esta situación lleva a los docentes a sentirse solos en la difícil tarea de formar a un ser humano capaz de tolerar y convivir en paz con sus iguales, donde “*toda esta carga social recae sobre nosotros, profesores y profesoras*”, ante lo cual plantean la necesidad de incorpo-

rar a la comunidad en esta tarea: “*el respeto hacia las otras personas, esa es una cuestión que tenemos que ver como comunidad de escuela, entonces no podemos dejar al apoderado fuera. Se habla mucho de la agresión intrafamiliar, pero veamos realmente que aquí en la escuela la agresión llueve, verbalmente llueve a todo nivel, entre los niños, entre los apoderados y los niños, o los apoderados hacia los profesores*”, asegura un docente.

La participación de los padres: exigencias y limitaciones establecidas por la escuela

Según la opinión de los docentes, es necesario un cierto grado de participación de los padres y apoderados en las escuelas para lograr sus objetivos educativos, lo que en estos momentos sería insuficiente, por lo que los establecimientos han puesto en práctica distintas estrategias de (re)integración de la comunidad. De esta manera, las instituciones escolares demandan de los padres y apoderados apoyo y colaboración con las actividades educativas escolares, ya sea consiguiendo materiales didácticos; supervisando y ayudando a los niños en la realización de tareas escolares en el hogar; y, cooperando con los docentes en la organización de actividades dentro o fuera del establecimiento y de la sala de clases.

En relación a este tema, el discurso de los docentes se mueve desde generalizaciones que engloban a los apoderados como un todo, donde se destaca, por un lado, la falta de participación y de apoyo a la labor escolar, el desinterés y la falta de capacidad para apoyar adecuadamente a los niños por carencia de conocimientos o de recursos materiales; pero también, se reconoce un cierto grado de heterogeneidad entre los apoderados, existiendo grupos de padres comprometidos con la educación escolar de sus hijos.

Los profesores critican a las familias que delegan a la escuela toda la responsabilidad de educar a los niños, afirmando que ellos también tienen un deber al respecto y la capacidad de asumirlo, pues, según un docente, los contenidos que ellos aprendieron cuando chicos no habrían variado tanto en relación a los que se enseñan hoy. En esta misma dirección, los profesores destacan aquellas situaciones en las que han logrado la activa colaboración de los apoderados -básicamente de las madres- mostrando su satisfacción al respecto. Sin embargo, el balance general es que aún queda mucho por hacer, y por otro lado, se reitera la opinión de que los padres deben saber “*en qué meterse*”, pues tampoco deben criticar a los profesores sobre su desempeño en el aula, pues éste es considerado un espacio donde se ejerce un conocimiento que los padres no manejan.

Como lo plantea un docente: “*He ahí la problemática de los apoderados: ¿hasta dónde llegan ellos? ¿cuánto es lo que puedo permitir que el apoderado se meta ahí?*” Las respuestas, en este sentido, varían desde aquellos profesores que consideran que la participación del apoderado se debe reducir a suministrar materiales de trabajo y brindar apoyo a las tareas y actividades de la escuela, hasta aquellos que insinúan que su papel debe ser convertirse en un recurso pedagógico más, enseñándoles los profesores a los padres, como en el caso de la Escuela Los Naranjos, las metodologías que ellos están ocupando para enseñar determinados

contenidos a sus hijos. En esta última dirección, la investigación consigna también la experiencia de la Escuela Marco Polo, que en un Proyecto de articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, introdujo la participación de los apoderados; sin embargo, tras el retiro de la entidad externa que los asesoraba, la participación de la familia se diluyó y, con ella, la innovación.

La disconformidad con la manera en que los padres se vinculan con la escuela, se manifiesta emblemáticamente, entre los docentes, en su queja por las inasistencias de éstos a las reuniones de apoderados –cuestión que se acentúa en la medida que se asciende en los distintos niveles educacionales- y en las dificultades para mantener funcionando los Centros de Padres.

En las escuelas donde existen Centros de Padres (Los Naranjos, San Antonio, Arica y Córdoba), los docentes expresan que no son muchos los padres que participan en él, y su función se restringe a suministrar recursos a la escuela, para dotar de materiales y mejorar la infraestructura institucional. Este rol atribuido a la organización de apoderados, en ocasiones genera conflictos con la dirección de los establecimientos respecto al destino que debe dársele a los recursos acumulados, sobre todo en las escuelas municipales, donde muchas veces es la única forma que tienen los directivos para reunir recursos distintos a los de la subvención. En el caso de la escuela Marco Polo, esto derivó en un conflicto de tales dimensiones que condujo a la disolución de esta instancia de participación.

Entre las estrategias mencionadas por los profesores, para construir nuevas formas de vinculación con la comunidad, la más común es la de transformar las tradicionales reuniones de apoderados, de carácter más bien informativo, en escuelas de padres, dotándolas de un sentido más bien formativo. La forma en que se conducen estas escuelas de padres son diversas. En la Escuela Arica se dedican diez o quince minutos de estas reuniones a hablar sobre temas como la sexualidad adolescente o la violencia intrafamiliar. En esta misma escuela se realizaron dos jornadas de reflexión con apoderados acerca de las relaciones docentes apoderados y del trabajo pedagógico que se realiza en la escuela.

En la Escuela San Antonio se desarrollan desde hace más de una década talleres de reflexión en torno a la paternidad responsable, los que han contado con la participación de padres y madres. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la asistencia de los padres a los mencionados talleres, es una condición para la incorporación de sus hijos a los primeros niveles de enseñanza, lo que les otorga un carácter obligatorio más que espontáneo.

El caso de la escuela Los Naranjos es distinto en varios sentidos. Si bien este establecimiento no está exento de una baja participación de apoderados en lo que respecta a las instancias convencionales de participación -reuniones de apoderados de curso y centro de padres- ha creado espacios de distinto tipo a los que se han incorporado diversos miembros de la comunidad; por ejemplo, algunos de carácter recreativo, como funciones de cine u otro tipo de representaciones artísticas.

La particularidad de la Escuela Los Naranjos, sin embargo, es que amplía la noción de comunidad educativa, la que comúnmente incluye, además de los agentes escolares y los niños y niñas que asisten a la escuela, sólo a los padres y apoderados de los estudiantes, abarcando en el caso de este establecimiento a toda la ‘comunidad’ -la que se define, principalmente, en términos territoriales-. Entre estas instancias de participación de la comunidad al interior de la escuela están los cursos de alfabetización y los de recuperación de estudios de nivel secundario, a los que concurren numerosos adultos del vecindario. Si bien la participación en estos espacios recreativos y formativos es restringida, su presencia transforma los vínculos entre escuela y su entorno, pues promueve el conocimiento mutuo entre los vecinos y la institución, estableciendo relaciones de confianza que algunas veces son capitalizadas en términos curriculares. Un ejemplo de esto último, son los contactos que algunos de los asistentes a estas actividades han establecido entre la agencia escolar y personas por ellos conocidas con habilidades artísticas y artesanales que han comenzado a enseñar dentro de la escuela, permitiendo incrementar las alternativas de formación ofrecidas a los estudiantes.

Intentos similares por implementar actividades de carácter educativo o recreacional entre sus apoderados, han sido llevados adelante por la escuela Arica, sin lograr interesarlos mayormente, teniendo una mínima concurrencia sus talleres de folklore y computación, a cada uno de los cuales finalmente asistían sólo dos apoderados.

Sin embargo, lo más relevante de los nexos que la escuela Los Naranjos posee con los habitantes de su entorno, y que hace que el concepto de comunidad sea más pertinente para describir tal vínculo, es la participación de distintos representantes de organizaciones sociales territoriales en su directorio. A través de estos representantes, los miembros de la comunidad que participan de estas organizaciones, intervienen en algunas decisiones sobre cómo complementar el currículo oficial, en aquellos espacios de libre disposición que posee la escuela. Este empoderamiento de la comunidad en torno al currículo, y la pertenencia de los docentes a la misma, tiene incidencia en la manera cómo los docentes resignifican y enriquecen los planes y programas de estudio en la escuela.

La experiencia llevada adelante por esta escuela, nos permite comprender de mejor manera las dificultades existentes en otros establecimientos para asumir los cambios que se requerirían para volver más pertinente la oferta educativa en términos socioculturales. En la medida en que el conocimiento que deben aprender los estudiantes se defina en oposición a los que circulan en su comunidad, concebida más bien como “*población de alto riesgo*” o con “*alto grado de vulnerabilidad*”, precisamente por la ausencia de conocimientos y habilidades que les permita salir de su condición de pobreza, tiende a anularse la posibilidad de que los sujetos que la integran puedan participar del proceso educativo de otra manera que no sea sólo suministrando parte de los recursos materiales que la escuela considere necesarios para el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que, muchas veces, la distancia que existe entre la escuela y los miembros de la comunidad es asociada a la incapacidad de estos últimos para aportar a la educación de las nuevas generaciones. La actual relación de la institución con su entorno social

es definida en función de las adversas condiciones de vida que enfrentan las familias de los niños y niñas a los que atiende, entre los que prima la escasez de recursos básicos para la sobrevivencia y para la adquisición y transmisión de los conocimientos que les permitirían superar su situación de pobreza. Esta caracterización del entorno social de la escuela es central para comprender la manera cómo la institución y sus docentes construyen su identidad y su propuesta educativa, y la forma en que ésta se infunde dentro del nuevo marco curricular.

Comunidad y cambio curricular

En la medida que los niños y las comunidades son definidas desde su carencia -“*deprivados culturalmente*”- muchos docentes tienden a delinear ciertas estrategias de atención educativas con menos exigencias que cuando trabajan en otros sectores sociales. Y si bien los docentes expresan su deseo de que a estos niños se les diese una educación de la misma calidad que la ofrecida en las escuelas de elite, el reconocimiento de las restricciones que ofrecen las condiciones de vida de los niños y los recursos con los que cuentan en las escuelas, los lleva a readecuar este objetivo inicial estableciendo otros que presumen más realizables.

En este sentido, algunos profesores plantean la necesidad que, al igual que lo hacen los colegios privados de ‘*elite*’, que preparan a sus alumnos para “*tomar decisiones*” y “*liderar la sociedad*”, las escuelas de sectores populares también debieran “*definir su propio currículo*”. “*Prepararlos con las cosas elementales, básicas: que el niño sepa leer, que el niño sepa escribir y que sepa desenvolverse en su medio; prepararlo para la vida, para que él sea un buen trabajador, un buen hombre y que se desenvuelva en la sociedad como corresponde. Yo creo que eso sería como nuestra misión aquí y no pensar en que el niño tiene que saber tantas cosas, y para qué si no es capaz, si no puede, si él vive en un medio que le está privando de un montón de cosas*”, asegura una docente, durante una intervención en un grupo de discusión.

Es interesante hacer notar que algunos docentes reaccionan ante estos planteamientos juzgándolos de discriminadores e insisten en que se debe intentar dar una educación más igualitaria. Una de ellas es Verónica, que reclama contra el trato diferencial propuesto por otros docentes hacia los niños y niñas de sectores populares, asegurando que “*más del cincuenta por ciento de los niños de la comuna (en la que se realiza el grupo de discusión) tiene capacidades*”.

En relación con los alumnos y alumnas con capacidades para seguir estudiando, los docentes enfatizan las dificultades que encuentran sus padres para solventar económicamente tales estudios y retardar el ingreso de los niños al mundo laboral. Sin embargo, entre los propios profesores existe la convicción de falta de sentido de tal continuidad, pues señalan que es frecuente escuchar a los alumnos egresados cuestionar haber concluido la enseñanza secundaria, dado que esto no se habría visto reflejado en una ampliación de las oportunidades laborales para ellos. Como nos dice uno de estos docentes: “*en las palabras de los apoderados, tanto que*

estudié y para qué, si igual estoy trabajando en la construcción”. Esta falta de expectativas ante la movilidad social que existiría en estos sectores populares, también se refleja en el testimonio que entrega una profesora respecto de alumnos y alumnas que tratan de repetir el último año del liceo para no *“quedarse pateando piedras en las esquinas”*.

Por ello los profesores y profesoras buscan caminos para que los niños aprendan en la escuela contenidos y actitudes que les sirvan para integrarse activamente a la sociedad. Y aquí Antonia reitera una posición que ya hemos revisado: *“sin perder de vista que tenemos que sacarle mucho partido a la capacidad que tienen los niños nuestros, y entregarnos por entero a un trabajo mejor, más profesional, yo creo que lo fundamental aquí es que los niños tengan valores, es desarrollar en ellos todos los valores que el ser humano hoy día ha perdido, porque estamos en una sociedad de consumo, donde solamente vale el que tiene mejor pinta o el que tiene una posición en la sociedad adinerada, ese es el gallo que tiene las garantías de triunfar y ninguno más”*.

En torno a los ejes de sentido aquí reconstruidos, cabe destacar la intervención de Javier, con su especial interpretación sobre las orientaciones de la reforma curricular: *“Una de las cosas que me gustaron a mí de la Reforma, es eso que dice que el niño debe aprender pocas cosas pero bien aprendido; por ejemplo, leer bien es fundamental. Si yo le paso al niño muchos temas, si yo le paso el sustantivo, el adjetivo, verbo, y le paso ortografía, reglas, tantas cosas, son pocos los niños que van a dar, de una prueba de treinta preguntas se va a saber la mitad. Entonces qué sucede cuando uno pasa hartos temas, algunos niños son capaces de seguirlos, todos los temas, otros la mitad y otros un poco menos, porque son temas que no son todos tan importantes; en cambio, si uno se va a los temas realmente importantes, que son pocos y todos lo entienden bien, eso es una base donde todos pueden rendir”*.

Por otro lado, en aquellas escuelas que atienden a sectores desfavorecidos, como la escuela Arica, sus docentes señalan el carácter problemático que tiene la no enseñanza de la gramática, aduciendo que los niños a los que atienden hablan en *“coa”*, enfatizando un mayor distanciamiento de su habla respecto de los patrones convencionales adscritos a la gramática; mientras que, por otro lado, escuelas como la Marco Polo y la San Antonio, que describen a su población como la *“elite”* de la comuna, resaltan la mayor capacidad de expresión de sus estudiantes. Pese a esto, una docente de la escuela Marco Polo señala las dificultades que enfrentan en el subsector de Lenguaje y Comunicación para lograr sus objetivos: *“Nosotros trabajamos en un medio de una depresión cultural. Tú ves aquí alrededor, no hay librerías, no hay ni quioscos ni se venden diarios, y además la gente no tiene para comprar diarios. Entonces es muy difícil que en un hogar haya una pequeña biblioteca, o que hayan libros para leer. El alumno no ve a los padres, por ejemplo, leer, y eso lo desmotiva. Llega a la escuela no más y ahí tiene los libros, entonces hay que motivar siempre, constantemente al alumno. Eso lo hemos hecho siempre nosotros para trabajar.”*

El Vínculo Escuela y Comunidad: la Visión de las Apoderadas

“Me gustaría que cuando hicieran una reforma educacional de este tipo nosotros fuéramos consultados (..) yo pienso que, por ejemplo, el Presidente de la República es el jefe de hogar de todos los hogares de nosotros y cuando en la familia se plantea hacer algo, como un cambio de pintura, se consulta a toda la familia, se le pregunta de qué color se podría poner, cómo lo hacemos, cuándo, ese tipo de cosas. (...) Yo pienso que debiera ser lo mismo que cuando quieren hacer un cambio a nivel familiar”

(Sofía, Los Naranjos)

En el discurso de las apoderadas, el proceso de reforma educativa tiene una presencia fragmentaria, difusa y, en el mejor de los casos, concentrada en uno o dos elementos que representarían lo que es “*la reforma*”: la Jornada Escolar Completa y la metodología de los trabajos en grupos. Miradas globales que tiendan a señalar el sentido del cambio propuesto escasean entre las apoderadas. De este modo, demandas como la que aparece en el epígrafe, dan cuenta de la percepción que existe entre las madres de ser objeto de un cambio que no pueden dimensionar con exactitud, ni tampoco reconocer con claridad sus límites y potencialidades. Por lo mismo, el discurso de las madres sobre la reforma se construye, muchas veces, en base a extractos y retazos de los dichos de otros actores de la misma escuela, a partir de los cuales ellas estructuran su propia visión. Detrás de sus palabras se esconde, sin embargo, la percepción de que no son consideradas sujetos con capacidad de propuesta, al interior de un cambio que es sentido, pese a todo, como inevitable.

Esta percepción generalizada de las apoderadas, sin embargo, contrasta con uno de los énfasis discursivos que ha tenido el proceso de reforma en Chile. El discurso oficial de la reforma ha insistido en la necesidad de involucrar a la comunidad educativa en su conjunto en la educación de los niños y niñas⁹⁸. El punto de partida indicaba que los apoderados – en especial en sectores de menores ingresos- tenían bajos niveles de integración al establecimiento y escaso apoyo a los procesos de aprendizaje del niño, dejando todo en manos de los docentes y la escuela. En ese sentido, se entendía que una transformación en este estado de cosas, que considerara la incorporación gradual de los padres al quehacer del establecimiento, permitiría hacer una mejor escuela, más acorde con las necesidades y expectativas de los apoderados, e implicaría también mejoramientos sustantivos en los aprendizajes de los niños.

Es así como, en muchas ocasiones, los discursos e intervenciones públicas de las autoridades ministeriales han tenido como destinatario último al apoderado, ya sea para estimular su acercamiento al establecimiento en general, como también para conseguir mayor compromiso

⁹⁸ Se entiende por comunidad educativa a los padres y apoderados, docentes-directivos y de alula, así como alumnos y alumnas y personal paradocente de las escuelas. En la Escuela Los Naranjos .la noción de comunidad educativa es más amplia, como se analizó anteriormente.

personal en lo referido a los niveles de logro educativo de los niños. La búsqueda por comprometer la participación de los padres en la escuela y en los procesos de aprendizaje de sus hijos ha contado incluso con campañas públicas específicas al respecto⁹⁹. Al final de este capítulo veremos más en detalle cómo las apoderadas han percibido este proceso y de qué modo los contextos institucionales no han ayudado a transformar las condiciones de participación de los apoderados, que estaban diseñadas principalmente para un rol pasivo y externo.

Para comprender la pertinencia de la educación que se le otorga a los niños y niñas de estas escuelas, visto a través de las opiniones y percepciones de los apoderados, nos centramos en dos grandes interrogantes que están referidas a dilucidar por qué un padre y/o madre de un sector popular escoge una escuela y no otra, y cuáles son las principales exigencias que se le realizan a la escuela primaria.

¿Cómo escogen los apoderados las escuelas de sus hijos?

La pregunta con que abrimos esta parte nos permite orientar la descripción y análisis de las motivaciones que dirigen la elección de las escuelas por parte de los padres y madres, con el fin de dar cuenta del imaginario que existe respecto de la función y sentido de la enseñanza primaria para los niños de sectores populares. Matricular al hijo o hija en una escuela es una decisión que está siempre precedida de una “*imagen*” del establecimiento que ha de ser elegido, donde se articulan las expectativas sobre el futuro del niño, las posibilidades materiales de las familias y las informaciones previas que los padres tengan de la escuela. A partir de esto se genera una determinada demanda que se espera que el establecimiento sea capaz de satisfacer.

En sectores populares –como los atendidos por los establecimientos que son parte de este estudio- las escuelas tienen una historia vinculada estrechamente a los habitantes del territorio donde está ubicada. Sólo consideremos el hecho de que varios de los establecimientos visitados tienen su origen, precisamente, en una exigencia o necesidad de los habitantes de un territorio o de una población en particular. Pues, al contrario de lo que sucede para otros grupos sociales, donde la dispersión territorial del alumnado es alta, en estos sectores las escuelas suelen tener una distribución de sus estudiantes acotada a las poblaciones aledañas al establecimiento.

Por lo mismo, no es extraño que la gran mayoría de las apoderadas identifiquen como primer motivo para haber elegido una determinada escuela, el hecho que ella misma, su marido, un familiar cercano o un amigo íntimo hayan estudiado ahí mismo. Como nos señala una apoderada

⁹⁹ Hace algunos años se transmitieron por TV, spots del Ministerio de Educación donde se invitaba a los padres a comprometerse más con la educación de sus hijos, dejando entrever en estos avisos que la responsabilidad de los malos resultados obtenidos por los alumnos se podía explicar por la falta de preocupación de los padres al respecto.

de la escuela Marco Polo, la elección de esta escuela *“fue por herencia, digámoslo así, porque mi esposo estudió aquí, mi sobrina estudió aquí y hay una buena referencia y eso a mi me dio confianza, por lo que mi esposo y por lo que mi sobrina lograron”*. En ese sentido, aquellas experiencias pasadas que, al ser cercanas, significativas y mostrar resultados positivos, legitiman la decisión que el apoderado debe tomar en el presente.

Es frecuente que todos los hijos estudien en el mismo lugar, porque se tiene un vínculo con la escuela y se la conoce, sabiendo sus debilidades y también sus progresos. Esto también permite que los padres vayan observando los cambios vividos por la institución en el tiempo, pudiendo decir –como lo hace una apoderada de la escuela Arica- que ahora *“hay tantas cosas que no estaban antes”*, y que por eso, no dudó un instante en inscribir a su quinto hijo en esa escuela. Por lo mismo, para quienes han estudiado o conocen la escuela desde hace mucho tiempo, el hecho de que el hijo ingrese a estudiar, es –en cierta medida- la actualización de un vínculo con la escuela que había sido establecido hace largo tiempo.

Sin embargo, las motivaciones que aducen las apoderadas no suelen estar circunscritas a un sólo aspecto; son, por el contrario, las más de las veces una conjunción de factores. Otra de las razones que las apoderadas señalan, es el hecho de que la escuela se encuentre cerca del hogar, aún en los casos donde no se maneja mayor información sobre el establecimiento. Respecto de este punto, se asocian factores de orden económico, como también aspectos referidos a la mayor seguridad del niño si éste estudia en un colegio aledaño a su hogar.

Por lo mismo, aún cuando algunos apoderados desearían cambiar a sus hijos *“a un mejor colegio”*, en general ubicado fuera de la población, limitaciones de orden económico impiden que esto ocurra. Como señala una apoderada de la escuela Córdoba: *“en otros colegios no puedo pagar lo que ellos piden, porque hay que estar pagando mensualmente y yo no tengo cómo estar pagando al mes”*¹⁰⁰. La escasez de recursos para cancelar el colegio, así como para la movilización del niño, es una traba para muchos insalvable y deciden ubicarlo en una escuela cerca del hogar. Es así como algunos padres señalan que la falta de dinero para la locomoción diaria o para *“pagar un furgón que lo lleve al colegio”*, impide pensar en matricularlos en escuelas alejadas de la población. Una apoderada nos cuenta que decidió cambiar a su hijo de una escuela que estaba en otra comuna al colegio del sector: *“por el hecho de que donde iba era muy lejos, a veces teníamos plata para el pasaje y a veces no teníamos, porque como éramos muchos en la familia... se iba a pie, entonces la asistencia pasaban como a las 8:15, y adonde él caminaba y las micros no lo llevaban, llegaba después de las nueve al colegio y el niño tenía mucha inasistencia”*.

100 Es importante recordar que las escuelas particulares subvencionadas consideradas para este estudio son gratuitas. Algunas, sin embargo, cobran anualmente una cantidad menor por concepto de fotocopias, materiales y de Centro de Padres. Estos cobros son similares a los que se realizan en las escuelas municipales visitadas.

Para otros matricular a su hijo en la escuela del sector es “*más cómodo*”, porque, por un lado, no “*quita tanto tiempo para hacer las cosas de la casa*”, y, por otro, disminuye la sensación de inseguridad de los padres, quienes temen que los niños tengan que “*cruzar la calle*”, “*andar solos de noche, tarde*”, y también, porque al estar cerca del hogar, están “*como más vigilados*” y es más “*seguro*”. Para una apoderada de la escuela Arica, el hecho de que este establecimiento sea “*todo cerrado*” es algo que la hizo decidirse por esa escuela, pues en ella existe una sola puerta y la vista desde el exterior se encuentra impedida por unas planchas de zinc. En este mismo sentido, otra apoderada de la misma institución, critica una escuela cercana porque ahí “*los niños salen del colegio como quieren*”, mientras en la escuela Arica, la “*tía Margarita se para en la puerta, si los niños salen para afuera, ella los echa para adentro*”. Sin embargo, la referencia al tema de la seguridad no está circunscrito solamente al trayecto entre el hogar y la escuela, sino también a la percepción que tienen los apoderados sobre el grado de control y de cuidado que el establecimiento muestra sobre los propios niños.

El aspecto disciplinario y normativo de las escuelas es también otro de los factores que los apoderados consideran, tendiendo a privilegiar aquellos establecimientos con “*mejor imagen*” en ese aspecto. De ese modo, la mayor parte de las apoderadas ve con buenos ojos a una escuela que “*selecciona*” sus alumnos y se desprende regularmente de los niños con mal rendimiento y conducta. Esta es una práctica institucional asociada –al nivel del imaginario colectivo– principalmente a los establecimientos particulares subvencionados, más allá de que no en todos ocurra efectivamente así, como es el caso de la escuela Arica, que se caracteriza precisamente por lo contrario: no tener políticas de selección rigurosas y aceptar todo tipo de alumnos.

Para algunas apoderadas, la elección de la escuela no es considerada como una decisión voluntaria, pues obligados por los continuos rechazos en distintas escuelas, debieron acudir justamente a aquellas escuelas que no discriminaban a sus hijos e hijas catalogados como “*alumnos problemas*”. En casos con discapacidad física, de “*déficit atencional*” o con “*problemas de aprendizaje*”, y que han sido rechazados en distintos establecimientos, se opta por aquella escuela que los acepta recibir, pero que no es necesariamente donde ellas quisieran que su hijo estudiara. Se valora, en estos casos, la “*acogida*”, la “*integración*” y la aceptación de aquellos alumnos que son crecientemente excluidos del sistema educacional, en la misma medida en que se acumulan sus “*fracasos escolares*”. Por ejemplo, una apoderada de la escuela Los Naranjos señala que a su hija que estaba en sexto básico y no sabía leer ni escribir, no se la recibían en ningún colegio, por lo cual ella valora que esta escuela lo haya hecho.

Otra de las motivaciones que se señalan para elegir una escuela para los hijos es que ésta sea reconocida en el sector como “*súper buena*”. En general, las referencias a este respecto son vagas e imprecisas y no suelen ahondar más, dejándolo en formulaciones generales, tales como el “*colegio es bueno*” y que los “*profesores son buenos*”. Por lo mismo, no nos debe extrañar en el discurso de las apoderadas la total ausencia de criterios

vinculados a mediciones de calidad de la enseñanza –tales como el SIMCE- como variables para decidirse por una determinada escuela¹⁰¹. Tampoco parece ser un criterio para decidir la escuela donde enviarán sus hijas e hijos, el hecho que las escuelas posean un proyecto pedagógico o institucional innovador o que estén implementando adecuadamente la reforma.

Como hemos visto, los criterios fundamentales se relacionan con el conocimiento previo de la escuela por la presencia de familiares que han pasado por ella, viabilidad económica, percepción de seguridad y control, imagen que tiene buena disciplina y receptividad de ciertas escuelas a los alumnos “*problemas*”. Es así como, pese a sus intenciones iniciales, muchas apoderadas expresan implícitamente no haber podido optar y elegir entre escuelas.

Esta jerarquización de los términos sobre los cuales se decide la escuela apropiada, donde la calidad de los aprendizajes es un factor en un comienzo secundario, nos entrega también pistas respecto de las expectativas, posibilidades y limitaciones que las apoderadas construyen sobre la escuela a la que asistirán sus hijos. Como veremos a continuación, la calidad de la enseñanza se convierte en un factor importante sólo una vez que el alumno ha ingresado al establecimiento. Hay una demanda implícita que las madres le realizan a cualquier escuela: “enseñar” correctamente a sus hijos y para muchas apoderadas, no es una exigencia que se deba explicitar, pues se sobreentiende que una escuela y sus profesores están para enseñar.

¿Qué esperan las apoderadas de la escuela?

La valoración que realizan las apoderadas de la educación recibida por sus hijas e hijos tiende a ser dispar, incluso entre padres de una misma escuela. Por lo mismo, es importante al momento de evaluar la escuela, las historias de vida y las expectativas personales y familiares sobre el futuro del niño. A partir de esto, se le demandan a la escuela determinadas cosas, tanto en el plano de la enseñanza de “*contenidos*”, como en lo referido a los aspectos formativos y la entrega de normas sociales relevantes. Creemos que en torno a estos dos ejes de sentido se articula el discurso evaluativo de las apoderadas en referencia a las escuelas donde asisten sus hijos.

En el plano de la formación de los alumnos y alumnas en la integración de pautas de comportamientos, la opinión de las apoderadas se divide entre quienes destacan positivamente el papel de los docentes, expresado en la preocupación y el buen trato que le muestran cotidianamente a sus hijos; y quienes señalan, en términos generales, la carencia de socialización

101 Desde el Ministerio de Educación se ha sostenido frecuentemente que las mediciones nacionales de la calidad de la enseñanza (SIMCE, por ejemplo) son guías para que los apoderados puedan escoger adecuadamente la institución escolar para sus hijos. Esta pretensión se torna irrelevante en estos sectores sociales, los cuales no le otorgan mayor valor al puntaje obtenido por las escuelas, no dicen informarse ni dirigir su elección a partir de este criterio, privilegiando –cuando así pueden hacerlo- otros factores, como los mencionados anteriormente.

de los alumnos y el débil papel que actualmente está cumpliendo la institución escolar en transmitir normas y promover conductas adecuadas. Entre ambos polos se mueven las percepciones de los apoderados que enfatizan la importancia de los aspectos formativos.

En el plano de lo cognitivo, las visiones de las madres discurren de un modo similar al mencionado anteriormente, mientras algunas se refieren a la calidad de la enseñanza como satisfactoria, otras la critican fuertemente y reconocen que sus escuelas se encuentran “*atrasadas*” en comparación con las escuelas “*particulares*”¹⁰². A continuación observaremos algunos tópicos que articulan la evaluación de las escuelas y las demandas que se encuentran implícitas entre los apoderados de las escuelas visitadas.

a) *La escuela como “segunda casa”*

Uno de los aspectos valorados es la capacidad del profesorado de entablar relaciones de confianza con los niños, permitiendo que éstos sientan seguridad, por ejemplo, de “*hablar con ellos de sus problemas*”. Apoderadas de las distintas escuelas describen al profesor como un “*segundo papá*” y a la escuela como la “*segunda casa*”, denotando con esto el rol que le asignan a los profesores. Demandan de ellos no sólo la transmisión de contenidos, sino también que muestren preocupación y que establezcan relaciones con los niños basados en el “*amor*” y “*el cuidado*”. En ese sentido, reclaman de los docentes que cumplan adecuadamente este rol sustitutorio de la autoridad familiar, al menos mientras se encuentran en la escuela.

Para estas madres, el tipo de relaciones existentes entre docentes y alumnos tendría una incidencia directa en la disposición del niño y la niña hacia la escuela y el aprendizaje. Una apoderada de la Escuela Los Naranjos, hablando del anterior establecimiento donde había estado su hija, señala que en esa escuela: “*a los niños no les dan la oportunidad para desarrollarse, porque cuando no le dan amor, el niño se pone más en contra*”. Relaciones de este tipo coartarían las capacidades y habilidades del niño, limitando su desarrollo integral e impidiendo que en el futuro éste “*sea alguien más en la vida*”. Por lo mismo, ella destaca el trabajo personalizado que realizaría la Escuela Los Naranjos, donde incluso se habrían preocupado de derivar a su hijo “*hiperkinético*” al psicólogo, por lo que ella está muy agradecida, “*porque en otros colegios nunca me dieron una oportunidad así*”.

En este mismo sentido, un aspecto que se considera importante es que los profesores no establezcan diferencias marcadas entre los alumnos, y que los atiendan sin realizar discriminaciones: “*independiente de la nota que pueda tener el niño*”. Por lo mismo, se exige de los maestros “*calidad humana*” y el interés, por encima de todo, de “*formar perso-*

102 Si bien en este estudio se consideran tres escuelas particulares subvencionadas, éstas son completamente gratuitas, por lo cual, las referencias que los apoderados realizan sobre “*escuelas particulares*” corresponden en general a establecimientos particulares donde existe algún cobro mensual mínimo, cuestión que no ocurre en estos casos.

nas”. Para la apoderada de la Escuela San Antonio, son estas cualidades las que hacen que los docentes de su escuela sean buenos, porque se preocupan del niño *“como estudiante y como persona”*.

Del mismo modo, algunas apoderadas creen que la escuela debe asumir un rol más activo respecto de problemas sociales que afectan fuertemente a estos sectores. En particular, se refieren a hacerse cargo de temáticas tales como la drogadicción, el alcoholismo y el embarazo adolescente. Su mayor *“saber”*, en relación a los propios padres, los habilitaría para enfrentar estos temas, ya que pueden *“enseñar lo teórico, lo informativo, pues los profesores están como bien preparados para enseñarles, para mostrarles”*. Pese al interés que manifiestan algunos padres sobre la necesidad de que los docentes asuman en forma más sistemática esta labor formativa, centrándose en las problemáticas cotidianas que aquejan a los niños y jóvenes de sectores populares, también es pertinente mencionar que los Objetivos Fundamentales Transversales no tienen ninguna presencia explícita en el discurso de las apoderadas.

Hasta aquí hemos mostrado cómo un grupo importante de madres valora el rol formativo de los docentes y directivos-docentes y que en las escuelas exista una interacción entre niños y adultos fundada en el respeto mutuo, en la preocupación y el cariño. Sin embargo, no todos ellos concuerdan que esto se esté cumpliendo a cabalidad. Esto se haría palpable cuando se presentan situaciones de maltrato o despreocupación por parte de algunos maestros. En la escuela Córdoba, por ejemplo, sus apoderadas critican el trato cotidiano de algunos docentes a los estudiantes, caracterizado por la falta de preocupación, la humillación y, en casos extremos, el maltrato físico a algunos estudiantes. Una madre nos expresa que sobre una directivo-docente de esa escuela *“llegan hartas quejas de niñas”* que dicen que esta persona les había *“tirado el pelo”* y las patillas; incluso, *“años atrás a un alumno le pegó, le dio una cachetada”*.

La pervivencia de estas prácticas docentes en una sociedad crecientemente intolerante a las mismas, no ha hecho sino aumentar la presión de muchos madres para que éstas se terminen definitivamente. En ese sentido, le exigen explícitamente a la escuela que se instituyan otras relaciones entre los niños y los adultos. Sin embargo, es necesario señalar que aún un grupo no menor de apoderadas autoriza tácitamente este tipo de situaciones, considerándolo parte de las atribuciones propias del docente.

b) Orden y disciplina: respuesta a la falta de autoridad del adulto

Entre las apoderadas entrevistadas, algunas expresaron que una de las principales debilidades de la institución escolar hoy en día, es su poca capacidad para transmitirle a los niños pautas conductuales claras, donde primen el respeto a los mayores, la disciplina y la responsabilidad. Señalan, en ese sentido, que la pérdida de autoridad de las figuras adultas sería un signo de los tiempos actuales, presente especialmente entre los jóvenes y niños de sectores de menores ingresos. Estas referencias se hacen generalmente a partir de la comparación de su propia experiencia como alumna, respecto de lo que observan hoy en día en la escuela: *“antes había*

más respeto de los alumnos hacia los profesores, no como ahora, que hay alumnos que son muy violentos y por poco quieren pegarle a los profesores”. Para algunas madres, la relación que se debe establecer entre alumno y maestro, debe estar fundada en la explicitación (y restauración) del poder que poseía el adulto respecto del menor. Como lo deja en claro una apoderada de la escuela Praga: *“yo recuerdo que en el tiempo en que nosotros estuvimos estudiando, el profesor era como el segundo papá y los niños así lo asumían también. O sea, que tú no traieras la tarea era de ponerte a temblar delante de tu profesor, porque no habías traído la tarea, y eso aquí se ha perdido, ya no hay respeto, no hay temor, no hay ese ¡chuta, tengo que cumplir porque si no me van a retar en el colegio! No está eso y me parece que eso es malo para los niños”.*

En este sentido, el proceso de enseñanza debe estar guiado por la recompensa y el castigo, como formas de estimular y/o hacer cumplir a los niños con sus obligaciones escolares. Sin embargo, para que esto sea efectivo el adulto debe estar en posesión de una autoridad que ahora no ostenta; de lo contrario, ocurriría lo que está pasando en la actualidad, donde niños y jóvenes *“responden”* y *“desafían”* la palabra del adulto¹⁰³. La figura simbólica del docente como segundo papá aquí adquiere presencia en tanto debiera ser capaz de poner los límites y normas a la acción de los niños. Lo que algunas madres demandan de la escuela es que ésta colabore en la recuperación de este orden tradicional, asumiendo que los docentes se encuentran en una mejor posición para hacerlo, pese a que reconocen que en este proceso el menoscabo de la autoridad habría afectado a ambos –padres y profesores-. Según una madre de la escuela Marco Polo: *“Yo pienso que los papás y los profesores educan a los hijos, los profesores en su parte y los padres en otra parte, pero si yo trato y no puedo, tengo que ir a pedirle ayuda al colegio (...) (lo importante) es que los niños capten el concepto del respeto hacia los padres o hacia los mayores, porque si no hay respeto de un niño hacia su papá, no sé ¿qué podríamos hacer? La mamá se va a volver loca, o el papá, y el profesor no ayuda para nada en esto”*

Esta percepción de imposibilidad respecto de la educación de los hijos, que se encuentra presente en muchas apoderadas, se transforma en una demanda explícita a la escuela para que ésta restituya un estado de cosas, donde el niño tenga un *“buen comportamiento”*, sea disciplinado y respete la autoridad de los adultos.

Para algunas madres las transformaciones vividas en la educación el último tiempo, han estado dirigidas en el sentido inverso de lo que esperarían, pues se habrían debilitado

103 Son interesantes las palabras de una apoderada quien señala que la pérdida de autoridad de los adultos no es privativo de nuestras escuelas ni de nuestro país, sino que responde a un proceso de orden global: *“El hecho de que los papás hayan perdido autoridad sobre sus hijos, y al mismo tiempo los profesores pierden autoridad sobre los niños, es algo que pasa a nivel mundial en realidad, desde que en Estados Unidos los hijos pueden denunciar a sus padres por maltrato y por cosas por el estilo (...) si la familia es destruida el resto de la sociedad lo va a ser también y me parece que por ahí va todo lo que está sucediendo en los colegios (...) como te decía antes, que el niño ya no tiembla delante del profesor porque no trajo una tarea, porque no cumplió con lo que le pidió, todo eso coloca a los chicos en un clima de mucha liberalidad, que no es lo mismo que libertad”.*

los mecanismos de control y de castigo de las escuelas. Esto, que muchos lo observan como un paso positivo, para una apoderada de la escuela Praga significa un retroceso, pues dificulta que se pueda avanzar en el sentido de instaurar mayor respeto y disciplina en las escuelas, lo cual terminaría afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos niños: *“la educación ya no es lo mismo tampoco, en el sentido de que se le ha quitado autoridad a los profesores, de que ahora cualquiera puede ir y denunciar, ponte tú, que le tiraron el pelo a mi hijo, que le tiraron la oreja a mi hijo y que el profesor no tiene porqué hacer eso... o sea, yo encuentro que tampoco es bueno que anden castigando físicamente a los niños, pero que se tomen medidas drásticas, eso sí”*.

La demanda, bastante extendida, de las madres por mayor control en la escuela, que lo expresan con la frase *“que sean más estrictos”*, se orienta al reestablecimiento del *“orden”* en la sala y además, creen necesario aumentar la disciplina y el rigor en todos los ámbitos de la escuela. Pese a esto, entre estas madres no se observan formulaciones muy precisas respecto de sus demandas en este aspecto, y señalan, en términos generales, que desean niños *“más obedientes”*, *“responsables”*, *“disciplinados”*, con *“modales”*, etc.

Por otro lado, se sostiene la necesidad de establecer criterios estrictos de selección para el ingreso del alumnado a la escuela, así como promover la expulsión de quienes sean considerados *“malos elementos”*, entre quienes se menciona a los *repitentes*, los *garabateros*, los *maldadosos*, los *violentos*, etc. Según estas mismas madres, actualmente los profesores y las direcciones de los establecimientos educativos son muy permisivos con ciertas conductas cotidianas de algunos alumnos, entre las que se menciona: *“irresponsabilidad”* con las tareas escolares, *“fumar”*, *“escaparse del colegio”*, pelear entre compañeros, *“responderle al profesor”*, piropear a una apoderada, portar cuchillos o andar con marihuana adentro de la escuela, etc.

c) Enseñanza: las diferencias de calidad

La calidad de la enseñanza de las escuelas estudiadas –medido según la prueba SIMCE– varía desde aquellas con evidentes problemas de aprendizaje entre sus alumnos (Arica y Córdoba), a aquellas que se encuentran en un buen nivel, en comparación con establecimientos de las mismas comunas (Marco Polo y San Antonio). Las valoraciones de las madres sobre las escuelas, sin embargo, no se ajustan completamente a estos resultados, sino que corren en algunos casos por carriles distintos. La excepción la constituye la escuela Córdoba, en la cual los malos resultados en las pruebas estandarizadas de medición coinciden con la percepción de las apoderadas¹⁰⁴. Del mismo modo, al interior de los distintos establecimientos, las visiones respecto a los aprendizajes de los alumnos varían

104 En la descripción de esta escuela, en esta misma investigación, se puede observar el proceso de reforma y las dificultades en su implementación, así como la negación que hacen los directivos-docentes respecto de su condición de escuela “crítica”.

notoriamente entre las distintas apoderadas. Estas percepciones nos hablan mucho de cuáles son sus deseos, expectativas y demandas respecto de la educación de sus hijos.

Para una parte importante de las madres, la calidad de la enseñanza en las distintas escuelas es satisfactoria. Sus puntos de referencia para afirmar esto son, en general, las experiencias pasadas con las cuales ellas comparan la “*cantidad de materia*” que ahora les entregan a los alumnos con lo que a la misma apoderada, a sus otros hijos o a familiares les entregaban. En ese sentido, la implementación adecuada de la reforma en el aula no es un asunto que se considere al momento de evaluar la enseñanza de los niños. Los criterios de evaluación que utilizan, por el contrario, tienden a cuantificar los contenidos entregados, esto es que a mayor cantidad de “*materia*” es mejor; o, sencillamente a ubicarlos en una línea temporal, donde mientras más temprano se vean determinados contenidos -en comparación con su propia experiencia o la de sus hijos- significa que mejor es la enseñanza. Por ejemplo, una apoderada relata que cuando ella estudiaba: “*en quinto todavía nos hacían cosas de primero, pero ahora no, porque ya desde primero comienzan a hacer cosas correspondientes más al tercero, al segundo*”.

Por lo mismo, muchas veces se encuentra ausente la pregunta por la profundidad en el tratamiento de los contenidos verticales en beneficio de la extensión de los contenidos tratados. Como lo plantea una apoderada de la escuela Marco Polo, “*la idea es que les traten de meter más materia*”, con el objetivo de tenerlos mejor preparados una vez que hayan salido de la escuela primaria. Algunas apoderadas critican la “*lentitud*” de ciertos docentes al trabajar determinados contenidos o, para poner un ejemplo específico, en algunas escuelas cuestionan la escasa cantidad de libros que les dan anualmente a leer en Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, la preocupación manifiesta por el tema didáctico -o de cómo enseñan los docentes- se encuentra prácticamente ausente entre los apoderados. En general, los cambios metodológicos han sido percibidos fragmentariamente por la mayor parte de las apoderadas, quienes muchas veces no le encuentran significación pedagógica a determinadas técnicas que los profesores utilizan. Esto se percibe, en especial, en lo referido al trabajo en grupo, que varias apoderadas no entienden su sentido y le demandan a la escuela reforzar y aumentar la cantidad de contenidos que se transmiten, antes que preocuparse por la forma en que éstos son trabajados.

Para otras -las menos, por cierto-, la buena calidad de la educación se explica por el carácter personalizado de la enseñanza, cuando, por ejemplo, los docentes “*se toman el tiempo de ir alumno por alumno para que el niño entienda bien lo que le están enseñando*”. Esto que ocurre en la escuela San Antonio, se repite en otros establecimientos, y en especial entre las madres que manifiestan tener hijos con algún “*grado de déficit*” de aprendizaje. Es frecuente también que entre estas apoderadas se tienda a culpar al alumno o alumna por las dificultades y los malos resultados académicos. Expresiones tales como “*me salió medio flojita*”, “*no cumplía con sus tareas*”, “*no le entraba en la cabeza*”, “*es que es dejado*”, etc., son usadas por algunos apoderados para descargar la responsabilidad en el niño, señalando a continuación que las escuelas y los profesores “*no tienen la culpa*”. Estas apoderadas valoran a aquellos profesores que realizan reforzamientos a alumnos considerados “*lentos*” o “*problemáticos*”.

Para una apoderada de la escuela Praga, la responsabilidad por los bajos aprendizajes es compartida entre los niños y la Reforma, dado que con el proceso de cambios se han introducido “*cosas que no deberían estar ahí*”. Se refiere específicamente a la promoción automática en 1° y 3° básico y a la mala calidad de los textos de los alumnos donde no sale la “*materia*” y presenta lecturas que no tienen “*ningún sentido*”. Algunas agregarán, por el contrario, que los problemas familiares –en particular, las separaciones o peleas de los padres- son los causantes últimos de estas actitudes en los niños y niñas.

Dentro del grupo de apoderadas entrevistadas fue posible observar también una postura de abierta crítica a la calidad de la enseñanza en algunos de los establecimientos visitados. La distinción entre escuelas gratuitas –sean de dependencia municipal o particulares subvencionadas por el Estado- y las escuelas pagadas –sean particulares subvencionadas con financiamiento compartido y las particulares pagadas- es lo que marca la diferencia en este tema. Según una apoderada de la escuela particular subvencionada (gratuita) Los Naranjos, los alumnos de este establecimiento: “*van a un ritmo normal, pero mi sobrina que va en un colegio particular está mucho más adelantada (...) cuando a Camilo (su hijo) le pasan una materia a esta niña tal vez ya se la han pasado, ponte tú dos meses antes. Esta niña en lo que va del año ha leído como seis libros, Camilo no pasa de los cuentos, cuentos cortos. Pero considero como mamá, que no está mal, que no puedo exigirlo más, si fuera en un colegio particular donde todos los niños van a un mismo nivel, ahí considero que a mi niño le enseñaran esto...*”.

Las diferencias en la calidad de la enseñanza se tienden a naturalizar, aceptando como razonable que por estar en un colegio gratuito año a año se vaya ampliando la distancia –en los conocimientos adquiridos- respecto de los alumnos de establecimientos que tienen mayor financiamiento. Muchas madres tienden a asociar automáticamente una adecuada calidad con las escuelas pagadas; mientras que aquellos establecimientos gratuitos, donde los niños y niñas están a distintos “*niveles*”, los aprendizajes de los estudiantes siempre se encuentran retrasados respecto de sus pares de colegios particulares.

La desigualdad en la calidad de la enseñanza a partir de los tipos de escuelas es considerada como normal por muchas apoderadas, quienes reconocen, por lo tanto, que su deseo sería trasladar a sus hijos a un colegio pagado, pero que los recursos económicos lo hacen inviable. La salida a esta situación de desventaja estructural en la calidad de la enseñanza –de la que el propio alumno pagaría las consecuencias una vez que egrese de 8° Básico-, es entonces siempre individual, donde la posibilidad de una mejor educación se encuentra en el acceso eventual del estudiante a una institución “*pagada*”. En general, las propuestas de las madres al respecto no hacen alusión a estrategias de mejoramiento colectivas, que consideren la transformación de las condiciones internas de la escuela que generen estos malos resultados académicos.

Para un sector de las apoderadas las dificultades socioeconómicas las obligaría a tener que asumir de entrada, y como un hecho natural, una menor calidad de la enseñanza para sus hijos. Por ejemplo, una apoderada de la escuela Córdoba sostiene que “*hay que ser realista*

(...) yo estoy consciente de que el colegio está en atraso en comparación con otros colegios”, y si la idea –como ella misma plantea- es que salgan bien preparados para la enseñanza secundaria, el futuro no es muy auspicioso para los estudiantes de este colegio. Pese a esto sostiene que no tiene los medios para solventar el cambio de su hijo a una mejor escuela.

En este callejón sin salida, donde el colegio es “*muy malo*” y no existen las capacidades materiales de la familia para dejarlo, se espera el egreso del alumno y alumna para comprobar las verdaderas consecuencias del paso de su hijo por una escuela de este tipo. Por ejemplo, una madre de la escuela Córdoba cree que “*no voy a ver los resultados 100% en un año o en dos años, voy a ver el resultado cuando mi hijo salga de octavo*”. Distintos relatos de apoderadas y profesores señalan las dificultades sufridas al momento de entrar al liceo por estudiantes considerados “*buenos*” en sus respectivas escuelas, lo que sólo vendría a corroborar la percepción de algunas apoderadas respecto de la mala calidad de ciertos establecimientos. Pero, según una madre de la escuela Praga: “*las condiciones económicas no dan como para cambiarlos, porque el colegio en que a mí me encantaría tenerlo es el Jardín del Bosque, pero allí por ellos hay que desembolsar, por lo menos 50 o 60 mil pesos anuales y eso es harto, igual*”.

Las mismas madres que critican la mala calidad de sus escuelas lo hacen articulando un deseo, que no es otro que equiparar la calidad de la educación en todos los establecimientos sin importar la dependencia de los mismos. Una apoderada de la escuela Córdoba, expresa que “*si bien están atrasados y en un nivel más bajo, me gustaría que el colegio se pusiera a nivel, que destacara la escuela Córdoba*”.

En general, respecto de la calidad de la enseñanza se presentan dos posiciones muy encontradas: unas la consideran adecuada y satisfactoria, aún cuando plantean ciertos reparos en torno a la necesidad de exigirles más a los niños, pasándoles más contenidos y materias; otras, por su parte, reconocen su descontento con las escuelas que atienden a los sectores de menores ingresos que no pueden pagar mensualmente. Para estas últimas, el espejo se ubica en los colegios pagados los que sí serían pertinentes respecto de las necesidades que en lo cognitivo tendrían los estudiantes. En ese sentido, la labor de las escuelas gratuitas, y de sus profesores por tanto, es vista como absolutamente insuficiente. Sin embargo, como ya se expresó, para muchas madres ésta es una situación de difícil resolución, e incluso algunas tienden a naturalizar la segmentación social de la calidad de la educación, donde a los sectores más deprivados les es normal una educación de menor nivel.

Participación de las madres en la escuela y en la enseñanza de sus hijos

Al inicio de este capítulo planteábamos el interés que existía en las esferas oficiales por promover una mayor participación de los apoderados en la escuela, lo que se había traducido incluso en campañas comunicacionales destinadas a este fin. Cabe, entonces, hacerse la pregunta sobre cuál es el impacto en las escuelas de esta ofensiva ministerial y comunicacional para incorporar a los padres y madres. Creemos que una forma de responder a esta interrogante es

acercarnos a los planteamientos que los mismos actores de esta comunidad elaboran al respecto. Ya sabemos que la mayor parte de los docentes y directivos-docentes no observan mayor variación en la relación escuela-hogar a partir de la implementación de la reforma, y que, incluso, muchos sienten que la “*despreocupación*” de los padres hacia los niños habría aumentado, engrosando aún más la lista de tareas de los docentes.

Desde el punto de vista de las madres, las relaciones entre ellos y la escuela no son sustancialmente distintas que las que tenían antes de la reforma. En cierto sentido, aquella heterogeneidad que caracterizaba a los apoderados no se ha modificado, encontrándose aún la discusión en las mismas madres -entre las “cooperadoras” y aquellas que se mantienen al margen de la escuela-, en lo referido al nivel de compromiso de cada una. En los establecimientos que visitamos pudimos observar estas diferencias, donde, por ejemplo, habían algunas madres que decían “*cuidar al curso*” cuando la profesora tenía que hacer trámites, que ayudaban a servir los almuerzos de los niños o que participaban activamente en las organizaciones de apoderados y en sus actividades (rifas, kermeses, completadas, etc.); mientras una mayoría era reacia a participar de los diferentes espacios habilitados para ello, limitando su preocupación a asistir -en el mejor de los casos- a las reuniones de curso y a demandar información específica de su hijo o hija.

En general, en estas escuelas los espacios institucionales y las organizaciones de apoderados (en los establecimientos en que las hay y funcionan) son consideradas principalmente para ayudar materialmente a las direcciones en la implementación de las políticas y proyectos que éstas consideran pertinentes. Por lo mismo, en muchos establecimientos la mayor parte de los padres y madres se abstienen de participar en estos espacios. Tampoco se observa la incorporación de los apoderados -en términos generales, repetimos- a las instancias de decisión importantes o a la discusión de aspectos que trasciendan lo relativo a infraestructura e implementación material de la escuela. Pareciera ser que los llamados de la autoridad a abrir la escuela para la participación de los padres y madres, no han sido seguidos de políticas coherentes que transformen los contextos institucionales, donde otras relaciones entre los apoderados y las escuelas sean posibles.

Sin embargo, en el plano de los aprendizajes de los niños, muchas madres reconocen mayor grado de preocupación en lo cotidiano. Una apoderada de la escuela Los Naranjos, por ejemplo, dice que “*uno tiene que estar ahí poniéndole el hombro, porque si no la cosa no funciona*”. Esta percepción de que la colaboración del hogar es fundamental en el aprendizaje, expresado como “*ayudarlos en las tareas*” y “*revisarles el cuaderno*”, se encuentra extendida entre los apoderados. Una apoderada de la escuela Marco Polo, nos cuenta su propia experiencia con su hija: “*Con mi hija hemos tenido que investigar, buscar información, todas esas cosas. Es que hacemos fuerza en conjunto, tanto la mamá como la niña, porque hay cosas que la niña no puede, por ejemplo, yo no dejo a mi niña salir sola, si tiene que salir a buscar información a una biblioteca o algo así, tiene que ir conmigo*”.

Si bien algunas apoderadas esto lo observan como algo novedoso y que se habría intensificado con la Reforma, otras sostienen que lo mismo habían hecho con sus hijos que estudiaron

antes de la reforma curricular. Por ejemplo, haciendo una comparación con su experiencia cuando ella era estudiante, una apoderada de la escuela Los Naranjos expresa que en la relación apoderada y compromiso con la educación de los niños, estaría el elemento distinto con el período pre-reforma: *“la reforma no la siento tan distinta, lo que sí encuentro ahora es que hay más participación de los papás con los hijos que antes. Antes los papás se presentaban para la pura reunión de apoderados y era por compromiso más que nada, no por el interés que tuvieran con los niños”*.

Sin embargo, varias apoderadas plantean que existen ciertas limitantes para poder *“ayudarlos más”*, y que al mismo tiempo, se enfrentan con la presión institucional y de los docentes por colaborar con sus hijos. La principal se refiere a la carencia de conocimientos que les permitan asumir este rol más activo en la enseñanza del niño. Como lo expresa una apoderada de la escuela Córdoba: *“Entonces tanta obligación ‘de que usted tiene que enseñarle, usted tiene que forzarlo a leer’. Pero cuando uno no tiene esos medios como que se siente un poco discriminada en ese sentido (...) porque si yo (el docente) sé que usted no sabe leer, que no tuvo un estudio más alto, yo no le puedo exigir tanto a usted que le enseñe a su hijo (...) yo llego hasta sentir vergüenza porque no llego más allá”*.

Pese a esto, muchas madres asumen como necesario colaborar con sus hijos, pero reconocen que, a menudo, sus posibilidades de hacerlo son limitadas, tanto en lo material como en el conocimiento necesario. En ese sentido, la mayor parte de las apoderadas dicen estar involucradas en la enseñanza de sus hijos, aún cuando, como ya lo vimos, respecto de los asuntos generales de la escuela, no manifiestan mayor interés.

PALABRAS FINALES

A lo largo de este estudio nos hemos referido a la nueva propuesta curricular y a cómo ésta es percibida por directivos, docentes y otros actores escolares, focalizando nuestra atención preferentemente en un aspecto de esta reforma, como es la propuesta de Objetivos Fundamentales Transversales. Las conclusiones preliminares a que arribamos en el primer año de estudio deben ser consideradas con precaución dado el breve tiempo de vigencia de la reforma.

Un primer elemento que nos parece importante explicitar tiene que ver con la importancia que adquieren los procesos iniciales de planteamiento y diseño de los cambios curriculares. Esta primera aproximación marca posteriores elaboraciones y, en este sentido, cobra especial valor identificar los elementos que han facilitado este proceso inicial y los que lo han obstaculizado, como insumos para los diseñadores de política.

Un segundo elemento tiene que ver con el tipo de relaciones que se van construyendo en los procesos de cambio desde espacios diferentes y bastante lejanos, con ritmos y tiempos diversos; en los que los diseñadores de política se ubican distantes de la vida cotidiana en las escuelas y los docentes están alejados de las preocupaciones y motivaciones que orientan las nuevas políticas.

Si estas relaciones no se explicitan y se avanza en su comprensión –propósito del presente estudio–, se recurre a descalificaciones mutuas, en la base de las cuales hay aprensiones y desconfianzas. Por parte de los diseñadores, temor al fracaso, a la crítica de diversos sectores de opinión y a que se levanten resistencias que impidan lograr lo que consideran relevante para el desarrollo del país. Desde los docentes, temor a ser marginados, sancionados y mal evaluados, en definitiva, a ser descalificados en su capacidad profesional. Este escenario no genera condiciones propicias para producir cambios significativos.

A continuación nos detendremos en algunos aspectos que nos parecen relevantes para un debate posterior.

I.- Un tema que ha atravesado el desarrollo del país los últimos veinte años – y que sin duda marca el contexto de la Reforma Curricular– es la transformación del rol del Estado, adquiriendo especial sensibilidad en el ámbito educativo. La definición de la subsidiariedad como el concepto orientador de la acción estatal, desde la década de los '80, no ha sido cuestionada fundamentalmente, pero sí se ha avanzado, en algunos ámbitos, en intentar reformulaciones hasta donde la normativa legal heredada lo permite. La consigna, una educación de calidad para todos los niños y niñas, ha orientado los esfuerzos de los gobiernos de la Concertación. Avanzar en el logro de esa consigna bajo la tutela de la subsidiariedad, ha de-

mandado tomar opciones, definir caminos y optar por estrategias, buscando conciliar posturas tan distantes como la reivindicación de una educación pública, gratuita, estatal y centralizada, con la respuesta a los imperativos del presente, para lo que, generalmente, se postula la privatización como la solución para el mejoramiento de la calidad y de la equidad en educación.

Queda en evidencia que tras estas posiciones hay proyectos políticos de desarrollo del país, entre los cuales hay uno hegemónico, hasta el momento sin disputa, como es el modelo de libre mercado. La política educativa de los gobiernos de la Concertación, ha llevado adelante su consigna en el marco de este modelo, conciliando o apropiándose de ciertos aspectos, así como enfrentando otros. El rol del Estado ha sido perfilado como pro-activo y regulador, utilizando la normativa vigente en función de esos propósitos.

Al analizar la actual reforma curricular, se advierte una marcada similitud con procesos de reforma que se están implementando en diversos países, donde las lógicas de mercado se han fortalecido. En estos procesos se combina un fuerte rol del Estado en lo curricular con lógicas empresariales en la gestión y administración de los recursos. Del mismo modo, la recurrencia a imaginarios nacionales para lo curricular se articula con posiciones tradicionales y conservadoras en lo valórico-moral.

Ante esto, existen distintas lecturas para acercarse al problema, nosotros planteamos una de ellas. A nuestro juicio, lo que diferencia fundamentalmente a las actuales políticas en educación, es la reformulación del sentido de lo público, donde la responsabilidad del Estado ha consistido fundamentalmente en resguardar el cumplimiento de estándares mínimos por parte de los sostenedores de las escuelas y liceos del país, sean éstos municipalidades o particulares.

Este debilitamiento de lo público se manifiesta en la ausencia de debate extendido e informado, así como por la evidente debilidad de una masa crítica que acompañe los procesos de cambio. Indudablemente, esto último constituye una situación de contexto de sociedad, que excede el ámbito educativo, donde se ha naturalizado el actual sistema económico y también el lugar que le corresponde ocupar al Estado en este contexto. Esta reformulación aparece tensionada con un nuevo sentido, el sentido de lo privado.

Esta lógica empresarial de la eficiencia se superpone a la lógica social de participación de los actores, que se reconoce en el sentido de lo público. El dilema es encontrar un adecuado equilibrio para alcanzar las metas que se buscan. Hasta el momento la competencia, los incentivos, las mediciones, las sanciones, lo individual por sobre lo colectivo, lo laboral por sobre lo profesional, han tenido un espacio privilegiado y los resultados han sido precarios. Queda en evidencia la necesidad de fortalecer los espacios colectivos de reflexión que permitan la creatividad, la apropiación y la recreación de la innovación. La soledad de los docentes en el aula, únicos responsables de los aprendizajes de los alumnos, no garantiza creatividad y capacidad innovadora.

En este contexto se entiende la política que orienta la reforma curricular: se afirma el rol del Estado a través de la autoridad de los especialistas, se perfeccionan los mecanismos preferen-

temente instrumentales para lograr eficiencia, en cambio se reduce la participación de los actores (docentes, familias, organizaciones sociales, etc.). El debate sobre el proceso de cambios curriculares ha estado limitado a ciertas consultas a instituciones y organismos respecto a temas específicos, y a una crítica permanente, más política que técnica, de sectores de derecha que han copado la opinión pública.

Quizás es el momento de abrirse a otras lógicas, apoyando y entregando un mayor protagonismo a la comunidad escolar. Una condición, sin embargo, es destinar tiempo real a esos procesos, considerarlos como una inversión y no un mayor gasto, dar especial atención al rol técnico del cuerpo directivo de las escuelas, apoyar y exigir la profesionalización del docente. Esta lógica avanza hacia un empoderamiento de la escuela, como institución que se hace cargo de sus desafíos, y significa un largo camino que es necesario comenzar. Estrategias que privilegian el trabajo individual y desarticulado del docente, en las que el aula es el único espacio de recontextualización, dificultan el desarrollo de identidad y pertenencia con la propia institución y con la implementación del proceso de cambios propuesto.

Como un tema abierto al debate, se nos plantea la tensión que se advierte, entre un diseño curricular de excelencia en búsqueda de una mejor calidad de la educación, y un componente central para una sociedad democrática, como es la construcción de ciudadanía. Nos queda en evidencia que los procesos de cambio, para que sean efectivos, deben situarse desde una comprensión de la ciudadanía, que no se acaba en disposiciones de un marco curricular sino que se prueba y se potencia en el curso de los mismos procesos.

II.- Un aspecto central en este proceso de cambios curriculares tiene relación con la estrategia que se eligió para llevar adelante la reforma. Desde inicios de la década de los 90' se realizaron diagnósticos, se avanzó en identificar los grandes problemas que presentaba la educación y los desafíos que se debían enfrentar. En el centro de estos desafíos estaba la búsqueda de calidad y equidad en la educación, en el contexto de una revolución tecnológica y de cambios sustanciales en la producción y circulación del conocimiento. El desarrollo económico demandaba, a su vez, nuevas destrezas y capacidades, en el marco de una economía en un proceso de progresiva globalización.

En base a este diagnóstico, consensuado en círculos intelectuales y políticos, se enfrentó el desafío de adecuar los marcos curriculares a estos nuevos contextos. La reforma curricular pasó a ser un bien en sí mismo, centrándose la preocupación en la búsqueda de los modos más adecuados para su ejecución, antes que la apertura a la discusión sobre las bases del cambio propuesto. A nuestro parecer hubo una carencia de mayor debate público, que posibilitara una comprensión colectiva en torno al sentido y significado del cambio, situación que incluyó al gremio docente. Las características que adoptó la discusión en la escena pública responde a lo que algunos investigadores han denominado la “gestión del consentimiento”, donde la invitación a participar del debate se realiza siempre en el entendido que no se realizarán innovaciones importantes a los proyectos de cambio presenta-

dos. La distancia del profesorado respecto del diseño de la reforma, y que es una de las características de las reformas educativas en toda América Latina, responde a esta dificultad por conseguir la aprobación de este gremio, sin tener que introducir modificaciones de importancia a los distintos cambios proyectados. Así el espacio público donde se produjo este debate quedó circunscrito sólo a ciertos actores políticos, económicos y sociales, donde el grado de representatividad de los actores del sistema educativo era notoriamente limitada.

La urgencia frente a la tarea fue mayor que la preocupación por generar una estrategia que facilitara adhesión y apropiación de lo que se estaba construyendo, tanto de los actores directamente involucrados como del conjunto de la ciudadanía. Un grupo reducido de especialistas, vinculados al Ministerio de Educación, legitimados y supervisados por el Consejo Superior de Educación, desarrolló una reflexión y dio origen a un marco curricular que presenta un indudable valor técnico, pero que conlleva en su base una seria amenaza para su futura implementación.

Al interior de la lógica de construcción del marco curricular, no se preveían procesos de comunicación que posibilitaran una reflexión entre y con los docentes sobre los sentidos de la reforma, permitiendo una mejor comprensión de las grandes líneas orientadoras de los cambios que se estaban diseñando; en definitiva, nos referimos a una reflexión sobre el propósito último de la reforma, de forma de dar cuenta del porqué de la necesidad de un nuevo currículum. Esto tiene que ver con una reflexión sobre la sociedad que necesitamos y que queremos, y sobre los medios más adecuados para alcanzarla. Operacionalizar espacios de participación de los actores, que vayan más allá de lo informativo, es un tema complejo pensando en la construcción de un currículo con carácter nacional. Sin embargo, un espacio de esa naturaleza habría permitido compartir elementos de juicio y generar las condiciones para que a la nueva propuesta se le construyera sentido colectivo, mejorando sus posibilidades de implementación efectiva y aumentando su nivel de legitimidad a nivel de los actores encargados de llevarla adelante.

La observación que estamos haciendo cobra mayor significado al relacionarla con ciertos “*signos de los tiempos*”, destacados por diversos estudios en relación a la década pasada en nuestro país. Estos dan cuenta de un malestar colectivo, de incertidumbre e inseguridad, que provocan los cambios de diversa índole que se han producido en nuestra sociedad. Se habla de un proceso modernizador que presenta déficit en lo cultural, donde lo subjetivo no está presente, no siendo un proceso sociocultural que involucre al conjunto de la población.

La vinculación más bien distante entre el mundo de la experticia en educación y el mundo de la práctica cotidiana escolar, incide directamente en la percepción que los docentes tienen acerca de la reforma y en la apropiación que realizan. Comprender el sentido del cambio propuesto, tener instancias colectivas de reflexión sobre éste a nivel de escuela, ha sido identificado desde diversas investigaciones como uno de los elementos más significativos en el proceso de apropiación e implementación de propuestas de cambio educativo. Considerar este aspecto significaba incluirlo en la estrategia del diseño curricular y crear las condiciones para que se implementara con éxito. En nuestro estudio hemos detectado esta carencia, que también es reconocida y demandada por los docentes.

Esta situación queda en evidencia en lo que hemos denominado la “bajada” de la reforma curricular. Al detenernos en las acciones que se implementaron para construir esa bajada desde los organismos ministeriales, se entiende la atomización de los procesos de recontextualización encontrada en terreno. No fue posible identificar una estrategia de bajada con objetivos y procedimientos claros, sino más bien la aplicación de un conjunto disperso de iniciativas, en el centro de las cuales está un perfeccionamiento docente individual que, a su vez, presenta diversos problemas.

La lógica que dirigió la difusión del nuevo marco curricular, dificultó que el momento del perfeccionamiento se constituyera en un espacio para generar debate y reflexión de los docentes, profundizando en el sentido de los cambios curriculares propuestos. Los mismos capacitadores comprendían con dificultad lo que a su vez tenían que enseñar, y es así como los nuevos programas fueron “*pasados*”, contraviniendo la lógica misma de la propuesta curricular.

Entendemos que pueden haber existido razones operativas y económicas que determinaron la estrategia de bajada elegida, pero, también es posible advertir un hilo conductor identificable desde el comienzo, la centralidad de lo instrumental encarnada en el marco curricular y su excelencia, frente al protagonismo de los actores. Tanto lo uno como lo otro son indispensables, si falla uno el otro pierde valor.

Desde el discurso docente no se han detectado resistencias generalizadas a la Reforma Curricular. Indudablemente existen formas de resistencia entre los docentes, por ejemplo, una de ellas es negar la novedad de los cambios propuestos. Sin embargo, lo que sí queda en evidencia, es un esfuerzo heterogéneo y atomizado por comprender los cambios curriculares, desde el interés personal de cada docente. Se apropian de ciertos aspectos, cuestionan otros, pero –en su gran mayoría– no conforman una crítica general a la reforma. Suelen destacar algunas transformaciones que para su propia práctica les resultan útiles, como es el caso de las metodologías activas de enseñanza, las cuales van introduciendo progresivamente en sus propias prácticas, con avances y retrocesos, aplicaciones espurias e innovaciones creadas por ellos mismos. Se advierte, sin embargo, una sensación de no saber para dónde ni cómo se va, percepción compartida por directivos y docentes, donde mutuamente se adjudican responsabilidades por las debilidades en la difusión y apropiación de la reforma que se observa en la mayor parte de los establecimientos. El rol jugado por los funcionarios ministeriales intermedios, los supervisores, no logró articular esta cadena interrumpida entre el nivel de las decisiones curriculares y el docente de aula.

Las mediaciones entre el macro y el micro contexto, que caracterizan la transmisión del currículo, se constituyen en un tema central para comprender cómo los docentes se posicionan ante el cambio propuesto y van construyendo su apropiación y resignificación. Las escuelas que contaban con una práctica de reflexión colectiva, que tenían claro su proyecto educativo, pudieron iniciar ese camino. Desafortunadamente escuelas con esas características son una minoría en el conjunto del sistema educativo.

La estrategia de implementación de la reforma curricular constituye, a nuestro juicio, uno de los puntos más débiles de la actual reforma. Si los cambios no cobran sentido en la subjetividad de las personas, si se privilegia la excelencia de los productos y no se atiende a la calidad del proceso, es muy difícil que la implementación de la reforma sea exitosa.

III.- Un tercer ámbito de análisis tiene que ver propiamente con el diseño curricular y con los objetivos que orientaron este diseño. A partir de diagnósticos diversos se fue consensuando el gran desafío que enfrentaba el quehacer escolar. A medida que se diseñaba el nuevo currículum se fueron consolidando las propuestas de cambio más fundamentales. Estas aludían, de manera preferente, a la naturaleza del conocimiento, así como a los procesos de transmisión, apropiación y evaluación de éste. Se propuso una forma de acceder al conocimiento que es sistémica, multicausal, estructurante y que conduce a un conocimiento holístico e integral. La adecuación de los aprendizajes escolares a las demandas del contexto económico y social están presentes y fueron estructuradas en una propuesta curricular acuciosa y extensa que intenta responder al nuevo contexto.

Un elemento del diseño que es especialmente innovador respecto a marcos curriculares anteriores, se refiere a la explicitación del aspecto formativo de los alumnos, a través de los objetivos fundamentales transversales. Esta formulación está principalmente ligada a la preocupación por la formación de la ciudadanía en una sociedad que ha tenido profundos cambios, así como al fortalecimiento de una convivencia democrática.

En relación a esta parte del marco curricular queda de manifiesto lo que anteriormente adelantábamos. La dificultad por comprender el sentido del cambio propuesto cuando la comunicación es frágil. Al comparar la propuesta de OFT con la comprensión que de ella hacen los docentes, queda en evidencia la “*falsa claridad*” que se construye; es decir, que remite a una comprensión sesgada y, en ocasiones, deformada de la propuesta. Sin duda, el tema es valorado por los docentes, pues alude a un aspecto central en su quehacer: al sentido de su vocación de maestros. Para un número significativo de ellos/as lo formativo es prioritario frente a los contenidos cognitivos, especialmente en sectores de pobreza. De esta forma, se construye un discurso que dice privilegiar la enseñanza de valores y normas de conducta, sin integrar a esta comprensión de los transversales, la importancia de la formación en habilidades y destrezas cognoscitivas. Sin embargo, creemos que esto remite a un problema de fondo, que se refiere a la pervivencia de ciertos imaginarios respecto del futuro de los niños de sectores populares, y las competencias necesarias -siempre escasas- para integrarse a un mercado laboral limitado de antemano.

En ese sentido, se produce una falsa tensión entre transversalidad y aspectos verticales del currículo, donde al privilegiar lo primero en detrimento de lo segundo, se tiende a profundizar la inequidad y a limitar el impacto de ciertas políticas que se implementan para aminorarla. Del mismo modo, desde el ámbito oficial no se percibe mayor preocupación por este tema, al no asumir la fuerza de estas representaciones sociales expresadas en un discurso y una práctica docente que profetiza –a partir de las experiencias que ellos han observado- el futuro lugar

subordinado de los niños de sectores populares. Se requiere aclarar –quizás al interior de la misma propuesta- los modos de su operacionalización, ahí donde la falta de explicitación y reflexión al respecto, se puede observar incluso entre algunos de los especialistas que construyeron los programas de estudio.

Ateniéndose al Decreto que instituye los OFT, las pretensiones de la propuesta oficial van bastante más allá del tema valórico. Sin embargo, en diversos documentos y en entrevistas a profesionales de la Unidad de Currículum del Ministerio el tema valórico aparece muy destacado, en detrimento de aquellos otros elementos o dimensiones recién mencionadas. Queda la sensación, por ejemplo, que el tema de la formación de ciudadanía y transversalidad, a pesar de existir una propuesta explícita en el marco curricular, no ha sido mayormente intencionado en las escuelas primarias, en particular lo referido a la articulación entre participación real y contexto institucional.

Pasando a otra parte, creemos que la propuesta de transversalidad por su carácter abierto a distintas operaciones hermenéuticas, puede generar lecturas conservadoras respecto de la potencialidad de la misma, en especial, si no se consideran los aspectos formativos como parte integrante de la reflexión y la acción autónoma de los sujetos sobre un mundo que está cambiando. Muestra de esto, sería la insistencia con que se mencionan como objetivos a lograr, la adecuación, incorporación, integración o inserción de los individuos a un orden global, sin hacer mención a otras conductas y cualidades que reflejarían mejor una noción vinculada a un sujeto crítico, reflexivo y autónomo. Señalar, como lo hacen algunos personeros ministeriales, que el fin primordial de los OFT –no el único, por cierto- es entregar las herramientas necesarias para que los individuos se “adapten” a un orden social crecientemente globalizado, considerando este contexto como natural, es desactivar aquel componente que permitiría la transformación de una sociedad (global), en la cual las inequidades en vez de aminorarse, se acentúan. Asumir la formación de individuos con autonomía moral y con nuevas capacidades cognoscitivas, es enseñarles a los estudiantes que el mundo es siempre un mundo por hacer, ya se refiera esto a su propia vida como al orden social en general.

En este mismo sentido, hacer un país más humano, respetuoso del Otro, tolerante y donde prime el respeto a los derechos humanos, es también abordar las injusticias sociales, la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la intolerancia y la exclusión. Lo primero sin lo segundo, no significa más que reproducir el actual orden social, pues las conductas de los individuos –y los valores que las dirigen- no pueden ser vistos descontextualizadamente. Si hemos mencionado las consecuencias de ciertas lecturas de OFT, lo hacemos para subrayar que es ahí justamente donde está el mayor potencial de esta propuesta. Todo depende de cómo se signifiquen y recontextualicen estos objetivos en función de hacer de la educación un instrumento para producir un cambio en la sociedad, y no sólo para entregar las condiciones de gobernabilidad de una sociedad que aún no concluye su proceso democratizador y que se caracteriza por su enorme desigualdad social. Sin embargo, las actuales orientaciones de las políticas educativas dificultan aquellas miradas sobre la transversalidad que enfatizan su papel transformador de las relaciones sociales –al interior de la escuela y de ésta con la comunidad-, donde la libertad, la igualdad y la justicia social sean los

valores que primen. Un papel importante que cumplir les cabe a los propios docentes, en el entendido que éstos deben resignificar cotidianamente el currículum; sin embargo, aún queda mucho por hacer en ese terreno.

Por otra parte, los transversales, al corresponder a fines generales de la educación, recogen parte importante de la tradición educativa respecto del rol de la escuela en la sociedad, y por lo mismo, no es extraño que muchos docentes recuerden su similitud con lo que ellos trabajaban anteriormente. La importancia de la formación valórica no es un elemento de nueva data en el campo de la educación, y eso es señalado constantemente por los mismos profesores. ¿Cuál es, entonces, el mayor potencial de esta propuesta? En términos generales, creemos que se ubican en dos ámbitos: por un lado, la incorporación de dimensiones que abordan las habilidades intelectuales, que siempre estuvieron restringidas al desarrollo en disciplinas específicas del currículum, ahora son transversalizadas. Por otro, la explicitación de que la escuela –aún en la enseñanza básica- debe hacer suyo el problema de la democracia, de la ciudadanía y del respeto a los derechos esenciales de las personas. Además de la incorporación de temáticas de reciente surgimiento, tales como la equidad de género, el respeto al medioambiente, a las etnias, etc.

En la actualidad estos dos ejes que mencionamos como trascendentes de la propuesta oficial de OFT reciben una atención difusa por parte de los actores escolares. Respecto de las habilidades transversales, éstas aún no son incorporadas como parte de lo que ellos consideran como objetivos transversales, remitiéndolos siempre a su particular concepción de los valores, que si bien no se restringe a lo axiológico, no aborda integralmente la necesidad de generar nuevas capacidades cognoscitivas entre los alumnos. Respecto de la valoración por la democracia, este tema ha sido trabajado por los docentes en forma inorgánica en la mayor parte de las escuelas, quedando al arbitrio de los profesores y al modo en que cada uno considere los OFT.

Otro tema que queda por enfrentar es la necesidad de articular la propuesta de OFT con la cotidianeidad escolar, la que, como sabemos, generalmente no promueve la participación, la reflexión y la capacidad de crítica y propuesta de sus docentes. Esto se observa tanto en los procesos de gestión administrativa como en lo referido al ámbito pedagógico. Las experiencias que se diferencian son claramente minoritarias y no responden a una política sistemática de democratización de los establecimientos escolares. Declaraciones de principios y buenas intenciones no son suficientes para transformar prácticas que se arrastran por décadas en las escuelas. Se requiere apoyar efectivamente determinadas iniciativas que tiendan a producir un contexto institucional que permita el desarrollo y la infusión en toda la experiencia escolar de los objetivos fundamentales transversales. Esta labor es tanto de las autoridades ministeriales como de los propios docentes, en el sentido que estos últimos deben demandar, crear y apropiarse de espacios de participación que permitan construir una política de transversalidad que atravesase efectivamente la institución escolar. De lo contrario, quedará –como ha sido hasta ahora- reducida a la iniciativa personal de algún docente o directivo, pero sin articular y convocar a la comunidad escolar en la creación de una escuela afín con los principios considerados relevantes por la propuesta de la transversalidad.

Por lo mismo, es significativo destacar, desde el trabajo en terreno, que en las escuelas donde existe un claro proyecto educativo que orienta la práctica pedagógica, se produce una ampliación del imaginario respecto a los transversales, y también, un mayor conocimiento de la reforma curricular en su conjunto. El sentido que para los docentes de estas escuelas adquiere la propuesta de los transversales, tiene que ver claramente con un sentido de trabajo colectivo construido previamente, para el conjunto de la escuela.

Nos queda en evidencia que este es un tema pendiente de la reforma curricular, que la confusión existente a nivel de escuelas refleja una confusión existente en otros niveles ministeriales, que a la larga redundará, en una mínima implementación de lo propuesto. Es necesario destacar que en el currículum de asignaturas se ha incorporado con mayor o menor intensidad, algunas propuestas de la formación transversal, como queda documentado en el presente estudio. Sin embargo, permanece la interrogante sobre las causas de la confusión existente. Es sólo un problema técnico, metodológico, sobre cómo implementar este ámbito curricular, o alude también a un problema de sentido, es verdaderamente importante frente a los excesivos requerimientos de conocimientos “duros” de las asignaturas. Un tema para el debate es cómo se enfrenta desde la escuela la formación de una ciudadanía democrática, cómo se asume ese desafío, qué tan prioritario es. Esta interrogante no es menor, frente a la necesidad de reconstruir una convivencia democrática muy dañada por el pasado reciente y desprovista de sentido colectivo en el presente.

BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, Pedro (1998): “La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular”, en *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC, Santiago.
- Apple, Michael (1990): *Ideology and Curriculum*, Routledge, New York.
- (1997): *Official Knowledge*, Routledge London.
- Assael, Jenny (2000): “Las Reformas Educativas en Chile”. Conferencia presentada en el *Primer Seminario Internacional sobre Reformas Educativas*, Lima, Perú. Publicado en *Las Reformas Educativas en Perú, América Latina y el Caribe*, Instituto Pedagógico de San Marcos, Lima
- Bellei, Cristián (2000): “El Talón de Aquiles de la reforma: Análisis sociológico de la política de los '90 hacia los docentes en Chile”, en Martinic, S.(2000): *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, CIDE-PREAL, Santiago.
- Berman, Marshall (1989): *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bernstein, Basil (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Fundación Paideia, Ediciones Morata, España.
- (2000): *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogota
- Bolívar, Antonio (1996): “Non Scholae Sed Vitae Discimus: Límites y problemas de la Transversalidad”, en *Revista de Educación* N° 306, España, pp. 23-65.
- Cariola, Leonor (et. al) (1994): *La educación media en el mundo; estructura y diseño curricular en diferentes países*, CIDE; Mineduc-Mece Media, Santiago.
- Casassus, Juan (1991): “La transformación del Estado y la descentralización educativa”, en *La descentralización educativa y sus desafíos*, PIIE, Santiago.
- (1994): “La profesionalización: eficacia política o eficiencia técnica?”. Ponencia en *Seminario Internacional “A profissionalização do ministério e das secretarias de educação”*, Brasilia.
- Castro, Eduardo (1994): “Formulación de los OF-CMO de la Enseñanza Básica y Media: Un proceso de Descentralización Curricular a medio camino”, Documento de Trabajo, Ministerio de Educación, Santiago.
- (1997): “Formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la enseñanza básica y media: Un proceso de descentralización curricular a medio camino”, Ministerio de Educación, Santiago.
- (2000): “Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores. El caso de Chile”, *Revista de Tecnología Educativa*, OEA, Vol. XIV, Ministerio de Educación, Santiago.

- CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago.
- Comité Permanente del Episcopado (1992): “Declaración del Comité Permanente del Episcopado”, en: *Revista de Pedagogía*, Santiago.
- Comité Técnico Asesor (1994): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Comisión Nacional de Modernización de la Educación Chilena, Santiago.
- Comité Técnico Asesor (1995): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Comisión Nacional de Modernización de la Educación Chilena, Editorial Universitaria, Santiago.
- Corvalán, Javier; Gaymer, Mario (2002): “El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena.”, Informe de investigación, CIDE-USACH, Santiago.
- Cox, Cristian. (1999) “La Reforma del Currículum” en: Juan E. García-Huidobro (ed.) *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, España.
- (2001). “La sociedad del futuro y requerimientos al sistema escolar: la reforma del currículum.” Documento de trabajo, MINEDUC.
- (2002): “Una formación en la crítica, que no tiene una formación en el orden, genera sólo comentaristas”, *Docencia*, 18, Santiago.
- Díaz, Mario (2002): “Aspectos Conceptuales y metodológicos de la flexibilidad en la Educación Superior”. Documento no publicado, Santiago.
- Egaña, Loreto; Magendzo, Abraham (1983): *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*, PIIE, Santiago.
- (1985): “El proceso de descentralización educativa bajo un régimen militar: Descripción y análisis crítico”. PIIE Estudios N° 41.
- Escofet, Anna (1996): *Conocimiento y Poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori. Cuadernos de Educación N° 20, Barcelona.
- Espínola, Viola (1990) “Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la educación básica subvencionada”, Documento de trabajo, N° 5, CIDE, Santiago de Chile.
- Feyerabend, Paul (1992): *Tratado contra el método*, Editorial Tecnos, Madrid.
- Fullan, Michael; Stiegelbauer S. (1997): *El cambio educativo*, Editorial Trillas, México.
- Flores, Fernando (1994): *Creando organización para el futuro*, Editorial Dolmes, Santiago.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1991): *Currículo presente, Ciencia ausente*. Miño y Dávila Editores. Argentina.
- Gajardo, M., De Andraca, A. M., (1988) “Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales”, Documento de trabajo, FLACSO, Santiago de Chile.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (edit.) (1999): *La Reforma educacional chilena*. Editorial Popular, Madrid.
- García-Huidobro, Juan E. y Cristian Cox (1999): “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998.

Visión de conjunto”. en: “La Reforma Educacional Chilena”, J. E. García-Huidobro (ed.), Ed. Popular, Madrid,

- Gentili, Pablo (comp.) (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Losada, Buenos Aires.
- Giddens, Anthony. (1990): *The consequences of modernity*, Stanford U. Press.
- Giroux, Henry (1983): *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, Heinemann, London.
- González, Pablo. (2001): “Financiamiento de la educación: Una inversión creciente”, en: *Revista de Educación*, N° 291, Santiago.
- (2002): “Estructura Institucional, Recursos y Gestión en el Sistema Educativo chileno”. En: *Ideas para una Educación de Calidad*, M. de los Ángeles Santander, editora, Fundación Libertad y Desarrollo, Santiago.
- Goikoetxea, J. y J. García Peña (coord.). (1997): *Ensayos de Pedagogía crítica*. Editorial Popular, España.
- Gysling, Jacqueline (2002): “Reforma Curricular: el caso de Chile”, Mimeo, Santiago
- Hargreaves, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Hopenhayn, M., Ottone, E. (2000): *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Kemmis, S. (1988) *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, Madrid.
- Lakatos, Imre (1993): *Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Editorial Tecnos, Madrid.
- Lechner, Norbert (1996): *Los Patios Interiores de la Democracia, Fondo de Cultura Económica, Santiago*.
- Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Publicada en el Diario Oficial el 10.03.90.
- Lundgren, U. P. (1983): *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Deakin University, Vic.
- Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio (1992): *Diseño curricular problematizador*, PIIE, Santiago.
- Magendzo, Abraham (1994): *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. PIIE, Santiago.
- Magendzo, Abraham (et. al) (1997): *Los Objetivos Fundamentales Transversales*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Magendzo, A. (2000): “La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Magendzo, Abraham; Dueñas, Claudia (2000): *Ser y Conocer: Objetivos Fundamentales Trans-*

versales en los Sectores del Currículo, Programa MECE-Media, Ministerio de Educación, Santiago.

- Martinic, Sergio; Pardo, Marcela (ed.) (2000): *Economía Política de las reformas educativas en América Latina*. CIDE-PREAL, Santiago.
- Martinic, Sergio (2001): “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana*, N° 27, OEI.
- Mc Intyre, A. (1990): “La Idea de un público ilustrado”, en *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136.
- Ministerio de Educación (1992): “Respuesta a los comentarios del Consejo Superior respecto al Anteproyecto de OF-CMO”, Documento, 30 Marzo, Santiago.
- (1996): Decreto N°40, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Santiago.
- (1998): Decreto N°220, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Santiago.
- (1998): Programas de Estudio 5° Año Básico, Santiago.
- (1999): Programas de Estudio, 6° Año Básico, Santiago.
- (1999): Decreto Supremo de Educación N° 240. Currículo de la Educación Básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Santiago.
- (2001): Comisión de Transversalidad, “Criterios para una política de transversalidad”, Santiago,.
- (2002): Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Fichas de Antecedentes, Santiago
- Nogueira, Humberto (1988): *Manual del ciudadano. La Constitución de 1980 comentada*. Ediciones HOY- Editorial Andante, Santiago.
- PNUD (1998): *Desarrollo humano en Chile-1998: Las paradojas de la modernización*, Santiago.
- Popkewitz, Thomas (1994): “Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas.” En *Revista de Educación* N° 305, Sept.-Dic, Madrid.
- (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, España.
- Ramos, Rafael (1996): *Temas Transversales. Hacia una Nueva Escuela*. Graó, Barcelona.
- Reimers, Fernando (2002): “Tres Paradojas Educativas en América Latina”, Documento, Diálogo Regional en Educación, BID.
- Reyzabál, Maria; Sanz, Victoria (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Escuela Española, Madrid.

- Rodríguez, María “Las Comunidades discursivas y el cambio educativo”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2, <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>.
- Ruz, Juan (1992): “Lo Instrumental y lo Valórico en la Educación Chilena. Aportes para la discusión OF/CM de la Educación”, Documento de Trabajo, Junio, 1992 Universidad EDUCARES.
- Ruz, Juan; Bazán, Domingo (1998): “Transversalidad Educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación”, en *Pensamiento Educativo*, Vol. N° 22, PUC, Chile.
- Santander, M^a de los Ángeles (ed.) (2002) *Ideas para una educación de calidad*. Fundación Libertad y Desarrollo, Santiago.
- Schiro, M. (1978): *Currículum for better schools. The great ideological debate*. Educational Technology Publication
- Short, I. (1992): *Empowering Education: Critical Teaching for social change*. University of Chicago Press, London.
- Tedesco, Juan C. (2000): *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. FCE, Argentina.
- Toro, Ernesto (2000): “Intencionalidad y Sentido de la Transversalidad en la Reforma Educativa”, Documento preparado para la Mesa de Trabajo N°1 sobre OFT, Noviembre 29, (mimeo).
- Torres, Rosa M. (1996): “Formación docente: Clave de la Reforma Educativa”, en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Tuvilla, José (1996): *Educación en valores y temas transversales del currículum*. Centro Profesores, Almería, España.
- “Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos” , 2000 www.oei.es/buscador
- UNESCO (1993) . “Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo”, *Quinta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo, Santiago.
- (1993): “Informe Final”, *Quinta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago,.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1992): Documento/Informe: “Los desafíos que impone el proyecto LOCE a las instituciones formadoras de profesores”, Santiago.
- Vial, Juan de D.(1992): El Mercurio, 10 julio, Pág. 8.
- Young, Michael. (1999): *Knowledge: Learning and the Curriculum of the future*. Institute of Education, London.

