



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

LA MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Historias y obra de galardonados y galardonadas
con el Premio Nacional de Educación de Chile

Luis Felipe de la Vega R.
Editor - Compilador

LA MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Historias y obra de galardonados y galardonadas
con el Premio Nacional de Educación de Chile

Luis Felipe de la Vega R.
Editor - Compilador



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

2020 Luis Felipe de la Vega Rodríguez (Editor - Compilador)

La Memoria de la Educación
Historias y obra de galardonados y galardonadas con el
Premio Nacional de Educación de Chile.

260 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Luis Felipe de la Vega (Editor - Compilador), 2020.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

Registro de Propiedad Intelectual: 2020-A-8035

ISBN: 978-956-402-384-7

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores. Prohibida su comercialización.

Edición Digital.

CONTENIDO

Presentación.....	4
Prólogo.....	9
CAPÍTULO 1. ERNESTO SCHIEFELBEIN FUENZALIDA: LA EVIDENCIA, UN CAMINO PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN.....	13
Estrategias para elevar la calidad de la educación.....	27
Veinte Modelos Didácticos para América Latina.....	43
CAPÍTULO 2. MARIO LEYTON SOTO, DEL CURRÍCULUM VITAE AL CURRÍCULUM ESCOLAR.....	57
Perfeccionamiento del profesorado en el mundo moderno.....	71
Los profesores, padres y la comunidad considerados como fuente de datos.....	75
CAPÍTULO 3. ERIKA HIMMEL KÖNIG: UNA EDUCADORA ORIENTADA A LA TAREA.....	83
Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior.....	97
Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria.....	107
CAPÍTULO 4. BEATRICE ÁVALOS DAVIDSON: VOCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	115
¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos?.....	127
Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente.....	147
CAPÍTULO 5. IVÁN NÚÑEZ PRIETO: LA MEMORABLE HISTORIA DE UN HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN.....	157
La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia.....	169
Escuelas Normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973).....	181
CAPÍTULO 6. ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN: DERECHOS HUMANOS EN LA PEDAGOGÍA Y EN LA VIDA.....	193
Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario.....	205
Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa.....	215
CAPÍTULO 7. MARÍA VICTORIA PERALTA ESPINOSA: PORTAVOZ DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE.....	227
La búsqueda de aprendizajes con sentidos para los párvulos: base de un currículum con cualidades humanas.....	239
El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones.....	245

PRESENTACIÓN

El presente libro ha sido elaborado con el objetivo de difundir la historia y la obra de personas que han sido galardonadas con el Premio Nacional de Educación en Chile.

Cuando me propuse hacerlo pensé que podría ser una gran oportunidad para que las comunidades educativas puedan profundizar y compartir la vida de estos y estas excepcionales educadores/as y también para que pueda volver a revisarse y reflexionar sobre su trabajo, sobre todo por parte de las generaciones más jóvenes.

A mí me parecía una buena idea, pero ¿qué opinión tendrían los galardonados y galardonadas? Cuando me acerqué a ellos y ellas para hablarles de mi proyecto, solo conocía a algunos/as. Frente a mi invitación, me encontré con personas que la recibieron con los brazos abiertos. Cálidos y gentiles, aceptaron prontamente a participar, compartiendo con nosotros/as su trabajo y su vida.

Sus relatos evidencian cómo se construyó su profesión de educador/a y cómo se ha ido conformando su legado, considerando su propia personalidad, personas e instituciones con las que se vincularon y un grupo no menor de eventos extraordinarios o improbables. Pero las historias de los y las Premios Nacionales no solo despiertan un gran interés en sí mismas, sino que también son piezas relevantes para conocer y comprender la historia de la educación chilena del último siglo. Cada uno de los perfiles que se entregan ayudan a vislumbrar el devenir, desafíos y dilemas que se han debido enfrentar en distintas etapas de la trayectoria de nuestro país.

Además de los perfiles, el libro incluye trabajos escritos previamente por los educadores y educadoras, quienes generosamente los ponen a disposición de todas las personas que quisieran leerlos. Son trabajos de alta calidad, que dan cuenta del foco profesional de los galardonados y galardonadas y que son llamativamente vigentes, incluso considerando que algunos de ellos tienen más de cincuenta años desde que se publicaron.

Ha sido una experiencia inolvidable, probablemente la más enriquecedora de mi vida laboral. Personalmente, he tenido oportunidad de conocer en primera persona historias entrañables y comprender más y mejor procesos e hitos fundamentales de la educación chilena. Ciertamente, de esta forma también es posible sentir adhesión y aprecio por su desarrollo y logros, así como también empatizar y priorizar sus desafíos y deudas.

En medio del proceso final de edición de este libro, la profesora Erika Himmel falleció al cumplir 90 años de vida. Este libro se convierte en un sentido y cariñoso homenaje para una persona y profesional excepcional. Tuve la fortuna de ser su alumno y el privilegio de presenciar no solo su gran conocimiento, sino que también su calidad humana. Le enviamos nuestras condolencias y aprecio a su familia y a la Pontificia Universidad Católica.

Luis Felipe de la Vega Rodríguez

Agosto, 2020

PRÓLOGO

La publicación de este libro “La memoria de la educación” constituye una valiosa contribución a la comprensión de la historia de la educación chilena de la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del Siglo XXI mediante la presentación de rasgos esenciales de las biografías de siete grandes educadoras y educadores, construidas a partir de sus propios relatos.

Se trata de las siete últimas maestras y maestros que han sido reconocidos con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación, entre los años 2007 y 2019. No cabe duda, como lo demuestra el texto, que los respectivos Jurados que decidieron estos premios acertaron plenamente al destacar a quienes han realizado aportes tremendamente significativos a la docencia y a la investigación en educación en Chile.

Para quien escribe estas líneas es un alto honor poder introducir este libro invitando a sus lectores a aprender de las vidas de los recientes Premios Nacionales de Educación y de los textos seleccionados que permiten acceder a un valioso conocimiento acumulado producto de investigaciones y reflexiones de sus autores. Los hermosos relatos de sus vidas asombran al mostrar unos recorridos desde la infancia, juventud y formación universitaria donde se encuentran las raíces de tan destacadas vidas profesionales. Queda reflejada en estas breves biografías la gran calidad humana de cada uno de estos maestros y maestras premiados.

Llama la atención que, a pesar de que estos premios son otorgados cada dos años por un jurado que varía en su composición, es posible advertir claramente determinados rasgos comunes en estos siete educadores, configurando una suerte de perfil.

En efecto, en todos o casi todos los casos, se trata de profesionales del campo de la educación que han ejercido la docencia en el ámbito escolar y universitario, han desarrollado una vasta y rica labor de investigación así como significativas contribuciones al diseño y/o gestión de políticas públicas y a la formación de nuevas generaciones de profesionales. Su lugar de actuación privilegiado han sido las universidades, los centros de investigación y los organismos públicos, fundamentalmente el Ministerio de Educación.

Una parte importante de la producción de conocimientos sobre educación y de los instrumentos e institucionalidad de las políticas públicas generadas en el periodo, tiene directa relación con la labor de estos connotados maestros e investigadores.

Especial referencia merece el hecho de que la trayectoria profesional de prácticamente todos ellos tuvo su inicio en la docencia en aulas escolares, destacando varios de ellos lo decisivo que estas experiencias en escuelas, liceos o jardines infantiles fueron para comprender los desafíos de la profesión docente. Como lo señala con elocuencia Erika Himmel: *“yo creo que, entre todas las cosas que me ayudaron a formarme, una de las cosas centrales fue el haber hecho docencia en colegios... yo no puedo hablar sobre docencia escolar si yo nunca he estado en una sala de clases”*.

Otro rasgo común de la mayoría de los premiados es la proyección de su acción en América Latina ya sea por haber trabajado directamente o por haber realizado asesorías en algunos países de la región, pero también por el impacto de su producción académica. Quien tenga contacto con el mundo educativo de países latinoamericanos se encontrará siempre con que más de alguno de estos educadores es conocido y citado.

Llama también la atención la confluencia de estos educadores en determinadas instituciones públicas claves del sistema educativo nacional. Por cierto, en primer lugar, el vínculo con la Universidad de Chile con la cual todos han tenido relación, por su formación o por su desempeño académico, y principalmente con su Instituto Pedagógico donde se formaron seis de estos educadores. En segundo lugar, con el Ministerio de Educación al cual todos en algún momento contribuyeron como autoridades o desde funciones técnicas. Particular mención merece la relación de la mayoría de ellos con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), cuya fundación está estrechamente ligada a Mario Leyton, su primer director (1967-1973), y donde trabajaron también Ernesto Schiefelbein y Abraham Magendzo, en tanto que Iván Nuñez presidió su Consejo en su calidad de Superintendente de Educación. Por otra parte, cabe mencionar el encuentro de varios de estos premiados en el trabajo de centros de investigación no gubernamentales, principalmente en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) (nacido en la Universidad Católica de Chile y que luego se convierte en centro independiente), del cual formaron parte como sus fundadores Ernesto Schiefelbein y Beatrice Ávalos, integrándose más adelante Abraham Magendzo e Iván Nuñez. La Universidad Católica ha sido también un espacio de trabajo académico de varios de estos Premios Nacionales.

Un aspecto digno de relevar es la profunda interacción mutua que se produce en distintos momentos de la trayectoria de estos Premios Nacionales. Más allá de sus diferentes orígenes y formaciones en la etapa escolar, varios de ellos se fueron encontrando en la vida ya sea en la formación universitaria, en los procesos de políticas educativas y de la reforma educacional de 1965, y prácticamente todos entre sí en los procesos de investigación y de construcción de políticas públicas luego de la recuperación de la democracia en 1990. De este modo, es posible constatar una suerte de red virtuosa donde unos se nutrieron del conocimiento y las experiencias de otros, en un proceso de influencias recíprocas que se prolonga por varias décadas.

Esta articulación entre las vidas profesionales de los premiados también puede ser vista a la luz de su relación compartida con destacadas personalidades de la educación chilena, sea como discípulos y/o como colaboradores. Destacaremos tres figuras de la mayor relevancia y de gran influencia en la vida profesional de varios de estos siete Premios Nacionales. En primer lugar a **Juan Gómez Millas**, destacado Rector de la Universidad de Chile y Ministro de Educación que lidera la Reforma Educacional de 1965, quien fuera maestro en el Instituto Pedagógico de los profesores Nuñez y Leyton, y quien convoca a este último, y a Ernesto Schiefelbein, a desempeñar roles importantes en las políticas educativas a las que también contribuye la profesora Erika Himmel, desde la Universidad de Chile.

En segundo lugar, la profesora **Viola Soto** (Premio Nacional de Educación 1991) de gran influencia en la vida profesional de los profesores Nuñez, Leyton y Magendzo, con quienes compartió muchas acciones educativas, y quien fuera además una inspiración fundamental en la vocación y desarrollo profesional de María Victoria Peralta.

Y, finalmente, **Patricio Cariola** (Premio Nacional de Educación 1999), fundador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), quien sostuvo interacciones profesionales relevantes en torno a políticas e investigación educativas con los profesores Schiefelbein, Leyton y Nuñez.

Más allá de los aspectos comunes señalados, cabe destacar también las relevantes contribuciones específicas que cada uno de estas educadoras y educadores ha prestado al desarrollo y transformación de la educación y que tuvo en consideración el jurado respectivo. El texto ilumina al respecto a través de las biografías y producciones seleccionadas.

El propio Jurado destaca, en 2007, que **Ernesto Schiefelbein Fuenzalida** fue merecedor del Premio Nacional por "su importante contribución al desarrollo innovador de la educación chilena y latinoamericana, y por su permanente actividad de investigación científica en las ciencias de la educación". Sin duda los aportes de Schiefelbein son notables en la producción de conocimientos, en la formación de investigadores y en su incansable lucha en favor de lograr aprendizajes verdaderos desde la infancia para todos los estudiantes.

Dos años más tarde, el Jurado decide otorgar el premio al profesor **Mario Leyton Soto**, un maestro que desde sus primeros pasos en la profesión aboga por la innovación pedagógica y destaca por sus aportes al

currículum, la evaluación, experimentación y el desarrollo de la profesión docente. Dirige el CPEIP desde su creación, y a lo largo de su carrera profesional despliega una valiosa y permanente contribución a la formación y desarrollo docente a nivel nacional y latinoamericano.

En el año 2011, el Jurado reconoce la trayectoria académica de la profesora **Erika Himmel König**, cuyos aportes en el campo de las estadísticas educacionales, y sobre todo de la evaluación educativa, han sido determinantes en el desarrollo de la educación chilena, siendo su máxima expresión la creación de la Prueba de Aptitud Académica como también los sistemas de evaluación en el mundo escolar; en su visión siempre orientados al aprendizaje. Junto a sus aportes de investigación, su vocación de formadora de docentes configura un elemento esencial de su trayectoria.

En 2013, el Premio Nacional recae nuevamente en una maestra, esta vez en **Beatrice Ávalos Davidson**, como se señala en el texto: “una investigadora con incidencia en las políticas educativas”. La trayectoria de la profesora Ávalos es ampliamente reconocida a nivel internacional por la profundidad de su pensamiento educativo, y de manera especial por sus contribuciones a la investigación sobre la formación y el desarrollo profesional docente, unido a sus aportes a la innovación de políticas públicas en este campo que la convierten en un referente fundamental para los distintos actores educativos.

Dos años más tarde, el Jurado considera indispensable reconocer la trayectoria profesional del profesor **Iván Núñez Prieto**, auto definido al conocer la noticia del Premio como “un servidor de la educación pública; alguien que fue formado en ella, que sirvió en ella desde hace 60 años”. Sin duda el premio reconoce su aporte a la construcción rigurosa de las políticas educativas, antes y después de la dictadura, su fuerte compromiso con la valorización de la profesión docente y sus lúcidos aportes a la historia de la educación chilena y del magisterio de la cual es uno de sus principales contribuyentes a nivel nacional.

El profesor **Abraham Magendzo Kolstrein** es el merecido premiado del año 2017, reconociendo el Jurado su fructífera trayectoria de investigación orientada a la acción en el campo del currículum, la formación en objetivos transversales, la formación ciudadana y la educación en derechos humanos, ámbito en que el aporte de este educador es ampliamente reconocido a nivel nacional y regional. En especial, se valora su reflexión crítica sobre la educación y el currículum.

Al final de la década, en 2019, el respectivo Jurado estima necesario hacer un reconocimiento a la importancia de la educación parvularia y lo hace en la persona de la educadora **María Victoria Peralta**, quien encarna mejor que nadie lo que representa este nivel educativo en Chile. El Jurado tuvo presente su “destacada labor de educadora y académica”, en la que resalta su aporte en la investigación, en la formación docente, en el diseño y la gestión de políticas públicas y, particularmente, en ser una voz decisiva en la promoción de la importancia y valores fundamentales de la educación parvularia.

Retomando aspectos comunes esenciales en los aportes de este grupo de educadoras y educadores, resalta su convicción de que la educación debe orientarse hacia una formación integral de niños, niñas y jóvenes. La profesora Himmel lo expresa claramente: “... si yo soy profesor, está bien, me preocupo que los alumnos aprendan, pero también me preocupo que los alumnos sean felices”. Junto a lo anterior, la convicción de que todas y todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender si se les ofrecen las oportunidades adecuadas.

En suma, lo que nos presentan estas biografías y textos de los Premios Nacionales 2007-2019 son vidas personales y profesionales que dan cuenta de un profundo compromiso por luchar contra la desigualdad que caracteriza a la educación chilena y latinoamericana. En esta búsqueda, identifican que una condición necesaria es la dignificación de la profesión docente en los términos que lo plantea por ejemplo, el profesor Leyton cuando dice: “El profesor no puede ser sino un gran profesional, y debe saber eso ... Dignificación del profesorado en todos sus ámbitos. Eso es a mi modo de ver, lo más importante. Lo demás viene por añadidura.” Al recorrer el pensamiento de cada uno de estos educadores premiados es posible encontrar similar convicción, en línea con lo que hoy plantea la investigación y representa un punto de convergencia en el debate educativo internacional.



Más allá de las sobresalientes cualidades de estos maestros y maestras, su aporte debe ser entendido como una muestra representativa de las disposiciones y capacidades históricamente presentes en el magisterio nacional desde los profesores normalistas - rescatados en los textos de Iván Núñez - los docentes rurales, los profesores y profesoras de escuelas primarias y secundarias, educadoras de párvulos y de diversas especialidades. Ciertamente son muchos los y las docentes que han sido reconocidos, a veces solo en el seno de sus comunidades educativas, y que han constituido y seguirán siendo columnas vertebrales del desarrollo educativo nacional.

Estas fortalezas se han evidenciado con mayor claridad en estos difíciles tiempos de pandemia, donde docentes, en Chile y en América Latina, han sido capaces de enfrentar desafíos inimaginables demostrando creatividad, innovación, trabajo en equipo, resiliencia y adaptabilidad a estas nuevas circunstancias que afectan con mayor fuerza en contextos de desigualdad. Es el momento, en consecuencia, de unir el reconocimiento que este libro nos permite reiterar a los grandes educadores de las décadas pasadas con la valoración del trabajo ejemplar de las y los docentes y directivos de hoy. Maestros unidos por la pregunta desafiante de Gabriela Mistral: "Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela: ¿dónde podrán exigirse estas cosas?"

La lectura de estas páginas servirá, sin duda, a los educadores de hoy y de mañana, y a los investigadores, para una mejor comprensión de la historia de nuestra educación y para profundizar en la identidad profesional docente.

Carlos Eugenio Beca

Agosto, 2020



CAPÍTULO I

Ernesto Schiefelbein Fuenzalida:

LA EVIDENCIA, UN CAMINO PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN



Capítulo I. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida: LA EVIDENCIA, UN CAMINO PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

Si te pregunto ¿cuál es la imagen de un médico? ¿Cuál es la imagen que se te aparece en la pantalla?

Yo me imagino a alguien que...

No que imagines, sino que mira en la pantalla: médico. ¿Qué estás viendo?

Yo veo a una persona viendo datos.

¿Cómo está vestida?

De blanco.

¿Qué tiene?

Instrumentos.

¿Qué instrumentos?

Un estetoscopio, una plantilla donde tiene información de sus pacientes, un computador...

Okey, y si te digo: “profesor”, ¿qué ves?

Veo a una persona.

¿Qué está haciendo?

Una persona de pie, digámoslo así.

¿Qué está haciendo?

Hablando.

¿Quiénes están al frente?

Estudiantes, claro, un grupo mirando al profesor... juntos.

Eso te da una idea. Ese es el paradigma de la educación: una comunicación verbal, aprender algunas cosas de memoria y repetirlas. Es muy difícil cambiar esos paradigmas.¹

El anterior es un extracto de una “contraentrevista” hecha por Ernesto Schiefelbein al entrevistador. En él se retrata con claridad la visión de este educador respecto al tipo de procesos que debieran sostener la docencia y la forma en que habría que orientar una mejora de la educación.

¹ Entrevista realizada a Ernesto Schiefelbein para la edición de este libro [septiembre de 2019]. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

“Evidencia” pareciera ser una de las palabras claves de la trayectoria profesional de Schiefelbein, en tanto foco a través del cual es posible realizar un análisis de los desafíos y estrategias para el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes. La misma entrevista realizada al Premio Nacional tenía que finalizar considerando esta mirada:

Y una última pregunta profesor, ¿qué mensaje le gustaría transmitir a los profesores de Chile? Algún énfasis que debieran priorizar al momento de educar, algún valor, algún conocimiento que debieran fortalecer, alguna práctica...

Que piensen cuál es la diferencia entre instrucción y formación personal.

¿Y cuál sería esa diferencia para usted?

Tienen que estudiarla.

Evidencia y datos son un matrimonio que ha marcado la identidad profesional de Ernesto Schieflebein. Siempre le gustaron los números, desde su etapa escolar y la rigurosidad que caracteriza su discurso también fue parte de su vida temprana. Ernesto, su padre, era oficial de marina y la lógica jerárquica de la institución lo hizo trasladarse con su familia a diferentes ciudades del país: Talcahuano, Valparaíso, Viña del Mar y Santiago.

El periplo de la familia Schiefelbein Fuenzalida trajo consigo diferentes cambios de escuelas para Ernesto. En Santiago, inició sus estudios en un liceo particular, para luego llegar al Instituto Superior de Comercio con el objetivo de estudiar contabilidad. En ese período se volvieron evidentes sus capacidades para las matemáticas, lo que provocó que uno de sus profesores le recomendara que terminara tanto su formación de humanidades como la de la especialidad en contabilidad. Siguió el consejo de su profesor y finalizó las dos modalidades de enseñanza. Esta no fue la única vez que hizo estudios en paralelo, puesto que posteriormente se formaría como economista, al mismo tiempo que como profesor.

En la educación superior, las características personales y capacidades de estudio de Schiefelbein le abrieron paso a una temprana carrera académica. En el segundo año de Economía, se convirtió en ayudante del profesor de matemáticas. Mientras proseguía con esos estudios, a fines de los años cincuenta e inicio de los sesenta, también se matriculó en el Instituto Pedagógico, donde se formó como docente. No pasaría mucho tiempo antes de que Ernesto asumiera responsabilidades mayores en el Estado chileno y se convirtiera en un experto reconocido en el ámbito de la educación.

En su período de estudiante de pregrado de dos carreras paralelas, este educador también trabajaba como ayudante de contador, para solventar sus necesidades financieras.

Aumento de responsabilidades y acercamiento gradual a la educación como foco de estudio

Curiosamente terminé economía y se retiró el profesor de matemáticas. El decano de Economía, Lucho Escobar, asesoraba al rector de la Universidad de Chile, Juan Gómez Millas, y estaban en proceso de expansión de los colegios regionales. Entonces, me pidió que lo ayudara en la creación de estos colegios.

Así entré a la oficina de presupuesto de la Universidad de Chile y creamos todo un sistema de contabilidad porque la información era bastante anticuada. Hicimos un trabajo muy novedoso de explicar todo lo que se sabía de administración, de contabilidad, a la universidad. Así, cuando quedó libre la cátedra de matemáticas para economistas, el decano me ofreció que me quedara de profesor.

Ernesto Schiefelbein rondaba la educación durante sus primeros años de actividad profesional, pero no entraba aún de lleno a ella. Como ya señalamos, su primera función educativa fue la de ayudante y docente de la cátedra de matemáticas. Fiel a su perfil, consideró que era necesario que existiera un libro de matemáticas para economistas y como este no existía, lo escribió él mismo. Su foco aplicado, con ejemplos y problemas, lo hizo un producto bien recibido, consiguiendo, incluso, que fuera utilizado en otros países. En ese momento, Schieflebein era el académico más joven de su institución.

Pese a su importancia, este no sería el paso definitivo para entrar de lleno al campo educativo. Ernesto ingresó a un puesto directivo en la Corporación de Fomento, Corfo, donde empezó a asumir tareas relacionadas con finanzas y planificación. Dentro de estas funciones, se encontró con una oportunidad que posteriormente lo llevaría a avanzar en su especialidad en educación.

En un momento, tiene que haber sido por ahí por el 63, llegó un profesor americano, el profesor Davis a hacer un estudio de recursos humanos para Chile. Yo lo ayudé con los datos que teníamos sobre las distintas carreras, las ocupaciones, los empleos. Y claro, para alguien que viene de afuera encontrarse con que está la información ordenada y de fácil acceso...quedó muy contento porque le simplificaron su tarea. Al irse me dijo que a él le parecía importante que yo continuara mis estudios. Él, que era profesor de Harvard, me dijo que fuera a estudiar a Harvard para continuar desarrollándome en planificación.

La joven promesa entra de lleno a buscar la mejora educativa

La llegada de Juan Gómez Millas al Ministerio de Educación fue un hito muy importante para la educación chilena. Así lo relatan los diferentes premios nacionales que trabajaron con él y que, siendo jóvenes, fueron convocados a asumir responsabilidades de relevancia nacional. En este contexto, figuras presentes y futuras de la educación de la época armaron equipos transversales para responder a los desafíos de la reforma educativa.

La visión de Millas, entre otras cosas, se expresaba en la capacidad que tuvo de identificar y buscar a personas claves para asumir tareas fundamentales, las que no necesariamente disponían de una vasta experiencia. Fue el caso de Schiefelbein, un promisorio académico y directivo público, que había tenido su primera experiencia de liderazgo en CORFO, un ámbito ajeno a la educación. En el marco de ese trabajo, el Premio Nacional había tenido que vincularse a tareas asociadas a los colegios regionales de la Universidad de Chile. Junto con ello, ganó experticia en el ámbito de la planificación. Ambos motivos llevaron a que Gómez Millas le pidiera a Ernesto que se desempeñara en la labor de planificación educativa.

Este período coincide con la llegada de Mario Leyton al Ministerio.

Ahí conocí a Mario Leyton

¿Y qué hicieron juntos allí?

Básicamente, había que ampliar el acceso. Se atendía como al ochenta por ciento de los niños y había que llegar al cien por ciento, cosa que hicimos. Mario Leyton había estudiado en Chicago con Benjamin Bloom y traía todas las nuevas ideas en educación sobre el currículum y todo lo relacionado con investigación en educación. Nos pusimos a trabajar, se creó el Centro de Perfeccionamiento [CPEIP], se llevó a la mejor gente, haciendo caso omiso a las diferencias políticas...eso fue muy bonito.

Ernesto Schiefelbein relata una etapa de trabajo del Estado en educación que se caracterizó por la transversalidad de los orígenes y visiones de los participantes, quienes contaban con perspectivas diferentes sobre el desarrollo del país, las que concurrían en un período particularmente marcado por la polarización en el posicionamiento político respecto del proyecto chileno de sociedad.

Luego de entregar su aporte en esta tarea-país, Ernesto Schiefelbein prosiguió con su proyecto académico. Para ello, fue clave un contacto del pasado.

Me llega una carta de Rusell Davis, diciéndome: le tengo una beca de la Fundación Rockefeller, véngase si quiere. Yo me había casado recién. Nos fuimos por un año, pedí permiso, iba con todos los datos que habíamos juntado acá para ir preparando el plan de desarrollo. Durante el año en Harvard con Rusell Davis nos juntábamos todos los viernes a procesar lo que habíamos metido al computador.

Teníamos un modelo para analizar las posibilidades y lo utilizamos todo el año en el computador más grande del mundo. Todas las tardes dejábamos la información que se tiene que meter en tarjetas perforadas y usábamos un modelo de programación lineal, que en ese tiempo era enorme y utilizaba toda la capacidad del computador y al día siguiente en la mañana estaban los datos listos para procesarlos en la semana. Los viernes los revisábamos y nuevamente la próxima semana volvíamos a meterlos.

Entonces, descubrimos, por ejemplo, que se creía que el gran problema de la educación era que los niños desertaban pero esto no era así. El modelo nos reveló que en realidad lo que pasaba era que los niños dejaban la escuela, el director informaba que estos niños habían desertado, pero esos niños se iban con sus padres a otra parte a trabajar e ingresaban a otra escuela y lo que hacían era repetir cursos. El problema era la repetición, no la deserción: entonces lo que pasaba es que les estábamos enseñando mal a los niños. Eso pasaba en toda América Latina, las tasas de repetición iban en cuarenta por ciento. Se perdía, así, casi la mitad del esfuerzo que se destinaba a educar porque los niños repetían.

Además, tuve la suerte de que en Harvard, Rusell Davis puso en un libro todo lo que habíamos hecho(...). Así, cuando el Gobierno terminó en el año 70, en el 72 me ofrecieron del Banco Mundial que me fuera a Washington a trabajar en un curso anual que hacía el Banco Mundial para preparar planificadores en educación.

En este período la carrera de Ernesto Schiefelbein se vuelve internacional, pero también participa de momentos relevantes a nivel nacional, como fue la fundación del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), en ese período vinculado a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posteriormente, también se desempeñaría en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). La historia de la fundación de este organismo puede verse en los perfiles de Beatrice Ávalos y de Abraham Magendzo.

Las décadas de los años 70 y 80 estuvieron caracterizadas por la impresionante productividad científica de Schiefelbein.

Foco en la evidencia, marca registrada

¿Con cuál de estos roles usted fue más feliz, el de profesor, el de investigador, el de directivo o el de asesor, consultor...? No sé si se me queda fuera algún otro rol...

La combinación de hacer e investigar para mí es la más efectiva de todas, la más agradable. El rol de consultor es muy cómodo, uno se puede divertir, puede decir cosas, puede presentar ideas, pero en definitiva muchas veces se da cuenta de que no se están haciendo las cosas como se deberían hacer...

No hay control sobre eso...

No hay control sobre eso, claro. Entonces a veces da mucha pena, porque uno ve que si cambiáramos 3 cositas de un determinado programa o iniciativa, estos funcionarían, pero no se hace.

Ernesto Schiefelbein siempre valoró el trabajo realizado en base a evidencia empírica. El mismo trabajo de contador, que puede verse como tan lejano a la labor educativa, se sostiene sobre la idea de tomar decisiones en base a evidencia.

Si se trata de trabajar con evidencia, los números de Ernesto Schieflebein son muy llamativos. En 2015 el investigador Jaime Caiceo señalaba que sus publicaciones superaban las 300. En el popular sitio Google Académico suma en el año 2020 un total de 3.874 citas, 931 de las cuales se hicieron a partir de 2015, lo que da cuenta de la vigencia de su trabajo.

Caiceo clasifica las áreas de interés investigativo de Schifelbein en a) estímulo a la investigación científica, b) reducción del analfabetismo, c) enseñanza frontal, d) repitencia y deserción escolar, e) aprendizaje en el aula, f) guías de aprendizaje y g) planificación educacional². De la revisión de sus trabajos se observa un fenómeno muy interesante: Además de la visión connatural a ser educador, son los propios hallazgos de la investigación los que fueron orientándolo hacia la búsqueda de soluciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, el foco de todo profesor y profesora es que los estudiantes aprendan, no hay duda de esa máxima, pero a este principio normativo, Ernesto suma una prioridad empírica: la evidencia señala con claridad la necesidad de mejorar las formas de lograr que los estudiantes aprendan. Al leer o escuchar lo que opina este Premio Nacional, se identifica con claridad esta fuente de argumentación.

SEÑOR DIRECTOR

Se ingresó una indicación al proyecto de desmunicipalización que propone fijar un máximo de 35 alumnos por sala “porque facilita la labor del profesor”. Sin duda es más cómodo enseñar en un curso con menos alumnos, aunque implica aumentar en un tercio el gasto por alumno. Sin embargo, ese cambio no estaría asociado con un mayor aprendizaje de los estudiantes. Esto fue confirmado en el famoso informe McKinsey (2007) al mostrar el fracaso del gran esfuerzo realizado en Estados Unidos por reducir el tamaño de la clase en 20% entre 1970 y 2005. Las pruebas de lenguaje para estudiantes de 9 a 17 años no mostraron cambios significativos en ese período, aunque el costo por alumno aumentó en 73%.

Reducir el curso no suele cambiar la manera de enseñar del docente acostumbrado a la clase frontal tradicional. Es probable que en Chile el 80% de los profesores siga dictando sus clases.

Para mejorar el aprendizaje deben usarse estrategias que han probado su efectividad, como solicitar a cada director de escuela que deje a cargo del primer grado al mejor profesor que tenga para enseñar a leer. Esta estrategia no tendría costo, pero reduciría considerablemente el alto analfabetismo funcional que la OCDE detectó en Chile hace 10 años³.

¿QUÉ RELACIÓN HACE USTED ENTRE POBREZA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

Creo que hay una relación. Pero, a mi juicio, lo más importante tiene que ver con la formación de los docentes. Estos no están preparados para atender a niños que ingresan a primer grado con un vocabulario tan reducido. Cuando con mi amigo Raúl Leiva participamos en las competencias de las 63 escuelas críticas de la Región Metropolitana, demostramos que era posible compensar el déficit de lectoescritura en uno o dos años. Para eso se requiere identificar el problema y usar métodos adecuados. Normalmente, el talento de los niños está distribuido y, por lo tanto, cuando trabajan con un método distinto responden muy bien. Es lo mismo que les pasa a los alumnos que egresan del nivel medio y, aunque en secundaria hayan estado entre los dos o tres mejores de su curso, quizás porque no se les pasó toda la materia, sacan 400 puntos en la PSU. Sin embargo, una vez que están estudiando en la universidad tienen un desempeño similar al de un alumno de 700 puntos. Eso significa que el talento estaba ahí y bastó que el método fuera adecuado para que ese joven progresara.

² Caiceo, J. (2015). Aportes de Ernesto Schiefelbein para mejorar la Calidad de la Educación en Chile y Latinoamérica. Revista de Educação Pública, 24 (57), 639-659

³ Schiefelbein, E. (26 de agosto de 2017). Carta al director: La tercera.

ENTONCES, LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN MÉTODOS ADECUADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS REZAGADOS SIMPLIFICARÍA EL PROBLEMA.

Esa es la tarea que deben realizar las universidades. Comprometerse a formar a los nuevos profesores, trabajar con ellos en métodos más eficaces para la enseñanza de sus alumnos. El futuro profesor tendría que trabajar una hora por semana durante un semestre con un niño de dos años para darse cuenta de que ellos tienen una capacidad inmensa para reconocer palabras y aprender otra serie de cosas. Lo que pasa es que los profesores hoy no tienen conocimiento directo de lo que sucede en las escuelas que atienden a las poblaciones de escasos recursos. Les falta salir más a terreno.

¿CÓMO TIENE QUE SER ESE MÉTODO?

Se trata de generar situaciones de aprendizaje que motiven y logren que el niño persevere en el aprendizaje y no se distraiga en otras cosas.⁴

¿Cuáles son los retos en innovación educativa?

Una de las cosas que menos cambia a lo largo de los años es la educación. Un médico de hace 50 años no sería capaz de operar con las nuevas tecnologías, pero un buen maestro de entonces puede seguir siendo maravilloso. Nos tenemos que preguntar por qué ocurre eso. Hay profesores que son buenos toda la vida, pero la mayoría sigue limitándose a hablar y a que los alumnos tomen apuntes. Lo único que distingue a las conferencias de hoy de las de hace un siglo es que se utiliza un micrófono.

¿Hacia qué sistemas pedagógicos hay que avanzar?

Lo fundamental es cuestionar la idea de que el profesor transmite [los conocimientos] directamente. Uno manda un mensaje, pero cada persona lo recibe, lo procesa, lo relaciona con sus conocimientos previos y hace su propia síntesis. Cada cual recibe un contenido completamente distinto y lo asimila a velocidades distintas. El profesor se dirige al alumno promedio: excluye así a los que están por debajo y no satisface a los que destacan. No hay otra manera de educar que a través de un sistema más personalizado.⁵

Una aventura basada en evidencia. El proyecto Escuela Nueva

La cita de la entrevista recién presentada, hecha por el diario El País, da cuenta de la doble preocupación por una relación efectiva de enseñanza y aprendizaje: la preocupación del educador y la preocupación del científico.

Uno de los momentos en que Ernesto Schiefelbein pudo vincular con mayor claridad la mirada pedagógica y la científica fue durante su participación en el Programa Escuela Nueva de Colombia.

Esta iniciativa es muy importante en Colombia y en la actualidad está totalmente vigente. Vio su origen en los años 60 vinculada a la educación rural. Sus elementos más característicos son el énfasis en el trabajo autónomo de los estudiantes, la flexibilidad de los procesos de enseñanza, el rol mediador del docente, el uso de guías de aprendizaje, los procesos participativos y la incorporación de las familias de los estudiantes. Tan relevante se volvió el Programa Escuela Nueva en Colombia que actualmente es parte de la política educativa nacional, desarrollando modelos educativos para escuelas rurales y urbanas.

Los principios y prácticas del modelo de Escuela Nueva tienen una fuerte raíz empírica. Es un programa que está en permanente monitoreo y evaluación, fortaleza por la que ha recibido múltiples reconocimientos. En parte,

⁴ Schiefelbein, E. (2007). Ernesto Schiefelbein: el aula es el lugar de las preguntas. Revista de Educación (329), 14-18.

⁵ Schiefelbein, E. (4 de septiembre de 2008). Diario El País.

se debe a las personas que participaron de su creación y consolidación. Ernesto Schiefelbein trabajó en Escuela Nueva, junto con su creadora, Vicky Colbert.

Ella era socióloga y se dio cuenta de que había algunos profesores que lograban muy buenos resultados, que vivían preparando material para que los alumnos trabajaran con él. Entonces fue seleccionando los materiales que funcionaban y viendo por qué otros materiales no funcionaban. De esta manera, fue creando toda una técnica para generar procesos de aprendizajes en los que exista una gran participación del alumno, porque trabajaban en grupos de 4, 5 alumnos. Por ejemplo, si eran 35 alumnos, se formaban 7 grupos de a 5; los 7 mejores alumnos se distribuían 1 en cada grupo; lo mismo se hacía con los 7 peores alumnos. En cada grupo los alumnos iban leyendo las instrucciones de lo que tenían que hacer y a través de eso iban desarrollando una gran capacidad de lectura. Había una práctica permanente del uso de la lectura para hacer cosas, esa es una metodología muy efectiva.

Ernesto Schiefelbein tuvo y mantiene fuertes relaciones laborales y afectivas con Colombia. Himelda Martínez colaboró con él en diferentes trabajos en países de América Latina y Asia. Así recuerda al Premio Nacional y su aporte a Escuela Nueva.

Ernesto fue durante muchísimos años mi mentor, mi colega de trabajo y, sobre todo, mi amigo. No encuentro palabras para describir mi admiración, respeto y cariño.

Ernesto tenía una cualidad que pocos economistas tienen: sabía mirar lo que pasa en las aulas de clases, es decir, entendía los fenómenos del nivel micro y apoyado en ese entendimiento diseñaba modelos de planificación realista y útiles. Instrumentos de planificación utilizados anteriormente no tenían en cuenta fenómenos como la repetición de los niños y en muchas oportunidades confundían la deserción escolar con el cambio de escuela, llevando a resultados que se apartaban de la realidad.

Esa capacidad de entender los fenómenos micro a nivel de escuela fue clave para que muy rápidamente en la primera visita en Colombia a un Escuela Nueva, Ernesto se diera cuenta del valor del modelo. El no necesitaba complejos análisis para entender la realidad. El captaba rápidamente si los alumnos estaban o no estaban aprendiendo. Esa capacidad de ver rápidamente si aprendían, si necesitaban o no repetir curso y si progresaban en el sistema lo convirtió en el mayor impulsor que tuvo el modelo de Escuela Nueva en Colombia y en el mundo.⁶

Llega el momento de altas responsabilidades y de una mayor visibilidad

Los años noventa estuvieron marcados por cargos de alta responsabilidad e influencia para Ernesto Schiefelbein. Se reforzaba su rol de liderazgo en el ámbito educativo, tal como lo destaca una reseña escrita en 2020 por la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, donde estudió su doctorado.

Cuando Ernesto Schiefelbein, Ed.D. '69, comenzó sus estudios en la Escuela de Educación de Graduados de Harvard, ya era conocido en los círculos educativos en su país en Chile. Economista y educador, Schiefelbein fue uno de los primeros en su país en abogar por el uso de la investigación científica y el análisis de datos en el diseño de políticas.

Se desempeñó como director de planificación en el Ministerio de Educación de Chile a mediados de la década de 1960, ayudando a liderar los principales esfuerzos de reforma en 1965, cuando la escuela primaria se hizo obligatoria y se estableció como el ciclo inicial de escolarización. Además, el

⁶ Comentarios emitidos por Himelda Martínez como respuesta a preguntas realizadas por el autor de este libro [junio de 2020].

tiempo dedicado a la educación primaria se extendió a ocho años. Antes de esto, no era inusual que los adultos en Chile asistieran a la escuela solo por un año o dos; las tasas de abandono fueron extremadamente altas y el analfabetismo fue común. Aunque los niveles de jardín de infantes y escuela intermedia también se desarrollaron en el país en ese momento, la inscripción en ellos era voluntaria.

A lo largo de su carrera, Schiefelbein se ha centrado en las necesidades de los países en desarrollo, trabajando para avanzar en las políticas, la investigación y los esfuerzos de reforma que respaldan el acceso, mejoran la calidad e impulsan el logro a través de los niveles de ingresos. Ha escrito extensamente sobre temas de política y planificación educativas, rendimiento escolar, educación superior y cambio educativo, incluido el influyente informe Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI y Escuelas desiguales, oportunidades desiguales: los desafíos para la igualdad de oportunidades en los Estados Unidos.

Schiefelbein tuvo tal vez su mayor impacto a partir de la década de 1990, primero como Ministro de Educación para Chile en 1994, y luego como presidente de la Universidad Santo Tomás de 1997 a 2001. Más tarde, como director regional de la Oficina de la Unesco para América Latina y el Caribe, fue una figura destacada en la promoción de la educación de la primera infancia y la introducción de la formulación de políticas basadas en evidencia.

“Una figura destacada en el campo de la planificación educativa, Ernesto Schiefelbein ha hecho una contribución duradera al uso de evidencia para apoyar la planificación y la política educativa en América Latina y para apoyar la expansión de las oportunidades educativas”, dice el profesor Fernando Reimers.

“En los múltiples roles de liderazgo que desempeñó, Ernesto ha sido un modelo y una inspiración para generaciones de educadores en América Latina y más allá, demostrando cómo la investigación y el análisis podrían construir una base de conocimiento que informaría mejores decisiones políticas para educar a todos los niños en la región. Sus múltiples contribuciones y su legado nos enorgullecen a todos en la Graduate School of Education de contarle como graduado de esta institución”, señala Marin Jorgensen.⁷

Suerte, es la palabra que utiliza Ernesto Schiefelbein al identificar los factores previos que incidieron en que posteriormente asumiera la seguidilla de cargos y responsabilidades que tuvo en la década de 1990. Indica que haber estudiado en Harvard fue suerte, por los encuentros precisos que tuvo previamente que lo llevaron allí, así como las personas que conoció en sus primeras etapas de vida profesional. Estos momentos, a su juicio, tuvieron clara implicancia en las oportunidades que más adelante se le presentaron.

Schiefelbein asumió como Ministro de Educación en 1994, con la llegada a la presidencia de Eduardo Frei Ruiz Tagle. Permaneció en ese puesto durante cerca de un año. Según indica, fue parte de las condiciones que pidió para poder desempeñarse en el cargo, el que asumía como persona independiente de partidos políticos.

Siguiendo su forma de ver su trabajo y la educación, organizó una comisión de técnicos para diseñar y apoyar su gestión, en la que participaron expertos internacionales, como Joseph Farrel y el argentino Juan Carlos Tedesco. Los énfasis de su gestión -explica- estuvieron en la mejora de las condiciones laborales y la formación inicial y continua de los profesores, la extensión de la jornada escolar y los textos escolares.

7 Escuela de Educación Harvard. (2020). Recuperado de <https://www.gse.harvard.edu/hgse100/story/chile-towering-figure-research-policy-and-reform>

Ernesto quedó satisfecho con ese año en el Ministerio. Posteriormente, retornó a Unesco, donde ejerció como Director de la Oficina regional para América Latina y El Caribe. Este cargo le permitió aumentar sus vínculos laborales internacionales ya que tuvo la oportunidad de prestar asesoría a países como Vietnam o Filipinas.

Schiefelbein no asumió posteriormente otros cargos de responsabilidad en el Estado de Chile.

El político y el científico

Ernesto Schiefelbein se ha mantenido en la esfera pública por décadas, aportando desde el trabajo y la opinión. Sin embargo, su posición y discurso no es la del político. Más bien se distancia lo más posible de dicha figura, situación poco común en una persona que asumió el rol de ministro.

Este educador ha sido fiel a la labor y el discurso del científico. El científico observa la realidad desde la evidencia y sus convicciones se construyen desde la investigación. Diez años después de dejar el Ministerio, Schiefelbein establece nuevamente de manera clara su pensamiento en la siguiente carta en la que responde a un artículo publicado en el periódico La Tercera:

Hay que “declarar una emergencia educativa” y realizar “cambios profundos” en las políticas, como lo indica ese artículo y ya lo estipulara antes la misma presidenta.

Es oportuno, entonces, vislumbrar las tareas importantes y prioritarias. Aquí se sintetizan siete de los dilemas a dilucidar, antes de que el nuevo gobierno establezca metas realistas.

¿“Cuidar” a los niños de 0 a 5 años mientras los padres trabajan (más de lo mismo ofrecido hasta ahora) o “estimular” su desarrollo intelectual y creativo? Dada la brecha entre el vocabulario de un niño de familia pobre (500 palabras) y el de una rica (3 mil o más palabras), la primera alternativa no permitiría reducirla, como lo señaló Gregory Elacqua en su columna de La Tercera del martes pasado. En cambio, se lograría con buena estimulación cognitiva.

¿Cómo invertir el probable aumento de la subvención? No es lo mismo dar un incentivo salarial por el mayor trabajo que tendría el mejor profesor al atender al primer grado (para que la mayoría aprenda a leer y no sólo el 40%, como ocurre ahora), que comprar aparatos que parecerían ayudar a aprender mejor, aunque nunca se demostró su valor.

¿Mantener la formación inicial de los profesores o lograr una docena de cambios didácticos valiosos? El bajo nivel de comprensión de lectura aflige a toda la población, incluso a alumnos de buenos colegios privados. Pero no se debe culpar a aquellos profesores que usan las modalidades inadecuadas de enseñanza de la lectoescritura con que los formaron ni esperar mejoras por una mayor diligencia en su trabajo. Esto se expresa en un dilema adicional. ¿Tratar de evaluar pequeñas diferencias en las técnicas que usa cada maestro o elevar substancialmente la formación inicial de todos los maestros?

¿Continuar distribuyendo libros que los profesores no usan porque no facilitan un aprendizaje pertinente? Esto tiene especial importancia cuando un mismo maestro atiende a varios grados en una sola sala (multigrados, que predominan en áreas rurales).

¿Usar criterios de selección que parecen equitativos porque se asocian con un puntaje en una prueba de rendimiento o premiar a los que obtienen los primeros puestos en la condición específica en que estudia en el establecimiento? La selección por puntaje está siempre asociada al nivel social de la familia (como el vocabulario inicial, citado más arriba), pero el mejor alumno en un contexto pobre suele seguir siéndolo cuando estudia en un excelente ambiente (una mala enseñanza no le ocasiona un daño permanente).

¿Conviene “vender” la educación pública (como lo sugieren comentaristas y un rector) o resolver los problemas que limitan hoy los niveles de aprendizaje? Los países desarrollados han optado por la segunda alternativa, mejorando la formación inicial de los profesores (Chile ya la usó para resolver la desnutrición) y se debe recordar que los aprendizajes en los colegios privados son bajos cuando se comparan con los resultados de esos países. Además, ¿a dónde iría el alumno que hoy expulsa el colegio privado por un mal aprendizaje y debe pasar al sistema público?

Estos y otros dilemas de similar importancia tienen que ser analizados con cuidado por el nuevo gobierno para evitar que, en el año del Bicentenario, nuestra educación siga limitando su desarrollo.⁸

Diario La Tercera, 02 de febrero de 2006.

El problema de la política en educación es que no considera necesariamente la evidencia empírica a la hora de planificar una reforma. Schiefelbein hizo duras críticas a gobiernos en instalación en esta materia. Una de ellas la realizó en 2010, al mencionar que las propuestas no se hacen pensando en la investigación científica disponible en el mundo, sino que las hace una persona que se educó en Chile y que mira al sistema y dice “ah, mire, esto se puede arreglar de tal manera”, siendo que puede haber evidencia que señala que esta tarea ya se realizó y existe documentación que muestra su fracaso⁹ (diario La Hora, 17 de diciembre de 2010).

Este foco lo mantuvo en su período laboral posterior al Ministerio y a la Unesco. En 1997 asumió como rector en la Universidad Santo Tomás, poniendo como requerimiento que se hiciera una inversión que permitiera utilizar las estadísticas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como era de esperar, esta iniciativa fue objeto de estudio de parte de la propia universidad, mientras Schiefelbein seguía en el cargo.

En 2011 asumió como rector de la Universidad Autónoma de Chile, poniendo términos similares y considerando entre los ejes de su gestión la revisión de las prácticas de enseñanza de los docentes, particularmente las de estilo frontal.

La obtención del Premio Nacional de Educación

En el intertanto, un día antes de su cumpleaños, el 18 de agosto de 2007 Ernesto Schiefelbein fue notificado de la obtención del Premio Nacional de Educación. La ministra de Educación de la época, Yasna Provoste, indicó que la decisión del jurado fue unánime y puso énfasis en “su importante contribución al desarrollo innovador de la educación chilena y latinoamericana, y (...) su permanente actividad de investigación científica en las ciencias de la Educación”.

Al ser consultado sobre el premio, Schiefelbein enfatizó lo de siempre:

Sin duda [la educación] necesita cambiar. Tenemos que ver los resultados de las investigaciones y aplicarlos. Hoy nadie tomaría una droga sin que esta haya sido cuidadosamente experimentada y aprobada con anterioridad. Pues hoy en Chile, y en Latinoamérica, los textos de estudio debieran estar cuidadosamente evaluados. Estamos pasando por un momento donde la investigación está tomando un rol importante para cambiar la manera en que se discute y piensa la educación.¹⁰

Posteriormente, siguió con su empresa a favor de la investigación educativa. Para ello, ha utilizado una idea recurrente: se necesita la presencia estable de un comité de expertos, cuya visión y decisiones traspasen los gobiernos de turno, que pueda orientar la política educacional en el mediano y largo plazo. Algo así como lo

⁸ Schiefelbein, E. (02 de febrero de 2006). Carta al director: La Tercera.

⁹ Schiefelbein, E. (17 de diciembre de 2017). Carta al director: La Hora.

¹⁰ Schiefelbein, E. (18 de agosto de 2007). Ernesto Schiefelbein recibe Premio Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/42614/ernesto-schiefelbein-recipientepremio-nacional-de-educacion-2007>

que ocurre en el Banco Central. La referencia anterior puede vincularse con su formación de economista y ha aparecido en diferentes entrevistas y comunicaciones realizadas por el propio Schiefelbein.

Junto a la recién mencionada, hay otra observación permanente de Schiefelbein: la educación puede aprender de la manera en que se trabaja en medicina. Tal como se mencionó al inicio de este perfil, Ernesto opina que en esta área se cuestiona permanentemente la propia práctica a partir de la evidencia de la nueva investigación. La educación estaría llamada a hacer lo propio, pero el problema es que -a juicio del experto- esta cultura de trabajo no se encuentra instalada de manera suficiente en el sistema educativo.

Un desarrollo educativo basado en evidencia requerirá de todos y todas quienes pongan su trabajo en función de un propósito de largo plazo y estén dispuestos a que sus hallazgos y propuestas sean cuestionados y en algún momento mejorados por otros.

ESTRATEGIAS PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN¹¹

Ernesto Schiefelbein

Los problemas en los países desarrollados

La necesidad de mejorar la educación es un tema de actualidad que se comenta en todos los países. Y es interesante constatar que los comentarios sobre los sistemas educativos de los países desarrollados son también aplicables en los países de la Región, aunque en éstos los problemas son mayores. Algunos comentarios sobre la situación en EE.UU. ilustran estos problemas. Existe cierto consenso de que “es poco frecuente que los alumnos tomen decisiones que consideren elementos valóricos, enfrenten problemas de la vida real que permitan centrar un esfuerzo de búsqueda o que deban tomar algún riesgo sea intelectual o sea práctico”.² Se señala, además, que los alumnos no se dan cuenta de que “el conocimiento se puede usar para mejorar nuestra vida y la de los demás”.³ Por otra parte, se comprueba que a pesar de tener profesores con formación en “colleges” o universidades y abundancia de materiales educativos, un 20% de los alumnos de zonas urbanas repite grados.⁴

Se reconoce además que una parte importante de estos problemas es el resultado de mantener un modelo de escuela que se puso en práctica a principios de este siglo.⁵ Dicho modelo “se basa en una concepción de las escuelas como burocracia?, instituciones que se ajustan a un currículo y a procedimientos aplicables para el alumno promedio y que “generan productos estandarizados (alumnos)”⁶ En su forma extrema -en que el profesor organiza su enseñanza en función del “alumno promedio” del curso corresponde a lo que hemos denominado el “modelo frontal de enseñanza”. En gran parte este modelo se ha mantenido porque no se les enseña a los profesores “cómo ser reflexivos y cómo analizar sus experiencias”.⁷

Los problemas de América Latina y el Caribe son aún mayores

Las mediciones de los niveles de aprendizaje, generadas por las altas tasas de repetición en la Región,⁸ indican que los problemas de la educación de la Región son aún mayores que los comentados para los países desarrollados. Existen serios problemas de lectura y escritura. En México, los alumnos del cuarto grado que provienen de la mitad⁹ de la población con menor nivel socioeconómico no entienden lo que leen. En Chile ocurre lo mismo con el 40% de los alumnos de cuarto grado,¹⁰ mientras en Jamaica es un 30% de los regresados de primaria, y en Argentina, ocurre lo mismo con el 30% de los alumnos de Buenos Aires que han completado el séptimo grado.¹²

A muchos de los que aprenden a leer no les gusta hacerlo porque el aprendizaje ha sido poco atractivo. En general no se usa la lectura y la escritura para expresar (o aprender) temas de interés para el alumno.¹³ En promedio, los alumnos de la región escriben entre 2 y 6 páginas de “escritura libre” en el año escolar. Una de ellas se suele dedicar a redactar lo que pasó en las vacaciones. Esto a su vez refleja escaso énfasis en desarrollar

¹¹ Trabajo presentado en la Reunión de Coordinación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del PREDE/013A realizada el 16-27 de agosto 1993 en Washington D.C.

la capacidad de pensar, porque sólo se termina de pensar cuando se escribe (y quizá por eso cuesta escribir, porque no se está acostumbrado a pensar sistemáticamente).

La Tabla I ofrece información adicional sobre las diferencias en los niveles de calidad a la que tienen acceso los diversos grupos. Si bien los datos corresponden a la situación chilena, ponen en evidencia lo que ocurre en la mayoría de los países.

El modelo frontal estaría asociado a la baja calidad de la educación

En la clase tradicional frontal el maestro presenta las materias al grupo de alumnos, en forma simultánea, lo que lo obliga a adecuar la complejidad y velocidad de avance al nivel del alumno “promedio”. Ocupa casi todo su tiempo en dictar sus instrucciones e información, sea verbalmente o escribiendo en la pizarra, y en mantener silencio en la clase. En este modelo, el maestro es la fuente del conocimiento por lo que (a fines del siglo XX) suele quedar en posición desmedrada en comparación con la TV, la radio, los periódicos y las revistas.

Tres aspectos de la aplicación del método frontal, que se pueden observar en una sala en que se enseñe con ese método, permiten ilustrar sus efectos sobre la calidad de la educación. El primero es la baja participación. De hecho la participación, en una clase muy activa, se limita a unos pocos de los mejores alumnos. Más aún, es imposible lograr una alta participación. Un excelente maestro que use un método frontal con un curso de 30 alumnos, y que obtenga una participación óptima de ellos, sólo lograría que cada alumno pudiera hablar durante un minuto en una hora pedagógica de 45 minutos. Es evidente que ese tiempo no permite una real participación de “todos y cada uno” de los alumnos.

El segundo es la lucha por el silencio. Si la participación queda limitada, aun en el caso de un excelente maestro, la curiosidad de los jóvenes los obliga a conversar y el ruido se convierte en el principal enemigo de un profesor que dedica cerca del 100% de su tiempo a transmitir información oral (o escrita). Cuando un profesor debe elevar su voz, continuamente, para superar el ruido ambiental, necesita que los alumnos estén en silencio. En este caso el concepto de disciplina se reduce a no interferir con la voz del profesor. Esta necesidad se agrava con la edad del profesor y la calidad decreciente de su voz. Por lo tanto, el maestro dedica una parte importante de su tiempo a mantener el silencio. Un estudio venezolano sobre la administración de las clases encontró que sólo el 40% del tiempo destinado a impartir clases era usado efectivamente para la enseñanza. La mitad del tiempo se pierde en ocio y la otra en cambio de actividades.¹⁴ En Chile entre el 50 y el 64% del tiempo de los docentes se destina a la enseñanza y un 22 a 29% adicional a controlar la disciplina.¹⁵ Casos similares se han detectado en otros países de América Latina.

En la medida que el maestro es la principal fuente de conocimiento, se tiende a perder contacto con la realidad. En la sala de clases se aprenden conceptos e informaciones sobre un mundo artificial, que es análogo a la realidad, pero diferente de ella. En los primeros grados de la educación primaria se estudian frases que casi no tienen sentido (“mi mamá me mima”, “Susi sala la sopa”) se observan láminas de hojas o mapas, y se enfrentan a problemas matemáticos distintos de los que se usan en la vida diaria. No interesan los conocimientos previos del alumno o la cultura de la familia (o el maestro no tiene tiempo o capacidad para integrarlos en la sala de clases).

Este tipo de escuela no puede preparar las personas que hoy demanda la sociedad

La economía, el sistema de gobierno, la sociedad civil, la familia y el sistema educativo mismo requieren que la escuela forme personas inteligentes, capaces de tolerar y examinar otras opiniones, de crear alternativas y de comunicarse por escrito. En contraste con la escasa educación que requerían las líneas de producción” o el trabajo físico del campesino que usaba la tecnología de mediados del siglo XX, los puestos de trabajo que ofrece el siglo XXI requieren que los empleados identifiquen problemas, diseñen sus planes de trabajo, evalúen los resultados que alcancen y que cooperen en encontrar nuevas y mejores formas de lograrlos.¹⁶

Las mismas características necesita un buen ciudadano para participar en un proceso efectivamente democrático, un vecino para cooperar al nivel local, un padre para contribuir a formar una familia estable y solidaria y un alumno para ascender a niveles más altos del sistema de formación.

Hay cuatro aspectos, ligados a estas demandas, que es casi imposible lograr cuando el maestro trabaja con un modelo frontal:

- a) Es difícil estimular la comunicación por escrito cuando el maestro tiene que corregir lo que escribieron los alumnos en el tiempo propio (no remunerado), porque utiliza todo el tiempo de la clase para dar información o imponer silencio;
- b) No se enseña a tomar opciones porque es el maestro que transmite el que elige todos los elementos del currículo; por ejemplo, qué animal doméstico se estudiará (aunque si no tiene tiempo para preparar sus clases suele usar el ejemplo que le dieron en la escuela de educación);
- c) No se estimula la capacidad de identificar problemas porque implica tanto diversidad de enfoques y resultados como trabajo personal lo que no es compatible con el modelo frontal (y tampoco con la idea de que existe “una” sola respuesta correcta a cada situación que suele estar implícita en el modelo frontal); y,
- d) No se desarrolla la capacidad de trabajo en grupo, aunque afortunadamente los buenos maestros suelen modificar el modelo frontal para incluir trabajos de este tipo.

Todas estas limitaciones, propias del modelo frontal, generan un alto grado de dependencia, aun en los alumnos de elite, y lleva a suponer que la capacidad de aprendizaje de los niños es menor de la que realmente tienen. Los maestros consideran que una parte importante de su trabajo consiste en no permitir los errores. Desean que los alumnos hagan sus trabajos “bien” la primera vez que lo intentan. La preocupación por asegurar ese éxito les impide, a veces, dedicar más tiempo a estimular la persistencia en el aprendizaje. En esta docencia que imita una fábrica, los alumnos son materia prima tratada de la misma manera y es por ello que suele ser difícil integrar a los niños diferentes del promedio. Los tímidos y los revoltosos tienen poco espacio para convivir en este tipo de escuela.

La selección de los actuales docentes es el punto de partida del análisis de las posibilidades de cambio

No es fácil elevar la calidad de la educación mediante una mayor calificación de los maestros cuando existen problemas que condicionan su comportamiento y mitos sobre su rol. Así lo indican los problemas constatados en los países desarrollados - donde existen maestros con cuatro o más años de entrenamiento postsecundario - y el escaso impacto que tienen, en los países en desarrollo, la formación y perfeccionamiento de los docentes sobre el rendimiento académico de los alumnos. Para examinar posibilidades de cambio es necesario entender la selección de futuros maestros, la formación que recibieron y las condiciones en que trabajan.

Los bajos salarios y la falta de selección al ingreso constituyen condiciones que limitan la innovación, especialmente en las escuelas que atienden a alumnos de familias de más bajos ingresos. Un cierto número de los que ingresan a estudiar educación han sido excelentes alumnos en el nivel anterior; pero la mayor parte lo hace luego al ver que no tenían posibilidad de ingresar a otras carreras que ofrecieran mejores posibilidades económicas. Por eso los bajos salarios de los maestros determinan que la selección sólo se realice entre candidatos con condiciones limitadas.

Existen salarios más elevados en las escuelas privadas pagadas y en las escuelas públicas de mayor prestigio nacional que atraen a los mejores maestros. Si bien hay una amplia gama de maestros - desde los que cuentan con una alta calificación profesional hasta los “cuidadores de niños” que tienen una formación deficiente y poca motivación - el docente de una escuela que atiende alumnos de escasos recursos va a ser muy diferente de los educadores que lean este trabajo y ganará un salario mucho más bajo. Esto puede ser difícil de entender para

los que leen este trabajo que pertenecen, sin duda, a una elite muy exclusiva. Los participantes en el taller de PRODEBAS y los lectores son, con toda seguridad, profesionales de gran talento, que han innovado y que aun en condiciones materiales muy limitadas han sido capaces de motivar a sus estudiantes (o al personal) y de guiarlos hacia una indagación personal que dé origen a un conocimiento sólido. Cada uno de los participantes en el taller (o los lectores potenciales de este informe en América Latina), habrán sido seleccionados entre más de 1000 maestros que trabajan en el sistema educativo de la región. Por lo tanto, cada uno de los lectores debe controlar su tendencia a suponer que su capacidad está cerca del promedio, porque está muy por encima del mismo.

La formación de los maestros restringe la posibilidad de usar nuevos modelos de enseñanza

Es evidente que un entrenamiento adecuado de los maestros podría lograr la calidad deseada de la educación, pero el entrenamiento ofrecido hasta ahora no ha sido efectivo. Lo que se sabe con claridad es que los maestros continúan las clases frontales expositivas, y que lo mismo ocurre en la formación de los futuros maestros (en comparación con la formación ofrecida en medicina o arquitectura).

La mayoría de los maestros de América Latina pasaron por lo menos doce años (y algunos hasta 18 años) sentados muy quietos en sus escritorios o bancos, mientras su profesor les hablaba o escribía en el pizarrón, describiendo hechos, dando definiciones y afirmaciones que tuvieron que memorizar. Cerca del 80% de los maestros han asistido a escuelas normales o universidades pedagógicas donde se les instruyó (en forma pasiva) en el uso de metodologías de enseñanza activa y memorizaron los pasos para su práctica o las características de los modelos pedagógicos disponibles. Por eso más tarde, usarán los mismos modelos pasivos con los cuales fueron formados y transmitirán información en vez de incitar al descubrimiento.

Muy pocos docentes han tomado parte en un proceso pedagógico de aprendizaje activo; los afortunados que lo han hecho tienden a pertenecer a escuelas privadas pagadas o a las mejores escuelas públicas. En muchos casos la soledad del maestro rural que sólo conversa con alumnos "no educados" lo acostumbra a la forma de contestar o conversar de los niños y reduce su posible crecimiento profesional. Existen muy pocos talleres de maestros (y menos aún en las áreas más deprimidas) donde se examinen las experiencias de enseñanza-aprendizaje y se reflexione sobre la manera de mejorar las técnicas, tal como existe en medicina.¹⁷ En resumen, muy pocos docentes de América Latina y el Caribe pueden (o podrían) enseñar empleando un método activo, porque este método no fue usado durante su formación, ni tampoco durante su educación primaria y secundaria.

Las condiciones en que el maestro desempeña su trabajo limita la posibilidad de que pueda generar cambios substanciales

Las condiciones de trabajo tienden a empeorar a medida que desciende el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, a pesar de que aumenta la dificultad para que aprendan. El maestro que da clases a los alumnos de situación económica media o alta gana un sueldo muy superior al promedio, tiene tiempo para preparar sus clases y sus alumnos tienen los materiales que él desea para desarrollar sus clases.

Cuando los alumnos no tienen textos el maestro debe copiar en la pizarra todo lo que quiere que sus alumnos lean. Pero incluso cuando los alumnos tienen textos el profesor debe realizar un trabajo adicional ya que, lamentablemente, el texto clásico suele ser demasiado extenso, aburrido, lleno de datos insulsos, carente de desafíos, desprovisto de substancia y poco eficaz en relación con el desarrollo del razonamiento. Este tipo de textos explica que en muchas salas de clases la ciencia todavía se enseñe como un conjunto de hechos y principios que debe ser memorizado, y los niños se consideran como pizarras en blanco sobre las cuales los docentes deben escribir.¹⁸

El maestro de las escuelas de alumnos de menos recursos va a dedicar poco tiempo extra por encima de la jornada regular. Es frecuente que dedique una a tres horas diarias a viajar en transporte público hasta la escuela

(son muy pocos los que disponen de algún medio de movilización). En las zonas rurales sólo asiste tres o cuatro días a la escuela.

Las Guías para el maestro, que a veces se distribuyen, únicamente incluyen sugerencias porque suponen (erróneamente) que disponen de tiempo para preparar clases. Tampoco consideran que el maestro lee con poca velocidad (alrededor de 200 palabras por minuto) y baja comprensión. El maestro tendría que dedicar demasiado tiempo para preparar Guías de autoaprendizaje que pueda entregar a sus alumnos, y los sistemas no las proveen.¹⁹

La mayor parte de los maestros de zonas rurales debe trabajar con alumnos de varios grados en la misma sala de clases. Entre el 20 y el 40% de las escuelas de los países de América Latina son uni, bi o tridocentes y el maestro trabaja en forma simultánea con varios grados en la misma sala. En estos casos no se debería usar un método frontal de enseñanza, pero los maestros lo usan con resultados muy malos. Esto indica que la enseñanza ofrecida a esos alumnos es muy inadecuada. La calidad del aprendizaje se ilustra con el Cuadro I.

Los maestros no disponen de tiempo extra para conversar o visitar las familias, no incluyen a los padres en las experiencias de aprendizaje y no usan elementos de la vida familiar en su actividad escolar. Esto crea una barrera efectiva entre la escuela y el hogar que impide coordinar esfuerzos entre ambos, a pesar de que el alumno sólo pasa un 7% de su tiempo en la escuela.²⁰

TABLA I								
CHILE. PUNTAJES NETOS DE LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO EN CASTELLANO Y MATEMÁTICAS. 1982-1988								
Tipo de Escuela	Nivel Socio-Económico	Tamaño de Ciudad	Puntaje Neto 1982			Puntaje Neto 1988		
			Muestras	Castellano	Matemáticas	Muestras	Castellano	Matemáticas
Privada Pagada	Alto	Metrop	4822	72,0	66,0	6928	69,3	62,3
		Grande	1961	80,7	69,7	3613	70,2	62,1
	Medio	Metrop	2445	65,5	56,8	1929	62,8	50,8
		Grande	3693	2,8	55,1	2448	60,6	53,6
Privada con Subsidio	Alto	Metrop	1172	53,8	46,5	800	55,7	47,9
		Grande	1304	62,1	54,2	1802	64,5	55,9
	Medio	Metrop	15361	43,0	35,5	15162	45,4	37,4
		Grande	10569	46,6	37,9	14002	50,0	41,9
	Bajo	Metrop	6555	34,9	27,7	24900	33,3	27,7
		Grande	2081	31,0	23,7	12114	31,1	27,6
		Rural	4673	27,3	17,2	4894	25,8	22,1
Municipal	Alto	Metrop	605	59,1	47,1	0	0,0	0,0
		Grande	1382	51,4	43,6	0	0,0	0,0
		Rural	507	48,6	42,7	0	0,0	0,0
	Medio	Metrop	19749	37,8	30,3	5053	41,2	35,0
		Grande	14481	42,7	35,7	13752	44,9	38,9
		Rural	40340	37,3	30,6	1640	37,2	29,7
	Bajo	Metrop	25049	31,0	24,3	32072	26,2	22,5
		Grande	14071	34,3	26,8	56395	27,5	24,8
		Rural	33042	26,7	18,4	33690	19,1	18,3
Total								
			203862	37,9	30,5	246769	32,5	28,6

Fuente: CPEIP, Serie Estudios N° 81, 1983 y datos del SIMCE, 1988

Existe un alto nivel de tensión de los maestros que se dan cuenta que obtienen resultados bastante malos con sus alumnos y no saben cómo cambiar estos resultados. El maestro, tal como el artista o el periodista, está forzado a entregar un producto en un plazo fijo, en este caso la planificación de cinco o más clases cada día. Están dispuestos a pagar por cursos de entrenamiento y dedicar parte de sus vacaciones a estudiar, pero los resultados hasta ahora han sido muy reducidos. Una encuesta reciente entre los maestros chilenos sugiere que un tercio de los maestros suele necesitar píldoras para dormir, que se sienten agotados y que los fines de semana sólo tratan de descansar.

Es por eso que una propuesta de reforma podrá tener éxito sólo si no se demanda tiempo adicional al maestro (o al menos muy poco) y si los cambios propuestos pueden ser operados por el profesor sin que sea necesario un cambio demasiado profundo de su manera de ser y de su formación.

La selección, formación y condiciones de trabajo permite explicar las diferencias en los rendimientos de los alumnos según su nivel económico

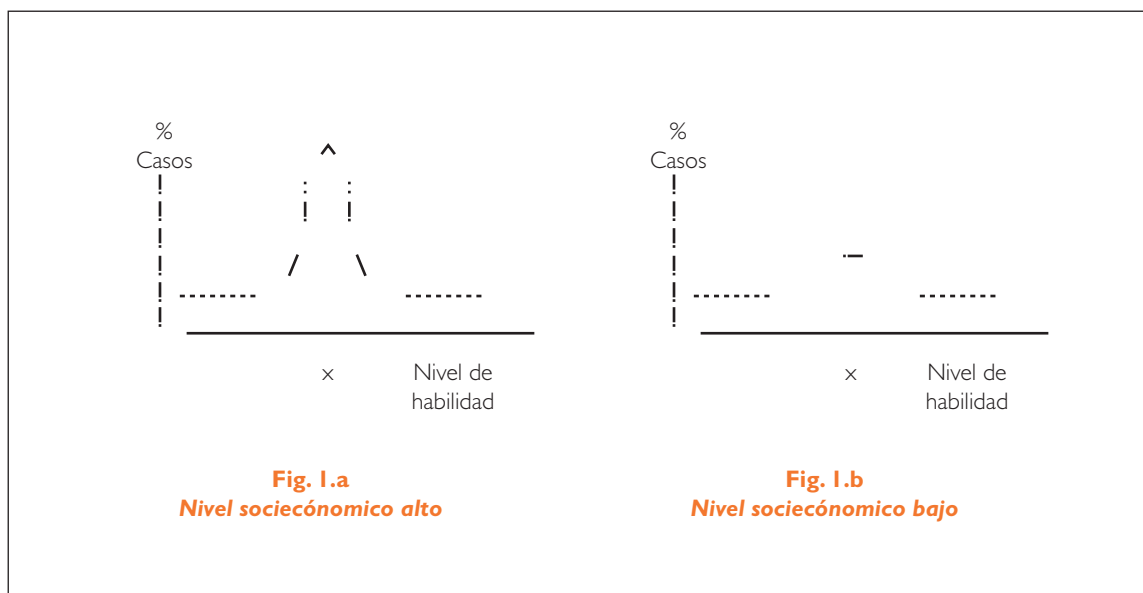
Un método de enseñanza que es adecuado para un grupo de alumnos no lo es, necesariamente, para otro. El método frontal de enseñanza, que prevalece en América Latina y el Caribe, es adecuado para niños de familias de nivel económico acomodado, pero resulta ineficaz para el alumnado heterogéneo de familias ubicadas en la mitad inferior de la distribución socioeconómica de la sociedad.

La clase tradicional frontal se dirige al alumno promedio y por lo tanto funciona bien con alumnos homogéneos cuando la diferencia con respecto al alumno promedio es muy pequeña. Es decir, funciona bien con alumnos de zonas urbanas de clase media de un nivel socioeconómico bueno y no con los alumnos de menores recursos.²¹ Funciona con alumnos que tienen la misma edad que el resto de los compañeros y similares habilidades, es decir, cuando la distribución del talento tiene una “varianza” muy pequeña. En esos casos el profesor puede elegir fácilmente al “alumno promedio” (“x” en la Figura 1a) y atiende a los dos o tres casos que a veces tienen problemas²² o conversa con el padre de ellos para que los ayuden o les contraten un tutor durante un tiempo.

En las escuelas privadas pagadas todos los alumnos ingresan en el año en que cumplen la edad requerida; sólo son aceptados aquéllos que cumplen con requisitos mínimos de inteligencia y motricidad; todos deben hablar la lengua nacional; los padres tienen vocabularios relativamente amplios y cuentan con diccionarios, enciclopedias, libros y revistas en sus casas; los padres tienen interés y capacidad para ayudar a los alumnos que no entienden algún contenido del currículo o pueden pagar a un tutor que lo haga por ellos; todos los alumnos asisten el mismo número de días y si se enferman recuperan el tiempo que faltan con ayuda adicional; finalmente, los alumnos que obtienen notas inferiores a cierto nivel no pueden continuar en el establecimiento, con lo cual se asegura que se mantenga una homogeneidad de habilidades en la sala de clases.

FIGURA I

DISTRIBUCIONES DEL TALENTO DE LOS ALUMNOS EN LA MITAD INFERIOR Y SUPERIOR DE LA DISTRIBUCION SOCIOECONOMICA



La heterogeneidad del alumnado de una sala de clases se incrementa a medida que desciende el nivel socioeconómico promedio de los alumnos. A medida que aumenta esa heterogeneidad el método frontal no permite que una proporción creciente de los alumnos logre un aprendizaje académico mínimo.

Las características del trabajo de los maestros también explican el bajo rendimiento de los alumnos de familias de bajo nivel económico

Con los alumnos de nivel socioeconómico más bajo se produce el fracaso general observado en el Cuadro I comentado más arriba. Las condiciones y las tradiciones docentes hacen que las clases para alumnos de nivel socioeconómico más bajo funcionen de una manera muy ineficiente. Los maestros de estos alumnos suelen estar menos preparados que los que dan clases a los alumnos de mayor nivel socioeconómico²³ y no suelen usar métodos (distintos del frontal) que pudieran facilitar el aprendizaje.²⁴ No es fácil romper este círculo vicioso generado por las edades y capacidades heterogéneas.²⁵ Al menos no es posible hacerlo en el modelo frontal tradicional. Probablemente la mitad de las escuelas latinoamericanas estén alcanzando el nivel máximo de calidad posible para el método de enseñanza frontal al alumno "promedio".²⁶ Muchos maestros se esfuerzan por mejorar el rendimiento del alumno medio hasta el máximo posible, pero a costa de sacrificar trabajos más interesantes para los alumnos más brillantes y de sentenciar a los menos capacitados a repetir el grado porque no pueden seguir el ritmo del estudiante medio.²⁷ En todo caso, como lo muestra el Cuadro I, a pesar del esfuerzo de los maestros, el resultado es bajo tanto en términos de los altos índices de repetición como en términos del bajo nivel de lectura comentado al principio de este trabajo.

En las escuelas que atienden poblaciones rurales o urbano marginales (la mitad inferior de la distribución socioeconómica) los alumnos ingresan por primera vez en edades muy diversas ya que las escuelas deben aceptar a todo niño que llegue al vecindario, cualesquiera que sean su edad, nivel de conocimientos previos, lenguajes que hable y grado al que deba ingresar. Algunos alumnos ingresan a preescolar y otros ingresan directamente al primer grado, algunos tienen libros de texto y otros no los tienen, algunos reciben ayuda de los padres y otros no.

Mientras en el primer tipo de escuelas es posible preservar la homogeneidad de los alumnos, en las escuelas que atienden alumnos de niveles socioeconómicos más bajos tenderá a predominar un alto nivel de heterogeneidad.

Los promedios nacionales ocultan el verdadero nivel de la heterogeneidad del alumnado de una escuela que atiende niveles socioeconómicos más bajos. Basta recordar que, si bien el 20% ingresa con un año de retraso y otro 10% con dos años de retraso, este tercio del alumnado se concentra, casi en su totalidad, entre los alumnos de la mitad inferior de la distribución socioeconómica. Esta concentración implica que dos tercios de esta mitad ingrese con retraso.

La misma concentración ocurre con la repetición - que en gran parte afecta, nuevamente, a la mitad inferior de la distribución socioeconómica -, que, además, genera un círculo vicioso de incremento de la heterogeneidad de edades de ese grupo. También es importante recordar que los niños con dificultades de aprendizaje (que suelen ser eliminados de las escuelas privadas) deben ser admitidos en las escuelas públicas. Las escuelas con mayores problemas deben aceptar, además, todo tipo de repitientes expulsados de las escuelas privadas pagadas.

También los problemas relacionados con el idioma materno de los alumnos (que refleja en parte la situación cultural), se concentran en las escuelas con familias de la mitad inferior de la distribución socioeconómica. Un idioma diferente crea problemas de comunicación con el maestro, salvo que se asignen maestros de las mismas zonas.

Finalmente, la heterogeneidad alcanza su mayor magnitud cuando los alumnos viven en zonas dispersas (principalmente rurales), por lo que deben ser atendidos en escuelas que operan en multigrados (uni, bi o tridocentes). Las magnitudes comentadas anteriormente indican que este problema afecta a gran parte de la población rural.

La heterogeneidad, que estaría generada por el ingreso, se acentúa en los grados siguientes, lo que impide usar métodos centrados en el alumno promedio. Mientras un 35% de los alumnos de primer grado tienen más de la edad normal, ese porcentaje alcanza al 70% de los alumnos de cuarto grado, lo que genera mayores diferencias en las escuelas rurales y urbano-marginales.

Cuando existe una gran heterogeneidad de los alumnos el maestro no puede identificar al alumno "promedio" ("x" en la Figura 1b) y la clase tradicional frontal no funciona bien. No existe un alumno promedio en que el maestro pueda centrar su enseñanza frontal y esperar que todos los alumnos del curso sigan con facilidad ese ritmo de la clase. Como ocurre que los niños de menores recursos son heterogéneos, "hay mucho que modificar desde el sistema educativo propiamente tal"²⁸. La heterogeneidad en la preparación previa al ingreso a la escuela y en las edades, característica de las escuelas en sectores más pobres de América Latina (por ejemplo, escolares de 6 a 13 años de edad en primer grado), limita el interés que podría tener el alumno "promedio" en lo que el maestro trata de enseñar. En este caso la distribución del talento es más plana, es decir, tiene una "varianza" muy grande y el maestro no establece distinciones entre los alumnos de distintas capacidades.²⁹ Son muchos, quizá más de un tercio de la clase, los que tienen menos talento que el supuesto para el promedio y quedan condenados a fracasar al poco tiempo de comenzar el año escolar. El menor interés de los alumnos y el que muchos no puedan seguir el ritmo de la clase, aumenta las conversaciones y el nivel de indisciplina, por lo tanto, se reduce aún más la atención que se da a los maestros.

El modelo frontal tradicional tampoco funciona en diversas situaciones que afectan, en nuestra Región, a los alumnos de menos recursos, tales como el abandono estacional de la escuela y el escaso tiempo efectivo de clases que no logra formar alumnos capaces de comunicarse por escrito. Los alumnos, principalmente los del área rural, abandonan la escuela durante parte -del año y algunos maestros hacen uso de permisos por enfermedad. Hay ausencias de los alumnos en el tiempo de cosecha, carga/descarga de camiones o buques, o ventas semanales o mensuales en ferias de productos agrícolas o comerciales que suelen estar asociadas a repetición de curso, por lo que al año siguiente vuelven a ver lo que ya habían aprendido.

En resumen, la heterogeneidad hace que sea imposible usar el modelo frontal tradicional en esos casos. Si se insiste en usarlo, al menos un tercio de los alumnos (cuya habilidad quede por debajo del promedio) fracasará necesariamente en cada curso. Existe conciencia de la necesidad de usar métodos personalizados; pero se ha considerado que ello requeriría un esfuerzo de capacitación de los profesores que excede los recursos disponibles. Esta creencia parece ser el resultado de un mito existente sobre el rol del maestro.

El mito del maestro creativo ha impedido profesionalizar su rol e introducir métodos de enseñanza personalizada

El hecho de confundir los roles de creación de técnicas y de su aplicación profesional, ha puesto demasiadas demandas en el maestro, aunque al mismo tiempo ha limitado su capacidad de identificar el currículo más adecuado y ha detenido el progreso de la educación. La analogía con otras disciplinas permite examinar, más adelante, el mito del maestro creativo.

Nadie desea operarse con un médico creativo, sino con un profesional que conozca las técnicas alternativas y las use adecuándolas al paciente. Por ejemplo, para eliminar las piedras del riñón hay diversas técnicas diseñadas por los mejores especialistas del mundo y que han sido probadas con éxito en un gran número de casos. El paciente espera que el médico identifique la más apropiada para el caso específico, que disponga de los instrumentos adecuados y que introduzca los ajustes en la medida que los considere necesario.

Lo mismo ocurre con un violinista. Nadie espera que, en forma sorpresiva, cree en el escenario un concierto. Lo que se espera es que use la partitura de un gran creador para proporcionar una versión única que se adecue a las condiciones del lugar; las expectativas de los asistentes y las limitaciones del instrumento y de su propia técnica. Es interesante recordar que los mejores violinistas de este siglo, J. Menuhin y F. Kreistler, no han creado conciertos memorables que se hayan incorporado al repertorio mundial, mientras que el de un mal violinista como Beethoven se continúa ejecutando con frecuencia. Es decir, hay buenos creadores y hay buenos ejecutantes, pero requieren cualidades diferentes, que sólo por casualidad coinciden en una misma persona.

En el caso del maestro se ha confundido el rol profesional (de aplicación) con el creativo (de diseño de técnicas). El resultado es que:

- a) Dedicar la mayor parte de su tiempo a transmitir instrucciones rutinarias (que podrían estar en una guía de aprendizaje);
- b) No puede seleccionar las experiencias de aprendizaje más pertinentes para sus alumnos;
- c) No puede compartir las técnicas con otros colegas (porque no se escriben);
- d) Ha impedido que el maestro tenga tiempo para atender los problemas individuales de cada alumno; y
- e) Ha incrementado su tensión (stress) al sentir que no puede crear las clases esperadas (que requieren otros especialistas y mucho más tiempo del que podría dedicar un maestro, por grande que sea su entusiasmo por esa tarea).

El mito del profesor creativo ha llevado a esperar demasiado de la actuación del maestro en la clase tradicional.³⁰ Se espera que los maestros creen situaciones de aprendizaje maravillosas cada vez que dictan una clase, improvisando sobre la base de principios o textos muy generales. El mito se ha generado, en parte, porque el método frontal tiene éxito con los alumnos de familias de buen nivel económico, lo que hemos visto resulta de condiciones muy especiales que no es posible replicar para todo un país.

El mito implica que el maestro debe dar instrucciones al alumno sobre cómo usar el texto de estudio y por eso se diseñan textos que “motiven la creatividad del profesor” en vez de ofrecer instrucciones claras al alumno sobre cómo desarrollar una óptima experiencia de aprendizaje. La mayor parte de los textos actuales sólo buscan inspirar al profesor; tal como la melodía propuesta inspira a tocar su improvisación a un jazzista (no existe el

equivalente a la partitura de un concierto que pueda ser ejecutada con maestría). De ahí que existan muchos maestros muy motivados, que tratan de desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje, pero son muy pocos los que utilizan las experiencias ya disponibles para ofrecer un buen aprendizaje. Los maestros no disponen de una fuente de los conocimientos adquiridos que les permita desarrollar una buena enseñanza.³¹ No existe un manual que sistematice la mejor práctica efectuada por buenos especialistas, como existe en el caso de la cirugía.³² Es por eso que el maestro no ha podido desarrollar una capacidad para seleccionar las experiencias de aprendizaje más adecuadas y, de esa manera, construir un currículo pertinente.³³

Cómo mejorar el aprendizaje y elevar substancialmente los rendimientos de los alumnos

Si no es posible lograr que el maestro adquiera las técnicas para enseñar de manera personalizada, parecería que sólo se podría elevar la calidad mediante más tiempo del docente, más formación para incrementar el tiempo dedicado al trabajo y más textos y materiales de instrucción adecuados. Estos cambios implicarían, eventualmente, el modificar la escuela tradicional que utiliza el método de enseñanza frontal; pero tendrían un costo que por ahora los países no pueden absorber. De ahí que sea importante examinar la posibilidad de identificar algunos cambios en el proceso que puedan, eventualmente, reemplazar (al menos durante parte del tiempo) la enseñanza frontal y generar el incremento de calidad deseado.³⁴

Es posible mejorar el aprendizaje porque existen muchos ejemplos en que se consigue una mejoría si se cuenta con recursos adicionales, entre ellos se cuentan los proyectos del programa PRODEBAS. Se sabe, además, que hay escuelas que atienden alumnos de nivel socioeconómico bajo y que logran niveles de rendimiento muy superiores al resto de las escuelas que se hallan en la misma situación.³⁵ Esto permite perseverar en la búsqueda de estrategias adecuadas que se puedan poner en práctica con los recursos disponibles en los países.

Dado que los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase tradicional, al determinar qué se estudia y la forma de enseñarlo, se concluye que una posibilidad consiste en readequarlos³⁶ y la otra, que es más difícil, en formar un nuevo tipo de docentes. Ensayos realizados en Colombia y Chile muestran que los maestros están interesados en usar materiales que les eviten tener que dar de viva voz instrucciones rutinarias.³⁷ Es probable que este tipo de material reduzca, en gran medida, la presión de trabajo y el “stress”.

El módulo le asegura al maestro que su clase está planeada, aunque él puede introducir todos los cambios que quiera y, en el caso extremo, crear una nueva actividad sobre la marcha, aunque no está obligado a hacerlo (idealmente, debería poder optar entre varios módulos para generar una experiencia en relación con un tema determinado, por ejemplo, para que los alumnos sepan reconocer y usar los puntos cardinales). A un médico no se le pide que prepare un remedio, lo que tiene que saber es cuál es el remedio apropiado. De la misma manera, el maestro debería poder elegir el material adecuado, pero no estar obligado a prepararlo de manera artesanal. El maestro tiene que dejar de ser un autómatas (fonógrafo) que transmite instrucciones y actuar como un profesional capaz de evaluar y animar un proceso, que él mismo seleccionó como el más adecuado para cada grupo de alumnos.

El usar módulos de autoaprendizaje permite cambiar la forma de pensar del profesor a través de tres maneras distintas: i) al ver como los alumnos describen e investigan al seguir las instrucciones de los módulos (siempre que los módulos sean bien preparados) y aceptar que no hay una sola respuesta para las preguntas y problemas; ii) al responder a las preguntas de los niños, que son simples y analizarlas sin mayores problemas; y iii) al constatar que es más agradable trabajar de esa manera. En la medida que los alumnos investigan, el maestro también puede hacerlo con ellos (también es posible entrenar primero al maestro en estas actividades, pero hasta ahora ha resultado ser más difícil, como se comentara anteriormente).

El cambio del rol del maestro es el resultado de una actividad natural con los alumnos; y los maestros pueden expresar las ventajas y desventajas que tiene esta nueva forma de interactuar. Es decir, son capaces de elaborar

la teoría del nuevo rol del maestro. El maestro se da cuenta cuando “está enseñando de una manera diferente” y entonces acepta que es posible; pero si se le pide cambiar su rol a partir de una teoría, eso genera susto y rechazo. Una de las cosas más espantosas de las reformas es, precisamente, el susto que generan.

La preparación de buenos módulos exige un largo y cuidadoso trabajo. Es importante que (cualquiera que sea la forma en que se prepara una guía) se compruebe en qué grado la versión final cumple los criterios que definen un buen aprendizaje. La lista siguiente no pretende ser exhaustiva ni que cada guía tenga que cumplir con cada uno de ellos, pero permite ilustrar los criterios fundamentales para evaluar su calidad:³⁸

- Utiliza el conocimiento previo del alumno.
- Da oportunidades para trabajar en pequeños grupos.
- Pide al alumno que prepare informes escritos.
- Permite que el alumno tenga opciones dentro de un marco.
- Usa el contexto en el que está el alumno y la escuela.
- Sugiere contactos sistemáticos con la familia.
- Solicita que el alumno realice ejercicios de autoevaluación.
- Integra actividades que implican hacer, valorar y comprender.
- Recuerda al maestro que asuma su rol de supervisor.

Formación de maestros y acumulación de conocimiento

Se han logrado avances en cuanto al número de maestros formados y capacitados; pero en la mayoría de los casos se mantienen los métodos y prácticas pedagógicas tradicionales.³⁹ Los países reconocen que para mejorar la calidad de la educación tienen que elevar el nivel de formación de sus agentes educativos y ofrecer a los docentes y administradores oportunidades efectivas de capacitación profesional, en algunos casos con la activa colaboración de los gremios y sindicatos de maestros.⁴⁰ Conviene destacar que algunos países han logrado, finalmente, que todo su personal docente tenga un título de maestro. Si bien no ha sido posible elevar substancialmente la calidad de los programas de formación de maestros - en parte debido a las dificultades de las escuelas formadoras de maestros para atraer buenos candidatos - los países han realizado esfuerzos para reorganizar los programas de capacitación docente. A pesar de todos estos esfuerzos para elevar el nivel de formación del docente, y de los encargados de esta formación, no se ha constatado un cambio en el estilo de enseñanza ni un incremento en los niveles de rendimiento académico de los alumnos, por lo que se perfila como un área prioritaria de acción para el futuro.

El fuerte deterioro de las remuneraciones y condiciones de vida de los docentes, durante los últimos años, ha motivado tanto el abandono de la profesión de muchos docentes, principalmente en las áreas rurales, como la dificultad para atraer buenos alumnos a las instituciones formadoras de docentes y para contratar personal calificado -especialmente masculino - dispuesto a trabajar en las escuelas más alejadas del sector rural y las más violentas del área urbano-marginal. Estudios de casos en Costa Rica y Venezuela muestran que los salarios de los maestros cayeron más que los de otros sectores de la economía.⁴¹ La reducción en el nivel de salarios en 1975-1985 alcanzó en algunos casos al 50%, mientras que en el caso de Colombia, la reducción fue mucho menor.⁴² Problemas similares se sufrieron también en otros continentes.⁴³ Este deterioro ha hecho que, además de perder a muchos maestros entre los que suelen estar los mejores, también se ha reducido el tiempo que dedican a la educación aquellos que ahora desempeñan una segunda actividad para incrementar los ingresos familiares y se ha reducido el nivel de compromiso con la actividad pedagógica. En muchos países se han establecido escalas de remuneración diferenciales o se ofrecen facilidades de vivienda a ese personal, ya que al vivir el docente en la comunidad mejoran los rendimientos de los alumnos.⁴⁴ Se ha considerado la posibilidad de elevar los incentivos

cuando no se presenten candidatos con título para un determinado puesto, a pesar de existir maestros titulados sin empleo en el país, hasta que se alcance un nivel de incentivos lo suficientemente alto como para lograr atraer a maestros titulados. Como una manera de ofrecer otro tipo de estímulos, en seis Estados Miembros se han establecido premios anuales para los educadores más destacados del país.

Pero, en definitiva, la única posibilidad cierta de mejorar la formación docente parece estar ligada a la realización de experimentos con materiales de autoaprendizaje que permitan convencer, a los estudiantes de los institutos formadores de docentes, que es factible trabajar con ellos, que los alumnos aprenden más y más fácilmente y que dan una oportunidad a los maestros de lograr una continua formación profesional en su trabajo. Se lograría producir, así, el mismo tipo de especialización que se ha observado en música o en medicina. En esas disciplinas hay algunos especialistas que crean nuevos conciertos o nuevas técnicas de cirugía o tratamientos, mientras que los ejecutantes logran cada vez más destreza en saber cuándo aplicar cada técnica de modo que los recrean en situaciones específicas, usando el conocimiento acumulado en cada caso. Cuando en educación se logre desarrollar la capacidad de acumular conocimiento, se habrá asegurado, también, un desarrollo continuo de esta profesión.

NOTAS

1. El presente trabajo fue presentado en la Reunión de Coordinación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del PREDE/013A realizada el 16-27 de agosto 1993 en Washington D.C. Agradezco a Getúlio P. Carvalho, Leonel Zúñiga M. y Pedro Turina la oportunidad de intercambiar ideas sobre calidad de la educación. Los comentarios de L. C. Herrera,
0. Clarke y G.Valencia permitieron mejorar esta versión.
2. A. Cohen, "A New Educational Paradigin," *Kappan* 74.10 (June 1993): 792.
3. Cohen 792.
4. N. Madden, R. Slavin, N. Karweit, L. Dolan and B. Wasik, "Success for All," *Kappan* 72.8 (1991): 593-599.
5. L. Darling-Hammond, "Reframing the School Reform Agenda," *Kappan* 74.10 (June 1993): 754.
6. L. Darling-Haniniond 754.
7. C. Knapp, "An Interview with Eliot Wigginton. Reflecting on the Foxfire Approach," *Kappan* 74.10 (June 1993): 782.
8. UNESCO, *La situación de la educación en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: OREALC, 1992).
9. S. Schmelkes and G. Carron, CEE-IIIEP, resultados preliminares.
10. Resultados de la prueba del SIMCE, Santiago, 1992.
11. Informe Myers, Jamaica, 1990. Esos resultados son consistentes con el informe publicado en 1992 por el Banco Mundial.
12. C. Braslavsky, et al. informe preparado por FLACSO, 1991.
13. Los resultados del *Seminario de lecto-escritura*, realizado en Noviembre de 1992, se publicaron en el Boletín del Proyecto Principal de Educación, Nro. 29, 1993.
14. Nacarid Rodríguez, *La educación básica en Venezuela* (Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central, 1990).

15. Dos sesiones, con un tiempo total de 180 minutos en una escuela pobre que opera un currículo personalizado. J. Filp, C. Cardemil, et al. *Control social disciplina y cambios: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular* (Santiago de Chile: CIDE/Documento de trabajo, 1987). (RAE 4553). V. Espínola informa que los maestros sólo dedican el 72% del tiempo de clase dentro de la sala de clases, en: *Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza básica subvencionada* (Santiago de Chile: CIDE/Documento de discusión, No. 5, 1990) 42.
16. Esas son las tendencias que muestra Alvin Toffler en su trilogía y que también se anticipara en Peter Drucker, *The Frontier of Management* (New York: Harper and Row, 1986).
17. Knapp 782.
18. Problemas similares existen en los países desarrollados. B. Watson y R. Konicek, "Teaching for Conceptual Change: Confronting Children's Experience," *Kappan* 71.9 (mayo 1990) 681.
19. "preparación de Guías de adecuada calidad toma un mínimo de 30 a 50 horas-especialista por cada hora de clase.
20. D. Kearns, "Toward a Generation of American Schools," *Kappan* 74.10 (June 1993): 775.
21. S. Schmelkes 1992.
22. Un estudio realizado en México mostró que sólo un 25% de los maestros investigados tendía a compensar las deficiencias académicas de sus alumnos y que al hacerlo no usaban metodologías validadas. Ver C. Muñoz, P. Rodríguez, M. Restrepo y C. Borranj, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9.3 (1979).
23. Ahí se concentra el 20% de los maestros de primaria que no tienen un certificado o título profesional y el otro 10% que ha obtenido un certificado participando en cursos en servicio.
24. B. Avalos, *Enseñando a los hijos de los pobres*. Un estudio etnográfico en América Latina (Ottawa: IDRC, 1986).
25. J. Ezpeleta, *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1989).
26. Hay suficientes maestros preparados, pero los bajos salarios no atraen a esos maestros a zonas aisladas o peligrosas. E. Schiefelbein, J. C. Tedesco, et al. "La enseñanza básica y el analfabetismo en LAC: 1980-1981", *Boletín del Proyecto Principal* 20 (diciembre 1989).
27. Se ha experimentado con éxito dar clases de recuperación con un maestro adicional, monitores comunitarios y madres; pero estas alternativas no evitan el que se produzcan nuevos problemas. El costo unitario tiende a subir bastante cuando se usan profesores adicionales.
28. Cita de investigaciones de C. Muñoz en S. Schmelkes, Los contextos y la calidad de la educación básica, CEE, Septiembre 1992.
29. C. Muñoz, et al. 1979.
30. El absurdo llegó al grado de que R. Dottrens quemó sus "Guías de aprendizaje para los alumnos" a fin de no interferir en la creatividad de sus discípulos.
31. En el banco de datos de REDUC los académicos de América Latina encuentran la información de los 18.000 informes disponibles, pero los maestros de escuela no tienen acceso a los métodos y experiencias más adecuados para enseñar un determinado tema.
32. En unas 2000 páginas cualquier Manual de cirugía ofrece descripciones detalladas de los procedimientos

- quirúrgicos recomendados para cada tipo de problema y sugerencias de las opciones existentes en cada etapa. Como editan suplementos con nuevas técnicas, un tercio del libro puede cambiar cada cinco años.
33. Knapp 1980.
 34. P. Senge, La quinta *disciplina* El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje (Granica/Vergara, 1991).
 35. C. Muñoz I., Los insumos educativos en la *instrumentación de estrategias de acción para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje* (Santiago: OREALC-IDRC, abril 1992) 27; Lorenzo Milani y sus alumnos, *Cartas a una maestra* (Barcelona: Editorial Terra Nova, 1970) primera edición en italiano 1967. Ver además, B. Avalos 1986 y E. Schiefelbein, IIEP, 1992.
 36. E. Weiss 1992.
 37. E. Schiefelbein, R. Vera, H. Aranda, Z. Vargas y V. Corco, En busca de la escuela del siglo XXI (Santiago: CPU/OREALC, 1992).
 38. E. Schiefelbein y G. Castillo, Guías de aprendizaje para una escuela deseable (Santiago: UNESCO [UNICEF, Marzo 1993).
 39. M. Gajardo y A. M. de Andraca, *Docentes y docencia Las zonas rurales* (OREALC/FLACSO, 1992).
 40. Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación, OREALC, Santiago, 1990.
 41. Harvard Institute of International Development (HIID), 1989-1991 Biennial Report, Cambridge, 1991, p.29.
 42. C. Tibi, "The Financing of Education: Impact of the Crisis and the Adjustment Process," *The Prospects for Educational Planning* (Paris: HEP, 1989).
 43. M. Woodhall, *Education and Training under Conditions of Economic Austerity and Restructuring* (Paris: UNESCO-(BAO), diciembre 1991).
 44. M. Gajardo y A. M. de Andraca 1992.

VEINTE MODELOS DIDÁCTICOS PARA AMÉRICA LATINA (EXTRACTO)¹².

CAPÍTULO 3 III. COLOQUIO EN PEQUEÑOS GRUPOS

El estudiante adquiere conocimientos —especialmente sobre experiencias personales, valoraciones y propuestas— a través del intercambio de información y de opiniones con los demás participantes.

Otras denominaciones para el modelo: Círculo de estudios; coloquio (didáctico) en pequeños grupos; grupos de discusión; grupos pequeños de aprendizaje; mesa redonda. Micro-study circle; (mini-)discussion group; small-group learning; small group discussion.

Variantes

- Método de procedimiento en Grupo.
- Método interactivo centrado en temas; Método de Equipo-efecto.

Coloquio en pequeños grupos

De las conversaciones que se realizan en grupos pequeños (se suele hablar de un grupo pequeño, cuando se trata de no más de 7 personas) sólo buscan generar un aprendizaje, aquellas en las cuales el participante está consciente de su intención de aprender y si están estructuradas, aunque los roles no estén asignados expresamente (por ejemplo, los roles de los organizadores y de los participantes).

Hay una gran diversidad de precursores históricos y de modalidades de coloquios en pequeños grupos. Se destacan las conversaciones, especialmente de contenidos filosóficos, estéticos y políticos, realizados en los salones en el siglo XVIII. Pero también tienen importancia los círculos religiosos (círculos bíblicos), grupos de conversación en la formación de los adultos, así como también, en sindicatos y clubes. Actualmente este método se ha propagado en grupos de lecturas de libros, movimientos religiosos y grupos de terapias que han desarrollado métodos particulares de conversación.

Tres principios didácticos identificados en este modelo

- *Aprendizaje a través del intercambio de experiencias personales*, los contenidos de la conversación se centran, fundamentalmente en el intercambio de experiencias personales—externas e internas— hay muy poco intercambio de conocimientos objetivos;
- *Aprendizaje recíproco*, cada participante aporta y, también, recibe experiencias, aunque los aportes sean cuantitativa y cualitativamente diferentes;

¹² Flechsig, H. y Schiefelbein, E. (2003). (Editor) *Veinte Modelos Didácticos para América Latina*. OEA: Washington DC.

- *Aprendizaje a través de conversaciones estructuradas*, se llevan a cabo según reglas acordadas, aunque el tipo de conversación (en sí misma) puede ser una parte importante del intercambio (meta-comunicación, es decir, gestos, tono de voz o postura).

Ambientes de aprendizaje

El coloquio en un grupo pequeño puede tener lugar en los más diversos ambientes de aprendizaje: sala de clases tradicional, café, sala de congresos o carros de un ferrocarril. Los participantes los pueden llevar a cabo mientras están sentados o de pie (a veces se podría estar tendido en el pasto o en la playa). Aunque no se suelen usar ilustraciones (láminas), objetos o herramientas, el planificador de las conversaciones estructuradas puede emplear libretas de anotaciones, radio cassettes o notebook, para registrar los resultados de las conversaciones, para continuarlos en el futuro o para sus aplicaciones. Según la temática de la conversación se pueden incluir también medios visuales (por ejemplo, gráficos, cuadros u objetos) en el ambiente de aprendizaje.

Tareas y metas de aprendizaje

En el método de “conversación” en pequeños grupos se renuncia, a veces, a formular tareas de aprendizaje, pero puede ser oportuno hacerlo, cuando se espera definir problemas o aclarar ciertos temas como resultados de la conversación. En este caso se puede formular como tareas de aprendizaje: delimitar y estructurar campos de problemas o formular tareas. En todos los otros casos la fase de preparación permite precisar las tareas de aprendizaje que se tratan en el transcurso de la conversación.

Competencias que promueve el método

Los coloquios de aprendizaje en pequeños grupos sirven, fundamentalmente, para la orientación sobre un tema o problema complejo, pero contribuyen poco al desarrollo de competencias (respecto a cualquier aspecto). Sin embargo, como efectos secundarios suelen desarrollar competencias comunicativas. Por esta razón los coloquios en pequeños grupos pueden incluir como objetivo implícito el mejorar las competencias comunicativas del interesado (participante). Para esto suele ser útil el proceso de evaluación (en la fase de valoración).

Tres fases de la correcta aplicación del modelo

- *Fase de preparación*, se forma el grupo y se ponen de acuerdo sobre el tema de conversación y las reglas.
- *Fase de interacción* (comunicación), en ella transcurre la conversación y, según sea el caso, puede estar distribuida en rondas.
- *Fase de valoración*, en la que se juzgan las experiencias de aprendizaje tanto en el proceso (el transcurso de la conversación) como en el resultado en cada tema.

Rol del estudiante (alumno)

En el coloquio de aprendizaje en pequeños grupos los estudiantes pueden ocupar cuatro roles o perspectivas: (i) actor lingüístico que da aportes; (ii) moderador o director (de la palabra), es decir, organizador de las intervenciones (expresiones) de los demás; (iii) interlocutor significativo, es decir, estar listo para reaccionar frente a las expresiones de los demás y (iv) árbitro y evaluador que toma, en general, una perspectiva subordinada. Para el buen funcionamiento de este modelo didáctico el estudiante debe tener la capacidad y disposición, no sólo de compartir conocimiento e información, sino que también sentimientos y opiniones.

Deben estar dispuestos a compartir, igualmente, las capacidades retóricas, así como el conocimiento del estado o circunstancia de las cosas y las dinámicas del grupo.

Rol del profesor o facilitador

Cada estudiante es, simultáneamente, profesor o facilitador para los otros integrantes de la conversación. Puede ser durante la actividad común o individual —tener el rol de (i) moderar o dirigir la conversación, (ii) poner atención para que la conversación transcurra de manera estructurada, (iii) observar que se cumplan las reglas y (iv) que se realicen, ocasionalmente, las fases de resumen y de evaluación. Esto vale igualmente para los roles de los que toman y redactan las notas.

Ámbito institucional de aplicación

Los coloquios de aprendizaje en pequeños grupos pueden tener lugar en diversas instituciones, pero también fuera de ellas. Se aplica en instituciones en el caso en que se transmita algún contenido (por ejemplo, en un plan de aprendizaje) o exista alguna entrega de certificados. Se aplica “fuera de ellas” cuando se responde a alguna demanda pública.

Ámbitos del conocimiento en que puede ser útil

Como contenidos se pueden incluir casi todos los temas, en la medida en que sea posible presentarlos en forma oral, en especial, conocimientos profesionales actuales, experiencias individuales, experiencias cotidianas, así como también, opiniones y posiciones sobre las dimensiones (circunstancias) políticas, filosóficas o literarias.

Tipos de grupos a los que puede ser aplicado

Puede ser aplicado a grupos de adultos o jóvenes y, dado el caso, a niños mayores que estén preparados (según sus posibilidades) a través de ejercicios especiales de introducción y orientación a las conversaciones.

Momento del desarrollo del curso (programa) en que conviene utilizarlo.

El coloquio en pequeños grupos puede tener lugar tanto en todas las fases de los cursos, como en cursos anejos al programa regular.

Comentario sobre algunas variantes

En el *método de procedimiento en grupo (equipo)* se forma un pequeño grupo de personas que tienen una situación igual o semejante (profesional o extra-profesional). En esta variante se busca la renovación de experiencias (propias) como punto central de la conversación y, generalmente, se invita o solicita la asesoría de expertos y supervisores.

El *método interactivo centrado* en temas busca compatibilizar la adquisición de conocimientos con las regulaciones de las dinámicas grupales.

Las conversaciones se estructuran a través de unos pocos principios centrales, por ejemplo, “*sé tu propio presidente*” y “*las dificultades (molestias) tienen prioridad*”. Otras variantes de este modelo didáctico es el método efecto-equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Cooper, C. L. y J.L. Mangham, 1971. *T-groups. A Survey of Research*, London, (Wiley). Este libro contiene puntos de vistas actuales sobre la teórica y práctica de las experiencias grupales. Describe numerosas experiencias.

Crowley, Paul M., 1989. "Ask the expert: A Group Teaching Tool," en: *The Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 14, N° 3. Este volumen presenta la "encuesta a expertos" como variante del coloquio en un grupo pequeño.

Eitington, J. E., 1989. "The Winning Trainer," en: *Building Blocks of Human Potential*, Houston/Texas (Gulf Publishing Company), 2, pp 496. Este manual presenta numerosas preguntas para coloquios de pequeños grupos (ver capítulos 1-4).

Fisher, B. A., 1976. *Small Group Decision Making: Communication and the Group Process*, New York et al. (McGraw-Hill, Inc.), pp 8, 264. El proceso de comunicación de grupos de conversación con algún interés especial, por ejemplo, grupo-equipo, asociación de grupos con objetivos terapéuticos y, asimismo, de familias.

Neuble, David y Robert Cannon, 1990. "Teaching in Small Groups," en: *Handbook for Teachers in Universities and Colleges*, Berwick upon Tweed, (Kogan Page), pp. 39-56. Este capítulo del manual da indicaciones para la organización y aprendizaje en grupos pequeños.

Referencias para navegar por Internet en sitios relacionados con este modelo

<http://www.educaguia.com/>

Este portal de recursos educativos ofrece variados servicios: chat, tablón de anuncios, foros, lista de correos, mensajes móviles, buscador de libros, sitios recomendados y novedades en software educativo.

<http://www.educ.ar/educar/index.jsp>

Educar ofrece diversas "salas de chat".

<http://www.cip.es/netdidactica/Page1.htm> La revista NetDidáctica ofrece acceso al chat de las jornadas educativas (Internet en educación).

<http://www.egroups.com/list/aprendizaje-org/info.html>

Espacio de discusión en español de los interesados en avanzar las ideas y herramientas de las organizaciones de aprendizaje.

<http://www.eluniversitario.com.ar/principal.htm>

El sitio del universitario ofrece "resolver las dudas" intercambiando información con los pares.

<http://www.impa.br/Conferencias/index.html>

Coloquio brasileño de matemáticas, nuevas fechas de participación durante el año 2001.

http://www.findarticles.com/m1042/1_48/54141341/p1/article.jhtml

Describes Small-group presentations for teaching "science thinking" and context in a large biology class.

<http://www.digilander.iol.it/mimir/cepu-ev/index-nt.html>

CEPU-EV is an EducationalWorld virtually located in Como (a little town in Italy).

<http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method10.html>

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle. Kleingruppen-Lerngespräch.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO EDUCATIVO, DE TIPO SOCRÁTICO

En este método el alumno conversa en forma detallada y ordenada con otras personas, con el propósito de lograr un mejor conocimiento de si mismo y de su relación con el medio ambiente.

Otras denominaciones para el modelo: diálogo didáctico/educativo; coloquio; diálogo socrático; (educational) dialog; chat; socratic method.

Variantes

- Diálogo de tipo socrático
- Diálogo simétrico
- Diálogo terapéutico
- Dialogo telefónico

Diálogo de aprendizaje

Los diálogos detallados entre dos personas involucran compromisos espirituales intensos y a largo plazo, entre ambas. Por eso se encuentran relacionados con una educación individual con preocupaciones del alma y con terapias relacionadas tanto con experiencias internas como externas. Las parejas dialogantes pueden a ratos compartir la conducción del diálogo y en otros momentos una persona puede tener el rol de conductor del diálogo. En el famoso diálogo escénico se pueden realizar coloquios con un desarrollo intenso, pero hay también diálogos “irreales”, como son los coloquios de políticos en televisión. En este caso un interlocutor no le habla al otro, sino que a un público (imaginario o real) al cual expone su posición en forma de monólogos sucesivos (en su caso limite se transforma en un debate).

La forma más antigua conocida del “diálogo de aprendizaje” fue la “conversación socrática” que condujo Socrates con diferentes habitantes ateneos y que, además, fueron transcritos por Platón en los “Diálogos”.

Ellos nos muestran a Socrates como un conductor del diálogo, que intenta llevar a su interlocutor a través de preguntas y de referencias sobre contradicciones y confusiones (productivas) hacia el verdadero conocimiento.

Con este método, el renuncia a una instrucción directa. Esta práctica del diálogo socrático supone que el alumno dispone de los conocimientos esenciales, sin que él esté consciente de ellos, que él recuerda ese saber en la situación de diálogo, es decir, en el transcurso del diálogo el alumno toma conciencia de ese saber. Los humanistas del siglo XVI continuaron esta tradición, la que también jugó un importante rol en la educación de los jesuitas en el siglo XVII. En la filosofía de la educación del siglo XIX los diálogos de aprendizaje se orientaron al desarrollo de la personalidad individual aunque también fueron limitados a coloquios entre educador y educando.

Estas diferentes tradiciones también tuvieron un efecto en métodos de las clases en las escuelas y se ha enfatizado cada vez más, entre los principios para la instrucción los diálogos de aprendizaje. En los tiempos modernos se ha usado especialmente en la presentación de experiencias en el ámbito de la psicoterapia (más que en las clases). En este caso se mantiene el concepto “asimétrico” propio del diálogo educativo, que asigna a uno de los interlocutores el rol de conductor del diálogo, en que el psicoterapeuta maneja (manipula) el diálogo, técnicamente, en una manera indirecta.

Dos principios didácticos identificados en este modelo

- *Aprendizaje dialogado*, aprender tanto a través de las expresiones y manifestaciones (habladas) que provienen tanto del interlocutor (y del trato y relaciones con él) o de sí mismo, como a través del pensamiento y el continuo desarrollo de las ideas, comentarios y valoraciones surgidas en el intercambio;
- *Aprendizaje por descubrimiento*, esto significa que se aprende por una búsqueda personal que sirve tanto para el descubrimiento de sí mismo, como también, para la imaginación de soluciones para problemas personales o profesionales.

Ambiente de aprendizaje

El modelo didáctico *diálogo educativo* no requiere un lugar de aprendizaje determinado o especial para realizarse, aunque este debe ser, en lo posible, tranquilo. También la decoración del lugar puede ser modesta.

Los elementos esenciales de los diálogos educativos son los interlocutores (la pareja dialogante respectiva). Puede ser oportuna una protección segura, frente al público, para asegurar la concentración en el tema y en el interlocutor. También debe reservar cada pareja el tiempo suficiente para el diálogo y para impedir interrupciones a causa de éste. En el diálogo educativo, generalmente, el medio de comunicación es la palabra, aunque suelen jugar también un rol las otras formas no-verbales de expresión.

Sólo en el caso del diálogo telefónico estaría determinado el ambiente de aprendizaje por un medio técnico, que limitaría la información mímica o podría producir una distorsión acústica.

Tareas y metas de aprendizaje

Los diálogos educativos se caracterizan porque ambos interlocutores suelen formular, en la primera fase, las tareas de aprendizaje que ellos desean llevar a cabo en el diálogo. El aspecto central de estas tareas (las metas de aprendizaje) tienen relación con la formulación de una posición propia o común y, a su vez, con la búsqueda de una formulación o interpretación común.

Competencias que promueve el método diálogos de aprendizaje

Los diálogos educativos están dirigidos, en primer lugar, hacia el desarrollo de la conciencia de los problemas y al conocimiento de sí mismo. Las competencias comunicativas (por ejemplo prestar atención, argumentar las expresiones de comprensión) se desarrollan o continúan su desarrollo paralelamente.

Tres fases de la correcta aplicación del modelo “diálogo de aprendizaje”.

- *Fase de aclaración (formulación de preguntas)*. En ella los dialogantes se vinculan con un tema, que quieren discutir, y formulan claramente el tema o el problema y sus posiciones frente a ellos (definir las tareas de aprendizaje);

- *Fase de interacción (duda o confusión productiva)*. En ella la pareja dialogante aporta (proporciona) su conocimiento disponible, para posibilitar (aportar) una respuesta preocupándose de la validez del contenido y aprovechando los conocimientos contradictorios;
- *Fase de aplicación (comprensión)*. En esta fase la pareja dialogante formula los resultados de su diálogo y pone atención especial en los vacíos del conocimiento y la forma de mejorarlo.

Rol del alumno

En este modelo didáctico los alumnos son, primeramente, una pareja dialogante (interlocutores) que expresan sus propias experiencias y pensamientos para que sean mejor entendidos. Junto con mantener un interés serio en el diálogo, deben tener conocimientos pertinentes (aunque pueden ser desiguales), estar en condiciones de expresar libremente sus pensamientos y posiciones y de reaccionar con franqueza a los correspondientes comportamientos de cada una de las parejas.

Rol del profesor o facilitador

En este modelo, el ambiente de aprendizaje lo genera la pareja en diálogo con sus respectivas interacciones. En caso de que una persona (de la pareja) sea el conductor del diálogo debe dominar las reglas específicas del juego y ayudará a “parir las ideas”, es decir, comportarse como una matrona (mayéutica).

Contexto institucional de aplicación

Los diálogos educativos ocurren más bien fuera de las instituciones, ya que son más importante las relaciones y comportamientos personales de la pareja que su afiliación institucional. En todo caso, existen instituciones (por ejemplo, líneas telefónicas que ofrecen atención para el alma), que organizan también diálogos educativos, especialmente, en forma de conversaciones de asesoría o ayuda.

Ámbitos del conocimiento en que el método es útil

Los diálogos educativos pueden facilitar los conocimientos de aclaración (de conceptos o ideas), pero también contribuir a la solución de problemas.

Precisamente en el ámbito terapéutico el diálogo permite la adquisición de un nuevo modelo de aclaración y de desarrollo de las posibilidades de acción (las que indudablemente están en una estrecha relación).

Tipos de grupos a los que se puede aplicar

Los diálogos educativos son especialmente apropiados para adultos. También pueden ser útiles para niños, en la medida en que se creen para ellos las condiciones (marco de estructuración) para un diálogo educativo intenso y estructurado.

Momento del desarrollo de un curso (programa) en que conviene utilizarlo

Los diálogos educativos pueden estar organizados como cursos de preparación, cursos anexos y para relacionar los conocimientos al término de los cursos, pero también se llevan a cabo en forma independiente de los cursos.

Comentarios sobre algunas variantes

En el diálogo terapéutico se diferencian los roles en terapeuta y paciente (cliente). Los contenidos son, especialmente, las experiencias previas no superadas y los modelos de interpretación contraproducentes.

Los aprendizajes pueden tener lugar en forma de desaprender. Otra variante del modelo didáctico diálogo educativo es el diálogo socrático. En este modelo uno de los participantes toma el rol de conductor del diálogo. En el diálogo simétrico toma el rol de conductor del diálogo ambos alumnos intercambiándose.

BIBLIOGRAFÍA

Platon, 1986, Diálogos, Editorial Gredos (Biblioteca Clásica), Madrid (3 Vols).

Heckmann, G., 1981, *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover (Schroedel), pp 122. El autor describe sus experiencias en el ámbito del método socrático en las clases.

Referencias para navegar en Internet por sitios relacionados con este método:

Diálogo Socrático

<http://ice.d5.ub.es/argo/aprend.htm>

Diálogo socrático, aprendizaje tecnológico y acumulación de conocimientos.

<http://phd.evansville.edu/tetralog.htm>

Presents the dialogues organized in seven topics. After the "introductory" dialogue, are presented the related dialogues.

<http://dns.iqsnnet.it/universita/tcf/galliani.htm>

Ambienti di apprendimento: artificio tecnologico e discorso educativo.

Diálogo Terapéutico

<http://www.apa.org/books/4317561.html>

The author shows how clinical dialogues can lead to higher self-esteem. <http://www.qlmed.org/Scopi/valera.htm>

l'importanza della soggettività del paziente nell'iter terapeutico e nella cura.

Catálogo de Modelos Didácticos de Göttingen

<http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method12.html>

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle Lerndialog

CAPÍTULO XX. TALLER EDUCATIVO

En este aprendizaje colegiado un practicante ya experimentado en alguna actividad —puede ser un trabajador, artista o teórico— adquiere mayores conocimientos o generan un producto, especialmente, a través de los aportes individuales de los demás participantes o en una creación colectiva, en una organización compacta durante un período determinado.

Otras denominaciones para el modelo: Seminario-taller; taller (educativo); atelier; círculo de calidad; junta de médicos. (educational) workshop; quality groups; operation research groups.

Variantes

- Círculo de calidad; Grupo de obra; Lugar de aprendizaje
- Delphi

Taller educativo

El concepto *taller* es muy conocido, especialmente en el ámbito de los artistas, y se suele escuchar que se realiza, por ejemplo, un *taller de jazz*, de escritores o de teatro, pero ahora se lo usa bastante en la empresa como “círculo de calidad” o “grupo de trabajo”. Se genera un taller desde el momento en que un grupo ya tiene una formación, se propone mejorarla y se organiza para lograrlo de manera colegiada (es decir, el carácter de clases de escuela). Por estas características ocurre especialmente en la formación de adultos.

Los primeros movimientos de la reforma, introducen *talleres educativos*, relacionados con el aprendizaje en aulas en el primer tercio del siglo XX. Los *talleres educativos* son una de las primeras alternativas de enseñanza- aprendizaje frente al método frontal y buscan traer algo de la “realidad” a la sala de clases (ver modelo 11). El concepto evolucionó hacia otras reformas pedagógicas tales como el “gabinete de aprendizaje” o como la analogía de la producción artesanal, el “congreso educativo” o el “seminario educativo” para la didáctica de las escuelas superiores y el concepto de *taller o seminario-taller (workshop o atelier)* para denominar una forma de aprendizaje organizado, preferentemente para practicantes más avanzados. Durante la segunda guerra mundial se formaron los “Operation Research Groups” para definir operacionalmente y buscar soluciones a problemas militares. Las últimas décadas del siglo XX han destacado el *Círculo de Calidad* como un poderoso modelo para elevar la productividad empresarial. El taller educativo difiere de la red de educación mutua por su intensidad, localización espacial y precisión del objetivo común. Difiere del gabinete de aprendizaje por usar elementos avanzados y estar orientado a un producto que puede ser demandado por la sociedad.

Si el taller está dirigido por un maestro se transforma en “práctica especializada”.

Tres principios didácticos identificados en este modelo

- *Aprendizaje orientado a la producción*, el taller está organizado y funciona orientado por el interés de los participantes de producir algún resultado relativamente preciso;

- *Aprendizaje colegial*, el aprendizaje se produce gracias a un intercambio de experiencias con participantes que tienen una práctica de un nivel similar;
- *Aprendizaje innovador*, el aprendizaje se logra como parte de un continuo desarrollo de la práctica, especialmente de los sistemas, procesos y productos.

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje de un taller educativo suele contar con amplios recursos y estar estructurado en forma compleja, pero flexible. Suele haber un gran volumen de herramientas y medios de información previamente probados en un centro de información. Este centro debe tener disponibles, sobre todo, el conocimiento básico en forma de manuales, diccionarios, literatura especial, banco de datos y también, acceso a Internet.

El lugar de aprendizaje tiene gran importancia en los talleres educativos, ya que en ellos se trabaja durante varios días intensamente y sin ser interrumpido. Se debe asegurar que cada participante tenga libertad para hacer contribuciones al resultado del taller. El taller educativo está organizado, generalmente, como un curso compacto desarrollado entre tres y diez días de trabajo. Puede funcionar también como una “práctica a través de un largo período”, como ocurre en la mayoría de los “círculos de calidad”, que funcionan con personas que han trabajado durante un cierto tiempo en la institución.

Tareas y metas de aprendizaje

El modelo didáctico taller educativo permite la solución de problemas y llevar a cabo tareas de aprendizaje complejas. Está dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes, al comenzar el taller, o los participantes están informados con anticipación por los organizadores. Durante el taller se especifican las tareas de los participantes y se decide si deben trabajar en pequeños grupos.

Competencias que promueve el método taller educativo

Los talleres educativos desarrollan competencias de diseño o acción, en particular, en relación a innovaciones y reformas en las prácticas sociales o de servicio, así como también para actividades privadas que se llevan a cabo en el tiempo libre.

Seis fases de la correcta aplicación del modelo

Fase de *iniciación*, en que los iniciadores fijan el círculo de invitados y delimitan el marco teórico y la organización;

Fase de *preparación*, los organizadores informan a los participantes sobre el proyecto y las diferentes tareas (o metas de aprendizaje), exigen los aportes y, si corresponde, que sean enviados los materiales para su preparación;

Fase de *explicación*, se presenta a los participantes un esquema de los problemas que enfrentarán o de las tareas, y los productos que trabajarán. Se forman grupos de trabajo y se asignan los recursos necesarios;

Fases de *interacción*, los grupos de trabajo trabajan en la formulación de soluciones o la preparación de productos, se consulta a expertos sobre la información disponible, se utilizan herramientas y se formulan soluciones o propuestas;

Fase de *presentación*, los grupos de trabajo presentan sus soluciones o productos, se discuten y, si es necesario, se someten a prueba;

Fase de evaluación, los participantes discuten los resultados del taller y sus perspectivas de aplicación, evalúan sus procesos de aprendizaje y sus nuevos conocimientos, terminan las actividades finales, y finalmente formulan, preparan y presentan un informe final.

Rol del estudiante

En un “taller educativo” cada uno de los estudiantes es, individualmente, un actor responsable. Cada participante es responsable de crear información para la formulación del producto, de organizar el proceso de aprendizaje y de difundir los resultados. Son condiciones importantes para participar tanto la experiencia práctica y familiaridad con el nuevo conocimiento en el respectivo campo, como la capacidad de organización individual y la coordinación con otros, la creatividad para encontrar soluciones comunes y para vincular conocimientos con la práctica.

Rol del profesor o facilitador

Ya que los seminarios-talleres se suelen ofrecer fuera de los programas de formación formal, a menudo en las instituciones privadas, deben ser iniciativas exitosas, para que se mantenga su realización. Es por esto que los profesores o facilitadores suelen ser los mismos organizadores y moderadores (aunque no siempre es así). En este caso no sólo se encargan de organizar la preparación y la realización, sino que también, determinan las actividades que se llevaran a cabo en los talleres. Dado el caso se contara con expertos, quienes aportarán conocimientos especiales —en forma de aportes o guías de trabajo— en la medida que no sean parte del círculo de participantes.

Ámbito institucional de aplicación

Los seminarios-talleres se pueden organizar tanto dentro como fuera de las instituciones; se pueden organizar como parte de un perfeccionamiento interno o, también, ser públicos. En este caso, se pueden realizar sesiones locales con participación libre, por ejemplo, en el caso de iniciativas ciudadanas.

Ámbito del conocimiento en que puede ser útil

El conocimiento que se desarrolla en los seminarios-talleres es, predominantemente, la solución de algún problema o el desarrollo de una práctica innovadora. A menudo contribuye con nuevos enfoques o usa algunos muy poco conocidos o, a veces, conocimientos probables (poco seguros) que reflejan el promedio de los diferentes participantes (sus apreciaciones u opiniones).

Tipos de grupos a los que se puede aplicar

El seminario-taller se puede aplicar o es apropiado para practicantes interesados en (preparados para) ciertas innovaciones con experiencia práctica en el tema. En ciertos casos pueden participar personas con nuevas experiencias en el tema específico, pero que ya tienen los conocimientos fundamentales o experiencias básicas.

Momento del desarrollo del curso (programa) en que conviene utilizarlo

El seminario-taller no suele estar relacionado con cursos, puesto que son organizados por los participantes (que ya han finalizado los cursos institucionales), pero pueden ser muy útiles en la fase final de los cursos, sobre todo cuando se trata de cursos de aplicación o de postgrado.

Comentarios sobre algunas variantes

El círculo de calidad se emplea especialmente para mejorar la calidad de los productos y procesos de trabajo de una empresa. Se organiza en forma anexa a algún programa de enseñanza y generalmente, se trata de algún grupo organizado por sí mismo, que está apoyado por monitores profesionales. Se suelen coordinar por los departamentos de extensión, pero son independiente de la jerarquía en la organización de la empresa. Su tiempo de aprendizaje activo sería contado como tiempo de trabajo. El lugar de aprendizaje y el grupo de trabajo encuentran igualmente su aplicación para elevar la productividad de la empresa y tienen una estrecha unión con el desarrollo de la empresa.

Otra variante del modelo didáctico seminario- taller o taller educativo es el modelo Delphi (cuando todos los participantes comparten el resultado, ya que si hay un solo interrogador se trata, más bien, de una exploración de campo). En este caso los participantes expresan su opinión (experta) en relación a un problema o situación y, a partir de la estimación promedia del grupo, pueden reformular su estimación. Se suele emplear en la estimación de escenarios futuros o en el cálculo de parámetros de difícil estimación estadística (tiempos máximos y mínimos en el modelo PERT). Cuando el que encuesta es el que aprende se trata, en realidad, del modelo Exploración de Campo.

BIBLIOGRAFÍA

Davis, L. N., 1979. *Planning, Conducting & Evaluating Workshops*, Austin, Texas (Learning Concepts, Inc.), 7th printing, pp 310. Describe la planificación, realización y evaluación de seminario-talleres, en el ámbito de la formación de adultos.

Schiefelbein, E., Wolff, L., y P. Schiefelbein, 2000. *El Costo-efectividad de la política de educación primaria en América Latina*, XII Seminario Regional de Política Fiscal, CEPAL, Santiago.

Referencias para navegar por Internet en sitios relacionados con este modelo:

Taller educativo

<http://www.quercus.es/daganzo/conoce.htm>

Descripción del Taller Educativo “*Conoce tus Basuras*” para que los alumnos de 1° de ESO y de 8° de EGB se familiaricen con los Residuos Sólidos Urbanos (RSU).

<http://www.pntic.mec.es/recursos/infantil/transversales/disfraces.htm>

Los disfraces como recurso educativo para trabajar en talleres (características, objetivos y actividades)

<http://www.advantagecoaching.com/speaking.html>

Workshops for various areas of human performance. Workshops that make a difference.

<http://www.sesameworkshop.org>

Workshops diseñados por Sesame Street.

Quality Circle

<http://sol.brunel.ac.uk/~jarvis/bola/quality/circles.html>

Quality improvement teams, their functions and list of techniques used by these circles.

Http://www.findarticles.com/cf_0/m4035/4_44/59359402/pl/article.jhtml

Case study of the quality circle management fad. Focuses on lifecycles, triggers and the learning it fosters.

<http://www.jennymosley.demon.co.uk/>

Whole-school approach to enhancing self-esteem, positive behaviour and relationships within the school community.

<http://www.asq.org/about/history/ishikawa.html>

<http://www.dti.gov.uk/mbp/bpgt/m9ja00001/m9ja0000110.html>

Professor Ishikawa is best known as a pioneer of the Quality Circle movement in Japan in the early 1960s, which has now been re-exported to the West. The early origins of the now famous QC can be traced to the United States in the 1950s.

Total Quality Management

<http://www-personal.engin.umich.edu/~gmazur/tqm/>

Using Total Quality Management (TQM) principles for the management of processes.

<http://www.skyenet.net/~leg/tqm.htm>

TQM diagnostic model.

<http://www.eagle.ca/~mikehick/quality.html>

Overview of TQM discusses Deming's development of quality control concept.

<http://qmp.wineasy.se/about.html>

Application of the quality management principles (statement and definition).

Delphi

<http://www.delphi-int.org/about.htm>

Washington DC group that runs educational training, and Exchange programs.

<http://www.delphigroup.com/>

Advisory firm in Delphi technologies for e-business and content management.

Catálogo de los modelos Didácticos de Göttingen

<http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method20.html>

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle Werkstattseminar.



CAPÍTULO 2

Mario Leyton Soto:

DEL CURRÍCULUM VITAE AL CURRÍCULUM ESCOLAR



2

Capítulo 2. Mario Leyton Soto: DEL CURRÍCULUM VITAE AL CURRÍCULUM ESCOLAR

Su carácter cogedor y la cercanía con quienes lo rodean han sido parte de la historia de este Premio Nacional desde el inicio de su vida, en un contexto rural y en un mundo muy diferente al actual.

En la convulsionada década de los años 30, Chile había institucionalizado hace pocos años una ampliación de la noción de ciudadanía y del rol del Estado, lo que se reflejó en la Constitución de 1925 y en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. En el plano educativo, seguía manteniéndose la influencia de la visión francesa sobre la educación pública. Ese es el contexto de la infancia de Mario Leyton.

En la escuela primaria la mayoría de mis compañeros iban a pie pelado y con ojotas. La Isla de Rengo estaba al lado, esta era una zona muy rural. Mis compañeros eran gente del campo, gente muy humilde. Había que irlos a buscar porque faltaban mucho. En tiempos de educación primaria obligatoria, yo me recuerdo que los carabineros tenían que ir a buscarlos a los campos y traerlos. Los padres necesitaban el trabajo de los niños para poder alimentar a la familia, entonces el problema era doble: había que darle sustento a la familia y darle educación a los hijos. Mi papá era carabinero y era jefe del retén de la Isla. Muchas veces vi a mi papá que venía a caballo y traía, con otros carabineros, grupos de niños que iban a buscar para traerlos a la escuela. No los traían amarrados ni nada, pero los traían porque era la ley. A los carabineros les dieron la tarea de hacer cumplir la Ley de Educación Primaria Obligatoria, cosa muy buena para Chile¹³.

La escuela, relata Leyton, tenía una importancia central en la vida de la comunidad, aspecto al que también aportaba la arquitectura de los liceos construidos en Chile, muy similares a los franceses. Dentro de una cultura de mucha formalidad, los docentes eran una autoridad y actuaban conforme a esa condición.

Los profesores todavía en esa época eran de una prestancia y un respeto innegables, sobre todo en comunidades como Rengo, en los pueblos. Esa valoración social y cultural que tenía el profesor del liceo equivalía a ser el más destacado catedrático de la universidad. Los profesores iban con traje, impecablemente vestidos a sus clases. El profesor de historia, mi profesor guía, iba con frac y polainas a clases. La profesora de inglés iba con su abrigo de piel, la profesora de francés también. Todos impecables. Ese era el ambiente. El diseño del colegio de Rengo había sido hecho en el gobierno de Balmaceda, copiado de los colegios secundarios de Francia. De esos famosos colegios antiguos hay algunos todavía por ahí.

Los docentes y la educación encarnaban la representación del progreso social. Educarse, por tanto, era avanzar en la promesa de una mejor vida para la persona y para la sociedad. Sin embargo, la situación en los colegios distaba de ser ideal. Mario Leyton menciona al menos dos aspectos que hoy serían altamente cuestionados y

¹³ Entrevista realizada para la edición de este libro en agosto de 2019 a Mario Leyton Soto. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

que en ese período eran parte de la cotidianeidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: la lógica de “la letra con sangre entra” y la falta de conocimiento o sensibilidad sobre las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Ambos aspectos dan cuenta de la prioridad que tenía el docente por sobre el estudiante. Participar del proceso de enseñanza era asistir a la conferencia de un experto y buscar aprender de una persona admirada por su conocimiento y su rol social. Quien no aprendía era por su propia responsabilidad. Este aspecto es clave en la historia de Mario Leyton y su posterior interés por la educación y el currículum.

Recuerdo que en la escuela todavía se aplicaba mucho la idea de “la letra con sangre entra”.

¿Cómo era? ¿Le pegaban con una regla?

Con una regla que tenía hoyitos. Me pegaban en la mano. Juan, mi hermano mayor, que murió, tenía dificultades de aprendizaje, pero nunca se supo qué es lo que tenía. Ahora se sabría de inmediato que eran dificultades de aprendizaje. El director, don Rosalindo, que era el profesor que me enseñó a leer en primer año primario, tenía a mi hermano, que había entrado dos años o un año antes, en el mismo curso. Estaba repitiendo porque no había aprendido a leer y él creía que era por flojera. Yo sufría porque a le pegaba a mi hermano con una varilla, lo llevaba a la oficina y le pegaba en las piernas también. Recuerdo eso muy bien y con mucho dolor porque, además, como yo aprendí a leer, el profesor me ponía como ejemplo: ‘aquí está la cabeza y aquí está la cola del burro’, decía.

En ese escenario, Mario Leyton realizó sus estudios escolares. Sin embargo, su educación no estaba asegurada, dado que su familia estaba compuesta por siete hermanos en un contexto de estrechez económica. Sin embargo, su trayectoria académica se vio beneficiada por el hecho de que su madre y su padre enfatizaban la relevancia de la educación en un entorno que no necesariamente la promovía (“el que no mira para adelante, atrás se queda”, le decían en su casa). Sus docentes también buscaron apoyarlo económicamente, de manera de asegurar sus estudios. El resultado de este esfuerzo por la educación de la familia Leyton tuvo sorprendentes resultados. Además de la trayectoria de Mario, su hermano Esteban fue regidor, alcalde, diputado y concejal de la zona, siendo galardonado con la condición de “hijo ilustre”. Fernando, otro de sus hermanos, desarrolló una carrera internacional, alcanzando un puesto directivo en la Unesco. Dos de sus hermanas fundaron un colegio en Rengo, el que actualmente sigue activo. Ciertamente en esta familia se verifica el impacto que tienen que tienen en su posterior desarrollo personal y profesional las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En el marco descrito, Mario Leyton avanzó en su trayectoria escolar, pensando en la educación superior que tendría lugar en Santiago. Al respecto, se abrían dos posibilidades: profesor o abogado. En la misma lógica de altas expectativas, él opta por ambas alternativas.

El renguino ya había empezado “el camino del maestro”, el que, como veremos, literalmente, será muy largo.

El camino del maestro

El proyecto personal de Mario Leyton requería que saliera de Rengo. Así, se fue a Santiago con el propósito de cursar estudios superiores. Estudió pedagogía en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Como varios otros Premios Nacionales de Educación fue alumno del “Pedagógico” en una época dorada de esta institución, situación que él reconoce por la calidad y prestigio de las personas que allí le hicieron clase, dentro de las cuales estuvieron Juan Gómez Millas, Mario Góngora y Ricardo Krebs. Estos profesores -y otros- tenían la condición de ser ampliamente valorados por sus características académicas y por su conocimiento disciplinar. Sin embargo, justamente esta situación llamó la atención de Leyton, cuyo análisis indicaba que se requería equilibrar el conocimiento disciplinar y el pedagógico. Esta tensión es uno de los nudos permanentes en la formación de profesores hasta el día de hoy.

Me di cuenta de que la educación era muy tradicional y sabía que había que cambiar eso. La enseñanza de la didáctica era muy teórica. Eso me llevó a pensar que había que estudiar más ese aspecto.

Cambiar la formación de profesores en cuanto a la manera de cómo se debe enseñar para que todos los niños aprendan bien.

Al finalizar su formación universitaria de pregrado, Mario Leyton volvió a su Rengo natal. Asumió una simbólica tarea: reemplazar al que había sido su profesor de historia, don Rafael Ossandón y González. Le correspondía “tomar la posta”: continuar con la concepción del docente como una autoridad erudita y realizar conferencias impecables a sus estudiantes. Así lo esperaba el colegio y así él también lo había vivido en su etapa escolar.

Y así lo hizo, salvo que no le pareció tan satisfactoria la experiencia.

Yo había vuelto a hacer clases a Rengo y curiosamente cuando más me convencí de que había que cambiar fue cuando llegué a hacer clases al liceo a reemplazar a mi propio profesor, a mi ídolo. Llegué a la sala de clases y desde que entré estaba repitiendo el mismo método de él: lucirme, mostrar que yo sabía mucho de historia, darles conferencias en cada clase a los alumnos y ellos ahí sentados, escuchando. Me di cuenta que las clases de didáctica que tuve en el Pedagógico habían sido muy débiles.

Pero también se dice que es común que los profesores reproduzcan la forma en que ellos estudiaron.

Así es, uno repite, entonces había que buscar cómo cambiar eso.

¿Y por eso decidió usted irse a estudiar fuera de Chile?

En cierta manera sí, no lo tenía muy claro, pero yo sabía que había que cambiar la metodología de trabajo. Yo llegaba muy cansado en la tarde después de haber estado hablando todo el día en el liceo. Hice el último año del Pedagógico al mismo tiempo que hacía clases en el liceo de Rengo. Después volví a Rengo y estuve dos años. En el año 1957 se presentó la oportunidad de irme a Estados Unidos.

La experiencia de hacer clases en el mismo liceo en el cual había sido estudiante motivó a Leyton a avanzar hacia un desarrollo académico superior. Para lograr ese objetivo tuvo que recorrer, literalmente, un muy largo camino.

Decidido respecto de su futuro, y sin grandes recursos a su haber, a Mario se le presentaron improbables y poco convencionales oportunidades para avanzar en sus propósitos, las que abrazó con fuerza.

Las primeras se gestaron en el período en que estudió pedagogía, donde, producto de los roles que cumplía en diferentes organizaciones estudiantiles, tuvo oportunidad de conocer a estudiantes de intercambio provenientes de Estados Unidos. Con varios de ellos pudo entablar relaciones de amistad y colaboración.

Una segunda oportunidad surgió de manera imprevista y tuvo efectos años después. Mario Leyton relata:

Cuando llegué a Santiago viví en la calle San Ignacio frente a la Escuela Militar, en una casa que mi hermano Esteban consiguió para que yo me quedara ahí cuando di el Bachillerato. Era una casa de una señora que tenía un negocio pequeño. No había dónde estudiar en la casa, por lo que me iba al parque Cousiño que estaba muy cerca. Ahí conocí a la señora Rebeca Díaz. Conversaba siempre con ella y un día, durante la conversación, llegó un caballero y ¿sabe quién era?, Hernán Díaz Arrieta. El mejor crítico literario que ha habido en Chile en toda la historia.

¿Alone?

Alone. La hermana de Alone era la señora Rebeca. Yo estaba muy perdido, no sabía si iba a tener dónde vivir, si podría ir a la universidad... Cuando llegó este caballero, me dijo: ‘¿qué va a hacer?’. Voy a entrar al pedagógico, le contesté. ¿Y dónde va a vivir?, me preguntó. ‘No sé’, le contesté. Entonces me dijo: ‘yo conozco a un sacerdote que vivía en un seminario, que es un gran orador de la Iglesia chilena. Vamos a ir a hablar con él’. Le dije a Rebeca ‘anda a hablar con él’. Y fuimos. Y, efectivamente, el día siguiente me fui para allá.

La tercera oportunidad tiene nuevamente ribetes poco convencionales. Mario Leyton decide embarcarse en un buque de carga con destino a Estados Unidos, donde lo podía recibir la familia de una amiga estadounidense que conoció en Chile, durante sus estudios de pedagogía. El destino sería Denver:

Beca no había por ningún lado. Me fui trabajando en un barco salitrero. Primero me fui a Denver, donde me recibiría la familia de una amiga. Su padre tenía una fábrica en Denver donde yo podía trabajar como obrero. Pero tenía que irme por mi cuenta. Conocí a una señora que es ese momento tenía gran influencia en Valparaíso en las navieras y le conté que yo quería irme a Estados Unidos. 'Yo te puedo ayudar. Hay un barco que va a Estados Unidos y puede llevar a algunas personas, siempre que vayan trabajando', me dijo. Así me fui en un barco salitrero. Me embarqué en Tocopilla y me fui en el barco haciendo aseo para pagar parte del pasaje. Pagué la mitad en plata y la mitad haciendo de mozo.

¿Y cuánto tiempo duró el viaje?

Dos semanas. Llegado a Denver, me presenté y este caballero [el padre de su amiga] me había conseguido una beca especial que todavía existe. Se llama industrial trainee y permite trabajar y estudiar. Estuve tres años en Denver y ahí aprendí bien el inglés. Trabajaba en el día y tomaba unos cursos vespertinos de inglés en la Universidad de Denver y, así, estuve en condiciones de estudiar pedagogía.

Durante esos años, Mario Leyton compartió con personas que vivían en situación similar a la de él. Ellos le hablaron de la posibilidad de postular a becas de posgrado que ofrecía la Organización de Estados Americanos. Al postular, tenía un as bajo la manga: Alone. Díaz Arrieta mantenía contactos con una de las personas encargadas de las becas, lo que aportó valor a su postulación.

Tres años después de su llegada a Estados Unidos el renguino Leyton llegaba a estudiar a la Universidad de Chicago, donde tuvo la oportunidad de formarse con académicos cuya influencia en la disciplina continúa hasta la actualidad. En sus estudios de doctorado participó de procesos formativos que involucraban a académicos como Benjamin Bloom, autor de la célebre taxonomía, y Ralph Tyler, uno de los representantes más influyentes de la visión racionalista respecto del currículum.

Mario Leyton aclara que la relación con estos y otros académicos, en el contexto de su formación doctoral, era de maestro–alumno. Posteriormente, ese tipo de vínculo cambió, como se verá más adelante.

El aprendizaje desarrollado por Leyton en este período de su formación académica fue clave para el impacto que, muy pronto después de su retorno, tendría su trabajo en Chile.

El regreso a Chile, rápido encuentro con el legado

Mario Leyton no perdió el vínculo con Juan Gómez Millas. Este último visitó Estados Unidos cuando aún era rector de la Universidad de Chile, ocasión en que Leyton tuvo la oportunidad de presentarle su trabajo. Esto contribuyó a que a su regreso a Chile se abocara a una tarea puntual que culminó en lo que podría decirse es uno de sus principales legados: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP).

Juan Gómez invitó a Leyton a dictar un “seminario”, que en la época consistía en un curso de alto nivel, el que en este caso se extendía por dos meses. En este período, Chile vivía una crisis en sus mecanismos de ingreso a la educación superior; particularmente del “Bachillerato”. La Universidad de Chile había conformado una Instituto orientado al análisis estadístico, a cargo de la profesora Erica Grassau, entidad que protagonizaría el cambio hacia la Prueba de Aptitud Académica. En el equipo de Grassau participaba una profesora de matemática que posteriormente también sería galardonada con el Premio Nacional de Educación, Erika Himmel.

Mario Leyton fue invitado a dictar un seminario referido a la definición de objetivos de aprendizaje para su utilización en evaluaciones objetivas. Este programa se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y el Premio Nacional posteriormente regresó a Chicago a finalizar sus estudios. Sin embargo, retornaría pronto.

Según indica Jaime Caiceo en su artículo “Los sistemas estandarizados de evaluación en Chile: participación de Mario Leyton Soto y Erika Himmel König” (2015)¹⁴, Leyton influyó en el diseño de la Prueba de Aptitud Académica a través de este seminario y además debido a que la oficialización de la aplicación de esta medición en el país se hizo cuando Leyton ya era Subsecretario de Educación.

Con la elección de Eduardo Frei Montalba como presidente de la República, Juan Gómez Millas fue nombrado Ministro de Educación y quedó a cargo de una de las reformas educativas más ambiciosas de la historia de Chile. Desde sus inicios, Millas esperaba que Mario Leyton tuviera un rol relevante en esta reforma, razón por la cual le ofreció hacerse cargo de procesos curriculares en la entonces llamada Superintendencia de Educación. Al desempeñarse en esta tarea, Mario debió trabajar con otra persona que posteriormente también recibiría el Premio Nacional, Ernesto Schieflebein:

Trabajé en la comisión de currículos y también estaba en el Centro Ernesto Schiefelbein como jefe de planeamiento. Ernesto era planificador y economista, y después se doctoró en educación. Trabajamos ahí un tiempo haciendo la reforma curricular del gobierno del presidente Frei Montalva. Luego, luego Ernesto se fue a estudiar a Harvard y yo me quedé a cargo de planificación educacional del Ministerio.

Transcurrido un tiempo en esas labores, Juan Gómez Millas le entrega otra misión: crear el CPEIP.

Don Juan me llamó y me dijo: ‘Mario, quiero que te hagas cargo del perfeccionamiento y de la formación de profesores’. Me pidió que le diera ideas acerca de cómo podríamos organizar el perfeccionamiento de los profesores y su formación integral. Ahí empecé a echar a andar el Centro de Perfeccionamiento de los profesores de Chile. Primero teníamos una oficina en la Calle Castro 441, ahí se hicieron los primeros cursos de perfeccionamiento. Don Juan dijo: ‘tú vas a ser secretario ejecutivo de ese Centro y vamos a poner ahí un equipo de académicos de primer orden; necesito traer a los mejores profesores de la Universidad de Chile para que formemos un equipo académico’.

Efectivamente, el CPEIP se “pensó en grande” desde su origen. La visión de Juan Gómez Millas y el liderazgo de Leyton se combinaron para generar un organismo que fue concebido como un referente para América Latina. El énfasis ilustrado de Gómez motivó a que el naciente Centro de Perfeccionamiento atrajera importantes personalidades del mundo intelectual, a quienes se les dio la misión de trabajar en el perfeccionamiento de los docentes.

Rápidamente, el CPEIP ganó reconocimiento e influencia, lo que motivó que no solo se formaran docentes chilenos, sino que también se recibían delegaciones de otros países, donde varios de sus integrantes tenían o tendrían en el futuro responsabilidades en la toma de decisiones de sus respectivos territorios.

Pese a su estrecho vínculo con la Reforma Educativa del presidente Frei, el propio presidente Salvador Allende le solicitó al asumir que siguiera ejerciendo la dirección del CPEIP. Me dijo: “usted no se puede ir porque el Centro es muy importante”.

Mario Leyton salió finalmente del Ministerio tres meses después del golpe de Estado.

Al cumplir cincuenta años desde su fundación, el CPEIP realizó un conjunto de actividades para conmemorar esta fecha. Una de ellas fue la elaboración de un libro (2017). El propio Mario Leyton escribió una sección en la que sintetiza los que a su juicio fueron los principales logros de este Centro en sus primeros diez años de existencia¹⁵.

¹⁴ Caiceo, J. (2014). Los sistemas estandarizados de evaluación en Chile: participación de Mario Leyton Soto y Erika Himmel König. *Historia de la Educación* 34, 357- 371.

¹⁵ Mario Leyton Soto (26 de abril de 2017). Creación y primeros años del CPEIP. Disponible en <https://www.cpeip.cl/mario-leyton-aniversario/>

1. Formación de profesores primarios

Para atender la nueva matrícula de 500.000 nuevos alumnos que se incorporaron al Sistema Educacional en 1966, en un período de 3 años, el CPEIP organizó y ejecutó junto a las Escuelas Normales la formación de 15.000 profesores primarios de acuerdo a una metodología práctica teórica, los que fueron llamados “profesores marmicoc”.

2. Nuevo currículum y perfeccionamiento para los profesores de la Educación Técnica.

La Educación Técnica había sido tradicionalmente desatendida y presentaba falencias graves en su estructura, su organización curricular; sus programas de estudio y en sus prácticas pedagógicas, carentes de real relevancia y pertinencia para el desarrollo nacional. Sus profesores carecían de todo tipo de perfeccionamiento al igual que su formación inicial. Fue fundamental enfrentar esta crisis y le correspondió al CPEIP organizar equipos académicos especializados para reformar la estructura curricular, el currículum y el perfeccionamiento de los profesores de este sector.

3. Aportes al desarrollo de la Educación como disciplina académica.

Como se indicó previamente, en el ámbito educacional no se contemplaban nuevos enfoques en áreas tan claves como el currículum y la evaluación de los aprendizajes. Por lo general, se desconocían y fue precisamente a través del CPEIP que se introdujo en el país y en América Latina, el Currículum como disciplina académica y la Evaluación de los Aprendizajes desde una perspectiva formativa, integrada al proceso de enseñanza aprendizaje.

4. Difusión de obras científico-pedagógicas.

El CPEIP organizó un equipo de profesionales altamente calificados, como Liliana Baltra, María Angélica Palavicino, Ina Orostegui, Jane Hobson, Bárbara Turner; entre otros, quienes bajo la conducción de la profesora Lidia Miquel, tuvieron la misión de traducir y divulgar las obras pedagógicas más relevantes a nivel mundial hasta entonces desconocidas en el ámbito nacional y latinoamericano. Cabe mencionar entre ellas, Taxonomía de los Objetivos Educativos de Benjamín Bloom, Evaluación Formativa del Currículum editada por Arie Lewy, y Planeamiento Educativo, un Modelo Pedagógico de Ralph Tyler y Mario Leyton, entre otras.

5. Conferencias sobre Educación.

Se trajo al CPEIP distinguidos educadores de nivel mundial que nos dieron a conocer sus investigaciones. Famosas fueron las conferencias del profesor Benjamin Bloom y Horton Hussien sobre la situación de la educación a nivel mundial a la luz de la investigación educativa en los últimos 25 años (1973). Quien lee hoy día la conferencia del profesor Bloom “La inocencia de la Educación”, dictada en 1972, se quedaría sorprendido de lo inocentes que continuamos siendo hoy, 45 años más tarde.

6. Experiencias pedagógicas

Fiel a su nombre el CPEIP propició, apoyó y desarrolló importantes experiencias pedagógicas como el Programa de Lectura Adelante; el uso de la TV educativa como estrategia de enseñanza aprendizaje; los Programas de Perfeccionamiento en Servicio (PPS) en Ciencias, Matemáticas y Ciencias Sociales en base a materiales enviados a los profesores y estudiados en grupo por los docentes en sus escuelas; el Programa de Vida Familiar y Educación Sexual; el Programa de Enseñanza de las Matemáticas utilizando el método Cuisinet recientemente conocido en el ámbito nacional, etc.

7. La dirección, la supervisión y la orientación educacional.

El CPEIP contribuyó a reorientar la supervisión y la orientación educacional aportando enfoques y conceptos nuevos en el sentido de que constituían parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos. Se las consideró como “los hilos conductores del currículum y del aprendizaje” y como tales, junto a la evaluación, debían contribuir a buenos aprendizajes y a una formación integral para todos los alumnos. Conceptos muy

alejados de aquellos que consideraban la supervisión como una tarea burocrática y punitiva, y a la orientación como un tratamiento clínico de los alumnos con problemas de conducta o de otra naturaleza.

8. Aportes a la investigación educativa: los Encuentros Nacionales de Investigación.

El CPEIP promovió la investigación educativa a nivel nacional y para tales efectos puso en marcha los Encuentros Nacionales de Investigación vigentes hasta el día de hoy, pero lamentablemente fuera del CPEIP. A su vez propició y puso en práctica el concepto del perfeccionamiento como una instancia de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de acuerdo a una metodología de investigación–acción. En este sentido, fueron muy importantes los “Círculos de Estudio” que se desarrollaron entre los profesores en sus propios colegios y tuvieron amplia acogida en el profesorado nacional.

9. Formación de especialistas en educación.

Más de un medio millar de especialistas de casi todos los países de América Latina se formaron en Planificación Educacional, Evaluación, Currículum, Orientación y Supervisión Educacional a través de cursos de un año y medio de duración, financiados y auspiciados por la OEA, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Unesco.

10. El CPEIP como referente Internacional.

El CPEIP fue declarado por la Comisión Internacional de Currículum (ICO) con sede en Estocolmo (Suecia) entre los tres mejores centros de esta naturaleza en el mundo. Tuvo impacto e influencia a nivel regional ya que en más de una decena de países surgieron instituciones que tomaron como modelo al CPEIP: INICE en Perú; ISE en Paraguay; SENAPER en Colombia; DINACAPED en Ecuador; Centro del Magisterio en Venezuela; SIMAC en Guatemala.

En cuanto al rol que desempeñó Mario Leyton en la primera década de existencia del CPEIP, Jaime Veas, exdirector de esta entidad, comparte su reflexión:

Durante las reformas estructurales para la educación chilena realizadas en el gobierno del Presidente Frei Montalva, se fundaron varias instituciones para el sector educacional. Estas pusieron al Estado de Chile en la posibilidad de concretar, a través de estos nuevos órganos, los principios de una reforma que ampliaba la educación obligatoria y acometía una profunda reforma curricular, bajo el paradigma de una pedagogía científica basada en la experimentación educativa.

A Mario le correspondió liderar la fundación de una institución estatal especializada en el desarrollo del magisterio chileno, con participación de los representantes gremiales, así como de las universidades que a la fecha formaban docentes. El gran aporte de Mario y del CPEIP es la instalación en el concierto público del rol profesional de la docencia chilena, en circunstancias que el debate que a este respecto acontecía en las décadas anteriores, primera mitad del siglo XX, es si los docentes eran funcionarios públicos o profesionales, al igual que un médico o ingeniero.

Mario es recordado como un director muy cercano, de arremangarse las mangas de la camisa y trabajar codo a codo con los funcionarios para hacer realidad el Centro que se estaba fundando. Además se le recuerda como un director con amplias habilidades políticas y de relacionamiento con todos los actores que debían ser parte de este esfuerzo país¹⁶.

¹⁶ Entrevista realizada a Jaime Veas Sánchez en marzo de 2020, el marco del desarrollo de este perfil.

Otro buen recuerdo de Leyton y de esta etapa es presentado por Iván Núñez, Premio Nacional de Educación del año 2015.

Entramos al Pedagógico juntos, en el mismo curso. Fuimos amigos y enemigos, en el sentido de que estábamos en bandos [políticos] distintos. Leyton fue de los del curso mío que tuvo más desarrollo político posterior y desarrollo académico también. Así que desde entonces tenemos buenos lazos. Yo era el presidente del consejo del CPEIP, que él dirigía. Así que ahí nos entendíamos. Tuvimos una excelente relación ambos todo ese tiempo¹⁷.

Compartir el aprendizaje desarrollado, una nueva y extensa etapa

Luego de participar en los procesos recién descritos y al finalizar su rol en el Ministerio de Educación, Mario Leyton inició una extensa etapa laboral, en la que se desempeñó como coordinador y asesor de proyectos y reformas educativas en diferentes países de América Latina, en vinculación con organismos internacionales como Unesco y PNUD. Esta etapa se extendió por más de dos décadas y es valorada como uno de los períodos más gratificantes de su vida profesional por parte de este Premio Nacional.

Me fui a Colombia y una vez que terminó el proyecto en Colombia fui a dirigir los proyectos de la Unesco en Ecuador, por 4, 5 años, más o menos. Después estuve en la Oficina Regional de la Unesco, acá, como experto, durante dos años y luego me fui a Guatemala. Ahí estuve muchos años a cargo de los programas de Guatemala, de carácter regional. Me tocaban misiones a distintas partes y por eso estuve también en Venezuela y Paraguay.

Mario Leyton regresó a Chile recién en el año 2000. Volvió al actual "Pedagógico", la UMCE, dado su vínculo con la primera persona galardonada con el Premio Nacional tras el retorno de la democracia, Viola Soto.

Estaba haciendo misiones yo afuera y ella me empezó a contactar. En esa época estaba en la UMCE la señora Viola Soto, Premio Nacional, gran educadora chilena, muy amiga mía. A través de la Unesco, yo la ayudé a salir de Chile después del golpe, cuando la tuvieron presa en el Estadio Nacional. Ella estaba en el Pedagógico, ahora la UMCE, encargada de posgrado, y me empezó a llamar para que fuera a hacer clases. El segundo de ella era en ese entonces Eduardo Cabezón, que también insistía en que me fuera a trabajar con ellos. Fui a hacer clases, justamente de planificación, para el programa de posgrado. Ahí estuve 3 o 4 años haciendo clases. Después la Viola y Cabezón se retiraron, y me pidieron que yo me hiciera cargo del posgrado. Estuve en la Umce como ocho años y terminé hace como cuatro o cinco años en la Usach, donde era profesor de planificación.

Así, durante ocho años, Leyton trabajó en el posgrado de la UMCE. Luego se desempeñó en la USACH, antes de retirarse.

El currículum y su relevancia, objeto permanente de preocupación

El joven Mario Leyton, recién iniciando su carrera, visibilizó el problema de una enseñanza centrada en el docente, particularmente en su conocimiento disciplinar. Esta inquietud lo condujo a avanzar en estudios de posgrado orientados hacia el currículum. Luego, su regreso a Chile estuvo marcado por su dedicación a este ámbito de la educación y por la búsqueda de generar procesos de enseñanza que estuvieran organizados para el cumplimiento de determinados objetivos de aprendizaje.

Según menciona Leyton, en los años 60 al decir "currículum", la relación directa que se hacía era con el Currículum Vitae. La convergencia entre la visión de la transformación educativa que se buscaba en esa década y los

¹⁷ Información entregada por Iván Núñez en noviembre de 2019 el marco del desarrollo de su perfil.

nuevos aprendizajes que traía a Chile este Premio Nacional, construyeron un ambiente propicio para la progresiva instalación de una visión sobre la planificación de la enseñanza en el sistema educativo chileno.

En línea con la influencia de su formación en Chicago, Mario realizó esfuerzos por traer estos conocimientos al país. Así, estando en el Ministerio de Educación, lideró la tarea de traducir trabajos de los que fueran sus mentores. De esta forma, surgió el Manual "Taxonomía de los objetivos Educativos. La clasificación de los Objetivos Educativos", escrito originalmente por un equipo liderado por el mismo Benjamín Bloom y que actualmente está disponible en línea, luego de un importante trabajo de rescate por parte del Ministerio de Educación.

El propio Bloom estuvo en Chile, invitado por Leyton. Era ya el período de la Unidad Popular. Este es el relato de dicha experiencia, por parte del Premio Nacional.

La fama del Centro [CPEIP] llegó muy lejos. El profesor Bloom era un gran maestro y le gustaba que sus exalumnos tuvieran contacto con él. Entonces yo fui a Chicago y le conté lo que estábamos haciendo acá en Chile y le pregunté si podía venir a darnos una charla. Y vino, en plena UP, el profesor de las taxonomías a dar la charla y nos dio la famosa charla "Inocencia en la Educación". El resumen es "all children can learn": todos los niños pueden aprender. Esa fue la guía de toda su enseñanza en la educación: todos los alumnos pueden aprender si las condiciones son apropiadas. No hay alumnos buenos ni alumnos malos, hay alumnos que aprenden porque el profesor enseña, si lo hace bien, pero para ello se requiere la formación del profesor, materiales de enseñanza, tecnología.

Entonces Bloom vino a dar la charla, en la época de la UP. Había quienes no querían ir a la charla, porque era gringo... Pero los profesores, cuando escucharon a Bloom, vieron que era más humano que cualquiera de sus planteamientos educacionales. Después vino el golpe militar y todos salimos... y donde quiera que los encontraba me decían 'oye, por favor, mándame la taxonomía y la charla'.

El trabajo de Mario Leyton permaneció vinculado a los tópicos de la visión racionalizada del currículum y su expectativa de favorecer la calidad y la equidad educativa.

La educación no es un poema, es una ciencia, y los profesores son profesionales que deben manejar científicamente la educación para dignificarse y para asumir el rol que les corresponde. Esa era mi lucha y la sigue siendo hasta el día de hoy. Los profesores tienen una tarea más compleja que un abogado o un médico. Yo siempre digo en las charlas que un profesor cuando entra a una sala de clases, en kínder o en cualquier nivel, tiene que pensar que esa sala es lo mismo que el quirófano para un médico cuando entra a operar a un paciente. Ese médico no puede entrar al quirófano si no conoce la historia de salud de su paciente. Tiene que conocer el diagnóstico exacto de lo que tiene, profesionalmente saber cuál alternativa tiene él para ayudar a ese paciente y determinar cuál es el tratamiento adecuado, dentro de los múltiples disponibles para ese caso. Tiene que saber qué instrumentos va a utilizar, qué seguimiento le va a dar a ese proceso, cómo lo va a evaluar de manera progresiva y permanente.

Ser profesor es lo mismo, sus pacientes son los alumnos, el profesor tiene que saber en qué situación cognitiva y afectiva están los alumnos en la sala de clases. Conocerlos afectivamente, cómo está su aprendizaje, qué niveles tiene, qué posibilidades tiene. Por eso es tan compleja la tarea del profesor: está trabajando, no como un médico con un paciente, sino con varios. La tarea del profesor, como profesional, es mucho más compleja que la de un médico o la de un ingeniero, y requiere de altos niveles de profesionalización. El profesor no puede ser sino un gran profesional y debe estar consciente de eso.

Si bien Mario Leyton ha mantenido una mirada constante en los tópicos descritos, su visión sobre la educación no ha permanecido inalterable. Es importante recordar su influencia en el tránsito desde el Bachillerato hacia la Prueba de Aptitud Académica. Sin embargo, en el año 2009 él mismo hacía una importante crítica al rol del Estado en la educación chilena, en un artículo publicado en la revista Educación y Sociedad. El instrumento se

había vuelto más importante que el propósito educativo. A su juicio, era importante retornar a la visión de la Reforma Educativa que él protagonizó.

No solo se trató de actualizar los contenidos de las diferentes disciplinas y no solo de ramos como matemáticas, ciencias, castellano e historia, sino que todas las referidas en el nuevo currículum del sistema educacional, orientado a formar personas, ciudadanos y profesionales integradamente. En este sentido se debe destacar el enfoque formativo con que se debía enseñar los contenidos de las diferentes disciplinas del plan de estudio. Estos se consideraron medios y no fines en sí, es decir, al servicio de los objetivos formativos del currículum escolar. No se trataba de formar especialistas en miniatura, como se pensó en el pasado, sino de formar personas en desarrollo.

Dicho enfoque exigía por cierto, una manera diferente de trabajar las metodologías de enseñanza; transitar del profesor “pasante” de materias a un profesor planificador y orientador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, un guía y acompañante de cada uno de sus alumnos y en particular de los llamados “malos alumnos”.

En relación con la evaluación, se tuvo especial cuidado en considerarla desde una perspectiva sistémica, de tal manera que sirviera para mejorar insumos, procesos y resultados y en forma muy especial, que estos últimos estuvieran en función de los anteriores y no al revés, como sucede en la actualidad. En efecto, el modelo actual utiliza los resultados logrados en pruebas objetivas de selección múltiple como el Simce y la PSU como si fueran los objetivos verdaderos del sistema educacional, y en función de ellos califica y clasifica escuelas, profesores y alumnos. Famosos son ya los “semáforos” en la historia educacional más actual.

En educación hay que tener mucho cuidado con estos tipos de instrumentos y con el uso que se da a la información que ellos aportan. Son instrumentos demasiado poderosos que si no se ponen al servicio del proceso formativo de los educandos, terminan minando la educación, en vez de servirla. De hecho los profesores terminan trabajando, muy a su pesar, para la prueba y sus resultados y no para la formación de sus alumnos; los profesores pasan a ser simple “instructores” para pasar pruebas, una tarea nada dignificante para la persona del profesor y su trabajo profesional¹⁸.

Ese mismo año, Mario Leyton era reconocido por Chile a través del Premio Nacional de Educación. A continuación, se presenta una noticia que da cuenta de la entrega del galardón.

*El jurado presidido por la ministra de Educación, Mónica Jiménez, designó este lunes como **Premio Nacional de Educación 2009, al profesor Mario Leyton Soto.***

*Se trata de un **educador que ha consagrado 50 años de su vida al servicio de la educación de nuestro país y de América Latina.***

*El ganador se **graduó del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile** –como profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en 1956– y, además, cursó estudios de Magíster y Doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Chicago.*

¹⁸ Participación en Diálogo académico en torno al Rol del educador y educando - Mario Leyton Soto. Recuperado de http://www.educacionsociedad.org/detalle_n.php?id=MjE4

El galardonado **participó en la planificación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de los años 1964-1970, como director de la Comisión Nacional de Currículum y subsecretario de Educación**, entre otros cargos. En la actualidad Leyton está a cargo de los programas de postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación¹⁹.

Relajado y alegre, sentado en su departamento y con su perrita Lucy sobre las piernas, Mario Leyton reflexiona sobre los docentes y el futuro de la educación. A su juicio, el éxito en la educación está vinculado con la preferencia por los estudiantes y aporta en este análisis un atributo propio de su personalidad, la afectividad. Los docentes deberían acoger y valorar a todos sus estudiantes y luego organizar la clase en función de sus características.

Asimismo, señala, debe priorizarse la dignificación del profesorado:

Es necesaria la dignificación del profesorado para hacer con el profesor lo que el profesor debe hacer con sus alumnos. La dignificación del profesorado en todos sus ámbitos es, a mi modo de ver, lo más importante. Lo demás viene por añadidura.

PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EL MUNDO MODERNO²⁰

Discurso pronunciado por el Subsecretario de Educación, don Mario Leyton Soto, en la Inauguración de los cursos de Perfeccionamiento para los Profesores en el Teatro Municipal, 1969.

Distinguidos colegas:

Con auténtico orgullo de maestro me dirijo hoy a los maestros de Chile que desde Arica hasta Ancud están junto a Uds., unidos todos en la incitante empresa del perfeccionamiento profesional. Porque, estimados colegas, en la presencia de Uds. en este Teatro Municipal de Santiago yo simbolizo – de un modo legítimo – la presencia de 18.000 maestros de la Educación General Básica que, concentrados en 16 sedes regionales conforman la nueva geográfica educacional de Chile. ¿Qué sentido profundo tienen las tareas del perfeccionamiento del magisterio nacional, encauzadas a través del Centro de Perfeccionamiento?

¿En qué honda raíz descansa este renovado afán de superación del profesorado chileno? ¿Qué es, en definitiva, lo que mueve el esfuerzo, el sacrificio y la entrega entusiasta del maestro de Chile en esta hora?

Yo diría que el profesor chileno – de manera ejemplar en nuestra América – tiene lúcida conciencia de su responsabilidad docente en el contexto real de la civilización y la cultura contemporáneas. Los maestros de Chile nunca hemos andado de espaldas a la Historia. Siempre hemos sido vanguardia del porvenir.

Para decirlo con la clarividente palabra de Gabriela Mistral, el maestro chileno ha sido, en la trayectoria educacional de este país, “Camino y viajero” al mismo tiempo. Es decir, hemos andado un camino de progreso pedagógico, construyéndolo con la inteligencia, la tensa voluntad y el entusiasmo sin desmayos.

En esta hora precisa del desarrollo del mundo y del desarrollo de Chile – el maestro – tiene un camino que andar entroncado al nivel del progreso científico y tecnológico actual. Porque, estimados colegas, los aportes de las ciencias, en general, han conducido a que la pedagogía moderna desarrolle sus propias técnicas. A este respecto es útil enfatizar lo que Spengler ya señaló en su tiempo: la técnica no es la mera fabricación de cosas; es algo mucho más complejo y sutil que esto: es el manejo de dichas cosas. Y aquí, es evidente el esfuerzo creador de los pedagogos chilenos que, utilizando los aportes técnicos de las ciencias deben recrear el instrumento científico para adecuarlo a los fines propios de la tarea educacional. Recreación nada fácil si se toma en cuenta que los instrumentos de la técnica moderna deben aplicarse al logro de objetivos que comprometen el destino de la persona humana en lo que ésta tiene de realmente único y singular: su formación espiritual. Por ello, la utilización, adecuación y recreación de los instrumentos técnicos en el área de la Pedagogía, es decir, su manejo, es una

²⁰ Leyton, M. y Carcovic, A. (1969). La reforma educacional en la raíz del pueblo. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/101>

empresa extremadamente seria y de una trascendencia imponderable, particularmente hoy cuando los medios de comunicación tienen alcances masivos. El uso de laboratorios para fines pedagógicos, de medios y ayudas audiovisuales, de la radio y la televisión exige a los maestros de un sentido muy acusado de su responsabilidad, porque dichos medios le otorgan extremado poder sobre masas humanas cada vez mayores. En consecuencia, no hay aquí un mero transferir de instrumentos creados por la ciencia y las tecnologías modernas al área de la educación. Hay toda una sutil red de implicancias psicológicas, sociales y éticas, que exigen al pedagogo moderno un nivel científico muy alto si es que tiene cabal conciencia de su responsabilidad. Es, como lo señaló Spengler, el problema del manejo pedagógico de la técnica moderna.

No debemos olvidar, aunque resulte majadero repetirlo, que la civilización y la cultura contemporáneas son, fundamentalmente, una fascinante batalla de las inteligencias.

La riqueza de los pueblos está en el corazón, en la voluntad y en la inteligencia del hombre común que es capaz, no obstante, de alcanzar sus propios niveles de excelencia.

Nos cabe como maestros – y con ello reside la razón de ser del Centro de Perfeccionamiento – provocar las condiciones morales, culturales y pedagógicas para que dicho desarrollo ocurra, porque, sin la participación dinámica del hombre común haríamos de nuestras escuelas torres de marfil – sordas y ciegas a la marea de la Historia. La tradición y el renovado espíritu creador del maestro chileno nos inspiran absoluta confianza en el cabal cumplimiento de sus responsabilidades. Estamos, como maestros, empeñados en introducir métodos, técnicas de trabajo, sistemas de evaluación que coloquen nuestra tarea docente a un nivel realmente científico. Ello conduce, desde luego, y en primer lugar, a acondicionar las situaciones del aprendizaje de tal modo que permitan el desarrollo – en el más alto grado posible – de todas las capacidades de cada alumno, porque su destino personal se jugará en un contexto histórico que prevemos claramente como muy distinto al actual.

Para ese futuro – donde el sueño infantil de coger una estrella con la mano – será tarea cotidiana preparar a los alumnos de hoy. Y no cabe otra preparación que la de desarrollar su inteligencia, fortalecer su voluntad de ser y acrecentar su disposición de entrega solidaria a la comunidad en que vive. Semejantes objetivos exigen la máxima flexibilidad, la más delicada atención individual y la más atenta evaluación de todo el sistema educativo y de nuestras propias tareas.

En definitiva, estimados colegas, nuestras propias tareas tocan con la mano del espíritu lo más grande y noble de cada ser: su propio espíritu, su propio destino personal. He aquí, el problema sustantivo que debe abordar cada maestro chileno.

Parafraseando una acertada expresión que Gabriel García Márquez acuñó en su novela “Cien años de soledad” podría decir que frente a la problemática educacional de nuestro tiempo “el mundo parece tan reciente que muchas cosas carecen de nombre y para mencionarlas habría que señalarlas con el dedo...”.

Contrariamente a lo que suele decirse, están ocurriendo muchas cosas nuevas bajo el sol. Los maestros sufrimos cada día sorpresas insólitas en nuestra labor docente. Ya no se trata sólo de abordar científicamente las tareas propias de la enseñanza. Los métodos, las técnicas, el instrumental didáctico modernos están a nuestra disposición. Podemos manejarlos. Debemos hacerlo. Pero, hay como un trasfondo huidizo, casi inaprensible, tal vez imposible de definir que escapa al control de nuestras manos e incluso al nuevo poder pedagógico que la ciencia y la tecnología contemporáneas aportan al quehacer del maestro. Entre nuestro poder de educadores y la dramática duda respecto de nuestra eficacia se dibuja una zona como de silencio que se halla, no obstante, cargada de palabras, de voces, y de esperanzas dispuestas a ponerle nombre a las cosas en este mundo tan reciente.

La magia de este verbo nuevo, multitudinario en su expresión, que empuja a la Historia a una velocidad vertiginosa, está en el corazón, en la inteligencia, en la voluntad y en las manos de la juventud de hoy. Con esta juventud tenemos que entendernos y no sólo porque ello es inherente a nuestra misión de maestros, sino porque no podemos moralmente escapar a la obligación de entregar nuestro poder para que la juventud construya el mundo nuevo donde haya sitio digno para ella y para nosotros.

Reconozcamos con humildad que somos responsables de un mundo en el cual ni nuestros hijos, ni los hijos de nuestros hijos pueden vivir en la plenitud de sus propias expectativas y de las que nosotros, los adultos, hemos ido creando en el contexto de la civilización moderna.

Entre nuestro poder y nuestra duda está, precisamente, el poder y la duda de la juventud moderna. Necesitamos comprenderla. Necesitamos no condenarla de antemano por que en esta querrela somos parte y no podemos ser jueces.

Al fin, y al cabo, los adultos hemos creado una civilización portentosa en sus avances materiales y es como si con la creación de tantas maravillas técnicas hubiésemos vaciado al hombre desde dentro, robotizando su vida. Aquí, señoras y señores, la primera raíz de la rebelión juvenil. En un mundo en que las grandes masas humanas caminan como de la mano y ascienden cada día con más ímpetu en el escenario del mundo, la juventud, que constituye los escuadrones más numerosos y compactos de la sociedad, está enferma de soledad. Se siente, en lo íntimo de sí misma, radicalmente sola, pese a constituir multitudes. ¿Cómo explicar esta angustiada soledad de nuestra juventud? Ya es claro el diagnóstico. El mundo creado por nosotros va deshumanizando al hombre, y la juventud, tiene derecho a rechazar las estructuradas de una sociedad que no es capaz de saciar la sed y el hambre de autorrealización personal que ella tiene. Por eso, como contrapartida a este sentimiento de vacío humano, a esta dolorosa conciencia de soledad, la juventud se rebela y pugna por arrasar con las formas solidificadas de la sociedad. ¿Tenemos derechos a condenarla por ello? ¿No hay, en el fondo de esta aparente voluntad destructora, un legítimo sentimiento de desconfianza hacia un mundo que, en verdad, no responde a la auténtica vocación humana?

Pienso, distinguidos colegas, que si nosotros no respondemos a este terrible desafío estaríamos traicionando nuestra vocación y carecería de sentido ocupar el sitio en que la comunidad nos ha colocado.

Pueden Uds. talvez, pensar que estas palabras están como demás aquí y ahora. Sin embargo, todo lo que los maestros de Chile estamos haciendo vive, se mueve y se realiza bajo el signo del desafío a que estamos enfrentados. Nuestros alumnos más que ciencia nos piden sabiduría, es decir, humana, real y cordial comprensión de su angustia; más que técnicas para enfrentar un destino ocupacional, nos piden que les inspiremos confianza en sí mismos y confianza en nosotros; más, en fin, que la lección magistral de una hora de clases nos piden dialogar; nosotros, con humildad, aunque ellos lo hagan con arrogancia.

Este seminario, los que hemos ya realizado y aquellos que continuaremos haciendo en lo futuro deben constituir como una gran decisión de entrega de nosotros los maestros chilenos a nuestra juventud. Nuestro poder de hombres ya maduros puesto al servicio del fascinante poder de la juventud crearán una nueva sociedad en que esa juventud y nosotros vivamos como una comunidad de hombres donde el pan del cuerpo y del espíritu tenga un sabor auténticamente humano.

LOS PROFESORES, PADRES Y LA COMUNIDAD CONSIDERADOS COMO FUENTE DE DATOS²¹

Por Mario Leyton Soto
Instituto Colombiano de Pedagogía – Bogotá
Capítulo 11

En los capítulos precedentes, se sugirió una gran variedad de criterios para examinar los méritos y la eficiencia de cualquier programa educacional. Estos criterios incluían factores, tales como la exactitud científica del material didáctico, su importancia en situaciones extra-escolares, el proceso que se lleva a efecto en la clase, y por último, los resultados obtenidos al usar el programa. Muchos de estos criterios, si no todos, se relacionan con el efecto que el programa tiene sobre el educando. No obstante, un programa educacional puede afectar no sólo al educando, sino también al medio al que se circunscribe. Por lo tanto, parece esencial examinar el efecto del programa sobre personas que son significativas en el medio ambiente del educando como, por ejemplo, los profesores, padres y miembros de la comunidad. Más aún, no es suficiente evaluar los efectos del programa “ex post facto”: también es aconsejable proceder de esta manera desde la planificación del programa, de modo que se le asegure un amplio respaldo de aquellos de quienes depende el éxito de cualquier nuevo programa.

Un respaldo de esta naturaleza es importante no sólo por razones estratégicas para convencer al público de la necesidad de contar con tal cooperación (por ejemplo, para facilitar la implementación del programa) sino que también constituye una base legítima o justificación para producir cierto tipo de programa. Un centro de currículo cualquiera sea el nivel de expertos con que cuenta, no tiene ningún derecho legal o moral de imponer objetivos educacionales y material curricular en la comunidad. Los centros de currículo están abocados a sugerir programas educacionales sólo si su trabajo refleja los valores prevalecientes en la sociedad y también si éste representa un consenso con respecto a los objetivos propuestos. Esto significa que los centros curriculares deben buscar información sobre las necesidades y valores sociales y actuar representativamente, en vez de buscar atajos para convencer a la comunidad sobre lo adecuado de sus programas. En las lecciones subsiguientes de este capítulo se hará un intento por describir algunos métodos para obtener información sobre las necesidades educacionales de la comunidad.

Se sugiere, además, que los centros curriculares deberían examinar la aceptación que tiene el programa tanto de parte de los profesores y padres, como de otros integrantes de la comunidad. Por último, los profesores y padres pueden emplearse como fuentes de información acerca del efecto del programa sobre los educandos mismos. Por lo tanto, los evaluadores puede que se interesen por obtener datos de los profesores, padres y los miembros de la comunidad sobre tres temas distintos: (1) su percepción de las necesidades educacionales, (2) la forma en que ellos se ven afectados por el nuevo programa si lo llegaran a aceptar y (3) cómo perciben ellos la actitud de educando frente al programa. Un esquema total de datos de estos tipos se proporciona en la Tabla 11.1

²¹ Leyton, M. (1976). Datos de profesores, padres y la comunidad. En Mario Leyton (Editor). *Manual de evaluación formativa del currículo*. Bogotá: Voluntad Editores.

Tabla 11.1 Profesores, padres y la comunidad considerados como fuentes de datos

Temas evaluados	Etapa	Referentes			Roles
		Profesores	Padres	Comunidad	
Necesidades percibidas	Planificación	Principios pedagógicos	Valores	Valores	Elementos elegidos
Aceptación	Experimentación Implementación	Identificación	Aprueba los objetivos contenidos y actividades	Diferencias entre los subgrupos	Modificar Especificar condiciones de uso
Reacción de los educandos frente al programa	Experimentación Implementación	En la escuela	Fuera de la clases		Modificar especificar Condiciones de uso

La Tabla 11.1 revela que tales fuentes de datos se pueden usar en diferentes etapas del desarrollo de un programa y para el propósito de seleccionar elementos del programa, modificar el programa o especificar las condiciones de su uso. A los profesores se les pedirá que expresen su opinión sobre aspectos pedagógicos y didácticos del programa, en tanto que a los padres y miembros de la comunidad se les pedirá su opinión sobre su aceptación de los valores, objetivos, contenidos, etc. existentes en el programa.

I. Necesidades percibidas

Como se indicó anteriormente, los planificadores de la educación, incluidos los centros de currículo, tienen que sugerir programas educacionales que estén en armonía con los valores sociales aceptados. Por lo tanto, es responsabilidad de los planificadores de la educación, el obtener información sobre los valores predominantes en la sociedad para los cuales se desarrolla un determinado tipo de programa.

La relación de los planificadores educacionales con la comunidad para la cual se desarrolla el programa puede seguir uno de los tres modelos que se señalan a continuación (1) Liderazgo democrático; (2) Investigación neutral; (3) Clarificación de apoyo. El significado de estos tres tipos de relaciones se describe a continuación.

A. Liderazgo democrático

Los líderes políticos e intelectuales de una sociedad o comunidad, generalmente, sugieren una serie de objetivos para el sistema educacional. Las sugerencias se basan en un estudio preliminar de las necesidades y valores sociales y de las reacciones que se espera que tenga la comunidad frente a estas sugerencias. Los líderes democráticos tratan de convencer a los miembros de la sociedad para que acepten los objetivos sugeridos y tratan de explicar los efectos beneficiosos de su plan para la sociedad considerada como un todo. El "test" final de estas sugerencias será la aceptación del plan mediante votación de los miembros de la comunidad o de sus representantes.

Este tipo de planificación educacional se ilustra por la reforma educacional propuesta en Francia. La reforma sugiere objetivos educacionales de los siguientes tipos: igualdad de oportunidad para todos los niños, conocien-

to básico común para todos los alumnos, nivel cultural medio de la población total, atmósfera escolar amistosa promover todo tipo de aprendizaje (incluido el intelectual, estético, físico y manual), estrecha relación entre la vida y la escuela, habilidad para trabajar en grupo e individualmente, energía intelectual y esfuerzo individual en el trabajo escolar (Haby, 1975).

Tales objetivos se sugirieron dentro del marco de referencia de la reforma educacional. Las sugerencias fueron ampliamente discutidas en el país y los líderes políticos e intelectuales que representaban a los diversos sub-grupos de la población expresaron sus opiniones sobre los objetivos sugeridos. No obstante, la aprobación final de tales sugerencias se determina mediante un proceso de votación que se espera represente la aceptación de los objetivos por el público. Aún cuando se busca con énfasis la aceptación de la comunidad, un evaluador profesional no puede desarrollar actividades para examinar la evidencia sobre la cantidad y/o calidad del consenso. La expresión del consenso constituye un acto político y su determinación se hace mediante acciones de carácter político.

B. Investigación neutral

Otro enfoque para obtener información sobre la opinión pública es la investigación neutral que caracteriza el trabajo del científico social. El científico social no trata de influir sobre los miembros de la sociedad. Se interesa en llevar a efecto una investigación para averiguar qué valores dominan en la sociedad y qué necesidades educacionales específicas prefieren los miembros de ésta.

Aun cuando el liderazgo político se preocupa más de los objetivos educacionales generales del sistema educacional, los científicos sociales se preocupan de la traducción de estos objetivos generales en específicos. Un ejemplo de un intento de este tipo lo constituye el trabajo de Eden en Israel quien se puso a traducir un planteamiento general formulado políticamente sobre los objetivos educacionales (el acto educacional del parlamento) en objetivos curriculares específicos. Para hacer esto, realizó una encuesta sobre la interpretación que hacían los miembros de la comunidad de los objetivos generales (Eden, 1975).

El trabajo de Eden se relaciona con los objetivos educacionales del sistema educativo aprobado mediante un decreto del parlamento. En una serie de entrevistas, 22 líderes intelectuales formularon algunas conductas concretas que ilustraban los valores presentados en el decreto. En esta forma, se recolectaron cerca de 200 planteamientos conductuales los cuales fueron enlistados en un cuestionario en el que los representantes de las comunidades identificaron el grado en el que ellos pensaban que la escuela debería estar involucrada en el desarrollo de cada conducta específica. Con base en las respuestas de estos cuestionarios, Eden dividió los planteamientos conductuales en cuatro principales grupos:

1. Alto nivel de aceptación y alto nivel de consenso. Tales conductas pueden constituir las bases de los objetivos educacionales que se van a implementar inmediatamente en el sistema.
2. Bajo nivel de aceptación y un alto consenso. Tales planteamientos deberían ser rechazados y eliminados de la lista de los objetivos educacionales.
3. Alta aceptación y bajo consenso. Los objetivos pertenecientes a esta categoría no se pueden implementar inmediatamente en el sistema sin antes hacer un estudio previo sobre las bases en que se fundamenta la falta de consenso. Puede que el bajo concepto refleje diferentes opiniones de los sub-grupos de la sociedad. Si así fuera, existe la necesidad de desarrollar programas alternativos y las comunidades escolares deben decidir entonces cuáles coinciden mejor con sus valores.
4. Nivel de aceptación medio y consenso medio. Los objetivos pertenecientes a esta categoría, por lo general, no servirán como objetivos del programa que debe implementarse inmediatamente en el sistema total. Pueden servir como un "pool" del cual los profesores pueden seleccionar objetivos que respondan a determinadas necesidades de sus estudiantes.

Los evaluadores educacionales asumen un importante rol en la conducción de las investigaciones respecto a las necesidades educacionales percibidas en la sociedad.

C. Clarificaciones de apoyo

En las comunidades que están en etapa de transición, por ejemplo: de la agricultura tradicional a la industria moderna y en áreas deprimidas en los países desarrollados, puede que sea inadecuado utilizar la técnica de la investigación neutral. La razón, reside en que los mismos miembros de la comunidad, puede que no estén totalmente conscientes de la influencia que estos cambios tienen sobre sus modelos de vida. El medio ambiente cultural y las condiciones de vida del evaluador; del científico social o del planificador educacional puede que sean muy distintas de aquellas de la comunidad. En tales circunstancias resulta aconsejable que el planificador o evaluador educacional trabaje conjuntamente con los líderes y miembros de la comunidad para ayudarlos a clarificar las consecuencias producidas por los cambios. Al mismo tiempo, el evaluador o el mismo planificador deberían adquirir un mejor conocimiento y una profunda comprensión de los valores de la comunidad que deberían tomar en consideración para planificar programas educacionales apropiados. Un ejemplo de "la clarificación de apoyo" para determinar las necesidades educacionales, puede ser el trabajo de un programa del equipo de desarrollo en Dahomey.

I. El programa de planificación Dahomey

Había que desarrollar un programa educacional para las áreas rurales de Dahomey; el programa tenía que cubrir los problemas del éxodo rural, por ejemplo, el movimiento de los jóvenes (especialmente los egresados de la escuela primaria) de las áreas rurales a las urbanas. La mayoría de los escolares egresados de estas áreas no podían encontrar trabajo y, por lo tanto, constituían un problema social serio. Uno de los principales objetivos del programa educacional fue encontrar las formas de integrar a los egresados de la escuela primaria a su comunidad rural. El equipo de evaluadores visitó las aldeas, sostuvo reuniones con los grupos de los líderes de la comunidad, con la gente de la aldea y con las personas jóvenes para tratar de identificar las principales causas del éxodo.

Un examen de las condiciones locales reveló que las familias y los jefes de las aldeas rehusaban darles tierra a estos egresados, aun cuando ésta no se usara. Rehusaban darles el derecho a los jóvenes para casarse y no los dejaban participar en las decisiones relacionadas con la vida comunitaria. La razón que se aducía, era que los jefes de la aldea estaban temerosos de perder su autoridad y de enfrentarse a un grupo de gente joven educada.

Había que encontrar una solución y, por lo tanto, los líderes debían mantener su autoridad y la gente joven debería progresivamente adquirir suficiente nivel de autonomía como para crearles el deseo de integrarse en la vida de la comunidad rural.

Se sostuvieron discusiones e grupos en las cuales los evaluadores ayudaron a los jefes de la aldea a ver varios aspectos de la situación, lo que condujo a la solución. Se decidió establecer cooperativas agrícolas para los jóvenes egresados de la escuela. El programa educacional de la escuela primaria preparó a partir de entonces a los estudiantes para la vida en su comunidad rural, donde se suponía que ellos obtendrían un cierto nivel de autonomía, pero tendrían que aceptar la autoridad de los líderes tradicionales de la aldea.

2. Aceptación del programa

Un nuevo programa educacional puede tener éxito sólo si los profesores, padres y miembros de la comunidad lo aceptan. Un programa al que opone la comunidad o sub-grupos de éstas, es tanto moralmente injustificado como estratégicamente inadecuado.

Por lo tanto, tan pronto como un programa esté disponible para ser experimentado el evaluador debe preocuparse no sólo de los problemas que emergen de la sala de clase, sino también de las reacciones de los diversos subgrupos de la comunidad frente al programa. El principal interés del evaluador debe centrarse en la reacción de los profesores, padres y miembros de la comunidad.

D. La aceptación del programa por parte de los profesores

La aceptación del programa educacional por el profesorado es una condición previa necesaria para que éste tenga éxito. Si los profesores no aceptan su filosofía básica, difícilmente se puede esperar que se implemente en forma adecuada. Es tarea del evaluador obtener los datos sobre la aceptación que tiene el material curricular por los profesores. Un resumen de tales datos, ayudará a determinar qué creencias y actitudes de los profesores deberían cambiarse, previo al uso del programa o qué tipos de profesores se requerirían para emplearlo exitosamente.

La aceptación de los profesores, puede que se relacione con las ideas sobre la **propiedad** del material para atender las necesidades de los alumnos y de la sociedad, los valores reflejados en el material, la naturaleza y de la ciencia, en general, la naturaleza de una disciplina determinada y de los principios de enseñanza-aprendizaje indicados en un determinado currículo.

I. Propiedad de los materiales

Puede ser que los profesores consideren un cierto programa educacional como no apropiado a las necesidades de la sociedad y de los educandos. Los profesores, frecuentemente se oponen a los programas educacionales impuestos por autoridades educacionales del gobierno central. Esto ha sucedido por autoridades educacionales del gobierno central. Esto ha sucedido en varios casos en donde se prepararon programas por expertos extranjeros, o en donde fueron meramente traducciones (de programas educacionales extranjeros) sin considerar las necesidades y condiciones locales.

2. Valores reflejados en el material

El material educacional, por regla general, está cargado de valores. Por lo tanto, por ejemplo, un curso de ciencias sociales, puede reflejar valores conservadores o liberales, puede reflejar valores religiosos, o alternatively, puede ser neutral frente a la religión. Algunos programas científicos pueden plantear interrogantes tales como el rol de la ciencia en la sociedad o su contribución al mejoramiento de las condiciones de vida.

Parece evidente, que los profesores estarán mejor dotados para enseñar exitosamente un programa, si ellos mismos aceptan los valores básicos reflejados en él.

3. La naturaleza de las ciencias

Varios programas científicos recientes enfatizan la naturaleza tentativa de las teorías y Leyes científicas. La ciencia no es un conjunto fijo de leyes eternas sino más bien, una serie de continuos intentos por sistematizar fenómenos de un modo económico. De acuerdo con esto, para un buen científico no es suficiente conocer una gran cantidad de conocimiento acumulado, sino que, además, tiene que ser lo suficientemente competente para generar conocimiento. Nuevamente, tales ideas serán transmitidas al educando, sólo si el profesor mismo las acepta.

4. Principios de enseñanza y aprendizaje

Los programas educacionales se pueden estructurar de acuerdo con diferentes principios relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos programas están ordenados de una manera estrictamente lineal, i.e., la secuencia de experiencia de aprendizaje está totalmente deteriorada por la persona que escribe el programa mientras que otros programas permiten una gran libertad para elegir actividades y determinar su secuencia. Algunos programas presentan conocimientos de hechos que el estudiante tiene que memorizar, en tanto que otros presentan problemas en lo que se espera que el educando sea el que genere soluciones.

Examen de la aceptación del programa por el profesor

Se han elaborado varios cuestionarios para medir el grado en que los profesores aceptan los programas educacionales. Algunos “ítemes” seleccionados, de tales cuestionarios, se presentan a continuación:

- Llevar a cabo experimentos, es un elemento importante en el trabajo científico.
- El científico está deseoso de compartir sus descubrimientos con otros colegas.
- Tenemos que aceptar como hecho incuestionable los descubrimientos informados por científicos reconocidos.
- Puede que una hipótesis resulte errónea.
- Un estudio científico debe conducir a descubrimientos útiles para la vida práctica.
- La aplicación de los métodos científicos apropiados necesariamente conducirá a la solución de cualquier problema.

La utilización de tales cuestionarios capacita a los proyectos de currículo para determinar en qué áreas deberían cambiarse las opiniones de los profesores, antes de implementar completamente un programa dentro del sistema y también capacita al personal de currículo para identificar aquellos profesores que están mejor dotados para utilizar el programa en sus escuelas.

E. Aceptación del programa por los padres

La aceptación del programa por los padres, se relaciona principalmente con los objetos generales, contenidos y actividades de los alumnos. La información sobre la aceptación del programa por los padres, el equipo de currículo la puede obtener de dos formas. Primero, puede decidir qué elementos del programa deberían modificarse para obtener un consenso más amplio y una mayor aceptación del programa; si, por ejemplo, para un cierto tema hay dos puntos de vista divergentes en la comunidad debe darse en el programa una representación más equitativa a los dos puntos de vista.

En otros casos, el equipo de currículo puede especificar el uso del programa y explícitamente indicar que su uso depende de la aceptación de determinadas series de valores y creencias.

I. Objetivos generales

En la medida que los alumnos aprenden los elementos del contenido tradicional que han aparecido en los programas educacionales en las pasadas décadas, algunos padres no cuestionarán la legitimidad de éste. No obstante, si aparecen en el programa nuevos elementos del contenido y actividades de aprendizaje para obtener su respaldo. Si se introducen nuevos cursos en educación vocacional dentro del sistema, si ocurren cambios básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, si un nuevo programa de “matemáticas” reemplaza los cursos tradicionales, etc., se debe explicar a los padres, las nuevas metas educacionales y reunir evidencia de que ellos realmente las aprueben o acepten.

2. Contenidos

Los padres pueden indicar un gran interés en contenidos específicos incluidos en los libros de texto de los alumnos y en nuevos tipos de material de lectura. Pueden demostrar gran aprehensión frente a un programa si aparecen ideas “poco ortodoxas”. Si algunas ideas se oponen a ciertos sentimientos religiosos o creencias políticas, éstas serán rechazadas. Los casos más comunes de desagrado de los padres frente a un nuevo programa, surcos, vocacionales y sociales. Los planteamientos que tienen connotaciones derogatorias pueden también herir los sentimientos de los padres y pueden producir oposición a un programa.

3. Actividades

Ciertas actividades de aprendizaje pueden parecer innecesarias y una pérdida de tiempo para algunos padres; en otros casos, los programas educacionales implican trabajo en la casa, en donde los alumnos necesitan la ayuda de sus padres o requieren de la utilización de equipo que no pueden encontrar en casa. Esto puede imponer un indebido sobrecargo en los padres. Cuando esto sucede, ellos, en vez de respaldar a los alumnos en su trabajo, pueden interferir y causar fricciones entre la escuela y el hogar.

Es necesario establecer comunicación con los padres y descubrir el tipo de actividades que desapruedan en sus pupilos y luego trabajar en las soluciones apropiadas, ya sea para cambiar la naturaleza del trabajo en la casa o para modificar la actitud de los padres. El rol del evaluador en todos estos casos reside en reunir información sistemática mediante cuestionarios o entrevistas sobre las reacciones frente al programa y resumir los datos, de modo que ayuden a los especialistas en desarrollo de programas a mejorarlo.

F. La comunidad

Un programa educacional puede ser de preocupación para toda la comunidad y no sólo de los padres cuyos hijos están en la escuela. “Comunidad”, en este contexto se define un grupo de personas que viven en un área servida por una determinada escuela o por una red de escuelas. La comunidad es una preocupación del evaluador desde dos puntos de vista.

- ¿Hasta qué grado acepta el nuevo programa?
- ¿Hasta qué grado la afecta el nuevo programa?

I. Aceptación

La aceptación del nuevo programa por la comunidad es similar a la aceptación de los padres. La comunidad debería aceptar los objetivos, contenidos y actividades de los programas. Esto es necesario, para motivar a la comunidad a que proporcione el respaldo necesario y la asistencia requerida para la implementación del programa. Frecuentemente, los programas educacionales se apoyan en la utilización de los recursos de la comunidad. Un programa de estudios sociales puede proponer el aprendizaje de actividades que requieren el examen de algunos de los registros de la comunidad. Un programa científico puede solicitar el acceso a plantas industriales que operan de ella. Sin la aprobación del programa por la comunidad, sus usuarios puede que se vean privados de estos recursos.

Otra preocupación de la comunidad puede ser el reflejo de un determinado tema político o social en el programa. Frecuentemente, se han hecho observaciones, por ejemplo, sobre una presentación poco equilibrada de los caracteres femeninos en los libros de texto. Las ilustraciones de los libros se critican por no representar diferentes grupos étnicos que viven en la comunidad. Es el rol del evaluador lograr captar en dónde la comunidad percibe puntos que le preocupan dentro de determinados programas educacionales y aconsejar a los especialistas sobre cómo solucionarlos.

2. Efectos

La comunidad puede verse afectada por un nuevo programa tanto económica como culturalmente. Claramente, cada programa educacional tiene un componente económico en términos de costos, el cual, en muchos casos, la comunidad tiene que estar de acuerdo en financiar. Pero más allá del problema de costos, un nuevo programa puede afectar los asuntos económicos de la comunidad, en cuanto que facilita la provisión de mano de obra calificada y técnicos que requieren la demanda del mercado laboral local. Las comunidades también pueden verse afectadas por las actividades escolares en el dominio cultural. Esto se refiere principalmente a las pequeñas comunidades rurales en donde la escuela puede constituirse en un centro cultural. Las actividades de los alumnos en las áreas de la música, del teatro, de deportes y otras actividades y “aficiones” pueden afectar la

vida cultural de la comunidad. Otra de las tareas del evaluador consiste en medir los efectos de este tipo que posee el programa.

II. Evidencia sobre el aprendizaje del alumno

Los profesores y los padres, pueden proporcionar datos respecto al interés de los alumnos sobre actividades frente a determinados programas, como también sobre las dificultades que pueden encontrar al emplearlo.

A. Profesores

El profesor observa las actividades de los alumnos durante los períodos de clases, examina sus tareas, notas, su reacción frente a los ejercicios preparatorios y también escucha directamente los comentarios sobre sus intereses en el programa. La información obtenida por los profesores sobre las actitudes de sus alumnos frente al nuevo programa y la naturaleza de sus dificultades, proporcionar al equipo de currículo la base más valiosa para revisar los borradores preliminares del programa o para especificar las condiciones deseables de uso.

Una descripción más detallada de los tipos de información que puede proporcionar el profesor se presenta en el capítulo 4.

B. Padres

Los padres observan las actividades de los alumnos después de las horas de clases y conocen las reacciones de sus niños frente a una variedad de actividades escolares. Por lo tanto, el padre debería considerarse como una fuente confiable de información sobre el aprendizaje de sus pupilos.

Algunos de los temas sobre los que los padres pueden informar a los evaluadores son los siguientes:

1. Dificultades que tiene el niño para comprender ciertas partes del programa.
2. Dificultades que encuentra el niño al hacer sus tareas.
3. Las actividades extra-escolares del niño dentro de un programa.
4. Material de apoyo como libros de referencia, etc. que los niños usan en casa.
5. Ayuda que requieren para realizar sus tareas.
6. Interés que los alumnos revelan en una asignatura.
7. Interés que los alumnos revelan en la preparación del trabajo escolar.
8. Informes espontáneos de los niños sobre lo que está sucediendo en la escuela.
9. Entusiasmo con que los alumnos hablan de sus experiencias relacionadas con el programa.
10. Iniciativas que toman los alumnos para incrementar su conocimiento en un determinado campo.
11. Aplicación de principios aprendidos en la escuela en diversas situaciones extra-escolares.

Los temas que aparecen en la lista anterior se plantean en términos generales. El evaluador del currículo debería hacer preguntas relacionadas con esas áreas, de modo que coincidan con los rasgos específicos de un determinado programa.

REFERENCIAS

Eden, S. "The translation of general aims into functional objectives: a needs assessment study", *Studies in educational evaluation*, Vol. 1, 1975, pp. 5 – 12.

HABY, R. *Pour une modernisation du système éducatif*, La Documentation française, Paris, 1975.



CAPÍTULO 3

Erika Himmel König:

UNA EDUCADORA ORIENTADA A LA TAREA



3

Capítulo 3. Erika Himmel König: UNA EDUCADORA ORIENTADA A LA TAREA

La historia de Erika Himmel ha estado marcada por la determinación de su carácter y la orientación hacia el trabajo. Pese a no haber trabajado en el nivel central del Estado, la profesora Himmel ha estado presente en el diseño y la toma de decisiones de procesos que han marcado al sistema educativo chileno.

Centrada en el objetivo, las palabras de Erika Himmel van directo al grano, como si quisiera con ellas comprender o resolver rápidamente un problema, más que darle vueltas y vueltas.

Su trabajo pedagógico e investigativo ha estado también marcado por un foco específico: y central: los estudiantes y su aprendizaje. En un video en que da la bienvenida a nuevos estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica, Erika Himmel sintetiza alguna de las ideas que han guiado su quehacer profesional:

Tienen que pensar que la educación no es una ocupación. El ser docente, el ser académico no es una ocupación, es una vocación y una forma de vida que uno tiene que enfrentar y que es siempre satisfactoria. Yo les deseo que recorran este camino, con mucha alegría, con mucho entusiasmo, con mucho interés, con mucho trabajo.

*El compromiso es con la alegría, con el interés, con el trabajo. No hay ningún éxito posible en ninguna área del quehacer humano que no lleve asociada una buena dosis de compromiso con el trabajo.*²²

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile fue el escenario del último período de su carrera laboral. En él combinó tareas de investigación, gestión y docencia, en muchos casos vinculando estos quehaceres entre sí, por ejemplo, a través de su participación en el programa de doctorado en Educación de esa casa de estudios.

Marianela Navarro fue estudiante y luego ayudante de la profesora Himmel en el doctorado y se refiere a ella de la siguiente manera:

La recuerdo como una persona muy competente en su área, muy inquieta intelectualmente. Siempre estaba buscando información para mejorar su docencia y su investigación, siempre vigente, inteligente, analítica, sabia y con una memoria prodigiosa. Sabía más de las tesis de los alumnos que los propios alumnos, recordaba todo. En algún momento le destacamos esa cualidad y nos contó que tomaba ginkgo biloba y que lo había comenzado a usar como parte de un estudio de la Escuela de Medicina. A partir de ese momento varios comenzamos a tomar lo mismo con la esperanza de tener esa memoria.

22 Ceppe UC. (13 de Mayo 2012). Entrevista Erika Himmel 2011.flv. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UE2eg_R6xjI

También debo destacar otras cualidades, tales como su generosidad en compartir todo, tanto sus conocimientos como el material que ella había generado. Siempre estaba dispuesta a ayudar a quienes andaban medio perdidos con sus investigaciones, fueran alumnos o académicos. Finalmente, destaco sus cualidades humanas: siempre se mostraba preocupada por el bienestar emocional de las personas.²³

Desde su llegada de Alemania hasta su viaje a Estados Unidos

La inquietud intelectual, el interés por la educación y el foco en la tarea se desarrollaron rápidamente en Erika Himmel, dadas las circunstancias que le tocaron vivir en su infancia. Las matemáticas fueron la puerta de entrada a esos atributos.

Yo nací en Europa y llegué a Chile a los 7 años sin saber una palabra de español y las matemáticas eran mi puente. Era lo único para lo cual no necesitaba saber español, entonces matemáticas me resultaba fácil, mientras que el español me era difícil.²⁴

La experiencia de migrar nunca es sencilla y por supuesto que no lo fue para una niña que no hablaba el idioma del país al que llegaba. A esta complicación se sumaron otras dificultades que son descritas por la hija de Erika Himmel, Carolina Vivanco:

Al llegar a Chile, efectivamente no hablaba castellano y debió enfrentar a los pocos días el nacimiento de su hermano. En esos momentos se encontraban en una pensión, por lo que tuvo que quedarse sola mientras sus padres acudieron al hospital. A los pocos días, mi mamá fue enviada a casa de una familia alemana para que la cuidaran. Allí conoció y compartió con una niña de su misma edad llamada Erika, igual que ella, que años después sería una gran amiga y compañera de curso en el Colegio Alemán. Ambas recuerdan que cuando salían a jugar con otros niños ellos se reían de ellas porque no dominaban el idioma.²⁵

La abstracción y el lenguaje universal de las matemáticas fueron un refugio para Erika que le permitió adquirir seguridad y vincularse con el mundo. Pese a ello, reconoce que no era una estudiante particularmente exitosa. Además del lenguaje, sus dificultades para el éxito académico se manifestaban en que se concentraba mucho en un tema que le interesaba, abandonando los demás. Paradojalmente, la capacidad de enfocarse en profundidad en sus temas de investigación llegaría a ser una de las principales fortalezas de su vida profesional.

Cultivado ya el amor por las matemáticas, Erika Himmel decidió estudiar pedagogía en matemáticas, en la Universidad de Chile.

Estudí en la Universidad de Chile, en el glorioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, que en esa época no solamente era de alto prestigio en Chile, sino que también en América Latina. Yo diría que era la institución que formaba profesores de educación media en las distintas disciplinas más importante que existía en América Latina.

Luego de egresar, Himmel ejerció la profesión docente durante tres años en dos establecimientos, el colegio Dunalastair y el colegio Tomás Moro. Pese a que estos tres años estuvieron al inicio de su recorrido profesional, reconoce que dicho período fue fundamental en su labor académica posterior.

²³ Entrevista realizada a Marianela Navarro para la edición de este libro en marzo de 2020.

²⁴ Entrevista realizada a Erika Himmel para la edición de este libro en septiembre de 2019. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

²⁵ Entrevista realizada a Carolina Vivanco Himmel para la confección de este perfil, realizada en marzo de 2020.

Entre todas las cosas que me ayudaron a formarme, una de las centrales fue el haber hecho docencia en colegios. Yo siempre señalo: si uno no ha hecho docencia en colegio, no puede enseñar sobre colegios. No puede enseñar a profesores.

El aporte que tiene haber sido profesora de aula es que uno conoce la profesión verdaderamente. Uno sabe cuáles son las demandas y las oportunidades que esta profesión ofrece. Creo que no se puede hablar sobre docencia escolar si nunca se ha estado en una sala de clases.

La profesora Himmel nunca se desvinculó de la universidad en este período. Luego de desarrollar sus estudios de pregrado, participó como ayudante de cátedras e inició una larga y prolífera vida académica, partiendo como profesora auxiliar en la misma Universidad de Chile.

El vínculo con esa casa de estudios, sus capacidades y las personas que la rodearon y formaron en esos primeros años fueron fundamentales para que se le presentara la oportunidad de proseguir sus estudios en el extranjero. Dada su especialidad disciplinar y por estar contratada en la Universidad de Chile, pudo formar parte del recientemente creado Instituto de Investigaciones Estadísticas, que estaba a cargo de Erica Grassau, otra persona clave para el desarrollo educativo del Chile del siglo XX. La dupla Grassau-Himmel persistió por décadas y se desarrolló a través de diferentes experiencias laborales que fueron produciendo un paulatino cambio desde el vínculo maestra-aprendiz, al que se tiene entre pares.

En este contexto, postuló a una beca Fullbrighth para estudios de posgrado en Estados Unidos. Solo dos personas obtuvieron esa beca y una de ellas fue Himmel. Apoyada por sus padres, el destino fue Nueva York, específicamente la Universidad de Columbia, donde estudió un máster en Medición y Evaluación en Psicología y Educación. Esta experiencia formativa se extendió por catorce meses, “con mucho esfuerzo”, como ella misma reconoce.

Participante de procesos claves del sistema educativo del siglo XX en Chile

Al concluir sus estudios en la Universidad de Columbia Erika regresa a Chile donde la esperaba su puesto en la Universidad de Chile lugar desde el cual participará en procesos claves para el sistema educativo chileno que se iniciaron en los años sesenta.

A la vuelta de Estados Unidos, empezamos recién a organizar la estadística universitaria, que no existía. No se sabía cuántos estudiantes universitarios había en Chile. Por otro lado, durante el pregrado, mi memoria fue sobre el Bachillerato y su capacidad de selección de los estudiantes universitarios, y en Estados Unidos seguí enfocada en ese tema. Así, llegué a Chile con la idea de hacer una prueba distinta, porque el volumen de postulantes al Bachillerato había crecido mucho, y había que cambiar una prueba que era en parte manuscrita, corregida manualmente, por otra con un enfoque más actualizado, más moderno.

El Bachillerato estaba vigente como requisito de ingreso a la Universidad de Chile, pero otras universidades también lo exigían. Entonces se desarrolló, gracias al Instituto de Investigaciones Estadísticas y a Erica Grassau, la Prueba de Aptitud. Y empezamos a ofrecerla a distintas carreras de las distintas universidades. Primero el parlamento suprimió la prueba de Bachillerato y las universidades se quedaron sin nada para la selección. Ahí el Consejo de Rectores adoptó la Prueba de Aptitud Académica. Teníamos la Prueba de Aptitud Académica en un ejemplar, dos formas en las que se mezclaban las preguntas. Esto ocurrió en septiembre y en enero había que aplicarla.

No cabe duda que los años sesenta fueron muy relevantes en el devenir de la educación en Chile. La visión hacia la ampliación de la cobertura, sumada al desarrollo de importantes reformas, favoreció la transformación

del sistema educativo chileno en muchos ámbitos. Ciertamente, varios de esos cambios no alcanzaron a madurar y se estacaron a partir del golpe militar y la dictadura. Sin embargo, uno de ellos no era posible de detener: la expansión de la cobertura de la enseñanza media generó una mayor presión y demanda por el acceso a la educación superior. El Bachillerato era el mecanismo utilizado por la Universidad de Chile y otras instituciones para vincular la enseñanza media y la superior. Sin embargo, tanto el foco de su evaluación como su forma de aplicación hacía impracticable su mantención y volvía inminente su colapso.

El Instituto de Investigaciones Estadísticas buscó solucionar este problema observando las mediciones de aprendizajes utilizadas en Estados Unidos para el acceso a la educación superior. Sin embargo, el uso directo de la metodología y tecnología estadounidense fue considerado como extremadamente caro, lo que motivó a la Universidad a desarrollar un proyecto propio.

Durante este período, la Universidad de Chile tuvo una gran injerencia en las definiciones del sistema educativo nacional. Un ejemplo de esto es el hecho de que el ex rector de esa casa de estudios, Juan Gómez Millas, asumiera como ministro de Educación durante el Gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. La llegada de Gómez Millas a ese rol estuvo acompañada de un conjunto de transformaciones en el funcionamiento del Ministerio y en sus prioridades. Una de ellas fue la consolidación del foco en la planificación educativa y la incorporación de una aproximación hacia el currículum sostenido en perspectivas racionalistas. La evaluación, desde estas perspectivas, se considera un proceso de igual relevancia que el currículum, ambos guiados por la definición de los objetivos de aprendizaje.

Dentro de este contexto, y de forma muy rápida, la Prueba de Aptitud Académica (PAA) reemplazaría definitivamente al Bachillerato, manteniéndose como la medición de selección universitaria de Chile por más de treinta años. Jaime Caiceo (2015) describe cómo fue la cronología de la historia de la instalación de la PAA en Chile.

Se comenzaron a aplicar pruebas experimentales, tanto a estudiantes de primer año universitario como del último de la educación media –especialmente a estudiantes de las Sedes Regionales de la propia Universidad de Chile–, dando origen de esta forma a la PAA, la cual fue inscrita como propiedad intelectual de la Universidad Pública el 22 de octubre de 1966, bajo el registro n.º 30.965. Acorde con lo anterior, el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, en sesión del 7 de septiembre de ese mismo año, aprobó aplicar la mencionada prueba para seleccionar a los alumnos que postularan a todas sus carreras e invitó a las siete universidades restantes para que utilizaran el mismo instrumento. Lo anterior permitió que el mismo año se promulgara la Ley n.º 16.526, con fecha 13 de septiembre, la cual suprimió al Bachillerato como requisito de ingreso a las Escuelas Universitarias dependientes de la Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado y de las Universidades reconocidas por el Estado (art. n.º 1) e instauró la licencia media como fase terminal del sistema escolar (art. n.º 2, inciso 3) y como requisito legal para ingresar a la universidad (art. 2, inciso 4). Todo lo anterior permitió que el 11 de enero de 1967 se aplicara por primera vez la Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Chile en todo el país y fuera asumida por todas las demás universidades.

El bachillerato, que era un grado académico, fue reemplazado por un sistema –la PAA– que no otorgaba ningún grado. (p. 363)²⁶

En una entrevista publicada en la revista Ya, la profesora Himmel relató algunas anécdotas referidas al inicio de la implementación de la PAA en Chile. Allí se refleja que pese a la precariedad de recursos disponibles, tanto ella como Érica Grassau estaban determinadas a llevar a cabo el cambio en la medición para el acceso a la educación superior. Lo que no lograron prever fue la rápida adopción de este instrumento por parte de otras instituciones.

²⁶ Caiceo, J. (2014). Los sistemas estandarizados de evaluación en Chile: participación de Mario Leyton Soto y Erika Himmel König. Historia de la Educación 34, 357- 371.

Hicimos la aplicación (de la prueba de Estados Unidos) y calculamos cuánto costaría aplicar la prueba a estudiantes chilenos. ¡Era muy caro! Entonces, pensamos ¿por qué no hacemos esa misma prueba nosotros, pero adaptada a nuestra idiosincrasia? Ese fue el nacimiento de la Prueba de Aptitud Académica, que pasó por varios intentos fallidos hasta aplicarse en 1967.

Yo hacía de todo, desde la construcción de preguntas y aplicación experimental, hasta el análisis de resultados. Compaginábamos las pruebas a mano, las colocábamos en cajas, corregíamos...²⁷

Luego, la PAA se consolidó, aumentando su presupuesto, las personas a su cargo y su relevancia pública. Una de las figuras que se fortaleció con el avance de este proceso fue la de Erika Himmel. En todo caso, su participación en la PAA no fue la única historia de mediciones nacionales de la cual fue protagonista. De hecho, participó de todas las discusiones asociadas al diseño y evaluación de este tipo de pruebas hasta la primera década del presente siglo.

La evaluación como sello identitario

Si hay un concepto educativo con el que se puede representar a Erika Himmel, este es el de evaluación. En la medida que avanza la historia, Erika Himmel se fue convirtiendo en una figura de autoridad en la materia, lo que queda reflejado en los roles y cargos que asumió en determinados momentos claves de la trayectoria de las mediciones educativas en Chile.

Pero ¿qué piensa Erika Himmel sobre la evaluación? ¿por qué la evaluación sería tan importante? Sus respuestas a esta pregunta se relacionan con las características que ya han sido relevadas de esta educadora: las evaluaciones ayudan a establecer un foco, se orientan al aprendizaje y permiten la toma de decisiones para su mejora. La evaluación, entonces, tiene un propósito que le da sentido.

En su artículo "Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria", Erika Himmel provee su propia definición de evaluación:

El concepto de evaluación ha sufrido notables transformaciones en las últimas dos décadas. En efecto, actualmente la evaluación (...) se concibe como un proceso, compuesto por un número amplio de acciones diversas, orientado a comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A la vez, implica establecer expectativas explícitas y públicas; traducidas en criterios y estándares compartidos, así como niveles de calidad para el desempeño del alumno. Comprende, también, la recolección sistemática de informaciones, el análisis e interpretación de la evidencia recogida, a fin de determinar si el rendimiento académico estudiantil se ajusta a esas expectativas y estándares. A su vez, comporta la utilización de la información resultante para documentar, explicar y mejorar el desempeño estudiantil y el docente. Cuando la evaluación se inserta eficazmente en el sistema institucional más amplio, contribuye a focalizar la atención colectiva, a revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida, que procura asegurar y mejorar la calidad de la educación superior.

Se señala que la evaluación es un proceso, compuesto por acciones, postulando que dichas acciones tienen como propósito contribuir, en forma permanente al aprendizaje estudiantil, con el propósito de promoverlo, de incrementar la habilidad de autoaprendizaje, mejorar su calidad estimulando la meta-cognición y motivar a los futuros graduados a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. De acuerdo a este enfoque, la evaluación tiene como eje central al sujeto que aprende y se convierte en un proceso motivador que desarrolla la autonomía, así como la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje. Es posible afirmar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes es en sí misma educativa.

²⁷ Himmel, E. (02 de enero de 2008). La pionera de la educación chilena moderna Revista YA, p. 24- 25

Cabe destacar que otro aspecto central del concepto de evaluación desarrollado es la disponibilidad de criterios y estándares, que expresan las expectativas institucionales. Se esperaría que fuesen la resultante de un proceso consensuado entre los docentes a cargo de la formación, las instancias directivas institucionales, los profesionales del área y la sociedad global más amplia (Huba y Freed, 2000). Lo anterior implica que, más allá de los principios valóricos que inspiran a la misión de cada institución, es imprescindible contar con un conjunto de criterios y estándares mínimos que caractericen a programas de la educación superior conducentes a un mismo grado o título profesional.

Desde luego, los criterios y estándares no tienen una permanencia indefinida en el tiempo, se actualizan de acuerdo a los avances que experimentan las diferentes áreas; pero tampoco puede argumentarse que, dado el progreso cada vez más rápido de la ciencia y la tecnología, resulta inútil pretender definirlos.

Los criterios y estándares se concretan parcialmente en el marco de cada una de las actividades curriculares que compone el proceso formativo y el conjunto de dichas actividades curriculares debe conformar el perfil profesional esperado en su totalidad. Cuando se alude al conjunto de las actividades curriculares, su resultado no se concibe como una simple sumatoria, sino como una agregación con múltiples interacciones, que tiene un resultado diferente a la simple suma y que corresponde tanto a los estándares comunes, como a los que la propia institución estipula, los que por cierto no pueden ser contradictorios con los primeros.²⁸

Para Erika Himmel es importante, entonces, trabajar en la evaluación puesto que aporta al sentido del trabajo educativo y entrega información relevante tanto al sistema escolar como al profesorado. En su opinión, la evaluación, como conocimiento y praxis técnica, no está suficientemente desarrollada en Chile. A juicio de la Premio Nacional, existe un problema sistémico y permanente de desarrollo de capacidades evaluativas que es responsabilidad de los diferentes niveles y organizaciones involucrados en educación. Así lo menciona en otra entrevista, en el año 2016:

Los profesores, en general, cuando uno les pregunta -y lo hemos hecho- sobre cuáles son sus necesidades de perfeccionamiento para hacer su tarea mejor, uno de los primeros aspectos que señalan, y con una frecuencia elevadísima, es la evaluación. Yo estoy hablando de veinticinco, de treinta años atrás, y todavía hoy los profesores sienten que son muy débiles en la evaluación de aprendizajes de los estudiantes. Lo cual es cierto, porque si se analizan los currículum de formación -no lo he hecho en el 100% de las carreras, pero sí en una gran cantidad- se constata que es muy débil la formación en evaluación.²⁹

Evaluación y calidad de la educación son dos términos estrechamente relacionados desde la perspectiva de Erika Himmel y aplican tanto a contextos micro como macro. La preocupación por la evaluación es la preocupación por el aprendizaje, lo que está estrechamente relacionado con la calidad de la educación. Justamente se refirió a este tema al ser invitada por la Agencia de Calidad de la Educación chilena, a participar con su propia definición de calidad educativa, en el año 2017.

La educación es de calidad en la medida que permite aprender las distintas habilidades para convivir armónicamente en nuestro entorno, siendo capaces de dar cuenta o de explicar nuestras decisiones.

28 Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo* 33 (2), 199- 211.

29 Gestión local docente (25 de octubre de 2016). El Simce. Erika Himmel, Premio Nacional de Educación 2011. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fA2uUUAFXU>

Una educación de calidad depende del marco de referencia ético-valórico que se use y del desarrollo de la ciencia, la tecnología y de las disciplinas. Esto se concreta en la escuela, donde se institucionaliza, encontrándose a cargo principalmente de los profesores, que son un factor tremendamente importante. También son fundamentales los recursos puestos a disposición de la educación, cuyo énfasis debe ser brindar oportunidades formales a todos los estudiantes, para potenciar sus habilidades más desarrolladas y fortalecer las más débiles.³⁰

En la entrevista realizada para este libro ahondamos en la comprensión que Erika Himmel tiene de la evaluación:

Hay muchos mitos en torno a la evaluación. Esos mitos, es bueno cambiarlos.

¿Cuál cree que es el mayor mito?

El mayor mito de la evaluación es que esta caracteriza a una persona completamente en lo que es y eso no es así porque la evaluación se refiere a un aspecto, entonces puede caracterizar ese aspecto, si está bien hecha, y el resto, no.

¿Y por qué cree usted que existe ese mito?

Porque la gente confía mucho en los números. La gente confía más en los números que en las calificaciones, es decir, en las cualificaciones.

...pero a usted también le gustan los números.

Me gustan, pero por lo que uno puede hacer con ellos, por lo que uno puede deducir de los números.

La PSU y el Simce en la trayectoria de Erika Himmel

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) se implementó entre 1967 y 2003. Hacia el final de este período, este instrumento era objeto de importantes críticas, relacionadas con problemas asociados a la medición de las aptitudes para el acceso a la educación superior y la permanente crítica a su vínculo con la equidad educativa y su tensión con la segregación escolar.

Varios años antes que se concretara el cambio desde la PAA a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la PAA ya era objeto de escrutinio por parte del propio Estado. Hacia fines de los años 90, Erika Himmel volvió a ser convocada para repensar el proceso de ingreso a la educación superior; junto con otros expertos, dentro de los cuales también estaba Erica Grassau.

Además de la amplia repercusión y presión social respecto de este proceso, la transición de la PAA a la PSU tuvo otros episodios traumáticos. Como parte del proceso de trabajo mencionado, se diseñó el Sistema de Ingreso a la Educación Superior; luego de un proyecto de investigación y desarrollo Fondef. Sin embargo, este sistema no logró implementarse, luego de un álgido debate social y político. La siguiente declaración del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas da cuenta de las temáticas que en ese momento se discutían, muchos de las cuales son de total actualidad.

³⁰ Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Calidad en la voz de nuestros premios nacionales. Santiago, Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Que_es_calidad_version_final.compressed.pdf

DECLARACION PÚBLICA DEL CONSEJO DE RECTORES

Frente a diversos planteamientos que se han realizado en orden a postergar la aplicación de nuevas pruebas en el sistema de selección y admisión de alumnos a las Universidades que conforman el Consejo de Rectores declaramos lo siguiente:

1. Reiterar nuestra decidida voluntad de poner en práctica los acuerdos alcanzados sobre esta materia en reunión de Consejo del día 18 de enero de 2001, oportunidad en que se ratificó informadamente la necesidad y la importancia que significa para el país continuar con un sistema nacional único de selección y admisión de alumnos a las universidades que conforman este Consejo de Rectores y, al mismo tiempo, se asumió el propósito de establecer nuevas pruebas de selección que reemplacen la actual "Prueba de Aptitud Académica".
2. Dos son las razones primordiales que sustentan nuestra convicción sobre la conveniencia de generar nuevas pruebas que actualicen el sistema de selección y admisión, vigente durante casi 40 años. La primera, es contar con pruebas que sean capaces de predecir, de un modo significativo, el rendimiento académico de los alumnos que ingresan a la educación superior. La segunda, es la necesidad de cautelar una mejor formación básica de los estudiantes que ingresan a nuestras universidades, revirtiendo así la situación de desaprovechamiento y pérdida del potencial educativo que ha significado el hecho de que las pruebas hoy vigentes no estén referidas a la experiencia formativa total de la enseñanza media.
3. El cambio en proceso de implementación consiste en aprovechar y utilizar al máximo los conocimientos y el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos de la enseñanza media como referente de las nuevas pruebas de selección. Las nuevas pruebas se sustentarán en un diseño conceptual que toma como base el desarrollo de competencias y/o habilidades referidas al currículo de la enseñanza media promoviendo, al mismo tiempo, un efectivo fortalecimiento del sistema educativo nacional en su conjunto.
4. Siendo nuestras universidades instituciones de vocación pública, hemos tenido en consideración una visión que abarque al conjunto del sistema educacional, buscando que éste tenga la coherencia que el país requiere para lograr una educación de calidad en todos sus niveles. Por lo mismo, el cambio antes señalado se sustenta tanto en la necesidad de incorporar las transformaciones del sistema educacional básico y medio, como en el interés de contar con instrumentos que permitan seleccionar los mejores estudiantes provenientes de la enseñanza media.
5. Para abordar tal diseño dentro de los propósitos señalados, el Consejo de Rectores oportunamente dio su respaldo a un proyecto de investigación formulado especialmente para la elaboración de las nuevas pruebas por parte de un equipo conjunto de las Universidades de Chile y Católica de Chile, que ha articulado la mejor experiencia en evaluación de ambas instituciones, y cuyo cometido, conforme la misión que se le ha asignado, es llevar a cabo la construcción de los nuevos instrumentos de una manera explícitamente abierta y transparente.
6. En consecuencia, todas las legítimas inquietudes y críticas que este tema está suscitando en este momento, o que pueda suscitar a futuro, en la comunidad académica, en los establecimientos escolares y en la opinión pública, serán debatidas en los espacios apropiados y se entregará la más completa información en todo aquello que sea de la incumbencia de este Consejo de Rectores.
7. Se tendrá una especial preocupación por informar debida y oportunamente a directivos y profesores de la Educación Media, así como a los alumnos y sus familias, acerca de las características de las nuevas pruebas que se aplicarán en diciembre de 2003.

CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS³¹

31 Crunch (14 de junio de 2002). Declaración pública del consejo de rectores. Santiago, Chile.

Finalmente, el SIES no se implementó, dando paso a la PSU, que corrigió elementos que se cuestionaban, pero mantuvo la lógica de medición de conocimientos presentes en el currículum nacional. Sin embargo, el debate en relación a estos instrumentos no disminuyó. Erika Himmel fija su posición en relación a este debate, desde el rol que cumple esta medición y el sentido que para ella tiene su aporte.

Soy partidaria de la PSU, porque en el fondo la PSU está basada en el currículum escolar. La PAA era una prueba que medía habilidades, las mismas que mide la PSU. ¿Qué es lo que cambia de una a otra? Los contenidos. Los contenidos de la Prueba de Aptitud Llegaban hasta primero medio. Los contenidos de la PSU llegan más arriba. Entonces yo me pregunto, si solo se exige la PAA como requisito de ingreso y no se exige contenidos de la educación media, para qué existe la educación media.

Creo que la PSU, mal que mal, le da una oportunidad a todos los estudiantes. Admitir estudiantes con distintos criterios exige algo mucho más importante que es organizar la universidad de manera que pueda acoger a esos distintos estudiantes. Si eso no existe, la universidad es una estafa. Para mí, lo más importante, es tener una educación básica y media de la mejor calidad posible. Y que, naturalmente, pueda pensarse una educación básica y media orientada hacia la universidad, o bien orientada hacia la educación técnico profesional que debieran ser lo mismo.

Aún queda una historia que contar acerca del papel que ha desempeñado Erika Himmel en las definiciones respecto al rol de la evaluación en el sistema educativo chileno. El Simce es un instrumento central en el diseño del sistema educativo nacional. Pese a que esta medición debutó en el año 1988, ya tenía precedentes en Chile. En el período inmediatamente anterior, se aplicó el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), pero desde antes ya existían experiencias de evaluaciones nacionales de aprendizajes en el país, incluso en la década de los años sesenta. En gran parte de esta historia está involucrada la profesora Himmel. Como académica de la Universidad Católica, tuvo un rol directivo en la implementación del PER, que ejecutó el DICTUC, Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica.

Posteriormente, formó parte de la transición hacia el Simce. Luego, en 2003, también se formó parte de una comisión nacional que revisó este sistema e hizo propuestas para su mejoramiento.

Erika Himmel contó los inicios del Simce en una entrevista hecha en 2016. Para ella, esta es la labor de orden público más importante que ha desarrollado. Este testimonio es relevante para comprender las diferencias entre las ideas originales en relación a esta prueba y sus posteriores mutaciones. Así, como en el caso de la PSU, la premio nacional hace diferencias entre la prueba misma, su finalidad y sus usos, explicitando que existen brechas entre las expectativas de los distintos actores involucrados respecto de la vinculación entre estos elementos.

A comienzos de la década de los 80 surgió la idea de implementar un sistema de pruebas que sirviera de retroalimentación a los profesores sobre la labor que estaban haciendo, indicándole cuáles eran las fortalezas y debilidades en cuanto a aprendizajes de sus alumnos. Y así se hizo durante cuatro años. Luego, el año 1989 esto renació con el nombre oficial de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, equivocado desde el comienzo. Todo el equipo que estaba trabajando estaba en desacuerdo con el nombre, porque seguíamos pensando que podía seguir siendo una herramienta valiosísima para los profesores y para ver cuáles eran sus fortalezas y debilidades. Es más, en esa época, el equipo nacional del Simce trabajaba con el sistema nacional de supervisión del Ministerio de Educación.

¿Cómo se trabajaba la información? Inicialmente, se entregaba en sobre cerrado al director; en sobre cerrado a cada profesor y naturalmente a nivel más agregado a quien correspondiera. La idea es que era fundamentalmente una herramienta de apoyo, por un lado, para las grandes políticas y, por otro, hacia el propio profesor, para que analizando sus fortalezas y sus limitaciones pudiera trabajar cada vez mejor. Ese era el pensamiento de fondo que había en torno al Simce. Ese pensamiento cambió en el momento mismo en que se empezaron a publicar los rankings en los periódicos. Nunca se pensó

en hacer un ranking general de las escuelas. Y ahora con la ley de la Agencia de la Calidad cambió más todavía y hoy día obligan a hacer el ranking. Hay una cosa buena y es que la ley define al Simce como un sistema de medición de aprendizajes [y no como medición de la calidad de la educación] que debe ser combinado con otros indicadores que tiene el sistema para hacer un juicio sobre la calidad de la educación.³²

La vida en la Universidad Católica: nuevos desafíos para la educadora

Profesora, ¿en qué minuto usted se cambió de la Universidad de Chile a la Universidad Católica?

Yo me cambié de la Universidad de Chile porque encontré que el año 1975 ya no era la Universidad de Chile. Se estaban dando condiciones distintas, diferentes, dado que había un modelo de universidad que era muy distinto a aquel en que me había formado y al modelo que se estaba cristalizando en ese momento en el mundo. Entonces, la Universidad Católica tuvo la gran ventaja de tener una dirección que dejó en manos de los académicos la dirección de la universidad.

Le voy a hacer una pregunta difícil. ¿Con qué se queda, qué está más en su corazón, la Universidad Católica o la Universidad de Chile?

Yo tengo un profundo aprecio y agradecimiento a la Universidad de Chile. La Universidad de Chile me dio todas las oportunidades para desarrollarme profesionalmente, y tengo un profundo agradecimiento a la Universidad Católica, porque me permitió desarrollar mi carrera.

Erika Himmel pasó de la Universidad de Chile a la Universidad Católica en los años setenta. En esta casa de estudios combinó diferentes tareas y responsabilidades. El rol de educadora lo mantuvo hasta su retiro. De acuerdo a la propia Himmel, de todos los roles que asumió, el más difícil fue el de Vicerrectora Académica, debido a la gran cantidad de funciones que involucraba y la necesidad de estar permanentemente en la toma de decisiones. Su hija Carolina concuerda con esa perspectiva, incorporando otro factor relevante para el análisis.

Cada proyecto, cada curso, cada cargo y cada tarea que ella asumió era un desafío; todos los asumió con gran dedicación, esfuerzo y responsabilidad. Creemos que [el cargo más desafiante fue] el de Vicerrectora académica de la UC porque fue la primera mujer en adquirir dicho cargo, lo cual implicaba validarse profesionalmente frente a los hombres que siempre ejercieron estos puestos. Además, la situación país del momento era bastante compleja.³³

En la Universidad Católica, Erika Himmel también fue decana de la Facultad de Educación en el año 2007, en un período complejo para ese órgano universitario. A pesar de esto, el trabajo en esta facultad es evaluado como “muy familiar” por la Premio Nacional, queriendo decir con esto que se sentía cómoda allí, lo que hacía que no viera sus tareas tan complejas.

Tal como se ha mencionado en secciones anteriores, el período de trabajo de Himmel en la Universidad Católica estuvo acompañado de convocatorias a participar de procesos relevantes para el sistema escolar, como el Simce y la PSU. Además, formó parte del Consejo Asesor Presidencial convocado por la presidenta Michelle Bachelet luego de la “revolución pingüina”.

³² Gestión local docente (25 de Octubre 2016). *El Simce. Erika Himmel, Premio Nacional de Educación 2011*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fA2uUUsAFXU>

³³ Entrevista realizada a Carolina Vivanco Himmel para la confección de este perfil en marzo de 2020.

En este período, en particular a partir de los años 2000, empezaron a llegar los reconocimientos: Premio a la Trayectoria Académica Monseñor Carlos Casanueva de la Universidad Católica de Chile; Premio Innovadores Críticos de la Universidad del Pacífico; Premio Mujeres del Siglo XXI; Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral en el Grado de Comendador; Medalla Reconocimiento de 50 años al Servicio de la Educación; Profesora Emérita de la Universidad Católica.

En 2011, el mismo año en que fue nombrada Profesora Emérita por la Universidad Católica, Erika Himmel es elegida como Premio Nacional de Ciencias de la Educación. Ella no se lo esperaba. Su exalumna Marianela Navarro, que en ese momento hacía su tesis doctoral con Himmel, recuerda este momento de la siguiente manera:

Estábamos en reunión por mi tesis en su oficina de la Facultad de Educación en San Joaquín, eran más de las 6 de la tarde. En eso suena el teléfono y veo que su cara cambia, era el ministro de Educación de la época que le anunciaba que había ganado el Premio Nacional de Educación. Ella no podía creerlo, se emocionó y sus manos temblaban. La instrucción del ministro fue que debía ir inmediatamente al Ministerio. Hasta ahí llegó la reunión de tesis. La acompañé hasta el taxi y antes de despedirnos me hizo jurar que no le contaría a nadie porque no quería celebraciones. Me quedé en San Joaquín, rogando no encontrarme con nadie, pues no sabía si iba a poder guardar el secreto. Ese día me fui muy feliz sintiendo que no había persona que mereciera más ese premio que ella, toda una trayectoria reconocida, de alguien que hizo y hace de “la educación una forma de vida”, para decirlo en sus propias palabras.³⁴

Para su familia, significó también un gran motivo de alegría y de recuerdo. En el momento de obtener el galardón, ya no los acompañaba el esposo de Erika Himmel, Santiago Vivanco. Así lo recuerda su hija Carolina:

Fue muy emocionante, porque inmediatamente se nos vino a la memoria las palabras de su principal admirador, nuestro papá, quien siempre sostuvo que era merecedora de dicho reconocimiento. Como familia, estábamos muy agradecidas.

Erika Himmel siguió trabajando en la Facultad de Educación de la Universidad Católica los años siguientes. Su retiro fue paulatino, manteniéndose como guía o acompañante de tesis hasta que finalmente dejó de trabajar.

El presente y el futuro de la educación debieran mantener el foco y la orientación hacia el aprendizaje

Al repasar su trayectoria y pensar en los desafíos de la educación, Erika Himmel mantiene su visión sobre este campo y los énfasis que deben considerarse para trabajar en él. Para ella, la discusión siempre debiera estar referida a los estudiantes y a su aprendizaje. Este debería ser el tema prioritario a la hora de hablar de la mejora de la educación:

Si soy profesor, mi primera responsabilidad es con la educación. Entonces, tengo que centrarme en la educación y tomar todas aquellas cosas que nutren una mejor educación, desde las cognitivas hasta las afectivas. Si yo soy profesor, me preocupo de que los alumnos aprendan, pero también de que los alumnos sean felices.

En esa línea, la galardonada profesora considera que el principal esfuerzo que debe hacer el país respecto de la educación tiene que ver con las condiciones y la formación de sus docentes. A su juicio, este último punto debe considerarse muy en serio. Fiel a su trayectoria profesional, Erika Himmel le sugiere a los nuevos docentes que,

³⁴ Entrevista realizada a Marianela Navarro para la confección de este perfil en marzo de 2020.

por un lado, conozcan bien a los alumnos que tienen, que los quieran y los crean capaz de aprender; y por otro lado, que organicen bien sus clases, que durante mucho tiempo, muchos años incluso, escriban sus clases, que tengan claro qué van a decir; que registren las cosas que surjan en la clase.

En el escenario actual, Himmel mantiene su visión sobre las prioridades en la educación, visión que -dentro de un marco general de admiración- la ha hecho por momentos objeto de críticas. Esta situación parece no incomodarle demasiado. Esto se observa, por ejemplo, en una entrevista en la que opina sobre la Ley de Inclusión.

*A lo largo de la ley se enfatiza el trabajo colaborativo, se enfatiza el rol del equipo directivo en la orientación del perfeccionamiento. Yo no veo que esté muy centrada en el individuo [el docente], porque en último término quien está trabajando con el grupo curso es una persona (...). Hay un tiempo importante en el que el profesor está con sus alumnos y de lo que él haga en la sala de clases, el efecto va a ser el aprendizaje de los alumnos.*³⁵

Erika Himmel, aboga por un sistema educativo que se centre en el trabajo, en la tarea pedagógica, tal vez de la forma en que ella ha conducido su propia vida profesional. Por esta razón, la profesora traza lo que debieran ser las prioridades del desarrollo profesional en el siguiente extracto de una entrevista hecha para Unesco.

*Para realizar esta tarea con calidad requieren de la competencia para centrar su labor en la promoción del aprendizaje de los educandos, considerando que estos y estas no constituyen un grupo homogéneo, pero todos y todas tienen capacidad de aprendizaje y lo alcanzan si se les brindan las oportunidades apropiadas para lograrlo. Lo anterior, a su vez, exige que los docentes sean aprendices permanentes para adaptar su quehacer al vertiginoso desarrollo del conocimiento en general y, pedagógico, en particular. Asimismo, esta continua puesta al día demanda habilidades de trabajo colaborativo y liderazgo en el marco de la institución escolar y de la comunidad nacional más amplia. También es crítico que adquieran la habilidad para reflexionar sobre su forma de enfrentar la docencia e identificar las fortalezas y debilidades en su desempeño profesional.*³⁶

35 Gestión local docente (25 de octubre de 2016). *El Simce. Erika Himmel, Premio Nacional de Educación 2011*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fA2uUUuAFXU>

36 Unesco (2 de octubre de 2012). *Entrevista con Erika Himmel: "la progresiva desconfianza sobre las competencias profesionales de los docentes es un pendiente social"*. Santiago. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/entrevista_con_erika_himmel_la_progresiva_desconfianza_s/

MODELOS DE ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR³⁷

Erika Himmel K.*

Los estudios efectuados en Chile acerca de la deserción estudiantil en la educación superior son escasos y fundamentalmente orientados a la estimación de la magnitud del fenómeno. Al respecto se considera que, en promedio, al menos la mitad de los alumnos que ingresan a la educación postsecundaria abandonan sus estudios antes de lograr el título profesional o grado académico. La mayor proporción de esta cifra corresponde a la deserción que se produce durante el primer año. Si se considera que en el año 2001 ingresaron a este nivel educacional 151.500 alumnos, unos 40.000 deben haber renunciado a sus estudios durante ese mismo año y alrededor de 30.000 más lo harán en 2002 y en los próximos años. Como se puede advertir, desde un punto de vista cuantitativo la deserción es un problema de envergadura, tanto para los que desertan y sus familias como para las instituciones, e involucra además la pérdida de cuantiosos recursos.

Tampoco existen investigaciones acerca de los factores que puedan predecir la retención o la deserción, con la excepción de unos pocos estudios de casos. Parece necesario, entonces, abordar el problema desde una perspectiva conceptual amplia, de modo que se consideren las diferentes dimensiones que pueden aportar a la identificación de los factores que tienen la mayor capacidad predictiva de la deserción, sobre todo de aquellos susceptibles de ser intervenidos por las propias instituciones, mediante estrategias que les permitan reducir su impacto.

Con el propósito de estimular la reflexión respecto de este problema, se abordarán, en primer lugar, las categorías de análisis que han sido más útiles para el estudio de este tema en la educación superior. En segundo término, se describirá un conjunto de modelos que permiten analizar los factores que han resultado más predictivos en la investigación teórica y empírica, tanto de la retención como de la deserción. Si bien la mayor parte de los enfoques descritos han sido desarrollados para las universidades, es posible que el mismo tipo de variables explicativas y predictivas resulten, en combinaciones con diferentes pesos, aplicables a las demás modalidades de educación superior.

I. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA RETENCIÓN Y DESERCIÓN

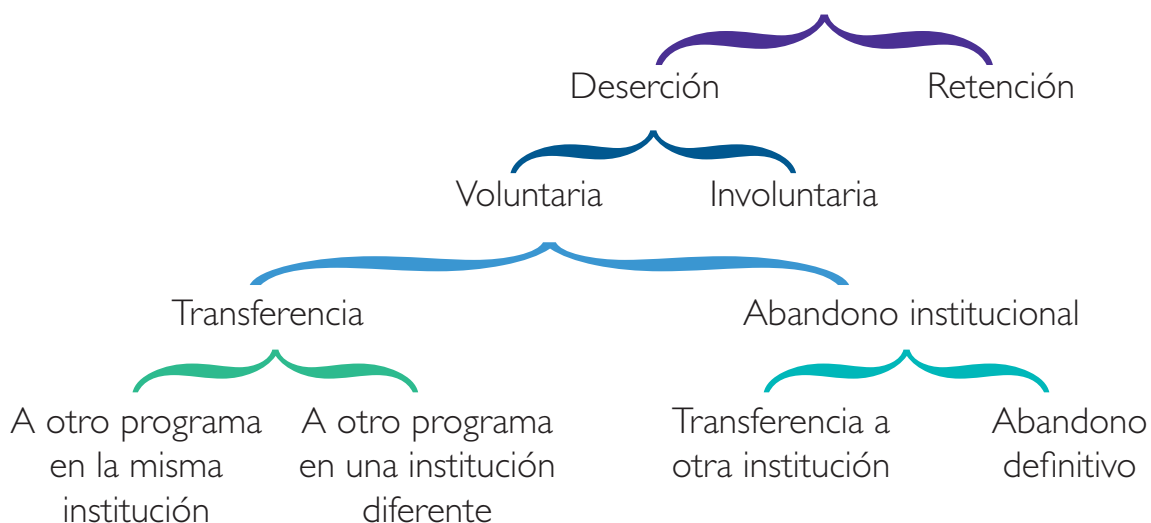
Por **retención** se entiende la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. Esta categoría se puede limitar a la situación del estudiante que obtiene su título o grado en el tiempo mínimo establecido por la institución para completarlo, o bien, en forma más general, no considerar el tiempo que demore en alcanzarlo, debido a demoras por "repetencia", por suspensión de los estudios durante algunos períodos académicos o porque se comprometió con una carga académica menor que la establecida.

³⁷ Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91- 108.

Si bien es factible efectuar una distinción entre las diferentes situaciones, muchas veces resulta difícil distinguir entre las dos últimas mencionadas, pues las causas pueden ser atribuibles tanto al propio estudiante, como a las características del programa y su currículo. De hecho, la estimación de las cargas académicas de los estudiantes y el tiempo mínimo de graduación o titulación no se encuentran ajustados a menudo a los tiempos reales que demoran los alumnos en cumplirlas. En algunos estudios se adoptan definiciones arbitrarias de la retención, como por ejemplo, la matrícula del estudiante en períodos académicos sucesivos durante un período de ocho semestres, sin considerar la duración total de la carrera. Lo anterior revela que es indispensable acordar una definición consensuada de lo que es la retención. Para los efectos de la discusión que sigue, aunque se puedan efectuar los diferentes tipos de distinciones, no se aludirá a las diversas categorías de la retención, dejando planteada la necesidad de adoptar una definición unívoca en las investigaciones, a fin de lograr una adecuada comparabilidad entre ellas.

Por otra parte, la deserción se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Respecto de la deserción, es necesario distinguir, además, entre la deserción voluntaria y la involuntaria. La deserción voluntaria puede adoptar la forma de renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior. La deserción involuntaria, en cambio, se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios. En este último caso, la deserción puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole.

Diagrama N° 1



Cualquiera sea el tipo de deserción, ésta puede ser estimada en relación con un programa de estudios iniciado por el estudiante, o bien, respecto de la institución misma, por lo que se puede distinguir entre la deserción de la carrera y la deserción de la institución. La primera, no necesariamente implica a la segunda, ya que un estudiante puede abandonar una carrera e ingresar a una diferente posteriormente, sea por transferencia a otro programa o por reingreso a través del proceso de admisión ordinaria. A la vez, el abandono de una institución puede significar la transferencia a un programa en otra institución o el abandono definitivo de la educación superior.

Como se puede advertir, las categorías que se generan son bastante más complejas (véase diagrama N° 1) que las dos categorías más simples complementarias: la retención o persistencia y la deserción. A la vez, su análisis puede ser abordado con respecto a cualquiera de las categorías más generales o específicas, comprendiendo en cada caso diferentes niveles de complejidad.

2. ENFOQUES PARA EL ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN Y RETENCIÓN

De acuerdo a Braxton et al. (1997), los enfoques del análisis de la deserción y retención pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sea individuales, institucionales o del medio familiar. De esta manera es posible reconocer los siguientes enfoques:

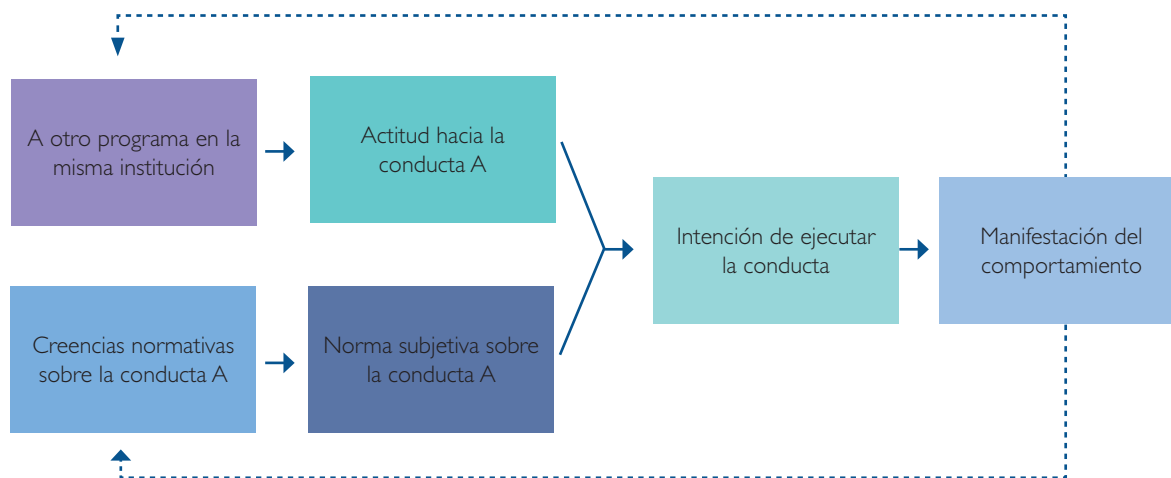
- Psicológicos
- Económicos
- Sociológicos
- Organizacionales
- De interacciones

A estas categorías de modelos se ha incorporado en los últimos años un enfoque integrado, que recoge los anteriores en una aproximación que abarca a más de una de las líneas enunciadas (St. John, Cabrera, Nora y Asker, S/f).

En todos estos enfoques se pueden encontrar modelos que han recibido diferentes grados de sustentación empírica por parte de un número de investigaciones, ya sea en las efectuadas por los propios autores o por otros, que los han empleado como marco de referencia.

Los enfoques psicológicos de la retención estudiantil se centran en rasgos de personalidad que diferencian a los alumnos que completan sus estudios de aquellos que no lo logran. Uno de los primeros modelos que aparece en la literatura es el de Fishbein y Ajzen (1975). Estos autores sugieren que las intenciones de una persona son el resultado de sus creencias, las que influyen sobre sus actitudes y la llevan a manifestar un comportamiento. La intención conductual de un individuo, por lo tanto, es una función de su actitud hacia la conducta y de las normas subjetivas de que dispone acerca de ella. Fishbein y Ajzen señalan que la decisión de desertar o persistir en un programa de estudios se ve influida por las conductas previas, las actitudes acerca de la deserción y (o) persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, llevando a la conformación de una intención conductual, la que finalmente se traduce en un comportamiento propiamente tal. Este último contribuye a una modificación de las creencias acerca de las consecuencias de su actuar y, también, de sus creencias normativas subjetivas. La deserción, sin una mayor distinción de sus características, es concebida como el resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales y, la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas. Esta concepción puede explicar tanto la deserción voluntaria, como la retención (diagrama N° 2)

Diagrama N°2 Modelo de Fishbein y Ajzen, 1975

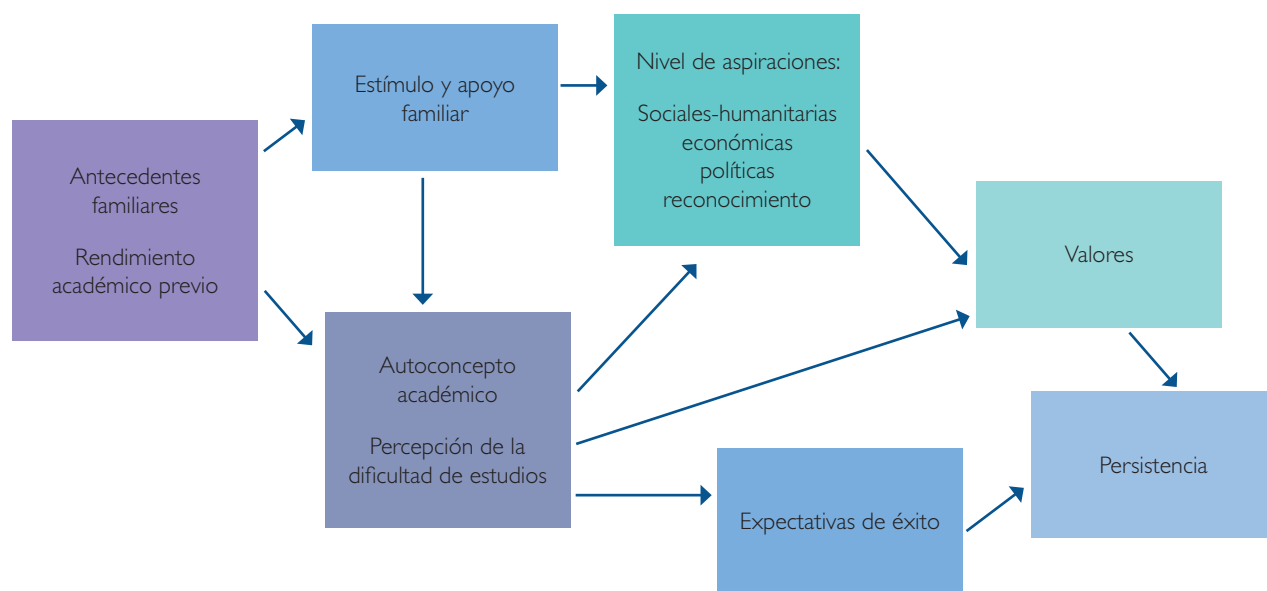


El modelo analizado fue posteriormente expandido por Attinasi (1986), quien incorporó la idea de que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. De esta manera, efectúan una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono.

Por otra parte, Ethington (1990) construyó un modelo más completo, basándose en los anteriores e incorporando una teoría más general sobre las “conductas de logro” de Eccles et al. (1983). Estas últimas comprenden atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influencia el desempeño futuro, al actuar sobre el autoconcepto del alumno, su percepción de las dificultades de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito.

El apoyo y el estímulo que recibe de su familia, a su vez inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. Ethington (véase diagrama N°3) encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Además, pudo observar que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la Universidad.

Diagrama N°3, El modelo de Ethington (1990)



En general, los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, esto es, características y atributos de estudiante, que pueden dar cuenta, con diferente grado de ajuste, de la deserción o la persistencia.

En forma bastante paralela a los anteriores, surgen los modelos sociológicos, que enfatizan la influencia de factores externos al individuo en la retención, adicionales a los psicológicos mencionados.

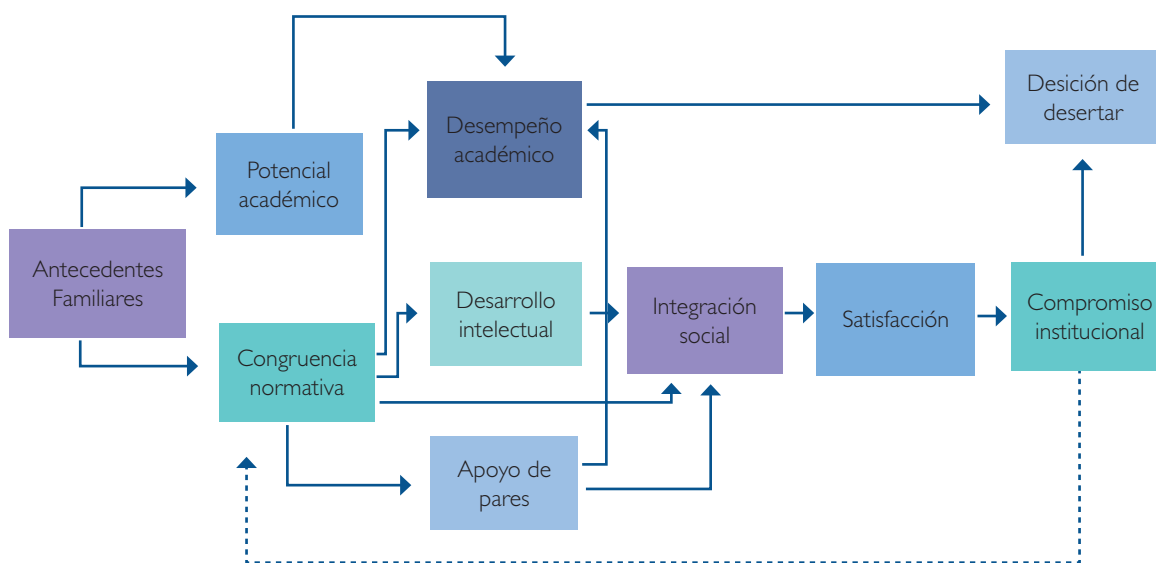
Entre estos modelos, el de Spady (1970) es uno de los más citados en la investigación sobre deserción universitaria. Spady se basa en la teoría del suicidio de Durkheim (1897/1951), quien plantea que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. La posibilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales). Spady sostiene que estos mismos tipos de integración afectan directamente a la retención de los alumnos en la Universidad. Sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior:

Este autor también aduce que el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la Universidad. La integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior:

En el diagrama N° 4 se comprueba que, según Spady, el ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa. El primero, también incide sobre el rendimiento académico.

Además, la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social. El apoyo de pares tiene a la vez un efecto sobre la integración social. Esta última influye sobre la satisfacción del estudiante con su inserción en la Universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional.

Diagrama N°4: El modelo de Spady (1970)



Si las influencias señaladas no se producen en la dirección positiva, lo que entre otras cosas implica un rendimiento académico insatisfactorio, un bajo nivel de integración social y, por ende, de satisfacción y compromiso institucional, entonces existe una alta probabilidad de que el estudiante decida abandonar sus estudios.

Por el contrario, si los efectos se encuentran en la dirección positiva y son congruentes con la situación inicial, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde con sus expectativas propias y con las institucionales, entonces permanece en el programa y en la institución hasta lograr su título o grado.

Otra línea de construcción teórica acerca de factores explicativos de la deserción es la económica, que adopta un enfoque de costobeneficio. De esta manera, postula que cuando los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios en la educación superior son percibidos como mayores que los derivados de actividades alternas, como por ejemplo, un trabajo, el estudiante opta por permanecer en la Universidad. Un componente crítico de esta perspectiva es la percepción del estudiante de su capacidad o incapacidad de solventar los costos asociados a los estudios universitarios.

En esta misma línea se encuentran los enfoques que examinan los subsidios focalizados a los estudiantes. Estos señalan que dichos subsidios constituyen una forma de influir sobre la deserción, cuando se dirigen hacia los grupos que presentan limitaciones reales para costear sus estudios. Así, los programas de rebajas en la matrícula,

las becas y los créditos a bajo interés, procuran equiparar a los estudiantes en su capacidad de pago e incrementar la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria (Cabrera, Nora y Asker, 1999).

Este enfoque privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre la deserción, dejando de lado las percepciones acerca de la adecuación de dichos beneficios o el grado de ajuste de éstos a los costos de los estudios.

Las investigaciones en esta línea, aunque han incluido otras variables demográficas y académicas, solamente las han incorporado en el análisis como una forma de controlar fuentes de variación que pueden enmascarar los efectos directos de los subsidios y los costos de los estudios sobre la retención de estudiantes.

Los modelos organizacionales enfocan la deserción desde las características de la institución de educación superior; en cuanto a los servicios que ésta ofrece a los estudiantes que ingresan a ella. En este enfoque cobra especial relevancia la calidad de la docencia (Braxton, Milem, Sullivan, 2000) y de las experiencias de los estudiantes en el aula. En otros casos se han incorporado los beneficios estudiantiles en forma más comprehensiva, esto es, beneficios de salud, actividades complementarias, tales como deportes, actividades culturales y apoyos académicos proporcionados por la organización. También se ha agregado a los estudios en esta línea la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por profesor (Tillman, 2002). Estas variables se encuentran dentro del ámbito de operación y programación de las universidades y, por ende, pueden ser intervenidas por éstas.

En la línea de la integración y adaptación del estudiante a la institución, Tinto (1975) es el autor que mayor influencia ha tenido en los estudios sobre retención y deserción. Expande el modelo de Spady, incorporando la **teoría de intercambio** de Nye (1979). La teoría del intercambio se fundamenta en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979). De acuerdo a Tinto, los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y de niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces el estudiante permanecerá en la institución. En cambio, si otras actividades son reconocidas como fuentes de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar (Véase diagrama N° 5). Desde una perspectiva amplia, el alejamiento de un alumno de una institución de educación superior puede ser interpretado como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la Universidad.

El modelo considera que, a medida que el alumno transita a través de la educación superior; diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez que atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria.

Dichos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación o titulación. Tinto incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte.

Este autor distingue el abandono voluntario del involuntario por fracaso académico. En sus estudios comprueba que el abandono por fracaso en los estudios asciende a cifras de entre 15% y 25% de los desertores en los co-

lleges norteamericanos; a su vez, la forma como inciden los diferentes factores varía según el tipo de abandono. En Chile esta cifra puede ser mucho mayor, sobre todo en algunas carreras e instituciones.

Los estudios que han empleado el modelo de Tinto no muestran resultados estables en cuanto al peso y la dirección que tienen los diversos factores postulados en diferentes tipos o modalidades institucionales. Así, hay algunas investigaciones que confirman la tesis de este autor, en cuanto a la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción (Grosset, 1991; Nora y Rendon, 1990; Pascarella y Terenzini, 1980), en particular en las instituciones de educación más tradicionales. En cambio, en otros trabajos se ha encontrado que dicha dimensión se asocia en forma inversa con la persistencia en los estudios (Pascarella, Smart y Ethington, 1986).

En esta misma línea, Bean (1980, 1983, 1985) incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado en el contexto de las organizaciones laborales (Price, 1977). En su aproximación al estudio de la deserción, reemplaza las variables relacionadas con el ambiente laboral por las que son más adecuadas al entorno de la educación superior. Señala que la deserción universitaria es análoga a la productividad y destaca la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia. En este contexto, el modelo presupone que las intenciones conductuales son configuradas por un proceso mediante el cual las creencias moldean las actitudes y éstas a su vez influyen sobre las intenciones conductuales. Postula asimismo que las creencias son afectadas por los diferentes componentes de la institución universitaria, esto es, la calidad de los cursos y programas, los docentes y los pares.

Bean reconoce, de igual forma, que los factores externos a la institución pueden desempeñar un papel de importancia, pues afectan tanto a las actitudes como a las decisiones del estudiante durante la permanencia en la institución.

El autor sostiene que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo y en su investigación encuentra que la satisfacción de los alumnos con su proceso formativo es una variable que influye directamente en las intenciones de abandonar los estudios.

En los estudios más recientes (Bean y Vesper, 1990) observó que los factores no cognitivos, tales como las características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales también tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria.

Algunos de los enfoques expuestos analizan el problema de la deserción exclusivamente desde la perspectiva económica, en cambio en la mayor parte de los demás se deja dicha dimensión al margen del análisis. De esta manera, en los últimos años han surgido los modelos que tratan de integrar los factores económicos con varias de las líneas expuestas previamente.

Diagrama N°5 Modelo de Tinto (1975, 1982).

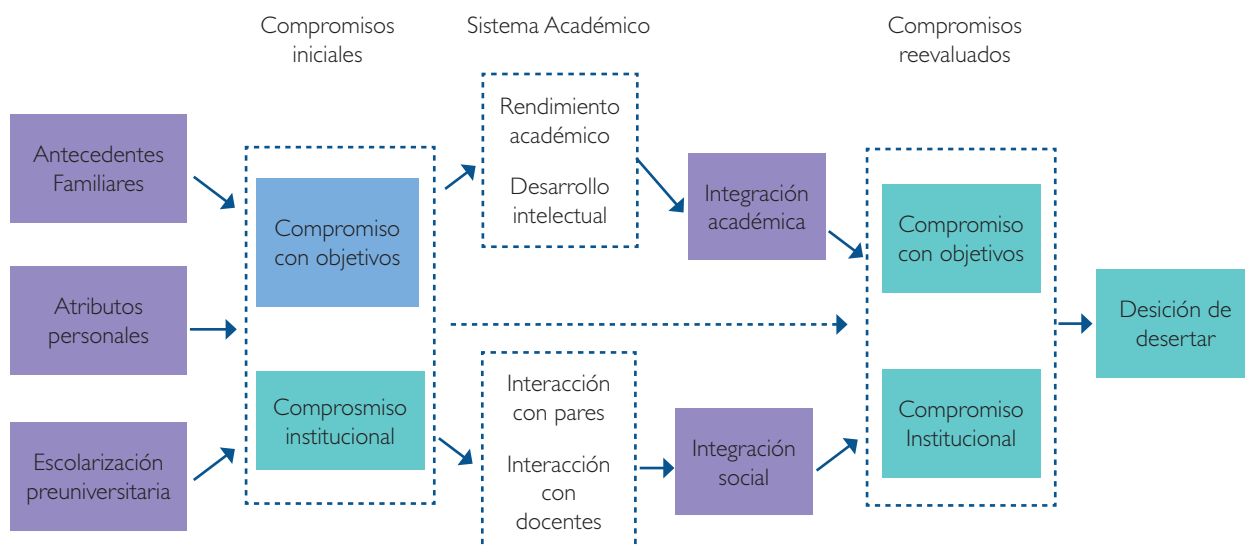
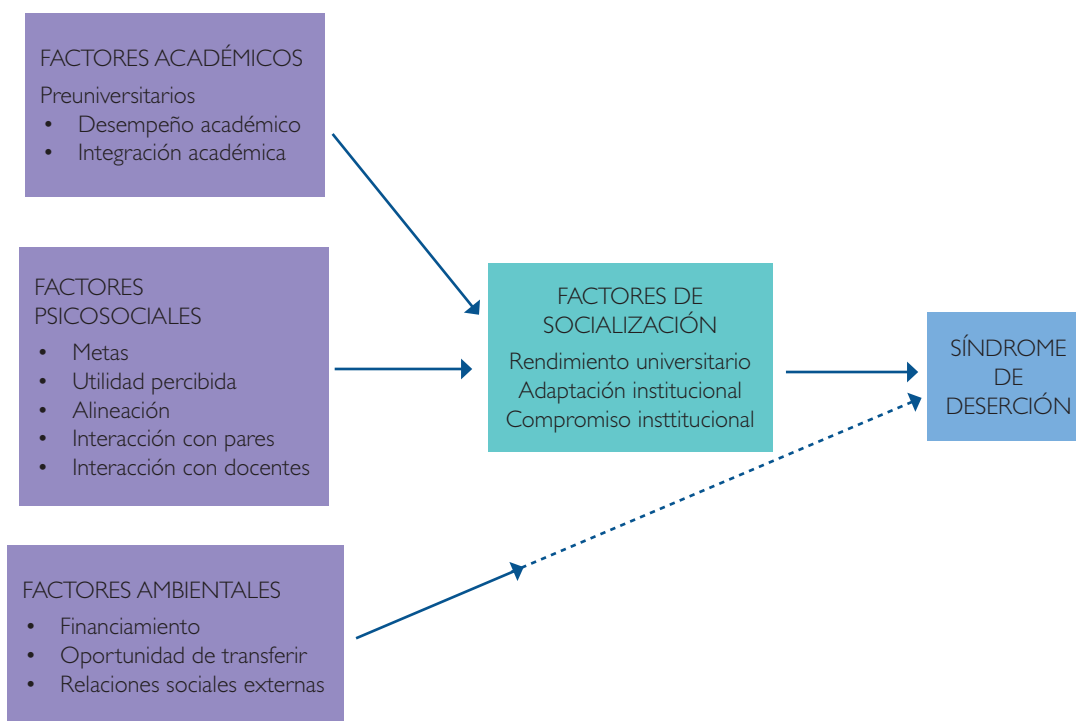


Diagrama N° 6 Modelo de Bean (1985)



Entre éstos cabe mencionar el modelo de Nora (1990) quien efectúa una aproximación al problema que articula las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la Universidad, sus necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles que les brinda la institución y el desempeño académico de los alumnos en la institución, como factores determinantes de la deserción.

En una línea aún más comprehensiva (St. John, E. P., Cabrera, Nora y Asker, S/f), se postula que la persistencia de los alumnos en la educación superior se modela mediante un proceso que abarca tres fases. En la primera etapa la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para proseguir estudios universitarios, así como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos. Durante la segunda fase, el alumno lleva a cabo una estimación de los beneficios y costos asociados con la realización de los estudios en alguna institución en particular, lo que lo induce a desarrollar un compromiso inicial con dicha institución, ingresando a ella y, una vez iniciados los estudios, dicho compromiso afecta a su decisión de permanecer en la misma. En este ámbito, el apoyo financiero accesible no solamente influiría sobre las intenciones del alumno de ingresar a la educación superior, sino que lo induciría a ingresar a una institución específica. En la tercera etapa, después del ingreso a un programa, comienzan a influir otros factores que modifican o refuerzan las aspiraciones iniciales. Entre éstos se cuentan las experiencias académicas y sociales a que se ve expuesto el estudiante en la institución, su desempeño académico y las características organizacionales de la misma. Con relación a esta última, puede producirse una diferencia en cuanto a la retención según la modalidad de educación superior (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica) y, eventualmente, el tipo de institución (tradicional, derivada, particular, de reciente fundación, etc.). De este modo, las experiencias sociales y académicas positivas y un desempeño académico adecuado reforzarían las percepciones acerca de los beneficios económicos y de otra naturaleza, que derivan como consecuencia de la culminación de los estudios. Por otra parte, los apoyos financieros y una adecuada integración académica influirían positivamente en la decisión de permanecer en la institución, al mantenerse de este modo el equilibrio entre el costo de cursar una carrera postsecundaria y el

beneficio de obtener un título o grado académico. En cambio, las experiencias negativas, tales como las alzas en los valores de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias, producen un desequilibrio entre el costo y el beneficio, incrementando la probabilidad de la deserción estudiantil (St. John, E. P., Cabrera, Nora y Asker, S/f). Los modelos que enfocan la retención y deserción desde la perspectiva de las interacciones entre los procesos de evaluación previa de las opciones de educación superior, de integración social y académica en las instituciones y las variables económicas son de particular interés en instituciones con altos porcentajes de estudiantes provenientes de sectores de bajo ingreso y alumnos más adultos, pues estos grupos son más sensibles a los costos involucrados en los estudios y a los beneficios derivados de llevarlos a cabo.

3.A MODO DE SÍNTESIS

Como síntesis de los modelos expuestos, se puede señalar que éstos incluyen diversas dimensiones o combinaciones de las mismas. Se ha logrado determinar también la medida en que dichos factores promueven o inhiben la deserción estudiantil en la educación superior:

Parece necesario, entonces, indagar sistemáticamente en estos lineamientos en el país, a fin de identificar cómo se combinan las distintas variables en los diferentes tipos y modalidades institucionales, de modo que éstas puedan actuar sobre los factores que son más controlables por las propias instituciones y así reducir el costo social y económico que conlleva la deserción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NOTAS

Attinasi, L. C. (1986), Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University, ASHE, 1986 Annual Meeting Paper, San Antonio, TX, EE.UU., (ERIC N° 268 869).

Bean, J. (1986), "Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition"; en *Research in Higher Education*, 12 (4), pp. 155-187.

Bean, J. (1983), "The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process"; en *Review of Higher Education*, 6 (2), pp. 129-148.

Bean, J. (1985), "Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome"; en *American Educational Research Journal*, 22 (1), pp. 35-64.

Bean, J. y Vesper, N., Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition. Annual Meeting AERA, Boston, Mass., EE.UU.

Braxton, J. M., Johnson, R. M. y Shaw-Sullivan, A. (1997), "Appraising Tinto's theory of college student departure"; en J. C. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research*, Vol. 12, Agathon Press, NY, EE.UU., 1997.

Durkheim, E. (1897/1951), *Suicide: a study in sociology*, Traducción de John A. Spaulding y George Simpson, The Free Press, Glencoe, EE.UU.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983), "Expectancies, values, and academic behaviors"; en J. T. Spence (Ed.) *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*, Freeman and Co., San Francisco, CA, EE.UU.

Ethington, C.A. (1990), "A psychological model of student persistence"; en *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 266-269.

Fishbein, M., Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*, Addison-Wesley, Reading, MA, EE.UU.

Grosset, J. M. (1991), "Patterns of integration, commitment, and student characteristics, and retention among younger and older students"; en *Research in Higher Education*, 32 (2), pp. 59-178.

Nora, A. y Rendon, L. I. (1990), "Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model"; en *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 235-255.

Pascarella, E. T. y Terenzini, P.T. (1980), "Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model"; en *Journal of Higher Education*, 51 (1), pp.60-75.

Pascarella, E. T., Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986), "Long-term persistence of two-year college students"; en *Research in Higher Education*, 24 (1), pp.47-71.

Price, J.L. (1977), *The study of turnover*, Iowa State University Press, Ames, IA, EE.UU.

Spady, W. G. (1970), "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis"; en *Interchange*, 1(1), pp. 64- 85.

St. John, E. P., Cabrera, A. E., Nora, A. y Asker, E. H. (s/f), Economic Influences on Persistence Reconsidered. Internet, www.soemadison.wisc.edu/edadmin/people/faculty/cabrera/

Tinto, V. (1975), "Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research"; *Review of Educational Research*, 45, 1, pp. 89-125.

Tinto, V. (1982) "Limits of theory and practice of student attrition"; en *Journal of Higher Education*, 53, 6, pp. 687-700.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN NECESARIA³⁸

Erika Himmel K.

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre la evaluación de aprendizajes en la educación superior. Aunque existe una vasta literatura acerca de la evaluación en los niveles educacionales básico y medio, el tema sólo ha sido abordado en el nivel postsecundario en los últimos años. Por otra parte, parece especialmente relevante en nuestro país actualmente, pues el número de programas de formación o carreras en el nivel superior ha experimentado un crecimiento exponencial. Por ende, una cantidad cada vez mayor de personas, que sin duda tienen una calificación profesional excelente, pero que carecen de formación en docencia para la educación terciaria tienen que hacerse de la tarea de enseñar y de evaluar los aprendizajes, que se supone debieran lograr sus estudiantes. Efectivamente, muchos profesores, aun los más experimentados, a menudo están convencidos de que sus alumnos aprenden lo que tratan de enseñarles; sin embargo a menudo se enfrentan a la decepcionante realidad cuando encuentran evidencia exactamente contraria a su supuesto, al evaluar a sus alumnos. Lo cierto es que existe aprendizaje sin enseñanza, pero no debiera enseñarse sin que se produzca aprendizaje.

De esta manera, puede ser un estímulo para promover la reflexión de los docentes sobre el tema, presentar algunas ideas sobre el concepto de evaluación de aprendizajes en el contexto de la docencia en la educación superior; asimismo analizar los propósitos que tiene en dicho nivel y efectuar algunas propuestas sobre las condiciones para lograr una evaluación de buena calidad, enfatizando sobre todo el papel formativo que desempeña en este nivel de enseñanza.

Para comenzar la presente reflexión, un texto de Alicia en el País de las Maravillas permite construir una metáfora, que se estima relevante:

“Minino de Cheshire –empezó Alicia tímidamente, pues no estaba del todo segura de si le gustaría este tratamiento: pero el Gato no hizo más que ensanchar su sonrisa, por lo que Alicia decidió que sí le gustaba–. Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?

–Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar –dijo el Gato.

–No me importa mucho el sitio... –dijo Alicia.

–Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes –dijo el Gato.

(Lewis Carroll, Alicia en el País de las Maravillas, cap. 6).

³⁸ Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. Pensamiento Educativo, 33, 199- 211.

La cita de Carrol, situada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior podría interpretarse del modo siguiente:

- Si el docente no tiene claridad respecto a los objetivos que trata de lograr en sus alumnos, es insustancial la forma en que estructure su actividad docente y la metodología de enseñanza que emplee y, por ende, sólo necesita efectuar un recorrido por los contenidos de lo que enseña.
- Si los estudiantes ignoran cuáles son los aprendizajes que se espera alcancen, entonces todo lo que pueden intentar es tratar de seguir la ruta del docente y confiar en que él tiene claro lo que hace.
- A la vez, si el docente no tiene claridad acerca de los aprendizajes esperados de los alumnos, entonces tampoco importa como los evalúa.

La analogía precedente solamente tiene el propósito de destacar el estrecho vínculo que existe entre tres componentes esenciales de la docencia: los objetivos que se tratan de alcanzar mediante la formación de los estudiantes (dónde se quiere llegar), las acciones que se realizan para mediar y facilitar su logro (incluyendo los recursos y la metodología de enseñanza, esto es el camino recorrido), y la evaluación de los aprendizajes alcanzados (las metas efectivamente logradas).

Estos componentes se encuentran presentes en toda actividad curricular en la educación superior. Es necesario señalar además, que las actividades curriculares se encuentran concebidas en el marco más general del perfil profesional que se aspira formar a través de un programa académico, el cual a su vez se inscribe en la misión que orienta la institución que lo ofrece. Lo que interesa en particular, en este caso, es la evaluación, pero teniendo presente que ésta debe estar estrechamente articulada con los objetivos y el proceso de enseñanza.

El concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha sufrido notables transformaciones en las últimas dos décadas. En efecto, actualmente la evaluación en este nivel educacional se concibe como un proceso, compuesto por un número amplio de acciones diversas, orientado a comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A la vez, implica establecer expectativas explícitas y públicas; traducidas en criterios y estándares compartidos, así como niveles de calidad para el desempeño del alumno. Comprende, también, la recolección sistemática de informaciones, el análisis e interpretación de la evidencia recogida, a fin de determinar si el rendimiento académico estudiantil se ajusta a esas expectativas y estándares. A su vez, comporta la utilización de la información resultante para documentar, explicar y mejorar el desempeño estudiantil y el docente. Cuando la evaluación se inserta eficazmente en el sistema institucional más amplio, contribuye a focalizar la atención colectiva, a revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida, que procura asegurar y mejorar la calidad de la educación superior.

Se señala que la evaluación es un proceso, compuesto por acciones, postulando que dichas acciones tienen como propósito contribuir, en forma permanente al aprendizaje estudiantil, con el propósito de promoverlo, de incrementar la habilidad de autoaprendizaje, mejorar su calidad estimulando la meta-cognición y motivar a los futuros graduados a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. De acuerdo a este enfoque, la evaluación tiene como eje central al sujeto que aprende y se convierte en un proceso motivador que desarrolla la autonomía, así como la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje.

Es posible afirmar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes es en sí misma educativa. Cabe destacar que otro aspecto central del concepto de evaluación desarrollado es la disponibilidad de criterios y estándares, que expresan las expectativas institucionales. Se esperaría que fuesen la resultante de un proceso consensuado entre los docentes a cargo de la formación, las instancias directivas institucionales, los profesionales del área y la sociedad global más amplia (Huba y Freed, 2000).

Lo anterior implica que, más allá de los principios valóricos que inspiran a la misión de cada institución, es imprescindible contar con un conjunto de criterios y estándares mínimos que caractericen a programas de la educación superior conducentes a un mismo grado o título profesional.

Desde luego, los criterios y estándares no tienen una permanencia indefinida en el tiempo, se actualizan de acuerdo a los avances que experimentan las diferentes áreas; pero tampoco puede argumentarse que, dado el progreso cada vez más rápido de la ciencia y la tecnología, resulta inútil pretender definirlos.

Los criterios y estándares se concretan parcialmente en el marco de cada una de las actividades curriculares que compone el proceso formativo y el conjunto de dichas actividades curriculares debe conformar el perfil profesional esperado en su totalidad. Cuando se alude al conjunto de las actividades curriculares, su resultado no se concibe como una simple sumatoria, sino como una agregación con múltiples interacciones, que tiene un resultado diferente a la simple suma y que corresponde tanto a los estándares comunes, como a los que la propia institución estipula, los que por cierto no pueden ser contradictorios con los primeros.

El currículo debiera exponer a los estudiantes a variadas experiencias de aprendizaje, estructuradas de un modo que permita el reforzamiento de los diferentes aprendizajes esperados y que oriente la enseñanza hacia el logro de estas metas. En esta forma, un graduado o titulado puede lograr los conocimientos, las competencias, habilidades y destrezas comunes, compartidas con los de programas de formación de una misma denominación y, otros específicos, que constituyen el sello particular que le imprime la institución (Ángelo, 1993; Walvoord, 1998; Palombo y Banta, 1999).

Es necesario, entonces, que la evaluación de aprendizajes en la educación superior en cada curso, seminario, taller u otra actividad curricular se encuentre alineada con las expectativas generales para el programa formativo en el que se encuentren insertas (estándares comunes a un mismo tipo de carrera) y, con las aspiraciones específicas que traducen los valores institucionales (sello institucional), a la vez que los criterios y estándares derivados de dichas expectativas sean concretadas en cada una de las actividades curriculares.

Por otra parte, en la propuesta inicial del concepto de evaluación también se alude a la recolección, el análisis y la interpretación de evidencias acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, que constituyen procesos básicos y medulares de la evaluación, pero en sí mismos no completan el proceso evaluativo. Si no se aplican y difunden sus resultados, el proceso resulta incompleto (González Pérez, 2001). La aplicación y difusión debiera redundar, por una parte, en un mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles y de la docencia universitaria y, por otra, en la mejora de los programas formativos. Como puede advertirse, si bien el énfasis se sitúa en el estudiante, la evaluación de aprendizajes constituye, asimismo, un poderoso instrumento para mejorar la docencia; proporcionar información para el proceso formativo en su conjunto, permitiendo su revisión y la construcción de una visión común del cuerpo docente sobre los profesionales que se desea formar. De este modo, la evaluación de aprendizajes es, en cierto modo, multifuncional y proporciona fundamentos para la toma de decisiones acerca de cuáles son las necesidades de cambio, así como las orientaciones de la dirección que dichos cambios deben adoptar (Huba y Freed, 2000).

Propósitos de la evaluación

Desde hace ya bastante tiempo, se reconoce a la evaluación tres propósitos fundamentales: diagnóstico, formativo y sumativo. Esta terminología respecto a los propósitos fue acuñada por primera vez por Scriven (1967), hace ya más de tres décadas en el contexto escolar. No obstante, cada uno de ellos adquiere un carácter particular en la educación superior:

El propósito de diagnosticar adquiere especial relevancia en Chile, porque la amplitud de la oferta educacional en la educación superior posibilita el ingreso de estudiantes muy heterogéneos en cuanto a sus conocimientos, habilidades y destrezas a los numerosos programas de formación. La mayor parte de estos programas han sido diseñados bajo el supuesto de una cierta homogeneidad de las competencias académicas de los alumnos que

ingresan a los mismos, pero frecuentemente los requisitos de admisión son considerablemente laxos respecto dichas competencias, lo que da origen a un alumnado muy heterogéneo. En estas circunstancias, si no se somete a un diagnóstico suficientemente específico a los candidatos admitidos, se corren diversos riesgos que afectan tanto a los alumnos admitidos como a las instituciones.

En cuanto a los alumnos, aquellos que inician sus estudios en la educación superior sin contar con los aprendizajes que son requisitos indispensables para cursar con éxito su programa, pueden ocurrir dos tipos de situaciones. Algunos pueden persistir en su meta a costa de múltiples repeticiones, prolongando el tiempo de estudio mucho más allá de la duración prevista, con la consiguiente frustración personal y un costo económico para ellos o sus familias. Otros, en cambio, que tienen una baja tolerancia a la frustración, o bien no disponen de los recursos necesarios para alargar su período de estudio, terminan por desertar prematuramente.

Las instituciones por su parte, si no llevan a cabo un adecuado proceso de diagnóstico, pueden tender a rebajar los estándares, graduando profesionales que no logran el perfil profesional que definieron para la carrera, con el consiguiente desprestigio de sus egresados y la dificultad de éstos para insertarse laboralmente. Contrariamente, si no disminuyen los estándares requeridos para el perfil profesional, se exponen a altas tasas de eliminados por rendimiento académico, exhibiendo consecuentemente muy bajas tasas de retención, lo que tampoco las prestigia.

La forma de superar los riesgos descritos es, sin duda, un acertado diagnóstico inicial, a fin de implementar las acciones remediales que permitan dotar a los estudiantes que lo requieran de las competencias necesarias para culminar con éxito los estudios postsecundarios.

Aunque estas acciones representan un costo institucional agregado, éste no suele ser exagerado y reditúa en un beneficio tanto para los estudiantes como para la institución.

De la misma manera, la evaluación diagnóstica proporciona al docente las indicaciones de cómo tiene que reorientar su planificación de la actividad curricular que conduce para lograr los objetivos de la misma.

El propósito formativo tiene, a su vez, una gran importancia en la educación superior; pues a través de éste se proporciona la orientación más eficaz al aprendiz, para construir activamente su propio conocimiento. Si se acepta que el aprendizaje se logra mediante la construcción del significado, a partir de la experiencia y de las categorías derivadas de la interacción social, entonces la retroinformación que puede proporcionar el docente y los pares (coevaluación) mediante la evaluación formativa se constituye en un mecanismo altamente eficaz para el aprendizaje.

Para que la evaluación sea realmente formativa, la retroinformación debe proporcionar evidencia útil al aprendiz, que describa claramente las fortalezas y debilidades de su desempeño, requiere ser suministrada en forma oportuna y frecuente, de modo que pueda percibir manifiestamente los efectos de su esfuerzo y su progreso en el aprendizaje. Además, a través de la evaluación formativa, el alumno va adquiriendo y haciendo suyos los criterios y estándares necesarios para efectuar la autoevaluación de su desempeño y adquiriendo autonomía para dirigirlo.

El profesor, a su vez, va recibiendo la información necesaria de la evaluación formativa, la que le posibilita reflexionar sobre su quehacer docente y ajustarlo a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

En suma, la función formativa proporciona instancias de aprendizaje colectivo tanto a los alumnos como del docente. La función que se ha denominado sumativa y que juzga el desempeño acumulado en cada actividad curricular y, en muchos programas de la educación superior, el desempeño al término del mismo, es eminentemente una responsabilidad profesional y social de los docentes. A través de esta función la institución certifica que el graduado o titulado ha adquirido (o no) las competencias necesarias para desempeñarse laboralmente o proseguir estudios de nivel superior; esto es, ha cumplido con éxito cada uno de los estándares definidos para la carrera. La evaluación sumativa constituye también una responsabilidad institucional y, por ende, la sociedad

tiene la obligación y el derecho de pedir cuentas a la institución de la forma en que cumple con su misión. La evaluación sumativa constituye la última oportunidad de aprendizaje en cada curso, laboratorio taller, seminario o actividad de graduación y debiera ajustarse, lo más fielmente posible, a las situaciones reales con que se verá enfrentado el futuro graduado.

Asimismo, la evaluación sumativa debe ofrecer al profesor la información necesaria para revisar y mejorar las futuras actividades curriculares de la misma especie.

La evaluación sumativa no debiera ser concebida con una función de control, que es la más comúnmente atribuida a ésta, porque en este caso pierde su carácter educativo y, muy probablemente, no aporta elementos para el mejoramiento ni al alumno, ni al profesor.

Algunas propuestas orientadoras de una práctica evaluativa focalizada en el mejoramiento del aprendizaje, la enseñanza y la formación

La evaluación de los aprendizajes en la educación superior debe instalarse a partir de los valores educacionales de la institución formadora. La evaluación no es un fin en sí misma sino un medio para el mejoramiento educacional. Su práctica efectiva, entonces, comienza y transmite una visión de los tipos de aprendizajes que una institución más valora para sus estudiantes, haciendo su mejor esfuerzo para que éstos los logren plenamente. Los valores educacionales no solamente debieran influir en la selección de las habilidades, destrezas y competencias que se evaluarán, sino también en la forma en que dicha evaluación se llevará a cabo. Cuando se omite el análisis de la misión institucional y los valores que la sustentan, la evaluación se convierte en un ejercicio de medir lo que es fácil, más que en un proceso de mejoramiento de lo que la institución verdaderamente valora.

Se considera que la evaluación es más efectiva si se adopta una concepción de aprendizaje multidimensional, construido e integrado, que solo puede ser manifestado por los estudiantes a través de su desempeño a lo largo del tiempo. El aprendizaje es un proceso complejo, que no solamente se expresa a través del conocimiento manifiesto de los alumnos, sino también a través de lo que son capaces de hacer con dicho conocimiento. En otros términos, la evaluación además de los conocimientos y las habilidades, revela los valores, las actitudes, los hábitos mentales y las competencias sociales que afectan tanto al éxito académico, como al desempeño más allá de las aulas de la educación terciaria. Por consiguiente, la evaluación debiera reflejar estas competencias descansando sobre un conjunto suficientemente amplio y variado de métodos que puedan recoger la complejidad (Wiggins, 1998). Esto es, los diferentes métodos debieran ser capaces de evidenciar el aprendizaje en un momento, así como de su uso a lo largo del tiempo para poner de manifiesto el cambio, el desarrollo y niveles crecientes de integración de los saberes, su uso y aplicación. Para este propósito, las situaciones evaluativas que se proponen a los estudiantes debieran involucrar desafíos para el desempeño, al mismo tiempo que elementos de realidad y descripciones acuciosas de los niveles de desempeño que corresponden a los diferentes estándares. Este modo de enfocar la evaluación tiene como objetivo proveer un cuadro más completo y preciso del aprendizaje y, por tal motivo, proporciona fundamentos más sólidos para mejorar la experiencia educacional de los estudiantes.

Por otra parte, se considera que la evaluación cumple en mejor forma con sus propósitos, si los programas formativos tienen objetivos claros y explícitos. Como se señaló antes, la evaluación es un proceso orientado por metas, que involucra la comparación del desempeño de los alumnos con propósitos y expectativas derivadas de la misión institucional, simultáneamente con las intenciones de los docentes a través del desarrollo curricular y la consideración de las metas de los propios educandos. Objetivos claros, compartidos y alcanzables constituyen la piedra angular de todo proceso evaluativo bien focalizado y útil.

Si bien en la evaluación de aprendizajes se presta atención a los resultados alcanzados, es igualmente relevante atender a las experiencias de aprendizaje que lleva a dichos resultados. Esto es, aunque la información sobre los logros alcanzados es muy importante; la única forma de mejorar dichos resultados consiste en obtener informa-



ción sobre la experiencia académica completa que suministra el currículo. De igual importancia es el proceso de enseñanza y el tipo de esfuerzo estudiantil que posibilita el logro de determinados resultados. La evaluación aporta a la comprensión de cuáles estudiantes aprenden mejor bajo qué condiciones, y proporciona evidencia que permite el mejoramiento de su aprendizaje como un todo.

Cabe señalar, además, que la contribución de las acciones evaluativas es mayor cuando éstas son frecuentes y no episódicas. El potencial de la evaluación es acumulativo. Aunque una evaluación aislada es preferible a ninguna, el mejoramiento es mejor alcanzado si ésta consiste en una serie de actividades encadenadas a lo largo del tiempo, como ya se indicó anteriormente en el análisis de la evaluación formativa, y en el espíritu de una mejora continua.

La evaluación adquiere un valor y sentido significativo si se inicia clarificando su uso y cuando ilumina los problemas que realmente son importantes para la comunidad académica e involucra a los diferentes actores de dicha comunidad. La información evaluativa es más útil en el proceso de mejoramiento cuando se la vincula a las preocupaciones específicas de la comunidad académica, porque de esta manera los actores relevantes –profesores y alumnos– le otorgarán más credibilidad, y la considerarán más sugerente y aplicable a las decisiones que necesitan ser adoptadas. La reflexión al inicio del planeamiento de la evaluación de los aprendizajes, en el contexto más comprehensivo de la programación de las actividades curriculares, acerca de uso y destino de los resultados de la propia evaluación, permite al mismo tiempo identificar quiénes son los actores que intervendrán en ella y en qué momento. De esta manera se fomenta la participación de profesores y alumnos a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, dando mayor oportunidad a que los resultados efectivamente sean utilizados en el mejoramiento del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación en general.

No puede dejar de mencionarse que la evaluación tiene altas posibilidades de conducir hacia la mejora, si forma parte de un conjunto más amplio de condiciones institucionales orientadas hacia el cambio. La evaluación en sí misma solo puede producir cambios menores. Su contribución únicamente puede ser significativa en instituciones en las que visiblemente se valora la tarea de lograr el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje y se trabaja persistentemente en ello. En estas instituciones el impulso para mejorar la calidad de la formación es una meta prioritaria y manifiesta del liderazgo académico; asimismo constituye un elemento central en la planificación institucional, así como en las decisiones concernientes al manejo de los recursos humanos y la asignación presupuestaria. Bajo estas condiciones, los resultados de aprendizaje corresponden a una parte integral de la toma de decisiones institucionales y, por tanto, sus resultados son perentoriamente exigidos.

Las reflexiones precedentes están lejos de agotar la discusión sobre el tema analizado, pero se espera que logren el propósito de abrir un debate sobre el importante papel que desempeña la evaluación de aprendizajes, no sólo como un acuerdo entre profesor y sus alumnos, que tiene efectos sobre los demás componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación terciaria, sino también en la dimensión más amplia de la calidad de la educación superior. Esta última ha adquirido cada vez más visibilidad, particularmente desde que se ha iniciado la discusión acerca de la acreditación de carreras e instituciones de educación superior.

Referencias

Ángelo, T.A. y K.P. Cross (1993). *Classroom Assessment Techniques. A handbook for College Teachers*. USA, San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub.

Carroll, Lewis (1998). *Alicia en el País de las Maravillas*. Buenos Aires: Editorial Losada.

González Pérez, M. (2000). "La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y Reflexión". *Revista Cubana de Educación Superior*, 20 (1) 47-67.

Huba, M. E. y J. E. Freed (2000). *Lerner-Centered Assessment on College Campuses*. USA, Boston, MA; Allyn and Bacon.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, N° 1). Chicago IL: Rand McNally.

Palomba, C. A. y T.W. Banta (1999). *Assessment Essentials*. USA, San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Pub.

Wallboard, B. E. y V.J. Johnson, V.J. (1998). *Effective Grading*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Pub.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. USA, San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub.



CAPÍTULO 4

Beatrice Ávalos Davidson:

VOCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



4

Capítulo 4. Beatrice Ávalos Davidson: VOCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Con claridad y transparencia, Beatrice Ávalos reconoce que la pedagogía se convirtió en una vocación durante el transcurso de su vida. En ella, la vocación no venía incorporada por naturaleza, como aparece en esas imágenes románticas de la misma. Esta comprensión de la vocación como un proceso de desarrollo permanente e inacabado es abordada por Ávalos y Carmen Sotomayor:

En síntesis, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales. (p.60)³⁹

Beatrice Ávalos nació en Chile, hija de padre chileno y madre inglesa. Sus primeras experiencias escolares se realizaron en casa, lejos de los docentes, a quienes ha dedicado largos años de su trayectoria profesional y quienes la han hecho objeto de amplio reconocimiento. Su madre manifestaba cierta desconfianza respecto de la educación chilena, lo que la motivó a hacer que Beatrice iniciara su vida como estudiante bajo el método de *home schooling*. Ciertamente, estas condiciones no propiciaban la vocación docente.

Mi infancia es común y corriente, pero de madre inglesa y padre chileno. Hablábamos inglés en la casa, lo que hace que yo tenga una ventaja respecto a quienes estudian inglés siendo adultos. Hice todos mis estudios en el Liceo 7 de Niñas de Providencia, salvo un tiempo en el que vivimos en Perú. Mi mamá me enseñó las primeras letras. Lo que aprendí me permitió entrar a lo que hoy es cuarto año básico sin mayores dificultades, excepto por un 1 que me saqué en el primer dictado, porque nunca había aprendido a escribir en castellano. Hablaba castellano, pero no sabía escribir. Ese 1 no se me olvidará nunca.⁴⁰

³⁹ Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los profesores chilenos? *Perspectiva educacional*, 51 (1), 77- 95.

⁴⁰ Entrevista realizada para la edición de este libro en diciembre de 2019 a Beatrice Ávalos Davidson. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

Habiendo iniciado su vida escolar, Ávalos tuvo una oportunidad de responder al llamado romántico de la vocación docente. Era muy pequeña, ella calcula que tenía cerca de 10 años, cuando se le ofreció entrar a una Escuela Normal, lo que implicaba terminar sus estudios en el liceo para cambiarse a otro tipo de educación. Beatrice rechazó ese llamado. Ciertamente, a esa edad, no estaba en condiciones de enfrentar un cambio de vida de esa envergadura. De esta forma, prosiguió sus estudios en el liceo hasta finalizar su trayectoria escolar. Al llegar este momento, Beatrice se enfrentó a la necesidad de decidir qué carrera seguir sin tener ninguna claridad al respecto.

Mi padre me orientaba bastante. Él, como era un ingeniero, quería que estudiara ingeniería. La otra opción era estudiar inglés o pedagogía en inglés. Leyes también era una alternativa. El Liceo 7 tenía mucha orientación hacia la universidad y esas eran las carreras que iban a estudiar mis compañeras. Di el bachillerato y me fue bien, pero aún no sabía qué quería estudiar. Estaba en la fila del bachillerato en la que entregaban el papel para matricularse en una universidad y empecé a hablar con un joven que estaba delante mío. Me dijo: “¿Qué vas a hacer?”. “No sé”, le dije, “la verdad es que no sé”. “Oye ¿por qué no vienes conmigo a la Católica, mi tío es vicerrector o algo así y hablas con él”. Voy con él a la Católica y el tío me dice: “¿y por qué no estudia Pedagogía en Historia?”. Y así entré a estudiar pedagogía. No tenía idea de nada. Yo salí del colegio a los dieciséis años.

Beatrice Ávalos, finalmente, estudió pedagogía en la Universidad Católica. La experiencia tuvo luces y sombras, en cuanto a la formación que recibió. La evaluación que hoy hace la Premio Nacional es que la formación pedagógica de la época tenía algunas debilidades.

Al momento de titularse se adjudicó una beca Fulbright para viajar a perfeccionarse a Estados Unidos. Para emprender este viaje contaba con el apoyo de su familia. Debíó, eso sí, solicitar permiso a la congregación de Shoenstatt, a la que pertenecía en esa época.

Un viaje a Saint Louis que se extendió

Me subí a un avión por primera vez en mi vida y recuerdo que me sentí muy mal volando, hasta que llegamos a Bolivia, paramos en La Paz, y de ahí en adelante me sentí regio. Llegamos a Miami, ahí tenía que cambiar avión, llegué después a Saint Louis, a una universidad que está en el medio este de Estados Unidos. Bajamos del avión y una señora me ayudó a encontrar un taxi. Estaba sola, sola, sola.

Beatrice Ávalos viajó a Estados Unidos a estudiar una maestría en Educación. Esperaba estar en la Universidad de Saint Louis por un período corto, pero éste finalmente se extendió. Durante sus estudios de máster, Ávalos profundizó además en temáticas vinculadas con la filosofía y la historia. Quedó maravillada por la electividad de los cursos en el programa formativo, mecanismo que no había estado presente en su formación de pregrado. Todo aquello ocurrió en un año. Al finalizar ese período, el vicerrector académico de la universidad le ofreció que continuara sus estudios de doctorado.

A Beatrice le pareció una excelente oportunidad, pero la beca se terminaba y se le anunció que no se le renovarían estos beneficios. En vista de esto, el vicerrector le ofreció una beca universitaria y ella, a su vez, se consiguió una beca de manutención.

Una de las experiencias que Beatrice recuerda de su proceso formativo ocurrió durante la redacción de un capítulo de su tesis doctoral, en el que tuvo que escribir sobre Marx:

Una experiencia increíble fue que la primera versión del capítulo sobre Marx que escribí se la mandé al comité de doctorado. Tenía un profesor del Departamento de Filosofía que era un jesuita. Me mandó a llamar y me dijo “acabo de leer su capítulo sobre Marx”, “está enteramente prejuiciado”. No se me olvidó nunca esto. Me dijo que leyera de nuevo y entonces yo trabajé mucho con los manuscritos

económicos y filosóficos que estaban en alemán. Terminé mi tesis, la llevé 10 minutos antes de que se acabara la hora de entrega para recibir el título ese año porque la tuve que escribir a mano y no podía pagar a nadie para que la tradujera. Por suerte tenía unas jóvenes amigas que me ayudaron a corregir el inglés.

Vuelta a Chile, inicio de grandes proyectos

Luego de finalizar el doctorado, Beatrice Ávalos volvió a Chile y se desempeñó como profesora tanto en la Universidad Católica como en el Colegio Mariano. Además de ejercer la docencia, participó del desarrollo del primer programa de Magíster en Educación en la Universidad Católica.

Era la década de los años sesenta y a su labor académica y pedagógica, sumó la participación política. Estuvo presente en la toma de la Universidad Católica en 1967 e ingresó al Movimiento de Acción Popular Unitaria, MAPU.

Pocos años después, participó en la génesis del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, organismo que en sus orígenes estuvo ligado a la Universidad Católica. En esta importante tarea estuvo presente otro galardonado con el Premio Nacional de Educación, Ernesto Schiefelbein.

Ernesto Schiefelbein estaba en el Ministerio de Educación. Había estudiado en Harvard y se había hecho muy amigo de un profesor de allá -Noel McGinn-. Con este profesor estaban pensando en la posibilidad de hacer un centro de investigación en Chile y me llamaron. Yo no conocía a Ernesto. Me preguntaron si a mí me interesaba este proyecto y si tenía algún tipo de influencia para que se pudiera instalar en la Universidad Católica. En la Católica estaba recién la reforma, estaban todas las condiciones, teníamos ese rector maravilloso que fue Fernando Castillo Velasco...Solo había que conseguir dinero y conseguimos un grant de la Fundación Ford que nos permitió trabajar por varios años, aunque yo me fui después (...).

Pudimos crear este primer centro, aunque no era el primero en educación. El otro centro que había era el CIDE, que era de los jesuitas y estaba dirigido por Patricio Cariola. Nuestro centro iba a ser más interdisciplinario, íbamos a tener educadores, pero también sociólogos, economista, etc. Ernesto Schiefelbein fue el director y yo la subdirectora (...). Ernesto me dejó armar, buscar la gente...Trabajamos muy bien juntos, nunca tuvimos un problema.

Con el golpe de Estado, el PIIE comenzó su desvinculación de la Universidad Católica, para luego convertirse en un organismo independiente. Beatrice Ávalos continúa hasta hoy ligada a esta institución, aunque en esta etapa dejó de participar de forma protagónica.

También dejó la Universidad Católica. En la misma época, la Premio Nacional recibió y aceptó una invitación para trabajar en una universidad en Gran Bretaña, específicamente en la Universidad de Cardiff. Ávalos estaba incómoda en la Universidad Católica en el período posterior al golpe de Estado, en el que cundía la inseguridad y la desconfianza respecto de la presencia de personas infiltradas afines al régimen militar.

Dos años después, correspondía que Beatrice volviera a la universidad Católica. Era 1975 cuando en una visita a sus familiares se le comunica la desaparición de su hermano Alejandro. Pese a que participó de las primeras gestiones de búsqueda, la propia embajada británica le señaló que no era recomendable que volviera al país. De esta forma, dejará Chile por casi veinte años.

Alejandro Ávalos sigue desaparecido. Recientemente, la educadora entregó su testimonio al periódico Ciper:

-¿Cuáles son los antecedentes que recogieron para concluir que había sido detenido por la DINA?

Todo está en el juicio respectivo. Hay registro de que la DINA fue a la Universidad Católica y pidió hablar con el entonces rector delegado Jorge Sweet, a quien le pidieron antecedentes del profesor Ávalos.

El rector a su vez llamó a su asistente, que era Carlos Bombal, y lo instruyó para que les entregara toda la información solicitada. En el juicio, Bombal declaró que él quiso llamar a Alejandro al PIIE, pero los agentes de la DINA le dijeron que no podía hacerlo, porque tenían órdenes de detenerlo sin testigos. Carlos Bombal no declaró espontáneamente, fue mi madre la que se enteró de su participación y de cómo ocurrieron los hechos cuando se lo comunicó el secretario general de la Universidad Católica de esa época, Francisco Bulnes Ripamonti (padre del exministro de Justicia y Educación del Gobierno de Sebastián Piñera, Felipe Bulnes). Es por eso que sabemos con plena seguridad que él fue detenido por la DINA, que desapareció en noviembre de 1975, que estuvo en Villa Grimaldi y que se le vio hasta febrero del año siguiente en ese recinto. Esas son las razones por las que luego no volví a Chile. Además, las personas que trabajaban en el PIIE fueron todas despedidas.

-¿Su hermano se alcanzó a titular de profesor de Inglés?

No, no se alcanzó a titular, aunque había escrito su tesis y solo le faltó defenderla. Hace pocos días hubo una titulación póstuma en la Universidad Católica y me entregaron su título a mí y a otros treinta y tantos familiares de aquellos alumnos que fueron detenidos desaparecidos o ejecutados. Esto se hizo el 5 de septiembre en el Campus San Joaquín, en un hermoso acto organizado por el colectivo Memoria de la Universidad Católica y que cuenta con el respaldo de la FEUC. También estuvo presente el rector Ignacio Sánchez, quien ha asumido esta noble tarea.⁴¹

Se consumó entonces el exilio de Beatrice Ávalos quien en ese entonces residía en Gales. Cuando decide no volver, se le presentó una posibilidad de trabajo más permanente en ese país. El decano de la universidad en la que trabajaba llamó a un concurso para un puesto al que la educadora postuló. Luego de ganar el concurso, Beatrice continuó con su vida profesional y también con su vida personal, puesto que allá se casó con un académico que luego sería rector de la Universidad de Cardiff. Su matrimonio se extendió hasta fines de los años 80, cuando él falleció.

Durante su vida en Gales, Beatrice Ávalos mantuvo relaciones profesionales y de cooperación con instituciones de otros países. Una de ellas fue la el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de Canadá (IRDC), con quienes realizó investigaciones sobre la situación educativa de América Latina. De este vínculo de colaboración nació el libro *Enseñando a los hijos de los pobres*, un estudio etnográfico que alcanzó gran visibilidad y que hasta el día de hoy es posible revisar, debido a que antecedió varias otras investigaciones sobre efectividad escolar. Beatrice relata la historia de este trabajo:

Cuando estuve trabajando en Toronto conocí a un norteamericano que era un investigador de líneas cualitativas. Este había hecho antes una revisión de la investigación sobre formación docente en el tercer mundo y llegamos a la conclusión de que todas las investigaciones que había eran cuantitativas y que eso tenía limitaciones. Entonces, me pareció interesante la posibilidad de hacer una etnografía y le propuse realizar un estudio etnográfico, pero grande. La idea era ver si podían financiarnos un estudio en varios países de América Latina, incluyendo a Chile, y se interesaron. En Chile yo inmediatamente fui al PIIE y hablé con Gabriela López. En Colombia contactamos a Araceli de Tezanos que es uruguaya pero estaba viviendo allá; en Bolivia incorporamos a una persona del Centro de Investigación Boliviana en Educación y, finalmente, a alguien del Ministerio de Educación de Venezuela.

Había muchas investigaciones en la época que venían desde el Coleman Report, un informe que salió en EE.UU. a fines de los 60, que decía que los factores socioeconómicos eran bastante determinantes

⁴¹ Bezama, B. (2013). La devastadora noticia que opacó la celebración de la Premio Nacional de educación 2013. *Ciper Chile*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2013/10/03/la-devastadora-noticia-que-opaco-la-celebracion-de-la-premio-nacional-de-educacion-2013/>

en el aprendizaje y que los profesores poco podían hacer. Entonces nosotros queríamos probar lo contrario, por lo que hicimos una investigación con escuelas pobres para ver qué rasgos de los profesores podían contribuir o no al aprendizaje.

A continuación, se presenta un extracto del libro que da cuenta de dicha investigación:

Nos pareció que la fuerza de estas conclusiones descansa en el hecho de que en cada contexto había al menos un maestro diferente que no podía ser situado confortablemente dentro de ninguna de las categorías descriptivas que parecían amoldarse a los otros maestros. La señora Rosa fue el ejemplo que seleccionamos para este libro, pero hubo otros. Aparentemente, el estilo de enseñanza de la señora Rosa era similar al encontrado en otras aulas, aun cuando las condiciones físicas en las que ella enseñaba eran menos adecuadas y más pobres que en otros países. Ella utilizaba el método de recitación y trabajaba con materiales similares a aquellos utilizados por la mayoría de los maestros; sin embargo, según se vio en el Capítulo 6, había diferencias en sus clases: en el transcurso de sus clases, se invitaba realmente a los niños a aportar a la clase sus preguntas, comentarios y experiencias, y se aceptaba su aporte. La señora Rosa hacía su esfuerzo para que los contenidos de la lección tuvieran un significado, explorando el antecedente de comprensión de los niños y su experiencia personal. Como muchos de los otros maestros, ella se mostraba amable y cariñosa, pero también era firme y proveía dirección a las interacciones docentes. La señora Rosa no creía, como nos dijo y observamos, que los niños podían ser divididos entre alumnos “salvables” y “no salvables”. (...)

Estaba convencida de que el fracaso se podía evitar si se respetaba a los niños y sus necesidades de aprendizaje y se consideraban sus rasgos de personalidad. Su respeto por los alumnos se extendía también a sus padres, tanto en su función de padres como en calidad de seres humanos. (1986, p. 160)⁴²

La era Thatcher y un destino poco convencional

Beatrice Ávalos y su esposo siguieron residiendo en Gales hasta 1988. Allí vivieron la “era Thatcher”, en que la premier británica, en paralelo a Ronald Reagan en Estados Unidos, imponía sus términos respecto del rol del mercado y del Estado en la sociedad. Según relata la Premio Nacional, en medio de este proceso aumentó la presión sobre las universidades y la búsqueda de intervenirlas, lo que desembocó en que la Facultad de Educación de la Universidad de Cardiff fuera trasladada lejos de la capital de Gales y perdiera parte de su relevancia y apoyo institucional.

En este momento, el matrimonio Bevan-Ávalos decide abandonar la universidad. No es común conocer a alguien que haya vivido en Papúa Nueva Guinea. Esta pareja lo hizo. Tanto Beatrice como Bill, su marido, tenían experiencia e interés en trabajar en países en desarrollo en el ámbito educativo. Bill ya estaba jubilado.

Entonces yo postulé a un cargo de jefe de cátedra de educación en la Universidad de Papúa Nueva Guinea. Me pagaron el viaje para la entrevista. Competí con un australiano y gané yo. Entonces Bill dijo: “ya, vamos”. Partimos y asumí ese cargo. Sin embargo, luego murió mi marido y yo decidí quedarme. Volver a Gales no tenía mucho sentido y me quedé.

⁴² Ávalos, B. (1986). Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico. Ottawa: International Development Research Centre.

Beatrice y Bill no alcanzaron a vivir juntos en Papúa Nueva Guinea por mucho tiempo. Pese a la pérdida, Ávalos se quedó trabajando allí por unos años, hasta que se produjo una situación similar a la que vivió en Gales: finalizó el período del rector que participó en su contratación y posterior trabajo. En el momento en que se produjo el cambio de autoridades, la Premio Nacional concluyó que se había acabado su periplo por el país oceánico. Era el momento de retornar a Chile.

A forjar un camino para el desarrollo profesional docente

Me escribe desde Chile Cristián Cox. Ernesto Schiefelbein había asumido como Ministro de Educación de Frei y Cristián, que estaba dirigiendo el programa MECE, me preguntó si yo quería volver y trabajar allí. Volví y empecé una nueva vida en la cotidianidad de un pequeño proyecto dentro del MECE-Media que tenía que ver con profesores y trabajaba con un grupo de gente joven-uno de ellos era Cristian Bellei. Hicimos un programa de formación docente continua para profesores de Educación Media. Lo que hicimos fue producir unos materiales para que los docentes pudieran reunirse, discutir, analizar y desarrollarse en grupos. Estos fueron los llamados Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

Uno de los componentes de las políticas educacionales de los años 90 en Chile fue la incorporación de reformas a través de una lógica de programas, lo que permitía diseñar intervenciones orientadas hacia propósitos específicos y en algunos casos guiadas por una lógica de focalización, principio relevante de las políticas públicas del período. El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, MECE, fue uno de los íconos de esta época, con un diseño que se amplió desde la educación básica hacia la media y la educación rural.

La propia Beatrice Ávalos escribió respecto de la iniciativa MECE, específicamente sobre los GPT, lo que ayuda a identificar sus características y finalidad.

(...) las acciones que desarrolla el MECE se efectúan con los profesores, con el objeto de revalorar el rol del profesor como profesional y de proporcionarle estímulos materiales que le sirvan a ese profesor para reexaminar su trabajo profesional. Tenemos acciones diversas, desde todo el programa MECE y yo voy a concentrarme en algunas.

Lo más importante -recogiendo los principios de las formas del trabajo colectivo, del trabajo socializado y del profesor reflexivo- ha sido la creación, el estímulo al desarrollo de Grupos Profesionales de Trabajo, conocidos por la sigla GPT. Son los profesores de un establecimiento que forman un grupo de veinte a veinticinco personas; en establecimientos más grandes existen dos o tres grupos. Estos grupos de profesores se reúnen periódicamente, cada quince días, generalmente para discutir y para analizar su práctica y para trabajar hacia la renovación de la misma. Allí se habla de muchas cosas interesantes en una, dos o tres sesiones, y después se acaba el tema. En esos encuentros se trata de proporcionar materiales de trabajo y una estructura para ese grupo profesional de trabajo. La estructura tiene dos partes: cada sesión es de dos horas; una de ella se llama la sesión de libre intercambio, en la cual los profesores pueden usar como método, por ejemplo, el contar alguna experiencia, dentro de ciertos límites de tiempo para que puedan participar todos los que deseen. Lo importante es que cuenten una experiencia o que busquen una temática que ellos quieran discutir libremente (...). Y la segunda parte, tiene un material de trabajo, como manuales, libros y recursos didácticos. Basado en ello los profesores discuten sobre los criterios de uso de ese material porque se desea que sea asumido por ese grupo de profesores y no que se instale en una pieza en el liceo.(p. 66 – 67)⁴³

43 Ávalos, B. (1996). El MECE Media. Una experiencia innovadora. *Foro educacional*. 01, 65- 75.

Beatrice Ávalos estuvo poco tiempo en el MECE, debido a cambios administrativos al interior de Mineduc. Pero no cambió el foco de su trabajo. En su nueva ubicación al interior de la institución, comenzó a gestarse un programa de desarrollo docente dirigido a la formación inicial. Este era el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID).

El FFID tenía como propósito mejorar la calidad de la docencia, específicamente de las carreras de pedagogía. Para ello, realizaba dos labores fundamentales. La primera era fortalecer las carreras de pedagogía en diecisiete universidades que participaban del programa. Esto se realizaba a través de mejoras al currículum y acciones de perfeccionamiento académico, de infraestructura y de recursos.

La segunda, correspondía a la entrega de becas a estudiantes destacados, con la finalidad de que se matricularan en carreras de pedagogía.

Una evaluación hecha por la Dirección de Presupuestos en 2001 identificó entre los principales aportes de este programa su efecto en el desarrollo profesional de los académicos que formaban a los futuros docentes y el aumento de los puntajes de corte de los estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía.⁴⁴

Beatrice Ávalos guarda buenos recuerdos de esta etapa de su vida y de los logros que se obtuvieron en el FFID y lamenta que no haya continuado.

Raúl Allard [jefe de la División de Educación Superior de Mineduc en esa época] me dio libertad para trabajar y yo dije “quiero un grupo chico y un lugar donde trabajar”. Tuvimos un equipo mínimo, éramos cuatro y dos secretarías. Hicimos el programa FFID que fue fantástico, creo yo, porque logró mover a las universidades (...).

[El FFID] funcionó cinco años, del 97 al 2002. El 2002 pensamos que había que renovarlo, pero ya no estaba Frei en el gobierno ni José Pablo Arellano como ministro. Había asumido Lagos y la ministra era Mariana Aylwin, quien no consideró conveniente conseguirnos un financiamiento para una segunda etapa. Yo creo que ese fue un error enorme, un error que se pagó caro porque en los años siguientes no hubo ningún control sobre la formación docente.

En ese momento Beatrice Ávalos salió del Ministerio, para realizar algunas asesorías internacionales y dedicarse a la investigación. Pero un tiempo después volvería, atendiendo otro llamado de Cristián Cox. Esta vez se incorporaría a la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc.

Más adelante, Beatrice Ávalos recibió una nueva invitación a continuar trabajando para aportar al desarrollo profesional docente. Esta vez venían a buscarla desde la Universidad de Chile, donde trabaja hasta el día de hoy.

Universidad de Chile: docentes y políticas públicas

(...) entonces me llaman de la Chile, del recién creado CIAE -Centro de Investigación Avanzada en Educación-. Llega el director Rafael Correa a mi humilde oficina del Ministerio y me dice: “vengo a nombre de estas personas que tú conoces”, se refería a Cristian Bellei y Carmen Sotomayor, “a ver si tú puedes hacerte cargo de postular a un proyecto Núcleo Milenio”. Postulamos y ganamos el Núcleo Milenio.

Beatrice Ávalos dejaba así el Ministerio de Educación, para ingresar a otra institución pública, la Universidad de Chile, que con el desarrollo del CIAE buscaba recuperar la gran relevancia e influencia que esta había tenido décadas atrás. El proyecto Núcleo Milenio “La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones” fue una ambiciosa iniciativa orientada al estudio de la profesión docente en Chile. El equipo liderado por Ávalos

⁴⁴ Para consultar más acerca de esta evaluación visitar: http://www.dipres.gob.cl/597/articles-140980_informe_final.pdf

investigó sobre aspectos tales como las condiciones profesionales, el estatus, las características personales, las percepciones y los entornos de trabajo de los profesores y las profesoras. Una de las principales finalidades del proyecto era lograr un impacto sobre las políticas públicas orientadas hacia la profesión docente, aspecto que como se verá, se alcanzó en el corto y el mediano plazo.

Del proyecto Milenio surgieron diferentes publicaciones, entre ellas el libro *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (Editorial Universitaria, 2013). Este libro da cuenta de importantes resultados de la investigación los que incluyen una caracterización sociodemográfica de los estudiantes, una aproximación a sus percepciones respecto de su identidad, el vínculo con las políticas educativas, y aspectos sobre el estatus de la profesión y las condiciones subjetivas y objetivas referidas a su desempeño.

Al finalizar el proyecto, Beatrice se mantuvo en el CIAE en labores de investigación, realizando proyectos Fondecyt orientados al mismo objeto de estudio. Diez años después de su inserción en esa institución, la educadora fue honrada con el nombramiento como Profesora Titular de la Universidad de Chile. Esta noticia fue destacada por el Centro de la siguiente forma:

La investigadora del CIAE de la Universidad de Chile y Premio Nacional de Educación, Beatrice Ávalos se convirtió en nueva profesora titular de la Universidad de Chile, la máxima jerarquía académica de la Casa de Bello. Al CIAE se integró en el año 2008, donde dirige el área de Profesión Docente (...), que investiga, entre otros temas, los factores que inciden en quienes entran a la docencia, su formación inicial, su retención en la profesión, así como la naturaleza de su trabajo y su práctica educativa". Por su parte, Ávalos señaló: "Es un gran honor, porque he estado en la Universidad desde el 2008 haciendo un gran trabajo como investigadora asociada, periféricamente. Y siento que ahora, al final de mi carrera, es un honor."⁴⁵

Los aportes del trabajo de Beatrice Ávalos están orientados a comprender en profundidad las características y condiciones del trabajo docente y tienen una clara intencionalidad orientada a la mejora: el desarrollo profesional docente favorece tanto a la educación, como a las personas que ejercen como maestros y maestras.

¿Cómo avanzar en la profesionalización docente? La educadora recalca el rol que para este propósito tienen los propios docentes y el aporte que pueden entregarse entre pares. Sin embargo, para que esto pueda ocurrir se requiere de la existencia de condiciones institucionales y sistémicas, de ahí la importancia que tienen las políticas educativas. Por esta razón es importante evidenciar el rol que tienen las diferentes "capas del sistema" para lograr cambios relevantes en la docencia.

Los profesores y las profesoras que participaron en este estudio valoran la colaboración. Tienen creencias positivas acerca de la capacidad de sus colegas y del capital social de sus escuelas y esto los/as alienta a trabajar juntos. Sin embargo, su visión y experiencia de colaboración se restringe a los niveles menores de interacción. Es decir, predominan las oportunidades encarnadas en los encuentros de pasillo, las reuniones de colegas que comparten la enseñanza de una misma asignatura en diversos cursos, y las reuniones formales que pueden sufrir la intromisión ocasional o frecuente de temas de carácter administrativo. La colaboración más compleja pero también más rica en posibilidad de cambio, como es la observación mutua de clases, no es particularmente apreciada y se realiza con poca frecuencia o no se realiza. Por otra parte, en los contextos regionales y en las escuelas rurales hay mayor valoración y participación en actividades colaborativas demandantes. En el contexto metropolitano opera en forma más negativa el tamaño mayor de las escuelas, el tiempo disponible de los/as docentes para colaborar y la menor capacidad de los equipos directivos de proteger las instancias de colaboración de la intromisión de demandas administrativas.

45 Para revisar más acerca del nombramiento de Beatrice Ávalos visitar http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1351&langSite=es

Por tanto, reconociendo la importancia de la colaboración para el aprendizaje como una forma central de desarrollo profesional en los contextos escolares, es necesario promover el análisis de estos temas cuando se discuten mejoras en la efectividad de las escuelas y en las políticas sistémicas de desarrollo docente. Más importante aún es estudiar y valorar por sí mismas las experiencias positivas de desarrollo profesional docente colaborativo que relatan los/as propios/as docentes, con el fin de utilizarlas como ejemplos para las actividades de desarrollo profesional docente en situaciones de formación docente continua.⁴⁶

Una investigadora con incidencia en las políticas educativas

Tal como se anticipó, un aspecto relevante del trabajo de Beatrice Ávalos en relación a la profesión docente es que, además de los hallazgos de sus investigaciones, estas alcanzaron efectos reconocibles en las políticas públicas. Algunos años después de la finalización del Proyecto Núcleo Milenio, y habiendo ya obtenido el Premio Nacional de Educación, formó parte de la iniciativa denominada “El Plan maestro”, en la que diferentes organizaciones trabajaron de manera colaborativa, y con el aporte de la participación de docentes, estudiantes y otros actores de las comunidades escolares, en el desarrollo de propuestas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente. “El Plan Maestro” se identifica como uno de los antecedentes fundamentales del diseño de la Ley de Carrera Docente. En una entrevista, realizada por CNN Chile, Ávalos da cuenta de las propuestas del proyecto que lideró:

Se está poniendo el centro de la atención en la importancia de los maestros, en la preparación cuidadosa de los maestros y también en atraer a los mejores jóvenes que se sienten con vocación e interés en enseñar. Arreglar todos los aspectos que están maltratados dentro del modo de ejercer la profesión docente, yo creo que debiera contribuir en que tengamos en el futuro mejores interesados por la docencia (...). La formación docente es compleja, porque actualmente tenemos una variedad de instituciones. Nosotros pasamos por un período muy malo en la formación inicial, a comienzos de los años 90. Después vino un proyecto del Gobierno que buscó apoyar el mejoramiento y eso avanzó, pero se cortó a eso el 2002 y después de eso vino una especie de desregulación de la formación docente. Aparecieron programas por todos lados. (...) Todo esto se ha empezado a revertir, pero el control no arregla la formación docente. Hay que trabajar por mejores procesos dentro de las instituciones formadoras, tenemos que asegurar que los formadores sean personas que tengan experiencia como docentes en aula, pero también que tengan un buen conocimiento de las disciplinas que imparten, que se haga una buena articulación con centros de práctica (...).⁴⁷

La búsqueda de afectar la toma de decisiones en materia de políticas públicas da cuenta del reconocimiento de Beatrice Ávalos de la relevancia de la educación pública y del rol del Estado en materias educativas. Ávalos es crítica respecto del derrotero que siguió el sistema escolar a partir de un diseño que ha privilegiado una lógica de mercado y el criterio del rendimiento como el gran faro a seguir. Por el contrario, ella promueve una visión más compleja sobre qué es lo que favorece la mejora de la educación. Esta mirada integral se ve justamente descrita por la Ley de Carrera Docente, que fue promulgada apenas dos años después de la finalización del trabajo del Plan Maestro.

La Ley 20.903 es un cuerpo normativo amplio y ambicioso orientado a la mejora de la profesión docente. Incluye regulaciones referidas a las remuneraciones de los profesores y a su proyección a lo largo de su trayectoria laboral, establece mayores estándares tanto para impartir las carreras de pedagogía como para acceder a ellas,

⁴⁶ Ávalos, B. (2019). La colaboración formativa en Chile. La visión de los/as docentes. En Luis Felipe de la Vega (Ed.) *Mejorar la Educación. Aportes desde la investigación educativa*, Santiago: RIL Editores. Pp. 129- 140.

⁴⁷ CNN Chile. (2014). *Beatrice Ávalos abordó las mejoras que entrega el “Plan maestro” para la carrera docente*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bmuUKHol3YI&list=PLsmqBsjxrlKCww2XHxNkpCFtZ_Krivtj4&index=91.

incorpora mecanismos de acompañamiento profesional en diferentes momentos de la vida laboral, asegura el derecho a la formación continua y otorga mayores posibilidades para la preparación de clases.

En una entrevista, Beatrice Ávalos evalúa la Ley 20.903:

¿Esta ley puede incentivar la atracción y retención de los profesores?

Esa es la esperanza. Los profesores pueden estar un poco desilusionados por los resultados del primer encasillamiento, pero hay mejoras importantes como la disminución de las horas lectivas. A los profesores el tema salario les es importante, pero es secundario al lado de la carga de trabajo, del no tener ni un minuto para corregir y preparar pruebas, ni para ayudar en forma extraordinaria a alumnos que no les va tan bien. Ese es un tema que ha molestado mucho a los profesores y que ellos le llaman el agobio y que se mejora porque las horas no lectivas aumentan de 25 por ciento a 30 por ciento en el año 2017 y a 35 por ciento en el año 2019. Idealmente, hubiese sido más, en torno al 40 por ciento, pero aparentemente los recursos no daban para llegar a lo que existe en otros países.⁴⁸

La historia del Premio Nacional

Beatrice Ávalos no contemplaba la posibilidad de recibir el Premio Nacional de Educación. Esta posibilidad se concretó en muy poco tiempo y ocurrió de forma muy curiosa, como lo relata ella misma:

Fue una sorpresa, porque yo no estaba postulada y el comité en ese momento parece que no estuvo contento con los candidatos que había y si al jurado no le gustan los candidatos puede proponer otro. Entonces acordaron que había que buscar a otro candidato y uno de los miembros del jurado me llamó para preguntarme si yo estaría interesada. Le dije que bueno, para qué le iba a decir que no. Entonces envié un currículum vitae y habiéndolo enviado se me olvidó, se me fue de la cabeza. Hasta que un día, yo había ido a nadar y estaba fuera de la casa (...) y cuando volví me dicen que me habían llamado del Ministerio de Educación. Entonces llamo y es la ministra Schmidt la que me dice: "Beatrice, vente inmediatamente al Ministerio". Bueno, ahí capté que algo había pasado. Cuando llegué al Ministerio me explica lo que había pasado, que me habían propuesto y que habían acordado darme el premio, y que pasara inmediatamente porque estaban los periodistas... Después uno de los funcionarios que estaban ahí afuera del Mineduc me mostró un diario que decía "insólito, Premio Nacional de Educación no se encuentra en ninguna parte". Me habían estado llamando desde no sé cuándo y yo nunca estaba.

A partir del Premio Nacional se han multiplicado los requerimientos e invitaciones para contar con la presencia, opinión o participación de Beatrice Ávalos en los más diversos temas e iniciativas por parte de docentes, académicos y autoridades. Ávalos asume con gusto el rol que implica la obtención del galardón:

Sobre todo al comienzo, les pasa a todos, te invitan a todas partes para hablar, pero hasta el día de hoy hay mucha petición. Acabo de estar en Coyhaique en una actividad con profesores. Y, sí, te cambia mucho la vida, nunca se me habría ocurrido pensar en toda las veces que he salido en público, que he tenido que hablar, que me llaman para entrevistarme sobre lo que dijo la Ministra de Educación, sobre una ley para prohibirles adoctrinar a los niños de básica, de preescolar, en fin, sobre todos los temas que van apareciendo. A las invitaciones, a las entrevistas, en principio yo digo que sí cada vez que puedo. Me siento responsable.

⁴⁸ Simonsen, E. (2016). Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación sobre la Carrera Docente: "Por fin se dieron cuenta que las condiciones de trabajo de los docentes han sido malas". Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/124991/entrevista-a-beatrice-avalos-sobre-carrera-docente>

¿CÓMO VEN SU IDENTIDAD LOS DOCENTES CHILENOS?⁴⁹

Beatrice Ávalos
Carmen Sotomayor

I. Introducción

La visión que tienen los profesores y profesoras sobre su identidad profesional es uno de los temas que abordó el estudio sobre la Profesión Docente en Chile (Ávalos, Bellei, Sotomayor & Valenzuela, 2011) y constituye a su vez el foco de atención de este artículo. En el curso de reflexionar sobre su trabajo y de responder preguntas relacionadas con este quehacer, un grupo de casi dos mil docentes de educación básica y media hicieron explícitas las definiciones de sí mismos en cuanto profesionales, su modo de situarse frente a los contextos de trabajo y las razones por las cuáles se sienten más o menos comprometidos y motivados respecto a la tarea de educar.

En este artículo analizamos e interpretamos los diversos elementos que configuran la descripción identitaria de estos profesores y profesoras. Para ello comenzamos refiriéndonos a la base conceptual que orientó este análisis, describimos el estudio y la población de docentes estudiada y, luego nos centramos en los elementos comunes que configuran la percepción de identidad de los profesores y profesoras estudiados.

2. LA IDENTIDAD DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVES

La identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas. Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, p.6). A los docentes, la sociedad les encarga la educación de los niños y jóvenes en contextos específicamente delimitados como son las escuelas y aulas, tarea que se espera que ellos escojan o acojan como una suerte de misión que los compromete, a lo menos, mientras dure el ejercicio profesional. Por lo tanto, desde la perspectiva social la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar, y su definición específica se refiere a los contextos educativos, las edades de quienes se educa, y las especialidades que conforman su acervo de conocimientos. La identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional, o dicho en otra forma se construye y reconstruye (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Esto ocurre como efecto de las experiencias vividas en las aulas, como efecto de los cambios en las atribuciones de significado diseminadas en los espacios públicos y que son recogidas personalmente, y sobre la base de la interacción con una diversidad

⁴⁹ Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los profesores chilenos?. *Perspectiva educacional*, 51 (1), 77- 95.

de otros significativos tales como los colegas, alumnos, padres, autoridades cercanas y lejanas y la sociedad en general. De ahí la relevancia de estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional. Es decir se trata de reconstruir la identidad docente a través de lo que Evetts (2010) designa como el discurso construido al interior de los grupos profesionales.

El conjunto de significaciones que constituyen a la identidad docente comprende creencias, emociones y actitudes (Rodgers & Scott como se citó en Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan; van den Berg, 2002). Las creencias en gran medida coinciden con el modo cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables. Las emociones, a las que se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad (Hargreaves, 2001; Zemblyas, 2003), aportan el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente.

La construcción identitaria de los docentes ocurre en una diversidad de contextos, los que a su vez, pueden afirmar o producir conflictos respecto a la identidad asumida. Por ejemplo, frente a presiones externas (políticas o de autoridades educacionales) para que los docentes modifiquen sus prácticas. La revisión de investigaciones de van den Berg (2002) identifica cinco focos de conflicto referidos a la identidad docente: (a) el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; (b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; (c) percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; (d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y (e) estrés y burnout desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

En síntesis, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales.

3. EL ESTUDIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

El estudio que forma la base del presente artículo, se realizó utilizando una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, con el fin de conocer cómo los docentes chilenos describen e interpretan su ejercicio profesional. Para ello se aplicó una encuesta a una muestra nacional representativa de 1.929 docentes de educación básica y media que trabajaban en establecimientos escolares municipales, particular subvencionados y privados en el año 2009. También se realizaron siete reuniones de grupo focal con profesores de los mismos tipos de establecimientos, aunque sólo en la ciudad de Santiago. Finalmente, el estudio incluyó seis estudios de caso de profesores en sus establecimientos educativos en las ciudades de La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca y Niebla.

Mediante estos procedimientos se buscó conocer las características personales, educativas y profesionales de los docentes estudiados, su visión acerca de los contextos de trabajo y las demandas que éstos ponen sobre ellos, la

percepción acerca del impacto de reformas y cambios en las políticas educacionales sobre su ejercicio profesional, y el grado de su participación en aquellas. Desde la perspectiva de su identidad profesional, se indagó sobre las razones por las cuáles eligieron la profesión docente, cómo expresaban lo central de su misión docente, su grado de motivación por el trabajo, y su percepción de autoeficacia respecto a las tareas de enseñanza propiamente tales, incluyendo la formación más amplia de sus alumnos. Respecto a esto último, se exploró el efecto para su trabajo docente atribuido a la formación docente (inicial y continua) y al aprendizaje logrado a través de la experiencia. Finalmente, se indagó sobre la percepción de los docentes acerca del status de la profesión docente en Chile y el grado de respeto de la sociedad hacia ella.

El contenido de la encuesta, que comprendió 35 ítems de preguntas simples y complejas, se elaboró sobre la base de un examen de instrumentos utilizados en estudios similares (Ávalos, Carlson & Aylwin, 2004; Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Hargreaves et al., 2007; Tenti, 2005;) y los temas de interés para el estudio. Se realizó un piloto para probar la confiabilidad y validez de los ítems seleccionados con 80 profesores que asistían a un curso de Verano, lo que significó realizar algunas modificaciones al texto inicial. La confiabilidad del instrumento fue examinada a través de análisis factorial-componentes principales. Luego, sobre la base de las respuestas efectivas y también mediante análisis factorial-componentes principales se confeccionó una serie de índices que permitieron presentar los resultados en conceptos más gruesos y referidos al marco conceptual del estudio.

El protocolo de preguntas para los grupos focales también fue objeto de una prueba piloto.

Se realizaron dos tipos de análisis:

- (a) cuantitativo de los datos de la encuesta (estadísticas descriptivas, correlacionales y análisis multivariado de regresión) y
- (b) cualitativo, mediante análisis comparativo constante de las transcripciones de entrevistas y grupos focales

3.1. Los profesores y profesoras estudiados

La muestra de docentes fue diseñada sobre la base de la población relevante obtenida de la Encuesta de Idoneidad Docente (Ministerio de Educación, 2008). Según estos datos y luego de aplicados los filtros, el universo del estudio se redujo a 122.521 docentes dentro de 5.026 establecimientos. De esta población se seleccionó una muestra probabilística estratificada por zona geográfica y tipo de establecimiento escolar (dependencia y situación urbano-rural). Se excluyó de la población a las dos regiones extremas del país, a las escuelas rurales de menos de 7 alumnos y al estrato particular-pagado rural. En el resto de los estratos se excluyó a los establecimientos con menos de 10 profesores. Dentro de los establecimientos seleccionados, se realizó un muestreo no proporcional de profesores hasta completar 1,929 docentes de nivel básico y medio. Se diseñó una muestra complementaria de reemplazo para los profesores que no respondieran en primera instancia la encuesta. De este modo, se obtuvo una tasa de respuesta cercana a la muestra, lo que se consideró representativo de la población con un 95% de confianza. Las características principales de la muestra se presentan en la Tabla 1 siguiente:

Tabla I. Características de los profesores estudiados

Características	N	%
Género:		
Mujeres	1213	66,6
Hombres	607	33,4
Total respuestas	1820	94,3
Promedio edad: 44 años	1799	93,3
Experiencia docente		
0-3 años	213	11,4
4-10 años	463	24,9
11-24 años	645	34,6
25 o más años	542	29,1
Total respuestas	1863	96,7
Establecimiento en que enseña		
Municipal	737	39,7
Particular subvencionado	753	40,5
Particular pagado	275	14,8
Corporación	92	5,0
Total respuestas	1857	96,3
Nivel de enseñanza		
Básico	1219	63,2
Medio Científico-Humanista	316	16,4
Medio Técnico-Profesional	302	15,7
Otro (ejemplo: adultos)	23	1,2
Total respuestas	1860	96,4

Nota: Encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones"

Los profesores que integraron los siete grupos focales fueron distribuidos en grupos homogéneos según experiencia y nivel socio-económico, tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Grupos Focales según nivel-socioeconómico, experiencia y distribución por sexo.

Tipo de Grupo	Hombres	Mujeres
Menos de 5 años experiencia:		
Nivel Socio-Económico Medio/Alto	1	7
Nivel Socio-Económico Bajo (2)	4	9
Más de 10 años experiencia:		
Nivel Socio-Económico Alto (2)	5	6
Nivel Socio-Económico Medio/Bajo	2	5
Nivel Socio-Económico Bajo	2	7
Total	14	34

Los profesores entrevistados en estudios de caso se distribuyeron tal como se describe en la Tabla 3:

Tabla 3. Participantes en estudios de casos

Ciudad	Tipo de establecimiento	Hombres	Mujeres
La Serena	Particular Subvencionado completo	3	4
Valparaíso	Liceo municipal completo	3	3
Santiago	Liceo municipal	4	1
	Particular Pagado	1	5
Talca	Particular subvencionado	2	1
Niebla	Escuela rural	1	4
Total		14	18

Sobre la base de lo expresado por estos docentes, tanto en la encuesta como en las entrevistas individuales y grupales, a continuación nos centramos en los principales componentes y formas en que los profesores chilenos de educación básica y media estudiados se refieren a temas sobre su identidad profesional.

4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES ESTUDIADOS: PRINCIPALES COMPONENTES

En consonancia con lo expresado antes en el marco conceptual, organizamos las expresiones sobre identidad recogidas de los docentes en los siguientes temas:

- a) las razones por las cuáles se eligió entrar y seguir en la profesión docente;
- b) el grado de su motivación y compromiso con las tareas docentes;
- c) la percepción de eficacia o capacidad para realizar bien las tareas involucradas, y
- d) el rol de la formación docente y la experiencia en la configuración de su identidad, y finalmente,
- e) las tensiones vividas entre la identidad percibida y las definiciones externas sobre lo que se considera central en la tarea docente.

4.1. ¿Por qué se elige la profesión docente?

Una de las formas de acceder a las concepciones de identidad profesional es indagando sobre el porqué de la elección de su profesión o, si no hubo una decisión clara inicial, cómo finalmente llegaron a asumirla como propia. Los profesores se refirieron a este tema, tanto en la encuesta, como en las entrevistas realizadas en los estudios de caso.

En la encuesta, mediante 22 posibles indicadores, les solicitamos que indicaran las razones que tuvieron para la elegir la docencia. Sobre la base de un análisis factorial de las respuestas confeccionamos un índice que nos permitió distinguir cuatro categorías de razones. A estas las denominamos vocación para la enseñanza, contribución social, condiciones de trabajo y el status de los profesores, y otras razones como la influencia de modelos de profesores. A continuación nos referimos a cómo se ubican los docentes frente a estas razones.

4.1.1. Vocación para la enseñanza

Incluimos en el concepto de vocación todas aquellas expresiones que indican que se eligió la profesión por razones como la autorrealización, la valoración de la educación en general y del trabajo con gente joven en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza. Como se observa en la Tabla 4, la mayor parte de los profesores le asigna bastante importancia a todas estas razones.

Tabla 4. Importancia asignada a factores relacionados con la enseñanza como motivo de la elección profesional

	Media	Desviación Estándar
Gusto por el área de especialización	3,6	0,7
Capacidad para la enseñanza	3,4	0,7
Pasión por la educación	3,4	0,8
Realizarme como persona	3,4	0,8
Deseo de comunicar conocimientos	3,4	0,8
Interés en trabajar con gente joven	2,8	1,0

Nota: Las categorías son 1=nada importante; 2=algo importante; 3=importante; 4=muy importante. Cuestionario: La Profesión Docente en Chile. Políticas, Prácticas, Proyecciones.

Las dos razones que se refieren concretamente a los contenidos de la enseñanza y al deseo de comunicarlos son marcadas por una alta proporción de todos los docentes. Sin embargo, la importancia asignada a este factor vocacional difiere según la especialidad de los docentes y los años de experiencia. Por ejemplo, el mayor grado de importancia observado respecto del *gusto por la especialización* prevalece más en los profesores de educación media científico-humanista y los profesores de media técnico-vocacional, en la medida en que un porcentaje mayor de éstos lo marcó como razón muy importante (78 % y 71 % respectivamente), comparado con los de educación básica (66 %). Francisco, profesor joven de Matemáticas, indica que “siempre me gustó eso [las Matemáticas] ... siempre, en el sentido de tener aptitudes y condiciones para ejecutarlas”.

En cambio, si bien más del 80 % de los profesores de todos los tramos de experiencia identifica como razón importante o muy importante para su elección de la profesión docente el deseo de *comunicar conocimientos*, la proporción es aún mayor (94 %) entre los y las profesoras con 0 a 3 años de experiencia:

Cuando salí de cuarto medio había decidido estudiar una carrera que tuviera que ver con la pedagogía. Tenía ganas de ser profesor desde que me di cuenta que podía enseñarles música a mis compañeros. ... Dí la PSU. Me fue bien. Estudié en Talca y saqué la Pedagogía Básica con mención en Inglés, lo que me sirvió para trabajar en este Liceo. (Entrevista a Carlos, profesor con 2 años de servicio).

Por otra parte, *realizarme como persona y trabajar con gente joven*, son razones significativamente más importantes ($P < 0.01$) en docentes con 25 o más años de servicio, que en los de menor experiencia, lo que tal vez es signo de que esos componentes de la identidad profesional sólo se expresan o afianzan a medida que crece la experiencia docente. Antonia, profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje y más de 20 años de experiencia, indica que entró a la profesión “pensando que no me iba a hacer rica por ningún motivo, porque sabía que los sueldos son bajísimos. Pero más que nada me gusta relacionarme con los niños y por eso he trabajado muchos años en esto”.

4.1.2. La contribución social

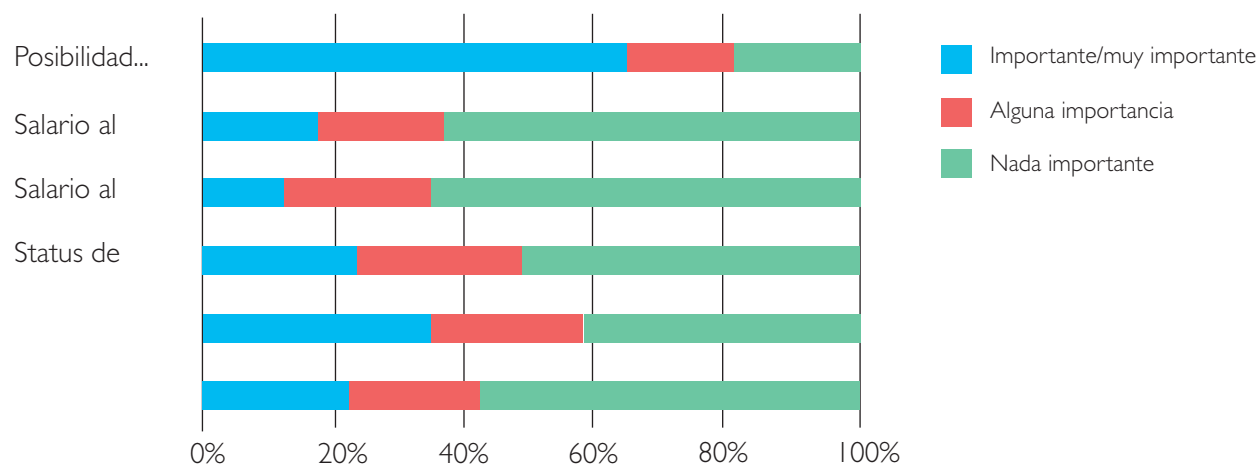
Un segundo factor de importancia en la elección profesional lo ocupa el deseo de realizar una contribución social, sea como medio de ayudar al progreso individual de los alumnos o desde la perspectiva del rol que ellos pudieran jugar más tarde en la sociedad. La contribución social es valorada como factor importante o muy importante en la decisión que los llevó a estudiar pedagogía, por 85 % de los profesores. Esta justificación surge también espontáneamente en el discurso de los profesores durante los grupos focales y también las entrevistas:

Mi rol como profesor está vinculado a una entrega de valores, a una entrega de contenidos, pero sobre todo a entregarle a los muchachos herramientas para los cuales ellos se puedan desarrollar afuera, en la vida real; porque el colegio en sí, no es la vida real, es muy distinto. Y los muchachos de acá lo saben mejor que nadie. Pero básicamente va por ahí: crear sujetos críticos, críticos de la sociedad, sujetos con valores, sujetos que se crean el cuento, alumnos que entiendan que con el trabajo y el esfuerzo pueden conseguir cosas, y no estando en la esquina, parado. Entonces va por ahí. (Felipe, profesor joven, grupo focal, colegio municipal).

4.1.3. Las condiciones de trabajo y el status de la profesión

La preferencia por las razones que hemos denominado de vocación para la enseñanza como el deseo de *contribuir al bien social* contrasta con el rechazo a razones referidas a las condiciones del ejercicio profesional (salario, estabilidad en el empleo, posibilidad de progreso profesional y status profesional). La Figura 1 ilustra el bajo nivel de importancia que los docentes encuestados asignaron a estos factores (con la salvedad de la posibilidad de progreso profesional) como razón para su decisión profesional:

Figura I. Razones referidas a condiciones de trabajo y status de la profesión por las cuales se eligió la docencia (% de profesores)



Nota: Encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones

Estas indicaciones sobre las condiciones de trabajo como un factor menor en la elección de la profesión docente fueron también recogidas en las entrevistas grupales, como lo muestran los siguientes relatos:

Yo salí del Liceo, tenía promedio seis coma siete y podía estudiar lo que quisiera. ... Saqué 680 [puntaje ponderado para entrar a la universidad], saqué el segundo lugar, y todo el mundo me decía “¿pero cómo diablos se te ocurre estudiar esto?” Y yo decía: “porque a mí me gusta” (Andrea, profesora, liceo municipal, Grupo Focal).

En octavo básico me hicieron un test, y me salió educadora, y mi familia inmediatamente me dijo: “vas a ganar una miseria”, o sea históricamente nunca nos han valorado en el trabajo en forma material. Y yo sabía a lo que iba. Dí mi prueba. Las tres primeras postulaciones eran para ser profesora. ¿Me entiendes? Es lo que yo quería. (Victoria, profesora de lenguaje, Grupo Focal, liceo municipal)

Si bien los factores referidos a la condición de la profesión docente mencionados en la Figura I no fueron motivo para elegir la profesión, el reconocer su existencia no operó en contra del compromiso con la docencia, como se advierte en las entrevistas. Más bien los profesores que han permanecido en la profesión reafirman haberlo hecho por las otras razones indicadas antes. Pero sí, critican la desvalorización de la docencia expresada en los bajos salarios, el que la sociedad los culpe de los malos resultados educativos y la creciente opinión que cualquiera puede ser profesor:

4.1.4. La influencia de modelos

Aunque los modelos familiares o de profesores son menos importantes respecto a su elección de la profesión según los docentes, estos modelos no dejan de tener un lugar para un grupo de los encuestados. Así, 46 % declara que hubo modelos entre los profesores de liceo que influyeron en su decisión, y 36 % indica haber tenido un familiar que influyó. Por otra parte, en las entrevistas, sí se mencionó con frecuencia a los familiares como referentes para la decisión vocacional:

Eso fue lo que yo asumí cuando, como dice mi abuela, abracé esta profesión. Porque ella fue una de las que me hizo ser profesora. Ella era profesora de esas de campo allá en Loncoche y me contaba lo que era ser profe,

cuando a mi lo que más me gustaba era corregir pruebas y poner rojos, cuando era chica. (Ramona, profesora educación básica, grupo focal, escuela municipal).

Yo creo que fue por mi mamá que toda la vida fue profesora. (Entrevista a Catalina, profesora educación básica, colegio particular).

Me gusta enseñar porque tuve una profesora que fue como ejemplo para mí en el área de la ciencia. (Entrevista a Sonia, profesora de química y ciencias naturales, liceo).

Mi madre es profesora de historia –nada que ver con el subsector en el que me desenvuelvo- pero quizás de ahí adopté el tema de la educación, de la docencia, y la verdad es que ¡me gusta! (Entrevista a Francisco, profesor de matemáticas, colegio particular subvencionado).

4.2. Motivación y Compromiso

Como dijimos al comienzo del artículo, la configuración de la identidad profesional no sólo se expresa en términos cognitivos, sino que las referencias a ella van casi siempre acompañadas de elementos emotivos articulados como sentimientos de satisfacción o desgano, según el grado de concordancia entre lo esperado y lo que ocurre en la realidad. En este sentido, la percepción relativamente constante de satisfacción genera, a su vez, nuevas energías traducidas en lo que los profesores llaman *motivación* por su trabajo. Por el contrario, la percepción relativamente continuada de insatisfacciones disminuye el grado de motivación. A su vez, el *compromiso* constituye una manera racional de asentar la fidelidad a una misión asumida, no sólo cuando las cosas marchan bien sino también cuando esto no ocurre.

El tema de la motivación se planteó en la encuesta mediante una pregunta directa referida al grado de motivación actual percibido por los docentes y cómo este se comparaba con la situación tres años antes. En general, los docentes son positivos respecto a su motivación actual. Más de dos tercios (74%) indican sentirse, actualmente, motivados o altamente motivados por su trabajo. Sin embargo, el grado de motivación expresado decrece significativamente ($P < 0,001$) con los años de experiencia, según lo muestra la Tabla 5, y varía también según el tipo de establecimiento escolar en que enseñan, siendo menor entre profesores de colegios municipales.

Tabla 5. Grado de motivación indicada por los docentes, según sus años de experiencia.

Años de experiencia	Media	Desv. Est
0-3 años	4,3	0,8
4-10 años	4,1	0,9
11-24 años	4,0	0,9
25 años o más	3,9	0,9

Nota: Las categorías son 1=Muy baja, 2=Baja, 3=Moderada, 4=Alta, 5=Muy Alta Encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas Prácticas, Proyecciones"

Por otra parte, comparado con tres años antes, casi la mitad de los docentes estudiados (44 %) no consideran que su motivación hubiese bajado y, por el contrario, un grupo (35 %) considera que su actual motivación es más alta.

Yo tengo la sensación que más que elegir la educación, la educación me eligió a mí ... porque empecé a trabajar y empecé a disfrutar enormemente. Mirando hacia atrás, lo he disfrutado muchísimo. Disfruto mucho hacer clases. También me gusta trabajar con profesores (Cecilia, profesora de historia, colegio particular privado, grupo focal).

Con respecto a su compromiso con la labor docente, las expresiones que recogimos de las entrevistas sugieren que éste opera con más fuerza en situaciones específicas que requieren de una justificación basada en creencias y emociones para enfrentarla:

El ser profesor tiene una tremenda carga emotiva para mí. Yo siento que independiente de lo que puedan pensar los medios, la gente, el mundo, la tarea que uno tiene por delante siendo profesor es tan grande. Y yo miro a los niños y pienso que uno podría marcar o dañar a un niño de por vida con tus actitudes o tus formas de actuar, o a veces con tus palabras. Por lo tanto para mí el ser profe es una cuestión ... yo no quiero decir que somos poco menos que apóstoles, pero siento la carga emotiva y la responsabilidad que tiene para mí tener en mis manos el futuro de éstos niñitos ... Además que yo decidí alrededor de diez u once años trabajar solo en colegios más pobres. (Julia, profesora básica en establecimiento municipal, 20 años de experiencia, Grupo Focal]).

El compromiso también opera cuando se constituye en la única explicación racional de por qué se permanece en la profesión, a pesar de contratiempos o demandas que exceden la capacidad de responder. En esta última situación, el compromiso aparece como una forma de desafiar al burnout o desgaste.

Yo creo que en el sector donde uno esté, en el sector en que está imbuido y con ese tipo de niños, uno tiene que tratar de luchar. Que por lo menos ellos digan: *'yo tuve un buen profesor'* Y después que te vayan a ver y te vengán a agradecer: *'gracias a ustedes yo conseguí lo que soy'* ... Yo creo que eso a uno también lo va marcando y lo va haciendo que siga hacia adelante a pesar de ese desánimo del que uno habla siempre. (Sergio, liceo municipal, grupo focal).

4.3. La percepción de eficacia

Sin duda, el sentirse equipado para realizar bien las tareas centrales que definen a la identidad docente es un componente clave de su construcción. Esto implica que la forma como los docentes definen sus tareas centrales es también el referente para medir el grado en que se consideran aptos para hacerlo bien. Es distinta la percepción de eficacia de quien se define principalmente como alguien que comunica conocimiento y suscita aprendizaje, que de alguien que además se define ampliamente como educador, responsable del desarrollo integral de sus alumnos, como su consejero y apoyo en dificultades.

Les preguntamos a los profesores el grado en que se sentían satisfechos de poder cumplir con cuatro objetivos docentes importantes: comprometer el entusiasmo de los alumnos, ser creativos, mejorar los logros de los alumnos e influir en el aprendizaje de todos o casi todos ellos. La evidencia que recogimos de la encuesta es que los profesores se sienten generalmente satisfechos de poder cumplir estos objetivos.

La Tabla 6 indica la proporción de profesores que declaran sentirse satisfechos/muy satisfechos con sus capacidades e incluye algunas expresiones recogidas de los datos cualitativos que ilustra esta percepción de eficacia.

Tabla 6. Percepción de eficacia respecto a obtener logros pedagógicos en sus alumnos. Porcentaje de profesores que indican estar “satisfechos” o “muy satisfechos” y evidencia de entrevistas y grupos focales.

Me siento satisfecho de:	%	Ejemplos de satisfacción sobre capacidad de logro
Comprometer el entusiasmo de mis alumnos por aprender	87	<i>“Fuimos a hacer una clase de escritura... al parque Brasil... Y era exquisito verlos, porque llegaron con sus cuadernillos de trabajo... y empezaron a escribir y escribían y escribían: ‘Tía, ¿cómo?’ ‘Tía, ¿me puede leer la cinco?’ Y volvían y volvían y fue una experiencia deliciosa”</i>
Ser creativo en el aula	88	
Mejorar los logros de mis alumnos	87	
Influir en el aprendizaje de todos/casi todos mis alumnos	84	<i>“Satisfactorio en los personal cuando veo que un alumno me pide consejo o ayuda y me hace ver que algo que le expliqué, le quedo”</i> <i>“Cuando logran un aprendizaje complejo, cuando logran [entende] el texto que uno sabe que es más complejo”</i>

Nota: Encuesta La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones y reuniones de grupo focal.

Sin embargo, esta percepción generalizada de satisfacción respecto a su auto-eficacia no implica desconocer que hay una distancia entre lo que pueden hacer en el momento presente y lo que necesitan aún mejorar. En particular, los profesores de educación media científico-humanista se sienten significativamente menos satisfechos respecto de su capacidad pedagógica que sus colegas de educación básica. Esta menor percepción de eficacia también fue señalada en las entrevistas a docentes de nivel secundario.

Efectivamente, estos profesores y profesoras parecen tener más dificultades para involucrar y motivar a sus estudiantes en las actividades de enseñanza. Varios de los entrevistados señalaron que sus alumnos son más exigentes y críticos, lo que les demanda un mayor trabajo en la preparación de sus clases y en la evaluación.

También influye el que la mayoría de estos docentes tenga a su cargo al menos cuatro cursos distintos, llegando en promedio a unos doscientos alumnos. Esto los obliga a ocupar varias horas diarias fuera de la jornada laboral para preparar sus clases y pruebas, así como para corregirlas. Este problema también parece afectar más a los profesores de menor experiencia:

Entonces más encima de que todos los cursos que tengo ahora son nuevos: un tercero, que nunca había tenido, tengo los dos quintos y un sexto. Entonces me ha tocado estudiar de todo. Y todo lo que hay que hacer, hay que hacerlo bien, y todo hay que hacerlo entretenido... (Sonia, profesora de lenguaje, tres años de experiencia, grupo focal colegio municipal)

Nuestros profesores entrevistados también nos indican que la capacidad pedagógica no sólo implica el dominio de los contenidos sino también el manejo de la clase en cuanto al orden y la disciplina:

“A medida que uno empieza a ejercer su profesión empieza a ver las cosas de distinto modo. Que tiene una gran responsabilidad sobre los hombros, no sólo en la parte instruccional, sino que más que nada en la parte valórica, la parte formación”.

A partir de sexto básico las profesoras perciben un cambio en el comportamiento de sus alumnos, estimulado por la etapa de desarrollo en que se encuentran, lo que hace más difícil el manejo del curso. Por ejemplo, Clara, profesora de educación tecnológica en un liceo municipal, recuerda lo complicado que fue empezar a enseñar en el colegio de un Hogar de Niños y donde sólo a fuerza de empeño logró tener lo que ella llama manejo de curso:

“Puedes ser el mejor profesor; tener los mejores conocimientos, a lo mejor tener la capacidad de entregar los conocimientos como debe ser; pero si no tienes manejo de curso no puedes ser profesor”.

Los docentes que logran un dominio en ambos planos (contenidos y gestión de la clase) se sienten más eficaces, más contentos y menos abrumados. Pero cuando las condiciones de trabajo son continuamente adversas, disminuye la percepción de capacidad:

“... y uno tiene que luchar con 40 niños y tratar de imponerse, y eso me costaba... y terminaba muy cansada...” (Profesora de lenguaje, 10 años de experiencia, grupo focal, colegio particular subvencionado).

También contribuye a la percepción de eficacia, el disponer de autonomía en su trabajo profesional en el aula. El aula es su espacio, en ella se sienten felices y realizados, por ello lo defienden con tanto celo. La mayoría de los docentes expresan su agrado por la sala en contraposición a otras tareas, que no les acomodan ni los gratifican.

Para mí lo más interesante es estar en el aula, es estar ahí adentro. Odio las correcciones, odio los libros de clases, la cosa administrativa un desastre, pero estar ahí con los chicos es lo que más me da la energía, es lo que más me cansa, pero también es lo que más me llena de energía y de ganas de volver al otro día... (Juan, Profesor de lenguaje, grupo focal, colegio particular pagado).

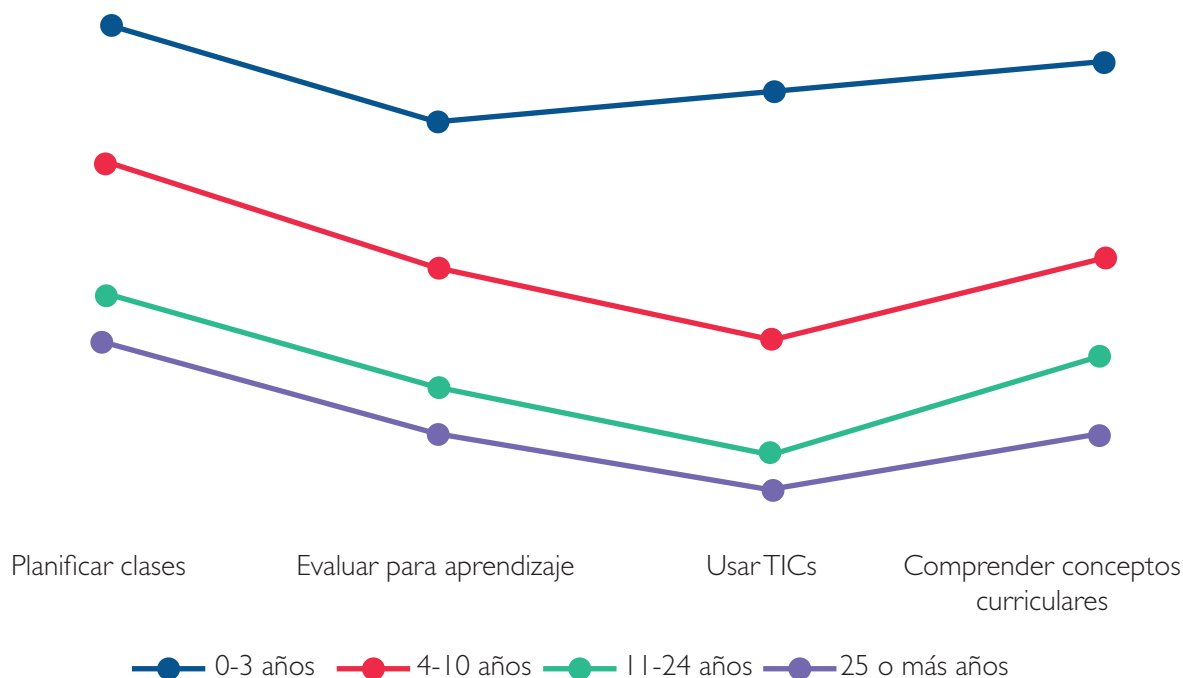
4.4 La formación docente frente al aprendizaje de la experiencia

Durante las entrevistas y reuniones de grupo focal, los profesores y profesoras se refirieron a la necesidad de seguir mejorando en su trabajo. Lo que habían aprendido en la formación inicial disminuía en importancia a medida que avanzaban en experiencia docente:

“al principio uno repite mucho lo que fue en cuanto estudiante ... pero uno se va dando cuenta que tiene que ir incorporando otras cosas”.

Esta percepción fue corroborada por los datos de la encuesta cuando se les preguntó a los docentes sobre la influencia comparativa de la formación inicial, en servicio y la experiencia sobre un conjunto de tareas pedagógicas. La Figura 2 muestra el efecto decreciente de la formación inicial a medida que se adquiere experiencia:

Figura 2. Percepción del efecto decreciente de la formación inicial para el logro de competencias docentes según años de experiencia (% de respuestas afirmativas)

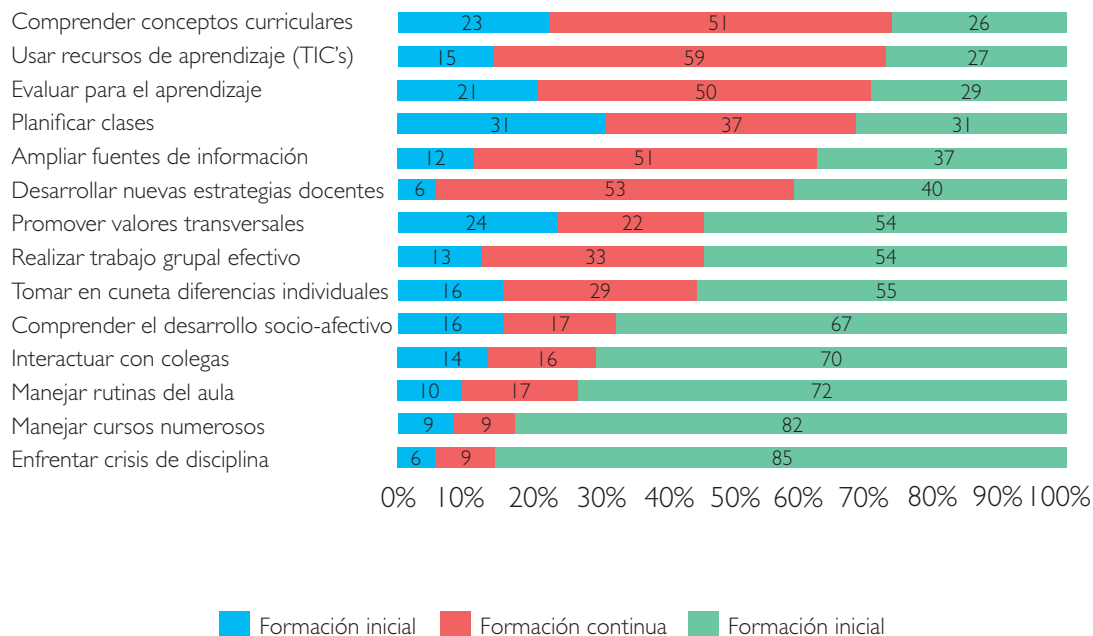


Nota: Extraído desde encuesta La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones

En contraposición al efecto decreciente de la formación inicial, la formación continua adquiere una importancia creciente a medida que se avanza en el ejercicio profesional. Esto explica por qué en el grupo de más de 25 años de servicio, cinco de cada diez docentes releva su importancia, comparado con sólo 2 de cada 10 docentes con tres o menos años de servicio.

Lo anterior muestra que el efecto de la formación docente debe verse como un producto de la formación inicial y continua, con pesos relativos según se trate de profesores de menor o de mayor experiencia. Sin embargo para muchas de las habilidades, tanto de enseñanza como de gestión y formación integral de los alumnos, la gran formadora de los profesores y profesoras estudiados ha sido la experiencia, según lo indican sus respuestas a la pregunta del cuestionario sobre qué les ayuda más en su trabajo docente y que ilustramos en la Figura 3:

Figura 3. El aporte de la formación inicial, la formación continua y la experiencia al desempeño docente. Opinión de los docentes.



Nota: Extraído desde encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”

Las expresiones vertidas en entrevistas y reuniones de grupo focal permiten subrayar la importancia que los profesores y profesoras le atribuyen a seguir formándose, mediante el aprendizaje personal producto de la experiencia y de la colaboración entre docentes, aunque también a través de oportunidades estructuradas de formación continua. El aprendizaje a partir de la experiencia y el apoyo de colegas es valorado como un complemento importante a su formación inicial por parte de los profesores más jóvenes, como se advierte en su respuesta a la pregunta: ¿en qué sentido se sienten mejores respecto a cuando salieron de la universidad?:

En la adquisición de nuevas estrategias, haber podido compartir experiencias con colegas” (Andrés, profesor Educación Básica).

Más seguridad. A mí me pasó que me apoyaba en los textos; pero como los alumnos de repente me hacían preguntas, y sentía que tal vez no estaba bien, entonces iba y estudiaba. Ahora estoy más segura de lo que sé. Creo que eso también tiene que ver con lo que uno ha aprendido de los colegas ... uno aprende de ellos, aprende estrategias, dominio del grupo, metodologías y se va complementando con los mismos compañeros” (Karina, profesora de Educación Básica).

Cuando salí de la universidad y llegué por primera vez a la escuela, tenía la sensación que ya era profesora. Pero con el paso del tiempo, uno se va dando cuenta que tiene que estar como se dice, ‘donde las papas queman’. O sea tú puedes saber metodologías, estrategias, la reforma, planificar... todo. Pero estar ahí es donde uno tiene que aprender. Y uno aprende, por lo menos en mi caso aprendí con los niños, aprendí con mi escuela y aprendí con una profesora que ha sido mi maestra”. (Jenny, profesora de Educación Básica)

A mí me tocó hace poco hacer un diplomado en Matemáticas y me encontraba con varias profesoras de la comuna y les preguntaba: *¡Oye! ¿Cómo hacen esto y esto otro?* Porque igual uno tiene que aprender. Igual, uno no va a estar ahí con los niños con un ábaco. ¡ Súper fome! Uno igual tiende a mejorar sus cosas, sus clases. (Ana María, profesora de Educación Media)

Los profesores con mayor experiencia subrayan tanto el aprendizaje a partir de la experiencia: "Encuentro que he tenido que aprender cinco veces más mi profesión mientras la estoy ejerciendo", como también tomar cursos, a veces muchos cursos, para mejorar su trabajo:

Imagínate, yo he tomado cursos de psicología, de sexualidad ... lo que tú llamas 'capacitaciones' lo hago fuera de mi horario de clases. O sea estoy hasta las doce de la noche viendo online, metido en cuatro o cinco cursos actualmente. Estoy tomando un postítulo, un diplomado, uno en prevención de riesgos. Hace poco terminé un curso en simulación de empresas. Y todo esto lo hago para estar mejor preparado para los chicos hoy en día" (Juan, profesor de Educación Media).

4.5 Identidad docente tensionada

Como hemos señalado antes, la identidad profesional no sólo aparece en las justificaciones ofrecidas para la elección de la profesión, sino que también en la visión que se tiene de la misión y tareas nucleares de la profesión, y de las capacidades requeridas para desarrollar bien estas tareas. Podemos destacar que los profesores entienden que su identidad como docentes se expresa, tanto en tareas específicas de enseñanza y logros de aprendizaje por parte de sus alumnos, como en su formación integral en cuanto personas y miembros de la sociedad. Así lo muestra el grado de importancia que les asignan a cuatro categorías referidas a la educación que les fueron presentadas en la encuesta y que se ilustran en la Tabla 7 siguiente:

Tabla 7. Grado de acuerdo con expresiones sobre las tareas de enseñanza

La enseñanza debe centrarse en:	Media	D. E.
El logro de resultados de aprendizaje	4,7	0,5
Los alumnos, sus necesidades y opiniones	4.4	0,5
El desarrollo de procesos cognitivos	4.4	0,5
El desarrollo de valores y la orientación de cada alumno	4.1	0,7

Nota: Las categorías se definen como 1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Algo de acuerdo; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo. Extraída desde la encuesta "La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones"

A pesar de que para los docentes estudiados el centro de su definición de identidad es el de *educadores* en el sentido amplio de la palabra, los profesores y profesoras entrevistados consideran que esta visión es distorsionada por definiciones externas que tienden a reducir la responsabilidad docente a la producción de resultados cuantificables:

Creo que hay un cambio desde cuando empecé a trabajar y ahora. Creo que hay más academicismo en los colegios en general; y aunque se diga en teoría que el currículum es constructivista, integrador, valórico y todo eso, en los hechos, sobre todo al nivel de los cursos superiores, uno se da cuenta que lo que interesa es la nota ... No interesa aprender, sino que interesa tener una nota porque entra en el NEM (Notas de enseñanza media) y el NEM es palabra de Dios, porque el principio y fundamento de todo es el NEM (Fernando, profesor Filosofía, grupo focal colegios privados).

Nosotros no trabajamos sólo para los niños ... trabajamos porque le gusta al alcalde, le gusta al ministro, a la ministra, para que ellos puedan decir: "en mi comuna, en mi región, los índices son ... (Victoria, profesora Castellano, grupo focal colegios municipales).

De este modo, la definición identitaria de los docentes se vive en el quehacer cotidiano como una fuerte tensión entre la enseñanza y los logros académicos, por una parte, y su rol como educadores que deben formar personas con valores sólidos, por otra. Les parece a ellos que este doble sentido de su labor no es entendido de la misma manera por la sociedad y las autoridades educacionales. Según ellos, la sociedad, expresada principalmente a través de los medios de comunicación y el gobierno, privilegia principalmente un aspecto de su misión que es el referido a los resultados de aprendizaje medibles por pruebas estandarizadas, y no reconoce el otro polo referido a la dimensión social y valórica de su trabajo:

... dentro de los objetivos transversales que se nos exigen está precisamente todo este tema valórico. Y nos piden que hablemos del tema de la solidaridad, de la moral, del compañerismo, de la lealtad. ¿A qué hora? Los tiempos están justos y hay mediciones; a los niños se les evalúa por resultados objetivos, si la niña es buena niña, eso es una gratificación interna para nosotros. Pero como profesores se nos evalúa por resultados. (Inés, profesora de filosofía, grupo focal, colegio municipal).

... bueno a qué me atengo, ¿al test o a mi deseo de enseñar, a mi deseo de ser profesor?... entonces uno de repente ahí se trastoca, o sea no sabe para dónde ir, si para allá, para acá, si mitad y mitad... (Sergio, profesor de educación básica, grupo focal, colegio municipal)

Varios docentes agregan, además, que la presión por resultados académicos introduce un componente de competencia entre escuelas y comunas, que no guarda relación con el trabajo propio de los educadores, generando mayor tensión y exigencias de parte de sus empleadores directos.

Los datos cualitativos muestran la molestia de los profesores respecto de los que *no estando en la escuela* toman decisiones que los afectan sin conocer la realidad ni comprender la dureza del día a día con los estudiantes. Esta percepción de la distancia entre los que definen las políticas y los que las realizan; entre los que exigen resultados y los que acompañan la vida de los alumnos es un tópico recurrente entre los profesores y profesoras, en especial, en aquéllos que trabajan en sectores de mayor vulnerabilidad social.

5. DISCUSIÓN

Al considerar la evidencia presentada, podemos afirmar que hay una conjunción cercana entre lo que aporta la encuesta nacional a docentes y lo que se aprende a través de los datos y opiniones recogidos en las entrevistas individuales y de grupo focal. Esto, de alguna manera, nos permite afirmar que lo analizado constituye un retrato válido y confiable de los profesores y profesoras chilenas que enseñan en los niveles básico y medio y en todas las dependencias del sistema escolar.

Un primer elemento de acuerdo en la descripción identitaria de los docentes chilenos es que ella concuerda con lo que podría considerarse como el retrato tradicional de la misión de los educadores presentado en innumerables textos clásicos sobre la enseñanza y en la visión que los educadores en otros contextos tienen sobre su identidad (Day et al., 2006; Freire, 2006, 2009; Nieto, 2005). Los profesores y profesoras chilenos definen su identidad en referencia directa a sus alumnos a quienes deben enseñar contenidos específicos mandatados por el sistema educacional y, al mismo tiempo, educar como personas y miembros de la sociedad, desarrollando en ellos todas sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales.

Un segundo elemento de acuerdo es que esta definición identitaria amplia presenta variaciones en los énfasis según la etapa de desarrollo en el ejercicio docente y los contextos de enseñanza en que trabajan. Los profesores jóvenes, de menor experiencia, tienen un menor grado de seguridad en sus capacidades y una mirada más abierta a sus colegas como fuentes de aprendizaje práctico. Pero también le dan a su tarea un sentido de fuerte compromiso social. Los profesores y profesoras que ejercen en sectores vulnerables, particularmente en el siste-

ma municipal, parecen tener más marcada una visión de sí mismos como apoyo a los alumnos que necesitan más ayuda, o de contención respecto a conductas sociales no enteramente aceptables entre ellos. Los profesores que trabajan con sectores acomodados en colegios privados tienden a percibir mayores demandas en relación a la calidad y forma en que manejan los desafíos cognitivos de quienes tienen mayores recursos culturales para poner en cuestión lo que aprenden.

Un tercer elemento de acuerdo es que, independientemente de su grado de experiencia, su especialidad y sus contextos de trabajo, los docentes chilenos perciben una distancia entre su definición identitaria y aquellas definiciones sostenidas por el sistema educacional, ya sea el gobierno, las autoridades educacionales o los mensajes sociales entregados por los medios de comunicación. Esta distancia crecientemente se articula en formas contradictorias, que más bien restringen la visión educadora de los docentes y por ende, el ámbito de sus decisiones profesionales.

Es así como, más allá de estas áreas de acuerdo generales, la visión sobre la identidad docente que nos entregan los mismos y que hemos analizado en este artículo, descubre nudos problemáticos que no son muy distintos de lo que perciben los estudios sobre docentes en otros contextos. Los presentamos a continuación en la forma de tres paradojas centrales referidas a la identidad de los docentes.

5.1 La identidad docente desde las políticas públicas y la identidad asumida por los docentes

Como se ha abordado, los docentes chilenos se identifican principalmente como educadores (en el sentido amplio de la palabra), reconociendo que tienen obligaciones profesionales referidas a logros de aprendizaje en sus alumnos, como también a logros en su desarrollo afectivo y social. Sin embargo, la creciente tendencia de las políticas educativas y de las demandas sobre su rendimiento, circunscribe este rol a lo que se ha conceptualizado como el énfasis en la *performatividad* (Ball, 2003). Esto se refiere a la perspectiva que enjuicia el trabajo docente sobre la base de su desempeño observable, el que a su vez se restringe a los resultados de aprendizaje de los alumnos, medidos a través de las distintas formas actuales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Frente a esta reducción de lo que se considera valioso en la conducta profesional docente, la valoración de sus acciones en pro del sentido más amplio de la educación, queda reservado al reconocimiento de sus alumnos, de los padres de familia y posiblemente de sus colegas. Es decir, la valoración pública del trabajo docente se concentra en uno de los aspectos de su trabajo e incluso en relación a este, en productos restringidos dentro de la gama de posibles logros que puede mostrar el aprendizaje de los alumnos. A los docentes sólo les queda la opción de resguardar en privado el sentido amplio de su misión, sometiéndose en lo público a lo que demanda el sistema. Los estudios revisados por van den Berg (2002) indican que esta contradicción es fuente de conflictos de identidad para los docentes que viven en estos entornos.

5.2 Condiciones difíciles de trabajo y debilitamiento del sentido de autoeficacia

Al mismo tiempo que se implementan políticas que reducen el ámbito de acción de los docentes a la producción de resultados satisfactorios, medidos por pruebas estandarizadas, el esfuerzo realizado por los docentes de cumplir con estos requerimientos se ve menguado por la conjunción de carga de trabajo y la variedad y complejidad de las necesidades del estudiantado al que se debe atender. Esto contribuye a debilitar la percepción de que, o se tienen las competencias o se es suficientemente capaz de implementar estrategias de aprendizaje que produzcan los resultados esperados:

“Nunca me va a ser indiferente el tema del SIMCE: si fracasó, si salió bien. ¿Qué hice yo? ¿Qué salió mal” (Profesora de menos de cinco años de experiencia).

La posibilidad de reafirmar la propia eficacia está, a su vez, ligada a poder compartir con otros docentes respecto a los modos de mejorar (algo valorado por los profesores estudiados). Pero el tiempo y la oportunidad para

ello no siempre está disponible (Ávalos et al., 2011). Así, la dificultad para responder a las demandas externas constituye otro factor que produce conflictos de identidad profesional (van den Berg, 2002) y puede, a su vez, reducir el grado de emotividad positiva y de compromiso los que, como hemos visto, son elementos que sostienen a la identidad docente.

6. LOS CAMBIOS COMO POLÍTICAS Y CONFLICTOS REFERIDOS AL PROFESIONALISMO DOCENTE

Varios autores han destacado el hiper reformismo que ha caracterizado a los sistemas educativos en los últimos veinte años. Este reformismo se orienta en muchos casos, según lo indica Weber (2007), por los principios de la economía del mercado y del neo-liberalismo y se manifiesta como un *contexto político turbulento*, repercutiendo en la *intensificación* de las tareas que deben realizar los profesores (Churchill y Williamson, 2004, citado en Popelton & Williamson; Day, 2002; Hargreaves, 1992; van den Berg, 2002).

La celeridad de los cambios contrasta a su vez, con el proceso lento de la construcción y reconstrucción de identidad de los docentes, que comienza con la formación inicial y que continúa a lo largo de la carrera profesional. Si bien, las reformas y los cambios en los sistemas educativos son elementos que impulsan los procesos de reconstrucción de identidad, éstos requieren a su vez del ejercicio de juicio profesional y tiempos de prueba y asentamiento. El contexto de cambio constante no permite que esto ocurra, y más bien contribuye a producir rupturas y conflicto identitario, que a permitir las reconstrucciones de identidad que son normales en el curso de la carrera docente. A su vez, estos procesos al entrar en conflicto con la posibilidad de ser fiel a la misión docente asumida y a sus demandas, pueden afectar el sentido de auto-eficacia, la motivación y el compromiso de los profesores.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

La descripción de la propia identidad, que entregan los profesores y profesoras chilenos estudiados, es altamente positiva en lo que respecta a sus definiciones, sus convicciones y el grado con que expresan compromiso y motivación para la docencia.

La afirmación de la vocación pedagógica y social de los profesores y profesoras estudiados surge como un componente esencial de su identidad profesional, lo que explica, no sólo por qué eligieron la docencia, sino también por qué permanecen en su ejercicio, a pesar de las condiciones laborales y salariales reconocidas como adversas.

Los docentes tienen un fuerte sentido de misión definido por las grandes tareas que hemos destacado: el logro de aprendizaje de sus alumnos y la formación valórica de éstos. Ambas son parte de su identidad y generan un alto grado de compromiso con su tarea. Como referentes para sus alumnos, los profesores y profesoras entienden que, para el ejercicio de esta misión, deben contar con competencias profesionales sólidas y demostrar una integridad personal. Sin embargo, esta doble misión, que da sentido al día a día de la tarea de los profesores/as, es tensionada por los mismos procesos que ocurren en otros sistemas educativos y a los que nos hemos referido antes: reducción de la tarea docente a la producción de resultados de aprendizaje medibles en forma estandarizada, intensificación de las demandas como resultado de cambios constantes en el currículum escolar y en las orientaciones referidas a los procesos de enseñanza, y cambios en las estructuras escolares con efectos sobre el trabajo docente (Ávalos et al., 2011).

La agenda global de performatividad se expresa, en el contexto chileno, a través de la tendencia a un uso creciente de evaluaciones del desempeño docente tanto para profesores en servicio como para la formación inicial. El lado negativo de esta tendencia no es tanto su razón de ser, sino lo estrecho de los objetivos que mide, como también su expresión pública en mensajes que desvalorizan la capacidad de los docentes y su rol como educadores.

Tal vez, un elemento importante en el resentimiento de los docentes respecto a las definiciones externas sobre su identidad y profesionalismo, es que parecieran ignorarse los enormes cambios sociales que han ocurrido con la ampliación de la obligatoriedad escolar y que ellos deben asumir. El estudio realizado proporciona indicios de cómo la identidad de los docentes chilenos está tensionada por las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal palanca para el desarrollo social y económico del país, pero que no entiende que para enfrentar sus demandas los profesores necesitan reconocimiento y apoyo. Desde el punto de vista de los docentes, la sociedad no parece haberse percatado todavía de sus esfuerzos y les exige resultados sin comprender bien los cambios que se han asomado a la escuela, y sin entender como lo saben los docentes, que educar es una de las tareas sociales de mayor complejidad (Labaree, 2007).

Paradójicamente, los profesores y profesoras chilenos que estudiamos aún defienden su identidad, están motivados por su profesión y son gratificados por la enseñanza en el aula y por sus alumnos quienes los impulsan a seguir aprendiendo.

Referencias.

Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C & Valenzuela, J. (2011). [La profesión docente en Chile. Políticas, Prácticas, Proyecciones]. Datos duros inéditos.

Ávalos, B., Carlson, B. & Aylwin, M. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Qué sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas* (Informe Final Proyecto Fondecyt 10202218), Santiago.

Ball, S. (sin fecha, 2003). The teachers' soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (sin fecha, 2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37: 677-692.

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Berkshire: Mc. Grall Hill.

Evetts, J. (abril, 2010). Organizational professionalism: changes, challenges and opportunities. Trabajo presentado en la XIV IRSPM Conference. The Crisis: Challenges for Public Management. University of Berne, 7-9 Abril. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?start=30&q=Evetts+Organizational+Professionalism&hl=es&as_sdt=0

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa* (1ª Reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2009). *Cartas a Quien Pretende Enseñar* (12ª Reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (sin fecha, 2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record* 94 (1), 87-108.
- Hargreaves, A. (sin fecha, 2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, L., Cunningham, A., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. & Peel, T. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. (Final Report of the Teacher Status Project). Nottingham: Department of Education and Skills.
- Labaree, D. (2007). (Autor) On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. En *Education, Markets and the Public Good. The Selected Works of David F. Labaree*. Londres & New York: Routledge.
- Ministerio de Educación (2008). *Encuesta de Idoneidad Docente*. Santiago de Chile: Departamento de Planificación y Estudios.
- Nieto, S. (Ed). (2005). *Why We Teach?* New York: Columbia Teachers College.
- Poppleton, P. & Williamson, J. (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. Oxford: Symposium Books.
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Van Den Berg, R. (sin fecha, 2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Weber, E. (septiembre, 2007). Globalization, "glocal" development and teachers' work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3), 279-309.
- Zembylas, M. (sin fecha, 2003). Emotions and teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 213-238.

LOS CONOCIMIENTOS Y LAS COMPETENCIAS QUE SUBYACEN A LA TAREA DOCENTE

Beatrice Avalos

INTRODUCCIÓN

¿Qué conocimiento tiene el mayor valor? La pregunta con que se inicia el libro sobre educación que escribiera Herbert Spencer a mediados del siglo XIX es pertinente para la tarea propuesta en este capítulo. Para responder a esta pregunta (y de paso enjuiciar el currículo escolar vigente), Spencer propone como criterio una definición operacional de la educación: “Preparar para vivir en forma completa es la función que le compete a la educación y el único modo racional de juzgar cualquier curso de acción educativa es juzgando el grado en que cumple esa función” (Spencer, 1963, p. 29). Este método de Spencer es apropiado si queremos responder a la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento tiene mayor valor para la tarea de enseñar? Es decir, para responderla o valorar posibles opciones debemos definir las funciones esperadas de la enseñanza en el contexto más amplio de la educación, describiendo ese trabajo y clarificando aquello que los profesores necesitan saber para realizarlo. Esa tarea que parece simple no lo es tanto cuando se advierte que la enseñanza ocurre en contextos muy diferentes, se centra en edades y capacidades variadas, y que además se realiza en medio de procesos globales de interconexión, con presiones y demandas que pueden sobrepasar la capacidad de los profesores. A pesar de ello es posible concordar que la tarea de enseñar comprende el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos con sus componentes prácticos, en y con otros (sean niños, jóvenes o adultos), y hacerlo en contextos de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad. Teniendo a la luz esta descripción amplia del concepto de enseñar, el resto de este capítulo considera perspectivas diversas referidas al conocimiento necesario para la enseñanza. Estas incluyen la discusión del tema desde el concepto de profesión, desde el concepto epistemológico de conocimiento para la enseñanza y desde las perspectivas de fuentes y producción del conocimiento pedagógico. En la sección final, el capítulo propone un esquema que relaciona competencias para la enseñanza, los conocimientos y habilidades requeridas, y su presencia en ejemplos de desempeño docente. Todo esto, teniendo en cuenta el contexto latinoamericano y las actividades de formación docente.

BASE DE CONOCIMIENTOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

El carácter de profesionales reclamado por los docentes inevitablemente se refiere a aquello que define a este carácter. La tradición ha asociado las profesiones con la posesión de una base de conocimientos bien establecida que se adquiere a través de un período de formación, generalmente de nivel terciario o universitario, que conlleva capacidades, prácticas referidas a la naturaleza de su ejercicio y que en virtud de estas capacidades involucra la capacidad de razonar y juzgar respecto a lo que es o no apropiado en el curso de su ejercicio (Abbott, 1988). Las profesiones así estructuradas procuran el reconocimiento de la jurisdicción social que les compete, lo que significa velar por su calidad, el cumplimiento de estándares de competencia adecuados y contar con un código de conducta contra el cual puedan ser interpeladas y juzgadas, si es necesario, por esa misma jurisdicción social.

En el caso de profesiones como la docencia, la delimitación de cuál es su base de conocimientos es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle contenido a su formación profesional. Tanto es así que a través del tiempo ha persistido una duda respecto a si existe una base sólida de conocimientos llamada “pedagogía”, duda que se funda en el carácter práctico y hasta artesanal de la enseñanza. Más recientemente, con el propósito de justificar el carácter epistemológico de la enseñanza, la discusión se ha complejizado mediante el desarrollo de conceptos como “saber pedagógico” (Díaz, s. f.) y “conocimiento práctico” (Cochrane-Smith y Lytle, 1999). Estas discusiones ilustran el esfuerzo por expresar cómo ocurre la conjunción entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los “procedimientos” y de los “contextos” referidos a la enseñanza. Dicho de otro modo, se trata de nuevos intentos de resolver la tensión entre teoría y práctica que persiste en los programas y actividades de preparación de profesores. Nos referimos a algunos de ellos en los párrafos siguientes.

¿Qué tipo de conocimientos debiera ser parte de un programa de formación docente?

En forma genérica y tratando de obviar la dicotomía clásica entre teoría y práctica, se advierten diversos modos de aproximarse a la descripción del conocimiento docente, y más específicamente a lo que debiera ser parte de la formación. Una de estas formas es ofrecer tipologías referidas a las actividades cognitivas que se ponen en acción al enseñar. Por ejemplo, Eraut (1994), sintetizando la literatura sobre el tema, enumera las siguientes formas de conocimiento: conocimiento de proposiciones (teórico), conocimiento práctico o surgido de la práctica incluyendo el conocimiento de procedimientos, conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y conocimiento de destrezas o habilidades. También se ofrecen categorizaciones sobre el contenido mismo del conocimiento requerido para enseñar; las que a su vez pueden involucrar las actividades cognitivas señaladas por Eraut. Así, por ejemplo, Shulman (2004, p. 227) propone la siguiente lista:

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.

En general, puede decirse que hay bastante acuerdo en que este listado describe adecuadamente los contenidos de un currículo de formación docente tanto inicial como en servicio. Por ejemplo, estos temas aparecen en el manual referido a la base de conocimientos necesaria para la formación docente publicado por la asociación de instituciones de formación docente en Estados Unidos (Murray, 1996), en propuestas como las de Darling-Hammond, Wise y Klein (1995) y han sido recogidos como base para la formulación de competencias para la formación y para la evaluación del desempeño docente en Chile (Ministerio de Educación, 2000, 2003). Recientemente, el estudio internacional en curso (IEA TEDS-M) que indaga sobre la formación de profesores

con foco en Matemáticas usa categorías similares de conocimiento con el fin de operacionalizar la “oportunidad para aprender” de los futuros profesores en los países participantes (ver: [http:// www.teds.educ.msu.edu](http://www.teds.educ.msu.edu)).

Sin embargo, el modo como estas áreas se llenan de contenidos, las articulaciones que ocurren entre ellas, las actividades que demanda su enseñanza y aprendizaje tanto a los educadores como a los futuros profesores son sustancialmente diferentes de contexto en contexto y de institución en institución. Mostraremos a continuación algunas de las áreas de tensión que marcan lo que puede entenderse como el currículo en acción de la formación docente: saber científico y saber práctico; transformación del contenido en enseñanza relevante, y desarrollo del razonamiento y juicio pedagógico.

SABER CIENTÍFICO Y SABER PRÁCTICO

El análisis de la relación entre el saber científico y el saber práctico requiere algo más que una serie de argumentos que validen la necesidad de su articulación sobre la base de que la preparación de profesores es una profesión de servicio social. Las preguntas de fondo se refieren a la naturaleza del conocimiento pedagógico y a su fundamentación epistemológica. El énfasis reciente en el conocimiento pedagógico como emanado de la práctica docente tiene el valor de contrapesar un énfasis anterior en conocimiento teórico referido a la docencia (extraído de la sociología, la psicología o la filosofía) o en conocimiento disciplinar desconectado de la enseñanza. Sin embargo, mal interpretado, puede transformarse en mero conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para el análisis situacional que cada docente debe realizar en el curso de su enseñanza y para la toma de decisiones acerca de sus cursos de acción.

Prosiguiendo el tema acerca de cuál es el conocimiento apropiado para la enseñanza, nos referimos a dos autores que discuten el tema desde la sociología del currículo. Michael Young (2008) recoge críticas hechas al subjetivismo de algunas posturas en la sociología del conocimiento que convertirían al currículo en un conjunto de procesos con falta de contenido y procura ofrecer una base conceptual para otorgarle cierta solidez a la construcción curricular, reconociendo también sus condicionantes estructurales. Critica a quienes ponen el acento en procesos y le niegan una base real, concreta al conocimiento, como también a lo que llama las “voces discursivas” de quienes tienen fuerza política para hacerse oír; pero sin base conceptual sólida. En contraste, propone lo que llama un “argumento multidimensional” para establecer el derecho a inclusión en una propuesta curricular de determinados conocimientos o actividades. Este argumento implica considerar tres criterios: 1) la validez externa, el grado en que se presenta el caso de modo convincente; 2) la consistencia interna, el grado de coherencia con los propósitos del currículo, y 3) la capacidad de invocar el apoyo de una comunidad particular de expertos que tiene legitimidad amplia (p. 9). Al hacer esta propuesta, y siguiendo los postulados de Basil Bernstein, Young reconoce que importa el modo como se estructura el conocimiento curricular y si esa estructura favorece o no la desigualdad, como también la relación entre conocimiento científico y conocimiento de la vida diaria que subyace al concepto de aprendizaje de Vygotsky. Así, quienes tienen la responsabilidad de organizar los contenidos de un currículo de formación pedagógica necesitan anclarlo en el conocimiento científico de la enseñanza (que resulta de la investigación de sus disciplinas asociadas y de saberes compartidos por comunidades investigativas y profesionales) y en la indagación casuística de las prácticas de enseñanza que recogen los propios profesores en comunidades de aprendizaje e investigación.

También desde la perspectiva de la sociología del conocimiento curricular, Phillippe Perrenoud (1998) propone un modo de comprender la relación entre conocimiento teórico y práctico. Para ello recuerda que en la base de todo conocimiento hay un origen y una referencia a la experiencia, aun cuando aquellos a quienes denomina “sabios” (los científicos) tiendan a olvidar esta relación. Al respecto ironiza sobre la distinción presente en la lengua francesa (también en la española) entre saber y conocimiento. El saber sería universal, impersonal, sin referencia a sus usos sociales, mientras que el conocimiento sería la fase subjetiva del saber, contextualizada, personalizada. El problema con esta distinción es que sugiere una jerarquía y una relación jerárquica entre saber “ciencia o teoría pura” y “conocer” o ciencia aplicada, indicando que la una, por ejemplo, en el caso de la formación profesional, precede a la otra. Esto explicaría por qué persisten en muchos currículos de forma-

ción docente los cursos teóricos que conformarían una suerte de saber que necesariamente debe preceder a aquellos cursos de tipo profesional o a las actividades de aprendizaje práctico. La propuesta de Perrenoud para la modificación de esta situación es utilizar el proceso que denomina de “transposición” de las prácticas expertas o competentes de los profesionales al currículo. La propuesta es moderar en la estructura curricular la presencia del saber “sabio” y darle una cabida más preponderante al conocimiento experto, que no es simplemente un “saber hacer”, sino conocimiento científico movilizado en la práctica. En ese sentido propone como programa rescatar las competencias que son parte de la práctica de los profesionales expertos (por ejemplo, de la enseñanza) mediante procesos de análisis conceptual. Para ello distingue dos componentes esenciales de las competencias: los recursos cognitivos movilizados (información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) y los esquemas de operación de esos recursos que impiden que la movilización de los recursos cognitivos se quede en “letra muerta”. El proceso de elaboración curricular se centraría en sus últimas etapas en el ordenamiento de dispositivos, situaciones y contenidos planificados y efectivos que formarían parte de los programas de formación docente.

Tomados en su conjunto, los aportes de Young y Perrenoud reconocen para la educación un campo propio, con una base de conocimientos indagada y socializada por bases expertas, y que es movilizada en la acción docente de maneras diferentes. Esta base de conocimientos movilizada y transformada en la práctica, cuando se comparte, es susceptible de ampliar el campo codificado del conocimiento experto docente. Así, citando a Basil Bernstein, Young concluye que la “educación tiene una especificidad propia que se centra en condiciones de adquisición de conocimientos que nunca pueden ser reducidas a la política, la economía o los problemas de administración” (Young, 2008, p. 118).

FUENTES DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO O CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA

El análisis anterior de Perrenoud y de Young plantea como desafío la construcción de propuestas curriculares para la formación docente que se anclen en una base relativamente validada de conocimientos, relevante para la tarea de enseñar y que refleje el conocimiento práctico del experto. Este trabajo tiene dos vetas: las prácticas de enseñanza y también las bases disciplinarias que componen el currículo escolar vistas desde las prácticas expertas. En esta sección examinamos estas vetas y la forma como pueden considerarse en su conjunto para darle forma al contenido de la preparación docente.

Praxis y enseñanza

Si entendemos en el sentido aristotélico que “praxis” connota la acción de vivir la vida diaria (Heller, 1984) con las deliberaciones y juicios que realizamos en este proceso, podemos considerar también la enseñanza como una forma particular de vivir, que es susceptible de ser descrita por las personas que enseñan. Sin embargo, una mera descripción al modo de una fotografía podría entregarnos indicaciones recomendables, y también sugerencias que podrían no ser recomendables (o alienadas como lo indica Heller). Las prácticas de enseñanza envuelven juicios y creencias que, aunque particulares, pueden reflejar tendencias sociales o ideologías que deforman la enseñanza, como por ejemplo que las niñas no tienen mente matemática o que el origen social determina las posibilidades educativas. Por tanto, si hemos de tomar las prácticas de enseñanza como fuente para construir los currículos de formación, tenemos que contar con buenas conceptualizaciones acerca de la práctica y con buenos procedimientos reflexivo-críticos para acceder a ella.

Cochrane-Smith y Lytle (1999), en un excelente artículo referido al rol de la práctica en el conocimiento docente, se refieren a tres tipos de conocimiento. Al primer tipo lo denominan “conocimiento para la práctica”, o lo que usualmente se entiende por el conocimiento formal académico ofrecido en las instituciones formadoras. Si bien se presume que este conocimiento debiera servir para preparar para la enseñanza y dirigir los procesos mismos de enseñanza, con frecuencia su vinculación con estas tareas es tenue y abstracta. Los académicos que desarrollan este conocimiento formal suelen operar bajo el supuesto o la imagen de que el conocimiento una

vez aprendido se aplicará en contextos prácticos, lo que no siempre es así. Sin embargo, el conocimiento formal puede ofrecer una valiosa contribución al aprendizaje docente, como lo hacen notar, por ejemplo, Putnam y Boroko (2000), respecto al aporte de la psicología cognitiva para comprender el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje docente. También, como lo mostraremos más abajo, hay aportes sustantivos a la enseñanza, que provienen del análisis de los conceptos centrales de las disciplinas curriculares.

El segundo concepto que usan Cochrane-Smith y Lytle es el de “conocimiento en la práctica”. Este se refiere más específicamente al conocimiento que los profesores recogen en forma reflexiva de su experiencia y que se expresa en sus propias narraciones (Nieto, 2005; Trahar, 2006). En cierta medida corresponde a lo que algunos autores denominan el “conocimiento práctico” (Vries y Beijaard, 1999) y que contraponen al conocimiento “científico” o “sabio” al decir de Perrenoud. Vries y Beijaard indican que, mientras que el conocimiento científico es abstracto y proposicional, el conocimiento práctico es referido a la experiencia, procedimental, situacional, particular e implícito. Schön (1987, 1991) reconoce este conocimiento también como implícito o tácito e indica que se actualiza mediante la reflexión. No es un conocimiento acientífico, puesto que incluye conocimientos elaborados científicamente que se ponen en acción por parte de quienes son profesionales expertos, según la definición que ellos hagan de los problemas en cuestión. La cercanía entre este tipo de conocimiento y el conocimiento del artista ha motivado a muchos a comparar la experticia pedagógica con el arte escénico (ver, por ejemplo, Sarason, 1999). Desde la perspectiva de la formación docente, la validación de la práctica de los profesionales expertos ha servido para alimentar muchos de los currículos y actividades de formación (Cochrane-Smith y Lytle, 1999).

El tercer concepto es el de “conocimiento de la práctica”. Respecto a este conocimiento se introduce como factor el análisis crítico, en la medida en que tanto la generación del conocimiento práctico como su puesta en acción son susceptibles de ser problematizados. Cochrane-Smith y Lytle (1999) consideran que este conocimiento también es generado por quienes practican la enseñanza en forma de redes, comunidades de investigación y otros tipos de trabajo docente colectivo. Las autoras declaran que en la base de este conocimiento está el que “los profesores a lo largo de su vida profesional juegan un rol central y crítico en la generación de conocimiento de la práctica al hacer que sus aulas y escuelas se conviertan en sitios de indagación, conectando su trabajo en las escuelas con temas más amplios y asumiendo una perspectiva crítica sobre la teoría y la investigación de otros” (p. 273).

Conocimiento disciplinar y enseñanza

Hay acuerdo en que enseñar en el contexto escolar involucra estimular o producir el aprendizaje de contenidos curriculares referidos a disciplinas académicas establecidas o a las artes y técnicas validadas por comunidades de expertos. Sin embargo, son objeto de discusión la forma y el grado en que ellas deben estar presentes en el currículo de formación docente. En parte, la discusión se refiere al nivel requerido (en términos cuantitativos o cualitativos), pero también al grado de su utilidad para la enseñanza y las demandas de los sistemas escolares. Un modo de mirar la relación entre conocimiento disciplinar y pedagogía es presumir que, en lo que se refiere a la formación docente, su aprendizaje se realiza en etapas consecutivas: primero es necesario aprender y comprender la disciplina y luego se podrá aprender a aplicarla. Sin embargo, las investigaciones sobre cómo se aprende a enseñar demuestran que los futuros profesores que aprenden la disciplina en departamentos disciplinarios no necesariamente trasladan ese conocimiento a los actos de enseñanza. Por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales, los conceptos científicos adquiridos antes de su traducción en esquemas de enseñanza requieren muchas veces de una verdadera reconstrucción conceptual por parte del futuro profesor (Avalos, 1995). Ese proceso de reconstrucción conceptual o de transposición, como lo llama Perrenoud, es un proceso complejo. Difiere sustancialmente del sentido utilitario referido a “cómo” o “qué métodos usar” con que se suele entender el aprendizaje de la didáctica. En un famoso artículo publicado originalmente en 1987, Shulman le otorgó al proceso de transposición de los contenidos disciplinares a la enseñanza el carácter de un nuevo tipo de conocimiento, “conocimiento pedagógico del contenido”. Este concepto y la experiencia de trabajo de

Shulman y sus colegas han estimulado la producción de una cantidad grande de investigaciones centradas en el aprendizaje de la didáctica disciplinaria (ver Munby et al., 2001).

Para Shulman la transformación de un buen conocimiento disciplinar en conocimiento referido a su aprendizaje requiere de razonamiento y acción. Suponiendo que el futuro profesor ha comprendido los elementos centrales de la disciplina en cuestión³ y que está frente a la necesidad de comunicarlos y suscitar su aprendizaje en sus alumnos, es necesario algo más en términos cognitivos. El profesor debe interpretar los contenidos y estructurar su presentación usando un repertorio de representaciones (aprendidas o indagadas) conformado por analogías, metáforas y ejemplos. Esto implica seleccionar entre ellas las que sean apropiadas al contenido y a sus alumnos, adaptarlas en la instrucción, evaluar su efecto, reflexionar y desarrollar a partir del proceso una nueva comprensión de este proceso pedagógico en su totalidad (Shulman, 2004). Si bien estas capacidades debieran desarrollarse durante la formación inicial, en realidad solo se profundizan y amplían con la experiencia (Munby, Russell et al., 2001).

La naturaleza de los procesos descritos arriba apuntan a la conformación de una síntesis creciente entre praxis y conocimiento disciplinar, y explica por qué la investigación sobre la enseñanza, especialmente de profesores expertos, debe ocupar un lugar preponderante en las actividades de formación docente.

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE: DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A LAS COMPETENCIAS Y ACTIVIDADES CURRICULARES

En esta sección centramos la atención en la formación docente en América Latina y ofrecemos algunos criterios para evaluar, revisar o elaborar nuevos marcos curriculares.

La formación docente en América Latina ocurre en instituciones heterogéneas (universidades, instituciones terciarias y escuelas normales no terciarias). Esto sugiere que los futuros profesores y los profesores en servicio que se preparan en estas instituciones tienen también distintos niveles de entrada y que son expuestos a experiencias de formación muy disímiles. Sin entrar a examinar este supuesto, pues no es el objetivo del artículo, podríamos hipotetizar que, si bien la población de profesores es disímil de país en país y entre los tipos de institución formadora, la estructuración curricular y las actividades que se realizan se parecen mucho. Probablemente, si visitamos programas de formación para el nivel primario o secundario en Chile, en México, en Guatemala o Bolivia, encontraremos cursos llamados de “currículo”, de “evaluación”, de “filosofía de la educación”, de “psicología del desarrollo”. También encontraremos cursos denominados “métodos para enseñar algo”. Sin embargo, serán pocas las actividades cuyos contenidos y prácticas integren en forma poderosa la comprensión de los contenidos disciplinarios necesarios para enseñar con los modos de representarlos (imágenes, metáforas, ilustraciones), con el conocimiento de los útiles disponibles para ayudarse y con el desarrollo de las habilidades necesarias para manejar los conocimientos previos y los conceptos errados de los alumnos. El conocimiento práctico de los expertos no tendrá cabida en estos cursos, porque no se leen ni discuten las narrativas de las experiencias de docentes, ni se los interroga en sus actividades. Es probable que exista un ordenamiento curricular en torno a competencias, pero que lo que se necesita para alcanzar esas competencias sea solo tangencial o no evidente en la estructura y en las actividades curriculares propuestas. Hay muchas razones que pueden explicar este escenario hipotético. Entre ellas, la capacidad de los formadores y la pobreza de recursos de enseñanza. Pero ello no es excusa, pues es posible que aun entre formadores menos preparados y con recursos limitados se puedan suscitar actividades coordinadas de revisión y de propuesta curriculares basadas en la práctica de expertos profesionales (recogidas de la literatura y de otras formulaciones), y que a su vez puedan ser validadas por la comunidad de docentes del país. Un análisis de este tipo puede convertirse en una fuente poderosa para decidir qué incluir en un currículo que pretende ofrecer oportunidad real a los futuros profesores de aprender a enseñar.

Para terminar este artículo, y sobre la base de lo discutido anteriormente en torno a saber y conocimiento, teoría y praxis, disciplina y enseñanza, ofrezco a modo de ejemplo, el modo como se podría repensar los currículos de formación inicial y también las acciones de formación continua. Para ello me baso en el concepto de competencia entendido como el modo en que los conocimientos se ponen en acción en torno a las tareas profesionales educativas. Supone que, al pensar en contenidos curriculares, los conocimientos o recursos cognitivos que se propongan deben abarcar el espectro de conceptos disciplinares, actitudes, procedimientos, habilidades o destrezas que sean necesarios y deben permitir el develamiento de las creencias y prácticas tácitas de los profesores. Para asegurar la movilización de estos recursos cognitivos, estos ejemplos sugieren que se dé importancia al desarrollo y ampliación de la capacidad de razonamiento y juicio pedagógico en situaciones o contextos prácticos de enseñanza.

Los ejemplos propuestos se basan en la formulación de los estándares para la formación docente inicial (Ministerio de Educación, 2000) y en las competencias definidas en Chile para la evaluación de docentes en servicio (Ministerio de Educación, 2003). Estas competencias fueron formuladas sobre la base del análisis de investigaciones acerca de prácticas de enseñanza expertas (ver Dwyer, 1994, y Danielson, 1996) y con el aporte de docentes en Chile. El esquema sugiere contenidos y actividades necesarios para desarrollar cada competencia y también los desempeños docentes observables que corresponden a su logro. En general, se observa en el esquema que ciertos contenidos y actividades curriculares pueden apoyar el desarrollo de varias competencias en forma transversal.

Tabla I. Relación entre competencias esperadas de futuros profesores y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el currículo de formación

Ejemplo de competencias referidas a la preparación para la enseñanza		
El profesor	Contenidos de aprendizaje	Muestras de desempeño
Reconoce la importancia de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.	<p>El proceso de aprendizaje y el papel de conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Las características de desarrollo de los alumnos (niños, adolescentes).</p> <p>Las fuentes para informarse sobre las características de esos alumnos.</p> <p>Estudios que examinen la diversidad social y cultural, y de inteligencias y estilos cognitivos.</p>	<p>Expresa y considera juiciosamente en sus planes de clases estas experiencias.</p> <p>Sabe informarse (tipo de lecturas, información disponible en escuelas).</p> <p>Dispone de un repertorio de estrategias y las usa con el fin de conocer mejor a sus alumnos.</p>
Ejemplo de competencias referidas a la enseñanza en el aula		
El profesor	Contenidos de aprendizaje	Muestras de desempeño
Crea un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.	<p>Las diferencias entre alumnos: de género, culturales, étnicas, sociales, y de capacidad para el aprendizaje. Examen de estudios de las relaciones entre estas diferencias y los resultados de aprendizaje.</p> <p>Aspectos relevantes del desarrollo moral en niños y adolescentes. Análisis de estudios de caso sobre el efecto de estos factores en el trabajo escolar.</p> <p>Los valores que deben regular el trabajo en el aula: confianza, libertad, respeto, equidad y conocimiento sobre modos de asegurarlos en el ambiente del aula. Análisis de teoría y estudios relacionados con la importancia de estos aspectos.</p>	<p>Crea condiciones en el aula que favorezcan el respeto, la equidad, la confianza, la libertad.</p> <p>Se desempeña en forma equitativa y respetuosa con los alumnos.</p> <p>Reacciona ante actitudes de alumnos entre sí que violen normas de convivencia, usando procedimientos educativos, ayudando a los alumnos a comprender más que utilizando innecesariamente el castigo.</p>

Ejemplo de competencias referidas a la enseñanza en el aula (continuación)		
El profesor	Contenidos de aprendizaje	Muestras de desempeño
Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.	<p>El proceso de aprendizaje. Examen de los estudios que ilustran el efecto de “profecía cumplida” sobre el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Estrategias de enseñanza y aprendizaje desafiantes y limitantes.</p> <p>Factores contextuales, como un ambiente de trabajo serio, para favorecer niveles más altos de aprendizaje. Análisis de estudios de caso.</p>	<p>Usa estrategias de enseñanza y aprendizaje que dan oportunidad a los alumnos para ir más allá de los niveles mínimos.</p> <p>En su comunicación en el aula, estimula a los estudiantes a ir “más allá”.</p> <p>Usa el tiempo disponible en el aula principalmente para el aprendizaje de contenidos.</p>
Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.	<p>Estrategias para desarrollar pensamiento divergente.</p> <p>Efectos sobre logros cognitivos de distintas estrategias de interacción: preguntas, respuestas, retroalimentación. Conocimientos de estudios sobre el tema.</p> <p>Temas transversales de importancia en el currículo y los procesos educativos. Estudios y casos que ilustren el uso de estos temas en la enseñanza.</p>	<p>Establece condiciones para que los alumnos expresen libremente su manera de pensar frente a preguntas abiertas.</p> <p>Formula preguntas o problemas que ofrecen posibilidad de más de una respuesta.</p> <p>Usa situaciones y momentos apropiados para la discusión de temas transversales que estimulen la entrega de opiniones y ofrezcan oportunidad de orientar.</p>
El profesor verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.	<p>Estrategias de verificación de la comprensión de los alumnos de los temas enseñados.</p> <p>Identificación de necesidades e intereses de los alumnos, a partir de la observación del comportamiento en el aula o fuera de ella.</p> <p>Errores posibles o usuales en el aprendizaje de los contenidos a partir de estudios e investigaciones sobre preconcepciones y errores conceptuales.</p>	<p>Monitorea frecuentemente durante la clase el estado de comprensión de los alumnos.</p> <p>Varía las estrategias de enseñanza o las tareas de aprendizaje que se realizan, si se descubren dificultades no superadas.</p> <p>Aclara la comprensión de conocimientos a partir de la discusión de errores.</p>



CAPÍTULO 5

Iván Núñez Prieto:

LA MEMORABLE HISTORIA DE UN HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN



5

Capítulo 5. Iván Núñez Prieto: LA MEMORABLE HISTORIA DE UN HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN

Recorrer la vida de Iván Núñez es transitar por la historia de la sociedad y de la educación chilena en el siglo XX. Núñez, entonces, no es solo un gran historiador de la educación, es también un protagonista de la historia de Chile.

La educación y la política, presentes desde el origen

Iván Núñez nació en un convulsionado Santiago, al finalizar el año 1932. En su familia de origen encontramos representadas características fundamentales del cambio del siglo XIX al XX en la zona central de Chile. Su abuelo fue inquilino de un predio en Codegua, lugar en el que se inició un tránsito intergeneracional desde el campo a la ciudad. Su padre estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez, dando origen a una trayectoria educativa llena de eventos afortunados y desafortunados vinculados a su vida política. Tanto el padre como la madre de Iván Núñez estaban muy involucrados en política.

Se casaron y se vinieron a Santiago después de que mi padre egresó de la Escuela Normal el año 28, 29, 30, por ahí, y se hicieron comunistas, del Partido Comunista en su etapa más ultra, estalinista... Yo nací el 32, cuando mi padre, que ya era profesor, fue exonerado del servicio de primaria y también relegado a la Isla Mocha. Yo nací en ausencia de mi padre.⁵⁰

Durante ese tiempo, compañeros de su padre se preocuparon del cuidado de la familia ya que su madre también fue exonerada. Luego, su padre debió desempeñarse como obrero de la construcción y metalúrgico hasta el advenimiento del período de los gobiernos radicales. En ese período, la familia no abandonó la vida política.

[mi padre] incluso llegó a ser dirigente sindical todo el periodo entre el año 32 hasta el triunfo del Frente Popular y participaba de una especie de movimiento de los profesores exonerados (...). En cierto modo los comparo con los familiares de los detenidos desaparecidos, por esa capacidad de permanecer unidos y hacer visible su atropello, su drama, hasta el gobierno del Frente Popular. Entre tanto, al parecer por 1934 o 1935, mi padre abandonó el Partido Comunista y se fue a lo que en ese tiempo se llamaba la Izquierda Comunista, una fracción desgajada del PC.

Después de este difícil momento laboral, el padre de Iván retornó al mundo de la educación en el gobierno de Pedro Aguirre Cerda. Como una manera de compensar el traumático episodio vivido, se le ofreció hacerse cargo de la dirección de una escuela ubicada en Puente Alto, que en ese tiempo era una zona semi rural. Este período fue muy relevante en el desarrollo del interés de Núñez por la educación, al que aportó de forma fundamental su núcleo familiar.

⁵⁰ Entrevista realizada a Iván Núñez Prieto para edición de este libro durante noviembre de 2020. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista

Mi infancia la viví en Puente Alto. Aquí hay un detalle que tiene mucha incidencia posterior en mi vida. Yo siempre digo: “nacé militante y nacé educador”, en el sentido de que la escuela a la que llegué mi padre, al principio era un rancho y él lucho y luchó hasta que la Sociedad Constructora levantó un edificio para una escuela de hombres y otro al lado para una escuela de niñas (...). Yo le hago bromas a mis colegas: ninguno de ustedes ha vivido en una escuela, les digo. Yo viví varios años en una escuela, incluyendo el verano, el periodo de vacaciones. Desde el punto de vista de la niñez, era una cosa maravillosa. Junto con mi hermana menor disponíamos de tres pisos, había talleres de trabajo manual, de carpintería, salón de actos, era una escuela plenamente dotada a nuestra disposición.

También fue un período de apresto para la vida política. La militancia de su padre le permitió conocer desde dentro la vida partidaria y el teje maneje de la influencia y las relaciones de poder. La política se vivía también en la cotidianeidad de los jóvenes:

Estaba la escuela primaria particular, en que la clase media o la aristocracia obrera ponía sus hijos, y la escuela de mi padre que era más de obreros que de campesinos. Había -yo recuerdo- una distancia y una oposición, una diferencia que llegaba hasta la lucha entre los niños de una y otra escuela. Yo no sé si esto fue atizado o era espontáneo, pero ellos nos acusaban de masones. Nos gritaban “¡masones!”, lo que yo recibía como un garabato, y nosotros respondíamos a peñascazos “¡pechoños!”. Viví esos últimos resabios de las luchas teológicas del siglo XIX.

Iván Núñez hizo su educación primaria en la escuela de Puente Alto. Luego, se trasladó a Santiago, al Liceo Manuel de Salas. Allí construiría vínculos que fueron fundamentales para su trayectoria profesional y participaría de una experiencia educativa propia de un “liceo liberal”, según él mismo describe. Durante sus años de estudio compartió con varias futuras personalidades de la educación y otras áreas de la sociedad.

Teníamos en el modelo del liceo un trato respetuoso de los profesores hacia los alumnos, eliminando en lo posible los autoritarismos. Había, lo que en otros liceos más tarde se llamó, gobierno estudiantil o centro de alumnos. El nuestro se llamaba asociación de gobierno estudiantil. Esta fue fundada, entre otros, por Humberto Maturana y Susana Rojo, una serie de personajes importantes, que luego serían parte de la élite cultural. Había dos hijos de Premios Nacionales (...). Aprendí mucho de mis propios compañeros e incluso de sus familias.

Además tuve una profesora que después obtuvo el premio nacional: Viola Soto era nuestra profesora jefe. Al mismo tiempo que yo entraba al liceo a primer año, ella se hacía cargo de ese curso por primera vez como profesora jefe. El hecho es que ella se preocupó de este niño que venía al liceo y tenía que almorzar, y consiguió que mis compañeras me invitaran a almorzar a sus casas (...). Como la Historia me fascinó desde que entré al liceo y fui buen alumno, ella se interesó en que ojalá estudiara Educación o Historia. En ese tiempo no había estudios profesionales o académicos de Historia, la única manera de ser historiador con un mínimo de base académica, era estudiar Pedagogía en Historia. Ella se preocupó de eso y lo mismo hizo la persona que la reemplazó, doña Olga Poblete, que también coincidió en que estudiara pedagogía, con oposición de mi padre.

Estudios de pedagogía e inicio de la carrera profesional: nuevos espacio de encuentro entre docencia y política

Iván Núñez desarrolló vida política en el liceo, como joven socialista en la rama de estudiantes secundarios. Más tarde, en sus estudios superiores en el Instituto Pedagógico, esta participación se hizo más intensa, lo que no siempre resultaba fácil de combinar con la vida académica.

Ahí empieza mi vida a complicarse tanto por la parte académica estudiantil como por la parte política. Me hice militante de la brigada –así se llamaba en ese tiempo– universitaria socialista. Y me abrí al mundo por esa vía de la militancia, que implicaba también pertenencia a la Fech, con una participación política muy fuerte.

A mí los ramos pedagógicos me interesaron porque yo tenía interés en enseñar. Además era testigo del trabajo de mi padre y el hecho de haber vivido en una escuela no dejaba de influir en mí. Pero, claro, era una novedad tener Historia con los grandes historiadores chilenos de ese tiempo. Todos lo que se puedan mencionar de la historia de Chile estaban ahí, eran nuestros profesores, incluyendo al rector Gómez Millas que era nuestro profesor de Teoría de la Historia. Claro que también me atrajo la historia misma y el ejercicio de leer.

Ya en cuarto año de sus estudios en el Pedagógico, el Premio Nacional tuvo su primera experiencia en la docencia. Ella ocurrió en un liceo nocturno anexo a la Escuela Normal, actividad a la que accedió con el apoyo de los contactos de su padre. Este año fue muy movido, intenso y duro para Iván Núñez. Los episodios que allí se dieron tuvieron también desenlaces inesperados de gran relevancia para su trayectoria profesional.

Mi padre empezó a ascender en su carrera como dirigente en la Unión de Profesores de Chile, que era el gremio más poderoso de los profesores primarios. Llegó a ser presidente de esta organización. En el gobierno de Ibáñez se creó la Superintendencia de Educación que incluía en su institucionalidad un Consejo Nacional de Educación Superior, donde estaban representados todos los actores de la educación pública y privada: habían representantes de los sostenedores privados, de los apoderados privados, desde luego de los gremios de la educación pública y alguna de las instituciones principales como la Escuela Normal, el director del Pedagógico, de la CORFO, de la CUT. Esa experiencia es poco conocida...algún día a lo mejor escribo sobre ella.

A mi padre le correspondió asumir la representación del conjunto de los profesores fiscales. Estuvo algunos meses ejerciendo esta representación ya que entre tanto se enfermó gravemente y murió en agosto del 54.

Yo estaba en cuarto año, en el Pedagógico, y ocurre que otro dirigente magisterial, que hizo un discurso en los funerales de mi padre, era un hombre enfermo del corazón y al día siguiente se murió de un ataque. Lo afectó mucho la muerte de mi padre. Entonces, los consejeros le plantearon al ministro que sería bueno preocuparse de las familias de estos dos profesores que coincidieron en morir juntos. La solución fue que uno de los hijos del colega de mi padre y yo fuéramos nombrados desde el primero de abril del año siguiente ayudantes de investigación en la propia Superintendencia, que en su estructura tenía una oficina de estudios. Así es que el primero de abril del 55, en el inicio de mi quinto año en el Pedagógico, fui nombrado ayudante.

Iván Núñez iniciaba así una trayectoria profesional ligada al Estado que tal vez no vio venir en ese mismo difícil año 1954. Su labor de investigación estuvo ligada a la realización de un análisis estadístico de las edades de los alumnos del sistema escolar. Como es de suponer, en esa época no existía un desarrollo tecnológico que facilitara la tarea de análisis, por lo que el proceso de sistematización de los datos se realizaba en grandes planillas, cuyas cifras había que hacer calzar. Además de ello, Núñez trabajó con otros profesores en otras tareas de investigación y tuvo la oportunidad de llevar a cabo diversas acciones de desarrollo profesional.

Fueron dos años los que trabajó Iván Núñez en la Superintendencia, espacio en el que pudo aprender y participar de las políticas públicas. Sin embargo, con el pasar del tiempo volvió a sentir la necesidad de ejercer como profesor y como político. Esto le condujo a una nueva etapa de su vida profesional.

Una suma de casualidades

Yo empecé a sentir que dada mi militancia -era socialista bastante a la izquierda, por así decirlo- estaba traicionando a la clase obrera. Tenía una sensación de incomodidad: pensaba que debía estar o en el magisterio en sus luchas gremiales o trabajando en un establecimiento que no fuera acomodado.

Núñez señala esto porque en 1955 hizo clases en el Liceo Manuel de Salas a solicitud de su ex profesora, la educadora Olga Poblete, quien debió salir del país por compromisos de actividad política. El Premio Nacional buscaba ejercer la pedagogía desde otro lugar y ese nuevo escenario sería la población Dávila, en San Miguel. Un amigo de la familia gestó esta oportunidad.

Mi vida es una suma de casualidades, de partidas que no dependieron de mi voluntad, sino que me cayeron en las manos. Se trataba de una escuela que estaba en la comuna de San Miguel, en la población Miguel Dávila, que era una población de dos mil familias construida por el Estado, cuyos habitantes fueron seleccionados porque ahorraban colectivamente. Eran organizados y tenían capacidad de presión porque había gremios detrás de ellos. Eran los tiempos en que recién había asumido Ibáñez y el Ministerio y la Sociedad Constructora se movieron rápidamente. Entonces se fundó ahí una escuela que estaba concebida desde kínder hasta el último año de secundaria, una escuela de todo el ciclo escolar y con carácter experimental, para experimentar justamente el funcionamiento de establecimientos integrados, que era una especie de idea fuerza o consigna que tiene mucho sentido hoy día si pensamos en la segregación. Se trataba de una escuela que pudiera contener gente de todas las edades, con profesores de distintas formaciones trabajando juntos para ensayar una educación unificada. Te va a sonar esta palabra más adelante: Escuela Nacional Unificada.

Fue una experiencia pedagógica y de vida política que me marcó y que tiene mucho que ver con desarrollos posteriores, porque varios de los profesores y la directora del establecimiento habían sido veteranos de un ensayo similar que se hizo en San Carlos en los tiempos de González Videla, pero que la derecha echó abajo. Sin embargo quedó la idea flotando: un principio de unidad del sistema escolar; que la vida del niño no puede ser interrumpida por la cuestión institucional de que pasa de un establecimiento de primaria a uno de secundaria.

Iván Núñez se mantuvo trabajando como profesor en esa escuela "unificada" hasta el año 1962. En ese período la Universidad de Chile alcanzó una gran influencia en el desarrollo educativo nacional de la mano del liderazgo de Juan Gómez Millas que ya había sido ministro de Educación y conduciría posteriormente por un largo período a la Universidad como rector. Luego, volvería a ser ministro en el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Irma Salas llevaba también varios años en la universidad a cargo de la implementación de los Colegios Regionales que se desarrolló durante la rectoría de Gómez Millas y que tuvo la participación de otro premio nacional Ernesto Schiefelbein. Luego, Salas se convirtió en la directora del Instituto de Educación y el subdirector había sido jefe de Iván Núñez en la Superintendencia. Se le presentaba, así, una nueva oportunidad profesional.

La mía es una biografía de casualidades positivas. Ellos estaban realizando una investigación grande sobre descentralización educacional, un estudio para llegar a formular un proyecto de planificación educativa de una comuna de Santiago, en el marco de acumular conocimiento sobre la educación territorializada, como diríamos hoy día. Estaba la idea de escoger después otras comunas y en particular partir con la comuna de San Miguel. Entonces este subdirector, don Enrique Saavedra, recordó que yo estaba trabajando en San Miguel y que vivía en la misma comuna. Así es que llegué a trabajar en este proyecto de investigación sobre las características sociodemográficas de la población en general, de la población escolar y de la educación pública que tenía la comuna. Me metí a trabajar en eso, a aprender de nuevo mucho más sobre metodologías de investigación y hasta inglés nos enseñaron

porque varias de las investigadoras y de los investigadores ahí eran de una generación de profesores chilenos que había estudiado en Estados Unidos.

Iván Núñez se desempeñó en esas funciones hasta 1968, año-hito del movimiento de la reforma universitaria que se desarrolló tanto en esta institución como en otras de Chile y del mundo. Núñez participó activamente del movimiento. Uno de los efectos de este fue la desaparición del Instituto en el que él trabajaba para fundirse con una nueva orgánica de la universidad. Esta situación detonó un conjunto de cambios internos en el Instituto. Uno de ellos fue la renuncia del subdirector, lo que significó que Iván Núñez quedó a cargo de dirigir el último período de este organismo antes de que desapareciera.

Yo estaba casado, tenía ya una hija. Ahí mismo en el Instituto había conocido a una persona que era a la vez profesora de Castellano y bibliotecaria. Ella estudiaba la carrera de Bibliotecología y se hizo cargo del centro de documentación que tenía el Instituto. Y yo, que amaba la lectura, por una parte, y necesitaba también seguir formándome, usaba mucho la biblioteca. Ahí nos conocimos y el año 1968 nos casamos. El 69 tomamos la decisión de irnos.

Había razones para querer irse, otra cosa era dónde. A mí, todo el proceso reformista había terminado fatigándome, molestándome, no me sentí bien con como avanzó, como derivó. Yo era socialista y políticamente tenía que estar en el movimiento de reforma, pero había muchas peleillas chicas y grandes. Ese año 1969 fue un año, además, en que Santiago tuvo mucha polución, se hizo muy desagradable la vida aquí y se dio la casualidad o la coincidencia de que la propia universidad llamó a concurso de cargos académicos en la sede de Ñuble que ya estaba funcionando. Llamaron para proveer cargos para la expansión de la carrera de Educación y había un cargo de bibliotecología. Nosotros concursamos, a fines de 1969, y ganamos los concursos.

Caímos a una realidad totalmente distinta... los paisajes, lo geográfico, la sede que quería emerger, en fin, había un espacio para construir (...). Además, hubo otros concursos, llegó más gente y entre ellos había amigos de Santiago también. Había una serie de características que nos hizo muy grato el haber salido de Santiago.

La vida política, la Unidad Popular y el golpe

Fui también, a fines del 69, co-redactor del programa básico de la Unidad Popular, que estaba conformada por siete partidos que ese año deciden que van a presentar un candidato común a las elecciones del 70, con un programa, y que ese programa había que elaborarlo colectivamente (...). Se nombró en Santiago una comisión y mis compañeros me eligieron para ser uno de los tres socialistas que la integraban. El hecho es que, finalmente, terminamos tres personas redactando. Por ahí hay algunas historias de la época que reconocen que esto ocurrió, que terminamos tres, un diputado radical, no recuerdo el nombre, Óscar Guillermo Garretón del Mapu y yo.

Cuando Salvador Allende fue elegido como presidente, Iván Núñez todavía vivía en Chillán y se trasladaba a Santiago para su trabajo partidario. Luego, fue nombrado como superintendente de Educación por Allende, lo que lo trajo de vuelta a la capital.

El presidente del Consejo era el ministro y el Consejo tenía un funcionamiento semanal; a veces, había que reunirse dos veces a la semana. Era un Consejo formado por representantes de diversas instituciones, muchos próceres, incluso rectores universitarios. Había un aparato que sustentaba el funcionamiento de ese Consejo y a menudo me tocaba a mí presidirlo porque el ministro estaba ausente. Ese fue para mí un desafío muy grande. Era el más joven de los seis o siete superintendentes que habían existido antes, tenía 18 años de servicio y, claro, a mí me aterraba porque soy una persona tímida en

general. Pero salí adelante con esto detener que dirigir una reunión donde había tantas personas destacadas y con experiencia, y discutiendo problemas complejos. Además, eran tiempos revolucionarios, no tenía por qué sorprenderse la gente de que jóvenes dirigieran entidades públicas de peso, pero fue muy desgastante para mí. Muy apasionante, por otra parte, por los problemas que tuve que enfrentar, pero también muy complicado.

De acuerdo al Premio Nacional, un primer desafío que se le presentó al gobierno fue profundizar el avance educativo desarrollado en el gobierno anterior. Existían altas expectativas al respecto, tanto de la ciudadanía como del propio proyecto político de la Unidad Popular:

A juicio de Núñez, el primer año de gobierno no estuvo tan marcado por el enfrentamiento entre las fuerzas políticas, lo que permitió avanzar en la implementación del programa de la Unidad Popular:

Pero al año siguiente, el 72, hubo una mayor dureza o violencia, no sé cómo llamarla...ya entramos en guerra. La Democracia Cristiana se movió a una alianza con la derecha, por el lado nuestro hubo una mayor radicalización y se agudizó el proceso. Ahí me tocó jugar un rol importante en dos ámbitos. Uno, en una propuesta ambiciosa sobre lo que llamamos democratización de la educación escolar (...). Era una propuesta para democratizar la administración del sistema escolar, con una especie de multiplicación de la estructura de participación a nivel regional, provincial y hasta local, hasta el consejo de escuela. Esa fue una batalla porque hubo peleas con respecto a los nombramientos de directores. Había mucha pelea local y también enfrentamientos a nivel de política nacional, entre ellos, las luchas de los movimientos estudiantiles secundarios opuestos, representados en ese entonces por [Andrés] Allamand y [Camilo] Escalona. Todo eso en torno a este decreto de democratización. Finalmente el decreto se aprobó en noviembre del 72 y la Contraloría lo tramitó hasta el otro año. Entretanto y, paralelamente, empezamos a preparar lo que fue el famoso proyecto ENU.

La Escuela Nacional Unificada (ENU) fue uno de los proyectos políticos más relevantes del gobierno de la Unidad Popular. Este consistía en la consolidación de un tipo de establecimiento educacional que concentraba la educación parvularia, básica y politécnica, la que sería administrada por consejos de representantes de diferentes estamentos de las comunidades escolares. La ENU encarnaba la visión de la sociedad que buscaba construir la Unidad Popular y tenía como objetivo conseguir la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema educacional de todos los niños, las niñas y jóvenes. En este sentido, la ENU estaba inmersa en un proyecto revolucionario de educación, basado en:

(...) extender el servicio educacional a todas las capas sociales, determinar nuevas estructuras y gobierno de la educación integrando a los maestros, trabajadores, padres y apoderados, estudiantes y a la comunidad organizada, para que asuman su cuota de responsabilidad en la co- dirección, en la co-administración y en la planificación científica del proceso educativo en función del desarrollo pleno de la singularidad humana y social y de los objetivos del proyecto socialista de la nación chilena. (p. 2)⁵¹

Según la coalición de gobierno, el pueblo y el magisterio habían estado marginados de la elaboración de la política educacional, por lo que los objetivos generales de la política de educación pública eran la elevación sustancial del grado de conciencia y de capacitación del pueblo y, especialmente, de la clase obrera y del campesinado tendiente al dominio social de los medios de producción, al crecimiento de la economía y al ejercicio y defensa del poder político, [al igual que a] la incorporación de Chile a los más altos niveles científicos y tecnológicos para asegurar su independencia política y económica.(p. 3)⁵²

51 Mineduc (1971). *Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación*. Santiago. Departamento de Cultura y publicaciones, p. 2. Recuperado de <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:64084>

52 Reseña recuperada de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93740.html>

Iván Núñez participó del diseño y del trabajo político orientado a la aprobación de este proyecto, el que finalmente nunca vio la luz.

En enero del 73, presentamos públicamente, con mi firma, el llamado proyecto ENU. No era un proyecto de ley, era un informe que presentaba al país la posición del gobierno respecto a una transformación cualitativa del sistema escolar, no puramente de crecimiento. Se presentó ese documento a final del año, se imprimieron mil copias, se publicó en todos los diarios y la discusión se hizo a partir de marzo. Pasó a ser uno de los temas centrales de conflicto, sobre todo en el mes de mayo y junio. Ahí me tuve que jugar muy intensamente en eso y, al final, perdimos la batalla, en el sentido de que la oposición que encontramos fue tan fuerte, inusitada, no calculada previamente, que el gobierno terminó retrocediendo y postergando el proyecto hasta que hubiera mejores condiciones. Y no hubo tal, no hubo ENU, no pasó nada. Es decir, pasó mucho, pero en el sentido de los cambios que se buscaban.

Y en los restantes meses, julio, agosto, invertí tiempo y mucha energía en una iniciativa que no fue nuestra, sino que fue del rector Fernando Castillo Velasco, de la Católica, que dijo: "miren, se ha producido la experiencia ENU, pasó esto, pero los temas, las cuestiones a que apuntaba el proyecto, son cuestiones que el país tiene que enfrentar tarde o temprano". Él fue de la opinión que esto no podía quedar olvidado, muerto, sino que había que buscar otros espacios, otras formas más cívicas, menos a peñascazos, por así decirlo, de abordar los temas, con un mejor mecanismo de consulta, porque este era un problema cardinal del país. Entonces se acordó que el Consejo Nacional de Educación retomaría los temas y los problemas que habían dado origen al proyecto ENU y realizaría una consulta a la sociedad chilena (...). Estuvimos preparando un instrumento de consulta para un tiempo en que se pacificaran un poco los ánimos. Entre paréntesis, el Consejo era multipartidista, o sea, había gente de oposición y del gobierno participando en él. Estuvimos, cuando el país ardía en llamas, nosotros ahí con gente que era del otro bando. Para mí fue inolvidable esta experiencia de dialogar y de trabajar sanamente con el enemigo, por así decirlo, y logramos un acuerdo. Se produjo todo lo necesario para una consulta, estuvo todo listo en agosto, justo en un momento en que yo estuve enfermo. Se imprimieron los instrumentos, vino el golpe y todo eso quedó para el olvido.

Una vida en dictadura

Un mes antes del golpe militar, en agosto, Iván Núñez tuvo un accidente automovilístico que lo mantuvo con licencia. Regresó a trabajar justo el lunes antes del golpe.

Su historia política y profesional se convertía en un factor que ponía en serio riesgo su integridad. Sin embargo, pudo sobrevivir, situación que varios de sus amigos y compañeros no lograron.

Núñez no fue inmediatamente apresado. Tampoco fue identificado, "por alguna razón milagrosa", como objetivo directo de detención o desaparición. Sí se le pidió la renuncia, considerando un mecanismo administrativo que le permitía acogerse a una jubilación. La tramitación de esta se extendió, debido al accidente automovilístico que había tenido antes del golpe. Esto tuvo como consecuencia que, como la moneda se depreció dramáticamente ese año, el monto de su jubilación disminuyera de manera significativa.

Núñez optó por mantener una vida de bajo perfil y rechazó las sugerencias que le hicieron sus cercanos de abandonar el país. En un contexto de extrema precaución y obligado por las circunstancias, Iván Núñez reorientó su carrera profesional. El sacerdote jesuita Patricio Cariola le abrió las puertas del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Sus labores profesionales las podía realizar en su casa y consistían principalmente en la lectura, la revisión de literatura y su sistematización. El apoyo del CIDE no fue solo para él. Años después, su esposa fue despedida del Mineduc y asumió como documentalista en la misma institución.

Sin embargo, el peligro no había pasado. A fines del año 1974, Iván Núñez fue detenido y llevado a Villa Grimaldi.

La DINA me fue a detener una mañana a mi casa en Independencia y me llevaron a Villa Grimaldi. Estuve cinco días en Grimaldi y el primer día, la mañana de la detención, fui torturado. Me pasaron después a Cuatro Álamos, que era un momento de transición entre los secretos de Grimaldi, las torturas y todo eso, y Tres Álamos, que era ya la detención pública. Tú ya no podías desaparecer, te podían visitar tus familiares, etc. Entonces estuve cinco días en Villa Grimaldi, otros cinco en Cuatro Álamos, y después en Tres Álamos, en libre práctica, por así decirlo. Ahí estuve siete meses detenido.

Sumando y restando, conocí lo más bestial de la humanidad y, al mismo tiempo, una coexistencia con los compañeros que era como el otro extremo de la vida. La solidaridad, el cariño, los lazos que se crean entre los que han sido víctimas... Da para reflexionar mucho sobre esos extremos.

A mí me tocó al principio dormir en el suelo, en los corredores del edificio. Después me dieron cama, es decir, celda, con otras tres personas. Me tocó la suerte de ser compañero de litera de Gabriel Salazar, a quien ya había conocido en Grimaldi. Nos hicimos amigos y constatamos lo cercanos que habíamos sido en nuestras vidas. Él era profesor de historia también, pero nunca nos habíamos visto siquiera.

Y salí, en el mes de junio del 76, por ahí, poco antes, ya estaba empezando el invierno fuerte.

Al terminar este período, Núñez decidió quedarse en Chile por motivos familiares. Su madre estaba enferma y su esposa seguía trabajando en el CIDE. Así que volvió a trabajar allí y luego fue invitado a incorporarse al Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Llegó en calidad de investigador y a trabajar en temas de historia de la educación. En años anteriores había participado en algunos proyectos internacionales en esta materia. Con el pasar del tiempo y luego de la renuncia de uno de los directores de ese organismo, Iván Núñez asume como director.

En esta etapa, que se extendió por diez años, el Premio Nacional pudo profundizar su trabajo en historia de la educación, tarea que combinaba con labores de gestión de esta institución.

Beatrice Ávalos, fundadora del PIIE y Premio Nacional de Educación sintetiza el aporte de Iván Núñez a la institución, pese a que prácticamente no coincidieron allí, porque Ávalos vivía fuera de Chile.

Durante su tiempo en el PIIE realizó importantes investigaciones sobre la historia de la educación en Chile, principalmente sobre la formación de los profesores normalistas y las escuelas normales. Creo que Iván se destaca en que ha sido pionero en lo que se refiere a los estudios históricos sobre profesores.⁵³

La finalización de dicho período coincidió también con el retorno de la democracia en Chile. Y también volvió la vinculación partidista, aunque con algunos cambios en la opción política: crítico del “mundo socialista ortodoxo” participa activamente de lo que en ese momento se denominó “socialismo renovado”. También retoma su relación con el gremio del profesorado en el cual se le reconocía ampliamente su trayectoria anterior como dirigente.

En los años 80, Iván Núñez había colaborado con Ricardo Lagos en labores en agencias internacionales. Cuando Lagos asume como ministro de Educación, Núñez y otros integrantes del CIDE y el PIIE conforman el grueso de su equipo asesor.

Iván Núñez había vuelto al Estado, a trabajar como funcionario público, esta vez en labores de asesoría. Este período se extendió finalmente por más de quince años, por lo que pudo trabajar con diferentes ministros y ministras en diferentes funciones. Algunas de las más estables tuvieron que ver con la relación con el gremio docente y la redacción de proyectos de ley. También mantuvo su trabajo de investigador de la historia de la educación.

⁵³ Entrevista realizada a Beatrice Ávalos para la edición de este libro en diciembre de 2019.

En este período y en otra institución, Núñez sí tuvo oportunidad de trabajar con Beatrice Ávalos:

Conocí a Iván más de cerca después del golpe militar pues antes solo interactué con él ocasionalmente. Yo trabajaba en la PUC y no teníamos mucho contacto con los profesores del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Pero lo conocí mucho mejor en el Ministerio de Educación en los años 1990 y comienzos del 2000. En ese tiempo, él se desempeñó como asesor de distintos ministros de Educación y nos veíamos en diversas reuniones. En forma específica, colaboró con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que yo dirigí entre 1997 y 2002, escribiendo un capítulo muy importante sobre la historia de la formación docente para el libro que describe los resultados del programa.⁵⁴

Finalizó su labor en el Estado durante el primer gobierno de Michelle Bachelet. Le tocó vivir de cerca otro momento histórico: “la revolución pingüina”.

Cuando ya pensaba en estar jubilado, recibió una invitación que no pudo rechazar, considerando su pasión por la historia de la educación.

Sol Serrano, a quien ya conocía, me invita a trabajar en un proyecto grande de historia de la educación chilena, junto a Cristián Cox, que había sido compañero de ruta en el Ministerio, desde los tiempos de Lagos para adelante. Así es que me fui, vacaciones por medio, a la Universidad Católica, a este proyecto de investigación educacional, que era ya lo mío a esas alturas.

Viviendo esta etapa de su vida Iván Núñez fue notificado, en agosto de 2015, que había obtenido el Premio Nacional de Educación.

OTORGA PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 2015 A DON RAMÓN IVÁN NÚÑEZ PRIETO

Núm. 480.- Santiago, 27 de octubre de 2015

Visto:

Lo dispuesto en los artículos 32 N° 6 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado fue fijado por el decreto supremo N° 100, de 2005, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia de la República; la Ley N° 19.169 sobre Premios Nacionales; la Ley N° 20.798 de Presupuestos del Sector Público para el año 2015; la resolución N° 1.600, de 2008, de la Contraloría General de la República; el memo N° 1/11, de 14 de septiembre de 2015, de Asesora Gabinete Ministerial y el Acta de Sesión del Jurado de 25 de agosto de 2015.

Decreto:

Artículo 1°: Otórgase el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2015, por acuerdo del jurado, a don Ramón Iván Núñez Prieto, RUT N° 3.275.286-1.

Anótese, tómesese razón, comuníquese y publíquese.- MICHELLE BACHELET JERIA, Presidenta de la República.- Adriana Delpiano Puelma, Ministra de Educación.

Lo que transcribo para su conocimiento.- Saluda atentamente a Ud., Valentina Marina Quiroga Canahuate, Subsecretaria de Educación.⁵⁵

⁵⁴ Entrevista a Beatrice Ávalos para la edición de este libro (diciembre de 2019).

⁵⁵ Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1084885>

El PIIE, una de sus casas laborales más importantes, cubrió esta importante noticia. Allí rescata lo que Mineduc señaló sobre su trayectoria y la reflexión que el mismo Núñez realiza sobre este hito: “entre sus numerosas publicaciones, sus estudios históricos sobre la educación en Chile han contribuido al rescate de la memoria histórica en esta área. Se ha desempeñado también como profesor de aula y universitario”.

Al recibir la noticia de su distinción, el profesor Iván Núñez se definió como “un servidor de la educación pública; alguien que fue formado en ella, que sirvió en ella desde hace 60 años”. Añadió que uno de los objetivos de su trabajo ha sido “aportar -en estos tiempos de cambio- un mayor sentido a la naturaleza de la educación pública, para que no solo se nutra de buena gestión y buenos diseños, sino que también se inspire en su alma, que estuvo siempre ligada al desarrollo de lo mejor de la República, y que es algo que tenemos que recuperar y reivindicar”.⁵⁶

El período paralelo y posterior a la obtención del Premio Nacional generó espacios para que su carrera obtuviera otro tipo de reconocimientos. Uno de ellos fue un libro que se escribió sobre él⁵⁷. ¿Cuál es la opinión de Núñez respecto de este libro?: “Quiero advertirte que hay un libro sobre mi vida. Así que si quieres documentarte más...El libro es muy bueno, aunque a mí me pareció una locura que estando en vida a uno le escribieran su biografía”.

56 PIIE (26 de agosto de 2015). Investigador del PIIE, *Iván Núñez Prieto, nuevo Premio Nacional*. Recuperado de <https://www.piee.cl/index.php/noticias/noticias/410-investigador-del-piee-ivan-nunez-prieto-nuevo-premio-nacional-de-ciencias-de-la-educacion>

57 Nervi, M. Iván Núñez Prieto, *Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE: SABERES E IDENTIDADES EN SU HISTORIA⁵⁸

Iván Núñez Prieto

Introducción

Al presente se debate en Chile acerca de la profesión de la docencia del sistema escolar. Se pone la mirada en sus saberes (o ignorancias) y en sus prácticas o desempeños, pero se reflexiona menos acerca de la o las culturas e identidades vigentes en ella. Menos aún se indaga acerca de las huellas actuales de los saberes, culturas e identidades del pasado. La discusión sobre el profesionalismo de los docentes tiende a ser sincrónica y hasta anacrónica.

En este artículo se explorarán los orígenes histórico-culturales de la docencia chilena y el complejo (e inacabado) proceso de construcción de su profesionalismo. Se propondrá inicialmente un marco evolutivo de la educación en función del cual se ha desarrollado el oficio de enseñar. En relación con dicho marco, se indagará sobre las correspondientes fases de la conformación de dicho oficio y de las identidades relacionadas, para finalizar con algunos planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

El marco histórico

En términos gruesos y siguiendo a Brunner (2002: 21-78), se pueden identificar cuatro grandes “revoluciones”, que abren fases en el desarrollo de la educación formal. Este esquema es aplicable al nivel de la civilización occidental, con las consiguientes adaptaciones al nivel de la educación chilena.

1. La fundación de la escuela como institución;
2. La construcción de los sistemas educativos nacionales;
3. La masificación de los sistemas educativos, y 4. El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.

En el caso chileno, la primera “revolución” se produjo como importación de la escuela durante la época colonial, seguida de la siembra de unas pocas y precarias escuelas a lo largo del siglo XVIII y primeras décadas del Chile republicano.

La segunda revolución merece mejor el calificativo de tal, por tratarse de la edificación inicial del sistema público de educación bajo conducción estatal, a partir de los años 40 del siglo XIX. La fundación de una estructura estatal de educación correspondió a la época histórica del ordenamiento oligárquico de nuestra sociedad y se vio influida por aquella.

58 Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 149-164.

En el siglo que sigue, se abrió paso la tercera revolución. Aunque iniciada en sus primeras décadas, la masificación del sistema escolar fue revolucionaria por el ritmo y alcances que tuvo desde fines de los años 50 y sobre todo desde los 60. Fue impulsada por la versión chilena del Estado benefactor e interventor y proseguida a su modo por el Estado liberal.

La masificación educacional no ha terminado y se le superponen hoy día los aprontes de la cuarta revolución, en el contexto presente en que se combinan los proyectos liberal y socialdemócrata, abriendo paso a la sociedad del conocimiento y la economía de la información. Esto presiona para un profundo e inacabado remodelamiento de la educación, en un cuadro de incorporación de Chile a la globalización.

El análisis esbozado merece una aclaración. Las cuatro revoluciones identificadas y sus correspondientes fases de desarrollo no suponen sucesiones excluyentes, sino “continuidad y cambio” y las consiguientes acumulaciones. Así, el tránsito desde la introducción de la escuela a la fundación del sistema nacional de educación no implica la desaparición de la institución escolar aislada, sino su integración en una estructura más amplia, bajo regulación e impulso del Estado nacional. La masificación educacional no significa el reemplazo del sistema ni la ausencia del Estado en la educación; por el contrario, fue éste quien revolucionó la educación al expandirla. Al transitar a la cuarta revolución, no se ha realizado la propuesta de Milton Friedman, que quería al Estado fuera de la educación y a las escuelas como una simple sumatoria de entidades aisladas. Tampoco se ha frenado la masificación sino, al contrario, se la plantea en nuevos términos.

La construcción histórica de la profesión docente será leída a continuación teniendo como trama referencial el esquema histórico que se ha propuesto. Un supuesto principal de este artículo es que en el presente desarrollo de la cultura docente se encuentran presentes, con mayor o menor visibilidad, rasgos provenientes de las fases arriba identificadas.

Maestros en la era de la fundación de la escuela

La etapa de la fundación de la escuela en Chile se confunde con la época histórica colonial y las primeras fases de la independencia (Labarca, 1939: 58-65; Soto, 2000: 5-24). Quienes ejercían la enseñanza eran eclesiásticos o legos (voluntarios o asalariados). Ni el personal religioso ni el laico tenían una formación especial para la enseñanza. Fuera de la formación religiosa de los primeros, el saber que los habilitaba para la enseñanza consistía en el dominio de la lectura y la escritura, de los rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales. Los eclesiásticos que servían como maestros compartían la identidad misionera, en virtud de la cual enseñaban las letras como parte de una tarea más amplia: la evangelización. La transmisión a través de la metodología memorística propia de la catequesis era la principal forma pedagógica de la época (Ponce, 1890: 415-419).

En la medida de su inspiración ilustrada, los primeros gobernantes republicanos entendieron la educación como compromiso del nuevo Estado (Labarca, 1939: 71-97; Serrano, 1994: 36-59). Además de fundar nuevas instituciones educativas, se ocuparon del oficio docente, reglándolo en el entendido de que éste era estratégico en la legitimación y consolidación simbólica del nuevo ordenamiento. En el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras (ver en Ponce, 1890: 8-14, y Weinberg, 1995: 255-258), en 1813, ingenuamente definieron a la docencia escolar como una mezcla de “orden al mérito” y de “sacerdocio republicano”. Aunque católicas, las autoridades independentistas no confiaban mucho en la lealtad de la Iglesia a la República. Por ello, en la primera normativa sobre el oficio de enseñanza hicieron tres exigencias a quienes la desempeñaran: 1. patriotismo; 2. catolicidad; y 3. moralidad; adicionalmente, requirieron que demostraran un mínimo dominio del saber escolar deseable en la época (Núñez, 2004: 6-8).

Maestros/as y profesores/as en la construcción del sistema nacional de educación. Su “primera profesionalización”

El “preceptorado primario”

La fase de edificación del sistema público de educación contó inicialmente con los maestros que heredó de la fase anterior. Eran “preceptores” sin una formación ad hoc y con un limitado capital cultural. Así lo indicaba el “diagnóstico de entrada” que hacía una autoridad educacional de la época, al informar sobre una jornada de capacitación de maestros sin formación: “___ propúseme desde los principios conocer las aptitudes de los preceptores ... cuya observación dio luego por resultado que de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular; i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas.” (Rojas, 1856: 161).

Una parte de los preceptores era personal religioso. A pesar de los compromisos simbólicos contenidos en regulaciones como la de 1813, los maestros laicos eran pagados con fondos municipales o gubernamentales, cuando no financiados por los propios padres y lejos de las condiciones contractuales propias del funcionario público.

Al iniciar la construcción de un sistema nacional de educación, el Estado tomó más en serio el problema de los docentes para la instrucción primaria. En el Reglamento de 1813, ya referido, les pedía “pericia” y “aptitud”. En el acto de fundación de la primera “Escuela Normal de Varones”, en 1842, se acuñó el concepto de “idoneidad” que, hasta hoy, ha presidido formalmente la distinción entre el maestro/a improvisado/a y quienes han tenido y tienen una formación específica para la enseñanza. Con dicho acto fundacional se abrió el proceso que puede denominarse de “primera profesionalización” de los educadores chilenos (el Decreto de fundación se encuentra en Ponce, 1890: 267; y en Monsalve, 1998: 210).

En las décadas siguientes, entre los maestros y maestras primarios se distinguieron dos sectores: los legos o improvisados y los normalistas. Los primeros siguieron siendo mayoría, pero en lenta disminución. Al revés, se incrementaron poco a poco los graduados, en la medida en que se multiplicaban las escuelas normales.

A diferencia del período anterior, los maestros sin formación experimentaron el impacto de su inserción en el sistema público en desarrollo. Fueron encuadrados por los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria que no sólo los supervigilaban, sino también los inducían a nuevas prácticas provenientes del acervo pedagógico que éstos, a su turno, habían adquirido en la escuela normal. A lo anterior, se agregaba la circulación del “Monitor de las Escuelas Primarias”, revista profesional fundada por Sarmiento y difundida gratuitamente entre los docentes. Hubo también iniciativas esporádicas de lo que hoy se denominaría “capacitación en servicio”.

Los primeros normalistas eran adolescentes o jóvenes con un mínimo de alfabetización, que se incorporaban a un programa instituido de formación con internado, de varios años de duración, durante los cuales se les enseñaban de modo reforzado aquellas materias que más tarde debían administrar en las escuelas (Núñez, 2007, en prensa). Como ya se adelantó, la mayoría de los normalistas se convirtieron en visitadores o en directores de escuela. Estos últimos se desempeñaban directamente en las aulas, dado el carácter uni o bidocente de las escuelas. En cambio los maestros legos se desempeñaban principalmente en calidad de “ayudantes”, pero encargados individualmente de enseñar en aula.

Otro rasgo de la docencia en la etapa de construcción del sistema fue la paulatina feminización del preceptorado primario. Las escasas mujeres que enseñaban hacia 1840 fueron multiplicándose, se hicieron mayoría a partir de la década de 1880 y en 1910 ya representaban un 82% del total de maestros primarios (Egaña, Núñez y Salinas: 117-120). Sin embargo, las preceptoras no tuvieron acceso a los cargos de visitadores y muy limitada y tardíamente a los cargos de dirección de escuelas. Dadas la comparativamente lenta fundación de escuelas normales femeninas y la consiguiente menor disponibilidad de graduadas, las mujeres se desempeñaban en la escala más baja de la carrera: la precaria condición de “ayudantes”.

Avanzando el proceso de edificación del sistema, la “primera profesionalización” de los docentes de primaria progresó según hitos como: 1. la dictación de la primera ley de instrucción primaria, en 1860; esta normativa, además de impulsar la temprana expansión de la cobertura escolar, fue gravitante en hacer del preceptorado un cuerpo funcionario estatal; 2. la multiplicación de las escuelas normales de ambos sexos y su reforma a partir de 1885, que las puso bajo la tutoría de misiones germánicas y la influencia de la pedagogía de Herbart; esto significó consolidar el modelo normalista “clásico”, con una trayectoria de cinco años postprimarios de formación cultural y pedagógica, en régimen de internado gratuito, con alumnos seleccionados entre los mejores de las escuelas primarias de la correspondiente región (Referencias evaluativas sobre este modelo han sido hechas por Salas, 1917: 152-154; Muñoz, 1942, 180-182; Mussa, 1943; Núñez, 2005: 4-8; y Osandón, 2007: 85-90).

Los profesores “de Estado”

La responsabilidad educacional del Estado republicano y su voluntad de edificar un sistema nacional de educación no se sustrajo a la naturaleza oligárquica de la capa que lo administró. Podría decirse que, en los hechos, hubo dos sistemas en construcción (Labarca, 1939: 212). El esfuerzo prioritario se puso en la educación de la elite. Fue la Universidad de Chile, desde su fundación en 1842, el motor de partida y la gestiona-dora del desarrollo de la educación secundaria, e incluso fue la “superintendencia” del temprano desarrollo de la rama primaria, hasta 1860 (Serrano, 1994: 78-81).

A diferencia de la instrucción primaria, que reclutaba sus docentes entre los pobres con alguna ilustración, la instrucción secundaria los obtenía inicialmente de la propia elite. Los profesores de los liceos del siglo XIX fueron por lo general sacerdotes o laicos de nivel profesional, estos últimos incorporados a la enseñanza en razón de su saber disciplinario o académico (Cruz, 2002: 157-162). Este rasgo cultural era reforzado por la dependencia universitaria de los liceos públicos. Aunque comparativamente muy ilustrados, los docentes de secundaria carecían de la “idoneidad” profesional específica que se exigía a los maestros y maestras primarias.

Como parte del mismo impulso de construcción institucional de fines del siglo XIX que había erigido el modelo normalista, se creó, en 1889, el Instituto Pedagógico destinado a formar docentes para la educación secundaria, en un mismo proceso de formación en lo pedagógico y en lo académico-disciplinario. Es notable la decisión del Estado chileno en orden a entender tempranamente que la docencia en el nivel secundario requería una formación más rica que la obtenida en la academia o en las profesiones y que el dominio pedagógico era indispensable (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 32-36 y 74-76).

El Instituto Pedagógico creció institucional y académicamente bajo diseños germánicos. Es más, sus primeros catedráticos fueron alemanes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 141-146; Vial, 1982: 156-164).

Durante las primeras décadas del siglo XX el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile cumplió su cometido de proveer “profesores de Estado”, como se llamó a aquellos docentes, que tras cuatro o cinco años de estudios académicos y pedagógicos, en una o dos disciplinas, se desempeñaban en la todavía restringida pero creciente educación secundaria de la época. Parte de sus egresados se desempeñó en los establecimientos de educación técnica y en la enseñanza normal, además de los que continuaron la carrera académica en la propia Universidad o hicieron una segunda y principal carrera profesional. El Instituto sería, también, un espacio de educación académica general (no profesional), al mismo tiempo que un espacio de cultivo de las disciplinas humanistas y de investigación científica que, en algunos ámbitos, era el único o más importante del país y, en otros, secundario o mediocre comparado con el desarrollo disciplinario en otras áreas.

La voluntad estatal de constituir el sistema público de educación sobre la base de la “primera profesionalización docente”, basada en la “idoneidad” pedagógica, no cesó. En 1905 se fundó el Instituto de Educación Física y Técnica y, en 1947, el Instituto Pedagógico Técnico (Labarca, 1939: 242; Soto, 2000: 151-152). El primero, para formar profesores de educación física y de artes manuales para la educación media, quedó bajo la égida de la Universidad de Chile y su Facultad de Filosofía y Educación. El segundo, orientado a formar profesores para

la educación técnico-profesional, fue creado bajo dependencia del Ministerio de Educación y más tarde fue incorporado a la Universidad Técnica del Estado. La Universidad Católica se sumó a este proceso mediante la creación, en 1942, de una Escuela de Educación complementaria con el hecho que la Iglesia fundó al entrar el siglo XX sus propias escuelas normales.

Al estructurarse la “primera profesionalización” docente se observa que ella contribuye a formar, al menos, tres tipos de educadores: el normalista, el “profesor de Estado” y el profesor para la enseñanza técnica. Este hecho reflejaba la constitución segmentada del sistema público de educación. Eran identidades distintas.

La identidad del normalista era de índole técnica, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios, que la constituyó en “semiprofesional”, según Gyarmati (1971), quien investigó empíricamente a los profesores secundarios formados en las décadas de 1930 a 1960. La identidad de los docentes de la enseñanza profesional también era una mezcla, entre la condición técnica que caracterizaba a los normalistas y una versión simplificada o empobrecida de los dominios académicos de los profesores de liceos.

Docentes en la era de la masificación educacional

El trabajador (funcionario) de la educación

La intervención estatal en el desarrollo del oficio docente en Chile no se limitó a proveer maestros y profesores y a fomentar su idoneidad. Creó su condición funcionaria. El hecho de que en alta proporción fueran empleados del Estado nacional centralizado los incorporó a la cultura burocrática, con sus rasgos de uniformidad, jerarquización, formalismo y desempeños conforme a normas. Este rasgo se hizo más fuerte entre los años 40 y 70.

El encuadramiento burocrático de los docentes, si bien se inició a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, se consolidó en la era de la masificación educacional. Este proceso implicó constante crecimiento del número de docentes, bajo la responsabilidad de un sistema político y económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente, en cuanto a recursos. Así se generó una suerte de “proletarización” de cuello y corbata, que dio origen a una cultura magisterial de solidaridad gremial o sindical, favorecida por el encuadramiento funcionario (Ljubetic, 2004: 101-170). Las organizaciones de docentes mantuvieron una relación con el Estado-empleador que se ha considerado de “integración conflictiva” (Núñez, 1986: 96-140). Disputaban ardorosamente con los gobiernos en torno a salarios, condiciones de empleo y respecto a la morosidad de las políticas de ampliación de la oferta educativa, que los sindicatos docentes querían más generosa. Al mismo tiempo, se sentían parte de la base social del Estado benefactor de esos años y defendían su proyecto económico intervencionista y su perfilamiento político democrático. El Estado respondía sin poder mejorar sustantivamente las remuneraciones, pero garantizando en cambio derechos funcionarios como la estabilidad en el empleo.

Docentes: ¿técnicos o profesionales? El discurso y los procesos reales

En el contexto esbozado, se vivió la última fase de la “primera profesionalización” de los docentes. Un primer proceso de cambio en la profesionalización derivó del impacto de la veloz fase de expansión educativa, desde mediados del siglo y, particularmente, en los años 60 y hasta 1973. Por una parte, las demandas de la masificación de escuelas y liceos llevaron a seguir reclutando maestros/as y profesores/as sin título, aunque los graduados ya eran mayoría. Por otra parte, se produjeron cambios en la institucionalidad de formación inicial de los docentes.

Según el discurso estatal, los docentes eran empleados, en su mayoría con la “idoneidad” que suponía la posesión de título obtenido en la formación inicial, y la que pudiera adquirirse en la práctica y/o en cursos de “regularización” o perfeccionamiento en servicio. A menudo se hablaba de “profesión docente”. Sin embargo, el ordenamiento estatal fijado en los sucesivos “estatutos del magisterio”, desde los años 40 a 60, nunca asignó jurídicamente a los docentes del Estado la condición profesional que se reconocía a sus funcionarios con otros títulos. Tampoco lo hizo el Estatuto Administrativo de 1960, que no los consideró merecedores de la asignación

profesional, ni la Ley de la Carrera Docente de 1978. Esta última, de efímera vigencia, creó una asignación docente, pero no empleó el concepto de “profesional”. El traspaso a las municipalidades en 1980 fue más lejos: arrojó a los docentes a la condición genérica de “trabajadores”, sujetos a la ley laboral común.

Tras la ausencia de reconocimiento normativo se hallaba una concepción implícita de los docentes como “técnicos”: trabajadores calificados, con una formación específica, pero destinados a realizar hábilmente tareas de ejecución de complejidad media, según los diseños elaborados centralmente por expertos alejados del desempeño docente mismo. Esta concepción admitía matices. La condición técnica del oficio docente era más visible y efectiva entre los maestros/as parvularios/as y primarios/as o de educación básica. Era más relativa entre los profesores de Estado, dados los dominios disciplinarios superiores, difícilmente encuadrables por las prescripciones estatales.

Cambios en los procesos de formación inicial

El modelo de formación normalista experimentó una lenta pero importante erosión. El régimen de internado y su prolongación por seis años entre el egreso de la escuela primaria y la iniciación en la docencia se hicieron incompatibles con la urgencia de disponer de más personal graduado de enseñanza. Al mismo tiempo y dado que, por efecto de la expansión de la educación secundaria, existía en el país una oferta ociosa de egresados de ésta (con las competencias culturales generales para desempeñarse en las aulas de primaria), se abrieron las normales a egresados de liceos, que hacían en ellas sólo los dos cursos finales, de índole profesional/pedagógica. Además se crearon normales que ofrecieron sólo esta nueva modalidad, incluso una en régimen vespertino. En 1967 se decretó que en adelante la formación de profesores para la educación inicial y básica se haría reclutando estudiantes egresados de la enseñanza media. Con esto, además de abandonarse el modelo normalista tradicional, se reconocía y consolidaba una remodelación ya iniciada por otras casas de estudio (Cox y Gysling, 1990: 84-88).

Tanto los gobiernos de Frei como de Allende sostuvieron la necesidad de avanzar a la “formación unificada de profesores” (Cox y Gysling, 1990: 85; Núñez, 2003: 57 y 118), puesta en el nivel superior. Sin embargo, sería el régimen de Pinochet quien daría el paso decisivo, al suprimir las escuelas normales y concentrar sus infraestructuras en las universidades de la época. Posteriormente, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, de 1990, daría otro paso de valor simbólico, al incluir a las carreras de formación docentes en el listado de aquellas que requerirían el grado académico de Licenciado, previo a la obtención del título profesional de educador o de profesor.

Sin embargo, el camino a una nueva profesionalización no estaba pavimentado ni fue rectilíneo. Hubo en la dictadura una aparente voluntad política de reforzar el carácter profesional del ejercicio docente, expresada en el “up-grading” de la institucionalidad de su formación y en la creación, en 1974, de un colegio profesional de los educadores, a imitación de los que congregaban a las profesiones tradicionales. Pero esta política fue contradicha por las consecuencias de hecho de la privatización del trabajo docente implantada en 1981, por el fuerte deterioro de sus condiciones de empleo durante los años 80 y paradójicamente por la normativa que decretó la libre creación de asociaciones profesionales y la también libre afiliación a los mismos.

La remodelación privatizante de la educación superior de 1981 incluyó la decisión de desmembrar la histórica sede de la formación de profesores en la Universidad de Chile, la creación en su reemplazo de dos universidades estatales de ciencias de la educación. Se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas. En el fondo, al aceptar que este basamento era superfluo y que los educadores se podían preparar en los llamados institutos profesionales, se estaba legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente. Este giro conceptual se vio agravado por el deterioro que sufrían las universidades públicas que mantuvieron carreras de formación docente. Si en su conjunto dichas universidades experimentaron un empobrecimiento académico y material, dentro de ellas sus carreras de pedagogía lo sufrieron comparativamente más.

Curiosamente, el mismo gobierno militar, que inicialmente había concentrado de hecho la formación docente en las universidades existentes en los años 70, autorizó en 1981 que los profesores y profesoras se formaran en entidades postsecundarias no universitarias, para terminar autorizando a las carreras de pedagogía la entrada formal o simbólica al estrecho “club” de las carreras privativamente universitarias.

Tensiones originadas por la redefinición de lo público y lo privado

La cultura docente construida históricamente sobre la base del servicio público fue fuertemente impactada por los conocidos procesos de desestatización, acompañados desafortunadamente de un fuerte deterioro de las condiciones básicas de empleo y de subsistencia de los educadores (Cerdeira, Núñez y Silva, 1990). El impacto fue también simbólico y de imagen. Sus bases de formación y su reconocimiento jurídico fueron zarandeados gravemente.

A lo anterior se agregó el efecto de la masificación de fines del siglo. Aunque la expansión de la oferta educativa se hizo más lenta en los años 80, llegando a casi estancarse en la educación básica, persistió en la educación media y en la inicial y ha retomado bríos desde los años 90. Hecha de nuevo sobre bases de precariedad de recursos y de reemplazo de la iniciativa estatal por los caprichos del mercado, la necesaria expansión trajo deterioros de calidad y nuevas formas de desigualdad. Esta vez, ya no tanto de brecha entre los excluidos y los incluidos en la escolarización, sino en forma de brecha entre los diversos sectores de estudiantes según sus ingresos familiares y capital cultural.

Este marco, también operó sobre la profesionalización docente. El creciente número de alumnos escolarizados ha conllevado también una expansión del cuerpo docente. La ampliación de la oferta de escolarización ha sido posible por la intensificación del trabajo docente. Durante los años 80 y 90 fue fuerte la proporción de docentes que se contrataba en más de un establecimiento y trabajaba en doble o triple turno, aunque dicha razón ha disminuido en los años recientes. La fijación estatutaria de una proporción 75/25 entre horas de trabajo en aula y horas no lectivas fue una expresión jurídica de esta realidad, a la que se suma el alto número de alumnos por curso o por aula. Mientras en la fase expansiva de los años 60 y 70 en el magisterio se incrementaban los sectores jóvenes y de edades medianas, en las décadas siguientes se produjo un envejecimiento ostensible que recién empieza a detenerse (Ministerio de Educación, 2005: 99-118).

Otro proceso correspondiente a la masificación reciente es el relativo debilitamiento de la condición funcionaria que prevaleció en el siglo anterior: La proporción de docentes que pertenecen al sistema público municipal ha decrecido casi proporcionalmente a la disminución del tamaño de éste. Además, es una condición debilitada, no sólo por el giro de la administración centralizada a la descentralizada y por la introducción de lógicas competitivas y de eficiencia en esta última. A la inversa, aumenta la ponderación del sector docente bajo administración privada y, lo que es más significativo, las escuelas y liceos particulares tienden a ser la puerta de entrada de los jóvenes docentes al desempeño profesional.

Docentes en la transición a la sociedad (o la economía) del conocimiento

En la medida que el país ha comenzado a transitar en un triple proceso de ingreso a la globalización y a la economía y sociedad del conocimiento y, de acuerdo al enfoque de Brunner, este proceso gravita sobre la educación, se abre paso a una cuarta revolución educacional, que no tiene todavía un acordado nombre breve (Brunner, 2005: 111-162). En un marco de insatisfacción y críticas al estado de la educación, muchas de las cuales se dirigen a su retraso, parece un contrasentido o un voluntarismo anunciar que se está entrando a una nueva revolución educacional. Es más, aquí se sostiene que la reforma escolar de fines del siglo XX y comienzos del XXI es la transición que abre la puerta a dicha cuarta revolución. La reforma ha introducido cambios que se imbrican con las herencias de las fases anteriores: se enfoca sobre todo a la escuela, criatura de la primera revolución, y se despliega en el sistema institucional cuyas bases echó la segunda revolución. La reforma no interrumpe sino que redefine el compromiso estatal con la educación, al mismo tiempo que repotencia la expansión de la oferta educacional. No es este el espacio para demostrarlo circunstancialmente (Núñez, 2005b: 40-44).

Al mismo tiempo, la reforma bajo liderazgo estatal y como política pública se dirige en el mediano plazo a adaptar a la educación a las condiciones de la economía del conocimiento globalizada y a la sociedad democrática del conocimiento como el espacio público del siglo XXI. Lo hace con las dificultades, retrasos y zigzagueos propios de las grandes empresas históricas, preludiando así la cuarta revolución educacional.

La “segunda profesionalización” de los docentes

En el marco histórico recién esbozado, se ha abierto un proceso de “segunda profesionalización de los docentes” del sistema escolar chileno (Núñez, 2000: 36-39; Núñez, 2005: 27-36).

Como se ha señalado, la primera profesionalización fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal, que se preocupó en forma persistente de desarrollar la formación inicial de docentes principalmente a través de dos modelos: el “normalismo” y el “instituto pedagógico”. La implementación de los dos modelos se vio cruzada y afectada por los imperativos de la masificación, que afectaron la calidad y orientación originales. Con todo, la formación de docentes respondió en forma medianamente airosa a las demandas de crecimiento del sistema y a sus sucesivas reformas.

La segunda profesionalización está emprendiéndose bajo un doble impacto: i) el que ha resultado del shock del intento de privatización del sistema escolar, emprendido en los años 80, con ecos aún no superados; y ii) el de una nueva política estatal hacia el trabajo docente, que pretende el rediseño del trabajo docente como auténticamente profesional, en el sentido contemporáneo del concepto. Los dos impactos son difícilmente compatibles y tensionan la reedificación del cuerpo magisterial con vistas a enfrentar la cuarta revolución educativa. Al mismo tiempo, dicha reconstrucción tiene que responder a los imperativos de la redefinida masificación del siglo XXI. En otros términos: una reforma sustantiva de la condición docente hoy y en las próximas décadas tiene que responder a dos demandas: la de una nueva calidad o cualidad del trabajo docente, y la de la universalización del sistema escolar y la perspectiva de la educación permanente.

Además de sus implicaciones y de toda la política oficial de “fortalecimiento de la profesión docente”, no es menos importante, en el ámbito simbólico y de construcción identitaria, que la ley chilena que regula el ejercicio de la docencia se denomine Estatuto de los Profesionales de la Educación. A lo anterior concurre el reciente reconocimiento legal de las carreras de Pedagogía, junto a las de Medicina, como las únicas que merecen la obligatoriedad de su acreditación, considerando su carácter estratégico en la vida nacional.

Traducido lo anterior a evolución de las identidades colectivas de la docencia, hoy día se ha entrado de lleno a lo que he denominado “la segunda profesionalización” del trabajo docente en Chile. Un conjunto de iniciativas estatales en sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo logra avances importantes en este sentido (Núñez, 2005c: 27-36).

Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual son la elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes, y la adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno (www.acreditaciondocente.cl).

Proyección histórica: identidades docentes en “la cuarta revolución educacional”

En una visión prospectiva, quizás en el futuro próximo se avance a la construcción de nuevas identidades colectivas. Es sugerente el enfoque de Andy Hargreaves (2003: 36-42): caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “catalizadores” y también como “contrapartes”. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje pro-

fesional continuo". Al mismo tiempo, los concibe "trabajando y aprendiendo en equipos colectivos", "desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación" y "construyendo organizaciones de aprendizaje".

Pero Hargreaves no idealiza la sociedad del conocimiento. Sabe que ésta tiene también efectos negativos como la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la inmersión de los jóvenes en una cultura de virtualidad, el individualismo, la erosión del medio ambiente, los riesgos de conflicto y violencia planteados por la diversidad cultural. Por eso, Hargreaves enriquece la referida identidad de "catalizador" con otros rasgos tanto o más necesarios: "promover el aprendizaje y el compromiso social y emocional", "aprender a relacionarse diferentemente con los demás, reemplazando las simples hebras de interacción con vínculos fuertes y relaciones duraderas", "comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal", "preservar continuidades y confianzas básicas", "construir organizaciones de apoyo y solidaridad", etc., todo lo cual integra en el concepto de "contrapartes".

Hargreaves (2003:19-20) también advierte que los docentes de la sociedad a la que hemos entrado devienen desgraciadamente en "bajas" ("*casualties*") o, podríamos decir, "víctimas" de procesos o tendencias de "desprofesionalización": debilitamiento de los apoyos a su labor; remuneraciones limitadas, creciente "stress", restringidas oportunidades para aprender de y con sus colegas, sobrecarga de trabajo y estandarización.

Un colofón para Chile

En el contexto de los países desarrollados, paradójicamente, se viene denunciando la "desprofesionalización de los docentes", tal como lo alude Hargreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la "pedagogía crítica". Es cierto que los efectos de las políticas públicas de privatización han llevado hacia allá, al mismo tiempo que han implantado estrategias de control y estandarización sobre los docentes.

Pero en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no-profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de "trabajador de la educación", asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación. La implantación, más o menos avanzada, de modelos neoliberales y de formas abigarradas de descentralización ha debilitado dichas condiciones, en distintas formas y grados según los casos nacionales, aunque sólo recientemente se observe una tendencia sólida de sustitución por un sólido profesionalismo.

La discusión aquí no es cómo se reconstruye una condición perdida. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para "la cuarta revolución educacional".

Bibliografía

- Avalos, B. (2002). "La formación de profesores y su desarrollo profesional", C. Cox.: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*_ Santiago: Editorial Universitaria. pp. 559-594.
- Brunner, J. J. (2002). Educación e Internet_ *¿La próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 376.
- Cerda A.M., Núñez, I. & Silva, M. L. (1990). *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*_ Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Cruz, N. (2003). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile_ 1843-1876* (El plan de estudios humanista). Santiago: DIBAM, PIIE y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Sociedad y Cultura.
- Gyarmati, G. (1971). *El nuevo profesor secundario_ La planificación sociológica de una profesión*_ Santiago: Ediciones Nueva Universidad.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento_ La educación en la era de la inventiva*_ Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ljubetic, I. (2003). *Historia del magisterio chileno*_ Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- Ministerio de Educación (2005). *Estadísticas de la Educación, 2005*, Santiago: www.mineduc.cl/biblioteca .
- Ministerio de Educación (2006). *Marco de la Buena Enseñanza*_ Santiago. www.acreditaciondocente.cl
- Mizala, A., & Romaguera, P. "Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile". Cox C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo_ La reforma del sistema escolar de Chile*_ Santiago: Editorial Universitaria. 519-558.
- Muñoz, G. (1942). "El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile", *Anales de la Universidad de Chile*, 45-46: 164-186.
- Mussa, M. (1943). *Problemas vitales del magisterio*_ Santiago: Editorial Nascimento.
- Núñez, I. (1986). *gremios del magisterio_ Setenta años de historia (1900-1970)*_ Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez I. (2004). *La identidad de los docentes_ Una mirada histórica en Chile*_ Santiago: Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. www.piee.cl/documentos.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos_ Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*_ Santiago: Ediciones LOM, Colección Pedagógica.
- Núñez, I. (2004). "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente". Cox, C., ed_ (2005), op_ cit_, pp. 455-517.
- Núñez, I. (2005). *Luces y sombras de un movimiento-socio-cultural: el normalismo en Chile*, Santiago, www.piee.cl/documentos.
- Núñez, I. (2005b). "Pasado y futuro de la educación chilena", R. Hevia, ed. (2005). *La educación en Chile, hoy*_ Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago, 41-44.
- Núñez, I. (2005c). "El fortalecimiento de la profesión docente". *Revista de Educación*, 319: 27-36.

Núñez, I. (2007). "Los orígenes del saber pedagógico en Chile". Santiago: *Paulo freire, Revista de Pedagogía Crítica*, N° 5, en prensa.

Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Monsalve, M. (1998). "I se hizo el silencio..." _ *Documentos para la Historia de la instrucción primaria (1840-1920)*_ Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Ponce M. A. (1890). *Prontuario de legislación escolar_ Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria_* Santiago: Imprenta Ercilla.

Rojas, J. S. (1856). "Informe del Visitador Sr. José Santos Rojas al señor Ministro de Instrucción sobre Ejercicio de Maestros", *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N° 6; pp. 161-169.

Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación_ Chile en el Siglo XIX_* Santiago: Editorial Universitaria.

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena_* Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Vial, G. (1982). *Historia de Chile, 1891-1973*, Vol. I, Tomo I. Santiago: Editorial Fundación.

Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina_* Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD y A-Z Editora.

ESCUELAS NORMALES: UNA HISTORIA LARGA Y SORPRENDENTE. CHILE (1842-1973) ⁵⁹

Iván Núñez Prieto

Está abierta la preocupación pública y el debate sobre la formación de docentes. En muchas voces se expresa también la nostalgia respecto a los profesores/as formados en las ya desaparecidas escuelas normales. Un sentido común nacional las supone mejores que la actual formación de docentes en las universidades. Incluso hay demandas formales para la restitución de aquellas instituciones históricas.

Como es sabido, las escuelas normales tuvieron una larga trayectoria de servicio a la educación primaria y a la sociedad chilena. La primera de ellas fue fundada en Santiago, en 1842. Lentamente en el siglo XIX y más rápido en el XX, se multiplicaron y desplegaron a lo largo del territorio. Sin embargo, fueron suprimidas en 1973.

El Proyecto CONICYT Anillo SOC-17 quiere aportar insumos académicos al desarrollo profesional de los docentes chilenos, en el sentido de comprender históricamente la evolución de su campo de desempeño y el devenir de su propia profesión. Por lo tanto intenta reparar, con una investigación de largo aliento, la sequía historiográfica respecto a la formación inicial de maestros primarios. Este artículo comienza con un breve recuento de los primeros hallazgos sobre el tema, referidos al período 1842 a 1889, y prosigue reflexionando sobre su proyección al resto de la historia de las escuelas normales.

Las primeras escuelas normales

El mejoramiento y la felicidad del pueblo fue el gran sueño de la elite que fundó la República. Esta aspiración debía lograrse mediante la difusión de las luces, que se alcanzaría principalmente por el acceso al saber mediante la educación. Era el medio probado y seguro para hacer efectivo el sueño ilustrado. Cómo derramar educación para todos fue una interrogante que se resolvió descartando alternativas. La escuela como instrumento de enseñanza simultánea fue acordada no sin antes considerar opciones como la educación "lancasteriana" o enseñanza mutua.

En la fórmula escolar de enseñanza simultánea, era central el maestro o preceptor. En las escasas y precarias escuelas heredadas de la monarquía, existían unos pocos "escoleros", término despectivo aplicado en la época a quienes enseñaban en aulas primarias. En la sociedad que salía del coloniaje había pocas personas mínimamente capaces y dispuestas a desempeñar tal oficio. La multiplicación de escuelas tenía aquí su piedra de tope.

A comienzos de la década de los años de 1840 quedó claro que, sin perjuicio de seguir empleando personal improvisado, era indispensable que el Estado crease la profesión de preceptor, mediante una escuela ad hoc: la "escuela normal", institución que ya existía en diversos países europeos y muy recientemente en los Estados Unidos.

⁵⁹ Núñez, I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo*, 46-47, 133-150.

La misión encomendada por el Presidente Manuel Montt al primer centro formador de maestros en Chile quedó retratada en los fundamentos del decreto que lo creó. La Escuela Normal de Preceptores debía formar maestros idóneos, con reconocida moralidad, provistos de métodos fáciles, claros y uniformes, que debían extender la educación primaria a todas las clases sociales, procurando así ahorro de tiempo (Monsalve, 1998: 210).

La escuela normal de la década de 1840 fue poco más que una escuela primaria en que se enseñaba a jóvenes de los sectores pobres, difícilmente reclutados entre quienes apenas sabían leer y escribir. Su currículum apenas sobrepasaba lo que debían instruir en las aulas de la “educación popular”. Si no fuera por la presencia de Domingo Faustino Sarmiento como director y único profesor, la primera normal pudo haber parecido una institución intrascendente.

Entre 1842 y 1847, la escuela normal de preceptores, funcionando en régimen de internado, preparó a dos sucesivas cohortes de una veintena de alumnos cada una, con altas proporciones de abandono, sea por expulsión, sea por deserción. Los primeros directores de la normal debieron enfrentarse al hecho que la tarea de moralizar o civilizar a sus alumnos no podía lograrse sin el régimen de internado, que se adoptó. Más tarde, un historiador y ex alumno de la escuela normal diría que:

“El régimen de internado (sic), ponía a dura prueba la dirección del establecimiento. Muchos de los alumnos se hospedaban en casas muy mal relacionadas, en donde la vigilancia particular era imposible. La libertad de domicilio unida a la transición a la virilidad constituían un alimento a sus nacientes pasiones, trayendo como consecuencia frecuentes atrasos en la llegada a la escuela e inasistencias repetidas” (Muñoz Hermosilla, 1918. p. 117).

Sólo desde 1848 la escuela normal empezó a funcionar “en régimen”, es decir, atendiendo simultáneamente a varias cohortes de alumnos. Cada una de éstas se sometía a tres años de formación, en un sistema de trabajo escolar intensivo y con un fuerte sello de disciplinamiento.

La enseñanza en la normal era gratuita y los alumnos recibían alimentación, alojamiento y vestuario. La escuela fue convirtiéndose en una de las escasas oportunidades de educación y de mantención de jóvenes pobres, con cargo al Estado. La contraprestación era un servicio obligado durante siete años en las escuelas primarias públicas. Aumentaba la demanda por ingresar a la escuela, pero era difícil encontrar jóvenes que cumplieran los estándares de moralidad y saberes mínimos requeridos, en una sociedad muy poco letrada y semibárbara, según pensaba la elite de la época.

Una tímida diversificación

En 1854 se dio el primer paso en la instalación de un sistema de escuelas normales. Ese año se funda una de mujeres, también en Santiago. Fue una normal creada por el Estado y con financiamiento fiscal, pero entregada a la gestión administrativa y pedagógica de una congregación de religiosas (ver De la Taille, 2004: 355-376 y De la Taille, 2007, pp. 295-367.). Había interés público por la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe. Se requerían además preceptoras a las que había que capacitar, también sustrayéndolas del contexto sociocultural. Nada mejor que la solución conventual.

El crecimiento de ambas escuelas fue muy irregular y escaso. En consecuencia, la formación de preceptores/as, en lo cuantitativo, marchó a la zaga del crecimiento del sistema de escuelas primarias. Por razones más ideológico-políticas que económicas, las elites querían difundir la instrucción pública elemental, que experimentó un lento incremento: de cerca de 20 mil a alrededor de 100 mil alumnos entre 1843 y 1889 (Ponce de León, 2009, p. 7). Pero esa oferta de escolaridad primaria, o una más amplia, era dificultada por la escasez de maestros y particularmente de graduados/as de las normales.

En 1870, el director de la normal de varones de Santiago, en un informe oficial, hizo un pronóstico que desgraciadamente se demostró acertado hasta un largo plazo:

“La Escuela Normal no dará en muchos años el número de maestros normalistas que se necesitan para las escuelas. El número de los que hai (sic) no alcanza a la mitad de los no normalistas. Si tomamos en cuenta los que fallecen, los que terminan su compromiso con el Estado, de enseñar siete años, los separados de su destino por mala conducta u otros motivos, los que abandonan su puesto por ocupaciones más ventajosas i los que terminados sus estudios en la Escuela evaden su compromiso para dedicarse a otras carreras profesionales, no podemos menos que convenir en que el número de preceptores que anualmente produce la Escuela es mui (sic) pequeño para dotar los establecimientos de la República de maestros competentes. La Escuela, por su organización actual, no podrá dar al Estado mayor número de maestros que los que periódicamente ha producido hasta ahora” (Memoria Ministerial de Instrucción Pública de 1870, p. 124).

En la década de los años 70 se dieron otros pasos hacia la constitución de un sistema. Esta vez, en el sentido de desconcentración territorial, mediante la fundación de nuevas escuelas normales de mujeres, en Chillán y en La Serena. Así, se demostraba el avance de la demanda por educación primaria de niñas y la consiguiente respuesta mediante la feminización de la profesión docente. Egaña, Salinas y Núñez (2003: 97-125) han hecho ver que frente a la escasez de postulantes varones al preceptorado, se optó por recurrir al stock de jóvenes mujeres disponibles para desempeñarse en la enseñanza. No obstante, los planes de estudio de las normales femeninas tuvieron diferencias menores respecto al currículum de los varones. La uniformidad estaba en los genes del sistema normalista.

Currículum, alumnos y profesores de las primeras normales

El currículum de las escuelas normales fue bien analizado por Cox y Gysling (1990: 42 y ss.), a partir de una mirada sociocultural a sus planes de estudio, ya que no existían los que hoy se conocen como programas de enseñanza. No obstante, entre el plan de 1842 y los planes fijados a partir de la ley de instrucción primaria de 1860 hubo numerosas modificaciones de detalle en los planes de las normales santiaguinas, así como en el currículum de las nuevas escuelas de provincia, debidas al accionar de los ministros de instrucción y a iniciativas de los directores de ambas escuelas. En general se trataba de planes inicialmente muy cercanos a las materias que se enseñaban en las escuelas elementales, con ampliaciones de índole humanista, propias del liceo de la época, y, de vez en cuando, fugaces adiciones prácticas como “vacunación”, “telegrafía”, “trabajos de aguja” y otros. Se enseñaba “pedagogía teórica”, basada en manuales de catequesis europeos, y la pedagogía práctica se ensayaba en escuelas anexas a cada normal (Núñez, 2009: 98-118).

La moralidad tuvo en dicho currículum una presencia tanto o más importante que la instrucción: sea como norma escrita en el plan de estudios, sea como contenido de los discursos oficiales regulatorios de la cotidianidad escolar, sea mediante el currículum oculto. Se han estudiado, para la escuela normal de preceptores de Santiago, las exigencias de moralidad de las familias de los alumnos, los estándares de disciplina de éstos, el internado como dispositivo de moldeamiento, los castigos (frecuentemente físicos) y los premios como estímulos al aprendizaje memorístico de materias enseñadas en forma de inculcación (Núñez, 2009: 32-48). Un indicio significativo lo da el siguiente párrafo de un informe del Director Guillermo A. Moreno:

“Sujeta la Escuela a un régimen de estricta vigilancia, las acciones del alumno no pueden pasar desapercibidas para el empleado, que se encuentra siempre en aptitud de prevenir unas i de reprimir otras, aprovechándose de las circunstancias más insignificantes para obrar en el ánimo de su autor, a fin de que se abstenga de aquellas en virtud de convencerse de los malos resultados que le habrían producido, i se precava de incurrir en la repetición de éstas en virtud del mal moral o físico que se le hace sufrir por haberlas cometido. Seguido con tezon (sic) este sistema, se han alcanzado los frutos que era de esperar. Fuera de un caso de insubordinación, nacida en gran parte del carácter violento del individuo, i cuatro de fuga, proveniente exclusivamente de falta de vocación, la estadística criminal del Establecimiento no registra otros a que pudiera darse el nombre de delitos; fórmanla faltas livianas,

más o menos graves, hijas de malos hábitos adquiridos en el hogar doméstico, pero que no afectan a la moralidad, tomada en sentido estricto (Informe sobre el estado de la Escuela Normal de Preceptores, pasado al Gobierno por el Director del establecimiento”, Anales de la Universidad de Chile, Tomo XVI, 1859, pp. 49-50).

Los estudiantes que se formaban en las primeras escuelas normales tenían, en general, características como las que se indican a continuación.

El primer grupo de alumnos, que estudió entre 1842 y 1844, al ingresar tuvo como promedio 19 años de edad, con una máxima de 23 y una mínima de 17 años (Ministerio de Educación, 1942: 20-22). Los registros de matrícula de años posteriores muestran promedios de edades en torno a 17 años, con mínimas cercanas a 14 y máximas en torno a 23 años (elaboración propia, según datos de los volúmenes 61 y 62 del Fondo de Escuelas Normales, ANH.). La escuela normal de preceptoras, en su etapa fundacional, aceptó alumnas bastante menores que la de varones. Las edades de ingreso fluctuaron entre 10 y 12 años, aunque se exigió el dominio de la lectoescritura.

Desde la década de 1850, se consideraba a la Escuela Normal de Preceptores como una especie de asilo en el cual los jóvenes de familias de escasos recursos podían encontrar durante algunos años alimentación, vestido, cuidado y educación gratuitos, y había “casos [...] en que se ha mirado la escuela como una casa de corrección para jóvenes díscolos, de mala conducta o desaplicados” (Informe sobre el estado de la Escuela Normal de Preceptores, pasado al Gobierno por el Director del establecimiento, *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo XVI, 1859, pp. 49-50).

En cuanto a su origen geográfico, de los 14 primeros estudiantes de la Escuela Normal de Preceptores, 7 provenían de Santiago, 6 de provincias cercanas y uno, de San Juan, República Argentina. Al momento de destinarse, sólo uno de ellos permaneció en Santiago. Los demás fueron distribuidos a lo largo del territorio, incluyendo los extremos de entonces (Copiapó y Chiloé), evitando enviarlos a las ciudades más grandes (Valparaíso y Concepción), ni a lugares cercanos a Santiago. (Muñoz Hermosilla, J. M., 1918, p. 121). En los años posteriores, la proporción de santiaguinos disminuirá y aumentará la de provincianos, especialmente de la zona central. Entre 1856 y 1890, se estima que gruesamente dos tercios de los que ingresaban a la escuela normal de preceptores de Santiago eran provincianos (Núñez, 2009, p. 94). La mayor parte de las niñas de la normal de preceptoras, en cambio, eran santiaguinas. El Ministro de Instrucción informaba en 1859 que era difícil destinar a las egresadas a provincias “por los graves perjuicios que originan a sus familias con el cambio de residencia”. En consecuencia, recomendaba a los Intendentes que “en cualquier tiempo que haya jóvenes dispuestas a seguir la carrera del preceptorado, den aviso para acordar su incorporación” (a la normal de mujeres) (Memoria Ministerial de Instrucción Pública de 1858, pp. 48-49).

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en las décadas de 1860 y 1870, admitió algunos alumnos de origen indígena. Entre ellos, Juan Colipí, ingresado en 1863 y expulsado en 1865, por insubordinado y devuelto al coronel Cornelio Saavedra quien lo había enviado a Santiago como rehén, por pertenecer a una familia de loncos que convenía neutralizar. También se registra a Antonio Neculmán, ingresado en 1881, a quien se reconoce como el primer normalista que se desempeñó en el territorio de la Araucanía recién dominada (Núñez, 2009, pp. 43-44 y 95).

Respecto a los profesores de la primitiva escuela normal de preceptores, ahora bajo la dirección de Máximo Argüelles (entre 1843 y 1853), se superó la condición de escuela “unidocente” de los tiempos de Sarmiento y ya hubo una plantilla de profesores. Eran en general chilenos o extranjeros, con alguna ilustración, o egresados del Instituto Nacional. Más tarde se desempeñaron en ella algunos profesionales y también normalistas, que inauguraban así una tradición “endogámica” que se prolongaría hasta la supresión de las normales. Entre los primeros profesores formados en la propia normal estaban José Bernardo Suárez y Juan de Dios Pení. En las décadas de 1860 y 1870 eran ya cuerpos de profesores heterogéneos, con poca estabilidad en los cargos, designados por el Presidente de la República y al parecer sin criterios estables de selección. La mayoría se desempeñaba en la

enseñanza de una o dos asignaturas y fueron muy pocos los que se acercaron a lo que hoy día se estima una dedicación completa al cargo (Núñez, 2009, pp. 67-74).

La Escuela Normal de Preceptoras, como se ha dicho, estuvo a cargo de religiosas, con las fortalezas y limitaciones comprensibles de acuerdo a los cánones de la época. La segunda normal de preceptoras, fundada en Chillán, fue gestionada por monjas de la misma congregación. En cambio, la tercera, fundada en La Serena, fue dirigida por una meritoria maestra chilena, Mercedes Cervelló, de amplia cultura general y profesional, quien administró inteligente y abnegadamente la escuela normal, enseñando ella misma, acompañada de algunos profesores del liceo local (Núñez, 2009: 75-76).

Los directores de escuelas normales, entre 1842 y 1885, fueron muy importantes en el desarrollo de sus instituciones. A la vez, muy heterogéneos como conjunto. En la normal de varones de Santiago, en dicho lapso, hubo figuras tan trascendentes como Sarmiento, cuya gestión en la normal chilena fue analizada basándose en artículos del *Monitor de las Escuelas Primarias*, en Ponce (1890), Jenschke (1922) y Ministerio de Educación Pública (1942), su sucesor Máximo Argüelles, quien promovió el régimen de internado, y Guillermo A. Moreno, que sobresalió por dirigir la escuela durante 11 años y dejar huella de su claridad de ideas sobre la gestión pedagógica y administrativa. Dos de los directores fueron egresados distinguidos de la misma normal: Emilio Jofré y Eulalio Vargas. Algunos de los directores pusieron más énfasis en la dimensión socio-educacional de desempeño; otros, en la gestión administrativa y el disciplinamiento de los alumnos, como Victorino Garrido; hubo también directores de breve gestión.

Los directores y directoras tuvieron estabilidad en sus cargos. Algunos sirvieron durante tres períodos presidenciales, la mayoría sirvió bajo dos mandatarios y algunos en uno. Por otra parte, los directores y directoras tuvieron que sortear diversas dificultades sociopolíticas y administrativas. Al mismo tiempo, todos sirvieron la cátedra de pedagogía teórica en sus respectivas normales. No hay indicios suficientes sobre el contenido u orientación de su enseñanza pedagógica, salvo el empleo que algunos hicieron del manual de Bernardo Overberg (1754-1826), quien había fundado la primera escuela normal germanoparlante y redactado una Guía de Instrucción Primaria. "...Este pedagogo, con ser sacerdote católico no aceptaba el aprendizaje mnemónico del catecismo y preceptuaba que el catecismo debe explicarse antes de estudiarlo" (Muñoz Hermosilla, 1931, p. 266).

La economía política de la temprana formación normalista

El discurso oficial sobre educación popular, docentes y escuelas normales nunca fue acompañado de un financiamiento suficiente. Se hicieron en ellas gastos ordinarios relativamente aceptables. Los alumnos tuvieron al menos alojamiento, alimentación, vestuario y un equipamiento didáctico mínimo previsto por el Estado. Los informes oficiales de los directores de normales no se quejaban de las remuneraciones de sus profesores. En cambio, se preocupaban de los textos que, o no existían o eran escasos, porque no se escribían, por ausencia de traducciones o simplemente por economía. Además, el Estado fue muy renuente a invertir en la construcción de edificios, incluyendo los costosos internados. Prefería arrendar casas para instalar las escuelas. Pero era muy difícil encontrar los locales adecuados, especialmente en las ciudades de provincia. Este fue "el talón de Aquiles" de la formación de maestros/as. Limitó no sólo las matrículas, sino también el cumplimiento de los planes de estudio, en ramos que requerían alguna instalación especial, como laboratorios, gimnasio o bibliotecas, que no se pudieron implementar durante décadas (Núñez, 2009: 109-115).

En las décadas de 1860 a 1880 la red parecía estabilizarse pero el modelo institucional de formación no lograba consolidarse. Surgieron disyuntivas acerca de los medios para cumplir el propósito fundacional y, por consiguiente, dudas acerca del carácter de las normales. Por una parte, había dificultades para reclutar alumnos meritorios, se estimaban ineficaces las prácticas de selección para el ingreso y crecían los grupos de alumnos eliminados durante el primer año de estudios. Por otra parte, ante la baja productividad de las escuelas normales se proponía la alternativa de instalar, en algunas escuelas primarias superiores de provincias, dispositivos para formar allí grupos de futuros preceptores. Lo costoso del régimen de internado y del mantenimiento gratuito de los alumnos tentaban a reintroducir, al menos parcialmente, el régimen de externado. Además, los estudios

en las normales eran asimilados, de hecho o de derecho, a los estudios secundarios de los liceos. Esto, en cierto sentido, legitimaba la formación normalista y, en otro, contribuía a la deserción de parte de sus egresados hacia horizontes distintos del desempeño en escuelas elementales. Por último y contradictoriamente, siempre impactaban sobre la economía política de la formación normalista, los bajos salarios docentes y la imperiosa exigencia de producir más preceptores y preceptoras graduados y retenerlos en la enseñanza primaria popular. Las memorias anuales de los sucesivos Ministros de Instrucción Pública al Congreso Nacional y los informes de los directores de las normales, anexos a aquellas, abundan en diagnósticos, demandas y proposiciones sobre este tramado estructural.

La “reforma alemana”

Finalmente, el gobierno de Santa María optó por fortalecer el modelo institucional existente aumentando el número y capacidad de las escuelas normales y reformando a fondo el currículum, priorizando la débil formación pedagógica. En adelante ella se inspiraría en el exitoso ejemplo germánico de la época. En el desarrollo de esta reforma fue muy influyente la obra de José A. Núñez (1883), que presentaba las experiencias europeas y norteamericanas de formación de maestros primarios y proponía un modelo a aplicar en Chile.

En 1883, el Ministro de Instrucción Pública hacía un balance de la evolución de la enseñanza normal. Mostraba una satisfacción general sobre lo que se enseñaba y aprendía en estas instituciones. Sin embargo, levantaba una mirada crítica sobre los métodos de enseñanza y “la clase de pedagogía teórica i práctica” en las escuelas normales. Dicha deficiencia se remediaría mediante una ambiciosa política pública que incluía la contratación de profesores extranjeros, el envío de normalistas chilenos distinguidos a los países más avanzados en esta materia, el mejoramiento de la capacidad instalada de las normales existentes y la fundación de otras (Ver Memoria Ministerial de Instrucción Pública de 1883, pp. 123-124).

La reforma emprendida se motivó en la insatisfacción acerca de la eficacia de las normales, se facilitó por la existencia de una base material o económica para robustecerlas –proveniente de las rentas del salitre– y se inspiró en la convicción gubernamental de que la formación de maestros debía basarse en el moderno saber pedagógico de base científica, y en la admiración hacia el poderío, la cultura y la educación alemanas, entonces colocados entre los principales del mundo.

Desde entonces y hasta los años veinte del siguiente siglo, las escuelas normales vivieron lo que podría denominarse su período “clásico” y se moldeó la imagen positiva que ha permanecido en la memoria colectiva de los chilenos.

Recientemente Soifer, H. D. (2009, pp. 169-170) ha valorizado el significado del desarrollo de las normales y el impacto de la obra homogeneizadora de sus egresados en las aulas, a fines del siglo XIX, pero no atisbó que los normalistas eran minoría en la enseñanza primaria. Los “ayudantes” o interinos eran los sucesores de los antiguos “escoleros” y habían llegado para quedarse hasta los tiempos finales de las escuelas normales.

Como ya se dijo, se multiplicaron las normales, se las instaló relativamente bien, se reglamentó, uniformó y fortaleció la formación mediante la implantación de una avanzada pedagogía de raigambre alemana. Se mantuvo la gratuidad de los estudios y el régimen de internado, para reforzar la llamada formación moral y la creación de un espíritu profesional de servicio. Con todo, no se resolvieron los problemas estructurales que provenían de la contradicción entre las malas condiciones de empleo de los preceptores y la demanda para incrementar el número de normalistas en desempeño en las escuelas primarias que, a su turno, seguían multiplicándose con mayor velocidad que el stock de maestros y maestras titulados.

Repensando la historia de las normales en el siglo XX

La investigación respecto a las primeras décadas de las escuelas normales —que recién se ha sintetizado— dio pistas para un esfuerzo reflexivo y de construcción de hipótesis fundadas sobre el devenir de estas instituciones hasta su disolución en 1973.

La evolución larga de las normales contuvo una combinación de logros y fracasos, “fortalezas y debilidades”, que son explicables no sólo por la dinámica interna de las escuelas y sus actores, sino también por fuerzas históricas más amplias. El propio desenvolvimiento de la sociedad chilena, en sus dimensiones económico-sociales, políticas y culturales, en más de 130 años, influyó directamente, en términos que la brevedad de este artículo no permite explicar. Se ha organizado una exploración en torno a los siguientes ejes principales.

a. Instalación y consolidación de un modelo institucional de formación de profesores de primaria

El contexto inicial fue el de un muy precario conjunto de escuelas primarias, atendidas por maestros pobres, legos y de muy bajas competencias. Principalmente por obra del Estado chileno, lenta pero sostenidamente, se instaló y consolidó un concepto y una práctica social e institucional de formación: para desarrollar la educación primaria se requerían no sólo escuelas, sino también maestros. Tempranamente se adoptó la idea fuerza que quienes enseñaran en las aulas infantiles no debían ser practicantes improvisados. La enseñanza sería una práctica social que requería una formación especial.

Los “preceptores” no sólo debían poseer los conocimientos a impartir, sino también cultivar los valores y practicar las destrezas propias de la profesión pedagógica. Hacer realidad esta propuesta costó largos esfuerzos y nunca se realizó plenamente.

En términos más amplios, es resaltable que el Estado oligárquico y liberal haya emprendido directamente la construcción de una profesión socialmente necesaria. Desde 1842, el Estado de los Bulnes, los Montt, los Varas o los Santa María sostuvo una política, a menudo mezquina y con matices cambiantes, pero persistente en hacer del “preceptorado” una profesión, al modo como ésta era entendida en la época. Se esperaba cumplir de este modo y más eficazmente los propósitos oficiales de moralización e integración cultural subordinante de las masas populares.

En este marco, la profesión magisterial se entendió como un dominio técnico de saberes transmitidos y ejecutados de acuerdo a lo “normal”. No alcanzó la de maestro primario el estatus contemporáneo de las profesiones de nivel superior, que logran autonomía, autoridad y legitimidad social basada en la condición universitaria de su preparación inicial y de su formación continua. Pero aportó una proporción importante del personal técnico necesario para difundir la educación elemental.

b. Contribución al desarrollo de la alfabetización y la educación primaria

El desarrollo de la red de escuelas normales fue acompañando, en interacción, el esfuerzo nacional de alfabetización y expansión de la educación primaria. Con una inicial lentitud y mayor velocidad más tarde, estas instituciones proveyeron centenares o miles de maestros y maestras en la siembra de escuelas a lo largo del territorio. En esto, el país de hoy tiene una deuda con las normales de antaño. El nivel sociocultural de Chile en el Bicentenario no es explicable sólo por políticas y recursos de las últimas décadas. Es una edificación lenta y acumulativa. Las escuelas normales hicieron un gran aporte en esta empresa colectiva.

Pero no fue oro todo lo que relucía. Nunca en su historia las escuelas normales produjeron la cantidad de maestros y maestras que requería el crecimiento del sistema (Salas, 1917, p. 146). Puede responsabilizarse a las miserias o mezquindades del Estado que las prohijaba. Hubo un problema de recursos escasos. Es cierto que el fisco no privilegió a la enseñanza primaria y normal en la distribución de los recursos educacionales. En este

marco, la decisión fundacional de que las escuelas normales adoptaran el régimen de internado, y de que se proporcionara a sus alumnos enseñanza gratuita, alimentación, vestuario y otros recursos, hizo de las escuelas normales instituciones comparativamente caras para un Estado oligárquico y que tardíamente intentó definirse como Estado social o benefactor. Por lo mismo, no desarrollaron una capacidad institucional adecuada al reto de la paulatina generalización del alfabetismo y la escolaridad primaria.

Hubo asimismo un tramado social e institucional que limitó la productividad del sistema de formación. Desde el siglo XIX se podía observar, por una parte, un problema de cupos y de reclutamiento de alumnos —desde la base sociocultural de la infancia popular— y también uno de selectividad y de deserción: por exigencia de los cánones de la época, era frecuente la desvinculación de alumnos de los primeros años de las normales, por razones académicas, de salud y de disciplina.

Por otra parte, no todos los siempre insuficientes egresados de las normales servían los años exigibles en las escuelas primarias públicas: parte importante de los titulados, sobre todo en el siglo XX, se desplazaban a otras actividades o continuaban estudios superiores en vez del ejercicio de la enseñanza primaria o en paralelo con él (Salas, 1917, pp. 146-167). La gran mayoría de graduados desertores, si bien aportaban al país desde las aulas de educación media o superior o desde otras profesiones, se restaban a la necesaria provisión de docentes en la enseñanza primaria popular.

Así, por escasez de escuelas normales y de cupos de ingreso, por selectividad y deserción en su curso, estas instituciones no llenaban los requerimientos en número de egresados, ni todos estos cumplían el compromiso de desempeñarse en las aulas primarias.

En verdad, buena parte del esfuerzo de alfabetización y enseñanza primaria fue cumplido —bien o mal— por los llamados “interinos”, o “propietarios”, personal sin la formación inicial normalista. Es probable que, justamente en los lugares más apartados y difíciles, hayan sido estos maestros y maestras improvisadas los que llevarán las luces. Lucila Godoy Alcayaga es el símbolo de los mejores de ellos. Al respecto —y no sólo con los normalistas— hay un reconocimiento histórico que no debe escatimarse.

c. Servicio a la construcción de nación y de ciudadanía y atención a la diversidad

Puede sostenerse que las escuelas normales fueron pilares del proceso de construcción sociocultural de la nación. Sus fundadores concebían a estas instituciones como herramientas del proceso civilizatorio y de edificación de nación. Los egresados de ellas eran definidos como una suerte de misioneros laicos que transmitían a sus alumnos y a sus comunidades los valores patrióticos y de ciudadanía. Se responsabilizaban de inculcar la base cultural mínima y común que debía cohesionar el país. Esta tarea se cumplió regularmente, de acuerdo con las normas que fueron evolucionando en 130 años de historia.

Curiosamente, la institución “escuela normal” fue creación europea que Chile imitó muy anticipadamente en el hemisferio occidental. Varios de los directores y directoras y parte del profesorado de las normales históricas fueron extranjeros o normalistas chilenos que hicieron estudios de especialización en el exterior. En cierta medida, las normales fueron también canal de internacionalización.

Sumando y restando, la edificación de nación a que apuntaron las normales se tradujo en homogeneización, lindante en la uniformidad. No alcanzaron las normales, en general, a apropiarse del contemporáneo concepto de respeto y atención a la diversidad. Sólo reconocieron tempranamente la distinción de género, como se referirá más adelante. Las diversidades regionales no siempre fueron servidas por las escuelas normales desplegadas a lo largo de nuestra geografía. La mayor parte de ellas fueron copia en menor de las normales santiaguinas, como parte de un sistema unitario de formación. Esto fue advertido por distinguidos pedagogos, que hicieron propuestas de cambio estructural: Salas (1917, pp. 152-153) y Labarca (1944: 163-164). La distinción urbano-rural

fue comparativamente tardía –desde los años 30, es decir, poco más de 40 años antes de la extinción de las normales. Cuando algunas de éstas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse.

Tampoco se reconoció la diversidad étnica. Hubo en las normales, desde mediados del siglo XIX, números reducidos de alumnos mapuche y de otras etnias. Pero el currículum de estas escuelas no preparó para reconocer y valorizar las culturas autóctonas sino para imponer la cultura huinca. Los normalistas –y también los maestros primarios improvisados– actuaron como “chilenizadores”, que tenían como misión integrar subordinadamente a la cultura del Estado nacional, aunque algunos ya en su práctica hayan aprendido a respetar la cultura propia de sus alumnos y comunidades. (González, 2002: 99-144).

d. Aporte a la formación y empoderamiento de las clases medias: canal de ascenso social y de formación de líderes

Cuando se crearon las primeras escuelas normales, no existían las clases medias. Cuando desaparecieron, este sector social era ya amplio y gravitante. Se dice que las clases medias surgieron principalmente del ascenso de capas determinadas de las clases pobres, principalmente mediante el desarrollo educacional. Las escuelas normales jugaron al respecto un doble rol: por una parte, fueron por sí mismas vehículos del desplazamiento de sectores populares hacia un nivel más alto y diferenciado; por otra parte, fueron constructoras del vehículo mismo, al ser parte significativa del propio desarrollo educacional.

En las décadas de 1840 y siguientes del siglo XIX, las normales, aunque pequeñas, fueron de los primeros y estrechos canales de ascenso de sectores populares. El Estado y los grupos influyentes de la época concebían la educación primaria como un artefacto de moralización o de los vastos grupos desposeídos. Para integrarlos disciplinadamente al orden oligárquico había que “civilizar” a los agentes de civilización. No bastaban el clero, ni los militares profesionales. Era necesario crear una estructura de “preceptores”, desplegados por todo el territorio. Pero en la sociedad de entonces no había una capa disponible para tal rol. Hubo que recurrir a hijos de familias empobrecidas, principalmente de las provincias y el campo, que no tenían otras oportunidades de proyectar a sus hijos. La escuela normal fue el puente o la escalera más accesible. Ya se ha hecho referencia al internado, la gratuidad de los estudios y, agreguemos, la seguridad del empleo posterior, no importa cuán mal pagado, ni cuán difícil su ejercicio.

En las décadas finales del siglo XIX, las escuelas normales ya podían ofrecer un canal de formación que podía no sólo garantizar un empleo estable, sino también estudios que permitían acceder a la universidad. A pesar de diversas políticas para arraigar a los normalistas en las aulas primarias, hubo frecuente desplazamiento de alumnos desde la misma normal o desde el ejercicio magisterial hacia el ejercicio de la docencia secundaria o hacia otras formaciones profesionales de mayor prestigio y recompensa.

En el siglo XX hubo una contribución directa de las escuelas normales a la formación del magisterio. Éste fue un sector profesional y funcionario en paulatino incremento, que llegó a ser uno de los más numerosos del servicio público que, a su turno, se expandió por efecto del tránsito del Estado liberal al Estado interventor. El profesorado se convirtió en base social de dicho Estado y adquirió una influencia social y política incomparable con la del preceptorado del siglo XIX (Núñez, 1986, pp. 79-80 y 133-135).

Además del aporte a la dinámica de clases sociales, hay que valorizar históricamente el hecho de que una suma importante de ex normalistas han jugado roles destacados en la vida cultural y política del país: numerosos intelectuales, escritores y artistas tuvieron su formación postprimaria en una escuela normal; otra proporción completó su formación en los institutos pedagógicos y sirvió en la enseñanza media o universitaria y otra cantidad ha desempeñado representación edilicia y parlamentaria, así como liderazgos políticos y sociales de primera línea.

No puede afirmarse que, por su currículum y sus prácticas pedagógicas, las escuelas normales hayan sido necesaria y automáticamente semilleros de creatividad y de democracia o de reivindicación social. Es probable que muchas de las personalidades señaladas hayan sobresalido justamente como rechazo a una formación norma-

lista prescriptiva y uniformante. Con todo, por acción o reacción, la cultura nacional, el sistema educativo en su conjunto, y el desarrollo político del país, se beneficiaron del aporte creativo y generoso de antiguos normalistas.

e. Escuelas normales y fortalecimiento del género femenino

Como se ha dicho, la segunda institución de formación docente fue la normal de preceptoras de Santiago. Muy tempranamente, el Estado decidió la creación de un centro de formación profesional para preceptoras, seguido de varios otros a lo largo del siglo XIX. Todo ello al calor del fomento de la educación primaria de niñas. Es simbólico también que la primera normal femenina de hecho funcionara como sección de un complejo educacional más amplio, que incluía un internado para señoritas de la aristocracia y una escuela primaria para niñas pobres. La escuela normal de la Congregación expresaba precozmente la condición mesocrática del normalismo y de la profesión magisterial.

La capacidad de las normales femeninas del siglo XIX para titular preceptoras fue baja. La mayoría de las maestras en servicio entonces eran en realidad “ayudantes”, maestras improvisadas, interinas y comparativamente más mal pagadas. No obstante en el siglo XX ya las mujeres fueron creciente mayoría en la enseñanza. También se incrementó el número de normales femeninas y la proporción de tituladas, abriéndose para ellas la oportunidad de dirigir escuelas de niñas y escuelas mixtas, y más tarde, de hombres.

El hecho recién anotado debe valorizarse también desde el ángulo de la historia del género. En el ejercicio de la enseñanza y en la formación normalista de preceptoras se dieron las primeras oportunidades masivas para que las mujeres participaran tempranamente en un triple proceso: i) de mujeres que salían de la estrechez del hogar para incorporarse al trabajo calificado y a la vida pública; 2) de mujeres populares que ascendían a la clase media; y 3) de desempeño de mujeres como líderes. Las historiadoras feministas han concentrado su interés sólo en las primeras mujeres que ingresaron a las carreras universitarias, o en las que dirigieron liceos de niñas; han omitido el aporte de las normalistas directoras de escuelas primarias, significativo en niveles locales y provinciales, y el de las directoras y profesoras de las escuelas normales, en un período en que las mujeres no dirigían instituciones complejas.

Pero la formación en las normales femeninas no hizo una diferenciación fuerte respecto a las masculinas, salvo la incorporación de materias y actividades que se dirigían a la peculiaridad de la enseñanza de niñas, con un sentido de reproducción del papel subordinado en torno a lo doméstico y maternal. En esto, no se fue más lejos dada la cultura patriarcal dominante en los siglos XIX y XX.

Reflexión final sobre crecimiento, apogeo y declinación

Poco se ha estudiado el ciclo largo del conjunto de las escuelas normales. Persiste en la memoria colectiva una imagen que más bien corresponde a la de los años 30 a 50 del siglo recién pasado. Poco se sabe de las primeras escuelas, de la difícil construcción institucional de un sistema, de los actores de entonces y de los dilemas y opciones que se pusieron en juego para instalar los dispositivos de formación que llegaron a consolidarse en la primera mitad del siglo XX. Al otro lado, prácticamente no se conocen los lentos y poco visibles procesos de erosión del modelo clásico de escuela normal, ni las tensiones a que se vio sometido en las décadas de la gran expansión de la educación primaria.

Las escuelas normales fueron uno de los ejemplos de lo rescatable y trascendente de nuestras políticas educacionales, tanto en los tiempos fundacionales como durante el Estado docente del siglo XX. Las normales fueron también objeto de los errores, insuficiencias o cegueras de las políticas públicas, y de su perversión en políticas estrechamente partidistas y corporativas. Además de las advertencias críticas ya referidas, un balance crítico del período 1842-1942 fue hecho por Muñoz (1942, pp. 152-18), y las políticas que llevaron a su paulatino abandono fueron sumariamente descritas por Cox y Gysling (1990, pp. 83-90).

Hace pensar que las escuelas normales no sólo fueron objeto de propuestas que desnaturalizaban el modelo “tradicional” de las primeras décadas del siglo XX, sino también de radicales propuestas alternativas que implicaban su desaparición. En efecto, en la propia profesión que ellas generaron, surgieron sectores que demandaron su supresión. Ello se concretó fugazmente, a través del histórico Decreto con Fuerza de Ley 7500, de 1927, promovido por el gremio de los maestros primarios que a la sazón cogobernaba la educación. Se las reemplazó entonces por “escuelas de profesores primarios”, homologables a las “escuelas de profesores secundarios” que creaba el mismo Decreto. Era la expresión de una voluntad de enfrentar a la segmentación discriminatoria del sistema escolar; a la vez que de elevar el estatus académico de la formación pedagógica. La misma política de “formación unificada del magisterio” reaparecería a fines de la década de 1960 y comienzos de los 70, anticipando la clausura que por motivos distintos se decretaría en 1973.

Bibliografía

Fuentes primarias y recopilaciones documentales

Anales de la Universidad de Chile, Tomo XVI, 1859. Archivo Nacional Histórico, ANH, Fondo de Escuelas Normales, Volúmenes 61, 62 y 65.

S.A. *Memorias que el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción dirige al Congreso Nacional*. Santiago: Imprenta Nacional. Años 1858, 1863, 1865, 1866, 1883, 1884.

Donoso, R. (1934). *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a la enseñanza pública*. Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones.

Monsalve, M. (1998). “Y se hizo el silencio”, Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1842-1920. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas.

Núñez, J.A. (1890). *Congreso Nacional Pedagógico, Resumen de las discusiones, actas y memorias*. Santiago: Imprenta Nacional.

Libros

Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

De la Taille, A. (2007). *La Sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX. Anna de Rousier y la novedad del modelo de educación “a la francesa”*. *Disertación doctoral no publicada*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Egaña, M. L., Salinas, C. y Núñez P, I. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1920, Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: Ediciones LOM y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

González M., S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino, 1880-1990*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Labarca, A. (1944). *Bases para una Política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Jenschke, F.J. (1922). *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Núñez”*. Santiago, Imprenta i Litografía Universo.

Muñoz Hermosilla, J. M. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Casa Editorial "Manuel Guzmán Maturana".

Muñoz Hermosilla, J. M. (1931). *Léxico Pedagógico*. Santiago: Imprenta Lagunas y Quevedo.

Núñez, J. A. (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de Escuelas Normales*. Santiago: Imprenta de la Librería Americana.

Núñez P., I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.

Núñez P., I. (2009). *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*. Santiago: Proyecto CONICYT Anillo SOC-17, P. Universidad Católica de Chile. Manuscrito no publicado.

Ponce de León, M. (2009). *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. Cobertura y escolarización primaria en Chile, 1840-1907*. Santiago, Proyecto CONICYT Anillo SOC-17, P. Universidad Católica de Chile. Manuscrito no publicado.

Salas, D. E. (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. (2ª. Ed.), Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

Artículo en libro

Ponce, M. A. (1890). "Prólogo" a *Obras de D.F. Sarmiento, publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino, Tomo XVIII, Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899.

Artículos de revistas

De la Taille, A. (2004). "Anna du Rousier: portadora de la pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo". *Pensamiento Educativo*, Vol. 34: 355-376.

Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, 152-186.

Soifer, H. D. (2009). The sources of infrastructural power: Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education, *Latin American Research Review* Vol. 44, N° 2: 158-180.

Revistas

Monitor de las Escuelas Primarias, Tomo IV, N° 6, 15 de marzo de 1856. *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46. *Latin American Research Review*, Vol. 44, N° 2.



CAPÍTULO 6

Abraham Magendzo Kolstrein:

DERECHOS HUMANOS EN LA PEDAGOGÍA Y EN LA VIDA



6

Capítulo 6. Abraham Magendzo Kolstrein: DERECHOS HUMANOS EN LA PEDAGOGÍA Y EN LA VIDA

Derechos humanos, ciudadanía y ética son conceptos que encuentran un rostro visible en la figura de Abraham Magendzo. Su nombre se encuentra claramente asociado a estas temáticas y, a su vez, estas adquieren una particular visibilidad cuando se vinculan al nombre de Magendzo.

Más allá de su carrera como educador e investigador, su propia vida está marcada por la vivencia y reflexión respecto a la relevancia, el respeto y la promoción de los derechos humanos. De origen judío, Magendzo y sus hermanos conformaron la primera generación de chilenos de su familia. Su padre y madre llegaron a Chile a fines de los años veinte y se instalaron en el territorio en que en ese tiempo vivía la comunidad judía, el barrio Avenida Matta. El periódico *El diario judío* describe someramente la vida de esta comunidad en el período cercano al nacimiento de Abraham Magendzo.

El antiguo barrio judío se ubicó en el entorno comprendido por las calles de San Diego, Matta, Serrano, Tarapacá, Portugal, Santa Isabel, 10 de julio y Prat (...). Una ubicación que no fue para nada azarosa y que en gran parte se relacionó con el Barrio Matadero Franklin y con ciertas dinámicas socio-económicas del Santiago de ese entonces.

Si bien hubo judíos que pisaron estas tierras desde el período colonial, fue en todas esas calles donde vivieron la mayoría de los judíos durante la primera mitad del siglo XX y donde se formaron las primeras comunidades judías.

En ese sector de Santiago centro se concentraron casi todas las instituciones judías, ya sea de los judíos sefarditas o también llamados “los turcos” y la de los ashkenazi o “los rusos”. Posteriormente se sumaron al lugar muchos de los judíos que llegaron escapando de los nazis.

Estos judíos de la primera mitad del siglo XX se integraron a la vida santiaguina “más obrera” y comercial del sector, vivieron en los famosos cités y en casas de fachadas continuas, conviviendo con otros vecinos del lugar que traían a cuesta historias de vida y culturales distintas.⁶⁰

El lugar de residencia era también el lugar de trabajo de la familia: el padre de Magendzo era rabino y cumplía en ese territorio dicho rol pastoral. Sobre su infancia y educación, Magendzo recuerda:

Primero vivimos en Avenida Matta, donde estaba la comunidad judía. La enseñanza básica, o primaria como se decía en ese entonces, la hicimos en la Escuela Olea, que es una escuela Matte que quedaba en Serrano con Avenida Matta. Después para la enseñanza media nos pasamos al Instituto Hebreo.⁶¹

⁶⁰ Goldschmidt, D. (13 de febrero 2020). Los judíos que preferimos olvidar. *El diario judío*. Recuperado de <https://eldiariojudio.com/2020/02/13/los-judios-que-preferimos-olvidar/>

⁶¹ Entrevista realizada para la edición de este libro en enero de 2020 a Abraham Magendzo Kolstrein. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

El encuentro entre la identidad personal y profesional

Los hermanos Magendzo Kolstrein crecieron y se enfrentaron entonces al desafío de su proyección personal y profesional. Abraham decidió viajar a Israel a un programa de formación de líderes de un año de duración. Luego de convertirse en profesional volvería, esta vez por tres años, a realizar sus estudios de maestría. Estos hitos son importantes en la vida de Magendzo, quien reconoce la relevancia identitaria de este viaje en su desarrollo como individuo y sujeto profesional.

Como mi familia era judía, Israel era, especialmente después del Holocausto, muy importante para mí. Es un centro de identidad muy fuerte, al cual siempre he estado ligado de una u otra manera, incluso después de haber terminado mis estudios he estado varias veces de visita o en algún Congreso.

Con la marca fundamental del primero de estos viajes, Abraham Magendzo inició su proceso de formación profesional y académica. Él sentía previamente una inclinación hacia la educación, marcada por la labor formativa realizada por su padre quién falleció tempranamente, dejando a su familia en una situación altamente vulnerable en el plano económico. Teniendo esto en consideración, Magendzo decidió, por un lado, iniciar su formación profesional como educador; y por otro, en paralelo, trabajar como profesor de hebreo en el Instituto Hebreo.

El Premio Nacional fue estudiante del Instituto Pedagógico en su época dorada. Ese período se caracterizó tanto por la calidad del proyecto institucional y de sus académicos, como la de sus propios estudiantes. Es importante recordar que en este mismo período -los años 50 y 60- se formaron o trabajaron en esa institución otros premios nacionales, tales como Ernesto Schiefelbein, Erika Himmel, Mario Leyton o Iván Núñez. Algunas de sus historias en el Pedagógico se describen en sus respectivos perfiles.

Ciertamente, el Pedagógico fue un semillero para los educadores y educadoras del siglo XX en Chile, marcando el desarrollo de la pedagogía y también el de las políticas educativas por décadas.

Ahí terminé una carrera que existía entonces y que hoy desafortunadamente no existe, que era Profesor de Estado en Educación. Paralelamente hice orientación educacional, un programa que preparaba profesores para que trabajaran preferentemente en las escuelas normales. Yo trabajé en la Escuela Normal y seguí trabajando en el Colegio Hebreo mientras terminaba mis cinco años de estudio en el Pedagógico (...). Entonces, ahí me gradué de Profesor de Estado en Educación y Orientador.

Tuve muy buenos profesores en el Pedagógico, todos eran profesores excelentes. En el Pedagógico se juntaban literatos, filósofos, especialmente gente de las ciencias sociales, pero también había ciencias exactas, había biología, se preparaban profesores de matemáticas, de química. Era realmente un instituto muy prestigiado.

El célebre e histórico Instituto Pedagógico vivió una dura última etapa bajo la dictadura y se cerró en 1981 con el Decreto con Fuerza de Ley que separó al Instituto -en adelante Academia Superior de Ciencias Pedagógicas- de la Universidad de Chile. Cinco años más tarde nacería la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, institución que tomó la responsabilidad de seguir con el legado y la historia del Instituto Pedagógico. Sin embargo, las condiciones ya no eran las mismas.

Abraham Magendzo entrega su propio análisis sobre el proceso vivido por el Instituto Pedagógico hasta la actualidad.

Hay muchos factores que han hecho que el Pedagógico ya no sea lo mismo que antes. Hay factores políticos. La dictadura fue muy dura allí porque había muchos jóvenes revolucionarios, gente que proponía cambios y eso para la dictadura era muy peligroso.

Además que se han abierto muchas instituciones formadoras de profesores en este país, por lo que la UMCE tiene que competir con muchas universidades que están capacitando y preparando profesores.

Al egresar del Pedagógico en 1960, Abraham Magendzo siguió trabajando en el Instituto Hebreo. También tuvo sus primeras experiencias profesionales en la Escuela Normal Abelardo Núñez. Posteriormente, haría el segundo viaje a Jerusalem, para estudiar su maestría.

Volví a Israel a sacar la maestría en educación y en historia. Al comparar a los profesores del Pedagógico con ellos, no digo que fueran superiores, pero estaban a la misma altura que los profesores fuera de Chile. Además, en el Pedagógico había un ambiente social muy atractivo, una vida muy interesante, los jóvenes se juntaban, había muchas discusiones, asambleas, y yo participaba de ellas.

Luego de realizar sus estudios, Magendzo volvió a Chile con su esposa e hija. Se había casado antes del viaje a Israel con una mujer inmigrante proveniente de Hungría, que buscaba alejarse de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, donde perdió a su madre.

Un educador desarrollándose como investigador

A su regreso de Israel, donde cursó el máster en Educación e Historia, Abraham Magendzo inició una vida laboral mayormente orientada hacia la investigación. Este camino lo inició en la Universidad Católica de Chile, donde se enfocó en el área de currículum. La vinculación con la Universidad Católica se extendió por un buen tiempo.

En la década de los sesenta, se funda el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP). Tal como puede verse en el perfil de Mario Leyton, el proyecto del CPEIP alcanzó rápidamente gran envergadura, relevancia e influencia. Magendzo fue invitado a trabajar en este lugar y recuerda positivamente la experiencia.

La creación del Centro de Perfeccionamiento, con Mario Leyton, fue realmente un hito importante para los profesores. Lo sigue siendo, pero entonces era central. La gente venía a perfeccionarse, había -todavía hay- dormitorios allá. Venían de toda América Latina a cursos de la OEA sobre currículum, sobre evaluación (...).

Posteriormente, a mediados de la década del sesenta, Abraham Magendzo volvió a viajar, esta vez a Estados Unidos, específicamente a Los Ángeles, donde realizó su doctorado en Educación. Allí combinó sus estudios con actividades laborales.

En la universidad, trabajé y estudié en un Departamento de Evaluación Educacional. Tuve muy buenos profesores también. La diferencia, entre los estudios en Israel y los estudios en Estados Unidos, es que era más fácil estudiar en Estados Unidos que en Israel. Los americanos que me tocaron eran muy gentiles, muy apoyadores, muy receptivos y fue relativamente más fácil hacer el doctorado que hacer la maestría, pero lógicamente que el doctorado siempre es un desafío. Mi tesis fue sobre currículum, que era mi especialidad y la sigue siendo.

A su regreso en 1969, Magendzo volvió a su lugar de trabajo en la Universidad Católica, como especialista en currículum. Más adelante, su siguiente espacio laboral sería una de las casas con las que más fácilmente se lo vincula, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). El PIIE ya había sido fundado bajo el alero de la Universidad Católica y posteriormente se convirtió en un organismo no gubernamental de referencia en Chile para la investigación educacional. El otro centro de similares características e influencias durante el período era el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

En base a su propia gestión, el PIIE estableció importantes relaciones con organismos de otros países, que le permitieron sustentar y financiar su trabajo de investigación, en un período especialmente infértil para esa tarea, de parte del Estado chileno, particularmente en el período de la dictadura. Si bien Abraham Magendzo sigue estando ligado al PIIE -actualmente figura como miembro de la asamblea de socios- esta etapa es considerada especialmente relevante por el educador, en cuanto a su labor profesional realizada y su aprendizaje profesional.

En esta institución se formó en aproximaciones más críticas a los fenómenos educativos, que serían posteriormente consideradas para su labor en el campo de los derechos humanos y la ética en educación.

Investigué y empecé a escribir mucho sobre currículum, sobre objetivos (...). Había recursos para investigar y había gente muy capaz. Algunos de ellos ya habían hecho doctorados. Creo que una de las primeras que se doctoró fue Beatrice [Ávalos]. [Ernesto] Schiefelbein también se doctoró en Harvard; había gente bien preparada en el PIIE en materia de investigación.

Hicimos un contrato con el OISE, que es el Ontario Institute for Studies in Education, que pertenece a la Universidad de Toronto, pero que antes era un instituto independiente, quizás uno de los institutos más prestigiados del mundo en materia de preparar doctores en educación. Durante la época de la dictadura vino gente de OISE y nos enseñaron algo que nosotros no sabíamos, que es la pedagogía crítica, que no era muy bien vista..

El por qué de la educación en derechos humanos

No eran tiempos fáciles para la pedagogía ni para las ciencias sociales. Ambas eran objeto de sospecha, seguimiento y amenaza, lo que dificultó su desarrollo y proyección en las instituciones universitarias. Menos aún había espacio para la pedagogía crítica. Por ello, organismos como el PIIE fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación educativa.

Como se indicó anteriormente, durante su estadía en el PIIE, Magendzo se adentró en la pedagogía crítica. Paulo Freire es y sigue siendo un referente fundamental de esta perspectiva educacional. Por ello, a continuación se reproducirá una breve reseña de este importante educador, escrita justamente por un académico del OISE:

Paulo Freire (1921-1997) retoma las ideas de Rousseau y de Dewey, pero al mismo tiempo las enriquece y las profundiza con nuevos aportes que incorpora abrevando en diferentes disciplinas y en su propia experiencia como educador. Del mismo modo que Rousseau y que Dewey, Freire logró articular en un pensamiento coherente una crítica implacable a las limitaciones de la educación bancaria con la propuesta de una educación emancipadora o liberadora. Como lo decía el mismo Freire, su filosofía incluía un momento de denuncia del orden existente y un momento de anuncio de un orden diferente. Un énfasis exagerado en el momento de denuncia carece de esperanza, y por tanto puede generar parálisis. Al mismo tiempo, advierte Freire, un énfasis exagerado en el anuncio carece de un análisis sistemático de las estructuras reales de poder, y puede llevar a un voluntarismo ingenuo.

Desde mi modesta perspectiva, la contribución original de Freire a las ideas de estos dos de sus predecesores fue triple. En primer lugar, Freire generó la conceptualización de un modelo pedagógico que podría desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela. Con su trabajo en alfabetización y en educación de adultos, Freire sacó al progresivismo educativo de su fijación con la institución escolar, pero sin caer en el error de Iván Illich de ignorar el potencial papel igualador de la escuela. En segundo lugar, Freire trascendió el liberalismo de Rousseau y de Dewey (y su visión de la educación como un espacio relativamente neutral) y se puso clara y explícitamente del lado de los oprimidos. En otras palabras, Freire profundizó el análisis de las estructuras de poder de sus predecesores (que por lo general se limitaba a la relación maestro-alumno), y lo amplió al resto de las dinámicas sociales, desde una postura ética de rechazo a la injusticia y a la opresión. Tercero, Freire amplió la concepción de Dewey de la educación como reorganización de experiencias de aprendizaje, proponiendo que la praxis (entendida como acción y reflexión de mujeres y hombres sobre el mundo para transformarlo) tenga una clara lógica orientada al análisis de estructuras sociales injustas y a fortalecer organizacio-

nes que posibiliten su radical transformación. En Freire, el diálogo como forma de relacionamiento y como método (analítico, pedagógico, y de investigación) se complementa con dinámicas generadoras de conciencia crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social.⁶²

Abraham Magendzo continuó trabajando en el ámbito del currículum, pero junto a ello, los aprendizajes desarrollados durante el trabajo en el PILE, y la combinación de su propia experiencia y análisis respecto del Holocausto y el presente de Chile en dictadura, lo llevaron a enfocar su trabajo en la educación en derechos humanos.

A finales de la dictadura, un amigo, Jorge Osorio, me llamó para que dictara una conferencia sobre educación y derechos humanos a un grupo de personas que habían sufrido la represión de la dictadura. Fui, hablé con ellos sobre educación y derechos humanos, y la pregunta que me hice fue ¿por qué solamente los sufrientes deben aprender sobre derechos humanos? ¿Acaso en la educación formal no debería aprenderse también sobre derechos humanos? Entonces, me puse a investigar sobre el tema de la educación en derechos humanos y en ese campo, hasta el día de hoy, he publicado mucho, he investigado mucho.

Existe ahora en América Latina redes de educadores en derechos humanos. Tenemos una red aquí en Chile y tenemos una Red Latinoamericana y del Caribe de Educadores de Derechos Humanos.

Un aspecto que destaca en la perspectiva y las propuestas de Abraham Magendzo respecto a este ámbito educativo tiene que ver con establecer una relación entre educación en derechos humanos y pedagogía crítica. Él mismo lo explica en un artículo publicado en Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica*:

La relación entre Educación en Derechos Humanos y pedagogía crítica es muy fuerte. Podemos afirmar, sin duda alguna, que la Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica. Además, la Educación en Derechos Humanos- a fin de cumplir su propósito principal: empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho- requiere una atmósfera educativa apropiada. Un sistema educativo basado en los principios de la pedagogía crítica crea ese ambiente apropiado. (...)

Tanto la pedagogía crítica como la Educación en Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que aplica este conocimiento en la promoción y defensa de sus derechos y los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivos el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente de las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos.

Tener conocimiento de las normas e instituciones de derechos humanos no es un aprendizaje académico, es conocimiento que ofrece mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los propios derechos y de los derechos de los demás.

Además, debido a la estrecha relación entre sujeto de derechos y poder, creemos firmemente que una persona -sujeto de derechos- necesariamente debe desarrollar muchas habilidades que le permitan decir "NO" con autonomía, libertad y responsabilidad cuando se enfrenta con situaciones que ame-

⁶² Schugurensky, D. (2002). La contribución de Freire a la educación: una perspectiva histórica. *Uni-pluri/versidad* 2(1), 10-11. Recuperado de <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/edu20/documents/Rousseau-Dewey-Freire.pdf>

nazan su dignidad; poder rechazar pedidos arbitrarios, injustos y abusivos que lesionen sus derechos; tener derecho a decir “esto es inaceptable para mí y, por lo tanto, lo rechazo”; ser capaz de hacer y cumplir promesas y reclamar que otros cumplan las que han hecho; ser capaz de defender y demandar el cumplimiento de sus derechos y de los derechos de los demás con argumentos sólidos y bien fundamentados, con expresiones asertivas, bien estructuradas y racionales. Esta persona usa el poder de la palabra, no la fuerza, porque quiere convencer por medio de la razón, no sojuzgar por la fuerza. (2003, p. 22 – 23)⁶³

Además de su contribución escrita en este ámbito, en 2003, fundó la Cátedra Unesco en Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, alojada en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En el Chile de 2018 y 2019 retornó a la agenda de las políticas educativas el fenómeno de la violencia escolar, de la mano del proyecto de Ley Aula Segura. Con este, el Gobierno buscaba promover que se sancionara a diferentes miembros de las comunidades escolares que se vieran involucrados en actos de violencia o que atentarán contra las instalaciones de los establecimientos. La sanción más visible que se proponía en estos casos era la expulsión. La Ley Aula Segura era parte de una agenda política más amplia, orientada a limitar el despliegue de las manifestaciones ciudadanas.

Abraham Magendzo participó de este debate, aportando la perspectiva educativa que ha desarrollado en las últimas décadas. Su posición queda clara en estas entrevistas:

- ¿Qué le parecen los actos de violencia que se han producido en algunos colegios?

La violencia está instalada en la sociedad y no solamente en Chile. Vivimos en una sociedad violenta. Y en las escuelas, en la educación se reproduce esta violencia que hay en la sociedad (...). La pregunta es por qué hay violencia y por qué en un lugar que por definición debería ser de convivencia dialogante, pacífica, que es la escuela, que fue creada para enseñar a convivir con otros de manera pacífica (...).

- ¿Qué se puede hacer?

El libro que acabamos de publicar, Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora, habla de formación ciudadana y educación cívica y la invitación que hacemos es que frente a algunos temas ciudadanos se invite a los estudiantes a dialogar en torno a estos temas mostrando que hay miradas distintas frente a las controversias. Yo creo que hay poco diálogo en las escuelas, no hay una pedagogía del diálogo, hay una pedagogía del dictar, hacer las pruebas para ver si el niño aprendió.

- ¿Qué le parece el proyecto de ley que está impulsando el gobierno y que apunta a expulsar alumnos que porten armas o ejerzan actos de violencia?

Yo pienso que la exclusión no soluciona los problemas. ¿A esos alumnos violentos a dónde los van a expulsar? ¿A otros colegio? ¿Qué solución es esa si son jóvenes que se están formando? ¿Qué va a pasar si en el otro colegio van a hacer los mismos desmanes? Tenemos una herramienta que se llama educación y hay que utilizarla, hay que escucharlos y saber por qué se comportan así, cuál es el fin, por qué no usan otros métodos para manifestar su descontento.⁶⁴

⁶³ Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica, 2 (2), 22-23.

⁶⁴ Muñoz, D. (2018). Abraham Magendzo, Premio Nacional de Educación 2017: “Hay que evaluar por qué hay una rabia acumulada”. La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/abraham-magendzo-premio-nacional-educacion-2017-evaluar-una-rabia-acumulada/321280/>

- Pensar que una ley resuelve un problema complejo como es el de la violencia escolar es, por decir lo menos, “ingenuo” y “engañoso”. Ingenuo, porque si bien las leyes pretenden regular la convivencia social, es altamente sabido y comprobado que una ley no evita comportamientos sociales indebido e ilícitos. Piénsese, por ejemplo, en las leyes que pretenden eliminar la corrupción, discriminación e intolerancia, la delincuencia etc., que persisten en nuestra sociedad. Engañoso, debido a que la causa de la violencia escolar es multifactorial, es decir intervienen una serie de factores tanto internos como externos (...).

-Es importante hacer una distinción entre la delincuencia y violencia que tiene lugar en el espacio público-privado y la que se efectúa en el espacio escolar. Corresponde, sin duda que en el primero se recurra a lo que las normativas penales establecen. Pero transferir automática y mecánicamente prácticas punitivas al plano educativo significa desconocer el propósito que la educación juega en la formación ciudadana, en la transformación social y en el desarrollo integral de las personas (...).

-A mi parecer, no es exagerado y excesivo hacer un símil entre el exilio y la expulsión. De hecho, en el diccionario uno de los sinónimos de exiliar es expulsar. Ambos términos refieren a “echar o hacer que una persona abandone o salga de un lugar”. El exilio es un drama humano, un método abusivo y opresivo. Es una violación a los derechos fundamentales de la persona que pone en grave riesgo su integridad física y psicológica, es factor desintegrador de la familia y elemento de fractura de la unidad social de una nación. Por su parte, la expulsión escolar, de igual manera, tiene consecuencias no solo en el estudiante expulsado, sino que también en su familia, la relación con sus pares, la escuela que queda estigmatizada. Disminuye las posibilidades de éxito de una reinserción del estudiante expulsado, aumentando la posibilidad de una nueva expulsión, desertión, y con ello las posibilidades que intervenga en actos delictuales. El exilio y la expulsión se oponen claramente a la admisión, a la rehabilitación, la inclusión, la hospitalidad, la acogida, actitudes todas que definen a la sociedad democrática y el sentido profundo de la educación⁶⁵

Transversalidad y temas controversiales: un currículum para los derechos humanos

Ya se ha indicado anteriormente que la especialidad profesional que reconoce Abraham Magendzo es el currículum. A esto se ha dedicado por décadas, en la Universidad Católica y en el PIIIE. Con el avance de su trayectoria académica, este educador vinculó esta especialidad con su interés y trabajo en el ámbito de la educación en derechos humanos. Dos enfoques curriculares, al menos, emergieron a partir de esta confluencia: la transversalidad educativa y posteriormente el trabajo en temas controversiales.

La transversalidad educativa corresponde a un enfoque curricular que se ha desarrollado como una forma de enfrentar el diseño vertical y compartimentalizado de una enseñanza dividida en disciplinas, que privilegia un aprendizaje de contenidos y habilidades enmarcados en ciertas áreas del conocimiento. La visión de la transversalidad educativa asume que la verticalidad formativa disminuye oportunidades para el desarrollo integral de los sujetos, además de desvincularlo de las particularidades y énfasis de los proyectos educativos de las comunidades y de las personas mismas.

Como contrapartida, se propone generar redes entre disciplinas o áreas a través de su vínculo con ciertas temáticas o tópicos necesarios para el desarrollo personal o social como, por ejemplo, la ciudadanía o el cuidado del medio ambiente. Así, Abraham Magendzo participó de la incorporación de los Objetivos Fundamentales

⁶⁵ Premio nacional de educación: “Pensar que una ley resuelve el problema de la violencia es ingenuo”. (30 octubre 2018). *BíoBío Chile*. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/artes-y-cultura/actualidad-cultural/2018/10/30/premio-nacional-de-educacion-pensar-que-una-ley-resuelve-el-problema-de-la-violencia-es-ingenuo.shtml>

Transversales (OFT) en la reforma curricular chilena de la segunda mitad de los años noventa. En un artículo publicado en la *Revista Pensamiento Educativo*, reflexiona al respecto:

En la experiencia chilena los Objetivos Fundamentales Transversales se han agrupado, para efectos didácticos, en cuatro dominios diferentes pero complementarios: a) objetivos vinculados con el crecimiento y la autoafirmación personal, b) con el desarrollo del pensamiento creativo y crítico; c) con la formación ético-valórica, y d) con la persona y su entorno.

El crecimiento y la autoafirmación personal se plantean como objetivos del conjunto de la experiencia formativa que la educación debe ofrecer a sus estudiantes: estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

En relación con la persona y su entorno los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

En el plano de la formación ética se busca que los estudiantes afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

Respecto al desarrollo del pensamiento se busca que los alumnos y las alumnas desarrollen y profundicen las habilidades intelectuales de orden superior ligadas con la generación, clarificación y evaluación de ideas; progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; adquieran mayor destreza en la capacidad de predecir los resultados de las propias acciones en la solución de problemas y comprueben los resultados de estas acciones.⁶⁶

Los Objetivos Transversales han permanecido en el currículum chileno hasta la actualidad, en un proceso de instalación que no ha sido sencillo. La transversalidad lucha todos los días con la verticalidad. Sin perjuicio de ello, su vigencia es un tema respecto del que no hay disenso, al contrario, parece existir acuerdo en que es uno de los grandes pasos que debe dar la educación y el currículum. Magendzo reflexionó al respecto recientemente, en un encuentro internacional.

Tenemos que encontrar valores universales para desarrollar la humanidad. He estado trabajando durante mucho tiempo sobre la educación en derechos humanos y creo que los derechos humanos son valores universales. Por lo tanto, la educación debería enseñar a los estudiantes a comenzar a entender los derechos humanos. No es fácil de hacer. En nuestro país hay personas que van a rechazar que un colegio vaya a enseñar derechos humanos. Parece que es más importante enseñar a ser productivo, a ir al mercado, tener un título y hacer negocios, eso parece ser mucho más importante.⁶⁷

⁶⁶ Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los Objetivos Transversales. *Revista Pensamiento Educativo* (22), 204-204.

⁶⁷ CNN Chile [@CNNChile]. (19 de Junio 2019) Recuperado de <https://twitter.com/cnnchile/status/1086637868251054080>

Con el pasar de los años, Abraham Magendzo junto con otros colegas avanzaron hacia nuevas formas de abordar la educación en derechos humanos. Entre ellas, destaca el enfoque en los llamados temas controversiales. Estos son fenómenos, temáticas o problemas respecto de los que existen grupos o personas que tienen diferencias o disensos. Normalmente son situaciones de carácter complejo, en las que es difícil lograr rápidamente acuerdos, debido a que se vinculan con las creencias y representaciones que las personas tienen sobre sí mismas y sobre el mundo. Por ello, es común que se generen conflictos en torno a estos temas.

El abordaje de los temas controversiales en la educación en derechos humanos apunta a que las personas puedan reconocer, en primer lugar, la existencia de diferencias respecto de estos temas. Al reconocimiento de la diferencia, se agrega su abordaje pedagógico, asumiendo formativamente el conflicto que probablemente se generará y propiciando una proyección que permita el desarrollo de las personas. Al respecto, Magendzo describe su interés y la manera en la que aborda los temas controversiales:

Creo que llego a la controversia desde la pedagogía crítica. Pienso que si queremos formar jóvenes dialogantes, jóvenes que argumenten y contra argumenten y aprendan a escuchar los argumentos de otros, hay que plantearles temas que son controversiales, sobre los que existen miradas distintas.

En general, el conocimiento pedagógico es muy lineal. El profesor entrega una sola mirada o el texto de estudio entrega una mirada y los estudiantes tienen que repetir eso en la prueba. Pero es diferente trabajar en el diálogo controvertido, cuando uno escucha al otro empáticamente y se pregunta ¿por qué el otro está diciendo lo que dice? ¿Por qué habla lo que habla? ¿Cuál es su historia? ¿Por qué él está en contra del aborto? ¿Por qué?

Lo que se aprende en la controversia es a argumentar lo que pienso sobre el tema, pero a su vez a escuchar lo que el otro piensa. Entonces, es una metodología dialogante que viene de la pedagogía crítica de Paolo Freire. Es el diálogo el que abre la mente para dar la criticidad. Todo el conocimiento es controvertido, incluyendo las matemáticas, las ciencias, la historia, ni hablar; pero los profesores no enseñan controversialmente, no enseñan para el diálogo, enseñan para el debate, pero el debate y el diálogo no son lo mismo.

En una conferencia multitudinaria con jóvenes colombianos, Abraham profundiza en su crítica a las pocas oportunidades que tienen los estudiantes -sobre todo los de menor edad- de aprender desde una perspectiva controversial.

Hay maestros que dicen, es que los niñitos chicos son inocentes, son ingenuos, todavía no han desarrollado sus instancias morales, son heterónomos, ¿qué opinión van a tener? Yo pienso que hay que trabajar desde una perspectiva controversial desde edades tempranas hasta la universidad, en la educación formal y no formal (...). Desde las experiencias de los y las estudiantes, desde sus contextos. Una perspectiva controversial intenta y logra desarrollar habilidades para tomar decisiones respecto de políticas públicas. En general, no tenemos opinión respecto de las políticas públicas, pero si desde edades tempranas aprendemos a tensionar el conocimiento, vamos a hacer preguntas sobre las políticas públicas también. Aprender a negociar y manejar diferencias también es fundamental. Aprender cómo negocio las diferentes posturas y no las impongo.⁶⁸

⁶⁸ Universidad de Medellín. (6 de Enero 2015). Abraham Magendzo- Los contenidos controversiales en la educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LdUWNfBlvRc>

El Premio Nacional de Educación: reconocimiento y valoración de la educación en derechos humanos

Abraham Magendzo, junto a la académica María Isabel Toledo, condujeron dos extensas investigaciones sobre el uso de temas controversiales en la educación en Chile durante la segunda década de este siglo. Cuando una de ellas estaba aún en curso, este educador fue galardonado con el Premio Nacional de Educación.

En presencia de un ansioso Magendzo, según el mismo reconoce, escuchó las palabras de elogio y homenaje de parte de la entonces presidenta de la República, Michelle Bachelet.

El compromiso con los derechos humanos, la investigación que nunca se aleja de la acción, es también una constante en la labor de Abraham Magendzo, Premio Nacional de Ciencias de la Educación. Con su mirada crítica y la profundidad de su reflexión, ha enriquecido las políticas curriculares, restituyendo a la educación su sentido democrático y su responsabilidad en la formación de personas iguales en dignidad y derecho. Su obra enaltece la función docente y nos ofrece respuestas imprescindibles para construir ese país más inclusivo que anhelamos. Su trayectoria no puede entenderse sin ese deseo de aportar a una educación que redefine sus contornos, sea en una población, sea en un foro internacional, o sea en las aulas.⁶⁹

Abraham Magendzo recibió múltiples saludos, muestras de agradecimiento y de valoración por la obtención del Premio Nacional. Francisco Estévez, director del Museo de la Memoria y los Derechos humanos se refirió a su aporte a la educación en derechos humanos en estos términos:

Abraham Magendzo (...) en todo momento hace esta pregunta, ¿cómo se relaciona el proceso educativo con los derechos humanos? Si esa pregunta se mantiene por parte de los docentes, de los directores de los establecimientos educacionales, en las escuelas de formación pedagógica, entonces el legado de Abraham Magendzo habrá sido válido. Para asegurarse de que ello sea así, este premio viene a fortalecer un compromiso que viene de toda la vida y un compromiso que debe ampliarse a todo nuestro país.⁷⁰

⁶⁹ Reveduc. (15 de diciembre 2017). Abraham Magendzo, premio nacional de ciencias de la Educación 2017. *Revista de educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/abraham-magendzo-premio-nacional-ciencias-la-educacion-2017/>

⁷⁰ Universidad Academia Humanismo Cristiano. (18 de Julio 2017). *Abraham Magendzo al premio nacional de Educación 2017: Francisco Estévez*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Uj8g6tWycDc>

INCORPORANDO LA PERSPECTIVA CONTROVERSIAL EN EL CURRÍCULUM DISCIPLINARIO⁷¹

Abraham Magendzo

Este artículo tiene como objetivo proponer la incorporación del enfoque controversial al currículum, la cual permitiría así cuestionar los diseños curriculares académicos-tecnicistas-conductistas-instrumentales tan propios de los que han estado en boga, y aún lo están en muchos de los países de la región, bajo una visión neo-tecnicista, como la denominan Díaz-Barriga y García (2014).

En efecto, la racionalidad técnica que acompañó gran parte de las formulaciones curriculares desde los años sesenta, tiene su base de sustentación en la corriente positivista. Desde esta concepción, el currículum se basa en un procedimiento científico y racional que considera todos los factores del acto educativo para planificar racionalmente la enseñanza y el aprendizaje. La centralidad de este planteamiento se sitúa en el diseño de situaciones y medios educativos, en el control de conductas mediante el planteamiento de los objetivos operacionales propuestos, en la capacitación de agentes educativos y en la obtención eficiente de productos de aprendizaje. En otras palabras, las prescripciones de la tecnología educativa, pusieron el acento primordialmente en la redacción correcta de objetivos conductuales, en la secuenciación y el ordenamiento de contenidos, en la generación de situaciones de estímulo que permitieran al alumno emitir la respuesta esperada y en la utilización de instrumentos que favorecieran la verificación y comprobación de los resultados. Ralph Tyler, Benjamín Bloom y Robert Gagné fueron los promotores e inspiradores de esta concepción que fue acogida prácticamente en toda América Latina.

Desde esta perspectiva controversial, pretendemos aproximarnos a concepciones curriculares que se sustentan en la teoría curricular crítica. Teoría que afirma que el currículum es una construcción social y como tal, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, así como de los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (Carr y Kemmis, 1988).

El supuesto subyacente en la teoría curricular crítica, es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Los autores que adscriben a esta teoría sostienen que las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias son filtradas, desde las estructuras del macro nivel económico y político, a los individuos, a través de la experiencia laboral, la educación y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia. Esta postura ha sido desarrollada por una serie de teóricos curriculares como lo son, entre otros, Willis (1983), Giroux (1985) y Apple (1978).

Proponer un enfoque controversial al currículum significa, en primer lugar, transitar desde un currículum elaborado, preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. En este andar de un conocimiento cierto a uno incierto, de uno irrefu-

⁷¹ Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 19 (7), 118-130.

table a uno refutable, de uno homogéneo a uno heterogéneo, se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. Esto se impone toda vez que “estamos viviendo y transitando hacia un cambio de civilización, en el que la comunicación, la información y el conocimiento se incrementan exponencialmente. El impacto se proyecta también en la economía, en la sociedad y en la cultura en su conjunto, que comienzan a funcionar a un nivel superior de reflexibilidad” (Giddens, 1990: 38).

En segundo lugar, se trata de superar la disociación existente entre los contenidos curriculares y la significación que éstos tienen para los estudiantes. La separación es cada vez mayor entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida cotidiana de los educandos, sus intereses e inquietudes, que se reflejan en la cultura juvenil. La falta de significados se manifiesta en la lejanía entre el tipo de asignaturas impartidas, su contenido y representación con escaso sentido real y la corriente de necesidades, motivaciones y anhelos, en permanente cambio, que tienen los alumnos y alumnas (Abraham, 2004). Esta situación no siempre es reconocida por los diseñadores del currículum, pretendiendo buscar planos de homogeneidad del conocimiento que bien pueden ser incongruentes con las aspiraciones de los estudiantes.

En tercer lugar, se trata de orientar y propender hacia que el currículum refuerce la formación de sujetos críticos y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera dialogante; alejándose así de un currículum centrado en la racionalidad instrumental, en los medios más que en los fines y que reproduce las inequidades sociales y culturales. En otras palabras, se trata de diseñar un currículum que tienda a la formación de ciudadanos empoderados, emancipados y transformadores de la realidad (Morin, 1999; Mejías, 2011).

Concepción de controversia

Un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón (Dearden, 1981). Por su parte, Stradling (1985: 9) señala que “son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos”.

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia, puesto que la controversia puede originarse tanto a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (por ejemplo, el aborto en determinadas situaciones), como de defensa de intereses personales involucrados (por ejemplo, la fijación de un salario mínimo digno), o de propuestas diferentes para resolver un problema (como fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes pero más baratas) o, incluso, a partir de posiciones relacionadas con experiencias afectivas o emocionales de los sujetos oponentes (por ejemplo, acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes).

También puede ser controversial un tema sobre el cual no exista certeza y el resultado de la controversia dependa de la información más o menos plausible que se tenga sobre el tema cuestionado (por ejemplo, una decisión de política económica riesgosa, que dependa de cambios en el mercado internacional). Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados que difícilmente pueden ser objeto de controversia (por ejemplo, asesinar a un ser humano inocente).

Otras controversias pueden dejar de serlo, como resultado de descubrimientos o de nuevas investigaciones científicas o de una mayor clarificación de los conceptos (por ejemplo, creacionismo y evolucionismo; geocentrismo y heliocentrismo). Además, los cambios culturales de la sociedad pueden transformar en aceptables o no cuestionadas, costumbres sociales que hasta un tiempo fueron objeto de controversia (por ejemplo, la homosexualidad).

Educación, docentes, controversialidad

Cabe hacer notar que, por lo general, *la educación* ha evitado tensionar el conocimiento, ha soslayado las contradicciones, sin tomar conciencia de que la diversidad de puntos de vista es un requisito para la producción de nuevo conocimiento y que, a su vez, lo enriquece. En efecto, en la postura de eludir la controversia se ha alineado tanto el currículum, como la pedagogía, la evaluación y la cultura escolar. El currículum se ha estructurado, tal como ya se ha señalado, en torno a un conjunto de conocimientos axiomáticos e irrefutables. La pedagogía se ha centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, optando por la transmisión expositiva del saber, donde el cuestionamiento y la crítica son considerados como elementos perturbadores, disonantes y anómicos. La evaluación del aprendizaje se ha focalizado, consecuentemente, en poder constatar si el estudiante es capaz de reproducir lo más fielmente posible el conocimiento transmitido. Este enfoque no-cuestionador está también presente en la cultura escolar, donde han primado las relaciones jerárquicas y autoritarias y donde se ha eludido o apenas expuesto, la multiplicidad de temas controversiales que confrontan la vida escolar y su contexto, pero casi nunca incluidos en las prácticas pedagógicas.

La pregunta que hay que formularse es ¿por qué la educación ha evitado la controversialidad? Se podría pensar que, referido a los niños y niñas de los primeros años de escolaridad, aún persisten resabios de la imagen de la infancia inocente con innata bondad a la que se asocia la idea de que la educación está llamada a crear “ambientes de felicidad” para los estudiantes. Presentarles situaciones controversiales significa, para algunos, problematizarlos y angustiarlos.

Un argumento que se ha esgrimido es que incluir temas controversiales para que sean dialogados entre los jóvenes significa “politizar la educación”, lo que implicaría, según los que sostienen esta postura, el incremento de las divergencias y desuniones de los estudiantes y que incluso contribuirían a la violencia. También hay quienes argumentan que la educación debe entregar con claridad y sin ambigüedades un mapa valórico incuestionable e indisputable y la controversia impediría esta claridad valórica.

Desde el punto de vista de los profesores, algunos reconocen la contribución de la enseñanza de los “temas controversiales” para los estudiantes (Bartony Mc Cully, 2007). Se señala que abordar los temas controversiales permite a los profesores desarrollar habilidades para dialogar, negociar y gestionar las diferencias tanto en su vida cotidiana como en los espacios donde se discuten y toman decisiones sobre las políticas públicas, como así también se posibilita el aprendizaje de la construcción de consensos y se prepara a los estudiantes para participar de una sociedad más diversa y al mismo tiempo más globalizada (Asimeng-Boahene, 2007).

No obstante, hay docentes que resisten y evitan los temas controversiales argumentando, por ejemplo, que abordarlos obstaculiza la enseñanza de los temas que la escuela debe cubrir (Van Rooy, 2000). Hay quienes sustentan que los temas controversiales no deben ser incorporados al currículum, porque generan confusión entre objetivos educacionales y socio-políticos (Wilson, 1986, citado en Finn, 1990). Según estos profesores, introducir lo político implica incorporar los conflictos a la escuela, la que “debería” mantenerse al margen (Finn, 1990). También se ha esgrimido que los estudiantes no están cognitivamente capacitados para abordar los temas controversiales.

Sin embargo, la negativa de enseñar los temas controversiales en la escuela no impide que los estudiantes los conozcan y estén interesados en aprender sobre ellos, ni que construyan explicaciones sobre los mismos, puesto que los confrontan y aprenden en muchos otros espacios externos a la escuela. Además, no se suele reconocer que los niños, por pequeños que sean, pueden construir explicaciones sobre los temas polémicos y vivenciar temores asociados a ellos (Fin, 1990).

Muchos profesores cuya ideología u opción política difiere de los postulados oficiales, se sienten inhibidos de expresar sus opiniones. Piensan que al hacerlo pueden ser acusados de antipatriotas o de enemigos de la sociedad, como sucedió durante la era de McCarthy (Bollinger, 2005) y durante las dictaduras militares en América Latina (Toledo, Veneros y Magendzo, 2006). Entre los profesores existe temor al conflicto con las autoridades,

que podría desatar la manifestación de visiones diferentes de sociedad (Asimeng-Boahene, 2007). También hay profesores que piensan que tratar temas controversiales podría molestar a los directivos de las escuelas y/o a otros miembros de la comunidad escolar (Jacobs, 2010) o que se les acuse de adoctrinamiento, especialmente si se cuestiona el modelo económico imperante (Carr, 2011).

Propósitos de la incorporación del enfoque controversial al currículum

Un primer propósito, importante de destacar, es infundir transversalmente en las diferentes disciplinas de estudio una serie de temas que han tenido, tienen y posiblemente tendrán incidencia en el futuro. Piénsese, entre otros, en el tema de la pobreza que tiene repercusiones sociales, económicas y culturales y que aqueja a un alto porcentaje de la población; el tema de la política que ha derivado en el desprestigio y desacreditación de los partidos políticos y la baja participación de la ciudadanía en las políticas públicas; el tema de las guerras y los conflictos armados que traspasan toda la historia de la humanidad y que tienen todo tipo de consecuencias: éticas, psicológicas, familiares, económicas y sociales; el tema ambiental y del calentamiento global que repercute en la salud, la alimentación, el clima y la economía; el tema de la ingeniería genética que redundará en una serie de dilemas éticos, religiosos e ideológicos. Los temas derivados de la corrupción, la violencia, la discriminación, la intolerancia, la marginación, las desigualdades e inequidades, la delincuencia, las restricciones a las libertades, el atropello y violación a los derechos humanos; los temas vinculados con el trabajo y la desigual distribución de la riqueza y la cesantía, así como muchos otros temas que pueden ser incluidos en las distintas asignaturas.

Un segundo objetivo es influir en la pedagogía, de suerte que asuma los postulados de la pedagogía crítica que apunta a que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos —que espera que el estudiante los acumule y reproduzca— para pasar a hacer buen uso de sus capacidades cognitivas, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero *diálogo* (Biesta, 1995).

En efecto, la pedagogía crítica reniega “el modelo bancario” (Freire, 2002) que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo. En el modelo liberador freiriano, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto el educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. Se apuesta por un aprendizaje dialógico, que es un aprendizaje cooperativo, que no excluye a nadie. Todos y todas, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar; todos y todas tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido (Freire 1995).

El diálogo se alimenta igualmente de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que postula y recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, es decir; la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación. El autor explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus posiciones.

Un objetivo adicional y central es preparar a los estudiantes para vivir en un mundo que de por sí es controversial y, por lo tanto, ellos deben aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica y acostumbrarse, igualmente, a convivir con diferentes puntos de vista y soluciones alternativas en el momento de tomar decisiones, así como saber apoyar las propias opiniones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que poder escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios.

En este sentido, incorporar lo controversial al currículum es, como señala la Oxfam (2006: 5), un desafío tanto para los educadores como para los educandos, motivando a estos últimos a desarrollar las siguientes habilidades:

- Las habilidades de procesamiento de la información capacitan a los educandos para reunir, separar, clasificar, secuenciar, comparar y contrastar información, y establecer nexos entre tipos de información.
- Las habilidades de razonamiento capacitan a los educandos para justificar opiniones y acciones, diseñar inferencias y hacer deducciones, usar lenguaje apropiado para explicar sus puntos de vista, y para usar evidencia para apoyar sus decisiones.
- Las habilidades para investigar capacitan a los educandos para hacer preguntas relevantes, planificar el qué hacer y cómo investigar, predecir resultados y anticipar respuestas, probar teorías y problemas, probar conclusiones, y afinar sus ideas y opiniones.
- Las habilidades de pensamiento creativo capacitan a los educandos para generar y ampliar ideas, sugerir posibles hipótesis, para usar su imaginación y buscar otros resultados alternativos.
- Las habilidades de evaluación capacitan a los educandos para evaluar lo que leen, oyen y hacen, para aprender a juzgar el valor de su propio trabajo o ideas y el de los otros.

A estas capacidades de tipo cognitivo, habría que agregar el desarrollo de competencias actitudinales y procedimentales que preparan al educando para dialogar constructivamente, escuchar a otros/as, respetar diferentes puntos de vista, descubrir las ideas o valores que los unen, y aceptar la posibilidad del desacuerdo, sin que esto lleve a rupturas o acciones conflictivas violentas.

Espacios y posibilidades de incorporación de la controversialidad al currículum

Pese a la reticencia que ha existido por incorporar la controversialidad al currículum, en la actualidad existe una tendencia, —aún no generalizada— y una puerta abierta —aún no del todo suficiente— a asumir desde las disciplinas de estudio una postura crítica, vinculándolas con los intereses y necesidades de los estudiantes, así como con los problemas que la sociedad y las comunidades confrontan. Muchas de las disciplinas de estudio se han sumado a los postulados de la teoría y la pedagógica crítica y en este sentido, ofrecen algunos espacios que pueden ser objeto de controversialidad; entendiendo que no todos los contenidos pueden tratarse controversialmente.

Es así como, por ejemplo: en historia y ciencias sociales, las conquistas, guerras, revoluciones, golpes de Estado, los movimientos de independencia, etcétera, son temas susceptibles de controversializarse (Levinson, 2006). Gran parte de la historiografía contemporánea reconoce la imposibilidad de reconstituir el pasado de manera objetiva. Hay acuerdo en que el conocimiento es resultado de un proceso en que el historiador y su subjetividad influyen en la elección de los acontecimientos y en la articulación del relato (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010). Por ende, es una historia en la que sus límites están en permanente cambio (Aróstegui, 2004), y que se caracteriza por la coexistencia de una historia que se vive, al mismo tiempo que se escribe, en concomitancia con los actores y los testigos de la historia y los historiadores (Magendzo y Toledo, 2009), todo lo cual produce, inevitablemente, una serie de controversias y tensiones.

Las *ciencias naturales* incorporan temas sociales, éticos y controversiales tales como la fertilización en vitro; el genoma humano; la experimentación con animales; los desórdenes alimenticios; los trasplantes de órganos; la sobre exposición a antibióticos; el aborto; el calentamiento global, la clonación, etcétera. A estos temas los autores los han denominado “problemas socio-científicos-controversiales”, que se refieren a asuntos relacionados con las interacciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Las controversias surgen debido a los impactos sociales de las innovaciones científicas y tecnológicas que dividen a la comunidad científica y a la sociedad en general, y para las que diferentes grupos de ciudadanos dan explicaciones distintas e intentos de encontrar soluciones que

son incompatibles, dada la existencia de creencias, comprensiones y valores diferentes (Reis, y Galvão, 2009). Estas cuestiones socio-científicas son por naturaleza de carácter contencioso; pueden ser analizadas de acuerdo con diferentes perspectivas, que no conducen a conclusiones simples ya que, a menudo, implican una dimensión ético-moral (Levinson, 2006). Se trata de capacitar no sólo a los futuros tecnólogos y científicos que demanda el sistema de producción, sino que también a la formación ciudadana en los análisis éticos y morales, entre otros aspectos, que son parte del ideario de la ciencia-tecnología-sociedad-ambiente (ct-sa). De esta manera, la enseñanza de las ciencias deja de tener como propósito preparar únicamente a aquellos interesados en estudiar ciencias o en formarse como tecnólogos o ingenieros, ahora la escuela debe pensar en la formación de todos los ciudadanos (Martínez, 2013: 3).

En *matemática* se ha desarrollado tanto un enfoque constructivista-social (perspectiva sociocultural) como un enfoque crítico (perspectiva sociopolítica). Desde el primero, la educación matemática toma postulados que revelan la estrecha relación entre la micro-sociedad, el aula y la sociedad en la que está inmersa (Sánchez y Torres, 2009). Se sostiene, entonces, que la matemática no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento/poder del cual los seres humanos hacen uso en diversas situaciones de la vida social para promover una visión determinada del mundo. La matemática no es un conocimiento único, sino que existen una diversidad de conocimientos matemáticos asociados a diversas prácticas sociales y culturales (postulado de la etnomatemática) (Valero, 2007: 2). Bajo esta visión, se considera que existe una relación directa entre la matemática, la educación matemática y los espacios sociales en donde ellas adquieren significado y en este sentido, el contexto sociopolítico trasciende el aula, pues de manera cíclica, ello permite que los estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden y así mismo, el conocimiento y las actitudes construidas les permitirán permear tales aspectos (Sánchez y Torres, 2009).

En la medida que se vincula la matemática con problemas de la vida real y los contextos sociales, económicos y culturales, éstos no sólo son más motivantes para los estudiantes y producen mejores aprendizajes, sino que operacionalizan situaciones controversiales que los estudiantes confrontan. Piénsese, por ejemplo, en el empleo de la matemática para dimensionar las inequidades y desigualdades que se producen en la distribución injusta de la riqueza; las diferencias de género en los salarios que perciben las mujeres respecto de los hombres; el número de personas excluidas y marginadas de la sociedad, etcétera.

En *lenguaje y literatura* los espacios para la controversia son numerosos. Por sobre todo, obras literarias que están cercanas a los problemas que los niños y jóvenes están enfrentando y que los cuestionan racional y emocionalmente, que los confrontan con su realidad y contexto, en las que sus personajes dan lugar a diversas interpretaciones, que interrogan y abordan temas valóricos. La literatura juvenil —que de por sí es controver-sial— permite que los jóvenes puedan relacionarse afectivamente con sus personajes, les proporciona escenarios realistas, dado que las controversias y conflictos capturan el interés de los estudiantes y les permiten hacer conexiones entre el comportamiento social y sus consecuencias. Esta literatura acomete temas que les concier-nen, por ejemplo, las relaciones con sus compañeros, con el sexo opuesto, el abuso con las drogas, la sexualidad, la libertad, etcétera (Enríquez, 2006).

Algunos docentes argumentan que debido a que la literatura juvenil es polémica y controversial, y está llena de problemas con los que los jóvenes pueden identificarse, provee situaciones y escenarios realistas, a través de sus temas y conflictos, que conquista el interés de los estudiantes y les permite hacer conexiones reales entre los comportamientos sociales y sus consecuencias (Enríquez, 2006). De esta manera, comprenden la naturaleza humana y adquieren un mejor conocimiento acerca de ellos mismos y de los otros (Moss, 2000).

Las *artes* ofrecen diferentes espacios para la controversia. La Asociación Nacional de Arte (National Art Education Association) hace notar que las artes deben procurar la libre expresión como una premisa básica de una sociedad libre y democrática y exhortar a que los estudiantes estén alerta frente a cualquier intento de limitar o acortar esta libertad. Los artistas han enfatizado que enseñar a los estudiantes a que creen obras de arte como parte de su crecimiento emocional y cognitivo, requiere de un currículum abierto y claro, así como un espacio donde puedan aprender y hablar de ideas controversiales en sus creaciones artísticas (Diane, 1996).

Incorporar la controversia en las artes induce a priorizar las “estéticas dialógicas”, lo que lleva a compartir narrativas, voces y posiciones diversas. El proceso educativo estaría basado así en el intercambio complejo que las prácticas artísticas producen. Con ello, es necesario entender las artes en la educación como modelos operativos que construyen redes a partir de un aprendizaje colaborativo, de una investigación activa y de una plasmación final en red. Aquí las artes las comprendemos como una serie de poéticas o “modos de relación” que se articulan en su capacidad de reapropiación y contextualización por otras personas (Rodrigo, 2008).

La posibilidad de trabajar críticamente la educación artística radica en su continua capacidad de abrir discursos y deconstruir formas de conocimiento y narrativas culturales. La labor del educador no radica exclusivamente en producir y construir discursos críticos, sino, además, en abrir la posibilidad a que todas las voces y discursos que se cruzan en el aula se escuchen, asumiendo en esta relación el riesgo de que emerjan contra-vozes a la misma posición del discurso del educador; es decir, a su institución y a los discursos implícitos que todos portamos. Este espacio es una zona intermedia de dialogismo, inestable y contradictoria, que incluye las diferentes voces que encontramos en el aula, sus cruces y sus silencios (Agirre, 2005).

Desde esta perspectiva, las artes se vinculan con un enfoque crítico que tiene como función no sólo transmitir contenidos sino también facilitar la construcción de la subjetividad de manera que los estudiantes aprendan estrategias y recursos para interpretar (críticamente) el mundo en el cual viven, en especial el universo de las imágenes. Al respecto Sueli (2002: 34) afirma que “la comprensión crítico-social induce a formular alguna de las preguntas siguientes: ¿Cómo esta pintura ayuda a los estudiantes a interpretar críticamente el mundo social en que viven? ¿De qué manera los lleva a discutir nociones de democracia, tolerancia y ciudadanía? ¿A cuestionarse sobre a quién beneficia y a quién perjudica la visión del mundo que esta obra representa?”.

La *educación cívica* tiene una larga historia en el currículum y ha sido conceptualizada de muy distinta manera en épocas y en contextos sociales, culturales y políticos diversos. Además, se la ha incluido en el currículum con modalidades diferentes: a) como una asignatura propia a la que se le asignan un determinado número de horas; b) como parte de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales; c) como un contenido transversal, es decir, infundiendo el contenido cívico de manera transversal en las distintas asignaturas que conforman el currículum (Magendzo y Arias, 2015).

En cualquiera de estas modalidades, la perspectiva controversial es posible y deseable, dado que la controversia se presenta como natural a los temas que son propios a la educación cívica, por ejemplo: la democracia, la política, el poder, la gobernabilidad, el bien común, las normas jurídicas, los derechos humanos, el autoritarismo, la universalidad, etcétera.

En efecto, la educación cívica en sus diferentes posturas (liberal o comunitarista), conlleva en el sistema escolar, como lo señala Carlos Peña (2007: 31), “un conjunto de tensiones —entre familia y comunidad, entre relatos homogeneizadores y diversidad de formas de vida, entre bienes privados y bienes públicos— cuya resolución puede ser alcanzada cuando se concibe a la ciudadanía como una forma de identidad abstracta centrada en competencias”.

Osler y Starkey (2005: 49), al referirse a la educación cívica formulan una serie de preguntas muy atinentes a la perspectiva controversial. Entre éstas las que siguen:

- ¿Examinan los estudiantes un rango de perspectivas en conceptos y temas?
- ¿Ayudan los maestros a que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para navegar y valorar los, a veces, conflictivos puntos de vista presentados por el currículum?
- ¿Entienden los estudiantes las limitaciones de tener sólo una perspectiva en los temas y los beneficios de múltiples perspectivas?

- ¿Intentan los estudiantes la difícil pero crucial tarea de revisar argumentos e intereses en conflicto para desarrollar una visión matizada de temas de preocupación global?
- ¿Presenta el currículum temas de preocupación global de una forma tal que incluya las voces de grupos menos poderosos, sin presentar sus perspectivas de una manera demasiado determinista o estereotipada?
- ¿Desarrollan los estudiantes estrategias y destrezas para ocuparse de perspectivas diversas que pueden diferir de la propia?
- ¿Entienden los estudiantes que el conocimiento refleja los intereses, tendencias culturales, poder, posiciones e historias de individuos y grupos?

Además de la inclusión de los temas controversiales en cada una de las asignaturas del plan de estudio es posible identificar algunos temas con carácter transversal, de suerte que son abordados por distintos contenidos programáticos. Ejemplos de éstos son el tema ambiental, el desarrollo económico, los derechos humanos, el uso de las tecnologías, el impacto de la sociedad de consumo, el reconocimiento de las diversidades sociales y culturales como la diversidad de género, de orientaciones sexuales, de grupos étnicos, de creencias religiosas y espirituales, de la diversidad etaria, de capacidades, de posturas políticas e ideológicas, etcétera. Estos son temas controversiales que pueden y deben ser acometidos como ejes transversales desde miradas distintas pero convergentes. Enriqueciendo, de esta forma, el currículum disciplinar con una visión más interdisciplinaria.

En síntesis, la propuesta de introducir al currículum disciplinario una perspectiva controversial induce a asumir una pedagogía, una didáctica y un sistema de evaluación crítica. Una pedagogía y didáctica crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente. Una pedagogía y una didáctica crítica exige introducir condiciones de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas, en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. En una perspectiva crítica, la evaluación está alerta a las contradicciones y posibilidades, tanto institucionales como comunitarias, que hacen las estrategias evaluativas más genuinamente democráticas y participativas, que reconocen la dimensión subjetiva de la evaluación y que consideran los intereses de los participantes.

Reiterando, hay que señalar que la controversialidad tiene espacios para ser incorporada en casi la totalidad de las disciplinas de estudio que conforman el currículum. No obstante, es importante hacer ver que no siempre todos los educadores están capacitados para enseñar de manera controversial. Esto estaría implicando que la controversialidad debiera ser parte tanto de la formación inicial, como continua de los profesores.

Referencias

Abraham, M. (2004), "Reflexiones sobre el currículum escolar", documento interno, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Agirre, I. (2005), *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Editorial Octaedro.

Apple, M. (1978), "Ideology, reproduction, and educational reform", en *Comparative Education Review*, vol. 22, núm. 3 (Oct.), pp. 367-387.

Aróstegui, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial.

Asimeng-Boahene, L. (2007), "Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies in african schools", en *Intercultural Education*, 18(3), pp. 231-242.

Barton, K. y A. McCully (2007), "Teaching controversial issues, where controversial issues really matter", en *Teaching History*, 127(127), pp. 13-19.

Biesta, G. (1995), "Education-communication: the two faces of communicative pedagogy", en *Philosophy of Education*, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/biesta.htm.

Bollinger, L. (2005), "Academic freedom", Annual Benjamin N. Cardozo Lecture, Association of the Bar of the City of New York, <http://www.columbia.edu/cu/president/communications%files/cardozolecture.htm>.

Carr, P. (2011), "En busca de la democracia... a través de la pedagogía crítica", en *Postconvencionales*, núm. 3, pp. 1-3.

Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Dearden, R. (1981), "Controversial issues in the curriculum", en *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), pp. 37-44.

Diane, G. (1996), "Censorship in the Art classroom", <http://www.megaessays.com/viewpaper/26348.html>.

Díaz-Barriga, A. y J. M. García (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Finn, G. (1990), "Children and controversial issues: some myths and misinterpretations and challenged from a cognitive-developmental perspective", en *Cambridge Journal of Education*, 20(1), pp. 5-24.

Freire, P. (2002), *Pedagogía del oprimido* [16a edición], Madrid, Siglo XXI.

Freire, P. (1995), *Pedagogía: diálogo e conflicto*, Sao Paulo, Editorial Cortez.

Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa* [Vols. I y II], Madrid, Taurus.

Giddens, A. (1990), *The consequences of modernity*, Stanford, Standford U. Press.

Giroux, H. (1985), "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, México, Editorial Era, julio-diciembre, pp. 36-65.

Jacobs, G. (2010), "The academic controversy technique: towards cooperative Debates", en *Intercultural Education*, 21(3), pp. 291-296.

Levinson, R. (2006), "Towards a theoretical framework for teaching socio-scientific controversial issues", en *International Journal of Science Education*, 28(10), pp. 1201-1204.

- Magendzo, A. y R. Arias (2015), "Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina", Santiago, *Sistema Regional de Enseñanza y Desarrollo de Competencias Ciudadanas* (sredecc).
- Magendzo, A. y M. Toledo (2009), "Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile", en *Journal of Moral Education*, 38 (4), pp. 445-465.
- Martínez Pérez, L. F. (2013), "La emergencia de las cuestiones socio-científicas en el enfoque ctsa", en *Góndola, Revista de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, vol. 8, núm. 1, Agosto, pp. 23-35, Bogotá-Colombia.
- Mejías, M. R. (2011), *Educación (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica* [Tomo ii], Colombia, Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades (Fondo Editorial).
- Morin, E. (1999), "Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro", París, Unesco.
- Moss, J. F. (2000), *Teaching literature in the middle school grades: A thematic approach* (2nd ed.), Norwood, ma, Christopher-Gordon/eric Institute of Education Sciences, <http://eric.ed.gov/?id=ED453531>.
- Peña, C. (2007), "Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes", en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 31-43.
- Osler, A. y H. Starkey (2005), "Estudio acerca de los Avances en Educación Cívica en los Sistemas Educativos: prácticas de calidad en países industrializados", en Viola Espínola (ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo, Red de Educación del Diálogo de Política Regional, Julio.
- Oxfam, (2006), *Teaching controversial issues in Global Citizenship Guide*, Oxfam International, https://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx.
- Reis, P. y C. Galvão (2009), "Socio-scientific controversies and students' conceptions about scientists", en *International Journal of Science Education*, 26(13) (Electronic Journal of Science Education Volume), <http://ejse.southwestern.edu/article/viewFile/7789/5556>.
- Rodrigo, J. (2008), "Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorio de cruce transversales", http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/05/rodrigo_javier_educación_artística_y_prácticas_artísticas_colaborativas.pdf.
- Sánchez, B. y J. Torres (2009), "Educación matemática crítica: un abordaje desde la perspectiva socio-política a los ambientes de aprendizaje", Comunicación presentada al 10 Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Pasto, Colombia, <http://funes.uniandes.edu.co/708/>.
- Stradling, R. (1985), "Controversial issues in the curriculum", *Bulletin of Environmental Education*, 170, pp. 9-13, California, EUA.
- Sueli, F. (2002), "Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis, Universidad del Estado de Santa Catalina (Brasil)", en *Arte, Individuo y Sociedad* [issn: 1131-5598], vol. 14, pp. 27-47, <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202220027A/584>.
- Toledo, M. I., R. Gazmuri y A. Magendzo (2010), "Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia", en *Revista Iber*, núm. 63, pp. 77-92.
- Toledo, M. I., D. Veneros y A. Magendzo (2006), "Lugares de la memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi", Informe final Proyecto .
- Valero, P. (2007), *La dictadura de las matemáticas: hacia una educación matemática para la paz y la democracia*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Van Rooy, M. (2000), "Controversial issues within biology teaching", en *Australian Science Teachers Journal*, 46(1), pp. 20-26.

FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DELIBERANTES PARA UNA DEMOCRACIA DELIBERATIVA⁷²

Abraham Magendzo Kolstrein

I. PRESENTACIÓN

La relación entre educación y democracia ha sido planteada en innumerables veces desde que la educación se sitúa en su rol político, social y cultural. Basta recordar a John Dewey, que precisamente intituló a comienzos de la década del siglo pasado a su libro emblemático: Educación y democracia. La pregunta que surge, es ¿de qué tipo de democracia estamos hablando? La democracia ha recibido las adjetivaciones más dispares, como democracia representativa, democracia pluralista, democracia elitista, democracia populista, democracias populares, democracia constitucional, democracia directa, democracia participativa, democracia congregativa. Inclusive se ha llegado al sinsentido y a la paradoja de hablar de democracia autoritaria o democracia protegida.

En este trabajo optamos por la democracia deliberativa y reflexionaremos sobre el sentido y el rol que juega la educación en formar ciudadanos deliberativos.

Comenzaremos, en primer lugar, respondiendo a la pregunta ¿qué hace valiosa la democracia? Reconocer el valor de la democracia nos señala explícitamente que no podemos ser indiferentes en la manera en que entendemos y vivimos la democracia socialmente, pues esto afectaría el valor que le asignemos a la democracia frente a otras opciones de ordenamiento social y moral. Lo que afirmamos es que el concepto de democracia no es neutro, sino que compromete una cierta forma de mirar el mundo; hay un implícito moral en la decisión conceptual que asumimos frente a la democracia.

En seguida nos proponemos aclarar qué se entiende por democracia deliberativa. Desde ya quisiéramos decir que la democracia deliberativa conlleva una serie de complejidades tanto políticas, morales, sociales como procedimentales; la democracia deliberativa es más que el proceso de coordinación del poder, es también un medio por el cual se fortalece la ciudadanía.

Con el fin de aclarar operacionalmente el concepto de democracia deliberativa, hemos incorporado algunos ejemplos de indicadores que revelan cuándo nos hallamos en presencia de una democracia deliberativa y cuándo no.

Finalmente, dado que el propósito central de este trabajo es analizar el rol que la educación tiene en la formación de sujetos deliberantes para una democracia deliberativa, haremos referencia, en primer lugar, al currículum explícito en el cual enunciaremos cuáles son los contenidos y en especial las capacidades y competencias que debe incluir un currículum para la deliberación. De igual forma, mencionaremos al currículum oculto, es decir, cómo la cultura escolar tiene una responsabilidad directa en la formación de estudiantes deliberativos. Por últi-

⁷² Magendzo, A (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(4), 70- 82.

mo, nos referiremos a la pedagogía deliberativa que se nutre de la pedagogía crítica, la pedagogía de la alteridad y de la pedagogía problematizadora.

2. ¿QUÉ HACE VALIOSA A LA DEMOCRACIA?

Plantear que la democracia es sólo el procedimiento más legítimo para los procesos de toma de decisión en una comunidad o sociedad, en tanto se llega a un resultado que represente a la mayoría por medio de la participación y suma de sus preferencias, es empobrecer la esencia de la democracia y es delimitarla a un espacio muy menor; negando la potencialidad transformadora y enriquecedora a la que puede acceder la sociedad que participa de la cultura democrática. Como sostiene Carlos Santiago Nino (1997:101):

“Si la democracia se justificara mediante el valor de sus resultados, su atractivo sería débil y su carácter contingente, debido a que se podrían alcanzar mejores resultados a través de algún otro proceso. Si la democracia estuviera justificada, en cambio, en valores inherentes a su procedimiento distintivo, su valor debería ser ponderado con los resultados alcanzados a través de ella. A diferencia de aquellas prácticas que valoramos debido a ciertas reglas intrínsecas a ellas (como los juegos o los deportes), los resultados del procedimiento democrático no son moralmente irrelevantes sino de una importancia moral inmensa. El modo en que se resuelve la tensión entre procedimiento y sustancia debería ser considerado relevante al momento de evaluar las teorías de la democracia”.

En este sentido, resalta el autor; la democracia genera resultados que tienen implicaciones fundamentales en una sociedad; pero también en el ejercicio y forma en que entendamos la democracia vamos a recrear el valor en nuestro ordenamiento social y moral que este proceso conlleva. Por eso, no podemos ser indiferentes en la manera en que entendemos y vivimos la democracia socialmente, ya que esto va a intervenir en el valor que le asignemos frente a otras opciones de ordenamiento social y moral.

Como se ha planteado, el concepto de democracia no es moralmente neutro, y el tipo de democracia a la que aspiramos tendrá un papel fundamental en esto, pues cada concepción va a determinar la manera en que deseamos guiar el proceso democrático en una sociedad, como también va a establecer las relaciones de los ciudadanos y sus representantes/autoridades, y la constitución de nuestros derechos y deberes. Ello nos impone dos preguntas opuestas: ¿creemos que la democracia es capaz de cambiar los intereses de las personas? o ¿la democracia debe mantener inalterables los intereses de las personas? De este modo, distinguimos dos caminos: la primera opción es ver a la democracia como indiferente de los intereses de las personas, en el sentido de que no está en ella la responsabilidad de transformarlos; y, en la otra posición, una democracia que no es indiferente a los intereses y preferencias de las personas, en tanto que concibe que el ejercicio democrático es capaz de intervenir en ellos. Es en este último camino donde se intentará responder lo que realmente hace valiosa a la democracia, más allá de sus resultados (Nino, 1997). Con el objetivo de aflorar el valor transformador de la democracia en los intereses y preferencias de las personas —ciudadanos libres e iguales— en los procesos decisionales colectivos, intentando que ellos apunten a valores sociales como la igualdad y la justicia, el respeto a los derechos humanos, a la tolerancia y a la no discriminación, la solidaridad y el bien común.

3. DEMOCRACIA Y DELIBERACIÓN

La democracia deliberativa parte de que “ciudadanos libres e iguales”, mediante un proceso de argumentación y raciocinio, son capaces de llegar a puntos de encuentro y acuerdos. De este modo, la deliberación precisa un carácter procedimental importante, sin embargo, el procedimiento deliberativo no asegura que las decisiones logradas por el consenso sean las mejores, ya que no se puede pretender que la deliberación esté completamente exenta de distorsiones o conflictos de intereses, los cuales están influyendo estratégicamente el desarrollo del consenso. A pesar de estas posibilidades de intervención, la decisión validada y legitimada es la mejor decisión disponible en el contexto y la argumentación dada en ese ámbito decisional.

Pero es el concepto de “deliberación” lo que hace a la democracia deliberativa algo distinta a otras concepciones de democracia. Además, no es cualquier tipo de deliberación, ni tampoco se hace en cualquier lugar, ni de cualquier forma o modo. Esta deliberación es

“una forma de debate cuyo objetivo es cambiar las preferencias que permiten a la gente decidir cómo actuar. La deliberación es “política” cuando lleva a una decisión que compromete a una comunidad. La discusión de un trabajo de seminario no es política: los participantes pueden aprender qué hacer en forma individual, pero no deciden actuar colectivamente. Por último, la “deliberación política democrática” se produce cuando el debate lleva a decidir por medio del voto. Si un dictador escucha una discusión y luego decide, la deliberación es política pero no democrática” (Przeworski, 2001).

Y ¿cómo llamaríamos a partir de esto a una sociedad en donde los gobernantes y representantes de los ciudadanos son elegidos democráticamente, pero las decisiones las toman estos tras cuatro paredes? Esta pregunta revela la importancia y pertinencia de discutir y reflexionar sobre nuestros sistemas democráticos, con el fin de ver qué tan democráticos son realmente.

Cabe destacar que la democracia deliberativa no tiene por único objetivo el consenso por medio de la deliberación, puesto que entiende que el proceso democrático no es sólo la mera coordinación de intereses y acciones, sino es también un medio por el cual se robustece la ciudadanía, cada vez más empobrecida por una democracia que no ha sido capaz de frenar los crecientes procesos de individualización de la esfera pública. Como sostiene Bauman:

“Si el individuo es el enemigo número uno del ciudadano, y si la individualización pone en aprietos la idea de ciudadanía y la política basada en es principio, es porque las preocupaciones de los individuos en tanto tales colman hasta el borde el espacio público cuando éstos aducen ser los únicos ocupantes legítimos y expulsan a los codazos del discurso público todo lo demás” (Bauman, 2000:42).

De este modo, la deliberación es un intento por reforzar la participación solidaria en torno a problemáticas de alcance público y atraer e integrar nuevamente a los individuos alrededor de la preocupación por el bien común.

Entendiendo que no todo puede ser consensuado, valores muy importantes para la democracia y la deliberación son la diversidad, la tolerancia y la igualdad. Estos valores permiten la existencia y protección del disenso en las sociedades democráticas y pluralistas, donde hay identidades, cosmovisiones y culturas diferentes que conviven y que tienen ciertos elementos y visiones particulares, que deben ser considerados y protegidos de una hegemonía sociocultural que pretenda arrasar o anteponer principios que limiten la autonomía, dignidad y derechos de ellas. De este modo, “no sólo el consenso, sino también la disparidad y la confrontación enriquecen el proceso deliberativo que lleva la determinación de los valores y las prioridades. Ni las diferencias ni los contextos en que dichas preferencias emergen están dados de antemano y, por eso, no son independientes de los procesos de discusión pública” (Greppi, 2006:61-62).

A pesar de ello, también por medios democráticos podemos tomar decisiones violatorias de derechos y dignidades como las de cualquier dictadura o tiranía. Es por ello que una democracia deliberativa instala los principios de la autonomía de la persona, la inviolabilidad de la persona y de la dignidad de la persona como ejes fundamentales para desarrollar una discusión razonada, respetuosa del otro y abierta. Respectivamente, esto apunta a la adopción de principios intersubjetivos e ideales personales, siempre y cuando no limiten el bienestar de otros y se proteja la autonomía de las personas, lo que implica que el aumento de la autonomía de unos no disminuya la autonomía de otros. Pero es el último principio el que logra el equilibrio en una sociedad, pues plantea la necesidad de que estemos abiertos a ceder parte de nuestra autonomía o transferir derechos a aquellos que se encuentran en una situación deficiente, logrando con este ejercicio el dinamismo necesario para ir accediendo a una sociedad más justa y libre (Nino, 1997:77-87).

Estos principios son claves para fijar los límites de la deliberación, no todo puede ser deliberado; la concepción liberal de la democracia deliberativa entiende que hay ciertos aspectos, identidades, espacios, principios, etc. de las personas que no pueden ser objeto de deliberación, pues no son tematizables ni pueden ser limitados en un proceso democrático —que se sostiene en la errónea idea de que la sola representación de los intereses de la mayoría asegura que éstos sean los más razonables o legítimos— ya que se puede estar usando a la democracia vía elecciones, por ejemplo, como justificación y respaldo para discriminar o atentar contra los derechos humanos de las minorías y de las libertades individuales que cada uno tiene derecho a administrar libremente, mientras éstas no pongan en juego la autonomía, libertad y dignidad de otros.

Por otro lado, es posible que tiranos o dictadores puedan tomar decisiones virtuosas y beneficiosas; sin embargo, como sostiene Arendt, a pesar de esto,

“todos ellos tienen en común el destierro de los ciudadanos de la esfera pública y la insistencia en que se preocupen de sus asuntos privados y que sólo «el gobernante debe atender los asuntos públicos». Sin duda, esto equivalía a fomentar la industria privada y la laboriosidad, pero los ciudadanos no veían en esta política más que el intento de quitarles el tiempo necesario para su participación en los asuntos comunes” (Arendt, 1958:242).

En este sentido, volvemos a reforzar la idea de que “es el proceso de la deliberación”, no los resultados, lo que realmente fundamenta esta concepción de democracia, pues hace a los ciudadanos partícipes de su tiempo y sociedad, capaces de vivenciar no sólo el logro de sus acciones individuales, sino también el de sus acciones colectivas. Consiguiendo la apropiación y responsabilidad que significa tomar una decisión, y más aun cuanto ésta apunta al bien común.

La democracia deliberativa, por tanto, es más que consensos, es la posibilidad de que puedan convivir intereses distintos en un espacio donde lo primordial son las razones que sustentan los intereses más que los intereses en sí mismos. La deliberación democrática, de este modo, traspasa el procedimiento de una democracia representativa que agrupa intereses y avanza hacia la aceptación de los principios, contenidos y razones que permiten que esa identificación agrupe las voluntades e intereses personales y comunitarios de las personas que deliberan, enriqueciendo y reforzando la vida democrática, y entregando competencias, habilidades y conocimientos que permita a los ciudadanos participar de manera constructiva y responsable en su sociedad, y que se irán reforzando mientras más espacios de deliberación se generen.

Una democracia deliberativa invita a la discusión y al diálogo libre y tolerante. Una sociedad tolerante es una sociedad que no teme a las libertades, sino que crece y se desarrolla a partir de ellas, reconociendo en la diversidad de opiniones una posibilidad para ampliar sus propias capacidades (Dueñas, 2003:114). De este modo, la discusión logra el consenso de manera activa y propositiva, enfrentando las ideas y visiones de todos, ya que un consenso pasivo y limitado en ideas y respeto; sin la participación de los diferentes actores sociales y los ciudadanos, sin argumentación, sólo se erosiona y deslegitima la democracia a largo plazo. Por lo tanto, es necesario hacer partícipes a los ciudadanos, a las organizaciones sociales y a los actores políticos de los procesos decisionales en un ambiente que propicie el encuentro, que convoque inquietudes y facilite el diálogo, ya que esto posibilita la construcción social de lo social.

Una sociedad que delibera es una sociedad capaz de respetar las diferencias, identidades y opiniones. Pero también es una sociedad cuyos miembros son capaces de comprender y colocarse en la posición de sus interlocutores, de modo que pueden advertir el porqué de sus demandas u opiniones, de esta forma se generaran ámbitos de comunicación que enriquecen e integran en igualdad las diferentes posiciones de sus miembros, que son capaces de resolver y establecer el entendimiento sobre la base de bienestar común y del respeto a las minorías. La democracia deliberativa no es la democracia de la mayoría por su peso en número, sino la democracia en la que el peso lo ponen las ideas, los argumentos y las reflexiones capaces de sumar a las mayorías y minorías por la identificación, comprensión y aceptación de que lo que se ha consensuado y va en beneficio de todos y todas.

Ejercitar la deliberación implica desarrollar habilidades, actitudes y ampliar conocimientos y visiones. Como nos explica James D. Fearon (2001) existen, entre muchos beneficios, seis razones que dan sentido y valor al ejercicio “discutir” cuando se está en un proceso de toma de decisiones políticas. Estas son:

1. *Revelar información privada*: en un proceso de deliberación sale a la luz pública información relevante para la toma de decisiones informadas, que permite expresar las intensidades de las preferencias y matiza la información, pero también puede generar incentivos para que esta información revelada estratégicamente tergiverse las preferencias o conocimientos de las otras personas. A pesar de ello, a largo plazo este efecto es menor al beneficio mismo de un proceso de revelación de información privada para el acceso a información pertinente;
2. *Disminuir o superar la racionalidad limitada*: la capacidad de imaginar y calcular un problema de manera individual es limitada, la discusión permite “acumulativamente” abrirse a nuevas miradas y percibir otros efectos, “acrecientativamente” es valiosa, ya que permite pensar y generar soluciones o posibilidades que no se nos hubieran ocurrido individualmente e —incluso cuando se sabe que otros tienen conflictos de intereses— es una ocasión para ver las cosas desde las perspectivas de otros;
3. *Forzar o estimular un modo particular de justificar demandas o reclamos*: el debate público posibilita, al tener que justificar públicamente las opiniones de las personas, llegar a decisiones menos egoístas e individualistas que se dan cuando no ha existido espacio para la argumentación de las decisiones personales, aumentando de esta manera el espíritu cívico, solidario y comunitario;
4. *Legitimar ante el grupo la elección definitiva*: logran en aquellos que han deliberado con un mayor compromiso y apoyo en torno a la decisión tomada, facilitando la implementación y la adhesión voluntaria a pesar de no haber estado de acuerdo en la decisión final, debido a que de todas maneras se sintieron partícipes del proceso decisional;
5. *Mejorar las cualidades morales o intelectuales de los participantes*: deliberar, sin duda, genera habilidades y algunas virtudes cívicas importantes; sin embargo, pensar sólo en esto es reducir la deliberación a un mero proceso instruccional, porque la circunscribiría únicamente a una mejora de la calidad política, y se perdería su riqueza como una opción para incrementar en la gente el sentido de comunidad y destino compartidos. Por eso, la deliberación genera tanto habilidades, competencias y actitudes que favorecen la concepción de bien común en una sociedad;
6. *Hacer lo “correcto” independientemente de cualquier consecuencia de la discusión*: la deliberación permite develar las razones y argumentos que permitieron tomar la decisión final, esto facilita a los que eran contrarios a esta decisión comprender por qué su opción no fue la elegida, y aumenta su confianza en que la decisión final se logró en un proceso reflexivo y legítimo y no fue el resultado de una arbitrariedad del grupo mayoritario. Además, la legitimidad se sustentará más allá del acopio de información y sumas de intereses personales, pues detrás existió un proceso de discusión colectiva que favoreció la reflexión y el intercambio de experiencias, razones y percepciones.

4. INDICADORES DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Ahora bien, se podría comprender la democracia deliberativa y definirla en términos operacionales, es decir, identificando por un lado, aquellos indicadores que informan que sí estamos en presencia de una democracia deliberativa, y los indicadores que muestran que no lo estamos.

4.1. Indicadores que informan que sí estamos en presencia de una democracia deliberativa

Entre los indicadores que nos revelan que sí estamos en una democracia deliberativa, podemos listar a manera de ejemplo los siguientes:

- En una democracia deliberativa aquello que es de interés público es político y por consiguiente, susceptible de deliberación y discusión pública; deliberación que no se agota en los debates que sostienen los representantes democráticamente elegidos.
- En una democracia deliberativa, la deliberación se instala en la cotidianeidad de las personas, de suerte que es una práctica habitual que se emplea para decidir los asuntos que incumben a todos a los que la decisión afecta directa o indirectamente
- En una democracia deliberativa se aprecia que hay disposición para argumentar, y persuadir a otros, y también dejarse convencer con explicaciones razonadas y razonables.
- En una democracia deliberativa se favorece y se estimula la formación de una opinión pública informada que sólo censura aquella información o juicio que atenta contra los derechos humanos.
- En una democracia deliberativa frente a un asunto de orden público en el que hay desacuerdos de preferencias o de convicciones, las personas no aceptan las imposiciones
- —que son en sí un acto antidemocrático— ni tampoco se suman sin fundamentos a la voluntad de las mayorías sino que transforman públicamente en la deliberación, las diferencias para alcanzar una voluntad común.
- En una democracia deliberativa las personas, más que asumir una perspectiva individualista en relación a una situación pública que les incumbe o afecta, toman una posición colectiva, valorando la reciprocidad de argumentos y justificaciones.

Las personas que optan por una democracia deliberativa saben que interesa, en el momento de tomar decisiones que les atañen, tanto el proceso de la deliberación como su resultado. Por lo tanto, no estarán ansiosas de que las decisiones se concreten con premura y economía de tiempo, en un acto de votación, sino que dan lugar a que la deliberación fluya libremente.

En una democracia deliberativa se abren canales para que todos y todas participen en las decisiones que les conciernen y hagan valer sus argumentos racionalmente. Apriorísticamente no se excluyen posiciones, ni se descalifican explicaciones; se incluyen todas las voces y se registran las manifestaciones tanto de consenso como las de disenso.

En una democracia deliberativa se da preferencia a la participación, la deliberación y la argumentación para lograr que ciertas políticas públicas se aprueben e implementen por sobre el ejercicio del poder corporativo o impositivo.

4.2. Indicadores que informan que no estamos en presencia de una democracia deliberativa

Indicadores observables que evidencian que estamos en una democracia que no es precisamente deliberativa hay muchos, sólo a manera de ejemplo expondremos algunos:

- Una democracia que se reconoce sólo porque los ciudadanos concurren a las urnas a elegir periódicamente a sus representantes en las diversas instancias gubernamentales o públicas, siendo una democracia representativa no es deliberativa.
- Una democracia que induce a acatar a las mayorías, en donde las minorías deben sumarse, agregarse, incorporarse a las mayorías, es una democracia de las mayorías, pero no es una democracia deliberativa.

- Una democracia que entrega mensajes explícitos o encubiertos que señalan que los gobernantes “saben lo que hacen” y si no lo saben hay que esperar a las próximas elecciones para removerlos, es una democracia elitista, pero no una democracia deliberativa.
- Una democracia en la que los grupos “corporativos” valoran y suelen encontrar mayores incentivos para promover ciertas leyes que los favorecen, las presiones, las influencias, mediante el ejercicio del poder económico o político es una “democracia del lobby”, pero no es una democracia deliberativa.
- Una democracia que permite que las personas sean libres para tomar decisiones individuales, pero que no promueve las instancias de encuentros solidarios para que la gente construya mancomunadamente proyectos colectivos que velen por el bien común, es una democracia liberal, pero no es una democracia deliberativa.
- Una democracia en la que las decisiones que afectan al conjunto de la sociedad excluyen la diversidad social, cultural, ideológica, étnica, religiosa, sexual, de capacidades, etc.; que no incluye a los grupos históricamente marginados y por este acto estos grupos son ignorados en el proceso de decisiones que les atañe directa o indirectamente, es una democracia excluyente, y por lo tanto no es una democracia deliberativa. En este sentido la discriminación y la intolerancia son dispositivos que atentan contra la democracia deliberativa.

5. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS DELIBERATIVOS

Los indicadores antes mencionados arrojan luces sobre el rol que debe jugar la educación en la formación de ciudadanos deliberativos. Por de pronto, hay que hacer notar que la formación de ciudadanos deliberativos es parte integral de una concepción democrática de la educación. Por consiguiente, la deliberación es transversal a todo el quehacer de la educación. Desde la fijación de una concepción ético filosófica-epistemológica que orienta las políticas públicas en educación, el diseño y elaboración del currículum, la pedagogía, la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante; las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes, los materiales educativos y la didáctica, hasta la cultura escolar, lo que algunos han denominado el currículum oculto de la escuela, es decir el clima de convivencia escolar y la práctica docente en el aula.

Abordar con seriedad y profundidad cada uno de los ámbitos antes enunciados y mostrar lo que cada uno de ellos y todos en su conjunto pueden aportar a la formación de ciudadanos deliberativos, sería imposible en el marco de este trabajo. Por lo tanto, hemos optado por enfocarnos sólo en el currículum, tanto el intencionado —explícito— como en el implícito —oculto que subyace en la cultura escolar— así como en la pedagogía deliberativa.

5.1 Currículum intencionado-explícito en la formación de ciudadanos deliberativos

Como es sabido, en el currículum explícito se inscriben aquellos contenidos seleccionados e identificados como significativos y estructurantes en las diferentes disciplinas de estudio y se intencionan los objetivos de aprendizaje que prefiguran las habilidades, capacidades, actitudes y valores que se espera que los estudiantes alcancen en los distintos niveles de escolaridad.

Respecto a los contenidos curriculares que se vinculan a la formación de estudiantes- ciudadanos deliberativos, es importante señalar:

1. En primer lugar, que estos contenidos deben estar *infundidos*, *propagados*, irradiados transversalmente por los contenidos curriculares de las distintas disciplinas de estudio. En otras palabras, no son contenidos para la deliberación per se, que estén desvinculado del conocimiento curricular disciplinario.

2. En segundo lugar; son contenidos que inducen a la problematización, al dialogo, a la argumentación, a contraponer puntos de vistas discrepantes y respuestas múltiples, que interrogan el conocimiento, que exigen miradas inquisidoras, indagadoras. En este sentido, temas como los referidos a los problemas sociales, políticos, económicos, éticos, a la vida cotidiana, a los derechos humanos, al medio ambiente y al desarrollo sustentable, la pobreza, las injusticias, intolerancias y discriminaciones, a la globalización, a la tecnología y la ciencia para citar algunos ejemplos, son contenidos que debieran tener presencia en el curriculum. Estos temas son de por si polémicos, no son neutros y, por ende, motivan a la deliberación; en especial cuando se les vincula con el bien común, las políticas públicas y los cuerpos legales y normativos.

Ahora bien, debemos reiterar que los objetivos de aprendizaje es decir aquellas *capacidades y competencias, actitudes y valores* que se espera que los estudiantes desarrollen con el fin de quedar capacitados para participar como ciudadanos deliberativos en una democracia deliberativa, se aprenden y desarrollan preferentemente al interior de las disciplinas de estudio, sin embargo a muchas de ellas hay que dedicarles tiempos específicos de aprendizaje.

Earls y Carlson (1995:141) ordenan las capacidades para la deliberación en tres, categorías: lingüística; cognitiva y emocional. En las capacidades lingüísticas ubican: la capacidad para comunicarse, para convencer y para argumentar. En las cognitivas, la capacidad para entender (hechos, normas, sentimientos), para convenir; para dudar; para tomar perspectiva y para tomar decisiones. Por último en las emocionales, ubica la capacidad para inspirar confianza; para inspirar respeto, para respetar; para actuar y para autorregularse.

Las capacidades deliberativas deben entenderse como criterios para educar en una sociedad pluralista a partir del modelo de educación en valores éticos basado en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social: cultivo y promoción de la autonomía de la persona, cultivo y promoción de la razón dialógica y del diálogo, y entrenamiento de la persona para aceptar la diferencia y las contrariedades.

En términos más específicos, entre las capacidades y competencias que se debieran desarrollar en la educación y formación de ciudadanos para una democracia debilerativa cabría mencionar las siguientes:

- Capacidad para comunicarse, establecer un diálogo fluido y entendible, en el que hay un aprendizaje de lenguaje y escucha.
- Capacidad para argumentar y convencer fundamentadamente con explicaciones racionales.
- Capacidad para entender y penetrar en la racionalidad del discurso del otro. El otro reconocido como un legítimo otro.
- Capacidad para convenir en el dialogo y la comunicación, sin imposiciones arbitrarias.
- Capacidad para dudar; levantar y verificar hipótesis, explorar incertidumbres.
- Capacidad de tomar perspectiva, distanciarse del propio discurso, no ser siempre auto- referente.
- Capacidad para tomar decisiones con altura de miras, buscando el bien común.
- Capacidad de crear confianza mutua en la responsabilidad con el otro.
- Capacidad para autorregularse.

5.2 Curriculum oculto en la formación de ciudadanos deliberativos

El *curriculum oculto* hace referencia a todos aquellos conocimientos, destreza, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general de todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas e instituciones educativas. Sin embargo, estos aprendizajes nunca llegan a

explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. Existe, por así decir, un ocultamiento de una realidad que se esconde y se invisibiliza —no necesariamente deliberada y conscientemente— pero que opera, que norma, orienta, moldea el saber, sentir, y hacer de los estudiantes.

El curriculum oculto, se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes, entre éstos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula, y personal de apoyo, y también, y en forma muy importante, en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia y con la sociedad en su conjunto.

En otras palabras, en la institución educativa existe una rica y dinámica vida que configura una cultura que tiene su propia ideología, —a veces explícita y otras veces implícita—, que conforma una identidad institucional, que configura un *ethos*, que ordena tiempos y espacios, que distribuye el poder, establece las jerarquías, regula la disciplina escolar, determina las maneras de tomar decisiones, crea un clima escolar. Esta ideología identitaria, no es neutra.

La cultura escolar, por definición es socializadora, de suerte que de manera consciente, y en muchos casos inconsciente, visibiliza o niega determinados conocimientos, abre o cierra puertas, refuerzan algunas actitudes y otras las inhibe, entrega mensajes valóricos, predispone ciertos comportamientos, reafirma determinadas conductas. Se podría sostener que es la cultura escolar, vista como una red compleja de mensajes implícitos e interrelaciones sociales, donde se construye el “currículo real” de la institución educativa.

Una cultura escolar inspirada en una democracia deliberativa es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promovedora de la diversidad y moralmente pluralista; es una cultura que no reduce al Otro a lo Mismo.

Es de suma importancia que el educador que se ubica en la perspectiva de formar estudiantes- ciudadanos deliberativos tome conciencia de que, desde una variedad muy grande y significativa de instancias que caracterizan a la institución escolar los estudiantes reciben mensajes formativos relacionados con la democracia deliberativa. Estos mensajes que pueden motivar o desmotivar la deliberación que abren o la cierran instancia de deliberación están muchas veces de manera inconsciente o implícita en:

- *El clima organizacional y de relaciones humanas:* un contexto que invita a los estudiantes a participar y debatir en torno a en algunas de las decisiones que los afectan es un clima que promueve la deliberación. No así una escuela jerárquica y autoritaria
- *El sistema de disciplina escolar:* reglamentos autoritarios, inapelables, rígidos y jerárquicos inhiben la deliberación. Sistemas de disciplina democrática, donde los estudiantes definen conjuntamente con los educadores las normas de convivencia escolar son instancias de deliberación
- *Las modalidades de transferencia del conocimiento:* sin lugar a dudas, un método que no da oportunidades de que los estudiantes intervengan en sus aprendizajes no predispone a la deliberación. Por el contrario, métodos activos, de trabajos grupales, de investigación y exploración del conocimiento invitan a la deliberación.
- *Las formas de evaluar los aprendizajes:* sistemas de autoevaluación, de evaluaciones informadas, evaluaciones colectivas, evaluaciones formativas favorecen la deliberación. No así evaluaciones individualistas, sumativas y de entrega de resultados de aprendizaje que no dan lugar al cuestionamiento y la apelación.
- El ejemplo cotidiano ofrecido por los docentes, directivos y administradores del establecimiento.

En síntesis, y empleando el lenguaje de Habermas, una cultura escolar promovedora de la deliberación que toma referentes de la democracia deliberativa se vincula estrechamente con la racionalidad de la acción comunicativa en la que los estudiantes buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. Desde esta racionalidad se apunta a la búsqueda de enten-

dimiento y comunicación entre los y las estudiantes y de éstos con otros actores sociales con el propósito que coordinen sus acciones en miras a mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales. El entendimiento en la deliberación se transforma en el mecanismo coordinador de la convivencia escolar.

5.3 Pedagogía deliberativa

En términos muy genéricos debemos hacer notar que la pedagogía deliberativa se inscribe y hace suya los principios que orientan tanto a la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad como a la pedagogía problematizadora.

5.3.1 Pedagogía deliberativa

La pedagogía crítica es a nuestro parecer el sustento doctrinario-ideológico —político que orienta la pedagogía deliberativa y que permea metodológicamente del quehacer educativo. La pedagogía crítica está íntimamente relacionada con la teoría crítica que se refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse y Habermas entre otros. Todos ellos estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre su vida económica, política, social y cultural. Argumentan que estos objetivos sólo pueden alcanzarse mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. Recibe el nombre de “teoría crítica” dado que ven la salida hacia la emancipación en la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental.

La pedagogía crítica está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire por sus esfuerzos pioneros en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con el nacimiento de una conciencia político-crítica. El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas.

En esta perspectiva la pedagogía freiriana-liberadora, a través del proceso deliberativo se convierte en un espacio en que los estudiantes toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. La deliberación se convierte, de esta manera, en una herramienta para reconocer cuáles son los motivos reales y profundos que están en la raíz de los problemas que un grupo deliberativo enfrenta. En este sentido la pedagogía deliberativa se vuelve una educación política. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los participantes sino también a ligar el proceso de deliberación con el uso social real del conocimiento como herramienta empoderadora.

La pedagogía deliberativa, en el marco de la pedagogía crítica induce a que los estudiantes se planteen preguntas acerca de las relaciones entre sus comunidades y los centros de poder. Se preocupa sobre cómo proporcionar un modo de leer la vida cotidiana como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, rechazan la distinción entre cultura superior y cultura popular; de manera que el conocimiento responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente.

Una pedagogía deliberativa considera la libertad de elegir; de expresarse, de tomar decisiones como un importante componente del poder simbólico. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo abordar los temas problemáticos que se les presentan, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. En esta perspectiva la escuela no puede funcionar en una atmósfera de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. La escuela deliberante por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la pedagogía deliberativa adopta distintas iniciativas que han sido usadas en la educación, por ejemplo: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas y el diseño aprendizaje por parte del participantes, el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente: grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria.

5.3.2 La pedagogía de la alteridad

La Pedagogía de la alteridad nutre a la pedagogía deliberativa, con una serie de principios que deben acompañar el accionar de la escuela. En primer lugar, indicará que el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de todos los participantes de la deliberación, en la voluntad de responder del otro en la *acogida* gratuita y desinteresada del profesor o profesora a los estudiantes, de modo que éstos perciben que son “alguien” y que son reconocidos en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él o ella no hay educación. Por ello, cuando hablamos de *educación* estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro/otra, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy yo. (Ortega Ruiz 2004). Los términos que la pedagogía de la alteridad empleará para darle sustento a su propuesta ética es el de “*acogimiento*” con el otro; de “*responsabilidad*” con el otro de “*hospitalidad*” con el otro (Bárcena y Melich, 2000).

La responsabilidad es un concepto central en pedagogía de la alteridad, entendiéndola como “la responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne”. Inclusive la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del otro. Es ir más allá del concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia el otro. Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al otro porque me es conocido, por que espero una reciprocidad. A veces soy responsable del otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. En esta postura se sostendrá que: “yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida” (Levitas, 2000).

Es rol de la pedagogía de la alteridad en su vinculación con la pedagogía deliberativa enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseña a que no se puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto mío; o decir “por que yo... que se preocupen otros, los más cercanos” aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La pedagogía deliberativa esta llamada a instalar expresiones y comportamiento que dicen: “¡sí, esto es de mi incumbencia!” y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: “¡Yo, me mantengo al margen!”. De esta forma la pedagogía deliberativa se hace tributaria del primer artículo de la Declaración Universal de Derechos humanos que además de reconocer que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos exige que debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros.

5.3.3 La pedagogía problematizadora

La pedagogía problematizadora es parte consustancial de la pedagogía deliberativa. Los estudiantes se verán enfrentados a posiciones discrepantes, toda vez que la deliberación en torno temas de orden cultural, político, social y económico u otros que aborden harán irremediamente emerger posiciones, tensiones, contradicciones y conflictos valóricos y cognitivos propios de las historias personales de los participantes.

Es así como al abordar temas relacionados con los derechos humanos, el trabajo, la educación, la salud, el medio ambiente, la administración de justicia, el divorcio, el aborto, la delincuencia y la seguridad, la tolerancia y la discriminación, la pobreza, la fragilidad de la democracias, la violencia, el racismo, la impunidad y la corrupción, surgen entre los estudiantes posiciones antagónicas y encontradas.

Piénsese, por ejemplo, en las deliberaciones y tensiones que se promueven cuando ciertos grupos por defender sus tradiciones y costumbres y reforzar su identidad cultural, en ocasiones se tensiona con el carácter “universal” de los derechos humanos. En el mundo del trabajo se presentan numerosas situaciones problemáticas, como son las expresiones modernas de esclavitud, de trabajos forzosos, explotación de menores, conflictos salariales y de jornadas laborales. De igual forma, hay innumerables situaciones problemáticas ligadas a la libertad de opinión y expresión en el ámbito político y social, a la administración de justicia y a la protección de personas sometidas a detención o prisión: incluyen aquellas que se vinculan con la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes y abuso de poder; la pena de muerte, etc.

La pedagogía problematizadora es un buen detonante del pensamiento y las competencias para la deliberación. Por un lado, provoca una disonancia cognitiva que obliga a buscar soluciones y profundizar en la comprensión del problema en cuestión; por el otro, constituye una excelente ocasión para el intercambio de opiniones y la participación en la toma de decisiones compartida. Decisiones que se vinculan estrechamente con la imperiosa necesidad que existe, en una sociedad democrática, de que la sociedad civil contribuya a establecer políticas públicas en aquellas áreas que los afectan.

La pedagogía problematizadora propone que a través de la deliberación los estudiantes penetren en la historicidad de los temas que abordan, pero no como un relato "neutral" "aséptico", descriptivo, sino como uno que rescata por sobretodo los orígenes profundos de los problemas, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron. Además, se estimula a que los estudiantes analicen, con altura de miras, los intereses y las cuotas de poder que están en juego en la deliberación.

La pedagogía problematizadora está llamada a fortalecer las habilidades de los estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que abordan. En este sentido, refuerza el diálogo, la argumentación, a confrontar puntos de vistas discrepantes y respuestas múltiples, que interrogan el conocimiento, que exigen miradas inquisidoras, indagadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós: Buenos Aires.

Bárcena, F. y Melich, J.M. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Dueñas, C. (2003). *Tolerancia Política*. En F. Ideas (ed.), *Manual tolerancia y no discriminación*. Santiago: LOM.

Earls, F. y Carlson, M. (1995). *Promoting Human Capability as an Alternative to Early Crime Prevention*. En Clarke et.al. (eds.), *Integrating crime prevention strategies. Propensity and opportunity*. Estocolmo: NACCP.

Fearon, J. (2001). *La deliberación como discusión*. En J. Elster (comp.), *La democracia deliberativa*. Madrid: Gedisa.

Greppi, A. (2006). *Concepciones de la democracia en el pensamiento político contemporáneo*. Madrid: Trotta.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Graficas Rógar.

Nino, C. (2003). *La constitución de la de democracia deliberativa*. Madrid: Gedisa.

Ortega, P. (2004). *Moral Education as pedagogy of alterity*. *Journal of Moral Education*, 33(3), pp. 271-289. [Versión en castellano en *Revista Española de Pedagogía*, LXII.]

Przeworski, A. (2001). *Deliberación y dominación ideológica*. En J. Elster (comp.), *La democracia deliberativa*. Madrid: Gedisa.



CAPÍTULO 7

María Victoria Peralta:

PORTAVOZ DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE



7

Capítulo 7. María Victoria Peralta Espinosa: PORTAVOZ DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE

María Victoria Peralta ha sido una promotora y defensora incansable de la educación parvularia, desde cada uno de los roles que ha asumido en su vida profesional. Así lo reconoce ella misma al recibir el Premio Nacional de Educación en 2019, donde se asume como una representante y, en cierta forma, una portavoz de la educación parvularia y de las educadoras de dicho nivel, quienes desplegaron diferentes formas de celebración y homenaje luego de conocerse la entrega del premio. Peralta participa de la realidad de la educación parvularia, no solo la observa. Este rasgo ha marcado su trayectoria.

Se podría postular que el entorno en que se crió contribuyó de manera significativa a su conciencia respecto de la importancia que tiene la educación en la primera infancia y los principales atributos que ella debiera tener:

Nací en Santiago, en la zona centro. Soy una niña de la Plaza de Armas, del Parque Forestal, del barrio Lastarria, de Vicuña Mackenna. Siempre alimentaba a las palomas y jugaba con ellas y justamente eso llevó a que a los ocho años hiciera mi primer librito, que se llamaba 'Las Palomas'. Todos los días mis padres, que trabajaban en el centro, me iban a buscar al colegio después de almuerzo y generalmente jugaba en la Plaza de Armas.

Fui al jardín infantil desde los 2 años -mi madre trabajaba- y en esa época era un jardín infantil particular de personas interesadas en la educación de la primera infancia. Tengo, en general, buenos recuerdos, de haber ingresado a un jardín que tenía patio, unas parras y gallinas. Almorzaba allá y lo único que no recuerdo gratamente era que había que dormir siesta, y dormir para mí siempre ha sido un problema. Entonces, veo la habitación grande, todas las cunas puestas, cincuenta cunas, dos camitas, y yo sentada en la oscuridad, aburrida, mientras todos mis compañeritos dormían. Eso llevó a que cuando fui vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y tuve que ver muchos aspectos de funcionamiento, me di cuenta que una de las medidas establecidas era que dormir siesta era obligatorio. Cambié eso y dije: "hay niños a los que por sus necesidades, sus características, no les gusta dormir siesta, o no la requieren; tenemos que buscar otra opción que no sea "todos a dormir".⁷³

Al igual que la historia de la siesta, María Victoria Peralta extrajo otros aprendizajes de su vida infantil para su labor profesional. Tal vez el más importante es que la educación parvularia es un espacio de formación que ocurre en un contexto marcado por relaciones afectivas relevantes para los niños y las niñas, en que se despliegan los andamios para su vida presente y futura.

Durante su infancia Peralta era muy cercana a sus padres. Compartía cotidianamente con ellos, pese a que su padre ya era bastante mayor cuando ella nació y pasaba tiempo con hijos de un matrimonio anterior. Su cotidianeidad estaba dada también por importantes apoyos para su desarrollo integral.

⁷³ Entrevista realizada a María Victoria Peralta Espinosa para la edición de este libro en noviembre de 2020. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista

Mi familia era mi papá, mi mamá y yo. Mi padre era un gran lector, sabía varios idiomas. Cuando mi mamá no podía, o yo no estaba en el jardín por alguna razón, mi padre -que estaba medio retirado- me llevaba de la mano por el centro de Santiago. Santiago tenía muchas librerías en esa época y ahí intruseaba revistas y libros. Creo que fue bien importante todo eso, porque siempre he tenido un amor por los libros, hasta el día de hoy que tengo una muy buena biblioteca en materia de educación y de educación de la infancia.

Mi madre era egresada de la escuela de leyes, una gran lectora, la música también le gustaba mucho y estudió en una época muy importante en la Universidad de Chile. Diría que tuve en casa un mundo cultural interesante y afectivo importante, si bien es cierto que mi padre daba vueltas un poco en dos familias, pero para mi madre yo era su única hija y su afecto fue algo que me empujó en muchos momentos en la vida.

La música, la pedagogía y la influencia de una maestra

Algunos años después, María Victoria Peralta se matriculó para seguir la carrera de educación de párvulos. Al finalizarla, consideró que su formación profesional no estaba completa y decidió complementarla con la música, manifestación cultural que disfrutó durante su infancia y también en la educación superior.

María Victoria tomó una decisión arriesgada cuando decidió estudiar Pedagogía en Educación Musical. Según indica, esa carrera era de aquellas que tomaban músicos y músicas que luego buscan la pedagogía como salida profesional a su formación de base. Peralta seguía el camino inverso. Siendo aficionada a la música, no poseía la instrucción de sus compañeros y compañeras de carrera. Con ellos compartía de noche, mientras de día trabajaba en un jardín infantil.

La carrera de Pedagogía en Educación Musical se daba también en el conservatorio, en el centro, de forma vespertina y ahí empecé a estudiar mientras trabajaba de día. No era nada de fácil, porque salíamos a las 11 de la noche. Después, cuando vino el 73, esta carrera fue interrumpida por todo lo que pasó. Se perdieron actas, cursos...profesores desaparecieron. Creo que estuve casi 9 años en esta carrera por distintos caminos, porque cada tanto salía un nuevo plan, así es que fue un largo camino llegar a terminar la carrera en educación musical.

El aprendizaje de la pedagogía en educación musical fue el escenario del establecimiento de un vínculo personal y afectivo fundamental para la trayectoria laboral y de vida de Peralta. Fue alumna de la profesora Viola Soto con quien sostuvo una estrecha relación hasta el momento de su muerte.

Viola Soto fue una figura fundamental en la historia de la educación chilena del siglo veinte. Tiene una larga trayectoria en instituciones educativas centrales como el Liceo Manuel de Salas, la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Fue la primera persona en obtener el Premio Nacional de Educación luego del retorno de la democracia, en 1991. Viola Soto también cuenta con páginas en la historia de otros Premios Nacionales, como Iván Núñez y Mario Leyton, que pueden leerse en sus respectivos perfiles.

La Revista de Educación del Ministerio de Educación realizó un emotivo perfil sobre su trayectoria, de la cual se presenta un extracto del período en que Soto y Peralta se conocieron:

Viola Soto (...) fue académica en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile (1957 a 1977) y en la Universidad de Chile (1962 a 1975).

En 1964 Juan Gómez Millas, su antiguo profesor, asumió como ministro de Educación del gobierno de Eduardo Frei Montalva. Y no dudó en ir a la casa de Viola para proponerle que lo ayudara a crear el Servicio Nacional de Supervisión Escolar.

“Yo me encontraba leyendo el diario junto con Guillermo, y mi hijo Rodrigo —de tres años que jugaba cerca— entra corriendo y nos dice: “Está aquí el Ministro de Educación”. Mi marido le dice: “No juegues con ese nombre”. Y don Juan Gómez Millas entra y dice: “Yo estoy aquí y empiezo mi cargo viniendo a buscar a Viola para que dé inicio al Servicio de Supervisión del país”. Le contesto: “Pero si yo jamás he estudiado supervisión”. Él me contesta sonriendo: “¿Y tú no tienes conciencia de tu cargo como Coordinadora del Liceo?, no es otra cosa que supervisión”, relata en su libro *Toda mi vida dedicada a la educación chilena y latinoamericana* (de Editorial Universitaria).

En esa misma publicación cuenta que incluso Juan Gómez Millas ya había hablado con la Directora del Liceo para que le diera dos años de permiso para instalar el servicio de Arica a Magallanes. Y así, Viola recorrió Chile, visitó cada provincia y se reunió con los directores de liceos y escuelas primarias. Les preguntó por las dificultades que vivían en sus comunidades educativas, los escuchó y los invitó a ser protagonistas de este proyecto, que facilitó su implementación en todo el país.

Esta mujer nunca se daba por vencida. El 30 de septiembre de 1975, cuando la dictadura militar prohibió que ejerciera su cargo y horas de docencia en la Universidad de Chile, rápidamente invirtió todas sus energías en escribir el libro *Desarrollo de Modelos Curriculares*, publicado en marzo de 1976. Agotó dos ediciones el mismo año, distribuido básicamente en cadena por profesores y profesoras de Arica a Magallanes.⁷⁴

Siendo ayudante de cátedra, María Victoria Peralta pudo conocer a Viola Soto, quien en esos momentos ya contaba con una vasta trayectoria. Reconocieron una convergencia de caracteres y sobre todo una gran preocupación por la educación. La relación entre María Victoria y Viola fue profesionalmente prolífica y bella en términos personales. Sin embargo, estuvo marcada por hechos traumáticos para el país y también para la propia vida de Viola Soto. A continuación se presentan extractos de este vínculo, relatados por María Victoria Peralta.

Fui la última alumna del curso que dio en el Conservatorio. Mis compañeros eran grandes músicos y yo era una educadora que quería saber más música para hacer mejor el trabajo con los niños (...). Entonces, tuve la suerte de conocer a mi maestra. En un minuto se ganó a ese curso que tenía fama de difícil, que no le interesaba el currículum... Yo sabía que era una gran profesora, le tenía mucho respeto y siempre hablaba con ella un poquito más en las clases, a pesar de que ella me veía como una persona muy tímida, comparada con mis compañeros.

Un día que tenía que hacernos clases —yo sabía que estaban pasando cosas complicadas en el Pedagógico como desaparición de compañeros, de profesores, echaban gente— la noté diferente, porque quizás teníamos entre las dos una química especial. Llegó y nos dijo: “ustedes siempre han deleitado con su arte, yo quiero pedirles algo hoy, la canción que consideren más hermosa para ustedes, si son tan gentiles de cantármela”. Pusimos las distintas voces y cantamos una canción que se llama ‘Bella que tienes mi alma’, una canción del medioevo, hermosísima. Y nosotros, no sé por qué, la cantamos tan hermosa, que cuando terminó, quedamos todos como suspendidos, nos dimos cuenta que habíamos hecho algo hermoso. Ella estaba muy emocionada, y dijo: “nunca olvidaré esta canción”. Luego hizo la clase y se despidió muy cariñosamente (...). Como estaba en el Pedagógico empecé a averiguar. Me dicen “a la señora Viola la van a echar” (...) y yo le cuento a un compañero que me he enterado de esto. Me dice: “vayamos a averiguar cómo esta ella”. Era el año 74, 75 y había un ambiente muy difícil.

Partimos los dos allá. Tocamos la puerta de su casa y nos abrió la puerta y el corazón. Ella nos dijo: “sí, es efectivo, es verdad”. Nosotros, como jóvenes, le dijimos “no, vamos a contar esto a nuestros compa-

⁷⁴ Reveduc. (2016). Viola Soto Guzmán: Con el alma puesta en la educación pública. *Revista de educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/viola-soto-guzman-con-el-alma-puesta-en-la-educacion-publica/>

ñeros". Entonces se rió y dijo "no, son tiempos difíciles, no quiero que se arriesguen, no quiero que les pase nada, déjenlo así, pero sí quiero que me vengan a ver". Seguí viéndola, conocí a su familia. Siempre digo que era mi mamá profesional, llegaba a su casa cuando quería, ella me regaló cuando murió mi madre. Le decía "¿puedo ir a almorzar?". Era muy buena cocinera de comida chilena, como su familia de San Fernando.

Después ella armó la Asociación Chilena del Currículum Nacional, donde participé activamente. Arma- mos congresos por todo Chile, por todos lados. La Asociación Chilena era la que hacía academia en el campo del currículum.

Al volver a la democracia, me invitan a ser parte del gobierno, con Ricardo Lagos Escobar. En todo esto viene el primer llamado a un Premio Nacional en la democracia y para mí era obvio que ella tenía que ser. Como vicepresidenta de la Junji hice una carta y la engañé [a Viola], le pedí su currículum para una capacitación. Lo adjunté y pregunté a otras instituciones si estaban de acuerdo con apoyarla. Con esto nos dimos cuenta que era maestra de medio Chile (...).

Estaba participando con nosotros en unas jornadas de la Junji y de repente mi secretaria me dice: "señora Victoria, el ministro pregunta por usted y pregunta además si la señora Viola esta acá en la Junji". Sonreí y pensé "ya sé para qué es este llamado", así que la llamé y le pedí que se sentara en mi escritorio: "quieren hablar con usted", le dije. "¿Quién?", me dice. "El ministro Ricardo Lagos". Entonces tomó el teléfono y ahí tuve el honor de presenciar que Ricardo Lagos le decía que la conocía, que era Premio Nacional, primer Premio Nacional después de la vuelta a la democracia.

Ha sido un camino de encuentros hasta el último día. En el momento en que ella muere, yo estaba en televisión, en un programa de CNN y me comunican que había muerto. Me tocó dar la noticia al país por televisión.

Historias de jardines infantiles: desde ser fundadora a conocer gran parte de Chile

María Victoria Peralta empezó a ejercer como educadora de párvulos mientras estaba en la educación superior. Con un grupo de compañeras decidieron fundar un jardín infantil en la comuna de Peñalolén. Para ello hubo que hacer trabajo comunitario y administrativo, además del propiamente pedagógico. El interés estaba en poder brindar apoyo a familias que vivían en condiciones de extrema pobreza. La Premio Nacional señala que este proyecto surgió desde un sentido muy desarrollado de vocación de servicio.

Era una época muy difícil para la infancia en Chile, realmente veías la miseria en las poblaciones, niños desnutridos con los ojitos afuera, vientre inflado... Armamos este jardín infantil, que funcionó todo el año, hasta la época de los exámenes en que se nos complicó un poco, porque teníamos todas juntas que dar exámenes. ¿Sabes quién atendió en esa semana de exámenes a los niños? Mi madre. Siempre me había dicho que debió haber sido profesora de castellano más que abogada. Ella sostenía mil cosas, teníamos que llevar la leche... si no había nada, nos conseguimos las mesitas, las ollas, el lechero para servir la leche... ese era el tipo de jardín infantil que fundamos.

Los siguientes años de su formación profesional también estuvieron marcados por este tipo de experiencias prácticas en escenarios de pobreza, donde se trabajaba desde una perspectiva transformadora, considerando los aportes de Paulo Freire.

Las vacaciones de verano las pasé en Osorno, alfabetizando con el método de Paulo Freire, que había estado exiliado en Chile. Entonces, la Fech nos capacitó a un grupo de estudiante, y nos entregó unas

láminas hermosas, que lamento haberlas perdido entre las mudanzas, porque veo al campesino con su arado, con su picota, su bigote, la palabra “arado”. Es el método de las palabras generativas de Paulo Freire. Estábamos en el campo trabajando, alfabetizando al campesino y por las tardes a los niños más pequeños que andaban por ahí. Ahí no había jardín infantil ni nada... para nosotros era una formación muy especial.

Siguiendo con esta línea, María Victoria realizó su práctica profesional en las cercanías del Zanjón de la Aguada. La educadora relata que durante esa experiencia se enfrentó a que en un primer momento, muchos de sus estudiantes la miraban desde arriba de los techos del jardín. Ellos estaban acostumbrados a eso, por lo que en conjunto con sus compañeras se vieron enfrentados al desafío de desarrollar actividades que fueran de interés de los niños y niñas, de tal forma que se sintieran animados a bajarse de los techos. Varios de los niños y niñas que iban al jardín eran hijos de personas acostumbraban a delinquir. En todo el período de trabajo nunca vieron expuesta su seguridad, porque su entorno y las familias de los niños y las niñas las protegían. María Victoria opina que los niveles de pobreza extrema con los que convivió en ese período ya no existen en la actualidad.

Al egresar, Peralta vivió una experiencia profesional muy diferente a la anterior; puesto que se incorporó a un jardín infantil al que asistía parte de la elite cultural del momento, entre ellos, familiares de Violeta Parra. Este escenario fue una oportunidad para utilizar sus conocimientos y habilidades musicales y para avanzar hacia la educación desde la cultura.

Otra de las experiencias profesionales que María Victoria Peralta recuerda de manera especial es la que tuvo el día del golpe de Estado. De alguna manera esta historia refleja de buena forma los énfasis que ha puesto en su vida profesional.

Cuando viene el golpe, estábamos trabajando con los niños. Mi grupo de niños era el grupo transición, 5 a 6 años. En esa época tenía en mi casa a una sobrinita, hija de una prima, que por circunstancias de la vida se nos había pedido que colaboráramos en su crianza(...). Ese día había menos niños de los que llegaban habitualmente.

La directora pone la radio y me dice “escucha, parece que el problema es serio, juntemos a los niños”. Juntamos a los niños en dos salas y nos pusimos a trabajar con ellos, hicimos actividades musicales, metíamos bulla para que no se dieran cuenta de los aviones que pasaban... La gente se empezó a poner nerviosa, las educadoras casadas con niños se querían ir, las tías técnicas también, pero seguíamos con niños. Entonces tomamos la decisión de que las solteras nos quedaríamos hasta que llegaran los últimos padres a buscar a los niños. Faltando dos horas antes del toque de queda, que era a las cinco de la tarde, quedaban en el jardín unos seis niños y dos educadoras. Entonces, había dos posibilidades: o nos quedábamos con los niños en el jardín, o nos llevábamos a los niños. Esto último era lo más sensato.

Nos llevamos a los niños. Yo tenía una niña que había llegado el día anterior, un ángel de un año y medio (...). Empiezo a cargar lo poco que había de comida, y me fui con ella y mi sobrina. Me acuerdo que los militares se acercaron a mirar y me dijeron: “¿dónde va usted?”; y yo les dije “voy de vuelta a mi casa”. Entonces vieron a estos dos ángeles que tenían una cara más asustada que la mía. “Ya, pase”, dijeron. Al final, la niña estuvo con nosotros cuatro días. Mi sobrinita me ayudó mucho, porque ellas dos jugaban y se relacionó mucho con mi madre, debió conocer a alguien parecido. Como 3 o 4 horas después que llegamos entró una llamada, eran los papas de la niña. Le digo “no se preocupe, ha estado muy bien la niña, cuando ustedes puedan vengan, yo vivo más o menos en este lugar”.

Con posterioridad, María Victoria trabajó en el Instituto Pedagógico. Esa experiencia se extendió hasta 1981 pero con muchas dificultades debido al traumático proceso que sufrió esta institución durante la dictadura. Luego de múltiples dificultades para llevar a cabo su trabajo, con una colega deciden fundar la ONG Parvus,

institución que vivió sus primeros años en precarias condiciones financieras. Sin embargo, pese a estas penurias, esta etapa de la vida profesional de Peralta es fundamental, debido a que la ONG fue deviniendo en una instancia de perfeccionamiento para educadoras de párvulo que trabajaba a lo largo de todo el país. Con el pasar de los años sería conocida en diferentes partes de Chile. Posteriormente, participó en otras instancias no gubernamentales en tiempos de dictadura, lo que le permitió contribuir al programa de gobierno de la Concertación, en las puertas del retorno a la democracia.

Vida pública y liderazgo en educación parvularia

El retorno de la democracia implicó un brusco cambio laboral para María Victoria Peralta. Su periplo por Chile, durante la década anterior, influyó en que se convirtiera en una persona conocida y reconocida en relación a la educación parvularia. Ello, y su participación en la preparación de la llegada del primer gobierno de la Concertación, generaron el espacio para que Ricardo Lagos, recién nombrado ministro de Educación, le ofreciera el cargo de Vicepresidenta de la Junji, situación que en ese momento estaba totalmente fuera del imaginario de Peralta. No obstante, María Victoria quería volver a la academia a retomar su relación rota con el Pedagógico, donde además Viola Soto asumía como una de sus autoridades. Así, decidió decir que no a la invitación a trabajar en el cargo mencionado.

Era la primera vez que tenía a Ricardo Lagos personalmente frente a mí y con solo mirarlo sentí un respeto tremendo. Entonces me dice: “la directora me vuelve a dar el nombre de usted, dice que usted es la persona adecuada”. “Gracias, don Ricardo, pero en realidad, quiero volver a mi cátedra”, le dije. Viola Soto iba a entrar a la UMCE como vicerrectora académica y yo quería trabajar con ella. Entonces, él me dice: “muy bonito, ustedes los académicos son bien divertidos o especiales porque siempre andan diciendo hay que hacer esto, hay que hacer esto otro, y cuando se les ofrece hacer eso, no lo asumen”.

Con ese argumento no me quedó otra que aceptar el cargo que me ofrecía. Entonces le digo “pero no sé nada de administración pública, nunca nos dejaron poner ni un pie adentro”. “Se asesora...”, me respondió. “¿Y usted conoce Chile y su sector?”, me preguntó. Y ahí le digo “sí, eso sí que lo conozco, conozco el trabajo de mis colegas desde Arica hasta Punta Arenas”. “Entonces el lunes vaya al Ministerio de Educación”. “Con su apoyo haré mi mejor esfuerzo”, le dije. “Por supuesto”, me respondió, y así fue esta historia de asumir la dirección de la Junji.

En una situación que no es muy frecuente en la administración pública para este tipo de cargos, María Victoria Peralta estuvo como vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) por más de ocho años, es decir, durante todo el gobierno de Patricio Aylwin y gran parte del de Eduardo Frei Ruiz Tagle. Luego de su salida, mantuvo y mantiene hasta el día de hoy una relación periódica con la institución. Al visitar el sitio web de la Junji se pueden encontrar diferentes trabajos e instrumentos en los que participó Peralta con posterioridad a su paso por esa institución.

El momento en que ella sale de la Junji coincide con un período de reformas educativas en Chile. Según relata, tal como había ocurrido históricamente, la educación parvularia no protagonizaba ninguna de esas reformas. Por esta razón, se puso en contacto con las autoridades del período para tener una mayor participación en esa tarea. De esta forma, asumió un rol de liderazgo en la reforma a la educación parvularia, conformando un equipo en que participaban colaboradoras cercanas a ellas como Ofelia Riesco y otras que posteriormente tendrían alta influencia en las políticas educativas de la primera infancia. Una de ellas era María Isabel Díaz, quien años después asumiría como la primera subsecretaria de Educación Parvularia del Ministerio de Educación. Díaz recuerda de esta forma su experiencia de trabajo con María Victoria Peralta.

María Victoria Peralta fue mi jefa por 5 años en el Ministerio de Educación, en un momento de gran relevancia histórica para el nivel de educación parvularia. En ese período, año 2000, ella lideró, con un

apasionado rigor, el diseño de las primeras Bases Curriculares de este nivel educativo, considerando una concepción curricular transformadora acerca del aprendizaje y la pedagogía en primera infancia que cruzó fronteras y que se convirtió en un hito fundacional en la trayectoria curricular de la educación parvularia. En esa tarea la acompañamos y colaboramos muy directamente, no solo en el diseño, también en la implementación a nivel nacional, logrando un amplio reconocimiento y participación del sector.

Victoria tuvo un especial entusiasmo por convocar y movilizar encuentros con los distintos actores del mundo de la educación para dar a conocerlos avances y los resultados alcanzados. Quienes la conocemos sabemos que esos seminarios o encuentros siempre debían tener un sello, una huella especial, no solo en el contenido si no también en sus mensajes simbólicos. No era fácil encontrar esos significados, pero lo tomábamos siempre como una provocación para activar nuestras capacidades creativas.⁷⁵

Una de las expresiones más concretas de la reforma a la educación parvularia se dio en el ámbito curricular. Las Bases Curriculares marcaron un hito no solo para este nivel educativo, sino que su diseño posteriormente serviría como modelo para otros niveles del sistema.

Las Bases Curriculares enfatizaron aspectos fundamentales de la educación parvularia. El protagonismo de niños y niñas debía ser priorizado y considerado como un componente central del trabajo formativo. Otro de los aspectos que se relevó desde el currículum fue la identificación y valoración de las fortalezas de niños y niñas. Con ambos elementos se aspiraba a avanzar desde visiones más tradicionales de la educación parvularia, marcadas por la noción de “menor” de los y las estudiantes, a un paradigma que les dota más claramente de la condición de sujeto que les corresponde.

A su vez, las Bases Curriculares de Educación Parvularia ponían sobre la mesa la necesidad de garantizar el bienestar de los párvulos y su desarrollo valórico, y entregar protagonismo al juego como medio que favorece el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas. Además, el nuevo currículum visibilizaba y otorgaba herramientas para trabajar temáticas representativas del siglo XXI, como son la diversidad de características y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus familias, y el reconocimiento de los “temas emergentes”, que son fenómenos que se empezaban a vislumbrar como ámbitos relevantes de integrar al proceso educativo y que en las dos décadas de este siglo han alcanzado gran relevancia e identificación, como el enfoque de género, la interculturalidad o el cuidado del medio ambiente.

En este contexto, desde 1998 hasta el año 2001, se elaboraron con gran participación de todo el sector, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que, como marco orientador, ofrecieron un conjunto de fundamentos, objetivos y aspectos organizativos esenciales que orientaron todo el proceso de desarrollo curricular que se ha impulsado en este nivel educativo.

Criterios y características básicas de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

La elaboración de las B.C.E.P. se realizó relevando ciertos criterios esenciales de la Reforma Educacional Chilena que se sintetizan a continuación, considerando además otros específicos del nivel de Educación Parvularia. (...)

- El “sentido de la Reforma Educacional”, en cuanto a destacar que lo fundamental de un proceso de esta índole es la reflexión nacional sobre el tipo de niño y niña que se desea favorecer, por tanto, de la educación que se desea construir y de las oportunidades que como sociedad se generan, para favorecer estas aspiraciones. (...)

⁷⁵ Entrevista realizada a María Isabel Díaz para la confección de este perfil en julio de 2020.

- El “desarrollo incremental de la Reforma”, que debe implicar una permanente reflexión y construcción sobre el currículo que se interpreta, elabora e implementa, lo que conlleva la participación de diferentes actores e instituciones (...)
- Contextualización del currículum, que implica que partiendo de la realidad del sector, con sus fortalezas y debilidades, se postula una propuesta curricular situada (...).
- Equilibrio entre la búsqueda de aprendizajes significativos para los niños y la selección de intencionalidades de la sociedad chilena (...).⁷⁶

María Victoria Peralta fue entonces una protagonista de las definiciones y el funcionamiento del sistema educativo de educación parvularia en Chile durante casi dos décadas. Si bien ha cumplido diferentes roles en su trayectoria profesional, el de funcionaria pública toma un importante sentido para ella, considerando la naturaleza y relevancia de ese trabajo. ¿Cómo el/la experto/a se vuelve tal? Al respecto Peralta realiza una interesante reflexión:

A mí me asusta la generación actual: salen de la carrera y se van a hacer el doctorado a Harvard. Entonces pienso “si no han conocido Chile, no han conocido a nuestros niños ¿cómo quieren trabajar?”. Uno se da cuenta cuando vuelven que les falta calle, como se dice. Les falta conocer al real niño chileno, lo que pasa en los jardines, en las escuelas. Esa experiencia es fundamental, creo, para lo que viene después.

Al estar 16 años en el servicio público uno se da cuenta de lo importante que es que el servicio público funcione, haga lo que debe hacer y las posibilidades enormes que tienes ahí... Nosotros reinstalamos la educación parvularia. La Junji había pasado al Ministerio del Interior en la época de Pinochet y se había perdido el enfoque original. Entonces hubo que armarla de nuevo. Tuvimos una influencia enorme que continúa hasta el día de hoy. Establecer las Bases Curriculares fue un trabajo de co-construcción que por primera vez se hacía en el país; por eso es que las educadoras lo defienden hasta el día de hoy. Entonces, me di cuenta del poder tremendo que tiene el servicio público cuando lo pones a favor de lo que hay que hacer. Era un durísimo trabajo, sujeto a la incompreensión que se tenía de la educación parvularia, a la que siempre se lave como un tema menor que no es importante, que si queda tiempo, si queda plata, nos dedicamos a él.

Vuelta a la academia, inicio de los reconocimientos

Cuando María Victoria Peralta dejó de trabajar en el Estado, pudo realizar su postergado regreso a la academia. Junto con ello, se abrió un espacio de colaboración con otros países a través de la consultoría, particularmente en América Latina.

Eso me abrió y me enseñó otro mundo maravilloso: el de los niños latinoamericanos, sus diversidades y también el de los problemas de sus países. Las pobrezas de América Latina son tremendas. Siempre critiqué a los consultores que se quedan por mucho tiempo, ganan viáticos eternamente, y los países pobres se endeudan para pagar estas consultorías que no terminan nunca.

Su nueva casa laboral sería la Universidad Central, específicamente el Instituto Internacional de Educación Infantil, que se creó en 2006 bajo su dirección. El objetivo general de este órgano es “generar, investigar, aplicar, evaluar, asesorar, perfeccionar y difundir conocimientos especializados relativos a la educación infantil, entendida esta como aquella que se desarrolla intencionalmente desde el nacimiento hasta los ocho años de edad”.⁷⁷

⁷⁶ Ministerio de Educación (2004). *Criterios y características básicas de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. p.12.

⁷⁷ Recuperado de <https://www.ucecentral.cl/facultades-y-carreras/fecs/presentacion-iidei>

María Victoria trabaja allí hasta la actualidad. En este contexto laboral recibió el Premio Nacional de Educación, el 27 de agosto del año 2019, por decisión unánime del jurado. Este se refirió a ella relevando su “destacada labor de educadora y académica, que cuenta con más de cincuenta años de trayectoria como docente en aula, en niveles directivos y también como investigadora, en las áreas de la educación parvularia y superior”.⁷⁸

Cohérente con su vida profesional y laboral, Peralta celebró este reconocimiento con las educadoras de párvulos que multiplicaron instancias para homenajear a la Premio Nacional y a través de ella, reforzar públicamente el valor de la educación parvularia.

Agradezco a todas ustedes, colegas (...). Tengo que partir agradeciendo, yo soy creyente, a Dios y agradeciendo a todas las personas, de los más variados ámbitos y de forma transversal. Hace dos semanas estábamos haciendo clases en Nos y ahí vamos a estar en dos semanas más también. Este es el trabajo de todo un grupo en el que reflexionamos permanentemente sobre la educación parvularia. Y cuando nos reunimos, decimos que tenemos tantas cosas a favor y nos faltan tantas, porque así es la educación, es una actividad perfectible. Y en ese sentido, espero que este premio lo sientan como el premio de todas. Yo tengo mis cincuenta años de carrera en que he estado en todos los cargos habidos y por haber y me enorgullece ser una académica que está en terreno (...). Espero que en este rol pueda ser una voz de la educación parvularia, dentro de mis fortalezas y también mis limitaciones. Es mi deber como Premio Nacional tratar de avanzar en todos aquellos aspectos que necesitamos.⁷⁹

Una llamada de atención sobre el presente y el futuro de la educación parvularia

Peralta ha tenido una protagónica participación en definiciones centrales del sistema educativo respecto de la educación parvularia. Sin embargo, y pese a ello, ha sido clara al señalar las debilidades y riesgos que enfrenta en el presente. María Victoria identifica una suerte de paradoja: pese a los importantes y positivos cambios que se han realizado en la educación parvularia, su profesionalización y formalización en el sistema educativo -representadas entre otros elementos por las mismas Bases Curriculares- profundizan un riesgoso camino hacia la sobre escolarización.

En una interesante y atractiva charla TED hecha por la educadora, se aborda un importante contraste entre las potencialidades de los niños y niñas en su primera infancia y las dificultades de abordarlas desde una visión escolarizada.

El bebé (...) lo que está haciendo es conociendo el mundo y a las personas y haciendo una teoría práctica sobre esas personas. La mamá, el papá, los abuelos, cómo lo tocan, qué hacen con él (...), va tratando de comprender y hacer una teoría del mundo de las relaciones humanas. Una buena educación inicial tiene 5 aspectos cruciales: primero, un concepto potente de niño, nada de imágenes limitadas. No es sobreestimulación, es creer que el niño puede hacer cosas. Es sujeto. (...) [Segundo], el niño mientras más chiquitito tiene que tener experiencias concretas, con los animales, con las plantas, tiene que oler, gustar, tomarle el peso, la temperatura, texturas (...). [Tercero] Otra sugerencia es el juego, pero el verdadero juego, (...) el juego que tiene un fin en sí de placer, que lo inicia el niño, donde dice “yo soy un astronauta y vamos a ir a un planeta”. Ese juego: jugar por jugar. El niño que no hace nada, que juega con cosas siempre dadas está perdiendo muchas oportunidades. [Cuarto] Imaginar, dar lugar a la imaginación de todo tipo y todas las formas, jamás debe estar fuera de la educación inicial. Y [quinto], pensar haciendo. El niño piensa haciendo cosas.

⁷⁸ Palma, F. (25 de septiembre de 2019). María Victoria Peralta. Premio Nacional de Educación. Universidad de Chile. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/157935/entrevista-a-maria-victoria-peralta-premio-nacional-de-educacion>

⁷⁹ San Bernardo TV (29 de agosto de 2019). Palabras de María Victoria Peralta, Premio Nacional de Educación 2019. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YQeYosISfTE>

El problema es que estamos desfasados en el tiempo. Mientras tenemos a nuestros niños repitiendo como loritos del 1 al 40, haciendo rayitas sin sentido, en la escuelita tradicional, a ellos les interesa el pasado, los dinosaurios, los seres prehistóricos, y el futuro.⁸⁰

María Victoria Peralta ha abordado en múltiples instancias su reflexión sobre la sobre escolarización y sus riesgos. La lógica, estructura, cultura y dinámica de las escuelas puede terminar limitando las posibilidades de desarrollo de niños y niñas, en una etapa en que justamente es crucial brindarles amplias oportunidades para comprender e interactuar con el mundo. Por ejemplo, en una entrevista realizada por la Universidad Católica, realiza una clara crítica a la posibilidad de que la educación inicial se convierta más bien en los primeros años de la educación básica.

Uno de los graves problemas que estamos viviendo en la actualidad es algo que se llama la sobre escolarización de la educación parvularia. Visualizan el jardín infantil como un preparatorio para la educación básica. Entonces, hacen actividades de lápiz, papel, palotes, números recitados de memoria y un conjunto de actividades muy mecanicistas, que no se condicen con lo que es la formación de los niños en esta etapa, que debe orientarse hacia una formación integral, una formación valórica, que tiene que ver con temas de identidad, ciudadanía, estilos de vida saludable, estilos cognitivos, creatividad, formación con otros, convivencia, respeto a la diversidad. Esos son los objetivos de la educación parvularia.⁸¹

Luego de ser galardonada con el Premio Nacional, María Victoria fue entrevistada en múltiples medios de comunicación, donde se dedicó, en parte, a hablar y difundir esta situación. En una entrevista para radio Pauta, incorpora un ejemplo que da cuenta de manera muy simple de la relevancia de trabajar los tópicos mencionados en la educación parvularia.

Cuando a un niño de tres años le preguntas ¿por qué el cielo será celeste? Y este niño dice “ah, es que vino un gigante con un tarro de pintura grandote y lo pintó, porque era su color preferido”. Es maravilloso, no estamos buscando una respuesta científica, pero eso es una hipótesis, una explicación de por qué suceden las cosas.⁸²

Esta es la agenda comunicacional de María Victoria Peralta, en que integra la perspectiva académica y la de las políticas públicas siempre desde la mirada de la educadora de párvulos. Ella es muy consciente de que ese es su aporte a la educación: ser una persona que conoce, que habla respecto de lo que ha vivido, que enseña y que investiga. Una de sus fortalezas está en mirar la realidad desde el punto de vista del sujeto y con base en la realidad cotidiana. Desde este lugar, María Victoria aventura finalmente algunas ideas hacia las que debiera orientarse la educación en el presente y el futuro.

Creo que hay que hacer, no sé si una reforma, hay que hacer casi una revolución de la educación en Chile (...). Siento que tenemos problemas serios para hacer una educación más holística, más centrada en valores. Ahora tenemos esta educación enmarcada en un modelo neoliberal, esta educación de mercado, de formulario, de la competencia, de la parcialización del educando, de atender solo al resultado (...). Veo un problema profundo en la educación parvularia que se ha sobre escolarizado y con la educación básica que está metida con la carrera del Simce y de ser la escuela de excelencia y poner el letrado que lo anuncie. No está la idea de ser las escuelas del bienestar, de la alegría, del descubrimiento, de lo que es la verdadera educación.

80 Peralta, M. (2019). María Victoria Peralta: Desescolarizar la educación. TED TALKS. Recuperado de https://www.ted.com/talks/maria_victoria_peralta_desescolarizar_la_educacion

81 Ceppe UC. [(15 de septiembre de 2015). Entrevista a María Victoria Peralta. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iX_Tjx4Wioq

82 Entrevista realizada en Radio Pauta (14 de septiembre de 2019) a María Victoria Peralta.

LA BÚSQUEDA DE APRENDIZAJES CON SENTIDOS PARA LOS PÁRVULOS: BASE DE UN CURRÍCULO CON CUALIDADES HUMANAS⁸³.

Dra. M. Victoria Peralta E.

Presentación del problema.

Cuando se observan muchas salas de actividades de educación inicial o parvularia en América Latina, -desde el nivel de los bebés hasta los grupos de niños de cinco o seis años-, se detectan un conjunto de experiencias de aprendizaje que dicen muy poco con sus características básicas de desarrollo y aprendizaje. A ello se agrega la falta de vínculos con sus intereses lo que se expresa en la falta de situaciones o experiencias educativas que tengan algún “sentido” para estos fantásticos y curiosos aprendientes como son los párvulos.

Salas llenas de números o letras aisladas, imágenes estereotipadas con escenas u objetos que dicen poco con el contexto en que viven los niños, profusión de elementos de plástico con sus colores que no admiten matices a diferencia de sus ricos entornos naturales y culturales; cuentos tradicionales comerciales que narran historias vacías de sentido humano que no tienen mayores aportes, unidas a la casi ausencia del juego, son algunas de las muchas muestras de este problema que está acosando el desarrollo curricular en la región, y en especial, el bienestar de quienes se supone que son los “beneficiados” o “sujetos de derechos”.

Las causas de este problema son variadas, pero entre otras, revelan que el mundo de la competencia, de la sobre exigencia, de los resultados aparentes y exitistas, más que el de los procesos, de lo lúdico, de lo invisible y de los significados propios de los niños y niñas, no están teniendo lugar en el desarrollo curricular que se está implementando.

Esta situación ha sido denunciada por importantes organizaciones especializadas en el tema como es la Organización Mundial de Educación Preescolar (O.M.E.P.) que en su “*Declaración Mundial del Derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*”, señala que: “*la mayoría de los Gobiernos están sobre enfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación. Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego*” (1).

Esta situación del presente, contrasta fuertemente con lo que la educación inicial o parvularia ha planteado desde sus paradigmas fundantes. En efecto, desde sus inicios con figuras como Froebel, Montessori, Decroly y

⁸³ Peralta, M. (2019). *La búsqueda de aprendizajes con sentidos para los párvulos: base de un currículo con cualidades humanas*. Disponible en <https://www.mariavictoriaperalta.cl/wp-content/uploads/2019/09/Sentidos-19-1.pdf>

en épocas en que los estudios sobre los niños eran incipientes, el criterio pedagógico de ofrecer situaciones de aprendizaje a partir de sus intereses y características era una premisa fundamental; este planteamiento en su enfoque actual se recoge por lo demás, en gran parte de los currículos nacionales oficiales de la Región, y se supone que debería orientar el quehacer pedagógico, lo que paradójicamente -al parecer- cada día ocurre menos.

Por este motivo, en este artículo queremos aportar a reafirmar y actualizar este principio básico como sustancial de un currículo que pretende favorecer la cualidad de los aprendizajes. Ello con el propósito que los niños y niñas no pierdan las características básicas que debe tener todo aprendizaje esencialmente humano, donde el buscar, descubrir, asombrarse, gozar, transformar y crear desde los contextos naturales y socio-culturales en los que interactúa, sea una actitud permanente e integral que exprese la maravilla de su ser infantil.

I.- ¿Qué significa que las experiencias de aprendizaje tengan sentido para los niños y niñas pequeño/as?

Esta pregunta -un tanto desconcertante- que nos efectuó una educadora que llevaba muchos años trabajando con párvulos, junto con las observaciones en diversos países que hemos tratado de sintetizar en la introducción, evidencian que posiblemente el problema es bastante profundo y que va más allá de ser resuelto con un conjunto de sugerencias de técnicas de enseñanza o didácticas específicas con los niños.

Avanzar en este campo, lleva necesariamente a tener que repensar nuestro quehacer como docentes y miembros de la sociedad, y preguntarnos si nos detenemos a analizar en nuestras aceleradas vidas, sobre el sentido de lo que hacemos en función a lo que requiere la educación de las nuevas generaciones, en especial, de los niños y niñas pequeño/as que están en una etapa tan delicada pero llena de oportunidades a la vez. Esta última percepción es la que al parecer ha sido mal entendida por ciertos sectores de la sociedad, sobre-exigiendo a los niños con contenidos y experiencias que conllevan una cierta visión restrictiva de su vida futura y de la etapa que están experimentando, y que poco aportan en instalar aprendizajes generadores y potentes que apunten a favorecer las grandes tendencias humanas, junto con las propias de la infancia.

“Actuar con sentido”, es lo propio de un ser humano que pretende cumplir con su destino trascendental personal y colectivo. Pero, ¿por qué hemos llegado a esta homogeneización y desnaturalización de los aprendizajes de los niños, que los lleva -entre otros- a ir perdiendo lo propio de la primera infancia, es decir sus sentidos gozosos y tan singulares de la vida? Esta pregunta nos lleva a revisar lo que señalan algunos especialistas sobre qué implica la construcción de sentidos en el ser humano.

Diversos autores de la neurología o la psiquiatría, como Víctor Frankl ya clásico en el tema, a estudiosos desde el ámbito la filosofía, han aportado a ir despejando lo que significa afectivamente y cognitivamente este importante proceso en la existencia y desarrollo del ser humano.

V. Frankl (1946) frente a situaciones críticas que experimentó, señaló que: “*la búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una “racionalización secundaria” de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y uno solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido*”(2). A su vez E. Strauss (1982), avanzó en el tema indicando que este proceso involucra **transformar el significado de un evento**, construyéndose un escenario nuevo más rico y comprensivo.

De esta manera, lo fundamental que destacan los autores, es que constituye **un proceso que, como tal, requiere tiempo y que se construye a través de una transformación o más explícitamente de una metacognición que lleva a un escenario referencial nuevo más rico y comprensivo que cambia y amplía el marco de una persona, y que otorga mayor energía en el actuar**. J. L. Reyes (2009) agrega otro aporte desde el campo de la filosofía al señalar que este proceso de ser “*capaces de proponerse fines, de valorar, de darse propósitos*”, implica en definitiva, “**otorgar sentido a una realidad que es neutra**” (3), y que por tanto hay que apropiarla.

Si es tan esencial este “darle sentido al actuar y a la realidad” e importante por la sinergia que conlleva, la pregunta que se desprende es: ¿qué pasa en la sociedad actual donde los adultos, y ahora los niños por nuestras “intervenciones pedagógicas”, estamos dejando de actuar de esta manera, lo que debiera ser una tendencia propia de todo ser humano acorde a la etapa de vida en que uno se encuentre? El aporte de realizar actividades con sentido en lo motivacional, en direccionar el actuar, en favorecer el transformar la realidad, es al parecer cada vez menor en nuestra sociedad, ya que en la acelerada y estresada existencia actual de las personas, hay poca detención a buscar, cuestionarse y hacerse las diferentes preguntas y reflexiones que son necesarias para esta construcción.

Hay autores como el profesor Celso Rivas (2009) que señalan que, frente a esta “fatiga existencial” definida como: *“una especie de cansancio y desgaste producto de procesar y convivir con sin sentidos teóricos, prácticas contradictorias y valores irreconciliables”* (4), hay grupos de personas a pesar de todo se resisten a esta situación, y que *“lo que existe en pie es el intento humano por generar sentido, evitar el absurdo y huir del caos situacional...”*.(5)

Aplicando estos conceptos al campo de la educación, la búsqueda de significados para el aprendiente, si bien es cierto que se relaciona con las grandes preguntas de tipo existencial, en su expresión curricular es más definida y debería ser parte de una búsqueda abierta de los grupos de docentes de estar actualizando los propósitos y medios formativos acorde a los retos permanentes que el mundo ofrece a las nuevas generaciones; en ello, cabe tener presente que la etapa de la infancia es un reservorio muy especial que preservar. Cabe hacer presente, que aunque sea una búsqueda de un grupo en función a grandes fines educativos, el sentido es siempre de tipo intersubjetivo, e invita al diálogo interpersonal, pero siempre parte de un encuentro del individuo consigo mismo.

Este último proceso, es alertado por diferentes autores (Ellul y Stivers, 1995) como difícil en el mundo actual, por el ejercicio excesivo de la técnica como respuesta a las demandas humanas. Dicho de otra forma, en una época donde las respuestas se entregan como recetas frente a una amplia gama de situaciones, cuesta detenerse, liberarse de ello, y pensar los sentidos propios y más aún en los de otros como son los niños y las niñas pequeño/as.

En educación, en la actualidad, ya hay empresas que mundialmente “venden” currículos o programas educacionales donde todo está ya pensado, desde los objetivos, las estrategias de enseñanza, las situaciones de aprendizajes, y los recursos junto a su evaluación. No hay lugar, ni espacio para que una comunidad a partir de sus contextos y de su construcción de la realidad, piense y construya lo que se desea para su propio desarrollo y el de sus niños y niñas. La manipulación cultural de ciertos sectores muchas veces está detrás de ello. Como indica Rivas, ya citado: *“solamente una búsqueda decidida de sentido, de significado para nuestra vida y para la historia, parece acercarnos a la unidad plural de la cultura y superar el riesgo de abdicar el derecho inherente a la persona humana”* (6).

Llevemos estos planteamientos al trabajo específico con los niños. La pregunta sería: ¿cuáles son los sentidos de los párvulos que motivan importantemente sus aprendizajes y generan un mejor desarrollo? Ejemplifiquemos diversas situaciones con algunos casos.

Veamos la historia de **María de 4 años** que es indígena y que asiste a un centro infantil de un país en Centroamérica, lleno de profusos colores en la naturaleza y de una rica cultura que entre tantas expresiones se manifiesta en los textiles que se fabrican en su poblado, y que son parte de su ropa y de sus zapatos realizados seguramente por su madre. Su sala está “decorada” con imágenes comerciales internacionales y letras del abecedario; los juguetes a su alcance de plástico, reproducen los colores primarios y el rosado preferentemente, propiciado por una cadena de muñecas muy rubias y tan distintas a María y su familia. Entre los libros que se visualizan en algunos estantes, están la “clásica” Caperucita Roja con el “lobo malo” y “Los tres cerditos y el lobo” (más malo aún). En una mesa, María colorea con cierto desgano, un dibujo estereotipado de una jirafa, que es igual al de todos sus compañeros. La maestra insiste en que termine de hacer bien el trabajo, rellenando - sin salirse- las manchas de color café. Al terminar, se guarda el trabajo en una carpeta sin mayores comentarios.

Al salir al patio en el que hay sólo algunos árboles, mira los que están fuera de su establecimiento, y se acerca —al parecer— para mirar mejor; como buscando algo; finalmente su sonrisa expresa que encontró lo que esperaba: un hermoso tucán con su negro plumaje brillante, que “salta” entre las ramas de dos o tres árboles. Al preguntarle por el nombre del ave, lo reconoce inmediatamente y cuenta agitadamente que cerca de su casa también hay algunos. Al pasarle una hoja para que lo dibuje y se lo lleve a su casa, se queda con la caja de lápices en la mano, saca uno, y hace un leve trazo. Dice: “no sé”; “házmelo tú”; insistimos dándole confianza, pero no avanza mucho; se nota su decepción. Igual valoramos lo que realizó. Es hora de entrar. Viene la “clase” de matemáticas; memorísticamente se cuenta de uno a diez, secuencia que se repite varias veces. No hay relación con ningún objeto concreto de la sala o del patio en el que hay algunos frutos caídos de los árboles que podrían servir para hacer conjuntos y contarlos; tampoco se hacen juegos de cantidades a partir de ellos mismos. Finalmente viene la “enseñanza de colores”: se señalan unas figuras pegadas en la pared con un cierto ritmo para repetir: “rojo como la manzana” (que no hay en esos lugares), “amarillo como el banano, y azul, como la uva” (que tampoco hay). María mira insistentemente la puerta de la sala. Aparece al parecer su madre, con su ropa tradicional: toda la gama de morados, lilas, fucsias, verdes se observan en su vestuario, como los zapatitos de María y en su traje, que se observan al sacarse el delantal que llevaba. Al retirarse, casi no conversa con su madre, parece que hay poco que contar.

Comparemos la situación con otro niño en el otro extremo de América, que conocimos en el Valle Simpson, en la Patagonia chilena. Después de visitar un programa no-formal, lo encontramos con su madre en el camino “haciendo dedo”; en la conversación que tuvimos con **Cristián**, que tenía dos años y medio, conocimos la gama más amplia de tipos de caballos que pueden al parecer existir desde los “pintados” hasta los “gatunos”, léxico que nos sorprendió en ese momento, y que se debía— según lo que nos fue explicado— porque el abuelito se los nombraba desde que lo puso al anca de ellos desde los 8 o 9 meses. Me agregan que cabalga sólo, que se equilibra muy bien y que no les tiene miedo.

Similar es la experiencia de **Pedro**, quien es hijo de una familia de pescadores. Tiene cuatro años, y podría decirse que casi nació en el mar. Ha acompañado a su padre a pescar desde muy chiquito, no se marea, se equilibra muy bien en el bote, conoce a todos los peces que extraen distinguiéndolos no sólo por su nombre, sino también tamaño, color y costumbres que cuenta con mucho detalle; definitivamente es un “pequeño biólogo marino”. En la tarde, mientras su familia prepara la carnada para el día siguiente, juega con otros niños o construye o dibuja en la arena y cuando quiere compartir con los adultos, se instala con ellos entre espineles y anzuelos y “los ayuda” siendo muy hábil para no cortarse con estos elementos.

Revisemos la vida de **Juan o Rosita** en cualquier medio urbano de nuestras grandes ciudades, las que constituyen el ambiente de cotidianidad de muchos párvulos latinoamericanos. Cada una de estas urbes tiene un casco antiguo, lleno de historia y de espacios públicos, que se supone que son el patrimonio cultural y —en parte natural— de sus habitantes. Museos, salas de exposiciones y una amplia gama de centros culturales están presentes, junto con sus exponentes, a los que se suman personajes típicos y pequeños vendedores en locales tradicionales. Entre ellos, kioscos de diarios y revistas, que en sus portadas traen noticias con fotos de todo tipo, entre otras, con hechos interesantes que suceden en estos días en su país y en el mundo.

Los niños y niñas están en centros infantiles en barrios plenos de pasado, presente y futuro, donde construcciones de todo tipo que tienen mucho que contar por sus formas, materiales, colores y texturas. Sus calles, tienen nombres interesantes y muchas veces entretenidos y pasan medios de transporte de todo tipo (desde carretas a trenes) que circulan por o bajo ellas. En algunas esquinas, los semáforos funcionan por la energía que le dan, pequeños paneles solares, e incluso a veces emiten hasta sonidos para avisar el cambio de luz. Por todas partes hay personas de todos los tipos, que hacen diversas actividades o actúan diferente. Resumiendo, hay mucho que observar.

Miremos los centros donde asisten por lo general, muchos niños y niñas: las dependencias son generalmente pequeñas, en gran medida adaptaciones de antiguas casas, por lo no hay mucho espacio para moverse; los patios cementados en gran parte, no tienen zonas con plantas de algún tipo que ofrezcan a los niños flores y frutos

que observar directamente; en el mejor de los casos, algunos aparatos de juegos de patio de plástico o metal, posibilitan el balancearse o resbalar.

¿Qué hacen por lo general los niños y niñas? Actividades comunes en papel, definidas por los adultos. La entrega de plantillas con las repetidas imágenes estereotipadas, es lo más frecuente. Se rellena, colorea, pega, rasga o corta una figura dada, que poco dice relación con los intereses diferentes de los párvulos y con los temas actuales que los motivan. Afuera el mundo pasa por encima del centro infantil, con sus grandes noticias como los descubrimientos que hace el robot “Curiosity” en Marte que se anuncian en la portada de una revista en el kiosko de la esquina, o la demolición de la vieja casa de la esquina, de tejas y adobes, que tenía tantas historias locales. Más allá, el gran árbol del barrio que está hermosamente florecido, hace mucho tiempo que no es visitado por los niños del Centro infantil, porque se dice que es peligroso sacarlos a la calle.

Demás parece señalar, la falta de posibilidades de construcción de sentidos de las experiencias de María, Juan y Rosita, en contraste con las de Cristián y Pedro, quienes por el sólo hecho de estar en un medio lleno de significados afectivos y cognitivos, han aprendido tantas cosas que incluso van más allá de lo que señalan muchos libros de desarrollo infantil, que han sido elaborados sobre arquetipos de niños, generalmente estudiados en otros continentes y ambientes.

Cristián y Pedro como muchos otros niños y niñas que hemos conocido en todo tipo de escenarios en Latinoamérica, contrastan fuertemente con párvulos que asisten a ciertos establecimientos como los que hemos descrito o que en otros casos, permanecen en sus casas, en los cuales casi no tienen posibilidad de interactuar en situaciones vivenciales y potencialmente significativas, por lo cual sus experiencias de aprendizaje son mínimas y limitadas. La pasividad frente al aprender, gran mal de todo nuestro sistema educativo, empieza a instalarse con su mensaje de tedio y aburrimiento en una etapa de vida que es todo movimiento, asombro y descubrimiento.

Por su parte, el conocimiento de niños y niñas que interactúan y se desarrollan en sus contextos apoyados por familiares y maestros sensibles, son los temas ausentes en general de las cátedras en las que se forman los educadores y otros profesionales del sector. Por estar los textos de estudio hechos en otros países, no dan cuenta de estas especificidades llenas de sentido e interés para los párvulos, que los hacen expresarse intensamente, y establecer todo tipo de relaciones y esfuerzos para ampliar sus conocimientos y habilidades.

Por tanto, respondiendo a la pregunta con que iniciamos este punto, tendríamos que señalar que: Los sentidos en los párvulos, surgen de sus intereses y de su interaccionar con elementos y situaciones vivenciales y situadas que se le facilitan en sus entornos de exploración. Se evidencian por el asombro, gozo, repetición y actuación sobre los objetos que producen en los niños, por lo que es esencial que el educador ofrezca situaciones educativas diversas y flexibles, que les den, la posibilidad de buscar probar y construir sus sentidos, en ambientes de confianza y apoyo. El agrado y bienestar que experimentan, son señales de esta construcción de sentidos integrales, que es la forma en que se expresan en esta etapa de su vida.

Notas.

- 1 <http://omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>
- 2 Frankl, Víctor. “El hombre en búsqueda de sentido”. Pág. web. <http://eskenazi.net/6.net/frankl.html>
- 3 Reyes, J.L. “El derrumbe de un muro”. Ediciones académicas independientes, Stgo, 2009, pág. 162.
- 4 Rivas, Celso. “Búsqueda del sentido. Cuadernos de ruta”. Editorial Equinoccio. Caracas, 2009. Pág.43.
- 5 Ibíd. Pág.44.
- 6 Opus cit. Pág 23.

EL PENSAR Y SENTIR DE GABRIELA MISTRAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, SUS EDUCADORES E INSTITUCIONES⁸⁴.

Capítulo 2. Su pensamiento sobre la infancia y su educación María Victoria Peralta

Gabriela Mistral pensó e hizo mucho por la infancia, sus derechos y su educación, toda su vida y obra lo demuestran. La cronología anteriormente presentada da cuenta de ello y de cómo incluso hasta en sus años finales, desea incorporar a la labor que la invitaba a realizar la naciente UNICEF. Lamentablemente, su salud ya no le permitía incorporarse a un trabajo de esa envergadura en la que debía movilizarse por diferentes países.

Sin embargo, sus poemas y escritos apoyaron permanentemente la importancia de procurar un bienestar integral del niño/a, en especial de los más carenciados de afecto o de los desposeídos por la pobreza o la guerra. Desde los “Piececitos de niño, azulosos de frío” denunciados desde la austral Punta Arenas, a la necesidad de contar con canciones de cuna y arrullos que privilegió en Temuco al observar el mal trato a una madre embarazada, o su llamado a proteger a los niños de la mendicidad y de la guerra como lo hizo en España, hasta su voluntad de que los niños de su tierra tuviesen bibliotecas y que los de su querido Montegrande contaran con una plaza de juegos, evidencia esta visión integral de la infancia y sus necesidades.

Por ello, es que podría afirmarse sin sobredimensionar los antecedentes con que se cuenta, que toda su vida fue un reflejo de esta “ocupación” por los niños y niñas, ya sea directamente cuando ejercía su labor de maestra, o posteriormente a través de sus poemas, escritos, conferencias, denuncias, campañas y donaciones de diferente tipo. Por ello, querer reseñar todo su sentir y pensar sobre la infancia, es una tarea enorme que escapa las posibilidades de este trabajo, por lo cual hemos hecho una selección tendiente a detectar ciertas categorías que interesan educativamente para este estudio, básicamente a partir del análisis de su prosa.

Esta decisión de centrar el estudio principalmente en su prosa y por tanto en menor grado en su poesía, se fundamenta además en un criterio de trabajo que consideramos válido y que Palma Guillén (1973) señaló claramente en la introducción que hizo a una antología de la Editorial Porrúa sobre la obra de Gabriela. En esta oportunidad expresó la reserva que hay que tener al analizar con criterios tradicionales la obra de un poeta, diciendo que si bien es cierto que: “para el que conoció al poeta, la mitad de su poesía, cuando menos, está en su vida cotidiana, pero la poesía es, casi siempre, mucho más que la vida”⁸⁵.

Dicha esta observación por quién compartió tanto de la vida de una persona y que con justa autoridad podría interpretar su obra con relativa proximidad, para quienes somos externos a ello, resulta un desafío aún mayor. Por lo expresados es que este análisis -ya selectivo- del pensamiento pedagógico de Lucila-Gabriela, se ha

⁸⁴ Peralta, M. (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Santiago: Universidad Central de Chile.

⁸⁵ Guillén, Palma, en: Introducción a “Desolación, Ternura, Tala, Lagar”. Editorial Porrúa, S.A. México, 1973, Pág. IX.

centrado fundamentalmente en sus escritos en prosa, ya que consideramos que refleja más directamente su pensamiento formal sobre el tema, ya que la poesía comprende más que su quehacer cotidiano, entrando en áreas estéticas más complejas y poco analizables dese categorías específicas y cognoscitivas como las de esta investigación.

Las categorías de análisis respecto al tema, detectadas en las obras revisadas son:

- el concepto de niño/a que postula.
- el concepto general de educación, en especial, a partir de los planteamiento de la escuela nueva.
- La concepción sobre la educación en la primera infancia y las características de sus instituciones (kindergarten/jardín de infantes).
- El rol educativo de la familia y de la maestra.
- Ciertos aspectos metodológicos-didácticos que llamaremos: “curriculares”, y
- El empleo de otros medios educativos. (radio, cine, etc.)

Las citas seleccionadas en cada categoría, se presentan en orden cronológico, con el fin de evidenciar la progresión en el tiempo de sus ideas. Después de cada categoría analizada, se ofrece una síntesis, que pretende integrar los diversos aportes, la que se complementa con otros pensamientos de la autora y con un comentario sobre la vigencia de esos pensamientos.

2.1 CONCEPTO DE NIÑO/A

“Los derechos del niño”. 1927.

“1. Derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría”...

“4. Derecho del niño a la educación maternal, a la madre presente, que no debe serle arrebatada ‘por la fábrica o por la prostitución a causa de la miseria. Derecho a la madre a lo largo de su infancia, a su ojo vigilante, que la piedad vuelve sobrenatural, a su impetú de sacrificio que no ha sido equiparado ni por el celo de la mejor maestra”.

“5. Derecho a la libertad, derecho que el niño tiene desde antes de nacer a las instituciones libres e igualitarias”.

“Libros escolares complementarios”. 1933.

“Yo creo que las mujeres empezamos por querer a los chiquitos y acabamos por entenderlos, o no los entendemos nunca, pero los servimos por amor”.

“El folklore para el niño”. 1933.

“El niño ama el ritmo hasta un punto que no sabemos los maestros; lo sigue cantando con el cuerpo, lo baila en el patio, lo bracea, lo pernea, lo cabecea. Y aún parece más niño cuando juega así, y es cierto que es más niño, porque se da enterito, como la marea, o como el viento, a la respiración de la naturaleza”.

“Poesía infantil y folklore”. Madrid, 1935.

“El niño es quien huele lo mortecino y tira lo empapelado y se fastidia con lo vivo a medias. Viene saliendo de la fragua de los fuegos primordiales y se da mejor cuenta que nadie cuando le dan lagartija o pájaro de trapo”.

“Herodismo criollo respecto de la infancia”. 1941.

“... no se trata de que el niño valga el hombre, es que vale mucho más, y no porque simbolice la eterna ilusión de la humanidad sino porque es la porción no agrietada, el metal válido que Dios sigue dando a la fábrica terrestre donde se ensaya desde hace milenios la mejoría del pobre Adán caído y que ha de salvarse natural y sobrenaturalmente. El que los niños sean lindos, listos y donairosos, démosle por rebosadura; sobra con que sean niños, y bastaría con que fuesen nuestros, responsabilidad nuestra y espejo de la honra propia”.

“La gracia en la escuela”. 1943.

“No se sabe qué sea cabalmente la infancia. Pero sabe cualquiera que se sienta y oiga la entraña, que no es solamente un período de la vida de diez años, sino que suele ser eso generalmente, siendo en algunas criaturas un temperamento y en otros rumia que va y viene y en otros todavía un turno en que viven de ella con la más entera madurez” ... “Estar con niños, ungiros de ellos, es una sesión de Paraíso recobrado, es un meternos en el círculo de la Gracia”.

“El elogio del niño”. 1944.

“El niño no es loco, y si lo es, mejor anda y mejor vive así, dejarle tal vez valga más que mantearlo” ... “él inventa tanto como aprende, no es verdad que lo imite todo, quien se vuelve máquina de repeticiones es el hombre hecho y derecho”.

“La libertad le gusta al niño más que el comer y el beber” ... “Para construir, lo mimos le valen piedras que cartón y corchos y cañas rotas. No es que no sepa escoger, bien lo sabe, es que él quiere construir a toda costa, de cualquier laya.”

“Llamado por el niño”. 1948.

“Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera: el Niño no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder: Mañana. Él se llama “Ahora”. Pasados los siete años, lo que se haya será un enmendar a tercias y corregir sin curar”.

“Mensaje para el Congreso de la Infancia”, Viena, 1952.

“Porque no hay niño hermoso sin vitalidad...”

Visita a Chile. 1954.

“Al niño no se le reprenda por sus locuras, por nada de lo que llamamos absurdo. El niño es algo aparte. Su sensibilidad es todo, es algo muy grande y muy respetable. La sensibilidad es algo tan fino como el alma y se confunde con ella”.

“Imagen y palabras en educación”. Escrito en N.York en 1954 y publicado en 1956.

“Todos sabemos que las facultades naturales que traemos al nacer van declinando de más si ellas no son alimentadas por el niño mismo ni por los maestros y la familia. Sucede ¡Ay!, que el niño imaginativo no halla generalmente arrimadero ni comprensión y menos elogios de sus padres ultrasensatos o de los ignorantes”.

De este conjunto de citas seleccionadas, lo primero que se depende en el análisis es su advertencia a no encasillar la infancia, como lo señala en “La gracia en la escuela” (1943), expresando que comprende más que un período de vida determinado y que supera las definiciones enmarcadoras que queremos darle. Por ello, es que en las demás citas más bien se centra en describir algunas de las características que permiten identificar algunas dimensiones de este “ser infantil”: alegre, sesinle, algo “loco”, imaginativo, libre, constructor, juguetón, musical, vital,

en síntesis, muy “niño”: *“este niño es un encanto... es más travieso que el río... es más rico, más que la tierra y que los cielos”*. (Encantamiento).

A la par, hace un llamado a tener presente lo crucial que es esta etapa y la responsabilidad que ello implica a los adultos, ya que *“pasados los siete años, lo que se haga será un enmendar a tercia y corregir sin curar”*. Fundamenta este planteamiento, con la ya universal cita de su creación: *“a él no se le puede responder: mañana. Él se llama “ahora”*.

En este contexto, su propuesta sobre los *“Derechos del niño”* hecha en 1927, es consecuente y demandante, y toma junto con los aspectos más usuales en este ámbito, otros como los que hemos seleccionado que dicen relación con la alegría, la libertad, el derecho a una educación materna especial, basada posiblemente en la experiencia personal de lo que ello significó en su vida y de lo que desea para los demás niños.

Además de esta preocupación universal por los niños, también lo hacía en lo particular a aquellos que conocía a amadrinaba. Según la pintora Guida Péndola, quien fue su colaboradora en sus últimos años, *“Vez que iba a una ciudad apadrinaba a un niño y le costeaba los estudios. Y cuando había un dolor, ella sentía con la persona que sufría”*. También se ocupaba de los que estaban lejos: *“Ahora les escribo los encargos: no me lo opriman el pecho con faja. Llénenla al campo verde de Aconcagua, pues quiero hallármela bajo un aroma en desorden de lanas, y como encontrada”*. (Recado de nacimiento para Chile).

Por lo expresado, habría que concluir que concibe al niño/a como un ser de derechos integrales, donde el amor y el respeto a su “ser infantil”, es esencial, por tanto, lo que no haga adecuadamente y oportunamente en esta etapa, puede tener consecuencias difíciles de enmendar.

Demás está decir, la vigencia de este pensamiento, que lo ha recogido la Convención de los Derechos del Niño, y los planeamientos más actuales de la psicología y las neurociencias.

2.2. LA PEDAGOGÍA Y LA ESCUELA NUEVA

“La enseñanza, una de las más altas poesías”. Probablemente, 1917.

“La pedagogía tiene su ápice, como toda su ciencia, en la belleza perfecta. Esta la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza. Este es el reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí está cantando sin saberlo”.

“Métodos activos de instrucción”. Punta Arenas, marzo 1919.

“Jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu”... “que no haya estado pasivo para el alumno, ante todo, esfuerzo personal”... “que el maestro cree el interés por el estudio, que solicite la curiosidad, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire la confianza en sí mismo, que sugiera analogías, que mueva, en fin, a sus alumnos a ensayar sus fuerzas y a probar su habilidad”.

Discurso en la apertura del Congreso Pedagógico Cristiano de Montevideo. Marzo, 1925.

“... son, también, las ideas pedagógicas atrevidas, que traen su tabla nueva de valores. Es necesario acoger para su revisión las más osadas críticas contra la escuela del pasado, pues su fracaso se está diciendo a gritos en todas partes del mundo. Ojalá algún día puedan Uds. propiciar un Congreso en el que únicamente se representen los tipos de las escuelas nuevas: traen una sangre roja de que necesitamos; menos vanidad que la escuela intelectualista que nosotros hemos sostenido para nuestra desgracia, más sencillez que la pedagogía pretenciosa que aprendimos; y, por sobre todo, más sentido humano”.

“Divulgación de Principios de las Escuelas Nuevas”. La Serena, junio, 1925.

“La Escuela debería preocuparse de dar el santo apetito de la cultura, pretender dar una cultura es vanidad. Si dejase las facultades frescas y si hincase en el niño la curiosidad del mundo, le serían perdonados los huecos, a veces, abismales, que olvida. Pero la escuela, la de hoy, entrega almas sin frescura, agobiadas por un cansancio inútil.”

“Con el Doctor Decroly, reformador de la Escuela Belga”. Marsella, septiembre 1926.

“Somos muchos los decepcionados de la escuela vieja que, por ironía, es nuestra contemporánea”.

“El Método Decroly”. Diciembre 1926.

“Esta es la vida, sencillamente la vida. No hay clase, lo que en todos los tiempos se ha llamado clase, los bancos enfilados con los cuerpos tiesos y la cara vuelta a la maestra-pitonisa, la colección estúpida de interrogaciones formales y el niño de pie, con miedo a aburrimiento haciendo algo tan forzado como la presentación de armas del soldado”.

“Clara escuela belga, tibia de cariño, asentada sobre el rescoldo bueno del sentimiento, y activa, con actividad sin espoleadura. Describirla casi es daño, porque se la mete en sistema y no tiene sistema de ensambladura helada, hay que verla y sobre todo, sentirla en muchos días, sin prisa. Así se la recibe y se la incorpora suavemente”.

“La escuela nueva en nuestra América”. Buenos Aires, marzo 1938.

“Yo espero mucho de la lectura del maestro. No le pidamos por ahora, sino que se informe de las escuelas nuevas, que gaste un céntimo de su sueldo (vea que poco es) obras y revistas. Estimulan ustedes la lectura común, con comentario, con ejercicio de discusión y con ambiente familiar”.

“Hacia una liga sarmentiana”. 3 de marzo 1928, San José, Costa Rica.

“La escuela nueva. La escuela nueva mi amigo, es una creación espiritual y sólo la pueden hacer hombres y mujeres nuevos, verdaderamente asistidos de una voluntad rotunda de hacer otra cosa”.

“El kindergarten en la escuela modelo de la Universidad de Puerto Rico”. Puerto Rico, julio, 1933.

“Eso que andamos llamando “escuela nueva”, o tiene su punto de arranque en el kindergarten o no se realiza”.

Su pensamiento sobre la pedagogía evidencia una evolución en el tiempo que va desde su propia mirada de poeta que se expresa en “La enseñanza, una de las más altas poesías” (1917), hasta su adscripción a los planteamientos de la escuela nueva a través de los diferentes autores que representan. Sin embargo, el eje transversal es la crítica que realiza a la educación tradicional a la que llama “la escuela vieja”, caracteriza por la actividad del niño favoreciendo su curiosidad e iniciativa. Por sobre todo, enfatiza su sentido humano y por tanto, su carácter “vivo”, que nuevamente se escapa de rigideces y sistemas. Sobre el particular expresa que hay que “sentirla”.

Este “sentir” la escuela, es lo que impulsa a Gabriela -entre tantos otros- en su práctica docente a hacer clases debajo del parrón (Los Andes) o a plantar árboles en las avenidas y plazas (Punta Arenas), mostrando con su ejemplo y estudio de la naturaleza, una línea educacional que hoy retoman los enfoques ambientales más actuales: “Ella realmente se preocupaba de la naturaleza antes de que la gente se preocupara por la contaminación ambiental, era adelantada a su tiempo. Tenía muchos valores que realmente a mí me marcaron”.

Respecto a la vigencia de estas ideas, cabe hacer la observación de cómo un siglo después de la existencia de los planteamientos sobre la “Escuela Nueva” que plantearon sus fundadores y difusores, algunos de los cuales Gabriela conoció personalmente en sus visitas (Decroly y Montessori) y en Congresos educativos (Claparede, Ferriere, etc.), estas ideas se han implementado escasamente. El sentido “humano” y ecológico de la educación

que destacaba Gabriela, se ha perdido cada vez más, aplicándose en propuestas instrumentales y limitadas, que parcializan y encierran a los niños y sus aprendizajes.

Las “habilidades blandas” que hoy diferentes autores preconizan como relevantes desde otros marcos referenciales, no dejan de ser sin los antiguos aprendizajes que “la escuela nueva” preconizaba. Por tanto, nuevamente se evidencia la vigencia del pensamiento pedagógico de Gabriela sobre la escuela y su propósito esencial, y el llamado urgente a su implementación efectiva, en beneficio de los niños y una educación más humana, centrada en lo profundo.

Así lo expresó Palma Guillén al analizar el sentido principal de la obra poética de Gabriela orientada a la infancia, al señalar: “se cae por su peso y no hay, por tanto, ni que hablar de ello, que la escuela primaria tiene que enseñar a leer, a escribir y a manejar un poco los números y que debe introducir a los niños en el conocimiento de la naturaleza que los rodea y en el amor de su país, y que debe, además, darles hábitos de orden y de trabajo, pero lo más importante en la escuela era para Gabriela en ese tiempo – y creo que lo fue siempre – enseñar con el juego y con el canto la unión de todos los seres, la paz y el amor y el respeto de la naturaleza”.

2.3 SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS INSTITUCIONES. (KINDERGARTEN/JARDÍN DE INFANCIA).

“La enseñanza una de las más altas poesías”. Probablemente, 1917.

“...” ¡Cuánto, cuánto queda por cantar del hogar y de la escuela! ¡Si parece que nada se ha dicho todavía, que está virgen esta cantera del alma, que la cuna y los juegos y la sala de clases no estén llenas de sugerencias, que los poetas no han querido recoger por ir a vocear en la asamblea!

“La reforma educacional de México”. París, junio-julio 1926.

“Esta Normal de Maestros (del D.F.), se diferencia de las de Chile en que contiene, al lado de la primaria anexa, un kindergarten, cosa indispensable para el estudio completo del niño. El nuevo Director, señor (Lauro) Aguirre, ha sacado el Kindergarten al aire libre y mudado por el trabajo de la tierra y el contacto con los animales, los “dones” muertos con que jugaban los niños en sus salas”.

“El Kindergarten se ha aristocratizado en otros países, porque funciona anexo a los liceos o porque pertenece a la enseñanza particular que, generalmente, sirve a una sola casta. Aquí se ha seguido el camino opuesto y la distribución de los trece jardines de niños corresponde a los barrios más populares, digamos a los más desgraciados de la capital. El niño que necesita más del canto, del juego, de la escuela con calor de entraña, es el niño pobre. Aumenta cada día el número de madres que trabajan en las fábricas y caminamos, gracias a esa barbarie, a la entrega de los hijos del Estado. A pesar de que en México es una de las ciudades menos febriles, ha visto claro y empieza a transformar estos jardines en hogares”.

“La tendencia que ya anotamos al ocuparnos del kindergarten de la Escuela Normal, es la de los otros: el niño, que es la criatura más viva entre otros, jugará con la vida en vez del cartón y la greda”.

“Una exposición de la infancia”. Francisca, enero 1927.

“Fotografías de grandes Creches, tan bien dotadas como las yanquis, para decir “generosidad superlativa en la beneficencia: pouponnieres (guarderías infantiles), luminosas, repartidas en todos los barrios”.

“El kindergarten en la escuela modelo de la Universidad de Puerto Rico”. Puerto Rico, julio, 1933.

“Siempre tuve la pasión del kindergarten. Es el único logro de infantilización del medio escolar. Y es la reacción más briosa contra la pedagogía formal, tiesa y muerta...”

“El kindergarten no pertenece al orden de la escuela primaria y no puede por lo mismo, significar una competencia contra ella. Precisamente cuando el kindergarten acepta, por insinuaciones de los padres, enseñar a leer, escribir y contar en un año, cuando se vuelve escuela primaria, degenera, pierde su originalidad y se suicida” ...

... “Así pues el kindergarten no es un lujo. ¡Si es hasta más necesario que la escuela primaria!”

Entrevista a G. Mistral, de María Luz Morales en Madrid, publicada en diario “El Sur” de Concepción, 1938.

“Temo a la pedagogía, a la larga porque dogmatiza y cesariza. A menos que se enseñe a los muy chiquitos, y a mí, con estos, la puerilidad se me pasa de mano, y me vuelvo, ya no su madre, sino su abuela...”

“Kindergarten”. Presentado en la inauguración del Jardín de Niños “Gabriela Mistral”. (Fortín de Flores, México, mayo 1950); publicado en “Política y Espíritu”, Santiago de Chile, mayo 1950 y en “Repertorio Americano” en enero 1951.

“En todas partes se multiplican las escuelas primarias, pero el Jardín de Infancia poco cunde, hasta en la Europa que creó y lanzó esta gaya invención pedagógica”.

“Celebro la carencia de pretensión y la sobriedad, señor presidente, porque me gusta más el “suficiente” que el “excesivo”, y prefiero lo exacto a lo vicioso. Pero, a pesar de la justeza, el edificio ha resultado hermoso por su proporción, su gracia y sus donosas visitas. Así construyen un kínder los pueblos sin vanidad: Suiza, Bélgica y Dinamarca. Ustedes, que tienen muchos y grandes pintores, en tiempo más, lograrán que las salas luzcan algunos frisos a todo color y movimiento que alegren los ojos de estos Juanes y estas Marías, quienes son unos grandes visuales y reciben euforia del color y la imaginería. Pero si esto les falta, no importa: el paisaje que es una danza perenne de colinas en una luz gloriosa, bien que bastará”.

Cartas inéditas de Gabriela Mistral a los Errázuriz Echenique y Tomic Errázuriz. Rapallo, 1951.

“El chorro de inventores de los Estados Unidos se debe al visualismo sajón más el kínder y una educación primaria que enseña con figuras, linterna mágica, cine, etc. Y hace que el niño aprenda y devuelva en imágenes cada pedazo de calle, cada plaza, cada fábrica, cada accidente que vio, cada cuarto de su casa, etc. Son ejercicios de observación y fuentes para crear”.

Cartas inéditas de Gabriela Mistral a los Errázuriz Echenique y Tomic Errázuriz. Nápoles, 1952.

“El kínder alemán miraba... a enseñar la observación desde los... 4 años. Nosotros lo desfiguramos y solo vimos en él un juego de monos y una diversión para los chiquitos. Yo vi esa falsificación en Chile... Es curioso que un poeta se vuelva enemigo de la imaginación, pero es que no se trata tampoco de esto, de la fantasía creadora hasta en la ciencia. Se trata de la mente criolla que no investiga nada a su alrededor, que no tiene curiosidad ni ganas de esto: la observación de lo próximo, los ojos fijados en algo: una planta no sabida, o una piedra rara, etc.”

Entrevista a G. Mistral, de Lenka Franulic. Revista Ercilla, 7 de septiembre 1954.

“Lo más importante es el trabajo que se hace sobre los niños antes de los diez años. Yo no recuerdo nada nuevo en mi vida, después de los siete años”.

“Imagen y palabra en la educación”. Nueva York, presentada en 1954, publicada en julio-agosto, 1956.

“Toda la primera infancia nos aparece dotada de imaginación, pero son muchos los padres y los maestros que la desdeñan torpemente y hasta la combaten”.

Las citas seleccionadas relevan un ámbito poco conocido de la obra de Gabriela como es la valoración que tiene sobre la educación de la primera infancia, representada en la principal institución conocida en la fecha: el kindergarten o jardín de infantes. La expresión de Gabriela sobre su importante y el aporte de infantilización del medio escolar es manifiesta, y no admite mayores comentarios. Valora además su contribución al desarrollo de la observación, de la curiosidad, de la imaginación y de la creatividad, y advierte el riesgo de escolarizar su práctica, dejando de lado el canto y el juego. Además, visualiza su rol en niños de sectores vulnerables.

Complementa su pensamiento con algunas orientaciones sobre la ambientación de los jardines infantiles, haciendo un llamado a hacerlo con los grandes pintores del país, o del hermoso paisaje mexicano, en el caso a que se refiere.

Nuevamente el pensamiento educativo de Gabriela sorprende por su asertividad y vigencia; advertir sobre la sobre-escolarización del nivel, y la pérdida de los sentidos de la educación infantil, es uno de los principales problemas de análisis en los foros mundiales actuales sobre el tema, como lo fue el Congreso Mundial de OMEP, realizado en Suecia en el año 2010.

Junto con ello agrega temas muy actuales como el de “pertinencia cultural de los currículos educacionales”, que sin dudas ella inició con su conocido: “El grito”, que sigue siendo un desafío para los docentes actuales:

“Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No sea un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.

Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América, di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se pueblo de blancos la Patagonia”.

2.4. ROL DE LA FAMILIA Y SU FORMACIÓN COMO AGENTE EDUCATIVO.

“Cuentos (Oyendo a las de Kindergarten)” Antofagasta, enero 1912.

“Hay el arte de ser abuelo, y entre los estudios indispensables del curso está el de saber, a lo mejor, cien cuentos” ... “El abuelo que cuando, es invierno, y nueva, y hay dentro del hogar humilde una estufa o un brasero de rojos rubíes rebozantes, no sabe contar cuentos, no merece llamarse tal” ...

“Al padre”. Los Andes, 1915.

“No te llames roca de diente sombrío” ... “te llamas mejor, sorbo de rocío y otra cosa: ¡beso”.

No te llames zarza de tallos dormidos” ... “te llamas almohada”.

Y tus manos... ¡no venden, no venden!, ¡Conducen!

A la mujer mexicana. Enero, 1923.

“Mujer mexicana: amamanta al niño en cuya carne y en cuyo espíritu se probará la raza latinoamericana” ... “da alegría a tu hijo, que la alegría se le hará rojez en la sangre y templadura en los músculos. Canta con él las canciones de tu país, dulcísimas, juega a su lado en los jardines y en el agua temblorosa de tu baño; llévalo por el campo bajo la risa luz de tu meseta” ... “Tenéis derecho, madres, a sentaros entre las maestras y a discutir con ellas la educación de vuestros hijos y a decirles sus errores, hasta que sean enmendados” ... “Mujer mexicana: en tus rodillas se mece la raza latina y no hay destino más grande que el tuyo en esta hora”.

“Desde México: El día de las madres”. 24 de junio, 1923.

“Madre” y a la par que mecías, me ibas cantando, y los versos no eran sino palabras tuyas juguetonas, pretexto para tus mimos. En esas canciones tú me nombrabas las cosas de la tierra: los cerros, los frutos, los pueblos, las nietecitas del campo, como para domiciliar a tu hija en el mundo. Como para enumerarle los seres de la familia tan extraña en que la habían puesto a existir. Y así yo iba conociendo tu duro y suave universo: no hay palabrita nombradora de las criaturas que no aprendiera de ti” ... “Tú ibas acercándome, madre, las cosas inocentes que podía coger sin herirme: una hierbabuena del huerto, una hoja de hiedra del corredor, y yo palpaba en ellos la amistad de las criaturas. Tú a veces me comprabas, y otras me hacías: los juguetes, una muñeca de ojos muy grandes como los míos, una casita que se desbarataba a poca costa.... Pero los juguetes muertos yo no los amaba, tú te acuerdas: el más lindo era para mí tu propio cuerpo” ... “Aprendí los colores y las formas mirando tus cabellos, el color de la última tarde estuvo en tu cabellera, el temblor de las hierbecitas en tus pestañas y en el tallo de las plantas en tu cuello que al doblarse hacía mí hacia un pliegue lleno de intimidad” ... “Y cuando ya supe caminar de la mano tuya, apegadita a ti, cual, si fuera un pliegue grande de tu falda, salí a conocer tu valle y mi valle dulcísimo” ... “Todos los que vienen después de ti en la vida, madre, enseñan sobre lo que tú enseñaste y dicen con muchas palabras cosas que tú decías con poquitas, cansan nuestros oídos y nos matan el gozo de escuchar. Se aprendían las cosas con más levedad estando tu niña bien acomodada sobre tu pecho. Tú ponías la enseñanza sobre esa como cera dorada del cariño: no hablabas por obligación, y así no te apresurabas, sino por necesidad de derramarte hacia tu hijita y nunca la pediste que estuviese tiesa y quieta en una banca dura escuchándote”.

Introducción de Lectura para mujeres. 1923.

“Pero en un libro de Lectura para mujeres no todo debía ser comentarios caseros y canciones de cuna. Se cae también en un error cuando, por especializar la educación de la joven, se la empequeñece, eliminando de ella los grandes asuntos humanos, aquellos que le tocan tanto como al hombre: la justicia social, el trabajo, la naturaleza”.

“Divulgación de principios de la Escuela Nuevas”. Buenos Aires, marzo, 1928.

“Yo no sé de pareja humana más maravillosa que la de una madre verdadera al lado de una maestra verdadera, inventando en juegos y en lecciones en juegos y en lecciones argucias y maneras para sacar luces de una criatura. Con esta pareja se puede hacer el hombrecito nuevo que queremos, el de los buenos humores, alegre, solidario y lleno de inteligencia”.

“Hacia una liga sarmentiana”. San José, Costa Rica, 3 de marzo, 1928.

“Esas sociedades de madres anexas a las escuelas podrían asistir a las lecturas colectivas de los maestros, tomar parte de las discusiones, adoptar lentamente la escuela nueva. Maestra hábil cogerá siempre a la madre, con el interés que le provee su criatura” ... “la madre sigue siendo la fuerza más linda de este mundo” ... “hay que ayudarla sin disputarle su chiquitito”.

“Comentario a unos versos míos”, La Habana, 23 de octubre, 1938.

“La canción de cuna se hace para la madre y se la hace tierna, amorosa, y aguda, con el objeto de que ella reguste, de que paladee en verso y verso su propio amor, su propio enternecimiento” ... “la melodía es para el niño, y la letra para la madre”.

Entrevista a G. Mistral, Rapallo, 27 de mayo, 1951. Matilde Ladrón de Guevara, para “El Diario Ilustrado” de Santiago.

“El Gobierno tiene obligación de fomentar la cultura y mantener centros destinados exclusivamente a enseñar a los padres de familia y hacerles comprender la responsabilidad que involucra la formación del hogar, la infancia y la niñez del futuro ciudadano”.

Entre todos los temas relacionados con la primera infancia, el rol educativo de la familia aparece como uno de los más tratados en toda su obra. La referencia a la madre en particular, es manifiesta, pero también aparece la figura del padre y del abuelo, en su rol educativo con la infancia, por lo que demanda de las instituciones educativas, apoyo a esta importante función.

El rol amoroso-nutrientes de la madre que las actuales teorías del apego, de la formación de la autoestima y confianza básica señalan como fundamentales en la formación de los primeros años, es ejemplificado en una hermosa forma en las diversas descripciones que hace Gabriela de esta relación madre-hijo:

“Madrecita mía,

Madrecita tierna,

Déjame decirte

Dulzuras extremas.”

(Dulzura)

A ello se agrega el valor formativo-educativo de la madre inventando juegos, cantándole al niño, enseñándole los colores, las formas, las texturas con los recursos cotidianos del medio.

Por lo expresado, Gabriela plantea potenciar este rol, y que los maestros trabajen a la par con la familia, planteamiento que constituye actualmente una de las recomendaciones fundamentales sobre el trabajo educativo en la primera infancia, como resultado de diversas investigaciones en este ámbito.

2.5 ROL DEL/A MAESTRO/A

“La maestra rural”. 1915.

“La maestra era pura...

La maestra era pobre...

La maestra era alegre...”

“Oración de la Maestra”. 1919.

“Dame ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes”.

“Dame sencillez y dame profundidad, líbrame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana”.

“Máximas”. 1920.

“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clases. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”.

“Pensamientos Pedagógicos”. 1923.

“Los dedos del modelador deben ser a la vez firmes, suaves y amorosos”.

“Introducción a la Lectura para mujeres”. México, julio, 1923.

“A las excelentes maestras que empieza a tener nuestra América corresponde ir creando la literatura del hogar, no aquella de sensiblería y de belleza interior que algunos tienen por tal, sino una literatura con sentido humano, profundo”.

“La escuela nueva en nuestra América”. Buenos Aires, marzo, 1938.

“Ustedes tienen que trabajar particularmente en hacer de nuevo, como quien dice, a la maestra primaria. Es necesario que ella sea una mujer para la democracia americana, toda una fuerza social que obre en beneficio de la purificación y la elevación de las masas populares”.

“Pasión de leer”. Madrid, mayo, 1935.

“La faena a favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión”.

“Recado a Lolita Arriaga”, en Tala, 1938.

... *“Pandera en la aldea sin pan, que tomó Villa*

Para que no llorasen los chiquitos, y en otra

Aldea del azoro, partera a medianoche,

Lavando al desnudito entre los silabarios”...

... *“Contadora de casos de iguanas y tortugas,*

De bosques duros alanceados de faisanes”...

“La gracia en la escuela”. 1943.

“Si la maestra quiere a los niños, se le allegarán con naturalidad de ahijados. Quien los trate con una estrategia calculada y fría, será descifrado por la mirada total de los niños”.

“El oficio lateral”. México, 1949.

“Algunos de Uds. se van a decir ahora: ¿Y por qué a Gabriela le importa tanto defendernos del tedio y quiere poner solaz a una profesión cuya índole será dura y producirá agobio? Yo les respondo que la felicidad o al menos el ánimo alegre del maestro, vale en cuanto a manantial donde beberán los niños su gozo y del gozo necesitan tanto como del adoctrinamiento”

“Kindergarten”. Mayo, 1950.

“... ustedes, maestras, son las únicas en las cuales se cumple de veras la vieja frase de que la maestra es una madre lateral y a veces corregida y aumentada. Esta asimilación que crea un ser doble, hecho de saber y de amor, es una pura maravilla, algo parecido a un arquetipo. Cuesta mucho, pero debe ser vuestra ambición el alcanzarlo”.

El rol de la maestra en el pensamiento de Gabriela evidencia un enfoque integral de su quehacer que va desde la atención a todo tipo de necesidades de los niños, como se evidencia en el “*Recado de Lolita Arriaga*” – quien hace desde el pan o lava a los niños – hasta lo propio del “silabario”, o ser formadoras de democracia, pasando por aspectos muy importantes como lo afectivo, para ser “*más madre que las madres*”. En todo ello, la sencillez y la alegría son destacados como componentes importantes de este “ser maestro/a”, lo que implica desmerecer la profundidad de su trabajo, pero tampoco complicar *per se* lo que se enseña.

Otra dimensión que destaca, es ser el maestro en todo momento y a través de todas las formas cotidianas de relacionarse: “el gesto, la actitud, la palabra”, aspecto que en la actualidad es relevado en todos los estudios sobre la calidad de las interacciones entre maestro y niño/a, lo que se observa en “el currículo oculto”, por el peso que tiene el trato y expresión diario en los aprendizajes de los niños/as.

Si bien es cierto que los tiempos actuales han ido profesionalizando cada vez más el rol del docente, este llamado a estar atentos a todas las necesidades de los niños y no sólo lo “estrictamente docente”, continúa siendo importante. Ello, porque en Latinoamérica sigue siendo un aspecto no superado del todo, y en especial, porque en la educación de la primera infancia, todo momento – alimenticio, de higiene, etc. – es tan educativo, como el desarrollo de habilidades y destrezas.

2.6 ASPECTOS DIDÁCTICOS.

“Cuentos (Oyendo a las del Kindergarten)” Antofagasta, enero 1912.

“No aburramos a los niños. Maestros y padres, ante todo, aprended a hacer reír a los pequeños. Hay demasiado tiempo para enseñarse a aburrirse ante una serie de clasificaciones, ante la tabla pitagórica o un cuadro de fechas célebres”.

“Palabras a los maestros”. 1918.

“Cabe el arte dentro de tu escuela. Si decoras con Millet tu sala de clases, alegras a tus pequeños, sienten la dulzura de la Balada de Mignón en su clase de canto”.

“Léele uno de tantos cuentos insulsos de la pedagogía ordinaria que corren por allí y léele después el Cuento a Margarita de Rubén (Darío)”.

“La Escuela al aire libre”. 1922.

“Observé que toda composición hecha a base de observaciones directas en paseos era menos “lírica”, menos falsa, más sencilla y exacta. Observé que las niñas que en clase sólo “reciben”, en el campo o en un huerto “dan”, preguntan, piensan, se interesan “por la tierra toda” ... “Haga a los niños el bien inmenso de más sol, de más aire, de mayor alegría, sencillez y espontaneidad”.

“El pueblo que canta”. 27 de agosto de 1923.

“La reforma de la educación hecha por el Licenciado Vasconcelos tomó en cuenta la música como un elemento de nacionalización, como creadora y removedora del alma patria, e hizo nacer la Sesión de Cultura estética por su difusión su depuramiento”.

“La Cruz Roja Infantil de Francia”. Febrero 1927.

“Yo espero mucho de la noche gestión de otros en los negocios educativos, mucho de la aproximación de mentores nuevos a las escuelas (el médico, el artesano, el horticultor) en esta especie de sellado castillo feudal que ha sido hasta hoy la escuela, con el maestro dueño del niño como el milano de su presa”.

“Contar”. Abril, 1929.

“Poco toman en cuanto en las Normales para la valorización de un maestro, poco se la estiman si la tiene y menos se la exigen si le falta esta virtud de buen contar que es cosa mayorazga en la escuela” ... “sin embargo, contar es la mitad de las lecciones, contar es medio horario y medio manejo de los niños, cuando como en adagio, cantar es encantar, con lo cual entra en la magia”.

“Juguetería”. 1930.

“Los buenos pedagogos han definido el juguete perfecto como lo más próximo posible a los que el niño construye y ojalá los mismos que él pueda fabricar”.

“El kindergarten en la escuela modelo de la Universidad de Puerto Rico”. Puerto Rico, julio, 1933.

“Es una barbarie que el niño no cante como que no juegue todos los días. Y no se crea que se trata en esto sólo dar alegría. La música es otra manera de juego, pero también otra de excitación espiritual, de brote noble que saca chispas de cada uno”.

“La gracia en la escuela”. 1943.

“La clase en estado de gracia a veces comienza como tal. Los niños han hecho una excursión, o se estrena material, o se va a tratar de asunto que sale del paso del mulo de los corrientes u ocurre en el pueblo o la ciudad, cualquier novedad que los encrespa, y la bandada de niños entra como un golpe de pájaros, avispada y alácrita, y la clase está lograda con ese empujón ayudador, a menos que la maestra sea zurda y no sepa manejar esa agua viva y hacer de ese día uno de sus días de gracia” ... “se trata de que el maestro se deponga, se abaje, se allegue al niño. Única manera de conocerlo en sí mismo y de coincidir en sus gustos y en sus motivos”.

Despedida a los niños de Brasil. Junio, 1938.

“Vosotros ya decoráis el muro, la taza y el cuaderno con la palma, la orquídea, la onza, la garza roja y el pájaro mosca, lo mismo que el griego decoró con el acanto, la hiedra, el caballo y el buey”.

Cartas inéditas de Gabriel Mistral a los Errázuriz Echenique y Tomic Errázuriz. Nápoles, 1952.

“Es lo que yo deseo para vuestros niños y para mi Torito en especial (ahijado). Salidas de al campo y en ella el hacerlos distinguir pastos de pastos, y los árboles que no son los de la huerta casera. Y el coleccionar piedras bonitas y feas y el nombrar en los libros de animales cada bestia o pájaro”.

La didáctica que plantea Gabriela, es esencialmente la de la “escuela nueva” vista desde su pensar y sentir de maestra y poeta.

Plantea partir de lo concreto, cercano y vivencial para que los niños después hagan lo suyo: construir sus juguetes, hacer sus colecciones y abrir el espíritu. Para ello, es fundamental comenzar desde los intereses de los alumnos, hacer la clase alegre y entretenida y ser buen “contador” para “encantar”, donde el arte, la música, el contacto con la naturaleza, deben tener un lugar relevante.

Demás está decir que estos ejes de la “pedagogía mistraliana” continúan siendo los puntos de partida que se siguen preconizando como válidos, y que aún no se instalan del todo.

2.7 OTROS MEDIOS EDUCATIVOS.

“La radiofonía y los niños”. Perrugia, agosto, 1924.

“La radio aplicada a la palabra, es el comienzo de una escuela nueva, hecha a base del cine, de imagen muda”... “mientras se organiza esa cosa mágica, está bien que se dé a todas las escuelas, a los asilos, a las cárceles mismas, la audición dominical, con números eternamente infantiles”.

“La escuela “imagen” de García Maroto”. Madrid, noviembre de 1934.

“El cine escolar, que en los colegios corrientes no pasa de ser anécdota semanal, se vuelve allí cotidianidad. Y como se quiere arrancar de golpe a los alumnos de su pasividad, ellos mismos tomarán los filmes en el campo, mercado y calle. Las imágenes no están todas guardadas en la máquina cinematográfica. Los muros son una fiesta de los ojos. A donde se mira saltan en color o en carbón unos cuadros gozosos de movimiento o unos rostros de niños que Maroto ha enseñado en sus viajes”.

“Pequeño mapa audible de Chile”. Madrid, febrero 1935.

“Se nos ocurre que la radio podría dar, ella y no otra, un ensayo de “mapa audible” de un país “... “faltaría el mapa de las resonancias, que volviese una tierra “escuchable”.

“Niño y libro”. Madrid, mayo 1935.

“Una combinación de cine educativo en las bibliotecas infantiles sería de aconsejar para que el libro no quede enteramente derrotado por la sala de espectáculo” ... “La otra lucha, aparte de la anotada, se desarrolla entre deporte y lectura. También aquí es el deporte quien gana y deja derrotado al libro. He visto a veces en la biblioteca de niños del Retiro (Parque) lograrse un buen equilibrio entre ejercicios y lectura”.

“Biblioteca y escuela”. 1947.

“El pueblo americano que nos hospeda, a poco nacer, entendió que Biblioteca y Escuela son sinónimos, además que el cuerpo de la cultura no puede trabajar como un maco, sólo a base de esta última”.

“Imagen y palabras en educación”. N.York, agosto 1954, publicación en 1956.

“... este mundo moderno al cual creemos un ente tan activo en cuanto se refiere a la publicidad gráfica, rara vez ofrece, aprovechando los grandes medios que tiene a su disposición, cuáles son el cine y la televisión, la vida maravillosa de los grandes sabios y la de los demás héroes universales”.

“Grandes beneficios esperamos que estos inventos magníficos de la Ciencia moderna, especialmente para ciertas ramas educativas como la geografía, la botánica y la zoología. Todos los grados de la enseñanza, repito, desde la infeliz escuela primaria hasta las universidades de los países pobres, pueden alcanzar la eficacia y la realización de sus finalidades con tal de que llegue un día a ellas una ancha dotación de estos auxiliares magistrales: Radio, Cine y Televisión”.

