

CONGRESO DE EDUCACIÓN

COLEGIO DE PROFESORAS Y PROFESORES 2021

Documento Base

INTRODUCCIÓN

La crisis del modelo educativo heredado de la dictadura y administrado con ajustes por la “transición”, incluyendo las políticas que lo profundizaron, es de carácter terminal. No solo porque las desigualdades sociales siguen estando a la base de esta, sino porque no ha logrado siquiera responder, con un mínimo de éxito, al enfoque de calidad mercantil que lo sostiene. En el contexto del estallido social y de un proceso constituyente que ha cuestionado las bases del neoliberalismo que ha regido al país por más de 45 años, se torna urgente repensar completamente los parámetros y fundamentos desde los cuales se entiende la educación regulada por el **Mercado Docente**¹ y, más recientemente, junto a lo que se ha denominado el **Estado Evaluador**.

Son tiempos de cambios de paradigmas, y la educación no queda ajena a estas transformaciones, así como tampoco el sistema educativo, que requiere actualizar, y a la vez reafirmar, de manera categórica, su dimensión pública. Dicho desafío implica reconocer los aportes históricos que hizo el **Estado Docente** en la consolidación de la institucionalidad estatal, y el crecimiento progresivo de la cobertura en todos los niveles y modalidades del sistema. Pero por otro lado significa superar su exacerbado centralismo, rigidez y burocracia institucional, así como el modelo homogeneizante de su propuesta curricular.

El presente documento recupera y recoge la experiencia histórica que tanto como profesorado como las/os diversos actores/as de la educación venimos elaborando no sólo en estos últimos 30 años de postdictadura, sino desde más de un siglo de historia educacional, poniendo en marcha un proyecto educativo sostenido por una **Comunidad Docente**.

Para esta tarea, el Colegio de Profesoras y Profesores, junto a sus bases debe ser capaz de -además de reafirmar sus demandas como trabajadoras/es- ofrecerle al país una propuesta

¹ El término “mercado docente” es usado en términos didácticos como contraposición a la idea de Estado Docente. Expresa, por tanto, el paradigma educativo instalado desde los años 80¹ y cuya vigencia se mantiene hasta el día de hoy.

sobre el tipo de educación que se requiere para las nuevas generaciones. Una educación que contribuya, desde los procesos formativos, a superar el capitalismo salvaje, individualista, depredador y patriarcal que nos ha regido, así como el sistema de democracia representativa y elitista en que se sustenta.

I. DIAGNÓSTICO CRÍTICO DE LOS MODELOS HISTÓRICOS DEL SISTEMA ESCOLAR.

1.1. Estado Docente: entre la segmentación social y la unificación del sistema

El Estado docente fue, básicamente, una forma de política pública en educación, donde el Estado asumió la responsabilidad y derecho de regular los procesos educativos de la ciudadanía, para garantizar tanto el desarrollo social como el institucional. Su expresión en Chile puede establecerse según dos grandes períodos definidos por sus constituciones, los que expresan a su vez, una determinada modalidad de ejercicio de esa responsabilidad y derecho: una fase inicial entre 1810 y 1925, en que se desarrolla bajo un modelo socialmente segmentado, institucionalmente centralizado y curricularmente extranjerizado, bajo un modelo capitalista mercantil de desarrollo hacia afuera (con un incipiente proceso de industrialización a partir de 1860); y una fase de progresiva maduración, entre 1925 y 1980, bajo un modelo progresivamente unificado en lo social, integrado en lo curricular, que continúa siendo centralizado en lo institucional, y bajo un modelo de desarrollo industrializador desarrollista de crecimiento hacia adentro (Reyes, 2011).

El **primer modelo de Estado Docente**, viene a llenar el vacío dejado por la política educativa colonial. La conciencia de la centralidad de la educación para la constitución del mundo republicano se manifestó tempranamente en las elites dirigentes que importarán desde muy temprano modelos institucionales y pedagógicos extranjeros como el método Lancaster, las Escuelas Normales y la pedagogía Herbartiana. Al mismo tiempo la Constitución de 1833 deja en manos del gobierno central la plena dirección del sistema educativo en gestación. La comunidad política chilena, durante las primeras décadas del siglo XIX era reducida y exclusiva, y la democratización social, a la que debía conllevar la creación del sistema de enseñanza, se concibió, desde sus intelectuales y agentes políticos de ese entonces (Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento como principales referentes), no como transformación del desigual orden social vigente, sino más bien adaptándolo a este orden. Desde entonces y hasta la actualidad, en Chile existe un sistema escolar **segmentado**, compuesto por dos grandes subsistemas: uno para las elites, y otro para los sectores populares. Esta estructura bifurcada fue paulatinamente en retroceso, a medida que avanzaba el siglo XIX y gran parte del siglo XX en un progresivo proceso de unificación sistémica, para posteriormente reactualizar dicha segmentación bajo el Estado Subsidiario desde 1980 en adelante.

El **segundo modelo de Estado Docente**, por el contrario, se caracterizó por ampliar notablemente la provisión de educacional estatal. Se masificó la cobertura, disminuyó la desigualdad, pero persistieron las diferencias de acceso. Desde la década de 1920, la

educación católica terminó por quedar subordinada a la educación estatal, con la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, y se orientó hacia una progresiva unificación y democratización del sistema con la eliminación de las diferencias entre escuelas preparatorias y escuelas primarias comunes. Durante la década de 1940 se desarrolló la educación técnica a nivel terciario (fundación UTE) y se desarrollaron diversos planes de experimentación pedagógica en la educación pública (a nivel primario durante la década de 1930, a nivel secundario durante la década de 1950). Hacia fines de la década de 1960, se amplió y masificó la educación primaria alcanzando la cobertura universal (1967) bajo la reforma de Frei Montalva, y hacia inicios de la década de 1970 se profundizó la democratización del sistema junto al impulso de la aprobación de iniciativas legales que ampliaron, de manera notable, la participación social en los procesos educativos durante el gobierno de la Unidad Popular. Al mismo tiempo, se levantó el plan de Escuela Nacional Unificada (ENU), que coronaba un largo proceso de **unificación** del sistema. El golpe militar de 1973 interrumpe abruptamente este proceso y se inicia, años más tarde, bajo el amparo de la Constitución de 1980, la reestructuración privatizadora del sistema escolar hasta la actualidad.

Por otra parte, y en paralelo al desarrollo institucional del Estado Docente, venían gestándose desde fines de siglo XIX, diversos proyectos educativos conteniendo propuestas curriculares de mayor pertinencia y de organización del sistema con participación social. Las organizaciones asalariadas, estudiantiles y docentes, disputaron su derecho al reconocimiento de sus ideas propias y experiencias educativas como legítimas propuestas a ser incluidas en el debate nacional por la reforma educacional, lo que fue logrado parcialmente. La trayectoria histórica que conecta el movimiento magisterial de la década de 1920 cristalizado en la reforma de 1928, con el movimiento de las escuelas consolidadas entre 1940 y 1970, y el plan de Escuela Nacional Unificada de 1973 hizo visible que **la historia del proyecto histórico estatal docente en Chile, no resulta de un proceso histórico lineal ni unívoco, sino que se configuró a partir de la tensión entre visiones y experiencias educativas, desarrolladas por los grupos segregados de los espacios de decisión política.** La segmentación social, la centralización en la producción de sus contenidos, la acriticidad con que reprodujo modelos pedagógicos extranjeros, la segregación según roles de género en su acceso y, más tarde, en su configuración curricular, así como el etnocentrismo que caracterizó la educación estatal hegemónica, se fue encontrando con múltiples resistencias políticas, sociales y culturales: desde el ausentismo y la deserción, hasta la construcción de verdaderos sistemas paralelos de educación (Reyes, 2002, 2009, 2014).

1.2. Mercado Docente: los nudos críticos del modelo educacional neoliberal

Libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación

La desigualdad en Chile encuentra en la educación un factor central de reproducción, profundizado a partir de la década de 1980 con el advenimiento del **Estado subsidiario** y el reemplazo, por la fuerza, del Estado Docente.

Desde el punto de vista jurídico, esto quedó sancionado en la Constitución de 1980, que redefinió la idea de **libertad de enseñanza**, añadiendo a la noción de libertad doctrinaria - que la caracterizó desde el siglo XIX- una acepción mercantil asociada a la **libertad de emprendimiento** en la provisión del servicio educativo. Así, dicha Constitución dejó el derecho a la educación subordinado a la libertad de enseñanza, entendida esta como libertad de oferta educativa y, desde la perspectiva de las familias, como el **derecho a elegir** la educación de sus hijos e hijas. Es importante subrayar que esto se ha mantenido a lo largo de todo el proceso histórico asociado a la postdictadura.

Producto de estos nuevos principios rectores de la educación escolar vivimos, a nivel del **régimen de propiedad**, un fuerte incremento de la educación privada. Este proceso se operacionaliza bajo la figura -casi única en el mundo- de **“sostenedores”** entendidos como entes jurídicos responsables de administrar las escuelas. Tanto los sostenedores municipales como privados poseen características y atribuciones similares: contratan a las y los trabajadores de la educación, son los responsables legales de prestar el servicio educativo y pueden desarrollar modificaciones curriculares.

Desde el punto de vista del esquema de financiamiento, se instauró un mecanismo de subvención a la demanda que se basa, hasta el día de hoy, en un aporte estatal por estudiante que asiste al establecimiento. La **subvención por estudiante** es igual para sostenedores municipales y privados, fomentando un esquema de competencia entre escuelas para captar los recursos del Estado.

Los gobiernos de la transición democrática, en el marco de las políticas impulsadas por organismo financieros internacionales (principalmente el Banco Mundial) y al alero del enfoque del “capital humano”, decidieron que la tarea de revertir la evidente precarización del sistema educacional debía ser un proceso basado en el imperativo de la calidad y la equidad. Esto se tradujo en un marco de decisiones políticas que incluyeron proseguir con la **municipalización** y el financiamiento estatal a la educación privada y municipal bajo las mismas condiciones. Así, el marco establecido en 1980 no fue modificado una vez derrotada la dictadura, lo que permitió consolidar los principios ideológicos y jurídico-normativos promovidos por el régimen cívico-militar. El rol del Estado continuó siendo subsidiario y en ningún caso garante o decidido promotor del derecho a la educación.

La gestión de la escuela neoliberal: “endoprivatizada” y “efectiva”

El **diseño institucional** se reconfiguró al servicio de la eficacia escolar, la estandarización y la competencia, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), instancia que disloca las diversas funciones educativas, entregando una potestad técnica a la Agencia de Calidad y concentrando todo el poder curricular en el Consejo Nacional de Educación, reduciendo la responsabilidad del Mineduc en el desarrollo del sistema escolar

Desde la noción de eficacia-eficiencia, el modelo de **gestión escolar** gerencial situó a los establecimientos educativos como unidades de rendimiento, organizando todos sus componentes para obtener buenos resultados. A partir de ello, la mayoría de los establecimientos escolares, forzados a competir por matrículas y recursos, se sometieron a procedimientos de estandarización de la gestión educativa, de los aprendizajes, de las formas de desarrollar el currículo y de las funciones de la evaluación en el proceso formativo.

Dicha concepción educativa, se ha expresado en las ideas de “mejora” y “mejora continua”, que han introducido una noción de gestión escolar que acentúa una racionalidad unidimensional, cuantitativa y lineal del progreso educativo, desvirtuando completamente el fundamento esencial del acto pedagógico. Esto tiene su fundamento en lo que se conoce como **nuevo gerenciamiento público**, modelo que aplica lógicas de gestión propias de las empresas privadas a las instituciones públicas. Este modelo se controla mediante un régimen de rendición de cuentas y de **evaluación del desempeño institucional y profesional**. La literatura ha descrito estos procesos de gestión y gobierno educativo como “endoprivatización”.

Docentes bajo la estandarización, docentes agobiados

En paralelo, las **condiciones de trabajo** docente se fueron paulatinamente acoplando a las concepciones de calidad, estandarización, competencia y a una gestión gerencial expresada en políticas evaluativas y de incentivos que fueron mermando su autonomía profesional y controlando de manera progresiva, sus procesos de trabajo.

En paralelo, avanzaron y se fueron instalando concepciones educativas que ponían acento en el logro de aprendizajes por sobre el desarrollo de sujetos y sujetas con agencia, que apelaron a una reducción de su rol, junto a una exacerbación del discurso de su responsabilización en la crisis educativa. En dicho contexto, si bien se produjeron aumentos salariales, estos fueron distantes de alcanzar los niveles de ingreso que tienen otras profesiones universitarias y que exigiría la valoración social de un ejercicio profesional con la complejidad que reviste la función docente. Pero, además, los ingresos se vincularon con las lógicas de competencia, estandarización y rendimiento, profundizando su estructuración en base a factores variables. Este esquema se instauró tempranamente, con el SNED (1995), que vinculó ingresos bonos por resultados en el SIMCE

(excelencia académica), y se profundizó con la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016), introduciendo el encasillamiento del profesorado por tramos, según resultados en instrumentos estandarizados de evaluación del desempeño y de conocimientos pedagógico-disciplinarios.

La pedagogía neoliberal: de la educación integral a la educación homogeneizante

El poder del impacto del modelo de Mercado Docente a través de las claves señaladas hasta aquí se entiende cuando se articula con el **proyecto educativo** que lo sostiene y, con **el contenido de la experiencia formativa** y los enfoques de circulación pedagógica que lo sustentan. En este engranaje, se juega la disputa por el tipo de sujeto que se busca educar, y, en consecuencia, el proyecto de sociedad deseado. En definitiva, es en la relación de todos estos elementos, es decir, institucionalidad, financiamiento, modelo de gestión y evaluación, condiciones de trabajo docente y proyecto educativo, que se encuentra lo fundamental del andamiaje construido por el neoliberalismo en educación.

Las políticas curriculares y pedagógicas vigentes en nuestro sistema educacional han terminado de conformar lo que denominamos una “pedagogía neoliberal”, reforzadas por los **mecanismos de evaluación externa**. Bajo una consigna aparentemente progresista - pasar del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje- se gestó la operación de separación entre pedagogía y currículum, dándole a este último el carácter de “norma educativa” (tal como lo formulara el Banco Mundial en la década de 1990), indiscutible y estándar, convirtiendo al profesorado en un mero ejecutor (ojalá desde una lógica constructivista) de lo que dicho instrumento establecía. Así, el contenido abierto de la experiencia educativa en torno a una perspectiva de formación integral, pasó a convertirse en un canon académico, contenidista y/o conductual preestablecido, que debía ser abordado con criterios de cobertura más allá de la diversidad de contextos.

Tanto la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) como la Ley General de Educación (LGE) materializaron esta concepción curricular y pedagógica, mandando la creación de un instrumento estándar (Marco o Base Curricular, según el período) como aprendizajes obligatorios para toda la población escolar (más allá de la diversidad socio-cultural existente), dando la posibilidad de crear desde las escuelas un instrumento descentralizado (Programas de Estudio) para velar por la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución. No obstante, dicho instrumento debía sólo complementar (y no modificar) lo establecido en el ya saturado instrumento marco o base, por lo que en los hechos, dicho concepto de descentralización, sólo fue aplicable principalmente para escuelas de sectores socioeconómicos altos.

Así, es el canon nacional el que se impone, con su lógica homogeneizadora, asignaturista, de baja presencia en áreas deportivas, artísticas y de las humanidades. Un diseño altamente saturado y fragmentario, descontextualizado, con pretensión de neutralidad y completamente desconectado de las necesidades del país. Todo ello serviría de base (mediante el modelo de aseguramiento de la calidad) para medir y juzgar la calidad educativa de las escuelas y del trabajo docente en todas sus dimensiones. De esa estructura de logros y de esa concepción normativa, se generaron los estándares para el

aprendizaje en que se basa el SIMCE, los criterios e indicadores de la gestión escolar y directiva, del desempeño y evaluación docente, así como de la formación inicial docente.

Sobre esa estructura de saberes y “competencias” se ha exigido al profesorado realizar “buenas prácticas” para la “mejora continua” y se le ha responsabilizado de los fracasos del sistema. Sería, entonces, en nombre del “aprendizaje” (como sinónimo de los aprendizajes preestablecidos de manera obligatoria) que se montó el esquema de aseguramiento de logros estandarizados, la comparación entre escuelas, el sistema de incentivos y castigos y, con ello, la competencia mercantil y la consecuente reproducción de la desigualdad socio-educativa.

II. AVANZANDO HACIA LA SUPERACIÓN DEL MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL

Más arriba señalamos que, el profesorado chileno del siglo XX, levantó propuestas pedagógicas críticas y alternativas educacionales frente a un modelo hegemónico de escuela basado en una distribución curricular socialmente segmentada, de gestión centralizada y basado en teorías pedagógicas extranjeras. Dichas alternativas, se desarrollaron en diversos contextos y momentos, sin embargo, en todos primó su identificación como sujetos históricos y la de las niñas y niños al centro de la propuesta educativa de recambio, contribuyendo, al fortalecimiento de las culturas locales, a través de un currículo participativo y pertinente y con gestión educacional distribuida (Reyes, 2014, 2018).

La Asociación General de Profesores de Chile (AGP) 1923- 1932: primera experiencia de movimiento pedagógico. La AGP fue una agrupación ampliamente reconocida por el mundo social asalariado y estudiantil chileno y latinoamericano, es reconocida como el primer movimiento gremial de profesores que, trascendiendo la reivindicación basada exclusivamente en mejoras de las condiciones de trabajo y salariales, relevó la necesidad de desarrollar sujetos docentes creadores de propuestas pedagógicas y educacionales sobre la base de su experiencia social y docente. Más tarde, y tributando de la AGP, las **Escuelas Consolidadas (1945-1973)** fueron, básicamente, una propuesta de administración racional del sistema escolar, aunque curricularmente se ciñeron al Departamento de Experimentación del Ministerio de Educación. Se caracterizaron por ofrecer educación integral, investigación educacional y vinculación comunitaria. Mientras las escuelas consolidadas de experimentación se diseminaban en campos y periferias urbanas, desde el ministerio de educación del gobierno de Salvador Allende se levantaban los Talleres de Educadores (1972-1973) como una propuesta política, investigativo-pedagógica y metodológica en pequeños colectivos docentes, que tenía por objeto la crítica de sus práctica docentes para mejorarlas. Ya en plena Dictadura Militar, prolongándose durante la “transición”, resurgieron los **Talleres de Educadores Democráticos (TED) 1980-1994**, grupos de profesoras y profesores, lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la autoinvestigación y reflexión de la práctica pedagógica”, con el propósito de aportar a la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que las y los estudiantes

podrían convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento. Detrás de estas prácticas colectivas de auto-formación e indagación de la práctica docente, se encontraba el anhelo de inserción en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr la comprensión de la docencia en el sistema escolar como una labor de orden «profesional» y no meramente de orden «técnico»

Desde sus diversidades de formatos (asociación, escuela, política de perfeccionamiento, talleres de profesores, grupos de investigación-acción), de grados de adhesión (desde un gremio casi completo hasta pequeños grupos de trabajo dispersos) y de lugares de desarrollo (sindicato, escuela, política educacional) estas experiencias mantienen ejes comunes que los hacen comparables entre sí: 1) *parten desde pequeños grupos autoformados, autogestionados y coordinados entre sí*, reunidos para *reflexionar críticamente* sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más democráticas; 2) con mayor o menor grado de alcance, han apuntado al desarrollo de una *profesionalidad docente basada en una perspectiva crítica* a la tradición autoritaria de la escuela pública; 3) trabajan en la generación de alternativas de desarrollo docente asumiendo los problemas del aula o del establecimiento como sujeto-objeto de la *autoinvestigación docente* y la *reflexión colectiva* sobre la práctica pedagógica; 4) logran experimentar nuevas formas de gestión escolar, incorporando la *participación del profesorado*, de los estudiantes y sus familias, en la *decisión, gestión y producción del proyecto educativo*, y 5) se conectaron directa o indirectamente con una visión de país más democrático y con mayor justicia social.

2.1 Aportes desde el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile

Desde los inicios de la transición, y con una mirada crítica de su reforma educacional orientada, en parte a reparar los efectos de la reestructuración privatizadora impulsada en la década de 1980, comienzan a identificarse, desde el profesorado y diversos actores/as, experiencias educativas con procesos deliberativos y de debate educacional. En estas comienzan a asomarse idearios educativos, ideales de escuela e ideas de sujetos y sociedad que se quiere construir.

El **Colegio de Profesoras y Profesores** fue un espacio activo para esta discusión colectiva, tanto con el **Movimiento Pedagógico** como con sus **instancias congresales de 1997, 2005 y 2009**, aportando no solo a la actualización del diagnóstico crítico de la reforma educacional de la “transición”, sino en la elaboración de propuestas que superaran el modelo heredado de la dictadura militar, y que paulatinamente se profundizaba.

A continuación una síntesis de las principales ideas educativas de los Congresos realizados durante la “transición”.

a) Primer Congreso Nacional de Educación de 1997

El Congreso de 1997 promovía “la existencia de una escuela abierta, en constante intercambio con la comunidad. Una escuela dinámica, que priorice la interacción de los alumnos con los medios y situaciones instruccionales”. Para conseguir los cambios señalaba la necesidad de “generar una amplia participación -principal dificultad de la actual reforma- en sus orientaciones, políticas, diseño, gestión, ejecución y evaluación”. Concebía a la “educación pública en nuestro país, con sus características de: democrática, universal, gratuita y laica” y que “la educación debe ser un elemento liberador y dinámico que permita a las personas desarrollar su conciencia crítica y favorecer la formación de sujetos constructivos, que se constituyan en verdaderos protagonistas sociales. Debe fomentar valores de respeto y defensa del ser humano, de su entorno físico, del equilibrio ecológico y del desarrollo cultural”.

Sobre esa base plantea que “La educación chilena, en sus principios fundamentales, debe tender hacia la formación de personas integrales, democráticas, activas, críticas, reflexivas, innovadoras, creativas, tolerantes, solidarias, defensoras del medio ambiente y de los derechos humanos, conocedoras de sus tradiciones y valores; respetuosas de la diversidad; con un amplio sentido de respeto y amor por el medio ambiente y sus recursos, por la tradición y el compromiso con el destino de su país; con la capacidad y preparación para insertarse armónicamente en la sociedad, la familia y en el mundo del trabajo.”

En síntesis, el gremio del Magisterio, a una década de iniciada la “transición”, acordaba un duro diagnóstico de la reforma educacional emprendida por los gobiernos post-dictatoriales, y reponía la discusión del sujeto y la educación que se requería para una democracia activa con justicia social.

b) Congreso pedagógico curricular de 2005.

El Congreso pedagógico curricular de 2005 reafirmó la lucha por el fortalecimiento y transformación de la educación pública, en un contexto de fuerte privatización. Se cuestiona la política educativa “fundada en la competitividad, y se orienta a ayudar a que nuestros logros educativos faciliten nuestra inserción en los mercados internacionales, y que significa el impulso de un currículum por competencias, de corte hegemónico y universalista” y promovía desde la política curricular “la búsqueda de la obtención de un mayor desarrollo social y está guiada por los principios de equidad, justicia social y solidaridad, que supone, por tanto, de un currículum reflexivo-crítico, de carácter dialógico participativo y dirigido a la atención de la diversidad.”

Agrega que “Mayoritariamente, el profesorado considera que el enfoque predominante es el raciotécnico -propio de la pedagogía industrial- el que ha sido impulsado por el Ministerio de Educación a través de los Planes y Programas, cuya flexibilidad aparente se ve anulada ante instrumentos de evaluación impuestos, tales como el Sistema de Medición

de la Calidad”. Agregaba que “El marco curricular actual es coherente con el modelo imperante, que asumiendo las exigencias del Banco Mundial, opera de manera funcional al modelo económico productivo.

Se plantea como desafíos, entre otros: “Modificar el actual enfoque curricular dominante, por un currículum que integre los enfoques curriculares socio-críticos con los humanistas valóricos, ya que colocan al ser humano como centro del quehacer educativo y social (...) Disminuir los contenidos mínimos obligatorios de los planes y programas, ya que en la práctica operan como máximos y no permiten flexibilizar ni contextualizar el currículum (...) La superación de la visión asignaturista y de los saberes segregados, para lograr un enfoque interdisciplinario que facilite la implementación de los enfoques socio-críticos y humanista valóricos (...) La apropiación, por parte de los docentes, de un amplio y sólido conocimiento de la realidad chilena, capaz de asumir nuestra cultura y la de los pueblos originarios, de modo de contextualizar el currículum, favoreciendo una educación de carácter multicultural (...) Un cambio del pensamiento que supone que determinadas disciplinas son más importantes que otras, lo que conlleva una mirada que menosprecia las artes, la filosofía, el deporte, por sobre lenguaje, matemáticas y ciencia. (...) La superación de la actual mirada especializada de saberes, propiciando un currículum más completo capaz de integrar todos los saberes, para favorecer no sólo el desarrollo cognitivo, sino también el afectivo, corporal y estético. (...) La transformación de los sistemas de mediciones nacionales estandarizados para que sean coherentes con el marco curricular y consideren la diversidad de los educandos”.

Después de una década y media de reforma transicional, el gremio afinaba con mayor precisión su crítica hacia el núcleo del proyecto pedagógico neoliberal, aun cuando persistía un cierto conflicto entre la valoración y la crítica a la política curricular.

c) Congreso Nacional de Educación de 2009:

El Congreso Nacional de 2009 avanza en relación a los dos anteriores, al señalar que el cambio necesario para la educación tiene que venir de la mano con un reordenamiento del modelo de desarrollo en su conjunto, y que para ello requiere modificar la Constitución. Se plantea como orientación fundamental que “Sin recuperación de la educación pública no habrá más equidad en la educación”. Reafirma la idea de que “La educación pública debe responder a la formación de un tipo de ciudadano pleno e integral, considerando las características sociales, históricas y culturales de nuestro país, Latinoamérica y el mundo (...) formar seres humanos críticos, creativos y transformadores, que crezcan en su autoconocimiento y su rol dentro de la Sociedad y no solamente en el ámbito de lo cognitivo. En esa dirección sostiene la urgencia de contar con “una nueva Constitución e institucionalidad normativa” como “necesidad imprescindible para mejorar la educación”, en el contexto de un “Sistema Nacional Integrado de educación”.

Por otro lado, destaca “El derecho a la participación y su capacidad resolutoria de la comunidad educativa en la generación, puesta en práctica y evaluación de las políticas públicas en educación”. Señala que “Se deben reformular los objetivos y contenidos educacionales para hacer del currículo un camino efectivo de generación de comunidades

de aprendizaje” y, en ese marco plantea que “El sistema de medición de la calidad de la educación y su mercado debe ser revisado profundamente en sus fundamentos, diseño y características.”

En este tercer importante Congreso, el Colegio de Profesoras y Profesores repone la discusión por la definición del proyecto de educación pública que supere el modelo de Mercado Docente, y recupera el derecho a la participación de las comunidades educativas y del profesorado en dicha definición.

2.2. Aportes desde las experiencias de las comunidades educativas

En paralelo, aunque de manera fragmentada y desarticulada, hacían lo propio colectivos de reflexión crítica de estudiantes de pedagogía y docentes jóvenes (Colectivo Pedagogía Crítica, entre otros); desde el estudiantado universitario, colectivos de acción política como el Movimiento por la Reforma; desde la acción cultural territorial (Centro Cultural Manuel Rojas en 2001, entre otros.) y una red de preuniversitarios populares (PreuRed, José Carrasco Tapia, PreuMed y Víctor Jara). Emergían también, experiencias de educación popular con fines de reinserción o preparación para la Prueba de Selección Universitaria, así como alfabetización de adultos, a través de organizaciones de hip-hop y grupos muralistas se aglutinaron en el Cordón Popular de Educación en 1999.

Durante las décadas siguientes, junto al surgimiento de nuevas redes docentes (como la Corriente Popular de Educación, entre otras) el tipo de iniciativas se amplió, surgiendo otras vinculadas a proyectos escolares. Emergieron establecimientos educativos, cuyos equipos directivos y docentes impulsaron transformaciones desde las comunidades educativas, orientadas a la democratización de la gestión administrativa, curricular y pedagógica. Ejemplos de esto son la Escuela Ríos de Chile, de Lirquén, Liceo Confederación Suiza de Santiago; escuelas con sello experimental, impulsada por el Colegio de Profesoras y Profesores, etc. Y en la actualidad, escuela Domingo Santa María de Renca, Escuela KarelMapu, Liceo Paulo Freire, entre muchos otros. Desde las mismas comunidades educativas surgieron también experiencias de autogestión de los establecimientos tomados en tiempos de movilización, de alcance acotado - mientras duró la movilización- como el del Liceo Eduardo de la Barra en Valparaíso, Liceo Luis Galecio Corvera A-90 en San Miguel; Colegio República de Brasil D-519 en Concepción, y Liceo Manuel Barros Borgoño, en Santiago. También surgieron otras como coletazo de la movilización, tal fue la experiencia de la Escuela Comunitaria República Dominicana O bien, otras de carácter territorial, y de más largo aliento, como las escuelas de nivelación de estudios y de reinserción escolar con la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, en San Ramón, y la Escuela Popular del Cerro Las Cañas, en Valparaíso. En la corriente de experiencias de educación popular y auto-educación, no puede dejar de mencionarse las redes y agrupaciones culturales como HipHoplogía, y más tarde, Red Hip Hop Activista que desarrollaron su acción pedagógica en poblaciones y espacios fuera del sistema escolar formal, así como las Coordinadoras de Educación Popular y Escuelas Libres. Todas estas experiencias aportaron con saberes y

metodologías pedagógicas enriqueciendo el trabajo comunitario así como reflexiones en torno a la relación entre sujetos, educación y emancipación.

En los últimos años, se han ido constituyendo nuevos espacios, como redes docentes que reflexionan críticamente en torno a asignaturas escolares específicas (Red de Profesores de Filosofía de Chile REPROFICH, Coordinadora de Docentes de Historia y Geografía, Colectivo de Geografía Crítica “Gladys Armijo”, etc.), sobre las relaciones de género en la educación (Primer Congreso Nacional de Educación No Sexista en 2014, Preuniversitario Profesora Mara Rita y Redofem) y sobre educación intercultural o en contexto de pueblos originarios, como el proyecto de diseño curricular desde la cosmovisión Mapuche Kompulof, entre otras. Cabe destacar el Encuentro Nacional “De la revuelta a la Pandemia. Organizados para transformar la educación como un derecho social” en plena Pandemia, convocado por el Foro por el Derecho a la Educación (FODEP) donde participaron más de sesenta Asambleas Territoriales, Organizaciones docentes y estudiantiles, Organismos No Gubernamentales, Redes, Corporaciones y Sindicatos vinculados al trabajo educacional. En común, todas estas experiencias responden a la misma pregunta ¿Cuál es educación pública queremos? ¿Qué educación pública necesitamos para la sociedad basada en la justicia social que anhelamos? Estas múltiples y diversas experiencias educativo-pedagógicas e iniciativas de discusión vistas hasta aquí, aportaron con diagnósticos críticos sobre algunos de los pilares fundamentales del modelo de Mercado Docente: institucionalidad, financiamiento, modelo de gestión y evaluación, condiciones de trabajo docente. Sin embargo, poco refirieron a una mirada global del contenido educativo del modelo vigente (el currículum o la pedagogía que allí se ha desplegado, entre otros aspectos) y, menos aún, se orientó hacia proponer el diseño de un proyecto educativo de salida frente al vigente.

Su aporte consistió, más que nada, en lograr lo que no alcanzaron a concluir las movilizaciones por la educación de 2001, 2006 y 2011, sostenidas por estudiantes secundarios y universitarios, con la bandera de una educación pública, gratuita y de calidad. Esto, pues si bien estas últimas “corrieron el cerco” de lo posible, no lograron levantar elementos para un proyecto de recambio que reemplazara de manera sustantiva los pilares del modelo de educación de mercado. El recorrido realizado desde las organizaciones con sus experiencias educativas y convocatorias para discutir una “nueva educación pública”, en cambio, logró rebasar la comprensión de “lo público” como una mera modalidad de provisión, financiamiento o producción de bienes públicos. Las experiencias fueron asociando dicho concepto a una idea de “lo común”, como el lugar donde nos encontramos como ciudadanos/as iguales en derechos, y a un tipo de experiencia formativa cuyo contenido se articula desde principios orientados a transformar la cultura del sujeto a favor de dicha construcción colectiva.

El movimiento educacional comprendido en su complejidad - el lado visible, como lo fueron las masivas marchas en la Alameda en Santiago y los principales centros urbanos del país en 2006 y 2011, pero también su lado menos conocido, enraizado en las prácticas educacionales específicas descritas más arriba-, había venido disputando el concepto de educación pública, vaciado por las reformas privatizadoras de la década de 1980 y

continuadas desde 1990 hasta la fecha: de una manera más discursiva, en el caso de la primera, y más propositiva, en el caso de la segunda. Un lugar destacado por constituirse en una suerte de bisagra entre ambas partes del movimiento, lo tuvo la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), al plasmar en un documento de amplia circulación, el concepto de “control comunitario” (2011), como alternativa de gobernanza de los establecimientos escolares.

Junto con ello, abrió una discusión que amplió y complejizó los tradicionales marcos dentro de los que se había inscrito la discusión de la recuperación de “lo público” en educación, ahora centrado en un proceso de empoderamiento de las comunidades educativas con proyectos pedagógico-curriculares y no sólo reducida a la dependencia de la institucionalidad estatal, lo que implica, de paso, descomponer, resignificar y reemplazar el concepto de “calidad educativa”. En ese marco, el propio Colegio de Profesoras y Profesores en el período 2017-2020, al alero de la reconfiguración de su Departamento de Educación, comenzó a profundizar y actualizar el diagnóstico crítico del modelo educativo (Colegio de profesores y Profesores, 2018) y a elaborar proposiciones que pusieron al centro el proyecto educativo que se ponía en disputa. Se formularon propuestas u orientaciones tendientes a superar la estandarización educativa y el concepto de calidad que la sostiene, la política curricular y evaluativa vigente, la evaluación del desempeño y de desarrollo profesional docente desde lógicas competitivas; la formación inicial docente, etc.

En relación a las transformaciones profundas que se requerían en el actual modelo educativo, desde la perspectiva de género, el Colegio de Profesoras y Profesores, realizó una serie de modificaciones dentro del gremio, esto incluyó el cambio de nombre y enfoque al departamento de Mujer, el cual se modificó por Mujer y Género, adoptando una serie de lineamientos enfocados en la construcción de una Educación No Sexista, esto llevó a que se modificara el nombre institucional de Colegio de Profesores, por Colegio de Profesoras y Profesores, reivindicando una gran deuda que se tenía con las docentes de nuestro país, que son las que mayoritariamente conforman nuestro gremio (más de un 70%)

Junto a esto se elaboró un plan de formación continua de las/os docentes, en estas materias. Otro hito importante fue la modificación estatutaria que incorporaba la paridad de género en las elecciones. Junto a ello se desarrolló el 2018-2019, un estudio, junto con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, que tenía por tarea describir las representaciones que el profesorado tiene acerca del género, la sexualidad, el sexismo en la educación, en relación con los recientes cambios que han producido en nuestro país.

Y en el contexto de pandemia, se levantó la propuesta de nuclearización curricular, la que junto con tensionar la imposición ministerial de priorización, comenzó a implementarse en diversas escuelas, abriendo espacios para una nueva pedagogía y un nuevo modelo curricular.

De esas elaboraciones se puede inferir que, si lo que se requiere es llegar a cambiar los principios constitucionales, en orden a garantizar el derecho a la educación, es preciso

hacerlo desde un lugar: la definición conjunta de un concepto de educación que desmonte el esquema de mercado y que sostenga las bases para el desarrollo de un nuevo sistema público, articulado, mayoritario y preferente. Entendemos que esta redefinición no solo consta de un reordenamiento del régimen de propiedad en favor de la recuperación del rol garante del Estado, como lo fue antes de 1980, bajo el modelo de Estado Docente. Rebasando dicho modelo, y superando sus falencias dadas por un modelo institucional burocrático y de gestión centralista, con un currículo que intentó una propuesta de educación integral pero eurocéntrico, esta redefinición debe conectar con la lucha histórica dada por los movimientos sociales desde principios de siglo XX por la definición del proyecto de educación pública que requerían, la que adquiere madurez en la década de 1970 y es violentamente interrumpida por el golpe militar de 1973. La redefinición del derecho a la educación, tiene que conectarse además, con la trayectoria y aportes realizados por las organizaciones sociales de educación popular y ciudadana que fueron vislumbrando, desde 1990 en adelante alternativas educacionales a la reforma de la transición. En síntesis, **la redefinición del derecho a la educación requiere discutir y consolidar un proyecto que ponga al centro la dignidad de la vida y la plena participación de sus comunidades, a partir de sus experiencias y propuestas: educación integral, inclusiva, no sexista y solidaria.**

III. PROYECCIONES: ¿CÓMO SUPERAR EL MERCADO DOCENTE? HACIA UN MODELO PÚBLICO ESTATAL-COMUNITARIO

¿Por qué es necesario re-actualizar la discusión histórica de un sistema que articule la garantía de la provisión estatal con un modelo de gobernanza comunitario para la superación del modelo educacional neoliberal?

Es necesario reconocer, a la luz de los antecedentes, que lo público en educación, desde hace al menos tres décadas, se ha ido reconstruyendo como un lugar donde convergen las diferencias para encontrarse en lo común. De esta manera Estado, Comunidad y Educación Pública emergen como conceptos que se tensionan y complementan: lo “público-estatal” no representa necesariamente la vieja idea del Estado Docente homogéneo, centralizado y burocrático; como tampoco lo “público-comunitario” debe entenderse como emprendimientos privados con fines de lucro, o proyectos de adoctrinamiento religioso o ideológico, o simplemente la expresión de un interés exclusivamente localista, sin conexión con los principios básicos de lo común, desde un enfoque de derechos para todas y todos.

Desde esa perspectiva, el Estado no puede ocupar el lugar de espectador, de simple garante del derecho de propiedad o del distribuidor neutro de recursos, muchas veces asignados al mundo privado. Se requiere, entre otras cosas, que ejerza el rol garante de derechos, por sobre los intereses particulares que los nieguen; una función de articulación institucional, el resguardo de las comunidades frente al poder corporativo y la cautela de

un conjunto de principios y marcos normativos esenciales, construidos democráticamente, para una vida digna como fundamento de lo público,

Una propuesta de educación pública post-neoliberal tiene que comprenderse en este marco, incorporando los aportes que el modelo de Estado Docente realiza a la democratización de la educación pública, pero que a la vez supere sus falencias, haciendo reconocimiento y profundizando un aspecto esencial de su desarrollo. Ello implica poner en disputa la concepción y rol del Estado, desde una perspectiva de la soberanía popular y la construcción de la institucionalidad a través de mecanismos vinculantes de participación directa.

Sin perjuicio de mantener un sistema educacional que resguarde oportunidades y espacios para el desarrollo individual, se debe, además, asegurar un umbral esencial de sustentabilidad social, en cuanto derechos básicos para una vida digna, garantizando, a la vez, la universalidad de los derechos elementales en términos de su usufructo inalienable, sin ningún tipo de exclusión.

Asimismo, la educación tiene que asegurarse como derecho a la identidad, al reconocimiento y la autodeterminación, reemplazando las nociones de ‘Estado Docente’ y ‘Mercado Docente’, por el de ‘Comunidades Educativas’ como su base esencial, su soporte fundamental, como un lugar de construcción común. Es esta concepción de derecho a la educación (político, social y cultural) un germen irreducible para considerar en la discusión acerca de la nueva educación que queremos.

Con seguridad, tal ordenamiento tendrá que expresarse, luego, en la modificación de la legislación creada bajo el modelo de mercado y materializarse en un proyecto educativo construido desde las comunidades, en que se redefinan las características del sistema, de sus estructuras, modalidades y formas de articulación, así como de la política curricular y evaluativa que debe regirlo.

En síntesis, la búsqueda de una salida al modelo de mercado no es simplemente una vuelta atrás. Es, por sobre todo, recoger ese legado y hacerse cargo de los dilemas y desafíos del presente, en sus dimensiones medioambientales, multiculturales, territoriales, político-participativas y de superación de la desigualdad de género, entre otras. Todos temas no visibles en el modelo anterior y que se suman a los viejos anhelos históricos de superación del extractivismo dependiente, la conquista de igualdad social y la emancipación humana.

A continuación se proponen los nudos críticos del modelo educativo, para ser abordados en términos de una síntesis diagnóstica, y luego ser discutidos y deliberados con una guía de preguntas. El propósito de este ejercicio es profundizar la discusión del nuevo modelo educativo y pedagógico que queremos, con los aportes de las experiencias propias del profesorado.

Estos nudos críticos se dividen en dos grandes ámbitos: el nivel de la estructura educativa, y el nivel de lo pedagógico, sosteniendo con ello que el modelo neoliberal no solo transformó la arquitectura del sistema escolar, sino también sus concepciones pedagógicas, dinámicas relacionales, de sujeto y sociedad.

3.1 NIVEL ESTRUCTURAL

a) Propiedad, financiamiento y diseño institucional

Existe acuerdo en eliminar los pilares que sustentan el modelo subsidiario estatal que genera el modelo de educación de mercado. Para ello es necesario reemplazar la Constitución de 1980, por una que redefina el rol de la libertad de enseñanza y que garantice claramente el derecho a la educación. Esta redefinición tiene que asegurar la eliminación de la subvención por asistencia (modelo *voucher*), como principal mecanismo de financiamiento público, así como la competencia por los recursos públicos con igualdad de trato entre educación de dependencia estatal y sostenedores privados. Esta es la raíz del “apartheid educativo”. Es importante señalar que numerosas organizaciones han señalado la importancia de avanzar hacia un financiamiento basal de los establecimientos de educación pública. Por otro lado, es necesario eliminar y reforzar el derecho a emprender negocios educativos, por sobre el derecho a la educación, tal como se encuentra establecido en la actual constitución.

b) Gobernanza de las escuelas

Hay consenso en que *las escuelas no se pueden administrar como empresas*. Los resultados educativos no son productos y no se puede pensar en las familias como clientes. Por otro lado, la lógica empresarial es de control de los trabajadores donde priman relaciones de desconfianza. Estamos de acuerdo que *hay que crear nuevas formas de organización escolar*, que permitan pensar las responsabilidades y funciones con sentido educativo, en conjunto con el desarrollo de una concepción del centro escolar como organización abierta a las familias como parte de una comunidad. En este mismo sentido, es necesario implementar una lógica de participación deliberativa donde el profesorado, el alumnado y las familias decidan, creen, fiscalicen y pongan límites democráticos al ejercicio de la autoridad. *La experiencia democrática de la escuela debe preparar a las futuras generaciones a ser parte de un proyecto colectivo de país* y aprender desde la escuela a ser parte de la política y la organización social en diálogos intergeneracionales. Por último, la convivencia escolar tiene que ser parte de la vida de la escuela, donde *los vínculos y conflictos que se construyen entre profesores-estudiantes, escuela-familia, escuela-comunidad tienen que ser abordados como parte de la vida y no como una dificultad*. Además se tienen que contemplar las diversidades de familias, jóvenes y profesores/as y no solo las normalidades hegemónicas que, hasta hoy, han tenido privilegios al ser beneficiadas por cumplir con el régimen de la excelencia.

c) rol de las comunidades educativas

Es necesario avanzar en la democratización efectiva de la cultura escolar y en la articulación entre escuelas con las comunidades y sus territorios. Existe bastante consenso en la necesidad de construir un sistema educativo que funcione con una amplia participación; en que la diversidad cultural, institucional y curricular sean lo característico de su quehacer. Ello requiere, de importantes niveles de descentralización, territorial y comunitaria, considerando las necesidades y realidades locales.

Como requisito para lo anterior, *es necesario repensar la relación entre Estado y ciudadanía.* En las últimas décadas el Estado ha reducido esa relación a la de árbitro entre clientes y sostenedores-emprendedores. Esto resulta no solo insuficiente, sino errado. Es por esto que se debe buscar una forma de reposicionar el rol de las comunidades organizadas, las que deberían poder ser parte del esfuerzo estatal por proveer de un servicio educativo integral y plural. Esto inevitablemente nos obliga a problematizar las nociones de propiedad, dependencia y administración en conjunto con nuestras representaciones sobre

d) Condiciones de trabajo docente y desarrollo profesional

El profesorado, como sujeto colectivo, ha sido históricamente parte de procesos de reflexión con acción incidente en las políticas educativas. Y en este momento, es necesario que retome ese trayecto histórico donde se visibilicen sus saberes respecto a los procesos pedagógicos y consideraciones con respecto a la política educacional.

Si el compromiso del profesorado es involucrarse en la desneoliberalización de la educación, esto no tendría que limitarse solo a cambios legales sino orientarse a impulsar y consolidar *comunidades docentes que aprendan a trabajar colaborativamente entre ellas, desincentivar la individualización y la competitividad.*

3.2 NIVEL PROYECTO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO

a) Concepto de educación, educación pública.

Existe consenso en la importancia de abandonar y superar el concepto de calidad y la lógica de estandarización sistémica de la educación, expresada en los ámbitos de la gestión, el currículum, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, y que por lo demás se centra en resultados más que en procesos desconociendo la diversidad de sujetos y realidades. La calidad viene del paradigma empresarial, que tiene una lógica de ingeniería educativa donde cada dificultad es un problema de gestión técnica y no de construcción

de sentido asociado a procesos democráticos y deliberativos para la toma de decisiones.

Por lo tanto, *es necesario buscar o construir un concepto alternativo al de calidad, que ponga al centro las necesidades formativas multidimensionales de las nuevas generaciones.* Esto significa, una comprensión compleja del desarrollo humano, involucrando aspectos ético-morales, emocionales, cognitivos y procedimentales para una vida desafiada por la necesidad de discernimiento permanente sobre la vida personal, comunitaria y social. Esto implica construir una expectativa de logros del proceso educativo que incorpore y valore la construcción de comunidades educativas con un fuerte sentido de identidad, articuladas a las necesidades de sus contextos y con capacidad de proponer proyectos educativo-pedagógicos potenciadores de las capacidades de sus estudiantes. Es decir, se necesita que las escuelas puedan construir sus proyectos educativos para la formación de sujetos, por medio de procesos que potencien a los estudiantes de manera individual y colectiva, independiente de las características que estos tengan, poniendo especial énfasis en el trabajo colaborativo y comunitario.

b) Principios educativos y pedagógicos

b.1 Concepción de *educación integral.* Desde la corriente Escuela Nueva se desarrolla un aporte sustancial en esta concepción educativa: un vivir digno que depende de lograr un bienestar, no sólo fundado en el aporte que el/ la individuo/a hace al bien común, sino la garantía que pueda establecerse en un ambiente donde éste/a pueda desarrollarse expansivamente en los más diversos ámbitos de expresión de un/a individuo/a. Este desarrollo es infinito, porque las y los individuos/as somos potencia y proyección, sin otros límites que el resguardo de ‘ser-con-otros’. De acuerdo a esto, el derecho a proveer a cada sujeto/a de una educación que la/o dignifique, requiere pensar una educación multidimensional, que considere no solo su intelecto, sino su corporalidad, emocionalidad, sociabilidad y espiritualidad. En estas ideas se funda la idea de la educación como proceso infinito emancipatorio (Gysling, Ferreirós, s/f).

2.2 Una *educación contextualizada y desde la comunidad.* La nueva educación requiere estructurar sus procesos formativos a partir de las realidades concretas de los territorios en la construcción del conocimiento y la atención a las necesidades, desafíos e intereses de los sujetos y sus comunidades. La noción de contextualización de la educación no puede operar como un principio puramente didáctico-metodológico, sino que debe entenderse como una perspectiva que involucra decisiones en todos los niveles del quehacer educativo, especialmente en el plano curricular, evaluativo y de gestión educativa, **incorporando a los distintos actores** en torno a propósitos comunes, y a la experiencia cotidiana de convivir y deliberar acerca de su propio desarrollo educativo.

b.2 Una educación inclusiva, diversa y descolonizadora. Tal definición implica el reconocimiento de la diversidad humana en las distintas dimensiones (socio-cultural,

étnica, de género, dificultades de aprendizajes, entre otras). La experiencia educativa, junto con apelar a lo común, tiene que reconocer lo diverso, tanto en relación con las particularidades de los contextos locales, como de los múltiples rasgos socio-culturales y condiciones de singularidad e identidad que conviven en un grupo humano y que forman parte de la construcción de las comunidades.

La multiplicidad de características de las/os sujetos/as forman parte del mosaico de identidades que configuran a nuestra sociedad y también a los espacios educativos, por lo que el ordenamiento constitucional respecto del proceso educativo tiene que basarse en el reconocimiento explícito de la plurinacionalidad, la interculturalidad, la diversidad de géneros, las culturas y territorios. Aquello debe expresarse en prácticas educativas que eliminen toda forma de discriminación y conductas de odio, como el clasismo, el racismo, el sexismo, las fobias de género y las conductas patriarcales.

Al mismo tiempo, es fundamental recoger el legado cultural de los pueblos originarios, incorporar transversalmente elementos de su cosmovisión, comprender sus problemáticas actuales y contribuir al proceso de descolonización de nuestra sociedad a través de la educación. Levantar experiencias educativas desde los saberes ancestrales y emergentes de los pueblos originarios (Pinto, 2013) constituye una oportunidad única para refundar nuestras formas de vida y la relación instrumental que establecemos con la naturaleza, superando el extractivismo depredador y avanzar hacia una relación más armónica y sustentable.

b.3 Una educación no sexista. Es prioritaria la eliminación del sexismo presente en nuestro sistema educacional. Esto implica la revisión total del currículo el cual invisibiliza las aportaciones de las mujeres y disidencias en relato histórico y en la producción de conocimiento. Esto incluye la formulación de nuevos planes y programas y la construcción de didácticas no sexistas que puedan ser aplicadas en nuestras comunidades escolares, además de un plan de formación de los actuales docentes en ejercicio y los futuros docentes.

Además de ello, se hace imprescindible la generación de un plan nacional de educación sexual integral como parte de los elementos que permitan la valoración del cuerpo como sujeto de derecho y no la visión cosificadas de estos, que promuevan la lectura crítica de la sociedad, de sus símbolos, signos, modelos y representaciones, contruidos a partir del sexismo y la heteronormatividad, que instala la violencia sobre los cuerpos como método de relación y dominación, a la vez es necesario incorporar el desarrollo de nuevas masculinidades que logren instalar nuevos referentes.

b.4 Una educación democrática. Es una urgencia de la transformación de la educación el tránsito hacia formas de gestión genuinamente democráticas y una participación deliberativa de los distintos actores del espacio escolar. La experiencia de participación democrática debe darse en todos los niveles de la gestión escolar, incluyendo la generación de instancias multi e inter estamentales resolutivas y procesos formativos participativos, en el que tanto docentes como estudiantes construyan de manera dialógica los conocimientos.

b.5 Una educación sobre la base de aprendizajes que estén centrados en saberes nucleares y *generativos* (Freire 1984, Stone 1999). Se requiere conocimientos esenciales que permitan construir *representaciones globales de los fenómenos del mundo*, tensionados desde y para la experiencia vital de las/os sujetos. Tal como ha sido abordado ampliamente en la literatura especializada sobre el aprendizaje y su relación con el conocimiento escolar (Cfr. Bruner, 1998; Stone, 1999; Astolfi, 2003), dicho proceso supone trascender la visión fragmentaria y acumulativa del saber, promoviendo conocimientos de orden categorial, integrados a marcos interpretativos globales y conectados con saberes emergentes (Pinto, 2013) en función de la comprensión crítica y ética de la propia experiencia (Freire, 2001) y de los fenómenos de la vida en sociedad. Ello supone incorporar también las dimensiones socioemocionales, valóricas, lúdicas, creativas y trascendentes que las/os sujetos y comunidades crean necesarias preservar y compartir.

b.6 Una educación fundada en el saber pedagógico y el conocimiento que emerge de las comunidades educativas. Esto implica superar el paradigma de las “recetas” de gestión y reconocer el valor de lo pedagógico como sustento fundamental de la producción de políticas y orientaciones para el conjunto del sistema. Es especialmente importante recoger los saberes de las comunidades educativas, al mismo tiempo que los aportes de la producción investigativa formal, integrando, en clave de diálogo, el conocimiento que surge del campo académico interdisciplinar. Un conocimiento que ponga al centro la complejidad de la experiencia educativa como fenómeno socio-individual diverso, situado en contextos específicos y orientado al desarrollo de procesos formativos que amplíen la visión de mundo y la capacidad de comprensión crítica de la realidad. Se requiere superar, por tanto, la pedagogía neo-conductual del rendimiento, situada en torno a parámetros objetivos, estandarizados, y basada en un conocimiento fragmentario e indicadores de comportamiento procedimental desconectados de la realidad.

b.7 Una política curricular evaluativa coherente con los principios educativos:

Que los principios que hemos mencionado, entre otros que surjan del debate con las comunidades, articulen los distintos niveles de regulación curricular y evaluativa del proceso educativo y no sean solo una intención discursiva. Esto es, que los objetivos generales contemplados en la normativa, así como el diseño curricular que los materializa y la evaluación de los aprendizajes, promuevan procesos formativos para la vida en sociedad desde la formación integral. Esto supone, más que la entrega de materias académicas, la generación de experiencias y herramientas que permitan a las/os sujetos participar de la vida en común, desde una *perspectiva compleja, crítica y transformativa*. Se requiere para ello, saberes culturalmente situados, organizados en torno a áreas de conocimientos integradas (Beane, 2013) y vinculados a fenómenos y problemáticas socialmente relevantes (Apple y Beane, 2005), como los fenómenos socio-ambientales con los que convivimos. Así, los propósitos educativos debieran organizarse desde las transversalidades educativas, en torno a los desafíos del país, los intereses de las comunidades y sus amplias necesidades de desarrollo. Aquello debe expresarse en un

diseño que, más allá de las simples declaraciones introductorias a los textos oficiales, integre dichas definiciones en el nivel de los logros de aprendizaje de las áreas de conocimiento, integrando las disciplinas y superando la clásica estructura cognitivo-conductual académica y fragmentaria de los objetivos hasta ahora vigentes (Osandón, Caro y Magendzo, et al, 2018).

El currículum debe ser entendido de manera viva, como un marco común de principios y orientaciones clave que expresen una educación democrática, integral, pertinente y al servicio de la comprensión crítica del mundo, vinculado con los fenómenos relevantes del mundo -más que una colección de materias- a partir de la experiencia de habitarlo cotidianamente, en todas sus complejidades y desafíos. A su vez, debe permitir la flexibilidad suficiente para que las comunidades puedan tomar decisiones situadas y atender a la diversidad de identidades y necesidades de sus estudiantes.

Se impone entonces la necesidad de imaginar un escenario en que el sistema educativo pueda ser entendido descentralizadamente desde un inicio, en que las regiones y sus territorios puedan operar con directrices y propósitos comunes, pero donde exista el espacio normativo para que esos niveles tengan facultades concretas para la elaboración de currículos pertinentes a sus propias realidades y expectativas. Vale decir, donde se opere con una lógica que supere la descentralización extrema y fragmentadora en cuanto a establecimientos educativos vía libertad de elaboración de programas de estudios propios a cada unidad educativa. Se abre un desafío importante a la posibilidad de preservar diversidad de proyectos educativo-pedagógicos de las comunidades y sinergia territorial, es decir, evitando la competencia entre unidades educativas.

Esto obliga a pensar en un currículum que supere el asignaturismo y evite la saturación curricular de contenidos y prescripciones. Se necesita en este sentido un paradigma inclusivo en el cual, sea el contexto el que otorgue oportunidades para acceder al aprendizaje, dado que el déficit no está en el estudiantado, sino en la propia escuela para hacerse cargo de la diversidad. Esto implica un currículum, una pedagogía y una evaluación que responda a la diversidad de necesidades e intereses de los y las estudiantes.

En coherencia con la perspectiva anterior, corresponde repensar el enfoque de evaluación de los aprendizajes, transitando hacia una visión que reconozca el valor del contexto y la diversidad y que no apunte a establecer juicios externos

En síntesis, resumir la capacidad de agencia del profesorado es condición para la recuperación del sentido público del trabajo docente, y junto con ello, su capacidad de articularse, orgánicamente, con las comunidades educativas. Lo que aprendemos de nuestra propia historia social es que, primero, la discusión por el proyecto educativo transformador es transversal e intersectorial: todos los y las integrantes de las comunidades tienen ideas más o menos desarrolladas sobre cómo desarrollar procesos colaborativos de enseñanza, aprendizaje y formación. Segundo, se requiere reflexión, discusión, diálogo, deliberación y programa de acción: las comunidades requieren ponerse de acuerdo en el núcleo cotidiano de relaciones pedagógicas y contenido de la educación

que se quieren dar. Tercero, se requiere lograr acuerdos básicos y comunes sobre cómo continuar en un nivel más amplio, y un diálogo con la sociedad desde lo educativo y sobre el país que queremos, más allá de lo exclusivamente gremial. Cuarto, se requiere hacer dialogar este proyecto educacional general, con la transformación de un modelo de desarrollo que apunte a la nacionalización de los recursos, democratizar la gestión de estos, respetando al ecosistema, flora y fauna como sujetos con derechos, reconocimiento de los paradigmas ancestrales como parte insoslayable de la producción cultural de dónde venimos. Para pensar el Chile postneoliberal, la sociedad chilena en su conjunto precisa reconectarse con su historia y sus historias, sus raíces, sus recursos y sus anhelos.

NOTA: Este documento fue elaborado por el Equipo Técnico Asesor del Congreso de Educación bajo la orientación de la Comisión Nacional Organizadora

Insumos:

- Caro, M., Reyes, L. (2020). Educación pública: trayectorias históricas y debates para la discusión de un nuevo orden constitucional en educación, Revista Docencia N° 65, Santiago: Colegio de Profesores de Chile A. G
- Caro, M., Reyes, L. (2021). Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI. (apuntes para la discusión). En: *Fumando opio*, v.II. Santiago: Mutante editores.
- Red Educación por la Transformación pedagógica (2021), Informe “La educación y la pedagogía que queremos”. Documento de Trabajo en proceso.
- Colegio de Profesores (2018) Diagnóstico de la educación... Departamento de Educación y Perfeccionamiento, disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagn%C3%B3stico-Educaci%C3%B3n-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>
- Colegio de profesores (2018) Principios educativos.
- Colegio de Profesores (1997). Primer Congreso Nacional de Educación.
- Conclusiones del Congreso Nacional de Educación 2009
- Conclusiones finales Congreso Pedagógico Curricular 2005