

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

# Docencia

Número

11

AÑO III Santiago de Chile, septiembre 2000



## La evaluación de la calidad de la educación: perspectivas y tendencias

•  
Los desafíos de la normativa  
escolar en un contexto  
de diversidad y cambio

•  
Tensiones de la profesión:  
número de alumnos por curso  
y tiempos de trabajo docente

COLEGIO DE  
PROFESORES  
DE CHILE A.G.



**ENCUENTRO POR LA UNIDAD  
DE LOS EDUCADORES  
LATINOAMERICANOS**



**OEI**



CONVENIO  
ANDRÉS BELLO



Televisión Educativa  
Iberoamericana



CONFEDERACIÓN DE  
EDUCADORES  
AMERICANOS



# PEDAGOGIA 2001

del 5 al 9 de febrero del 2001

Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba

**Mayores informaciones: Directorios Regionales  
Oficina de Turismo: fono 672 24 86, Santiago  
[www.cpch.cl](http://www.cpch.cl)**

**DIRECTOR**

Jorge Pavez Urrutia

**SUBDIRECTOR**

Jaime Prea Gómez

**CONSEJO EDITOR**

Jorge Pavez U.

Jaime Prea G.

Roberto Villagra R.

Jenny Assaél B.

M<sup>º</sup> Eugenia Contreras M.

Hugo Miranda Y.

Florentino Rojas R.

**EDICIÓN**

Claudia Dueñas S.

**COORDINACIÓN**

Isabel Guzmán E.

**FOTOGRAFÍA**

Raúl López

Patricio Tapia

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Iconos, taller  
de comunicación visual

**ILUSTRACIONES**

Claudia Gutiérrez M.

**IMPRESIÓN**

Diario La Nación

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

Colegio de Profesores de Chile A.G.  
Moneda 2394, Santiago.  
Fono: 688 14 00 • Fax: 699 28 71  
www.cpch.cl

## Editorial

2

### La evaluación de la calidad educativa

*¿Para qué y de qué manera? Álvaro Marchesi, Elena Martín.*

4

### Reflexionando las políticas educativas

*desde la escuela y su contexto. Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, UNESCO.*

17

- *Calidad de la educación en América Latina: la escuela tiene algo que decir.*
- *Conversemos sobre la calidad de la educación.*

18

27

### El número de alumnos por curso

*y su relación con la calidad de los procesos pedagógicos.*

*Nelson Gutiérrez, Abelardo Castro, Teresa Segure.*

37

*La convivencia escolar requiere tiempos. Entrevista a M<sup>º</sup> Teresa Rodas.*

45

*Educar desde el amor responsable. Entrevista a Pablo Egenau.*

51

*Los derechos del niño en la escuela: un caso para debatir. Jaime Couso.*

56

*Libertad de imagen y libertad de pensamiento: la visión de un grupo de jóvenes.*

64

*Reflexiones sobre la disciplina escolar. Grupos del Movimiento Pedagógico.*

- *Hacia una convivencia escolar basada en los derechos humanos.*
- *Disciplina escolar y relaciones democráticas en la escuela.*

67

70

### Manual de convivencia:

*algo más que cambiarle el nombre al reglamento.*

*Experiencias del Colegio Marcela Paz y del Liceo Horacio Aravena Andaur.*

72

*Intensificación. El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?*

*Andy Hargreaves.*

75

*Breves de educación.*

93

# Editorial



*Tenemos la convicción de que, si bien las carencias de nuestro sistema educativo son muchas, los problemas de fondo, sus causas y eventuales responsables —que también son muchos—, no han sido abordados seriamente en este debate.*

Desde que se inició este año escolar 2000, el tema de la educación, tal vez con mayor persistencia que nunca, se ha mantenido en el debate público.

Por una parte, los resultados de investigaciones internacionales comparativas, en las que se incluye al sistema educativo chileno, o la propia prueba SIMCE, ponen una luz de alerta sobre la calidad y equidad de nuestro sistema educativo. Por otra, la situación de violencia en las escuelas, la expulsión de alumnos, han seguido ocupando espacios periodísticos, evidenciando, desde distintas facetas, no sólo problemas serios de convivencia social y de discriminación en los establecimientos, sino, además, la presencia de diversas concepciones respecto al origen y causa de estos conflictos.

Tenemos la convicción de que, si bien las carencias de nuestro sistema educativo son muchas, los problemas de fondo, sus causas y eventuales responsables —que también son muchos—, no han sido abordados seriamente en este debate.

Lo que se advierte es que se ha levantado una campaña interesada que no busca sino demostrar que son los colegios municipales los que alcanzan los logros más bajos, donde existen problemas de violencia y supuestas dotaciones docentes ineficientes, apuntando, de una u otra manera, el dedo acusador sobre el profesorado. Lo que de verdad esconden estas opiniones y no se dice directamente, es que tras todas estas críticas lo que se pretende es terminar definitivamente con el

sistema público de educación, aduciendo la necesidad, por tanto, de privatizar todo el sistema educativo, sometiendo tanto a alumnos como a docentes a las leyes del mercado.

No es otra cosa lo que se hace al rankear el SIMCE, utilizándolo como instrumento de competencia en el mercado; o al comparar los resultados con otros países del mundo desarrollado.

Lo que requerimos, como país, de manera urgente, es realizar un análisis serio y profundo sobre el modelo educativo vigente, que sienta sus bases en los cambios impuestos en los años 80, durante el gobierno militar. A nuestro juicio, allí se esconde la raíz que origina los principales problemas de nuestra educación. Sobre ellos, y sin analizarlos, se construye la actual reforma que, por muy exitosa que sea, no podrá neutralizar dichos efectos.

Lo que el país necesita, para contar con mejores profesionales de la educación y mayor calidad en los aprendizajes de los alumnos, es una reforma estructural de su sistema educativo. Y ello requiere de un verdadero acuerdo social, que debe ser construido con la participación de todos los actores. Búsqueda de acuerdo que debe estructurarse enfrentando, sin temor, la presión y la amenaza constante de los sectores más conservadores de la sociedad chilena, principales responsables de la crisis que se arrastra desde hace tantos años en nuestro país.

Es a este desafío al que nos hemos comprometido como Colegio de Profesores.

*Lo que el país necesita para contar con mejores profesionales de la educación y mayor calidad en los aprendizajes de los alumnos, es una reforma estructural de su sistema educativo. Y ello requiere de un verdadero acuerdo social, que debe ser construido con la participación de todos los actores.*

En la construcción de una efectiva transformación de la calidad de la educación de nuestros niños y jóvenes está empeñado el movimiento pedagógico.

Al servicio de un debate serio, responsable e informado, es que editamos nuestra Revista Docencia.

En este número hemos querido, en primer lugar, aportar algunas distinciones y reflexiones críticas sobre los sistemas de evaluación actualmente vigentes en el mundo: sus diversos propósitos, sus alcances, sus limitaciones y dificultades. Es este el sentido de reproducir el artículo de los académicos españoles Álvaro Marchesi y Elena Martín. Por otra parte, hemos querido entregar los aportes de la investigación sobre calidad de la educación en América Latina y los factores asociados, realizada por UNESCO –una investigación escasamente difundida en nuestros medios de comunicación–. Ella hace valiosos aportes a la discusión de políticas educativas para nuestra región; aportes e ideas que fueron enriquecidos por un importante grupo de especialistas e investigadores que compartieron, para Docencia, sus propias reflexiones y experiencias en torno a los resultados de la misma.

Uno de los temas controvertidos en este último debate, se relacionó con la incidencia del número de alumnos por curso como factor de calidad. Discusión y debate que también ha planteado el Colegio de Profesores, desde la práctica concreta del quehacer cotidiano docente. Enriquecemos esta polémica con los resultados de una investigación específica sobre este factor.

Quizás, uno de los aspectos más relevantes de la investigación de UNESCO es que destaca la importancia del clima en la escuela como factor gravitante en la calidad de la educación. La democratización de nuestras escuelas y liceos, la formación de ciudadanos, una escuela no discriminadora, la convivencia social, la normatividad escolar y su sentido, son todos asuntos que dicen relación con este aspecto. Se juegan aquí, al mismo tiempo, problemas tan profundos como el de la tensión entre libertad de enseñanza y derecho a la educación; los derechos de niños y jóvenes, así como los de los propios docentes. Diversos artículos, entrevistas a distintos actores y reflexiones de docentes desarrolladas en el trabajo del Movimiento Pedagógico, son insumos importantes para la discusión de estos temas, que también aportamos en el presente número.

No son ajenas al problema de la calidad ni al del ambiente escolar, las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional de los docentes. El artículo del destacado académico canadiense, Andy Hargreaves, con el que compartiéramos, junto a un grupo de dirigentes, en nuestra sede nacional, interesantes reflexiones y experiencias hace un par de años, entrega elementos que complejizan la temática y aportan nuevas luces para la definición de políticas en este ámbito.

Esperamos que este nuevo número de Docencia siga nutriendo el debate educativo con el aporte de esta diversidad de autores y actores que, con seriedad, abordan los temas desarrollados en esta edición.

POLÍTICA  
EDUCATIVA

# LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA ¿Para qué y de qué manera?

*Siendo la evaluación educativa una de las problemáticas más complejas de abordar, Docencia ha querido compartir el libro «Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio», escrito por los académicos españoles Álvaro Marchesi<sup>1</sup> y Elena Martín<sup>2</sup>. Este libro, en sus 16 capítulos, se introduce en la temática aportando distinciones y desarrollos históricos referidos a la diversidad de dimensiones que se articulan en los procesos pedagógicos que enriquecen los debates actuales. Específicamente, presentamos tres acápites del capítulo X del mencionado libro, que se relaciona con la evaluación de escuelas y liceos.*

## La evaluación de los centros<sup>3</sup>

El conocimiento de cómo funcionan los centros docentes<sup>4</sup> y de qué tipo de resultados obtienen está siendo ampliamente demandado por el conjunto de la sociedad. En una época en la que se propugna la autonomía de los centros para mejorar la calidad de la enseñanza, se defiende al mismo tiempo la necesidad de su evaluación como medio de control y de información. Los modelos de evaluación que se desarrollaron en los años anteriores desde enfoques más estrictamente profesionales y neutros se han visto envueltos en las controversias ideológicas. Los resultados que se obtienen en la evaluación pueden tener una enorme repercusión en las

políticas educativas, en la valoración de la comunidad educativa, en la elección de los centros por los padres o, en determinados países, en los recursos económicos que los centros reciben de los poderes

1 Catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid.

2 Investigadora y profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid.

3 Alvaro Marchesi, Elena Martín. Capítulo X «La Evaluación de los Centros». Páginas 249 a 267. Del libro «Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio». Psicología y Educación. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1998.

4 Se refiere a los establecimientos educacionales. (N. del E.)

públicos. ¿Qué debe evaluarse en un centro docente para poder conocer su funcionamiento y sus resultados de forma completa? ¿Qué relación tiene la evaluación con los intereses, a veces contrapuestos, de la administración educativa, los padres o los profesores? ¿Para qué sirve la evaluación: para controlar, para mejorar, para comparar, para tomar decisiones? ¿Existe un modelo contrastado para evaluar los centros docentes?

Este capítulo se organiza a partir de este tipo de preguntas y pretende presentar la información suficiente que facilite la respuesta a todas ellas. En primer lugar se realizará un breve repaso a los momentos claves de la historia de la evaluación educativa. En segundo lugar se plantearán las contradicciones más importantes que están presentes en el campo de la evaluación de los centros. En tercer lugar se presentará una breve descripción de los distintos modelos de evaluación y se describirá el concepto de "valor añadido". Posteriormente se describirán los distintos modelos para evaluar los centros.

## 1. Perspectiva histórica

En las últimas décadas la evaluación de los centros docentes está siendo uno de los temas principales de debate en el ámbito educativo. Las opiniones y valoraciones no son en muchos casos coincidentes, lo que refleja o bien la necesidad de mayor progreso técnico, o bien una mezcla de ambas situaciones. En cualquier caso, y a pesar de los desacuerdos, es importante destacar los importantes cambios que se han producido en este campo a lo largo del tiempo.

### 1.1. Los años cuarenta y cincuenta

Una de las evaluaciones pioneras se realizó en los años treinta en Estados Unidos. El estudio se desarrolló a lo largo de ocho años y fue dirigido por Ralph W. Tyler, quien tuvo posteriormente una enorme influencia en la conceptualización de la evaluación educativa. Su objetivo principal fue comparar el rendimiento académico de los alumnos, sus características afectivas, sus actitudes sociales y su pensamiento crítico en 30 escuelas que experimentaban un nuevo currículo y nuevas estrategias didácticas por parte de los profesores (Smith Tyler, 1942).



Los años siguientes están dominados por el influjo de la obra de Tyler. La principal característica de su modelo es la orientación hacia los objetivos educativos que debían alcanzar los alumnos. A partir de la definición de los objetivos era posible establecer los contenidos y su organización, que eran posteriormente evaluados a través de las pruebas correspondientes. Los objetivos debían expresarse en términos conductuales u observables – lo que refleja la influencia de la psicología conductista dominante en aquella época– y de esta forma podían ser fácilmente evaluables.

### 1.2. Los años sesenta

En los años sesenta se produjeron desarrollos importantes en el campo de la evaluación. El primer estudio para comparar los resultados obtenidos por los alumnos en ciencias, matemáticas y comprensión lectora en ocho países se llevó a cabo en los comienzos de la década. Su realización condujo a la creación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: IEA). El papel que esta asociación ha ocupado en el progreso de los métodos de evaluación, además de la riqueza de los datos obtenidos al comparar la educación en diversos países, merece destacarse.

Al mismo tiempo se producía en Estados Unidos un enorme esfuerzo para ampliar la educación a todos los sectores sociales e intentar reducir las desigualdades sociales. Lo más significativo en relación con la evaluación, y lo que iba a producir su incremento desbordante, fue la introducción en la Ley sobre Educación Primaria y Secundaria promulgada en 1965 del mandato de evaluar los programas destinados a compensar las desigualdades de los alumnos. El objetivo principal era evaluar qué programa conseguía mejor sus objetivos. De esta forma sería posible conocer con claridad cuáles eran las soluciones más adecuadas para los problemas sociales detectados. La metodología utilizada era fundamentalmente experimental o cuasiexperimental y se basaba en la obtención de datos cuantitativos, única manera de realizar comparaciones válidas y fiables. Son los experimentos, afirman Campbell y Stanley en 1963, el único medio para resolver las dis-

putas sobre la práctica educativa y el único método para verificar las mejoras educativas.

Las evaluaciones realizadas en este contexto no resultaron satisfactorias. Los modelos y los métodos que se empleaban no permitían obtener resultados coincidentes. Los diseños experimentales no podían realizarse en muchas ocasiones en las condiciones naturales en las que se desarrollaban las experiencias pedagógicas y las pruebas estandarizadas no eran capaces de detectar los cambios que se producían a lo largo del programa. Esta situación conducía a que evaluaciones de iguales proyectos realizados en poblaciones distintas produjeran resultados diferentes sin que se hubieran controlado las variables que pudieran dar cuenta de este hecho. Esta falta de cohesión entre los modelos teóricos y los resultados que se obtenían en la evaluación de los programas educativos produjo cambios importantes en los años setenta y ochenta. Es la época del profesionalismo, de acuerdo con la denominación propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1985).

### 1.3. Los años setenta y ochenta

Estas dos décadas pueden describirse por los cambios importantes que se produjeron en la conceptualización de la evaluación, por la ampliación de sus métodos, por el estatus profesional que alcanzan los evaluadores y por la importancia que las organizaciones internacionales otorgan a la evaluación.

Las insuficiencias detectadas en la época anterior condujeron a la elaboración de modelos de evaluación más amplios que se orientaban también al análisis de los procesos educativos, al control de las condiciones en las que se llevaba a la práctica el programa educativo y a comprobar tanto los resultados deseados como los no deseados del programa (Stake, 1967). Junto con el incremento y el refinamiento de los modelos de evaluación se completaron también los métodos utilizados. La metodología cualitativa y naturalista empezó a abrirse camino y ofreció nuevas posibilidades para el estudio de los fenómenos sociales. Las agrias disputas entre los defensores de uno u otro método se fueron atemperando y surgieron propuestas en las que se defendía la importancia de utilizar métodos mixtos de investigación (Cronbach, 1980).

Estos cambios, que surgen en la comunidad científica americana, están también presentes en el Reino Unido. La obra de Lawrence Stenhouse supuso una ruptura con el modelo de evaluación de Tyler y marcó toda una época, que se prolonga, sin duda, hasta los momentos actuales. Su crítica del modelo de objetivos se basó en tres puntos fundamentales: 1.- El análisis del contenido del currículo en objetivos conductuales que no se corresponde con la natu-

raleza y estructura del conocimiento. 2.- La definición de los objetivos olvida los problemas del control de la educación y de las diferentes aspiraciones sociales. 3.- El modelo de objetivos no aporta nada para mejorar la calidad del proceso educativo.

Una de las más importantes contribuciones a esta nueva dinámica evaluadora procedió del artículo de Malcolm y Parlett y Davis Hamilton "Evaluación como iluminación: Un nuevo enfoque al estudio de los programas de innovación". El artículo recoge las discusiones de la conferencia que se celebró en 1972 en el Churchill College de Cambridge y a la que asistieron un grupo de 14 expertos en evaluación, críticos con los modelos y métodos tradicionales. Su planteamiento se aparta del enfoque dominante, al que denomina "agrícola-botánico", ya que se le considera incapaz de comprender los procesos educativos por su insistencia en los objetivos fijados de antemano, su diseño experimental y su análisis exclusivamente estadístico. Propusieron en su lugar un modelo que denominaron "evaluación iluminativa", basado en los métodos de la antropología social. Su principal objetivo es la descripción y la interpretación, la comparación y la predicción. El énfasis anterior en los resultados y en la neutralidad del evaluador deja paso al estudio de la totalidad del proceso educativo, a la importancia de la observación y de la flexibilidad y a la necesidad de tener en cuenta los valores de los evaluadores y las demandas de los que van a recibir los resultados que se obtengan. Una descripción de este enfoque alternativo se encuentra en un libro que forma ya parte de la historia de la evaluación: *Más allá del juego de los números* (Hamilton y otros, 1977).

Los avances científicos se manifestaron también en el campo profesional. La evaluación empezó a considerarse como una profesión diferenciada y específica. Su presencia en las universidades fue en aumento y se establecieron controles para comprobar la calidad de las evaluaciones. Un Comité Conjunto, formado por 12 organizaciones profesionales que trabajan en Estados Unidos, estableció en 1981 un conjunto de normas para las evaluaciones de programas, proyectos y materiales educativos. Estas normas se actualizan periódicamente. Su objetivo es contribuir a mejorar la práctica de la evaluación. Un resumen de todas ellas puede encontrarse en el libro de Stufflebeam y Shinkfield (1985) al que ya se ha hecho referencia.

La dinámica de la evaluación también se fue extendiendo en los foros y organizaciones internacionales. En 1973 la OCDE publicó un documento titulado "Un marco de indicadores de la educación para orientar las decisiones de los gobiernos". Los 46 indicadores establecidos, con los que se pretendía medir los efectos de la educación en los individuos y en la sociedad, no fueron posteriormente utilizados. La influencia de los métodos cualita-

tivos, que destacaban la especificidad de cada escuela y la particularidad de los programas de innovación que desarrollaban los profesores en las aulas, condujo al abandono temporal de los proyectos de evaluación comparada entre diferentes países. Tuvieron que pasar más de 10 años para que este tipo de estudio se retomaran con la incorporación de nuevas metodologías<sup>5</sup>. El interés de Estados Unidos por no quedarse atrás en el campo científico y económico condujo a orientar los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y a potenciar las comparaciones internacionales. Al mismo tiempo, diferentes países, cuyos gobiernos mantenían una ideología liberal, consideraron necesario establecer claros objetivos educativos para todos los centros docentes y un sistema de evaluación externo que permitiera conocer y controlar los resultados académicos que se obtenían. La información y la rendición de cuentas se constituyeron en un acicate para el desarrollo de nuevos programas de evaluación.

#### 1.4. Los años noventa

Los años noventa pueden definirse como la época del debate ideológico, de la extensión de los modelos sistémicos y del refinamiento de los métodos de análisis de la información. Las consecuencias de las propuestas liberales en la educación han conducido a planteamientos enfrentados que, desde opciones ideológicas contrapuestas, han abordado el significado de la calidad de la enseñanza en la nueva situación económica y social en la que se encuentran todos los países<sup>6</sup>. No se acepta fácilmente que la evaluación de los centros se refiera principalmente a los resultados de los alumnos, sino que se destaca la necesidad de tener en cuenta el contexto social y económico y los procesos educativos que se desarrollan en el centro. El concepto de "valor añadido" se ha abierto camino gracias, en gran medida, a la existencia de modelos multiniveles para el análisis de la información obtenida. Los enfoques sistémicos están cada vez más presentes en el desarrollo teórico (Stufflebeam, 1996), en las evaluaciones institucionales que desde los distintos países se llevan a cabo (véase Luján y Puente, 1996 para el

*No se acepta fácilmente que la evaluación de los centros se refiera principalmente a los resultados de los alumnos, sino que se destaca la necesidad de tener en cuenta el contexto social y económico y los procesos educativos que se desarrollan en el centro.*

caso de España), y en las comparaciones internacionales, como se pone de manifiesto en el último informe de la OCDE sobre indicadores de la educación (1996). Cada vez con más fuerza el centro docente se configura como la unidad básica de evaluación. Todo ello abre nuevas posibilidades para el desarrollo futuro de la evaluación de los centros. Un desarrollo que se considera necesario pero que se caracteriza por su enorme complejidad y sus constantes contradicciones.

## 2. La compleja necesidad de la evaluación

Los centros educativos son instituciones que asumen una gran responsabilidad en la formación de los alumnos. Los padres, los profesores, los ciudadanos y la sociedad en general tienen la necesidad y la obligación de conocer cómo funcionan las escuelas y cómo alcanzan los objetivos que se han planteado. Existen muchas razones que están detrás de los intentos de generalizar la evaluación de los centros. Las más importantes son las siguientes:

1. *Mejora de calidad.* Promover un mejor conocimiento de los centros con el fin de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mayor calidad.
2. *Control administrativo y adopción de decisiones.* Obtener los datos necesarios para controlar si los centros docentes cumplen los objetivos previstos y para orientar las decisiones de la administración educativa.
3. *Información y rendición de cuentas.* Hacer públicos los resultados y el funcionamiento del centro para que sean conocidos por la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad y orienten las opciones posteriores de los distintos sectores de la comunidad educativa.
4. *Progreso de la ciencia.* Permitir el desarrollo de teorías y métodos que contribuyan a conocer mejor las relaciones entre todas las dimensiones que intervienen en la educación.

La mayoría de las razones expuestas podrían, si se tienen en cuenta las explicaciones de sus defen-



5 En el capítulo 1 se recogieron algunas reflexiones más extensas sobre los indicadores.

6 En el capítulo 1 se planteó el debate sobre las distintas ideologías presentes en la educación.

sores, reducirse a la primera: mejorar la calidad de la enseñanza. Aquellos que impulsan la evaluación para realizar un mejor control del sistema educativo o para informar a los padres o para facilitar la adopción de decisiones no dudan en considerar que, más allá de este motivo inicial, existe la voluntad de promover una enseñanza de mayor calidad. El problema se encuentra en que el concepto de calidad de unos y de otros no es el mismo. La evaluación pone de manifiesto lo que se cree más relevante en la educación, lo que se espera de ella y los mecanismos que se consideran más importantes para mejorar el sistema educativo. Los mode-

los de evaluación que se impulsan son expresión de la ideología dominante en la educación y del modelo de cambio que se defiende. La discusión que se planteó en el capítulo 1 sobre las diferentes ideologías, y en el capítulo 3 sobre los procesos de cambio encuentran de nuevo toda su vi-

gencia al debatir la evaluación de los centros.

Estos problemas que se plantean sobre la evaluación de los centros reflejan las contradicciones más básicas. No son, sin embargo, las únicas tensiones existentes. Los centros se ven sometidos a presiones externas e internas para adaptarse a los nuevos tiempos o a los nuevos objetivos educativos; las demandas de información sobre los centros son muy variadas y el tipo de información que se obtiene puede ser amplio o muy específico; la mayor autonomía que se ofrece a los centros puede verse limitada por la evaluación, que puede ayudar al mejor ejercicio de esa autonomía o ser utilizada para un mayor control. Todas estas cuestiones no se producen de forma aislada. Los procesos de evaluación de los centros suponen, de forma implícita o explícita, adoptar una posición concreta en cada uno de estos dilemas. Las páginas siguientes pretenden ofrecer una visión resumida de las principales contradicciones a las que se enfrenta la evaluación de los centros docentes: 1. Descentralización y control. 2. Los riesgos de la información. 3. El significado de la evaluación formativa y sumativa. 4. Las posibilidades de la evaluación interna y externa. 5. Los criterios de valoración en la evaluación.

## 2.1. Descentralización y control

La tendencia hacia la descentralización y la autonomía de los centros para distribuir el poder y la adopción de decisiones, y para conseguir una mayor implicación de la comunidad educativa, es uno de los factores relacionados con la calidad de la enseñanza. En el capítulo 7 se expuso con mayor amplitud esta orientación y sus consecuencias para la gestión de los centros y para el trabajo de los directores. La descentralización y la autonomía debe implicar, salvo que sean términos vacíos, que los centros tienen capacidad para decidir por sí mis-

mos en temas relativos a los recursos económicos, a la gestión del personal del centro, al currículo o a su organización interna, respetando un marco básico común. ¿Qué supone la evaluación de los centros en un contexto descentralizado? ¿No hay un riesgo de limitar o incluso de ahogar el ejercicio de la autonomía si se produce una evaluación en la que se establecen unos criterios de valoración que se aplican a todos los centros por igual?

Existen, por tanto, dos procesos –la descentralización y la evaluación– que son valiosos analizados de forma independiente, pero que pueden resultar contradictorios por las consecuencias que producen. Hans Weiler (1990) lo ha expuesto con claridad al analizar el proyecto del Ministerio de Educación de Noruega sobre evaluación nacional y calidad de la enseñanza. La evaluación, señala, no suele ser simplemente

un acopio y difusión de información, sino que tiene que ver con la interpretación de las normas y suele ser un instrumento de control de los objetivos y de las prácticas educativas. Esta concepción de la evaluación se opone radicalmente al concepto y a la práctica de la descentralización como delegación auténtica de poder. La reconciliación entre la descentralización y la evaluación, concluye Weiler, es una tarea noble pero extraordinariamente difícil e incluso contradictoria ya que siempre existe la posibilidad de que el poder al que se renuncia a través de la descentralización se intente recuperar por medio de la evaluación.

¿Cómo abordar las dos tendencias enfrentadas sin renunciar a alguna de ellas? No es solución limitar la descentralización y mantener la evaluación.

*El problema se encuentra en que el concepto de calidad de unos y de otros no es el mismo.*

*La evaluación pone de manifiesto lo que se cree más relevante*

*en la educación,*

*lo que se espera de ella y los mecanismos que se consideran más*

*importantes para mejorar el sistema educativo.*

*Los modelos de evaluación que se impulsan son expresión de la ideología dominante en la educación y del modelo de cambio que se defiende.*

El control por parte de la administración central sería casi total. La dirección opuesta, otorgar una mayor autonomía a los centros sin que se plantee paralelamente algún tipo de evaluación puede privar a la sociedad y a la propia comunidad educativa de una información necesaria para conocer el funcionamiento de su sistema educativo, detectar los problemas y plantear las soluciones que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza. La única alternativa a este dilema se encuentra en la revisión de los objetivos y funciones que se plantean al realizar la evaluación de los centros.

No todas las evaluaciones generan los mismos problemas. Las mayores dificultades, en relación con la autonomía real de los centros, proceden de los intentos de controlar toda la actividad educativa, de la voluntad de realizar comparaciones entre los centros y del propósito de conseguir que estas comparaciones sean conocidas por el conjunto de la sociedad. En estos casos los centros se ven presionados a orientar la mayor parte de su actividad a que los alumnos alcancen los aprendizajes sobre los que se les va a evaluar con el fin de evitar una imagen negativa del centro al hacerse públicos sus resultados. En este supuesto la autonomía pierde todas sus potencialidades de transformación y de cambio.

Existen, sin embargo, planteamientos diferentes en la evaluación que pueden armonizarse mejor con el ejercicio descentralizado del poder. Cuatro son los elementos fundamentales de este planteamiento.

1. La evaluación de los centros tendrá en cuenta tanto las normas comunes como las decisiones específicas de cada centro. Por esta razón, tanto la evaluación interna como la externa serán fundamentalmente formativas, favoreciéndose que cada centro conozca las consecuencias de sus propias decisiones.
2. Las evaluaciones externas no se centrarán sólo sobre los resultados de los alumnos, sino que tendrán en cuenta también los factores vinculados al contexto del centro y a sus procesos educativos.
3. Los resultados de las evaluaciones externas que se realicen en los centros no se compararán unos con otros, con objeto de evitar la desnaturalización de la autonomía y sus efectos negativos en la dinámica educativa. Sin embargo, deberán ser conocidos por cada comunidad educativa. El problema que se plantea en este supuesto es que los centros no tendrán otros puntos de referencia para analizar su funcionamiento y los resultados que obtienen. Esta limitación apunta a la necesidad de que la evaluación externa se realice en forma coordinada entre varios centros, de tal manera que cada uno pueda conocer los datos que le afectan en su comparación con el resto de los centros que están siendo evaluados. Una eva-

luación rigurosa y significativa apunta a la necesidad de que existan redes de centros que se planteen la evaluación de forma coordinada.

4. Los resultados generales, y no los datos de cada centro que se obtengan en las evaluaciones, se harán públicos para que la sociedad conozca los logros y limitaciones de su sistema educativo.

Estas condiciones remiten a los temas relacionados con la información de las evaluaciones, con las funciones de la evaluación y con los criterios de valoración, que se plantearán a continuación.

## 2.2. Los riesgos de la información

La información que se recoge en las evaluaciones realizadas y que se hace pública puede generar serios problemas e interferir en el proceso educativo. El ejemplo de Inglaterra y Gales es paradigmático de esta situación. La legislación inglesa establece que se realicen pruebas a los alumnos a los 7, 11, 14 y 16 años. Las pruebas son dirigidas por los propios profesores y los resultados aparecen publicados en los medios de comunicación, estableciéndose el orden de las escuelas, de la mejor a la peor. Fitz-Gibbon (1996) ha recogido el debate que se produjo en una emisora de radio después de la publicación ordenada de los resultados del primer estudio piloto realizado en 1993 con niños de 7 años. En este caso, los datos se presentaron agrupados por administraciones educativas locales.

*Concejala de Bradford (Ayuntamiento en el último puesto):* Yo siento que hemos sido calumniados. Tenemos periódicos sensacionalistas que nos llaman preguntando qué vamos a hacer con la gente de color o asiática que hay en la ciudad. Tenemos todo tipo de personas que se acercan a las escuelas buscando historias de terror. No nos escondemos de las evaluaciones, pero creemos que estas pruebas estaban equivocadas.

*Entrevistador de la BBC:* El doctor Diane Shorrocks de la Facultad de Educación de la Universidad de Leeds escribió a los responsables de la evaluación sobre estas pruebas y concluyó que no eran fiables por las diferen-

*No todas las evaluaciones generan los mismos problemas. Las mayores dificultades, en relación con la autonomía real de los centros, proceden de los intentos de controlar toda la actividad educativa, de la voluntad de realizar comparaciones entre los centros y del propósito de conseguir que estas comparaciones sean conocidas por el conjunto de la sociedad.*



*Imperceptiblemente el esfuerzo de los profesores, y la presión de la mayoría de la comunidad educativa, se orienta a que sus alumnos respondan favorablemente a las pruebas, y a que a la escuela, en la medida de lo posible, accedan aquellos alumnos que mejores resultados pudieran obtener. La consecuencia de todo ello sería una menor equidad en el acceso a la educación y una reducción de los objetivos educativos a los que van a ser directamente evaluados.*

cias con las que las autoridades locales administraban las pruebas. Bradford fue rigurosa en la aplicación y otros no. Ahora Bradford paga el precio.

*Entrevistador de la BBC (a la responsable de una escuela): ¿Qué reacción han tenido los profesores de la escuela?*

*Responsable de la Escuela:* No pueden creérselo. Han mirado la información y han dicho: No nos lo podemos creer. ¿Cómo podemos ser la peor autoridad si no tenemos niños pobres y hacemos lo que debemos hacer dentro de la escuela? No puedo entender cómo nos han dado esta posición.

*(Texto entresacado de Fitz-Gibbon, 1996, pp 71-73).*

La publicación comparativa de los resultados genera enorme malestar entre los profesores en la medida en que no puede recoger la complejidad del proceso educativo y el conjunto de objetivos que una escuela establece para sus alumnos.

Incluso si se tuviera en cuenta el "valor añadido" de los centros, al que se hará referencia en el apartado siguiente, que incorpora el contexto del centro y el nivel de los alumnos que acceden a él, la publicación comparada de los resultados distorsiona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Imperceptiblemente el esfuerzo de los profesores, y la presión de la mayoría de la comunidad educativa, se orienta a que sus alumnos respondan favorablemente a las pruebas, y a que a la escuela, en la medida de lo posible, accedan aquellos alumnos que mejores resultados pudieran obtener. La consecuencia de todo ello sería una menor equidad en el acceso a la educación y una reducción de los objetivos educativos a los que van a ser directamente evaluados.

La valoración negativa de la publicación de los resultados de los centros en listas comparativas no debe hacer olvidar la necesidad de que la evaluación proporcione información sobre el funcionamiento de la enseñanza. El tipo de información que se recoge es uno de los aspectos más importantes que han de tenerse en cuenta. La mayoría de los investigadores ha insistido en la importancia de incorporar dimensiones más amplias que los específicos resultados de los alumnos, si lo que se pretende es conocer realmente una escuela. La ne-

cesidad de recoger información sobre el contexto, las variables de entrada, los procesos y los resultados del centro es algo ampliamente aceptado.

Existe en la actualidad un acuerdo mayoritario sobre la necesidad de utilizar distintas fuentes de información y de recoger informaciones completas en la realización de una evaluación educativa. No siempre es posible ni necesario que cualquier evaluación se plantee obtener el máximo de información sobre todos los aspectos del objeto de evaluación. Depende en gran medida de la finalidad de la evaluación y de las características de los que solicitan la evaluación. No se necesita la misma información para adoptar una decisión, para valorar un programa, para realizar comparaciones internacionales o para diseñar un proyecto de mejora de un centro a partir de su situación inicial. La finalidad de la evaluación determina en gran medida la información que debe obtenerse.

Hay que tener en cuenta igualmente quiénes son las "audiencias" de la evaluación. Recientemente ha empezado a utilizarse en la literatura anglosajona el término *stakeholders* para mencionar a los interesados o implicados en la evaluación. Su significado más literal procede del mundo del juego y se refiere a los corredores de apuestas. Aplicado a la evaluación hace referencia a todos aquellos que "se juegan algo" o están interesados en los resultados que se obtengan. Nevo (1995) ha señalado los sesgos y limitaciones en los que puede caer una evaluación si trata de responder solamente a demandas muy específicas de una audiencia determinada. Las tendencias actuales se mueven en la dirección de que las evaluaciones sean al mismo tiempo relevantes y objetivas, y que intenten proporcionar la información necesaria a todas las audiencias potenciales y a todos los que se "juegan" algo en relación con el objeto de la evaluación.

### 2.3. Evaluación formativa y sumativa

Los teóricos de este campo diferencian habitualmente entre dos tipos de evaluación en función del lugar que ocupa en la dinámica educativa: formativa y sumativa. La evaluación formativa se realiza a lo largo del proceso de enseñanza. Su objetivo es conocer si la orientación que se ha adoptado es la correcta para seguir los fines que se pretenden. La evaluación formativa proporciona una información continua para ayudar a corregir los errores que se estén produciendo. No es sencillo llevarla a la práctica. Hace falta implicar a los que participan en el proceso de enseñanza, centrarse en aspectos que sean relevantes y que respondan a los problemas que existen en la escuela, recoger diversas fuentes de información e integrar la evaluación con el cambio educativo. A veces se considera que este tipo de evaluación debe ser realizada exclusivamente por



aquellos que participan directamente en la enseñanza. No tiene por qué ser necesariamente de este modo. La presencia de evaluadores externos puede contribuir a enriquecer la toma de conciencia sobre el funcionamiento de la escuela.

La evaluación sumativa se realiza al final de un programa o al término de un período temporal determinado. Este tipo de evaluaciones suele estar vinculado con valoraciones externas, bien para conocer el funcionamiento de algún proyecto o bien para facilitar la adopción de decisiones. En algunos casos la obtención de datos finales se realiza para comparar los resultados que obtienen varias escuelas. La información recogida puede hacerse pública para conocimiento general, puede ser solamente utilizada por aquellos que tienen que adoptar decisiones o puede, finalmente, ser trasladada de forma confidencial a los centros para que la utilicen en su proceso de reflexión.

Stufflebeam (1996) ha puesto en relación ambas evaluaciones con los distintos tipos de información requerida para el análisis de los centros escolares: contexto, entrada, proceso, producto. De esta forma ha descrito ocho tipos de evaluaciones, según se recoge en el Cuadro 10.1.

De acuerdo con este planteamiento los cuatro tipos de evaluación formativa proporcionan información y orientación a los profesores y responsables de la enseñanza para mejorar la calidad del servicio. Normalmente las escuelas realizan esta evaluación de forma secuencial, a lo largo de un año o de un ciclo escolar. La evaluación sumativa, en cualquiera de los cuatro tipos, pretende aportar información para valorar el desarrollo de un programa una vez que ha finalizado. Lo normal es que se realice de forma simultánea.

La evaluación formativa y sumativa no tiene que plantearse necesariamente de forma antagónica o alternativa. Los datos obtenidos en esta última deben ser utilizados en el proceso de valoración y de cambio en la enseñanza. Stufflebeam (1996) ha recogido un ejemplo presentado por Bob Stake que resume de forma precisa el alcance de cada una de ellas: "Cuando el cocinero prueba la sopa, eso es formativo. Cuando los invitados prueban la sopa, eso es sumativo". No cabe duda de que el cocinero, si es buen cocinero, preguntará a los invitados y tendrá en cuenta su respuesta al preparar un nuevo plato.

*"Cuando el cocinero prueba la sopa, eso es formativo. Cuando los invitados prueban la sopa, eso es sumativo". No cabe duda de que el cocinero, si es buen cocinero, preguntará a los invitados y tendrá en cuenta su respuesta al preparar un nuevo plato.*

Cuadro 10.1.

## Marco General de la evaluación

Tipos de evaluación	Propósitos de la evaluación	
	Formativa	Sumativa
Contexto	Orientación en el establecimiento de los objetivos y prioridades.	Comparación de los objetivos con las necesidades.
Entrada	Orientación en la planificación de la enseñanza y otros servicios escolares.	Comparación de los planes escolares con las alternativas.
Proceso	Orientación en la distribución de la enseñanza y otros servicios escolares.	Registrar la puesta en marcha.
Producto	Orientación en las decisiones de la formación continua.	Comparación de logros con las necesidades, los objetivos y las prioridades.

Fuente: Stufflebeam (1996, p.63).

### 2.4. Evaluación interna y externa

Una nueva distinción es la que se realiza atendiendo a las características de los evaluadores y a su implicación en el proceso de enseñanza. La evaluación interna es la que se realiza por profesores que forman parte del proyecto del centro. La evaluación externa, por el contrario, se lleva a la práctica por profesionales que no participan directamente en el programa que es objeto de evaluación.

Se pueden exponer ventajas e inconvenientes para ambos tipos de evaluación. La interna conoce mejor el contexto, las necesidades educativas y los problemas más importantes del centro. Normalmente es más fácil relacionar los resultados que se obtengan con los proyectos de cambio. En contrapartida, la evaluación interna da una menor objetividad e independencia. Los evaluadores forman parte del proyecto que está siendo evaluado y tienen una mayor dificultad para abordar los problemas y analizar el origen de los mismos.

La evaluación externa es la otra cara de la moneda. Sus mayores dificultades están en el recelo que suscita, en el desconocimiento de las relaciones reales que existen en el centro, en la dificultad de establecer mecanismos de comunicación ágiles y francos con todos los implicados en el proceso educativo. Por el contrario, los evaluadores externos suelen tener



mayor credibilidad y pueden situar la información que obtienen dentro de una perspectiva más amplia.

La evaluación interna está más relacionada con la evaluación formativa y, por tanto, con los proyectos propios de los centros para mejorar su funcionamiento. La evaluación externa se vincula más con la evaluación sumativa y su realización en los centros suele proceder de las iniciativas de la administración educativa que la lleva a la práctica a través de los servicios de inspección correspondiente.

Los defensores de la evaluación interna de los centros han mirado habitualmente con recelo la presencia de evaluaciones externas por su carácter coercitivo y por su desconocimiento de la realidad de la escuela. Además, han considerado que la evaluación externa iba a centrarse casi exclusivamente en los rendimientos de los alumnos y a utilizar esta información en algún tipo de comparación entre las escuelas. No tiene necesariamente que ser así.

Una de las posibles utilidades de la evaluación externa es hacer públicos los datos obtenidos para favorecer la competencia entre los centros. Pero existen otros usos de este tipo de evaluación que son positivos y que no deben rechazarse. La evaluación externa permite tanto un posible control del funcionamiento de un centro como la posibilidad de utilizar esta nueva información en los procesos de cambio del centro. Desde esta última perspectiva la evaluación externa puede formar parte de un proceso de evaluación formativa de un centro.

Nevo (1995) ha subrayado este carácter necesario y complementario de ambos tipos de evaluación. La evaluación interna y externa de una escuela deben conducirse simultáneamente, aunque de forma independiente una de la otra.

La evaluación interna protegerá a la evaluación externa de llegar a ser demasiado simplista, creará una actitud positiva hacia la evaluación dentro de las escuelas (...). La evaluación externa servirá como un incentivo para mejorar la calidad de la actividad de evaluación interna de las escuelas (p.168).

De esta forma ambos tipos de evaluación pueden convertirse en un medio fundamental para conocer la situación de la escuela y para elaborar, a partir de este conocimiento, los medios más convenientes para la mejora de la escuela.

## 2.5. Los criterios de valoración

Una de las definiciones más aceptadas de la evaluación es la propuesta por el Comité Conjunto Norteamericano de Normas para la Evaluación en la que establece que la evaluación "es la valoración del mérito y/o valor de un objeto" (Stufflebeam, 1996). Este planteamiento pone en primer plano una cuestión que es enormemente polémica: quién fija los criterios de valor y cuáles son estos criterios.

No existen, ciertamente, criterios sobre la educación que sean ampliamente aceptados por todos los sectores educativos. Las distintas ideologías presentes en el mundo educativo tienden a seleccionar unos criterios frente a otros. La elección del rendimiento académico de los alumnos como el criterio principal para la valoración de los centros docentes olvida otros resultados también importantes que han de ser conseguidos. Por el contrario, aquellos que otorgan un énfasis excesivo a los procesos de enseñanza tienen el riesgo de perder de vista la evaluación de los resultados escolares. En la valoración de la educación hay múltiples intereses, múltiples sectores y múltiples perspectivas que representan la variedad de opciones presentes en la sociedad. En este contexto no es sencillo establecer unos criterios de valoración que sean aceptados por la gran mayoría y que permitan a la evaluación ofrecer lo que es específico de ella: analizar el valor de un programa educativo. Las reflexiones que se apuntaron en el capítulo 1 en relación con la calidad de la enseñanza y sus indicadores pueden incorporarse ahora de nuevo al discutir la evaluación de los centros docentes.

*La elección del rendimiento académico de los alumnos como el criterio principal para la valoración de los centros docentes olvida otros resultados también importantes que han de ser conseguidos. Por el contrario, aquellos que otorgan un énfasis excesivo a los procesos de enseñanza tienen el riesgo de perder de vista la evaluación de los resultados escolares.*

La tendencia general de los evaluadores es considerar que la valoración depende del contexto en que se encuentra el objeto evaluado y que es preciso tener en cuenta todas las condiciones para emitir un juicio de valor. Como señala acertadamente Nevo (1995), no existe el mejor coche como no existe la mejor escuela. Se puede llegar a identificar el coche más rápido o el más caro, pero el más adecuado para una persona en concreto depende de sus necesidades, de sus preferencias y de las limitaciones con las que se encuentra. Por esta razón la evaluación no debe conducir a una decisión global de la cualidad del objeto sino, más bien, a describir y juzgar sus diferentes aspectos y posibilidades para

que sean los interesados en el mejor funcionamiento del programa educativo quienes adopten las decisiones que consideren más oportunas.

Algunos investigadores han propuesto criterios específicos para valorar los servicios educativos. Stufflebeam(1996), una de las personas con más prestigio en el campo de la evaluación educativa, ha sugerido cinco niveles de criterios: a) los valores sociales básicos: igualdad de oportunidades, efectividad, viabilidad y excelencia; b) los criterios evaluativos esenciales: el mérito y el valor; c) los criterios relacionados con el contexto, la entrada, el proceso y el producto educativo: las necesidades de los alumnos, la viabilidad de los programas y la calidad de los resultados; d) las responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa; e) los criterios específicos que son propios de cada evaluación. Todos estos criterios, sin duda, constituyen un conjunto de orientaciones muy importantes a la hora de abordar un proyecto de evaluación. Tienen, sin embargo, la limitación de ser demasiado extensos, lo que hace más difícil su incorporación a la práctica de la evaluación. Por esa razón puede resultar de utilidad resumir estos criterios de valoración en los cuatro siguientes:

- 1.- Respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Educación en la diversidad.
- 2.- Participación, coherencia y consistencia de los proyectos del centro.
- 3.- Resultados educativos de los alumnos.
- 4.- Satisfacción de los profesores, padres y alumnos.

## 2.6. La definición de la evaluación

Las reflexiones anteriores han partido de una primera definición de la evaluación, ampliamente admitida, que establece una estrecha relación entre evaluación y valoración de la actividad educativa. Sin embargo, no existe unanimidad en este planteamiento. Algunos relevantes evaluadores, entre los que hay que destacar a Cronbach (1963,1982), se apartan de este enfoque y consideran más apropiado conceptualizar la evaluación en relación con la adopción de decisiones. El evaluador, afirmará Cronbach, no debe ser el árbitro de un partido que recibe en encargo de decir lo que está bien o está mal, sino que su misión principal es ayudar, a través de la información que proporciona, a mejorar el programa. El acierto de su evaluación se mide por su capacidad para conseguir mejores resultados.

En una perspectiva similar se sitúa una amplia

corriente de pensamiento que tiene su origen en la obra de Stenhouse. Su posición, al discutir el desarrollo del currículo rechaza la separación entre el que desarrolla el programa y el evaluador, y defiende una clara integración entre ambos: "La evaluación debe conducir al desarrollo y estar integrada dentro de él" (Stenhouse, 1975, p.122).

Estas diferentes posiciones no son ajenas a las distinciones anteriormente realizadas entre evaluación sumativa y formativa o entre evaluación externa o interna. Aquellos que aceptan la función de la evaluación externa y que tienen en cuenta las demandas de los sectores sociales interesados en el funcionamiento de la escuela se inclinan hacia definiciones que permiten establecer algún tipo de juicio sobre el centro docente. Aquellos otros investigadores que destacan casi exclusivamente el papel de la evaluación formativa e interna y desconfían de otros tipos de evaluación, se inclinan preferentemente por definiciones en las que la evaluación esté relacionada con la mejora de los centros.

Las reflexiones sobre las distintas funciones de la evaluación conducen a considerar la importancia de que exista una confluencia e integración de todas ellas. La evaluación formativa y sumativa, la interna y la externa, no deben ser dinámicas antagónicas sino que deben contribuir a facilitar que los centros docentes obtengan el máximo de información. Esta información ha de ser contextualizada y objetiva, y debe conducir a conclusiones que hagan posible la valoración del funcionamiento del centro a partir de los criterios que se hayan establecido. La información obtenida, que se inscribe en el proceso de reflexión habitual de la comunidad educativa sobre el alcance de sus actividades, contribuirá, también, a impulsar programas de cambios y mejora del centro. Desde estos planteamientos es posible proponer una nueva definición más amplia e integradora de la evaluación de los centros docentes.

La evaluación es la actividad de obtener información sobre las dimensiones más relevantes de un centro que permita determinar el valor añadido de sus enseñanzas y que contribuya a mejorar sus actividades educativas.

Esta definición aporta algunos elementos que todavía no se han abordado: el concepto de valor añadido, las dimensiones más relevantes de un centro, y la vinculación de la evaluación con la mejora o el cambio educativo. Los siguientes apartados van a desarrollar estos temas.

*La evaluación formativa y sumativa, la interna y la externa, no deben ser dinámicas antagónicas sino que deben contribuir a facilitar que los centros docentes obtengan el máximo de información.*



### 3. El valor añadido de los centros

En los últimos años se ha producido una importante confluencia de factores que ha dado lugar a una nueva forma de conceptualizar la evaluación de los centros. Por una parte ha habido un auge considerable de las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas<sup>7</sup>, cuyas conclusiones han puesto de manifiesto la influencia de los centros docentes en los resultados que obtienen sus alumnos. Una influencia que está, a su vez, determinada por el contexto socioeconómico de los alumnos y por su nivel inicial de conocimientos.

Este desarrollo de la investigación educativa se ha visto acompañado, y estimulado, por los progresos en el campo estadístico que han conducido a la consolidación de métodos más sofisticados, entre los que cabe destacar el modelo de múltiples niveles para el análisis de la información (Goldstein, 1987). Al mismo tiempo, la propuesta de varios gobiernos liberales de hacer públicas las calificaciones obtenidas por todos los alumnos para, de esta forma, informar a la sociedad sobre la calidad de los centros docentes, ha generado un amplio debate sobre la posibilidad de que las comparaciones realizadas sean equivalentes e, incluso, justas. Estos factores están en el origen de los estudios sobre el "valor añadido" de los centros.

#### 3.1. El significado del valor añadido

Las escuelas y los estudiantes que acceden a ellas no están en las mismas condiciones iniciales para poder realizar después comparaciones entre los resultados que estos últimos obtienen para deducir de ellos la calidad de sus respectivas escuelas. Las escuelas que reciben alumnos más aventajados y que proceden de ambientes culturales más privilegiados tienen una mayor probabilidad de que sus alumnos obtengan mejores resultados que aquellas otras que escolarizan alumnos en peor situación académica y social. Sin embargo, esta mayor probabilidad no supone una necesidad. Como han demos-

trado las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas, los resultados de las escuelas no están totalmente determinados por su situación de partida. Las escuelas intervienen decisivamente en el progreso de sus alumnos, por lo que se puede afirmar que unas escuelas son mejores que otras en promover estos progresos. Esta constatación abre un amplio camino para mejorar la calidad de todas las escuelas, sea cual sea el nivel de sus alumnos.

Desde esta perspectiva la comparación fundamental no debe realizarse entre los resultados finales de los alumnos de diferentes escuelas, sino más bien entre los logros esperados, en función de su nivel inicial, y los que realmente obtienen. Esta medida o indicador es el valor añadido de un centro, que sirve para indicar la contribución independiente que realiza una escuela.

Situados ya en el lógica del valor añadido, las escuelas no pueden evaluarse por sus resultados finales. Habrá escuelas a las que asisten alumnos aventajados que aunque sus logros finales sean aceptables, sus resultados pueden encontrarse por debajo de lo esperado, por lo que su progreso será limitado. Por el contrario, otras escuelas, con alumnos más problemáticos y que incluso sus resultados finales son inferiores a las anteriores, podrán ser consideradas de mayor calidad al promover un progreso de sus alumnos superior al esperado de acuerdo con sus condiciones

*Las escuelas que reciben alumnos más aventajados y que proceden de ambientes culturales más privilegiados tienen una mayor probabilidad de que sus alumnos obtengan mejores resultados que aquellas otras que escolarizan alumnos en peor situación académica y social.*

iniciales.

El control de los datos que afectan al contexto de los centros y al nivel inicial de los alumnos es uno de los aspectos fundamentales para elaborar su valor añadido. El estudio de Sammons y otros (1994) analizó las medidas más útiles para situar los resultados que los alumnos obtuvieron en la prueba final de secundaria en el marco de su contexto socioeconómico. Finalmente se encontraron ocho indicadores que explicaban un porcentaje importante (62%) de la variación encontrada en el nivel de la escuela. De estos ocho indicadores, tres estaban basados en la escuela (número total de alumnos, porcentaje de alumnos con dictamen de educación especial, porcentaje de alumnos con becas de comedor), tres estaban basados en el censo (porcentaje de cabezas de familia con actividades profesionales no manuales; porcentaje de personas mayores de 18 años con altas cualificaciones educativas y porcentaje de personas de otros orígenes étnicos, no asiáticos y no blancos); y dos estaban basados en características de los alumnos (sexo y

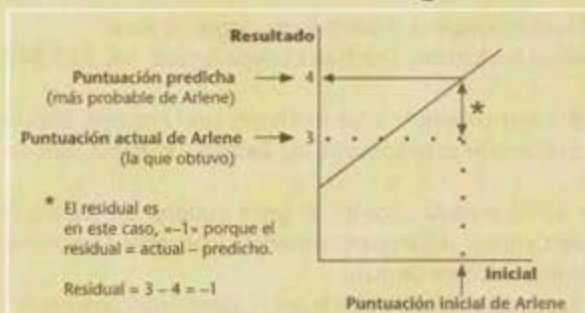
7 Véase el capítulo 4 para un desarrollo de este tema.

edad en meses). Sin embargo, estudios posteriores han puesto de relieve que las medidas de los resultados iniciales de los alumnos es el factor básico para controlar el efecto de las escuelas. El resto de los datos relativos al contexto socioeconómico producen un efecto menor, aunque significativo, y deben servir para ajustar los resultados del valor añadido de las escuelas.

Los datos que se obtienen para calcular el valor añadido de un centro no pueden proceder exclusivamente de su autoevaluación. Es necesario que exista un amplio conjunto de datos de varias escuelas, no menos de 30, que permitan realizar comparaciones. De esta forma es posible calcular la diferencia entre los resultados obtenidos y los resultados esperados de todos los alumnos de estos centros a partir de los datos iniciales conocidos. La suma de las diferencias de todos los alumnos de un centro es el "residual", en terminología estadística, o el valor añadido de un centro.

Fitz-Gibbon (1996) ha descrito con enorme simplicidad y elegancia los diversos sistemas para calcular el valor añadido de un alumno. El más común es el que utiliza el análisis de regresión. Para ello es necesario: a) obtener los datos del rendimiento inicial de cada uno de los alumnos; b) obtener los datos del rendimiento posterior de los alumnos; c) relacionar los dos; d) utilizar esta relación para obtener, retrospectivamente, el rendimiento que se hubiera esperado de cada estudiante. Para ello es necesario determinar la recta que muestra el nivel esperado. Esta recta es la recta de regresión. El valor añadido se define por la diferencia entre el rendimiento que realmente tiene el alumno y el que se esperaría teniendo en cuenta la recta de regresión. El valor añadido podrá ser positivo, si el resultado obtenido es más alto que el esperado, o negativo, si es inferior al predicho. La Figura 10.1 muestra el valor añadido negativo de una alumna.

Figura 10.1  
**Un valor añadido negativo**



Fuente: C.T. Fitz-Gibbon (1996, p. 122).



Una vez que se han obtenido los valores añadidos de cada alumno, es posible calcular el valor añadido de un grupo de alumnos en una materia, del conjunto de la clase en todas las materias o de toda una escuela.

Un modelo más complejo de análisis es el de niveles múltiples (Goldstein, 1987). A partir de él es posible analizar los resultados obtenidos controlando la influencia relativa de los dife-

rentes niveles en los que puede organizarse la información. Estos niveles pueden ser el contexto del alumno, su nivel inicial, las características del centro, los procesos del centro o los procesos del aula. El objetivo es estudiar su influencia en los resultados de los alumnos en la clase, en el centro, en un distrito o en una ciudad.

### 3.2 Limitaciones y perspectivas

El alcance de los análisis del valor añadido de los centros depende, en gran medida, del rigor de los datos obtenidos. La ausencia de datos iniciales de los alumnos supone una limitación muy importante. También es difícil obtener algunos datos fiables del contexto socioeconómico de los alumnos. Los padres tienen a veces dificultades para responder determinadas preguntas relacionadas con sus ingresos, su trabajo, las ayudas que reciben del Estado o la dedicación de su tiempo a actividades culturales o al apoyo educativo a sus hijos.

Otra de las cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta es la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos. Las investigaciones recientes realizadas, todavía escasas, indican que algunas escuelas pueden mostrar buenos resultados globales, pero una gran variabilidad en los resultados de cada una de las áreas del currículo o para determinados grupos de alumnos. La consistencia entre los resultados globales y los de cada uno de los departamentos varía de muy fuerte en alguna escuela a muy débil en otras, de acuerdo con los datos aportados por Thomas y otros (1995). Estas conclusiones sub-



rayan la importancia de realizar estudios diferenciados por cada una de las áreas, y no solamente valoraciones globales de los resultados de los alumnos.

Desde el análisis de la estabilidad de los resultados, este mismo estudio señala que, durante un período de tres años, las puntuaciones globales de los alumnos de una escuela son más estables que las que obtienen en cada una de las áreas. Es necesario, por tanto, tener en cuenta los resultados obtenidos durante varios años. Realizar juicios sobre las escuelas con las calificaciones que obtienen los alumnos en un año o solamente en alguna materia es de un valor muy limitado y está sujeto a múltiples errores y distorsiones.

Uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta en la actualidad el análisis del valor añadido de los centros es su orientación casi exclusiva a utilizar los resultados académicos de los alumnos. Es un enfoque que debe ampliarse para incorporar otras dimensiones relacionadas con los procesos del centro, las actividades de los profesores en el aula y la percepción que profesores, padres y alumnos tienen de la calidad del centro docente. De esta forma será posible avanzar en la elaboración de un concepto más amplio del valor de un centro.

El problema de la publicidad de los datos obtenidos es otro de los temas siempre recurrentes cuando se intenta valorar un centro docente. La incorporación del valor añadido de los centros en las evaluaciones o, incluso, la ampliación de su concepto en la perspectiva que se acaba de apuntar, no implica la aceptación de que puedan publicarse los datos en forma de comparaciones ordenadas. Por el contrario, los datos generales que se obtengan deben servir para informar a la sociedad de la situación del sistema educativo y para comprender los factores que promueven la calidad de la enseñanza en general. Los datos propios de cada centro deben ser utilizados para que cada comunidad educativa conozca sus progresos y sus problemas, y para colaborar en el proceso de la evaluación formativa que todos los centros deben realizar.

Pocos estudios han abordado la comparación de los cambios que se producen en los centros a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las variables de contexto, procesos y resultados. La realización de este tipo de estudios permitirá comprender mejor los factores responsables de los cambios en los centros y contribuirá a mejorar su funcionamiento.



#### Bibliografía:

- Cambell, D. T. y Stanley, J. C. (1963) *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. En N.L. Gage (ed), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally.
- Cronbach, L. J. (1980) *Toward reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass
- Fitz – Gibbon, C. T. (1963) *Course improvement through evaluation*, *Teachers College Records*, 64, 672-683.
- (1996) *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*. Londres: Casell
- Luján, J y Puente, J. (1977) *Beyond the Numbers Game*, Berkely: MacCutchan
- (1996) *Evaluación de Centros Docentes. El Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nevo, D. (1995) *School – Based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- OCDE – CERI (1996) *What Works in innovation: (Co – operation Between the School and the Family*, París; OCDE.
- Smith, E.R. y Tyler, R.W. (1942) *Appraising and Recording Student Progress*. Nueva York; Harper & Row.
- Stake, R. E. (1967) *The countenance of educational evaluation*, *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1985) *Sistematic Evaluation; A self – Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer – Nijhoff, (ed. Cast: *Evaluación sistemática. Guía Teórica y Práctica*, Barcelona, Paidós. MEC, 1987).
- (1996) *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Direcciones de Centros*, Bilbao; I.C.E.- Universidad de Deusto.
- (1995) *Stability and Consistency in Secondary School's Effects on Students' outcomes over 3 years*. Trabajo presentado en el ISCEI. Leeuwarden.

# REFLEXIONANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA ESCUELA Y SU CONTEXTO

*El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO, realizó recientemente el Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, el que nos ofrece nuevas informaciones para enriquecer la discusión acerca de la calidad de la educación en América Latina y en nuestro país. Una primera actividad al respecto tuvo lugar en el Segundo Seminario Nacional del Movimiento Pedagógico, ocasión en la que un grupo de maestros conoció sus resultados y pudo comentarlos, vinculándolos a sus propias visiones como docentes preocupados de reflexionar sobre los procesos escolares.*

*Uno de los objetivos que UNESCO se plantea, es que este informe pueda transformarse en un instrumento para el diálogo y el desarrollo de políticas educativas. Coincidiendo con ello, **Revista Docencia** ha querido contribuir a difundir y debatir los resultados de este Estudio, por cuanto trabajos de esta naturaleza muestran las posibilidades de la investigación como un instrumento poderoso para la política educativa, en tanto genera mejores interpretaciones acerca de lo que se puede hacer para acrecentar la calidad de las escuelas.*

*A continuación, presentamos dos trabajos relacionados con el Estudio. El primero, "Calidad de la Educación en América Latina: La escuela tiene algo que decir", ofrece un resumen de la investigación; el segundo, "Conversemos sobre la calidad de la educación", intenta profundizar acerca de sus resultados, a partir de la mesa de discusión realizada con un grupo de especialistas en educación y dirigentes del magisterio, quienes, con su experiencia y la particularidad de sus visiones, aportan nuevos elementos para el debate.*

*El propósito ulterior es abrir temas de discusión y generar nuevos procesos de diálogo también entre nuestros lectores, enriqueciendo las capacidades de interlocución del magisterio a la hora de discutir las políticas educativas.*

## Calidad de la Educación en América Latina:

# LA ESCUELA TIENE ALGO QUE DECIR

*El propósito fundamental de este Estudio ha sido el de aportar información útil para la formulación y ejecución de políticas educacionales en América Latina. Sus resultados permiten –según sus autores– tomar el pulso, a través de muestras representativas de estudiantes de Tercero y Cuarto Grado, de la situación educacional de los más de sesenta y cuatro millones de niños y niñas, que constituyen el universo de alumnos de Educación Primaria en la Región. El Estudio asume la necesidad de considerar la naturaleza compleja de los procesos educativos y de sus interrelaciones con el desarrollo económico y social en la definición de las políticas educativas. Por ello, en los análisis se incluyen no sólo aspectos pedagógicos, económicos, sociales y culturales, sino que también el efecto sistémico existente entre ellos, ofreciendo nuevas pistas para pensar y proponer políticas educativas.*

*Los autores consideran importante el hecho de que este trabajo se realiza en momentos en que los países de la Región han dado especial prioridad al desarrollo de la educación, iniciándose, en gran parte de ellos, procesos de reforma cuyos énfasis prioritarios han sido la calidad de la educación y la equidad de su distribución. En este contexto, sus resultados entregan información de gran valor acerca del desarrollo de estos procesos de cambio, que pudiera utilizarse en investigaciones posteriores acerca del impacto de las reformas.*

*Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados realizado por UNESCO<sup>1</sup>*

## Cómo se realizó el estudio

Entre los meses de junio y noviembre de 1997 se aplicaron pruebas de **Lenguaje** y **Matemática** a alumnos de Tercer y Cuarto Grado de Enseñanza Básica en trece países de América Latina<sup>2</sup>. Se determinaron estas dos disciplinas como indicadores de calidad de la educación, por cuanto el Lenguaje constituye la base para la formación del universo conceptual de hombres y mujeres y al mismo tiempo es el soporte de la función cognoscitiva: es con y a través del Lenguaje que el estudiante construye y desarrolla conocimientos y aprendizajes, otorga significado a sus experiencias y sentido a las experiencias de los otros. La Matemática, por su parte, se ha convertido en uno de los pilares de la capacidad para comprender e interpretar el mundo real; el desarrollo del lenguaje matemático, la capacidad para resolver situaciones problemáticas y el pensamiento lógico-matemático se consideran hoy objetivos fundamentales en los procesos educacionales.

Los resultados de esa primera fase del estudio mostraron, por una parte, una clara situación de desmedro en materia de rendimientos educativos y, por otra, una importante dispersión de los resultados, de modo tal que los países se distribuyeron en tres grupos, quedando el primero de ellos conformado exclusivamente por Cuba, que obtuvo un puntaje definitivamente superior al resto (por ejemplo, gráfico 1). Este hecho demandó profundizar el análisis de los resultados, con el objeto de determinar los factores que los explican. Con este fin, se administraron cuestionarios a alumnos, tutores, docentes y directores, que recogen información acerca de los factores asociados a los niveles de logro.

1 Informe preparado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO. Director del Estudio: Juan Casassus. Equipo de Consultores Permanentes: Juan Carlos Palafox, Sandra Cusato, Juan Enrique Froemel. Analistas Expertos: Carlos Pardo, Douglas Willms, Anne Marie Sommers. Publicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO-SANTIAGO, Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe. Disponible en el sitio web: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

2 Los países que participaron fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Gráfico I  
**Resultados en Matemática 4º Grado**

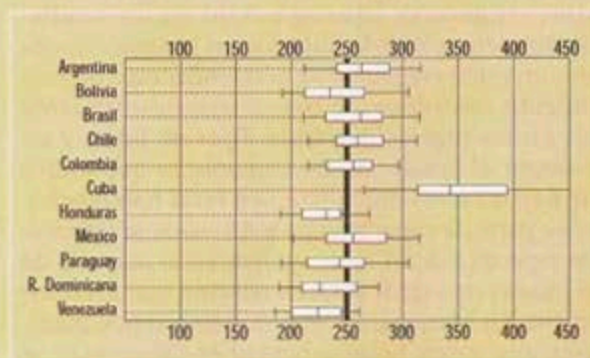


Gráfico II  
**Esquema interpretativo**



Para los investigadores es importante señalar que el logro académico de los alumnos no está sólo influido por lo que ocurre fuera de la Escuela, también es el resultado de acciones que ocurren al interior de ella. Subrayan en ese sentido, que uno de los aspectos que se considera de mayor importancia como producto del Estudio es la posibilidad de investigar de forma



lo más exhaustiva posible los resultados de los alumnos en su relación con las variables de la escuela. Esto por dos razones. La primera, es que permite establecer la magnitud relativa de la participación, en la explicación de los resultados escolares, de las variables de la escuela en comparación con las variables del contexto. La segunda, es que son precisamente las variables de la escuela aquellas susceptibles de ser modificadas a través de decisiones de política educativa.

Con el fin de facilitar el análisis de los resultados, se construyó un modelo que muestra la acción de los diferentes factores sobre la calidad del aprendizaje. En él se propone un conjunto de variables que se organizan en tres categorías generales (producto, insumo y proceso) y en sus dimensiones o áreas de variables incidentes en el aprendizaje. El esquema interpretativo para el conjunto de variables fue elaborado tomando como referencia al actor del proceso educativo y su contexto. Se arribó así a un esquema que define cuatro áreas de observación (Gráfico II), caracterizada cada una por las prácticas correspondientes definidas por sus variables de insumo y proceso:

1. **El alumno y su Contexto Familiar**, que incluye

rasgos, compromisos, hábitos y destrezas del alumno y de su contexto familiar.

2. **El Maestro y el Ámbito Educativo**, que incluye variables del currículo y de la gestión pedagógica llevada a cabo por el docente en el aula.

3. **El Director y el Microcosmos Escolar**, que incluye variables en que se sustentan los procesos de gestión institucional de la escuela.

4. **Las Autoridades Públicas y el Macrocosmos**, que incluye aspectos relacionados con la gestión política e institucional de nivel nacional.

Para obtener una mayor profundidad en el análisis, se establecieron estratos de acuerdo a un criterio demográfico (basado en el número de habitantes de la localidad en que se ubica la escuela), y un criterio administrativo (basado en el tipo de gestión de la escuela). Así, se establecieron los estratos Mega-ciudad, Urbano y Rural y, dentro de éstos, se diferenció en escuelas públicas (bajo gestión pública en cualquiera de sus niveles: federal, estatal o municipal) y privadas (escuelas de gestión privada sin importar el origen de sus recursos).

## Resultados acerca del rendimiento escolar

El Estudio expone el análisis de los resultados en cuanto al rendimiento escolar en la Región, en dos niveles. En primer lugar, describe los resultados de acuerdo a los tópicos estudiados, esto es, aque-

los aspectos centrales a ser medidos tanto en Lenguaje como en Matemática. En segundo lugar, realiza un análisis por niveles de desempeño, es decir, de las competencias logradas por los alumnos en cada una de estas áreas.

como en Matemática, no obedece a patrones que se puedan considerar comunes para toda la Región ni para agrupaciones mayoritarias de países. Al respecto existe, en general, heterogeneidad en los resultados. Sin perjuicio de lo anterior, en Lenguaje se observa una cierta regularidad, con tendencia a un rendimiento relativamente bajo o significativamente bajo en los tópicos *Identificar Tipos de Textos* y en *Distinguir el Emisor del Destinatario*, lo que indica que hay mayores dificultades en estas habilidades. Por su parte, la capacidad para *Reconocer la Información Específica de un Texto* aparece en la mayoría de los países con logros altos en relación con los otros tópicos. En Matemática, el único tópico que manifiesta una cierta homogeneidad es *Operatoria con Números Naturales*, ya que en ningún país alcanza desempeños extremos ("notoriamente superior" o "notoriamente inferior"). Las mayores discrepancias entre países se observan en *Fraciones Comunes* y *Geometría*. En general, estas discrepancias pueden explicarse por el hecho de que no existe consenso en cuanto a si el tratamiento de las fracciones o el de geometría debiera enfatizarse o no en los primeros niveles de escolaridad.

### Resultados por niveles de desempeño

Este análisis permite reconocer las tendencias de lo que un estudiante o grupo de estudiantes puede o no puede hacer. Su utilidad consiste en proporcionar información acerca de cómo se presentan en los alumnos los diferentes grados de las competencias que se enseñan y entrega así una visión del estado de la educación desde el punto de vista de la calidad y equidad.

Para realizar esta parte del Estudio se analizaron los ítems de cada prueba desde el punto de vista del grado de dificultad que representan y el tipo de habilidad que requieren del estudiante. Ello permitió definir tres niveles de desempeño en cada una de las pruebas (Tabla 2).

Como criterio para realizar el análisis, se estableció una línea de base que representa el porcentaje de alumnos que debería haber alcanzado cada Nivel de Desempeño para considerar que el Nivel en cuestión ha sido adecuadamente logrado. Así, se determinó que para considerar que en los alumnos se están desarrollando adecuadamente las competencias evaluadas por las pruebas, se espera que el 90% de los estudiantes alcance el Nivel I, el 75% el Nivel II y el 50% el Nivel III. Desde esta perspectiva, si un país alcanza estos resultados, se puede considerar que el desempeño de sus estudiantes es adecuado.

Tal como se ha señalado, al analizar comparativamente los resultados de los países tanto en Lenguaje como en Matemática, Cuba es el país que obtiene los resultados más altos en los tres niveles, superando ampliamente el mínimo considerado

### Resultados por Tópicos Estudiados

Con el fin de identificar los elementos curriculares que definen el proceso educativo de los alumnos en la Región en las áreas de Lenguaje y Matemática, se desarrolló un proceso de análisis curricular destinado a determinar los aspectos comunes presentes en los currículos de los países participantes. Del conjunto de aspectos a ser medidos que se concluyó como resultado de este análisis y de las consultas con los diferentes países, se eligieron cinco tópicos de Lenguaje y cinco tópicos de Matemática como base para la interpretación de los resultados (Tabla 1).

Para cada país por separado se estableció un perfil de desempeño que expresa el dominio relativo que sus estudiantes poseen en los diferentes tópicos, a partir del cual se analizó el desempeño de los estudiantes en cada uno de ellos.

Los resultados muestran que el desempeño relativo de los diferentes tópicos, tanto en Lenguaje

Tabla 1  
**Tópicos estudiados**

Lenguaje	Matemática
Identificar tipo de textos	Numeración
Distinguir emisor y destinatario de un texto	Operatoria con números naturales
Identificar el mensaje de un texto	Fraciones comunes
Reconocer información específica de un texto	Geometría
Identificar vocabulario relacionado con el sentido de un texto	Habilidades

Tabla 2  
Niveles de desempeño

### Niveles de desempeño Lenguaje

#### Nivel de desempeño I: *Lectura literal-primaria*

En este nivel, las preguntas apuntan principalmente al reconocimiento de estructuras explícitas del nivel local. Así, en este nivel se encuentran preguntas que implican reconocer los actores de un relato, identificar fragmentos claves en la argumentación, reconocer relaciones explícitamente planteadas, etc.

#### Nivel de desempeño II: *Lectura de carácter literal en modo de paráfrasis*

Este nivel representa un grado mayor de complejidad en la lectura. Requiere una traducción semántica regulada por el sentido literal del texto. En este nivel, se encuentran preguntas en que se pide dar cuenta del texto con otras palabras, sin que sea necesaria una interpretación profunda de él.

#### Nivel de desempeño III: *Lectura de carácter inferencial*

En este nivel, se llenan espacios vacíos del texto, se hacen explícitos los supuestos sobre las que está estructurado, se vinculan proposiciones a nivel micro y macro-textual, se identifican distintas formas de relaciones implícitas en el texto. Aquí se ubican preguntas que exigen relacionar porciones del texto alrededor de un tópico parcial y reconocimiento de algunas siluetas textuales.

### Niveles de desempeño en matemática

#### Nivel de desempeño I: *Reconocimiento y utilización de hechos y relaciones matemáticas básicas*

En este nivel, se ubican los estudiantes que son capaces de abordar ejercicios usuales y rutinarios de aula, que implican el reconocimiento superficial de estructuras matemáticas. Requiere el manejo de un lenguaje matemático elemental y de habilidades relacionadas con leer y escribir números, reconocer figuras geométricas, identificar patrones simples y realizar operaciones elementales.

#### Nivel de desempeño II: *Reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas simples*

En este nivel se ubican los estudiantes que son capaces de reconocer estructuras matemáticas simples. Pueden abordar tanto ejercicios usuales y rutinarios de aula, como situaciones problema simples que implican la aplicación de operaciones básicas como la suma, sustracción, multiplicación y división.

#### Nivel de desempeño III: *Reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas complejas*

En este nivel, se ubican los estudiantes que son capaces de reconocer estructuras matemáticas complejas. Pueden abordar situaciones que exijan tanto procedimientos usuales como no usuales para su resolución y abordar problemas que impliquen el reconocimiento de la estructura del sistema de numeración decimal y el manejo del valor posicional para el establecimiento de equivalencias.

como adecuado. En todos los demás países los resultados son disímiles tanto en lo referido a los estratos demográficos (megaciudad, urbano y rurales) como administrativos (público-privado), con una tendencia favorable a las escuelas de megaciudades o urbanas y, en general, un mejor desempeño en las escuelas privadas, aunque en varios países en ese estrato tampoco se alcanzan los niveles mínimos esperados.

En términos globales, se puede sostener que en la Región —en el área de Lenguaje— un alto número de estudiantes realiza procesos de lectura en los

que prima una comprensión fragmentaria y localizada del texto. El estudiante logra identificar partes de la información contenida en los textos, pero no comprende lo que lee y tiene dificultad para establecer por qué se dice lo que se dice y para qué se dice. Es decir, en la mayoría de los países los alumnos están aprendiendo más a leer que a entender el significado del texto y realizar interpretaciones; los niños leen pero no saben aprender leyendo. En cuanto a Matemáticas, los resultados indican que en las áreas y tópicos explorados por las pruebas, los alumnos pueden reconocer números, signos matemáticos y relaciones numéricas y de orden, a un nivel elemental. Sin embargo, no logran un dominio adecuado en competencias relacionadas con la resolución de problemas matemáticos, tanto simples como complejos.

En Chile los resultados también muestran altibajos. En Lenguaje, los alumnos de escuelas ubicadas en mega-ciudades y en sectores urbanos superan el nivel más alto de complejidad, mientras las escuelas rurales llegan sólo hasta el nivel más básico, teniendo dificultades para elevarse sobre el nivel de reconocimiento textual de un texto y lograr mejores niveles de comprensión del contenido. En Matemática, Chile, a la par con otros países, sólo logra un desarrollo adecuado para los estratos de megaciudad y urbano en el Nivel I, mostrándose puntajes bajos en los Niveles II y III en dichos estratos y en los tres Niveles en el estrato rural. En cuanto al análisis por estrato administrativo, el nuestro se sitúa junto a los pocos países que alcanzan los porcentajes mínimos esperados para el Nivel I en el estrato público.

## Los factores asociados a los aprendizajes

A juicio de los autores del Estudio, el análisis de los factores asociados a los aprendizajes muestra que existen algunas variables cruciales que compensan el efecto negativo que pueden tener las condiciones socioeconómicas y socioculturales desfavorables, por lo que a pesar de provenir de contextos desfavorecidos los alumnos sí pueden tener buenos resultados. Estas condiciones se refieren a la cultura, las actitudes, las prácticas y las interrelaciones entre docentes, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar. Un porcentaje importante de la varianza de los resultados es explicado por factores vinculados a la Escuela. Esto quiere decir, según señala el Informe, que existe un importante margen de acción para aplicar políticas educativas que inclusive pueden ser de bajo costo, destinadas a modificar la situación actual y mejorar con-

siderablemente el rendimiento de los alumnos. Este Estudio permite concluir a sus autores que, en América Latina, contrariamente a lo postulado en la literatura, la Escuela sí hace una diferencia y logra vencer los efectos de esta falta de equidad social.

A continuación se presenta un resumen de los principales resultados que ha entregado el análisis de los datos disponibles, prestando especial atención a su relevancia para acciones de política educativa. Se han ordenado de acuerdo a las cuatro Áreas de Observación que se mencionaron al comienzo.

En contraste, la ayuda de los padres a los niños para hacer las tareas tiene un efecto negativo en el rendimiento. Este resultado es consistente con la literatura y la explicación parece estar asociada con las limitaciones pedagógicas de los padres para asumir este rol. Por otra parte, cuando los padres se relacionan más activamente con las actividades de la escuela en su conjunto, los puntajes de sus hijos aumentan entre 14 y 21 puntos.

Sostiene el Informe que el efecto combinado de tener libros en los hogares y leerles frecuentemente a los niños, se muestra como una poderosa manera de mejorar su rendimiento en la escuela. Tal efecto combinado permite un aumento entre 9 y 10 puntos; y, si a lo anterior se suma una vinculación de los padres en las actividades de la escuela, los puntajes podrían subir en más de 30 puntos.

#### **b. El ámbito del director y de la gestión escolar**

Uno de los principales aspectos analizados aquí se refiere a los "recursos de la escuela". Señala el Estudio que la demanda por ampliar la oferta en cobertura y la pobreza prevalente en muchas de las escuelas, ha hecho que la inversión en espacios escolares constituya una prioridad en las políticas tradicionales. Sin embargo, cuando las escuelas cuentan con facilidades edilicias básicas, la mirada se vuelca hacia otro tipo de recursos y su influencia en el rendimiento de los alumnos. Por ello, la investigación consideró en este rubro la disponibilidad de materiales instruccionales tales como pizarra, tiza, calculadoras o mapas y concluyó que la disponibilidad de éstos tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos. Los materiales ayudan a que los docentes puedan llevar a cabo su tarea de manera más profesional.

Esta variable se relaciona también con la disponibilidad de libros en la biblioteca de la escuela, lo que aumenta el impacto. A juicio de los autores esto es razonable, pues los niños que tienen apoyo de materiales y acceso a libros, aprenden más que los que no lo tienen. Los coeficientes para el tamaño de la biblioteca indican que las escuelas con a lo menos 1.000 libros alcanzan puntajes de rendimiento significativamente superiores que aquellas con bibliotecas pequeñas.

#### **c. Los aspectos al interior del aula centrados en el docente y el currículo**

En este ámbito de observación se analizaron diversas dimensiones relacionadas con características de los docentes. Entre ellas se consideraron su formación inicial, la capacitación en servicio, su experiencia y la razón alumno/maestro (Gráfico III).

#### **a. El ámbito del alumno y su contexto familiar.**

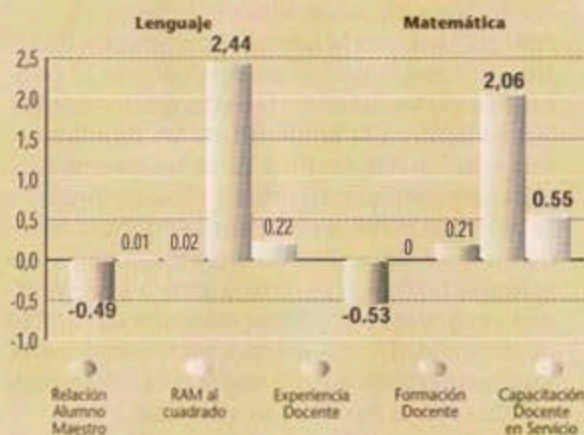
La educación de los padres es un predictor robusto del rendimiento. A mayor educación de los padres, mejores son los resultados académicos de los alumnos. Esta relación acusa mayores y mejores resultados en los casos de alumnos cuyos padres han terminado la escuela secundaria.

La gestión del sistema y de las escuelas se ha inclinado de manera creciente hacia la búsqueda de una mejor relación con los padres y tutores como una forma de mejorar el rendimiento de los alumnos. El impacto de las acciones de los padres, en particular las madres, en relación con el rendimiento de sus hijos, ha sido un tema que ha atraído la atención de investigadores y es aún campo abierto a las propuestas de política.

El Estudio examinó este vínculo desde distintas perspectivas. Mostró que si los padres leen a sus hijos, aumenta entre 3 y 6 puntos el rendimiento de éstos, especialmente en Lenguaje. Altos rendimientos están asociados también con la disponibilidad de 10 ó más libros en la casa. Este solo factor contribuye con 4.55 puntos en Lenguaje y 5.23 en Matemática.



Gráfico III  
**Variaciones de puntaje en función de las variables asociadas a el aula y las características de los docentes**



Las cifras en **negritas** son estadísticamente significativas a un nivel de .05

- **Cantidad de alumnos por aula:** El tamaño del grupo curso se expresa aquí a través de la razón alumno/maestro. Según sus autores, la evidencia encontrada en el Estudio no es muy clara. La reducción del número de alumnos por profesor establece una relación no lineal y no siempre se traduce en mejores rendimientos. Visto desde el nivel regional, reducir un alumno en el tamaño de las aulas implica una ganancia muy pequeña en puntos en rendimiento. Para aumentar en 5 puntos, sería necesario reducir a lo menos en 10 el número de niños por aula. Señala el Informe que, si bien este es un resultado positivo, los altos costos de una política masiva en esta materia sugieren que ella debería implementarse una vez que se hayan adoptado otras políticas que incidan sobre factores cuyo rendimiento es mayor.
- **Formación inicial de los docentes:** Las investigaciones sobre este tema sugieren que existe mayor probabilidad de observar un mayor impacto de la formación de los docentes en contextos donde existe una gran variación en ella, como es el caso de América Latina. El Estudio muestra que la formación post secundaria de los docentes tiene un fuerte impacto en el rendimiento de los alumnos. Por cada año adicional de formación docente post secundaria, los alumnos aumentan sus resultados en 2,44 puntos en Lenguaje y 2,06 puntos en Matemática. Estos resultados indican que aquellos estudiantes cuyos maestros tienen cuatro años de formación docente post secundaria alcanzarían entre 4 y 5 puntos más que aquellos cuyos maestros tienen sólo dos años de formación docente post secundaria. Sin embargo, como observan los investigadores, resulta evidente que no basta considerar

el número de años de formación, es necesario revisar también los contenidos de esa formación.

- **Capacitación docente:** La capacitación de los docentes en servicio ha sido detectada como un aspecto muy importante en distintos estudios de efectividad, en particular en sus interacciones con los años de formación inicial. En este Estudio tal efecto se aprecia en los casos de Cuba, Paraguay y Brasil. Sin embargo en el nivel regional no se observa un impacto importante de las actividades de capacitación. Esto sugiere a los investigadores que la calidad de los programas de capacitación es muy desigual entre los países y que, por tanto, resulta necesario controlar la calidad de estas actividades de manera de aprovechar mejor su nivel de efectividad. No obstante lo anterior, no les parece conveniente considerar la capacitación como práctica aislada. Por el contrario, sostienen que hay que transformar las acciones de capacitación en programas de desarrollo profesional. Este aspecto, a su juicio, es de particular importancia en el contexto del desarrollo tecnológico y en el de las reformas al currículo en curso en la Región.

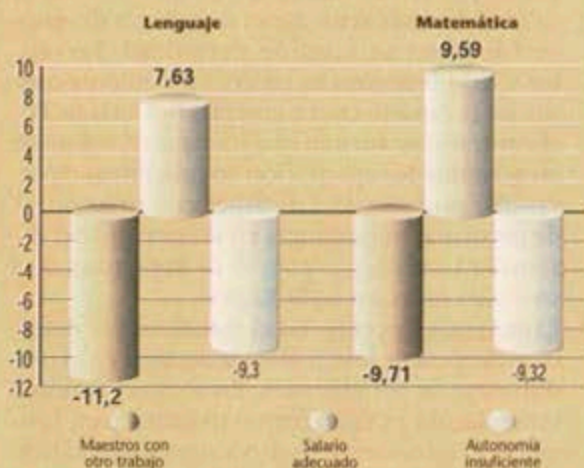
- **Experiencia docente:** En el Estudio no se detectó influencia de la experiencia docente en el rendimiento de los alumnos. En el nivel regional esta relación es ligeramente negativa para Lenguaje y ligeramente positiva para Matemática. Estos resultados, según se hace ver, son consistentes con los encontrados en otras investigaciones que han analizado esta variable. Se sugiere que es necesario revisar el peso asignado a la experiencia en el diseño de sistemas de promoción docente, sobre todo en el caso en que las fórmulas salariales y de promoción del profesorado, están fuertemente apoyadas en la variable antigüedad.

- **Actitudes y opiniones de los maestros:** El análisis de los datos indica que cuando los docentes perciben que tienen una remuneración adecuada por su labor, el impacto de su trabajo se traduce en un aumento de alrededor de 8 a 10 puntos en el rendimiento de sus alumnos.

Un efecto significativo se produce, asimismo, si los docentes se

ven en la necesidad de tener otro trabajo para aumentar sus ingresos: en promedio a través de la Región, los estudiantes que pertenecían a cursos en que los maestros trabajaban además en otras labores obtuvieron 10 puntos menos que aquellos enseñados por maestros para quienes la actividad docente constituía su única dedicación laboral (Gráfico IV).

Gráfico IV  
**Variaciones de puntaje en función de las variables asociadas a las actitudes y opiniones de los docentes**



Las cifras en **negritas** son estadísticamente significativas a un nivel de .05

Plantea el Estudio que el desarrollo profesional de los docentes requiere que éstos tengan autonomía para determinar las estrategias más adecuadas para enfrentar las situaciones cotidianas en sus aulas. Cuando ellos estiman que no tienen la autonomía suficiente, el rendimiento de sus alumnos es menor en alrededor de 9 puntos. El efecto combinado en este aspecto es importante. Se observa que, cuando los docentes no pueden ejercer su labor profesional con autonomía, no están satisfechos con su remuneración y requieren de otro trabajo, se espera que sus alumnos disminuyan su rendimiento en más de 27 puntos.

- **Atribuciones de causa percibidas por los docentes:** Las atribuciones de causa se refieren a las razones que esgrimen los docentes para el éxito o el fracaso de los alumnos. En el Estudio se consideraron 7 aspectos: apoyo de la familia, habilidad de los alumnos, autoestima, clima de la escuela, recursos de la escuela, métodos de enseñanza y expectativas de los docentes. Los alumnos cuyos docentes piensan que el éxito o fracaso de los estudiantes depende de las condiciones familiares, es decir que la causa se encuentra fuera de su ámbito de responsabi-

dad, logran entre 10 y 22 puntos por debajo de los otros alumnos. En general, los alumnos que tuvieron mejores resultados, tenían como profesores a docentes que no atribuyen los bajos resultados a las condiciones familiares.

Por otra parte, en la Región los resultados de los alumnos son más altos en alrededor de 21 puntos cuando los docentes piensan que los resultados se deben a la habilidad de los estudiantes. Esta relación está confirmada en las investigaciones comparativas recientes en otras regiones. Se observan mejores resultados, asimismo, cuando los docentes atribuyen estos resultados a sus métodos pedagógicos. Esto sugiere a los investigadores que es conveniente estimular un cambio de mentalidad y una práctica profesional donde los docentes asuman una mayor cuota de responsabilidad en el efecto de su actividad.

El efecto combinado de las atribuciones de causa, indica el Informe, es poderoso. Los niños tienen resultados muy inferiores cuando van a escuelas cuyos docentes piensan que el éxito o el fracaso se debe a las condiciones del hogar. Por otra parte, aquellos niños que van a escuelas

- donde el resultado es atribuido a la habilidad de los estudiantes y que, además, corresponde con las expectativas de desempeño de los docentes, tienen por este hecho, una diferencia de alrededor de 22 puntos.
- **Estrategias de aula:** De acuerdo con los resultados del Estudio, existen algunas variables relacionadas con lo que sucede en el aula



que resultan cruciales para los niveles de aprendizaje de los alumnos. Una de ellas es la necesidad de que exista un sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos. Los estudiantes que asisten a establecimientos donde los docentes evalúan sistemáticamente su aprendizaje, obtienen resultados superiores, entre 4,5 y 5,5 puntos, en comparación con aquellos que no son evaluados sistemáticamente.

Otro aspecto importante es la manera en la cual se agrupa a los alumnos. En algunos establecimientos existe la tendencia a segregarlos según sus niveles de rendimiento, o por su género, sus características culturales o étnicas. En las escuelas en que se agrupa a los estudiantes de acuerdo con sus rendimientos, éstos tienen alrededor de 11 puntos menos que en las escuelas donde ello no ocurre. Dicho de otra manera, en las escuelas que se apoyan en la diversidad que ellas contienen, se alcanzan mejores resultados que en las que se forman grupos homogéneos. Esto sugiere a los investigadores la conveniencia de aprovechar la diversidad existente en el aula.

Sin embargo, la variable que, a juicio de los mismos autores, surge como más importante es que en la Escuela haya un clima agradable y favorable para el aprendizaje, más específicamente dentro del aula de clases. En las escuelas en las cuales los alumnos se llevan bien con sus compañeros, donde no hay riñas, existe un clima armonioso y no hay interrupciones en las clases, los alumnos alcanzan entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre.

Se observa que el efecto combinado de la evaluación sistemática y el aprovechamiento de la diversidad de los alumnos en el aula se traduce en aumentos en los puntajes de alrededor de 16 puntos, que sumados a los incrementos logrados por el clima de aula pueden alcanzar hasta 108 y 131 puntos en Lenguaje y Matemática respectivamente, siendo éstas las variaciones más importantes encontradas por el Estudio.

#### **d. El ámbito de la administración central y nivel del sistema**

Los autores del Estudio indican que si se examinan sus resultados a la luz de investigaciones realizadas en otras partes del mundo, se aprecia que a excepción de los resultados de Cuba, los aprendiza-

jes alcanzados en Lenguaje y Matemática en los países de la Región son bajos. Agregan que en un contexto de creciente globalización, este estado de cosas anuncia una situación de desventaja a futuro. Por ello consideran urgente dar prioridad a una política sistemática destinada a elevar los rendimientos académicos de los alumnos de la Región.

El análisis de las diferencias de los resultados y de sus interrelaciones con los diferentes factores estudiados, muestra, a juicio de los investigadores, que las diferencias no son necesariamente producto de un mayor o menor gasto por alumno. Esto no quiere decir que no haya necesidad de invertir en Educación, pero señalan que se puede invertir en medidas efectivas de bajo costo, y obtener mejoras sustanciales en el rendimiento.

El análisis detallado de los resultados país por país, indica que en cada uno de ellos existen experiencias innovadoras que conducen a mejores resultados, como también experiencias de prácticas tradicionales de alta productividad. Por ello, el intercambio de experiencias entre países, plantean los investigadores, es un elemento clave en el progreso de la Región.

Otro de los aspectos estudiados fue la incidencia de la asistencia de los estudiantes a establecimientos de educación preescolar. El resultado de los análisis indica que los niños que no tienen acceso o no participan de la educación preescolar tienen resultados académicos más bajos que los que asisten a preescolar.

*La variable que, a juicio de los mismos autores, surge como más importante es que en la Escuela haya un clima agradable y favorable para el aprendizaje, más específicamente dentro del aula de clases.*

## **Conclusiones**

Los autores del Estudio resumen los hallazgos y resultados más relevantes que éste ha entregado. A continuación, destacamos algunos de ellos:

- Entre los países hay muchas similitudes, pero también diferencias. Estas diferencias son complejas. Algunos países tienen puntajes altos en ciertas áreas y bajos en otras: en algunos países las variables operan con más fuerza que en otros e, incluso, se comportan a veces en sentidos distintos. Esto indica que es necesario hacer un análisis detallado por país, para lograr una mejor comprensión de la forma en que se comportan las variables en un ámbito nacional y elucidar el por qué de las diferencias que se observan.
- Un porcentaje importante de la varianza de los resultados entre escuelas —dos tercios— es explicado por factores vinculados a la Escuela. Esto

quiere decir que existe un importante margen para desarrollar políticas educativas destinadas a modificar la situación actual y mejorar considerablemente el rendimiento de los alumnos.

- Existen diferencias entre los resultados de las escuelas según el estrato al que pertenecen, diferencias que desaparecen —y en algunos casos se revierten— si el análisis se hace controlado por variables de antecedentes familiares, y más aún, cuando a este control se adicionan variables de los procesos escolares. Esto da cuenta de la influencia de los factores familiares en los rendimientos escolares, pero también del gran impacto que los factores escolares tienen sobre dichos rendimientos, los que, en algunos casos, pueden llegar a neutralizar o a compensar los efectos negativos que otras variables pueden originar.
- Las escuelas rurales en Colombia tuvieron resultados que superan aquellos del estrato urbano. Este resultado sugiere que aún en contextos desfavorecidos, la aplicación de medidas adecuadas y de manera constante, puede mejorar significativamente los resultados de los alumnos.
- Un hallazgo que los autores destacan dice relación con la escuela y lo que en ella sucede, siendo uno de los descubrimientos más importantes del Estudio que un clima en el aula favorable para el aprendizaje, por sí sólo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores.
- Las diferencias que se observan en los resultados de los distintos estratos (demográficos y administrativos) se deben a factores asociados a las familias y a los procesos en las escuelas y no a los estratos per se. Esto quiere decir que los niños que tienen padres con niveles educativos similares y van a escuelas con procesos similares tienen resultados similares. Por lo tanto, la diferencia no radica en la ruralidad o urbanidad de las escuelas, como tampoco en si la escuela es pública o privada, sino en otros factores, algunos de los cuales son posibles de modificar mediante políticas adecuadas. En consecuencia, en las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, debe prestarse mayor atención a lo que ocurre con los procesos más que en las características de los estratos.

*Es preciso, no obstante, hacer notar que sus impactos varían en el tiempo, pues la inversión en insumos materiales es de corto plazo, mientras que la inversión en aspectos inmateriales puede tomar mayor tiempo en concretarse e implica cambios de mentalidad.*

- En ese mismo sentido, uno de los aspectos más importantes que revela el Estudio es que un buen sistema educativo o una buena escuela, no necesariamente debe ser un sistema o una escuela costosa. Hay muchas escuelas en las cuales las condiciones son desfavorables y que, sin embargo, tienen resultados dignos de destacar. Igual cosa ocurre en muchas escuelas de niveles so-

cioculturales medios que logran resultados de excelencia. La manera cómo se interrelacionan los distintos actores en la Escuela es visto como un tema promisorio que conviene estudiar, pues de la calidad de esas interacciones depende buena parte de los resultados de los alumnos.

- A pesar del peso en los resultados de algunos factores menos tangibles —tales como el clima del aula— invertir en varios factores al mismo tiempo es la mejor manera de mejorar la calidad de la Educación. Es preciso, no obstante, hacer notar que sus impactos varían en el tiempo, pues la inversión en insumos materiales es de corto plazo, mientras que la inversión en aspectos inmateriales puede tomar mayor tiempo en concretarse e implica cambios de mentalidad.

versión en insumos materiales es de corto plazo, mientras que la inversión en aspectos inmateriales puede tomar mayor tiempo en concretarse e implica cambios de mentalidad.

- Finalmente, se plantea que el Estudio aporta elementos de juicio que configuran un modelo de escuelas efectivas. La modelación de los distintos factores que gravitan sobre los resultados, sugiere un paradigma que pone énfasis en el dominio de las prácticas y de la cultura. En la fase actual del desarrollo educativo en América Latina y El Caribe, el perfil de la escuela ideal es aquella en la cual:
  - i) se cuenta con edificios adecuados, una relación alumno/maestro baja, materiales instruccionales y libros en la biblioteca en cantidad suficiente;
  - ii) docentes que tienen una formación inicial post secundaria y estiman que tienen una remuneración adecuada;
  - iii) se practica un sistema de evaluación del desempeño de los alumnos;
  - iv) no se agrupa a los niños bajo criterios homogéneos, es más, se favorece la heterogeneidad;
  - v) los padres están involucrados en el quehacer de la comunidad escolar, y
  - vi) se cuenta con un ambiente favorable al aprendizaje.

# CONVERSEMOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Entre otras interesantes conclusiones, la investigación de UNESCO sostiene que los factores vinculados a la Escuela, sus actores y procesos, contribuyen a compensar el efecto negativo que pueden tener las condiciones socioeconómicas y socioculturales desfavorables, tan extendidas en la Región, y que son precisamente las variables de la escuela aquellas susceptibles de ser modificadas a través de decisiones de política educativa. En ese marco, invitamos a un grupo de especialistas a conversar sobre aquellos temas que se sitúan en lo que el estudio denomina como "factores asociados a las escuelas", analizándolos y problematizándolos en relación a otros factores señalados en el mismo estudio o que surgieran de las experiencias y visiones de los invitados.

Participaron de esta actividad: **Juan Casassus**, coordinador de la investigación, **Mario Aguilar**, profesor, magister en Educación de la Universidad de Chile y dirigente del Partido Humanista; **Viola Soto**, profesora especialista en currículum, Premio Nacional de Educación 1991, quien actualmente trabaja en el postgrado de educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; **Isidora Mena**, psicóloga, profesora e investigadora de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica, actualmente vinculada a temas referidos a la Reforma Educativa; **Juan Eduardo García Huidobro**, profesor cuya experiencia se ha abocado principalmente a la investigación en po-

líticas públicas en educación, ex jefe de la División General de Educación del MINEDUC, hoy académico de la Universidad Alberto Hurtado; y **Ricardo Hevia**, profesor, consultor de UNESCO, dedicado al campo de Educación y Cultura. En representación del Colegio de Profesores participaron los dirigentes nacionales **Jaime Prea**, profesor de Historia y Geografía, encargado del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, y **Roberto Villagra**, también profesor de Historia y Geografía, responsable del área de Comunicaciones de esta organización.

El día de la reunión, asistió la totalidad de las personas convocadas, quienes no sólo dedicaron una tarde completa a ella, sino que, además, celebraron la iniciativa del Colegio de Profesores de generar este espacio de discusión. En ese sentido, como señaló Juan Casassus al finalizar la jornada, "para el Colegio es una gran oportunidad tener este tipo de discusiones, de manera de poder construir un discurso que le permita interlocutar en otros niveles, con más fundamentos, fortaleciendo su legitimidad. Las posibilidades de éxito de esta organización gremial en las negociaciones que debe sostener, se ven mejoradas si acaso tiene esta capacidad de interlocución". Asimismo, Mario Aguilar expresó que "como colegiado de este gremio", le atribuye un enorme mérito a la iniciativa, por cuanto, "es central colocar al Colegio en un plano en el que no ha estado tradicionalmente, más allá de lo reivindicativo —que son te-



mas importantes en los que el Colegio no podría dejar de tener presencia—; involucrarse en el análisis de la realidad docente valida nuestra interlocución, y creo que la instancia adecuada para abordar estos temas es precisamente la organización gremial".

La conversación se situó preferentemente en el nivel de la política, en el sentido de que lo político nos remite a una reflexión sobre el qué hacer, aportando nuevos elementos para el debate. Por ello, el diálogo se centró en los resultados de la investigación, las interpretaciones que de ellos surgen y su relación con otras investigaciones y experiencias.

A continuación, intentaremos dar cuenta de los principales temas que cobraron fuerza en esta conversación y algunas de las tensiones a las que éstos nos enfrentan, sin hacer una transcripción textual de la misma, sino que rescatando las diversas intervenciones y articulándolas de acuerdo a dichos nudos temáticos.

## Las complejidades de avanzar hacia una política educativa de equidad

El Estudio muestra que en algunos países la educación contribuye a reducir las diferencias sociales, entre ellos, Chile. Juan Eduardo García Huidobro señala al respecto: "ésta es una conclusión muy promisoría. Si uno mira la educación desde rendimiento, empieza a ver que éste tiene un efecto claro en equidad y eso tiene también un efecto en competitividad y en producción". Para Juan Cassasus este hallazgo sobre equidad es "una muy buena noticia",

aún cuando su impresión es que «el tema de la equidad como política pública hay que configurarlo más complejamente». Se refiere a que «la función del sistema educativo es justamente asignar distintos roles y posiciones en la sociedad, reemplazándose los mecanismos feudales por uno que teóricamente está más ligado a la meritocracia, pero que está hecho para discriminar y distribuir diferenciadamente. Es muy complicado

enfrentar el tema de la equidad en un sistema que tiene por función discriminar, y en ese sentido nos encontramos teóricamente atrapados. Las políticas de discriminación positiva (como el P 900) son interesantes; pero la forma de concebir el problema es complicada. Demás está decir que las pruebas que vienen de la psicología –las pruebas psicométricas–, que están detrás de todo esto, tienen una función de discriminación. O sea, todo el aparato sobre el que se monta el sistema educativo es discriminatorio. No quiero connotarlo positiva o negativamente, pero si es esa la función, debemos saberlo, de modo que conozcamos cuáles son las variables que afectan la equidad y para qué sirven, cuáles son las que afectan calidad y cómo se relaciona calidad con equidad".

Así, el tema de la equidad se complejiza. Por ello, junto a la "buena noticia" se levantan también preocupaciones que dan cuenta de las dificultades que nuestro sistema educativo ofrece si se quiere avan-

zar en una política de equidad y, a la vez, de los desafíos que debemos enfrentar al respecto.

En primer lugar, Isidora Mena se detiene en algunos de los cuadros presentados en el Informe, para analizarlos más detenidamente y hacer ver que "en Chile, en todos los cuadros, el porcentaje de la variable que explica el nivel socio económico sí es significativo, a diferencia de otros países". Por lo tanto, si bien se ha observado que en nuestro país el sistema contribuye a reducir las diferencias sociales, éstas aún explican buena parte de las diferencias de calidad educativa entre las escuelas, dando cuenta de un sistema educativo socialmente segmentado.

En ese sentido, es interesante la observación de Juan Eduardo García Huidobro, quien profundiza algunas de las implicancias de esta segmentación sobre la calidad de los aprendizajes: "Es algo grave lo que está pasando en Chile en cuanto a que, según indica el Estudio, los agrupamientos por niveles de rendimiento constituyen un elemento negativo. Nosotros en Chile hemos ido llegando a un nivel de segmentación brutal que hace que los capitales culturales de los niños que asisten a una misma escuela sean tremendamente homogéneos. Yo creo que ese es un factor que, ciertamente, tira muy para abajo a los más pobres y también, de alguna manera, al conjunto; del punto de vista no estrictamente intelectual, pero sí de crecimiento humano y social, de convivencia, etc.". Esta segmentación creciente del sistema edu-

cativo chileno –histórica en Chile y acrecentada hoy por el financiamiento compartido– según opina García Huidobro, no sólo constituye un obstáculo al momento de pensar una política de equidad, sino que atenta contra ella, en el sentido de que resta riqueza a la experiencia educativa y finalmente incide de manera negativa en los procesos de formación de nuestros estudiantes tanto en rendimiento (el Estudio es claro en concluir que las agrupaciones homogéneas no favorecen un mejor rendimiento escolar), como en aprendizajes de tipo social y valórico.

Por otra parte, plantearse una política de equidad en un sistema altamente segmentado también formula particulares desafíos a la formación docente. A ese respecto Viola Soto aprecia que: "El problema de la equidad es estremecedor, porque el capital humano que llega a la escuela es tan diverso y heterogéneo, desde los puntos de vista social y cultural, que no es comparable. No es comparable

*..si bien se ha observado que en nuestro país el sistema contribuye a reducir las diferencias sociales, éstas aún explican buena parte de las diferencias de calidad educativa entre las escuelas, dando cuenta de un sistema educativo socialmente segmentado.*



el capital humano cultural de los niños de la pobreza con el capital humano de los niños del sector moderno; el de las personas que viven en la pre modernidad con el de las personas que están en la modernidad. Cuando la política apunta a la calidad de educación con equidad, creo que habría que pensar seriamente en que la equidad requiere una formación del profesor muy diferente a la que ha tenido en todo el último tiempo en Chile. En 20 años de dictadura, se eliminó la sociología y la antropología cultural en el curriculum de formación de profesores. Y la diversidad cultural exige mucho de eso. Exige que yo, profesora, sea reconocedora de que en Chile existe la posibilidad de que entienda por qué tú miras el mundo de manera distinta y por qué tienes hábitos, habilidades y valores tan distintos de los míos". Pensar en una

política de equidad, por tanto, requeriría de profesores preparados no sólo práctica, sino que también teóricamente, para trabajar con aquellos segmentos más desfavorecidos cuya experiencia cultural se distancia de la cultura hegemónica.

## **El clima escolar: las relaciones entre las personas en el centro del debate educativo**

Una de las conclusiones más relevantes del Estudio es la positiva incidencia en el rendimiento escolar de niñas y niños, de un clima escolar favorable. Juan Casassus lo explica del siguiente modo: "Las variables que explican el rendimiento escolar son del ámbito psicológico y emocional; son actitudes, atribuciones, no son cosas materiales. Son grados de satisfacción, cosas que operan en un nivel más psicológico que material. Yo creo que por ahí surge un cambio en el enfoque del problema. La disciplina dominante en la percepción de los problemas y en la determinación de las políticas tiene que ver con la economía, y estamos empezando a cambiar de disciplina para poder entender lo que

está pasando, porque en alguna medida la economía deja de explicar las diferencias que se pueden producir dentro de la escuela. (...) Uno puede, por ejemplo, interpretar las reformas como reformas de gestión, o sea formas de organizar la escuela, pero lo que realmente hace la diferencia son las dimensiones psicológicas, afectivas, emocionales, que son gestionables, pero no están contempladas en las prácticas corrientes de gestión. En la teoría de gestión la preocupación principal es el tema de las funciones y los resultados, más que el problema de la gente. En la medida que la reforma esté involucrada exclusivamente por este tipo de gestión, vamos a estar atrapados. Requerimos preocuparnos de lo que pasa con

*Uno puede, por ejemplo, interpretar las reformas como reformas de gestión, o sea formas de organizar la escuela, pero lo que realmente hace la diferencia son las dimensiones psicológicas, afectivas, emocionales, que son gestionables, pero no están contempladas en las prácticas corrientes de gestión. En la teoría de gestión la preocupación principal es el tema de las funciones y los resultados, más que el problema de la gente.*

las personas y de las personas en interacción, de esto que es la comunidad educativa".

La relación entre el hallazgo del Estudio sobre el clima escolar y el rescate de la educación como una relación entre personas, se constituye a lo largo de la conversación como un eje al que convergen las diversas opiniones de los especialistas. A ello se refiere García Huidobro al comentar: "Lo que yo encuentro más sabroso de todo, es que aparezca el clima agradable como el gran efecto positivo. Esto me parece que permite hacer algunas observaciones. Primero, que la educación es y seguirá siendo principalmente una relación entre personas y esto es importante y se nos olvida. En el fondo, la relación específicamente educativa, la relación pedagógica institucionalizada, es decir, los temas de gestión de una escuela, descansan en otra cosa, que en el fondo es que 'lo pasan bien', que se apoyan mutuamente, que gozan encontrándose. Yo creo que esta idea de la relación amable como la base de una escuela, de un liceo, de lo educativo, es algo que se nos va. Segundo tema que me parece importante, es que a través de esta misma idea aparece la educación como una tarea de todos, en la que tienen que estar implicados los niños, el director, los profesores, la familia; o sea, este clima es la resultante de una relación entre muchos".

El mismo García Huidobro es claro en señalar que el mejoramiento de los procesos educativos responde a múltiples causas. Es decir, este clima emo-



cional favorable del que se ha venido hablando se relaciona, a su vez, con otros factores que intervienen en una escuela; no obstante, dentro de esas múltiples causas, las relaciones humanas y el clima emocional aparecen como un asunto central: "Yo tengo la creciente impresión de que en educación las cosas son claramente sistémicas, pluri causales y como que cuajan de repente. Entonces hay escuelas buenas y escuelas malas, es muy difícil encontrar un buen director con malos resultados en su escuela. Es muy difícil encontrar profesores que se entienden bien y que están contentos, con malos resultados en su escuela. Es difícil encontrar cosas malas y buenas al mismo tiempo. Normalmente las cosas van buscando un momento de equilibrio en el cual todo anda o, contrariamente, todo no anda. Entonces el tema del efecto escuela es muy central, porque este 'todo' anda o no anda, es una especie de química, que tiene que ver con formas de tratarse, con encuentro de

personas, con finalidades compartidas, y si no le atinamos a eso -para lo cual no hay muchas recetas- la cosa no funciona. Entonces uno encuentra escuelas fantásticas, del punto de vista de infraestructura, con profesores con muchos pergaminos, y algo falló: que el director es autoritario, que tuvo un conflicto con el centro de padres, cualquier cosa que hace que la cosa se vino abajo".

En esa misma línea, Viola Soto, cuya experiencia profesional y de vida le ha permitido participar en la gestación de importantes proyectos educativos, coincide en poner en el centro de la calidad de la educación la construcción de una comunidad educativa cuyas relaciones humanas son favorables, lo que se articula, también, a una diversidad de condiciones de trabajo: "La escuela efectiva es una comunidad de vida en que los niños y los profesores se sienten espléndidos, se sienten muy bien entre sí, sienten mutuo respeto, se educan entre sí, se plantean problemas en relación con su cotidiano que-hacer. Los profesores estudian los problemas y los resuelven a través de su perfeccionamiento en servicio, con apoyo de equipos especializados (orientadores, psicólogos, asistente social, médico). Dentro de esa escuela se siente pertenencia e identidad que se logran en un proceso de permanencia estable de esa comunidad humana; los profesores hacen una carrera de vida profesional dentro de esa

escuela. Los padres se acercan a ella, coadyuvan a labores que los docentes emprenden, especialmente cuando no hay recursos financieros extraordinariamente adecuados. La interacción de los actores sociales genera un ambiente que se nota desde la entrada de la escuela: desde el portero que recibe a las personas, hasta la secretaria más recientemente incorporada. Entonces, cuando se habla de escuelas efectivas, yo diría que hay un primer efecto, fundamental, más allá del edificio, y más acá del edificio. (...) Por consiguiente, para mí el principio básico de la escuela efectiva es precisamente el de la formación de una comunidad educativa en que haya participación en la toma de decisiones colectivas y liderazgos compartidos. La escuela efectiva no está dirigida por un líder, ya sea el director, un administrador, o un jefe técnico; está configurada en función de liderazgos compartidos que implican responsabilidades diversas según sea la naturaleza del proyecto o del trabajo que se enfrente". El clima

escolar favorable, así entendido, no queda definido sólo por una cierta armonía en las relaciones humanas ni se restringe al espacio del aula. Es un asunto complejo, que nos lleva al tema de una gestión democrática.

Uno de los aspectos sustantivos a la construcción de una comunidad educativa es la delimitación de responsabilidades, entendiendo que si bien las que le corresponden a los docentes son claves, estas responsabilidades atraviesan a todos los actores de la comunidad educativa y a la manera de entenderse y establecer acuerdos entre ellos. Ricardo Hevia señala al respecto que:

"Yo creo que hay factores estructurales que hacen al clima. Eso tiene que ver con maneras de establecer contratos entre los profesores y la comunidad, entre alumnos y directores, entre directores y comunidad, etc.; porque eso es la cultura, las maneras de vivir juntos, pero maneras que de algún modo se han contractuado, y creo que el clima escolar tan potente como explicación del éxito, tiene que ver con eso".

La construcción de un clima escolar favorable, entonces, sólo es posible en una comunidad educativa articulada en torno a un proyecto y a una identidad común. Juan Eduardo García Huidobro se pregunta ¿qué es una escuela con identidad?, y ensaya la siguiente respuesta: "Una escuela con identidad es una escuela donde cada uno sabe lo que tiene que hacer, es una escuela en la que cada quien sabe

*Me parece importante discriminar cuáles son los factores que efectivamente puede manejar un profesor y que se asocian con rendimiento, y cuáles tienen que ver con los padres o con la dirección o con el sostenedor, para que el profesor de alguna manera pueda pedir y exigir a quien debe, lo que debe.*



cuáles son los criterios con que va a ser evaluado, es una escuela donde los papás saben cuáles son sus derechos y cuáles sus responsabilidades. Esto es algo que está bastante documentado y es muy consistente. En el fondo, cuando estamos hablando de buen clima, una de las cosas que más limpia el clima son las reglas del juego claras y, ojalá, concertadas. (...) Frente a este tema que se hace inabordable – cómo genero buen clima –, una pista importante, no la única, es el que exista una escuela que pone en claro las relaciones que se dan allí adentro”.

Finalmente, podemos concluir que el clima escolar favorable también se vincula al modo en que la escuela se inserta en la comunidad y a las múltiples formas de relacionarse tanto al interior del aula, como entre los distintos actores de la escuela y de ésta con la comunidad.

## Autonomía y condiciones de trabajo docente

En este complejo sistema de relaciones y responsabilidades que va conformando el clima escolar, según plantea Isidora Mena, la comunidad educativa debe clarificar cuáles son las responsabilidades que competen a los distintos actores, de modo de tener claridad, también, sobre cuáles son las responsabilidades de maestras y maestros. La investigadora sostiene que los profesores saben que los buenos resultados tienen que ver con lo que ellos hacen en el aula y no descargan responsabilidades en factores externos, no obstante, plantea, “un buen resultado tiene que ver con el contexto en que un profesor está, mucho más que con lo que él solamente hace con el alumno. O más bien, creo que lo que él hace con el alumno – que es determinante para el aprendizaje –, tiene mucho que ver con el contexto. Y en ese sentido me parece importante discriminar cuáles son los factores que efectivamente puede manejar un profesor y que se asocian con rendimiento, y cuáles tienen que ver con los padres o con la dirección o con el sostenedor, para que el profesor de alguna manera pueda

pedir y exigir a quien debe, lo que debe (...). Es legítimo que yo como profesor no solamente me preocupe de enseñar sino que de exigir que el sostenedor se preocupe de ciertas cosas, que la dirección se preocupe de ciertas cosas y los padres también, especificando cuáles son aquellas cosas de las que cada uno debe responsabilizarse. A eso le llamo yo un profesor que también se preocupa de la gestión, no en términos de que se hace cargo junto con el director de tomar las decisiones, pero que sí se preocupa de exigir a quien corresponde, por ejemplo, que abra y mantenga la biblioteca, que tenga materiales, que organice el tiempo para capacitarse con sus colegas; que fomente la acogida de los padres en la escuela, que abra instancias para la completación de la enseñanza formal de padres y madres; que fomente un buen clima de relaciones humanas, que organice a los paradocentes para que no haya interrupciones en clase. Me parece importante poder buscar maneras de comunicar al profesor, que está lleno de quehaceres, cuáles son las exigencias al entorno que es necesario que él haga”.

En este juego entre las responsabilidades que corresponden al docente y las que pueden plantearse a los demás actores de la comunidad educativa, asoma el concepto de autonomía docente, que el Estudio formula como un factor relevante.

Esta autonomía, como se ha venido señalando, no es construida sólo por los docentes, sino por las relaciones contractuales que se dan en la escuela. Mario Aguilar señala al respecto que esto tiene que ver también con las políticas. Observa que “hay sistemas educacionales que confían, promueven y estimulan la autonomía de los profesores, versus sistemas educacionales controladores, centralizados, que dejan muy poco margen de maniobrabilidad”, y luego hace ver su impresión de que el sistema chileno es uno de los más controladores, comparándolo con lo que sucede en Brasil, país en que ha tenido oportunidad de trabajar, donde, según describe, existe “un grado de autonomía y una atmósfera

libertaria al interior de las unidades educativas que sorprende. Realmente es una atmósfera en que uno siente la posibilidad de debate, en que existe libertad ideológica, cultural, aun en colegios con



*“se ha implantado un modelo que exige autonomía, pero que no otorga autonomía”, en el sentido de que la escuela chilena responde todavía a un esquema autoritario, que no ha superado la herencia de la dictadura y que no apuesta a “un reconocimiento profesional al docente, definido como profesional porque es capaz de resolver los temas que se están planteando en su ámbito”.*

muchos problemas sociales, con muchos problemas económicos, con muchos conflictos, en general, sobre todo el problema de violencia que es bastante fuerte, pero donde realmente la posibilidad de que el profesor tenga una sensación de que él puede gestionar, de que él puede tener iniciativa, de que tiene autonomía, es mucho mayor que en Chile. El temor que existe en el profesor chileno en relación al control que el sistema ejerce sobre él es muy grande y creo que habría que estudiar con más profundidad en qué medida ese factor es decisivo en la calidad de la educación chilena. Y ese es, funda-

mentalmente, un factor político, así como el tema de la actitud pedagógica que se deriva del mismo. ¿Cuál es la actitud pedagógica que tiene un profesor en un sistema más cerrado, más centralizado, más controlado?, va a tender a ser una actitud de poca innovación; de moverse en marcos restringidos que sean menos riesgosos”.

La autonomía docente, como condición de trabajo que permite tener iniciativa, asumir responsabilidades y comprometerse con una actitud pedagógica más innovadora, se relaciona tanto con la participación como con la profesionalización. Roberto Villagra, al vincular autonomía y participación, observa que “se ha implantado un modelo que exige autonomía, pero que no otorga autonomía”, en el

sentido de que la escuela chilena responde todavía a un esquema autoritario, que no ha superado la herencia de la dictadura y que no apuesta a “un reconocimiento profesional al docente, definido como profesional porque es capaz de resolver los temas que se están planteando en su ámbito”. La autonomía del profesorado chileno, entonces, se enfrentaría a los obstáculos que le pone el propio sistema al no reconocerlo como profesional. Al respecto, Mario Aguilar recuerda las distinciones conceptuales entre concebir al profesor como un “técnico” o como un profesional: “El profesor visto como un técnico tiene que remitirse a aplicar una tecnología educativa de planes y programas diseñados en otras instancias y donde el grado de autonomía o de flexibilidad es mínimo; es un profesor altamente controlado. El profesor concebido como un profesional, contrariamente, cuenta con importantes grados de autonomía, con capacidad de diseñar, de construir, de evaluar, de investigar él mismo y tomar decisiones. Yo creo que en Chile estamos hartos más cerca del técnico que del profesio-

nal, tanto en la formación que se ha dado hasta ahora en las instituciones formadoras, como en lo que el sistema espera del profesor. A mí me parece que la discusión acerca de cuál es el rol del docente es un tema muy central, pues, aunque nos definamos como profesionales, el sistema nos prepara y evalúa como técnicos y espera eso de nosotros”. Jaime Prea, no obstante, agrega que a pesar de que la autonomía docente está fuertemente determinada por el rol que el sistema adjudica a profesores y profesoras, ésta se articula también con la visión del rol que ellos construyan de sí mismos, pues: “los profesores que han avanzado a ciertos grados de profesionalización, de reconocimiento de que la labor que desarrollan es importante, sienten que tienen mayor autonomía”.

Otra de las observaciones que surge a lo largo de la conversación, es la que formula Juan Eduardo García Huidobro respecto a la conclusión del estudio que señala que la experiencia docente no es un

factor determinante del rendimiento escolar. A su juicio, si bien este hallazgo es absolutamente consistente con diferentes análisis e investigaciones en América Latina, no “cuaja” con el sentido común. Por ello señala que sería necesario buscarle explicaciones, y sugiere una: «Si la práctica pedagógica no es científica –que no lo es, es precisamente una elaboración a partir de la experiencia–, el hecho de que los profesores no aprendamos de la experiencia es harto trágico,

porque quiere decir que no aprendemos ni de la ciencia ni de la experiencia. Una explicación que yo me he dado (que quizás es mala, pero creo sería interesante seguirle la pista), es que el nivel de rotación de los profesores es brutal, no solamente de una escuela a otra, sino que de un curso a otro; y eso lo ve uno sobre todo cuando ha tenido que mirar con persistencia y durante un tiempo escuelas pobres. Entonces uno pudiera pensar que una persona que tuviera 15 años enseñando, efectivamente no tiene 15 años de experiencia sino 15 experiencias distintas. Yo creo que el problema es la poca especialización de los docentes. Empiezan enseñando a leer y a escribir, siguen con los de mediana edad, después llegan a 8º, están con pre adolescentes, todo esto en una escuela más o menos periférica; luego logran meterse a otra más acomodada y empiezan de nuevo el ciclo y llegan a un colegio pagado y repiten el ciclo; entonces, uno dice, no hay tal experiencia”.

Por último, otra de las consideraciones que es importante tener en cuenta al momento de

*... las demandas salariales del gremio no son una cuestión puramente reivindicativa, sino que están asociadas a la calidad de la educación. Y eso “es una cuestión sobre la que no se ha tenido eco”.*



reflexionar sobre los factores referidos a los maestros, dice relación con sus remuneraciones. Al respecto, Roberto Villagra releva, especialmente, el resultado del estudio que señala que cuando los docentes perciben que tienen una remuneración adecuada, el impacto en su trabajo se traduce en alrededor de 8 a 10 puntos; lo que a su juicio, demuestra que las demandas salariales del gremio no son una cuestión puramente reivindicativa, sino que están asociadas a la calidad de la educación. Y eso "es una cuestión sobre la que no se ha tenido eco".

En síntesis, podría señalarse que la autonomía docente como factor que incide favorablemente en los aprendizajes de nuestros estudiantes, es el resultado de una construcción compleja, que requiere de un conjunto de condiciones de trabajo que permitan al profesor hacerse cargo de sus responsabilidades y desarrollar una actitud pedagógica más innovadora y atrevida. Ello exige contar con espacios importantes y sólidos de participación, con una carrera profesional y con instancias que le permitan reflexionar y perfeccionarse acumulando y reelaborando su propia experiencia, con una remuneración justa y con el reconocimiento —tanto de sí mismo como de los demás actores sociales— del rol profesional que le corresponde desempeñar.

## El autoritarismo como problema

Una característica de la escuela y la cultura chilena que, aunque no es señalada en el estudio, sí es percibida por varios de los especialistas invitados, es el autoritarismo. Este fenómeno que parece ser tan propio de nuestro país se contraponen a varios de los factores que el Estudio identifica como favorables a los aprendizajes, tales como un clima emocional adecuado y una mayor autonomía docente. La observación de Juan Casassus a ese respecto resulta elocuente: "La impresión que tengo yo, a partir de conversaciones con alumnos que estudiaron en Chile y que sus padres por algún motivo se van afuera, es que aquí hay una involución emocional, una actitud de verticalismo. La predominancia del miedo en Chile es notable aún. Los niños que van a la escuela en Chile y los niños que van a la escuela en Argentina, que yo conozco algunos, sienten que Argentina es el paraíso, porque hablan de temas que les interesan, pueden expresarse, y aquí no. Eso es coincidente, además, con que al profesor se lo respeta. Yo creo que una variable fundamental de lo que está pasando en Chile tiene que ver con los espacios emocionales, con la particular emoción autoritaria y verticalista que todavía domina en el país".

Este autoritarismo, es preciso aclarar, no es una

cuestión pasajera ni que pueda modificarse con un par de medidas, pues es resultado de múltiples y complejas causas. Viola Soto observa que este autoritarismo no puede entenderse separadamente de una visión del contexto y éste, a su vez, a la luz de nuestra propia historia: "Nosotros hemos vivido en 40 años cambios socio-políticos y económicos bruscos y antinómicos, incluso hemos cambiado de tipo de Estado, de Estado garante a Estado privatizador; hemos pasado bruscamente de una educación pública dominante a una privatizada, pero, sobre todo, cambiamos el demarcamiento de los límites del currículum, y por eso esta nueva etapa de la Reforma a mí me parece sumamente importante y extraordinariamente difícil, por cuanto nosotros estamos impregnados de un autoritarismo que no estuvo en la escuela que yo conocí en otra época, antes del año 73. (...) La escuela requiere libertad para actuar y cuando se enmarca en una doctrina de seguridad nacional, es una escuela absolutamente prisionera porque

no puede salir al entorno ni vitalizar desde una reflexión crítica acerca de los conflictos que son parte de la vida de un país y del mundo". Tras recordar el papel rector que otrora Chile tuvo para la educación en América Latina, Viola Soto reflexiona que el lugar en que nos encontramos hoy "no puede explicarse sin el contexto, sin la merma y corte del currículum en la formación de los profesores, sin el alto enmarcamiento o imposibilidad de comunicar lo prohibido por las normativas de la doctrina en vigencia en que se vio la educación, sin la inestabilidad docente por cuestiones ideológicas. En mis diversos contactos con mis colegas —a través del postgrado o yendo a las escuelas a las que me invitan— observo que hay miedo. Hay veces que yo he estado con una autoridad del Ministerio en una reunión y, cuando se ha retirado, algún profesor me dice: 'me hubiera gustado preguntarle tal cosa o tal otra'; '¿y por qué no se lo preguntó?', replico; 'tengo miedo a las autoridades', me contesta. Entonces el miedo hoy día es uno de los ingredientes de la escuela autoritaria que explica por qué con tanto esfuerzo importante en la Reforma de este país, no se ha avanzado más de lo que se ha logrado hasta ahora".

Este miedo y este autoritarismo que se instala con particular fuerza como resultado del contexto autoritario en que nuestro país vivió casi dos décadas, no se aprecia que haya logrado modificarse significativamente tras diez años de recuperación de la democracia. Roberto Villagra opina que "en estos diez años podemos haber ido caminando en un mejor trato, pero no se ha modificado la estructura de financiamiento ni la estructura del trato jerarquizado de la educación, y sobre esas estructuras se ha pretendido edificar reformas."



La Reforma, en ese sentido, estaría topando principalmente con las limitantes que le impone un contexto caracterizado por el autoritarismo, y que, a pesar de la preeminencia de los factores propios de la escuela, inevitablemente la atraviesan. Ricardo Hevia, al respecto, reflexiona: "se señala que hay factores que 'cuajan', y eso hace que las escuelas funcionen; pero yo creo que esos factores no son de la escuela sólo, sino que cuajan en un contexto que le cuaja a la escuela: son contextos culturales donde

esa escuela tiene éxito. Y esos son los factores que me parece importante indagar, meternos más en la relación de la cultura con la escuela. (...). Cuando el gobierno dice 'vamos a tomar cuatro medidas para contrastar los resultados del SIMCE, se mantiene siempre dentro del mismo paradigma, no hay una mirada más holística de la educación y estas medidas que señala el presidente no tienen mucho que ver con intervenir en el entorno cultural de la escuela. En mi opinión, la escuela está entrampada en una cultura que no la deja ser, no la deja florecer, no la deja respirar. Porque no la considera, no le da la atención que merece. Cuando se habla del miedo, la desconfianza, los temores, es porque la escuela cultiva temores, no hay espacio para la expresión emocional ni en la escuela ni en su entorno cultural".

La escuela chilena, hoy enfrentada a desafíos de cambio, carga con el peso que le impone un contexto no sólo atravesado por el autoritarismo, sino por una crisis de época que a juicio de muchos ha deteriorado la calidad de las relaciones humanas de manera profunda. Así lo expresa Roberto Villagra al confesar: "Estamos terriblemente acongojados porque el clima nacional, el clima de las relaciones humanas, el clima que va más allá de la escuela, está terriblemente mal. Si es que la escuela expresa efectivamente lo que sucede en el mundo, entonces es grave y surgen los pesimismo. El clima organizacional de la escuela, el clima de relación amable, el clima que nos permita una tranquilidad del alma, tiene que ver con una cuestión que está pro-

*En mis diversos contactos con mis colegas —a través del postgrado o yendo a las escuelas a las que me invitan— observo que hay miedo. Hay veces que yo he estado con una autoridad del Ministerio en una reunión y, cuando se ha retirado, algún profesor me dice: 'me hubiera gustado preguntarle tal cosa o tal otra'; '¿y por qué no se lo preguntó', replico; 'tengo miedo a las autoridades', me contesta. Entonces el miedo hoy día es uno de los ingredientes de la escuela autoritaria que explica por qué con tanto esfuerzo importante en la Reforma de este país, no se ha avanzado más de lo que se ha logrado hasta ahora".*

yectada en la escuela pero que es mucho más grande. Yo creo que el Estudio hace una constatación que tiene que arrojar-nos a nosotros dirigentes, a ustedes que están en el mundo académico o donde estemos, conclusiones que tienen que ver con la necesidad de alertar sobre aquellas cuestiones que debemos corregir. Por otro lado, respecto a lo que se plantea como escuela ideal, yo me pregunto cuáles son los climas ideales y cuáles son las variables que están incidiendo en estos climas, porque estamos en presencia de un ser humano más triste, más violento, de un ser humano no satisfecho, y eso tiene que ver con los modelos, que nos enfrentan a una etapa de deshumanización terrible."

Así, el clima escolar como factor significativo en el mejoramiento de los aprendizajes, se complejiza cuando se analiza también a la luz del contexto en que dicho clima se construye y se vincula ya no solamente a la calidad de las relaciones interpersonales en

el espacio micro, sino a los modelos culturales y de desarrollo en que está embarcada hoy nuestra sociedad, caracterizados aún por los signos autoritarios que nos heredan el miedo y la dificultad de expresar y vivir nuestros afectos y emociones.

## **La incidencia del número de alumnos por curso: un factor para problematizar**

Uno de los resultados específicos del estudio que generó mayor discusión entre los invitados al debate, es el que dice relación con la poca relevancia del número de alumnos por curso como factor incidente en los aprendizajes. Resulta particularmente interesante, además, porque el debate acerca de este factor tan específico consigue articular varios de los aspectos que hasta aquí hemos venido destacando, tales como clima escolar, cultura, autonomía



docente, mostrando de manera particular cómo los distintos factores inciden sobre los aprendizajes a través de un efecto combinado que requiere de complejos análisis.

El mismo coordinador del Estudio observa que el número de alumnos por curso es un factor que puede operar de distinta manera en diferentes escuelas: “en una escuela puede que tenga un impacto grande pero está mucho más matizada por las estrategias curriculares, por el manejo que tengan los profesores. Lo que pasa es que culturalmente, hasta antes de que surgiera este tipo de mediciones, cuando se decía que una escuela de calidad es la que tiene una cierta proporción profesor-alumno, se hacía una definición de calidad absolutamente cuantitativa, desde el punto de vista de los insumos; pero ahora que se ha empezado a medir resultados, esta variable ha perdido su peso en todas las investigaciones.”

No obstante, varios de los invitados a esta conversación problematizan este resultado. Concordando con que la variable número de alumnos se articula con otras, Isidora Mena insiste en atender al peso específico que pueda tener este factor. Sostiene al respecto que: “si una escuela tiene todos los factores para que funcione bien, y funciona bien, lo más probable es que haya mucha gente que quiera entrar a esa escuela, que haya una presión por estar adentro de esa escuela y que se produzca un círculo virtuoso que permite tener más alumnos.(...) El estudiante allí está preocupado no de los compañeros ni de conversar ni de nada, sino que de aprender. Distinto es hacer clases en un colegio donde tienes que explicarles a los alumnos que sería bueno que aprendieran más allá de pasar el curso; y explicarle a los padres por qué sería bueno que trajeran a sus hijos a aprender; allí se necesita menos alumnos por curso. A mí me da susto que se relacione ‘escuelas buenas’ con ‘hartos alumnos’ y esa sea una relación que conduzca a decir que no afecta el número de alumnos.” Se está alertando, entonces, frente al riesgo de desatender definitivamente este factor, pensando que no resulta relevante y que, por lo tanto, da lo mismo la proporción profesor-alumno. Juan Casassus aclara que el resultado que arroja el Estudio no es que la variable número de alumnos no influya, sin embargo insiste en que hay otros factores que la investigación demuestra que tienen mayor influencia. En ese punto también interviene Juan Eduardo García Huidobro, cuya lectura del Estudio en lo referido a este factor le lleva a aseverar que: “la diferencia entre 25 y 45 alumnos es baja, pero debajo de 20 es un cambio brutal. O sea, en el fondo el tema es que, al parecer, el número de alumnos que efectivamente te provoca y te permite un tipo de pedagogía distinta, es muchísimo menos de 45. No son 35 ni 30, son 18, que es el estándar yanqui, entonces claro, ahí es donde tú dices, bajar de 45 a 18, es más que duplicar cualquier presupuesto,

con eso yo hago veinte mil cosas”.

Roberto Villagra adiciona otras variables que se articulan de manera particular con el número de alumnos, incorporando consideraciones históricas y culturales que pueden incidir sobre el peso de este factor: “Yo creo que no es lo mismo en la China que en Chile, es decir, no es lo mismo en el Oriente que acá en Occidente y en esta realidad actual. (...) Hoy día no es lo mismo trabajar con 40 alumnos que en el año 60. El individuo, el educando, hoy es otro, bombardeado por otros estímulos que tienen que ver con los contextos. Es complicado. Además, muchas veces el mismo profesor está bombardeado por esos mismos estímulos y, por tanto, hay que plantearse: tantos alumnos frente a qué profesor, tantos alumnos en qué contexto”.

Asimismo, según hace ver Viola Soto, este factor tampoco puede ser comprendido separado de los enfoques curriculares con que se trabaje, pues de acuerdo a éstos, es que será pertinente el número de estudiantes que se puedan atender en el aula. Explica: “si yo estoy manejando un enfoque curricular cognitivo, en búsqueda de enseñar a pensar y a conocer mejor pensando, no puedo trabajar con 45 alumnos. Pero si estoy manejando un enfoque curricular académico, puedo trabajar con 100, con 80, con 50, en una cierta parte del trabajo; y si estoy trabajando con el curriculum tecnológico, con materiales preparados para mi clase por otros especialistas, también puedo trabajar con esos 100, siempre que todos los alumnos trabajen individualmente con su material planificado. Esta es una experiencia que se ha ensayado en muchas partes del mundo y que en los momentos de control se cuenta con ayudantes que supervisan el resultado de acuerdo a claves uniformes. Por otra parte, yo me acuerdo, por ejemplo, de mi permanencia en EE.UU. con un curso de 100 alumnos, la clase magistral fantásticamente preparada; lo mismo me pasó al observar en Francia, pero a continuación ese profesor tenía un equipo de apoyo que le permitía dividir al curso en número de alumnos variable, según fuera la tarea que iban a emprender. En cierta medida cuando se empezó a practicar el P900, con el trabajo de los monitores yo me acordé de esta última experiencia, pues el monitor, al trabajar sus tareas con el niño, comparte un ejercicio fundamental con el profesor y le aliviana su trabajo. Por consiguiente, desde las perspectivas diferentes que se pueda manejar el curriculum, es distinta la exigencia del número de alumnos. Si pensamos en el trabajo integral de atención a las personas que tiene que hacer el profesor, más allá del enfoque —tecnológico, cognitivo, socio crítico u otro—, la situación cambia totalmente, porque el



profesor tiene que entrar en ese contacto, que en este informe me parece una cosa de lo más relevante, que propicie un clima acogedor, en que estoy 'yo', 'tú' y 'ellos', yo tengo que reconocerte a ti y a los otros, tengo que facilitar mi encuentro contigo y con los otros."

El factor número de alumnos, entonces, cobra peso al relacionarse con otras variables que el Estudio sí determina como relevantes. Efectivamente, un clima escolar favorable al aprendizaje requiere de tiempos y disposiciones que en buena medida se pueden enriquecer o deteriorar según la cantidad de estudiantes que tengamos en el aula y la asignación de horas frente a curso que tenga el docente. Esta última relación es la que hace ver el dirigente Jaime Prea, al articular el número de alumnos con el desafío de evaluar sistemáticamente y esto, a su vez, con la realidad del alto número de estudiantes con que trabaja a diario un profesor de enseñanza media, que distribuye sus horas entre varios cursos. "Lo que me llamó mucho la atención –comenta el dirigente– es que

la cantidad de alumnos no es señalada como un factor relevante en el Estudio, pero, por otra parte, se plantea que la evaluación sistemática sí es importante. Yo recordaba: hace dos meses atrás trabajaba con cinco cursos, entonces hice el esfuerzo de evaluar cursos diferentes. Trabajaba con 45 alumnos por curso, o sea casi 250 alumnos, por tanto el tema de evaluar era muy difícil, llegaba a la casa y me encontraba con altos de trabajos. Claro, yo pensaba que si tuviera menos alumnos quizás podría evaluar mejor, con una carga pedagógica más chica. Me planteaba frente a este desafío y la verdad es que me sentía angustiado, por decir lo mínimo". Este comentario, formulado desde la cotidianidad del trabajo docente, encuentra eco en las opiniones de Mario Aguilar: "Tú citas muy buenos ejemplos para ver la realidad del profesor, tengo 5 cursos de 40 alumnos, son 200 pruebas y ¿dónde corrijo esas 200 pruebas?, ¿en la casa?, ¿qué horas dedico?; surge ahí otro problema. En ese caso es la situación laboral del profesor, cuánta asignación de horas tiene no presenciales en aula, no frente a alumnos, porque aunque tuvieras 5 alumnos tú no deberías corregir pruebas en tu casa, o sea, el tiempo de tu casa no es tiempo laboral. Entonces ahí hay

otra demanda, que está asociada a otro tipo de factores que se juntan".

Aunque la conversación sostenida por nuestros invitados no alcanza a arrojar *humo blanco* respecto de la polémica sobre la relevancia del número de alumnos por curso como factor asociado al rendimiento escolar, sí parece asomarse un consenso acerca de la necesidad de analizar los distintos factores en relación. A este respecto, podemos concluir que la variable número de alumnos cobrará distinto peso según cómo se articule a otros factores específicos –como asignación de horas y evaluación sistemática– y también a factores más estructurales, vinculados al contexto histórico y cultural que atraviesa el clima y la cultura de la escuela.

## Epílogo

Al finalizar esta conversación, Viola Soto expresa que "probablemente, para el profesor de aula lo más importante que va a surgir de este debate, es que siendo él un actor muy esencial en el proceso educativo, el resultado de este proceso no se explica sólo a través de su quehacer, sino que él es parte de un proceso complejo. Como actores socio históricos, los docentes viven una etapa de desarrollo y de cambio en América Latina que es muy compleja y que, por consiguiente, es muy difícil de entender. Esto implica que ellos se den cuenta que en la escuela están tomando una serie de decisiones que son miradas por la comunidad como si fueran las grandes decisiones educacionales; pero las grandes decisiones se toman fuera de la escuela, las políticas están orientando a la escuela desde fuerzas de poder que muchos profesores ignoran, desconocen, y eso es sumamente importante de entender". De ahí la importancia de abrir este tipo de conversaciones en el profesorado, de fortalecer nuestras capacidades de entender y perfilarnos como interlocutores en la discusión de estas políticas. Como concluye el dirigente Jaime Prea, el desafío que hoy enfrentamos y al que esta Revista quiere ayudar, es el de construir un discurso pedagógico que abra nuevos ejes de discusión, nos permita debatir, nos provoque a la investigación y a la revisión y transformación de nuestras propias prácticas pedagógicas.



# EL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSO Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

*El debate en torno a los factores que inciden en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, ha sido un tema recurrente durante los últimos meses. Cuando el magisterio ha planteado la necesidad de disminuir el número de alumnos por curso, como factor importante para elevar la calidad de la educación, se señala con fuerza —desde distintos sectores— que las investigaciones demuestran que es ésta una variable que no incide en los logros de aprendizaje. Para aportar a esta discusión, que aún requiere de mayores estudios, **Docencia** comparte un artículo sobre el resultado de la investigación “El número de alumnos por curso y su relación con el rendimiento y clima emocional dentro del aula”, del tesista Nelson Gutiérrez Lagos y los profesores guías Abelardo Castro Hidalgo y Teresa Segure Marguiraut.*

## Introducción

En las experiencias económicas exitosas de las naciones desarrolladas y en las de aquellos países que fueron parte de la llamada “industrialización tardía”, se observa un amplio reconocimiento al carácter central que tiene la educación y la producción de conocimiento en el proceso de desarrollo. Esto se hace evidente al revisar las corrientes de investigación de los últimos años en la región y las políticas de reforma educacional que les han seguido, las que, al mismo tiempo, expresan una reno-

vada interpretación de la pedagogía sobre la base de los descubrimientos de la psicología moderna.

Gracias a este proceso, nuestro país ha logrado un diagnóstico cualitativo en las prácticas pedagógicas en casi todos los niveles de escolaridad, lo que ha permitido el diseño de políticas y estrategias sectoriales que configuraron los programas de reforma

<sup>1</sup> Tesis de Magister en Educación de la Universidad de Concepción.

implementados en los últimos 10 años. No obstante, existen temas que están presentes en la discusión y que no se han profundizado. Uno de ellos tiene que ver con la importancia que los participantes del proceso educativo asignan al ambiente psicoemocional del aula como variable de calidad educativa, y su relación con el número de alumnos por curso. Esto se debe —en parte— a que en nuestro país no existen demasiados estudios que den cuenta de la complejidad de los problemas educativos dentro del aula y que expliquen la naturaleza de los logros educativos individuales y de grupo en función de sus realidades afectivas y de los fenómenos de interacción psicológica que se dan en ella. Una revisión bibliográfica elemental muestra que la calidad de la comunicación —sin perjuicio de la obvia variación en la frecuencia de contactos verbales bipersonales— se ve significativamente alterada por el número de participantes en la dinámica del flujo comunicacional que ocurre en una concurrencia.

Estas inquietudes preliminares conformaron la base de interés de este trabajo de investigación, que —sin pretender agotar el tema— ha intentado profundizar en las relaciones sociales y en el clima afectivo al interior del aula, y su relación con los factores de calidad de proceso al interior de ella.

## *La comunicación en los procesos de aprendizaje en el aula*

Las bases filosóficas de las teorías contemporáneas del conocimiento están profundamente enraizadas en la reflexión filosófica postmedieval, particularmente en las tendencias del postmodernismo. Esta situación ha permitido un ordenamiento teórico nuevo que ha originado los modelos de aprendizaje de naturaleza cognitiva, que son los que han permeado la mayor parte de las reformas educativas propuestas en las últimas dos décadas.

El cada vez mayor protagonismo humano sugerido en la consigna "hacerse a uno mismo", propició métodos de conocimiento que han ido concediendo al hombre un rol crecientemente activo respecto de su aprendizaje y ha sido sustentada en modelos pedagógicos como la Escuela Nueva, Curriculum Investigación Acción y —más recientemente— el Constructivismo. En todos ellos se concede un rol primario a la interpretación y conceptualización personal de la realidad, la que es hecha por el alumno a través de un acto de intelección individual, con fisonomía única, irreproducible y lógica solamente para él; modelos que han sido definidos por Ausubel, Novak y Bruner, entre otros.

Con lo expuesto, queda en evidencia que un real cambio en el proceso educativo deberá ir acompañado necesariamente de una transformación total del "acontecer del aula". Es decir, las realidades fácticas del "qué se hace" y "cómo se hace" en el espacio de aprendizaje —el aula—, aparecen fundidas con cualquier propuesta ideológica de cambio, como ha sido reconocido también por las autoridades de nuestro país.



Si se examina brevemente la realidad del trabajo de aula, caracterizada por la presencia de un número de 45 alumnos por curso en la mayoría de los colegios urbanos de nuestro país y el uso predominante de la clase expositiva, como lo revelan estudios efectuados por el MECE; se puede señalar, en primer lugar, que existe una escasísima participación individual del alumno. De hecho, la participación se limita a "unos pocos de los mejores alumnos". Más aún, sería imposible lograr una alta participación. De hecho, un excelente maestro que usase la clase expositiva con un curso de 30 alumnos (cuántas escuelas y/o colegios chilenos quisieran trabajar con ese número de alumnos) y que obtuviese una participación óptima, sólo lograría que cada alumno pudiese hablar apenas un minuto en una hora pedagógica de 45 minutos. En segundo lugar, cabe resaltar que esta forma de trabajo conlleva una natural lucha por el silencio para lograr la comunicación efectiva. Gran parte de la clase se reduce a lograr la atención del alumno, perdiendo —según estudios venezolanos— cerca de un 40% de la hora de clases en actividades relacionadas con la administración del proceso. En tercer lugar, es posible señalar que existe escaso tiempo para el intercambio de impresiones y experiencias didácticas entre el profesor y el alumno. Si

el profesor tiene que usar su tiempo libre en corregir los trabajos escritos de sus alumnos, hará lo posible por reducir al mínimo los mismos (generalmente sólo las evaluaciones). En cuarto lugar, si agregamos que para interactuar (definida como una acción de comunicación recíproca) se debe preguntar y esperar la reacción de respuesta, la proporción de tiempo de aprovechamiento individual es mucho menor, por lo que el docente tratará de evitar la evaluación individual y orientará su trabajo a la realidad "media" de su grupo.

En este sentido, coincidimos con Ernesto Schiefelbein, quien expresara en 1992 que la crisis de la calidad de la educación en América es el resultado de mantener un modelo de escuela que se puso en práctica a principios de este siglo, en que los alumnos son productos estandarizados, y donde el profesor organiza su enseñanza en función del "alumno promedio". Sin embargo, un cambio se origina más que en un mero reconocimiento de un mal andar previo.

Los estudios de Goffman (1959), Grant (1978), Boileau (1981) y Mehrabian (1982) lo confirman. La manera de hablar del profesor, su forma de andar entre los alumnos, la atención gestual que les presta, su mirada, la distancia que mantiene entre él y sus discípulos, comunican mensajes que afectan profundamente los aprendizajes de ellos, y estas situaciones cambian al variar el número de personas que participan del proceso de interacción en el aula.

Del mismo modo, la "buena pedagogía" impone al profesor la responsabilidad de fijarse en los comportamientos no-verbales de los alumnos para percibir el grado de cooperación de ellos. Aspectos como la mirada, el tiempo que tarda en reaccionar ante una instrucción, las expresiones faciales, son indicadores de la necesidad de reestructurar las actividades de la sala de clase (Brophy, 1981). Las "alabanzas hechas en público a alumnos en particular", "la estimulación del aprendizaje individual", etc., son intervenciones que poseen un hondo potencial de aprendizaje.

Aunque no es nuestro objetivo principal efectuar un análisis de las formas de comunicación no-verbal en general, sí es nuestro interés orientar la atención hacia aspectos de esta forma de comunicación que sufren alteraciones cuando el número de alumnos dentro de la sala es muy alto. Dicho interés deriva de preguntarse por las condiciones que se dan en el aula que pueden favorecer u obstaculizar lo que la Reforma pide al profesor: "poner en práctica metodologías innovadoras".

## El foco del estudio y su metodología de investigación

Considerando lo ya expuesto, el estudio se sustentó en la hipótesis que para lograr un cambio radical de las prácticas pedagógicas y para una optimización del trabajo escolar, debe transformarse la estructura numérica de los grupos curso, a fin de proporcionar una base intersubjetiva que mejore cualitativa y cuantitativamente los tipos de interacción comunicacional indispensables en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Desde allí, se intentó profundizar en el análisis de la interacción de aula que se da en cursos con diferente número de alumnos, a fin de efectuar comparaciones cualitativas que permitan evaluar las condiciones generales del clima emocional del aula y su relación con los logros de aprendizaje. El estudio consideró dos fases de trabajo: un análisis estadístico de correlación y un trabajo cualitativo, a fin de cotejar los resultados introduciéndose en la vida de aulas específicas.

El estudio estadístico se centró en la relación que existe entre el número de alumnos por curso y los resultados del SIMCE 1996 en los cuartos años básicos de las escuelas de la comuna de Concepción, considerando otras variables, como son el índice de Vulnerabilidad<sup>2</sup> y la Dependencia<sup>3</sup>. El estudio cualitativo se realizó a través de observaciones y registros etnográficos durante 8 horas en un quinto básico de 4 escuelas de la comuna de Concepción. Los cursos se determinaron considerando los resultados del SIMCE del año anterior y el número de alumnos por curso. De esta manera, los cursos observados fueron:



Unidad Educativa Nº 1 (UE1)  
Nº Als = 25 / SIMCE = 89,99%

Unidad Educativa Nº 2 (UE2)  
Nº Als = 19 / SIMCE = 61, 10%

Unidad Educativa Nº 3 (UE3)  
Nº Als = 40 / SIMCE = 85,39%

Unidad Educativa Nº 4 (UE4)  
Nº Als = 45 / SIMCE = 67,78%

2. A través de los instrumentos de la JUNAEB aplicados a los alumnos de Nivel Básico, estos son ubicados en categorías de 1 - 5, que representan la posición de riesgo social y de salud del alumno en edad escolar.

3. En este índice se consigna el tipo de dependencia administrativa y de gestión que poseen los establecimientos educacionales: Municipal, Particular Subvencionada y Particular Pagada.

Las observaciones de aula y sus respectivos registros se realizaron con una mirada amplia describiendo el acontecer del aula. El análisis de dichos registros se fue construyendo desde la lectura de los mismos y de variables levantadas por 8 docentes de trayectoria a los que se les solicitó que seleccionasen, entre dieciséis variables, seis que, a juicio de ellos, se verían afectadas al modificar significativamente el número de alumnos presentes en la sala de clases. Desde estas variables, se identificaron citas de sucesos del aula para luego realizar una apreciación cuantitativa de la regularidad de aparición en relación a los minutos observados.

## La relación estadística entre el número de alumnos por curso y el rendimiento en el SIMCE

El procedimiento estadístico se aplicó a 47 de los 111 establecimientos de la comuna de Concepción, muestra estratificada según índice de Vulnerabilidad y Dependencia. Debido a que la muestra resultó demasiado asimétrica en la variable Dependencia, para efectos del procesamiento estadístico fue necesario combinar el índice de vulnerabilidad con esta variable, generando un dato al que se ha denominado INDVDEP, que es el que ha pasado a configurar una variable diferente pero que representa el mismo fenómeno. Con estos datos se procedió al análisis de correlación parcial cuyo propósito es determinar la relación entre el rendimiento en el SIMCE y el número de alumnos por curso controlando el efecto de la variable combinada INDVDEP. El índice de correlación parcial resultó igual a 0,374, que nos dice que a mayor N° de alumnos por curso es menor el resultado del SIMCE. Es decir, desde los resultados de este análisis estadístico, se puede señalar que el número de alumnos por curso tiene un peso de aproximadamente 15% en los resultados del SIMCE.

### Los factores que dificultan el trabajo en el aula

En relación a situaciones interactivas que deterioran el trabajo del aula, el análisis se concentró en las siguientes variables:

#### •• Tensión sicosocial y estrés del profesor:

En el análisis de registros se anotaron en esta variable, expresiones verbales y referencias gestuales de rechazo, molestia, incomodidad, impaciencia, tensión, etc., que han sido detectadas en las conductas del profesor y que han sido dirigidas al grupo o a algún alumno en particular. Por ejemplo, "¡No es ninguna gracia estar llamando la atención tantas veces para que se queden en silencio!" –señala; "¡Shhh, Shhh!" –pide silencio la profesora. Se esfuerza por dominar la situación. Se le ve impotente; "¡Yo no voy a estar gritando...!" –exclama impaciente. "¡No voy a comenzar hasta que se queden callados!" –amenaza; "¿Quién es el que insiste en silbar?" –pregunta impaciente; "¡Es el segundo reclamo que tengo de ti en este rato!" –amenaza a un niño. –"¡Tú ya sabes!, ¡A la próxima ves te vas a visitar Inspectoría!" –le advierte con dedo amenazador; "¡No trabaja usted, y además me distrae a los demás!" –dice a un niño que está molestando al compañero de mesa.

No obstante existir diferencias de trato hacia los alumnos entre los docentes observados, en las expresiones de voz, los tonos empleados y las palabras seleccionadas; el análisis realizado, tanto la observación directa como la apreciación cuantitativa, dan cuenta de un docente relajado y distendido en los grupos pequeños.

#### Intervenciones que expresan tensión

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 1,5 por clase	UE3 = 10,0 por clase
UE2 = 6,5 por clase	UE4 = 14 por clase
Promedio = 4	Promedio = 12
UE1 = 1 c/46,66 min.	UE3 = 1 c/ 6 min.
UE2 = 1 c/ 10,76 min.	UE4 = 1 c/4,46 min.
Promedio = 1 c/28,71 min.	Promedio = 1 c/5,23 min.

#### •• Intervenciones individuales de control disciplinario:

En el análisis de registro se anotaron en esta variable, aquellas situaciones disciplinarias, presentes al interior de una sala de clases, que requieren ser atendidas por el profesor y que se perciben como interrupciones al desarrollo de la clase. Han sido descartadas las expresiones destinadas a controlar la disciplina de todo un grupo de alumnos. Solamente se han contado intervenciones dirigidas a un alumno. Por ejemplo; "Señor Chávez, ¡La próxima vez que usted converse con su compañero de banco se irá afuera a hablar con el Director!"; "¡Roberto, van tres!" –le dice la profesora. El niño deja de inmediato de conversar; "¡Jovenito, obedezca o tendré que castigarlo!" –le advierte; "¡Oye chico, no puedes comer en clases!" –dice la profesora en voz alta y dirigiéndose a un alumno.



Respecto de esta variable, si bien se nota que en UE1 se registra una recurrencia de intervenciones de control disciplinario muy similar a UE3, las intervenciones en el grupo pequeño fueron hechas utilizando el nombre de pila del alumno, en un contexto de sala con absoluto silencio, y muchas de ellas al dar instrucciones personales a alumnos en instancias evaluativas.

### Intervenciones de control disciplinario

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 4,5 por clase	UE3 = 3,5 por clase
UE2 = 6,5 por clase	UE4 = 9,75 por clase
Promedio = 5,5	Promedio = 6,6
UE1 = 1 c/15,55 min.	UE3 = 1 c/ 17,14 min.
UE2 = 1 c/ 10,76 min.	UE4 = 1 c/ 6,41 min.
Promedio = 1 c/ 13,15 min.	Promedio = 1 c/ 11,77 min.

#### •• Omisiones formativas o didácticas:

En el análisis de registro se anotaron en esta variable, las situaciones que dan cuenta de preguntas no respondidas, ignorancia de actitudes inadecuadas de los alumnos, falta de refuerzo positivo, etc. Por ejemplo, *un alumno toma un poco de arroz graneado en la cuchara y lo arroja a los compañeros del grupo que está al lado. Otro alumno pincha con un tenedor a su compañero. El profesor no se percata; los niños hacen el gesto de retomar la hoja de ejercicios, sin embargo, cuando la profesora se va, continúan con el cuaderno de Matemática; "¡Oye, pásamela, es de la Patricia!, ¡Oye pásamela te digo, es de la Patricia!" –discuten. Están forcejeando con algo. Mientras lo hacen gritan. La profesora está adelante revisando una hojas. No se da cuenta; rápidamente, el niño que está a mi lado, aprovechando que la profesora le da la espalda, se para y corre velozmente entre los bancos para ubicarse en otra fila opuesta, de modo que cuando la tarea sea revisada en su fila, no sea sorprendido.*

En la UE3 y UE4, que son unidades con realidades de curso por sobre los 36 alumnos, se observa una mayor recurrencia de omisiones formativas y/o didácticas. Pareciera que la capacidad de percibir situaciones de potencial formativo se daña por la cantidad de alumnos dentro de la sala.

### Las omisiones formativas y/o didácticas

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 1 por clase	UE3 = 7,0 por clase
UE2 = 3,5 por clase	UE4 = 15,0 por clase
Promedio = 2,25	Promedio = 11
UE1 = 1 c/ 70 min.	UE3 = 1 c/8,57 min.
UE2 = 1 c/ 20 min.	UE4 = 1 c/ 4,16 min.
Promedio = 1 c/ 45 min.	Promedio = 1 c/ 6,36 min.

### Los factores que benefician el proceso escolar

Las situaciones interactivas que se consideró que favorecerían los procesos pedagógicos, dicen relación con las siguientes variables:

#### •• Expresiones de refuerzo positivo:

En el análisis de registros se incluyó toda expresión verbal o gestual detectada en la conducta del profesor destinada a reforzar una conducta o un aprendizaje del grupo o de algún alumno en particular. Por ejemplo, *"¡Patricio te equivocaste, de 'menso' solamente, ¡Todo lo demás está bueno!"*; *"¡Un aplauso para la Macarena!" –dice la profesora. 6 ó 7 alumnos aplauden a una niña que ha sacado muy buena nota; El grupo de niñas se levanta y se dirige al profesor. Le traen alimentos servidos en un plato. Sobre él hay puré y ensalada de tomates acompañado con vienas. El profesor les recibe el plato y las felicita por el trabajo solidario que han hecho."*

Del análisis de esta dimensión, resulta claro que en los cursos poco numerosos existen posibilidades de acceder a los afectos del alumno a través de expresiones que estimulan su autoestima.

### Expresiones de refuerzo positivo

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 6,75 por clase	UE3 = 1 por clase
UE2 = 5,5 por clase	UE4 = 1 por clase
Promedio = 6,12	Promedio = 1
UE1 = 1 c/ 10,30 min.	UE3 = 1 c/ 60 min.
UE2 = 1 c/ 12,7 min.	UE4 = 62,5 min.
Promedio = 1 c/ 11,5 min.	Promedio = 1 c/ 61, 25 min.

#### •• Intervenciones didácticas individuales:

En el análisis de registro se incorporaron en esta variable, todas aquellas situaciones en que el docente interactuó en un diálogo cara a cara, o en expresiones dirigidas al grupo haciendo alusión a su nombre. Esta variable no puede ser disociada en su análisis del contenido presente en la expresión verbal. Este aspecto es clave para evaluar beneficio o perjuicio en el proceso. El que un docente intervenga dirigiéndose a un alumno en forma individual se puede deber a su esfuerzo por hacerle participar, o bien, a su incapacidad de seguir desarrollando la clase a menos que el chico cambie de actitud, lo que significaría que se torna en medida de control disciplinario. El tipo de intervenciones que fueron consideradas en esta variable son como las siguientes: *"¡No, eso es para la parte de arriba!" – "¡No, esto ya está en fracciones!"; "Gisselle, revisa los signos!, ¡Los que no están corregidos están ma-*

los!" –le comenta a un alumno mientras le extiende la mano para que corrija; "¡Está bien!" –le dice. "¡Hiciste bien el ejemplo!"; "¿Qué es lo que no entiendes?" –pregunta. "¡Nada!" –responde.

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, no existen diferencias sustantivas entre los cursos de mayor o menor número de alumnos.

### Intervenciones didácticas individuales

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 13,5 por clase	UE3 = 6,5 por clase
UE2 = 9,5 por clase	UE4 = 11,75 por clase
Promedio = 11,5	Promedio = 9,12
UE1 = 1 c/ 5,8 min.	UE3 = 1 c/ 9,23 min.
UE2 = 1 c/ 7,36 min.	UE4 = 1 c/ 5,31 min.
Promedio = 1 c/ 6,58 min.	Promedio = 1 c/ 7,27 min.

- **Expresiones de distensión y cordialidad:** En el análisis de registro se agruparon en esta variable aquellas intervenciones que expresaban que el profesor, en gestos y actitudes, presentaba una disposición relajada y cordial con los alumnos. Por ejemplo: "Lamentablemente el ejercicio quedará como tarea!" –dice la profesora. Los alumnos celebran riendo; "¡Vamos a partir esta clase conversando todos!" –señala. –"¿Ustedes tienen ganas de conversar?" –pregunta. Los niños responden que sí; "¡Hijos!, ¿Qué les sucede que actúan de esa forma?" –hay simpatía en su voz.

Desde el análisis de la apreciación cuantitativa, se puede señalar que en esta variable se expresan claras diferencias entre los cursos con un número pequeño de alumnos y aquellos que tie-

## Conclusiones

Producto de la evaluación cuantitativa preliminar del tema investigado, del subsecuente trabajo de campo, de la revisión bibliográfica realizada, de las conclusiones extraídas al revisar las apreciaciones cuantitativas que sintetizan el análisis de registro, y de los resultados generales recogidos durante el desarrollo global de esta investigación, creemos haber recopilado una rica información que permite levantar conclusiones sobre la temática estudiada.

Los procesos de interpretación de los alcances que posee la calidad del ambiente de aula y su relación con el número de alumnos por curso para el logro de mejores objetivos educacionales no ha sido abordado con seriedad por el sistema público nacional. Esto ha significado una orientación del proceso de reforma educacional hacia ejes de intervención que los ignoran, yendo en contra de una abundante información bibliográfica que muestra la relevancia del tema en los procesos comunicacionales generados al interior de una sala de clases.

Pese a que los trabajos efectuados por el investigador Ernesto Schiefelbein al correlacionar el rendimiento de los alumnos en las pruebas SIMCE con el número de alumnos por curso, entregó una correlación prácticamente nula entre ambos fenómenos; al depurar el análisis limpiando el fenómeno de rendimiento de otros que también pueden influir en él (Dependencia y/o índice de Vulnerabilidad), resulta significativo detectar que sí existe una relación cuantitativa que da cuenta de un menor rendimiento cuando el número de alumnos es mayor.

Las experiencias de aula son las únicas que pueden entregar una base de análisis más objetivo para verificar los fenómenos que se ven alterados por el aumento del número de alumnos en un curso. Al diseñar un procedimiento cualitativo de verificación de los procesos de aula se logran visualizar con nítida claridad interrelaciones pedagógicas que se ven alteradas por el número de alumnos presentes dentro del aula, situación que corrobora lo establecido en el análisis estadístico. Es así como se puede señalar que las variables estudiadas como perjudiciales para los procesos pedagógicos en el aula (las omisiones formativas y/o didácticas y las expresiones de tensión del profesor) se expresan con mucho mayor recurrencia en las aulas que tienen más de 36 alumnos. En cambio, con respecto a la variable referida al control disciplinario, si bien su recurrencia también es menor en los cursos más pequeños, esta diferencia no es tan sustantiva. Sin embargo, mientras en los cursos pequeños el profesor lo hace con un tono afable y cortés, en los cursos numerosos lo hace con gritos y gestos de molestia y rara vez dirigiéndose exclusivamente a un alumno, sino al grupo en su totalidad.

### Expresiones de distensión y cordialidad

Cursos con menor número de alumnos	Cursos con mayor número de alumnos
UE1 = 12,25 por clase	UE3 = 3 por clase
UE2 = 6,5 por clase	UE4 = 0,75 por clase
Promedio = 9,37	Promedio = 1,87 por clase
UE1 = 1 c/ 5, 7 min.	UE3 = 1 c/ 20 min.
UE2 = 1 c/ 10,76 min.	UE4 = 1 c/ 83 min.
Promedio = 1 c/ 8,23 min.	Promedio = 1 c/ 51,5 min.



Por su parte, en relación a las variables que se consideraron como favorecedoras de los procesos pedagógicos en el aula (expresiones de distensión y cordialidad y expresiones de refuerzo positivo) se expresan con mucho mayor recurrencia en las aulas que tienen menos de 26 alumnos. Pero, en relación a la variable referida a la atención individual de alumnos, no se muestra una diferencia importante, aunque en los cursos numerosos la atención individual se realiza usualmente para llamar la atención por comportamientos impropios.

Se puede señalar, entonces, que los mejores ambientes para un trabajo de aula que favorezca los aprendizajes significativos de los alumnos se dan en grupos de alumnos con los que el docente logre establecer un ambiente de trabajo distendido y cordial. Esta situación es muy difícil de lograr al trabajar con grupos numerosos, puesto que el grado de tensión del profesor aumenta cuando procura conseguir un ambiente de trabajo con silencio y sin actitudes de indisciplina. Esta situación se hace evidente al registrar tonos de voz, expresiones de impaciencia, gestos de malestar y/o medidas disciplinarias aplicadas durante el proceso de desarrollo de la clase.

Finalmente, es importante resaltar que si bien es posible verificar excepciones en cursos que logran altos objetivos educativos trabajando en grupos que superan los cuarenta alumnos, el auge de la investigación comunicacional y psicológica hace cada vez más exigible que las autoridades educativas de nuestro país aborden progresivamente los temas de calidad educativa introduciendo factores de manejo del número de alumnos por curso, puesto que en este tipo de intervenciones se encuentran los focos de modificación sustantiva del clima emocional dentro de la sala de clases.

Las naciones desarrolladas

han resuelto enfrentar sus desafíos educacionales dando por hechas las realidades que recién empiezan a ser abordadas por nuestros sistemas de investigación universitaria o por los organismos técnicos que diseñan políticas públicas de desarrollo económico. Un estudio como éste debiera generar inquietudes en relación con proyectos de investigación que asocian este fenómeno a futuras decisiones macroeconómicas.

Se requieren políticas públicas que asuman una responsabilidad insoslayable. No puede ser que decisiones administrativas en relación con este tema sigan quedando supeditadas a criterios de equilibrio presupuestario. Si esto ocurre, cada vez que se evalúe la disminución del número de alumnos por curso por parte de un sostenedor, la decisión será tomada exclusivamente sobre la base de un financiamiento mínimo. Mientras así sea, se seguirán ignorando criterios educacionales logrados validados con base científica.

Se necesitan propuestas públicas que replanteen el manejo de la subvención estatal. De no ser así seguiremos manejando nuestros procesos pedagógicos a través de una simple suma y resta de aportes por alumno, y el equilibrio presupuestario de un establecimiento será el único referente válido al decidir cuántos alumnos trabajarán en el aula. Si no hacemos esfuerzos por superar este enfoque, pasarán muchos años ocurriendo situaciones como la siguiente:

Una niña se levanta y se dirige a la profesora para mostrarle su cuaderno con la tarea terminada. La profesora evidencia su molestia por el insistente y permanente ruido de la sala de clases. Un alumno le hace una pregunta sobre los contenidos.

—¿Quieres que a ti solo te haga clases...?— le responde, con tono de molestia. La niña la queda mirando asustada y regresa a su asiento...

—¿Quieres que a ti solo te haga clases...?— le responde, con tono de molestia. La niña la queda mirando asustada y regresa a su asiento...

*Las variables que se consideraron como favorecedoras de los procesos pedagógicos en el aula (expresiones de distensión y cordialidad y expresiones de refuerzo positivo) se expresan con mucho mayor recurrencia en las aulas que tienen menos de 26 alumnos.*



**Bibliografía:**

AGUERRONDO, Inés. "La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación", Material Curricular Programa Magíster en Educación Universidad de Concepción, Concepción, 1998.

ARANCIBIA, Violeta. "Medición de la Calidad de la Educación en América Latina". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica de Chile, Material Curricular Programa de Magíster en Educación Universidad de Concepción, Concepción, 1997.

ARELLANO M., José Pablo. "Discurso de Inauguración del Año Escolar 2.000" Escuela Manuel Rojas, Macul, Santiago. Ministerio de Educación, República de Chile.

ARY, D. y Otros. "Introducción a la Investigación Pedagógica", 2ª Edición, Mc Graw Hill, México, Mayo de 1994.

ASSAEL, Jenny y Neumann, Elisa. "Clima Emocional en el Aula. Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas" Colección Etnográfica N° 2, PIIE Estudios, Santiago de Chile, Julio de 1991.

BARRON R., Ángela. "Constructivismo y Aprendizajes Significativos", Revista Educación, N° 294, Stgo. de Chile, 1991.

BERNARD, J. A. "El Constructivismo en la LOGSE: Condiciones e Instrumentos para su Aplicación en las Aulas" Universidad de Zaragoza, publicado en Revista de Psicología General y Aplicada, 1994.

CARRETERO, Mario. "Constructivismo en Educación", Editorial Aique, España, 1991.

CEPAL - UNESCO. "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad", 1992.

CUADRADO G., Isabel. "Implicaciones Didácticas de la Comunicación No Verbal en el Aula". Universidad de Extremadura, España, 1992.

GUERRERO P., Rudy. "Fundamentos de Comunicación Colectiva", Universidad de Concepción, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "El Liceo por Dentro: Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media", Universidad de La Serena y Católica de Temuco, 1995.

NÚÑEZ O., María. "Fenomenografía", Documento de Estudio Departamento de Curriculum e Instrucción, Universidad de Concepción, Concepción, 1998.

OREALC-UNESCO. "Medición de la Calidad de Educación: ¿Por Qué, Cómo y Para Qué?", Volumen I, Santiago, 1992.

PEREZ S., Gloria. "Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes". Tomos I y II: Técnicas y Análisis de Datos. Editorial la Muralla S. A. 1994.

PIZARRO S., Raúl y Clark Lazcano, Sonia. "Escuelas Efectivas: Teoría, Modelos. Tipologías", Síntesis de Investigación. Documento Curricular Programa Magíster en Evaluación UPLACED, 1997.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. "Estrategias para Elevar la Calidad de la Educación". Material Curricular Programa Magíster en Educación Universidad de Concepción, Concepción, 1997.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. "La Reforma Educativa: en América Latina y El Caribe: Un Programa de Acción". Informe para la Conferencia del Banco Mundial sobre Desarrollo en A. Latina y El Caribe, Río de Janeiro, 1995.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. "Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe", Boletín de la OREALC/ UNESCO, N° 37.

TEDESCO, Juan Carlos y Otros. "Calidad, Pertinencia y Equidad de la Oferta Educativa". UNESCO, UNICEF, Banco Mundial PNUD, Banco Interamericano de Desarrollo, abril de 1994.

Si deseas seguir recibiendo los próximos números

¡Suscríbete!  
Docencia

- Valor por 3 números: \$ 4.500 (colegiados)  
\$ 6.000 (no colegiados)
- Deposita el valor correspondiente en el BCI en la cuenta N° 13235516, a nombre del Colegio de Profesores A.G.
- Envía por correo el comprobante del depósito y los siguientes datos: Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 699 28 71

Nombre: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

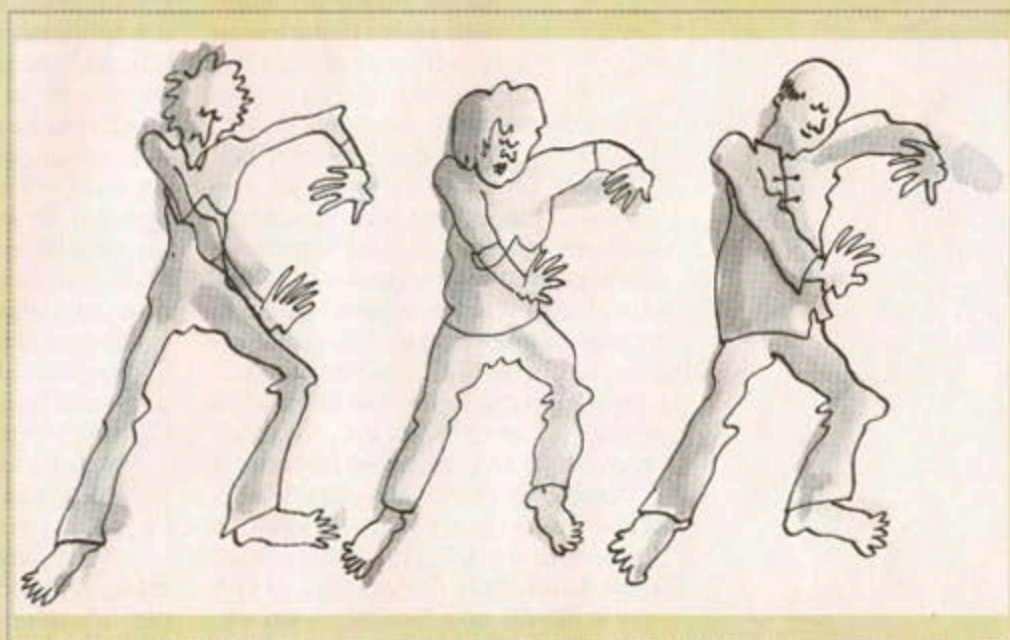
Lugar de trabajo: \_\_\_\_\_

Dirección donde enviar la revista \_\_\_\_\_



REFLEXIONES  
PEDAGÓGICAS

# LA CONVIVENCIA ESCOLAR REQUIERE TIEMPOS



Con el propósito de profundizar una reflexión acerca de los nuevos desafíos que enfrenta la escuela en cuanto a la formación valórica de las nuevas generaciones, en un contexto creciente de diversidad y cambio, **Docencia** conversó con **María Teresa Rodas**, profesora e investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, donde ha trabajado este tema tanto desde la perspectiva de los Derechos Humanos como desde la Mediación y Resolución de Conflictos. La invitamos a compartir con nuestros lectores las visiones que desde su experiencia surgen acerca de la normativa escolar y de los problemas y oportunidades a las que ésta nos enfrenta como educadores: ¿de qué reflexiones requerimos?, ¿qué concepciones necesitamos revisar?, ¿cuáles conservar o recuperar?, ¿qué nuevas formas de relación con niños, niñas y jóvenes precisamos desarrollar en las escuelas y liceos de hoy?

**Docencia:** Desde su experiencia, ¿cómo visualiza a la escuela en este contexto de cambio constante y creciente diversidad que parece caracterizar a la sociedad de hoy?

Creo que es un asunto que debe ser enfrentado considerando la emocionalidad de las personas. Desde mi experiencia en el trabajo con docentes, yo veo que, en general, el tema de los cambios produce temor. La escuela es una institución responsable de la formación de niños/as y jóvenes, se inspira en una concepción de Deber Ser. Entonces, abandonar seguridades tradicionales por la aventura del cambio, desconcierta y confronta el sentido de responsabilidad, junto con los miedos personales. Para la escuela es más difícil dar cuenta de que la

sociedad está viviendo una crisis de paradigmas, que todo se nos ha dado vuelta, que ninguna de aquellas creencias firmes que teníamos son para siempre; ello pone un sentido de incertidumbre, de fragilidad. Pero por otro lado, la sociedad confía en la escuela, deposita en ella muchas expectativas y los profesores lo sienten, sin percibir que se les generen condiciones reales de transformación sustantiva.

Yo percibo temor a que el diálogo y la apertura a la participación mayor del alumnado pueda traducirse en una especie de anomia, en una situación que no se pueda controlar. En el fondo el liceo dice "jóvenes de la reja para afuera. En el liceo, alumnos/as", que es como decir, "todo esto que me da miedo de la vida, el mayor sentido de individualidad del alumnado, su acceso a los saberes en el mundo exterior a la escuela, los problemas sociales que se expresan en la escuela, el que los alumnos sean mucho más ágiles que yo en la informática, por ejemplo, etc., lo resuelvo por la vía de taparme los ojos, cierro la puerta y de ahí para adentro sigue la escuela tradicional y lo demás se queda fuera. La indisciplina es porque la familia no educa, la drogadicción es porque la familia no educa, etc.". Sin embargo, la presencia del alcohol o de las drogas en la vida de los y las jóvenes nos está diciendo algo. Hay que saber leerlo para poder educar en vez de reprimir. Yo pienso que el tema de la disciplina en la escuela es inseparable de

la visión de contexto. Cuando uno trata de verlo dentro de las paredes de la escuela, es imposible entenderlo porque no está ahí la causa. La escuela se entiende en su relación con la sociedad. Ahora bien, con esto no quiero desresponsabilizar a la escuela, pero tampoco pretender que la escuela puede dar un giro de 180 grados sin tener en cuenta el tema emocional que ello conlleva. También porque la escuela es propensa a las culpas y no es un tema de culpas, sino que es un tema de una escuela cerrada a la sociedad, en la que los jóvenes no se sienten representados, a menudo no sienten que aprenden cosas que les sirvan, se sienten reprimidos. Para mí el tema es que la escuela se abra

a la vida y sobre todo, al goce de la vida; aprender disfrutando, convivir disfrutando.

**Docencia:** Pareciera que actualmente la escuela enfrenta mayores o más complejos problemas en el ámbito de la disciplina. ¿Cree que esto realmente es así, o se trata sólo de aquel viejo lugar común de que "todo tiempo pasado fue mejor"?

Yo creo que es así, que hay mayores problemas de disciplina, no porque los jóvenes sean más indisciplinados, sino porque son de una generación tremendamente distinta a la nuestra. Todo el cambio acelerado de esta sociedad no pasó en vano y la juventud hoy tiene otra visión de mundo y mayor sentido de su precariedad. Entonces, el sistema del disciplinamiento no funciona hoy día y además no tiene sentido, porque la sociedad está pidiendo seres autónomos, intrépidos, orientados a metas, creadores, innovadores, y ese no es el tipo que tú logras mediante el disciplinamiento, eso podía ser funcional a la sociedad industrial, no a la sociedad informatizada.

Es necesario ligar el tema de la disciplina al de los derechos. La escuela transforma al niño en alumno, lo transforma en un sujeto de deberes, aunque ponga el tema de los derechos. Porque de inmediato dice: "Sí, derechos, pero ¿y los deberes?". El problema es, a mi juicio, cómo los alumnos descubren, desde sus derechos, que los deberes son la otra cara del derecho. Para que tu libertad sea un derecho, necesitas que sea deber para los otros: los deberes emanan de los derechos. Esto no está claro porque: ¿quién formó a los profesores en el tema de los derechos, si tampoco fue un tema que estuviera en nuestra sociedad? La conciencia de los Derechos Humanos entró en nuestro país desde la violación de estos derechos, desde una visión más ligada a lo político que a la convivencia social, entonces, en vez de articular a la escuela, la des-



articula. Necesitamos mirar el tema para que los proyectos educativos de las escuelas se articulen desde la visión de los derechos, que son también los derechos de los profesores. No hay por qué pensar que el respeto al derecho del alumno significa que el profesor renuncie a su derecho de ser respetado y a hacer una clase en paz y bien hecha. Es precisamente al revés.

**Docencia:** *Quizás podríamos avanzar hacia una visión de los jóvenes como sujetos de responsabilidad.*

Pienso que es fundamental, ellos reclaman eso, y tiene que ver con la autonomía. La escuela, como te decía, tiene mucho miedo a la autonomía y no se da cuenta que es el desarrollo de la autonomía, de la autodisciplina, lo que le permite trabajar en armonía, porque si los chiquillos son autónomos, se van a "portar bien", esté o no el profesor adelante. Sin embargo da miedo, porque se liga a desorden, a anomia. La participación supone autonomía, supone que tú confías en ellos y efectivamente les das espacio para que desde ellos puedan hacer cosas.

En un taller, por ejemplo, buscando definir el amor a la vida, los docentes decían "si los chiquillos son tan hedonistas hoy día, cómo vamos a considerar el disfrutar como un valor de la escuela". Yo digo, por supuesto, si los jóvenes tienen más sentido de la felicidad personal —que para mí es algo maravillosamente sano,— entonces quiere decir que el sentido de la felicidad debe estar en la escuela. Pero, ¿por qué da miedo? A los jóvenes se les ve un poco como un monstruo potencial que tiene que ser domesticado. Entonces se supone que la escuela tiene que ser súper disciplinadora, para que ese monstruo no nos amenace. La autonomía, la participación, la felicidad, los temas en que los jóvenes están, no se perciben ligados

al de la responsabilidad frente a sí mismo/a, y frente a los demás. Y no sólo los profesores, también los papás, la sociedad de hoy día. El desarrollo de la responsabilidad significa el desarrollo de la capacidad de hacerse cargo de sí mismo.

**Docencia:** *Esta situación que usted describe, ¿es la que explica que se visualicen más problemas de disciplina?*

Conceptualizar como "problemas de disciplina" y de "niños y/o jóvenes desordenados" lo que en verdad es un cierto quedarse en el pasado de la escuela, es más bien el problema. Por eso, más que hablar de disciplina, habría que hablar de estilos de convivencia y de estilos de enseñanza. El planteamiento del tema de las normas tendría que poner el foco en cómo se elaboran las normas, con qué criterios, desde dónde surgen y cuáles son las normas que regulan una convivencia más o menos civilizada y respetuosa. No se trata de un simple cambio de lenguaje, sino de tomar conciencia de nuestros prejuicios. No basta cambiar el término "reglamento de disciplina" por "manual de convivencia" o "reglamento de convivencia escolar"; podría pasar lo mismo que con el constructivismo, que cambias la palabra pero sigues haciendo lo mismo. Con los "reglamentos de convivencia" ocurre que los directivos o los profesores encargados hacen el reglamento y después le dicen a los estudiantes si están de acuerdo o no y que lo aprueben. No hubo ningún proceso de crecimiento en que los jóvenes detecten qué es importante para convivir, qué normativas tendríamos que tener, qué reglas son importantes, qué sanciones tendría que haber cuando no se cumplen las normas y por qué tendrían que ser sanciones que tengan sentido frente a la norma, que efectivamente produjera un aprendizaje frente a la norma transgredida y frente al tema de la convivencia, eso se salta.

**Docencia:** *El aprendizaje para la convivencia al que usted se refiere, ¿de qué manera está ligado a la participación de los estudiantes en la escuela?*

Al trabajar el tema de la participación juvenil en liceos sucede, por ejemplo (y no necesariamente esto es generalizable!), que se abre una veta de participación a alumnos y alumnas y ellos lo emplean como desahogo; decir descalificaciones contra los profesores, todo lo malo que ven; y nada más. Necesitan descubrir que participar tiene un momento de crítica, pero también otro de aporte. La participación es comprometerse en la solución de temas que nos afectan, que nos im-



portan, que los estudiantes pongan sobre la mesa. Si ellos no aprenden a participar, no pueden desarrollar autonomía. Por otra parte, se piensa que los jóvenes van a introyectar la normatividad como la introyectamos nosotros, cuando la sociedad era clara, cuando todo estaba claro y el mundo era menos amenazante.

También hay experiencias hermosas que se han hecho en liceos, y los/as profesores/as siempre confirman que los niños suelen ser más estrictos que los adultos en el cumplimiento de las normativas cuando ellos las hacen o cuando les hacen sentido. Pero eso supone confianza en los alumnos y supone un proceso. Cuando la escuela es muy autoritaria, tú no puedes cambiar las reglas o producir confianza de un día para otro, porque se transforma efectivamente en una cosa laxa. O sea, el aprendizaje

de la autonomía también es un proceso. Hay directores/as autoritarios/as, pero también hay directores/as que quieren ser democráticos y que quieren generar formas de funcionamiento democráticas y se encuentran con que tanto los docentes como los alumnos vienen de la tradición autoritaria. Es difícil hoy día ser docente.

**Docencia: El desafío, entonces, es impulsar un proceso de democratización de la escuela.**

La democratización progresiva de la escuela es clave para la convivencia, porque el autoritarismo no es un tema que esté en los directores, es un tema que está en todos los niveles de la escuela, también en los jóvenes y en los docentes; por eso tiene que ser un cambio progresivo, de modo que el sistema de la disciplina disciplinadora, se cambie por el sistema de una normatividad reguladora de la convivencia y del resguardo del respeto de todos los que conviven en la escuela. Esto supone equipos de gestión que funcionen con tiempos, supone que los profesores tengan tiempo para discutir, para conversar, para ponerse de acuerdo e ir generando criterios pedagógicos comunes, de modo que su autoridad sea clara, pero no autoritaria.

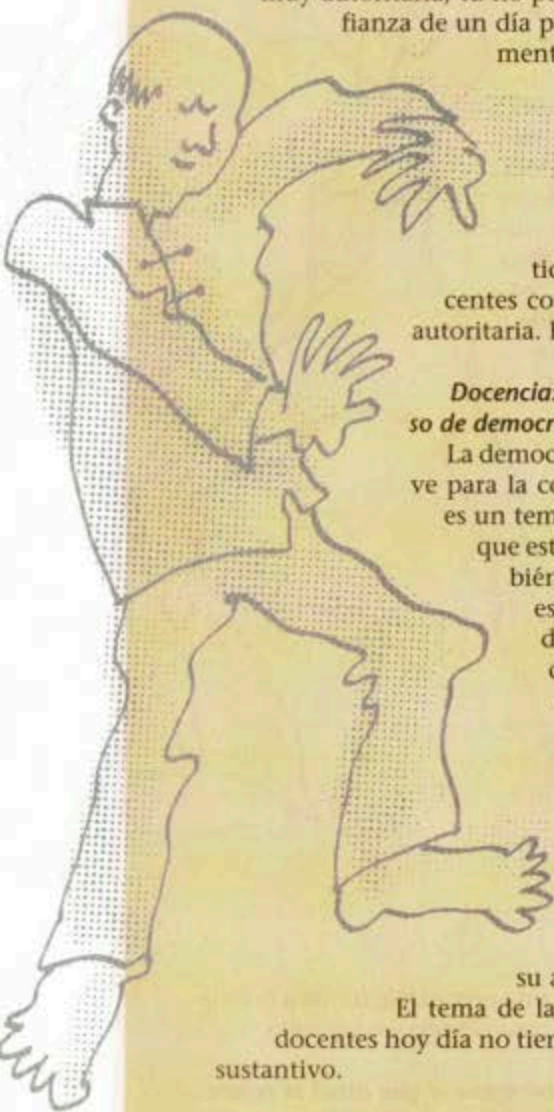
El tema de la convivencia requiere tiempos que los docentes hoy día no tienen. Este es un problema absolutamente sustantivo.

**Docencia. ¿Podría profundizar un poco más esta distinción entre ser autoridad y ser autoritario?**

La autoridad docente emana de su saber pedagógico, de su saber específico y formativo. Del saber conducir procesos de aprendizaje, procesos de formación personal. El autoritarismo es un abuso de autoridad, es usar la responsabilidad de un cargo para afirmarse falsamente a sí mismo sometiendo a otros. Someter no es educar, es lo contrario de educar.

**Docencia: ¿Cuéntenos un poco más del trabajo con Resolución de Conflictos y cómo lo relaciona usted con el aprendizaje de la convivencia?**

Nosotros enfrentamos la resolución de conflictos desde los Derechos Humanos. Podríamos decir, a grosso modo, que hay dos formas de enfrentarlo: una es desde el manejo de las técnicas, en que parece que si tú aprendes a responder con empatía o con asertividad, si aprendes a escuchar u otras técnicas de resolución de conflictos, estás al otro lado. El riesgo de ello es que tú puedes aprender, por ejemplo, a manipular, con esas técnicas. Lo que está en el fondo de la resolución de conflictos es el reconocimiento del otro como un legítimo otro, en palabras de Maturana, o en reconocer al otro como portador de la misma dignidad humana que tengo yo. Es otro como yo y desde ahí tú puedes ubicar el conflicto en una lógica colaborativa del "yo gano, tú ganas" y no en una lógica "yo gano, tú pierdes". El problema de esto último, es que siempre hay un resentimiento, hay alguien que quedó aplastado, alguien que fue pasado a llevar y, por lo tanto, el conflicto va a emerger nuevamente. La verdadera resolución del conflicto es cuando hay una negociación o una colaboración que permitió que ambos quedaran conformes. Por eso, la mediación supone un tercero, un mediador que equilibra la relación de poder, porque siempre en los conflictos hay uno que tiene más poder que el otro, entonces supone que el que tiene menos poder, pueda igualmente poner sobre la mesa sus expectativas, intereses, etc. Para que eso realmente pueda suceder debe haber en ambas partes comprometidas en el conflicto la conciencia del derecho que cada uno tiene frente a la vida y en las relaciones humanas.



**Docencia:** *Entonces la Resolución de Conflictos supone no una técnica, sino nuevas formas de relacionarse en la escuela.*

Supone técnicas, pero al servicio de una nueva forma de relacionarse en la escuela. Supone poner el derecho a ser respetado/a en el proyecto educativo que tiene la escuela, y más que en la letra, en la vida. Porque si no hay la relación de respeto dentro de la escuela, no puedes pensar en la resolución de conflictos. La resolución se transforma en un tercero que aconseja y esa es la negación de la resolución de conflictos. Cuando un tercero aconseja, no están aprendiendo los dos a manejar emociones, a decidir por sí mismos, a mejorar su autoimagen, a desarrollar autoestima; si hay un tercero que aconseja "tú tienes que hacer esto", entonces hay una conducta heterónoma. Hay otro que es el que sabe cómo hay que actuar y no yo. El liceo no enseña manejo emocional, enseña represión emocional, entonces las emociones afloran, pero no manejadas, no con conciencia de la emoción y responsabilidad personal frente a ellas, sino que estallan no más. Por ejemplo, la mediación entre pares, de que hoy se habla, supone el desarrollo del respeto entre los jóvenes y nosotros vemos poco respeto entre ellos. Es delicado el tema, porque docentes y alumnos no tienen la misma comprensión del respeto. Por ejemplo, para los docentes es falta de respeto el lenguaje que utilizan los alumnos entre sí, pero para ellos esa no es una falta de respeto, es una forma de hablar; entonces, hay un tema que es relativo. Pero el tema de la burla entre los alumnos es muy fuerte, la descalificación, el hostigamiento. Entonces, la mediación supone que el respeto es más o menos entendido y lo es desde que el otro es uno como yo,

tiene derecho a ser absolutamente diferente, pero tiene la misma dignidad humana. Y ese tema no se aprende en la escuela, a veces pareciera que la escuela entiende respeto como renuncia a sí mismo. El respeto, sin embargo, supone capacidad de plantearse frente al otro distinto y respetar que el otro tiene derecho a tener su opinión. No es necesariamente la opinión o la conducta del otro la que tengo que respetar, pero sí la persona del otro, y eso no está claro siempre en la escuela.

Diría, incluso, que no de palabra, pero de hecho, se percibe a menudo una falsa disyuntiva entre ser instructores o formadores. Es una dicotomía absurda, porque si la escuela cumple su misión correctamente, que es el logro de aprendizajes, enseña también la convivencia, no son dos cosas entre las que haya que elegir.

**Docencia:** *¿Cómo ve a los profesores como mediadores en situaciones de conflicto?*

Considerando que el respeto no es un tema de técnica, sino de visión del mundo, de comprensión de las cosas, de desarrollo personal, en un conflicto entre alumnos los profesores pueden mediar, pero



siempre y cuando renuncien a la deformación profesional del aconsejar. La función docente de orientar no es lo mismo que aconsejar; puede ser simplemente el ayudar a clarificarse a los jóvenes involucrados, de modo que ellos entiendan qué es lo que quieren, dónde están, qué alternativas tienen, qué consecuencias tendría cada una de esas alternativas; y que perciban que pueden, entre ellos, llegar a acuerdos. El peligro es confundir mediar con evadir el conflicto, con un puro conciliar para que "se mantenga el orden". Ahí no se crece, se reprime. El peligro mayor diría que es la culpabilización de aquel que hace ver el conflicto.

**Docencia:** *¿Qué enfoque supondría un perfeccionamiento docente en esta línea, para avanzar hacia una convivencia más democrática?*

Desde mi experiencia, dirigirse a los docentes como personas, antes que como docentes. Se trata de que el perfeccionamiento les haga sentido desde sus vidas, para que puedan comprometerse y sentir que

esto les sirve, que tiene utilidad, que realmente no están tratando de meterles una cosa más para que hagan. Es una primera idea que me parece bien clave en el perfeccionamiento sobre la convivencia. O sea, cómo se sienten los docentes frente al tema de la convivencia, qué les pasa a ellos con el tema —en un trabajo de taller, naturalmente— y por qué es vital y es importante y significa

trabajar en condiciones más gratas, más ricas, más aportadoras. El perfeccionamiento en esta línea, además, debe sustentarse en la comprensión de la escuela que tienen los docentes, esto es, cómo la viven. No como se supone que debieran vivirla. Hay profesores que la viven

con hartito sentido de vocación, pero hay también quienes la viven con un gran nivel de frustración, y esa es la realidad de la escuela. El tema es cómo, desde esa realidad, puedes trabajar el conflicto. No es una cosa mágica en la que después de un taller todo cambia, los talleres ayudan a crear condiciones subjetivas, pero constituyen un evento, del cual se sigue un proceso progresivo de democratización de la escuela, o quedó en un evento sin trascendencia mayor. La democratización de la escuela implica que docentes y alumnos tengan más poder, que el poder se descentraliza, se comparte. Entender que compartir poder no significa perder autoridad, porque asumir poder es asumir responsabilidad.

**Docencia: ¿Y qué pasa con los conflictos entre docentes?**

Nosotros hemos tratado la resolución de conflictos con los docentes, de modo que los docentes puedan trabajarlos con los alumnos, pero también entre ellos, porque hay hartito conflicto interpersonal por las condiciones

de estrés en que se trabaja y una autoimagen dolida, diría yo, de los profesores, que tiene que ver con el trato que reciben de la sociedad. Porque la autoimagen incide en la capacidad de efectividad que uno tenga en las cosas que hace. Los profesores han sido muy dañados socialmente; la pérdida de estatus, la pérdida de nivel económico, la crítica social permanente y, paradójicamente, la constante exigencia de que asuman nuevas tareas, significan un sufrimiento cotidiano enorme y ese sufrimiento tiene que ser tomado y tiene que ser sano, si no, no se pueden relacionar distinto con lo que hacen. Uno no deja el corazón ni el alma afuera de su vida, aunque a veces los relegue al desván. Eso es un proceso, vas sanando heridas y vas trabajando, y vas trabajando y te vas sanando internamente; no es que primero uno se sana y después trabaja. Entonces, ¿cómo se hace? Haces talleres de resolución de conflictos y a veces suceden cosas fuertes y el tema se sana y a las dos semanas nace otro conflicto y no hay manejo; no lo hay porque tienen las mismas condiciones que tenían antes. Cambiar el estilo de convivencia es cambiarse a sí mismo y cambiar también condiciones de trabajo, es transformar la escuela.

Como país no tenemos un estilo de conducta asertiva, en que yo digo lo que me pasa, yo digo “esto me molestó, necesito hablar contigo”. Tenemos más bien una cultura del resentimiento, del murmurar por debajo. Ese sistema es clave para la convivencia de un liceo en que trabajan tantos seres humanos.

Yo creo que no se entiende la especificidad del trabajo docente, el trabajo docente necesita tiempo para volver a sí mismo, el docente está siempre expuesto a otros y expuesto a mucha tensión. Necesita un espacio de trabajo entre iguales, no tenso, dentro del horario de trabajo. ¿Cómo les pides que sean innovadores y creativos, si no les das tiempo para estar consigo mismos, para estar con sus colegas, para poder discutir lo que ven, para poder generar relaciones cálidas entre ellos?

**Docencia: La convivencia escolar, finalmente, nos enfrenta al desafío del desarrollo personal.**

Claro, el tema de convivencia escolar no es un tema de hacer manuales de convivencia escolar, en vez de reglamentos; el tema de la convivencia es un tema de comprensión del sentido del quehacer docente, del sentido de la escuela. Desde ahí hay que tomarlo para generar condiciones efectivas de convivencia fructífera y gratificante. Por lo tanto, no es un tema de receta; es un tema de desarrollo, de proceso. Y frente a eso, yo siento que la escuela tendría que ser hoy día un espacio del aprendizaje (o como quieras llamarle) para los chiquillos, del manejo emocional, del desarrollo personal. Esos son temas que tienen que estar en la escuela, porque la sociedad que les toca vivir a los jóvenes hoy es tan salvaje, que tienen que aprender a relacionarse consigo mismos ante todo. También para los docentes tendría que haber el espacio necesario de nutrición emocional, además de profesional. O mejor dicho, la nutrición emocional es parte del enriquecimiento profesional de un docente. Prácticas como el tai-chi, la biodanza, u otras formas de integración personal yo creo que son un complemento importante para la labor docente, que es muy estresante y que revertirían positivamente sobre la convivencia escolar.



# EDUCAR DESDE EL AMOR RESPONSABLE

*Aunque el psicólogo del Hogar de Cristo, **Pablo Egenau**, está dedicado a atender a jóvenes que han consumido drogas, **Docencia** quiso conversar con él, a fin de rescatar aquellas pistas que, en tanto experiencia educativa, su labor nos entrega para el trabajo con adolescentes en otros ámbitos de aprendizaje: la escuela y también la familia.*

*Lo primero que Pablo Egenau nos señala es que el enfoque de su trabajo responde a un modelo educativo; todos quienes allí colaboran, aunque provenientes de distintos campos profesionales, se definen como educadores. Nos cuenta, también, que los jóvenes que acuden al Hogar "han pasado más por las cárceles que por el sistema escolar", pues, la mayoría de ellos ha abandonado la escuela durante los primeros años de enseñanza básica. Los rangos de edad de las personas que atienden son diversos, diferenciando el trabajo con jóvenes adultos (entre 18 y 30 años), del trabajo con adolescentes, observando que "los programas de adolescentes son mucho más difíciles, dan mucho menos resultados, son más complicados". Es en esa dificultad en la que se centra nuestra conversación.*

## Entrevista a Pablo Egenau



*Si bien la experiencia de vida de estos jóvenes es singular en relación a la mayoría de los estudiantes que a diario atendemos en nuestras escuelas y liceos, hay en ellos características, tensiones, miradas, emociones comunes. Sabemos, además, que*

*muchos de los problemas específicos que los jóvenes que llegan al Hogar de Cristo sufren, no están lejos de nuestros liceos, sólo que muchas veces no tenemos los tiempos ni capacidades para mirarlos y atenderlos como educadores.*

**Docencia:** *¿Qué especificidad tiene el trabajo que ustedes realizan con adolescentes?*

Con los adolescentes —a diferencia de los adultos, que ya tienen una mirada retrospectiva sobre sus vidas y llegan aquí con una voluntad mucho más clara de que el trabajo funcione— se trata más de una invitación, un acompañamiento de “hasta donde tú quieras llegar”, pero brindando los espacios para hacerlo. Piensa tú que el adolescente depende mucho más de su mundo externo, pues internamente no está consolidado psicológicamente, su identidad no está claramente establecida ni cimentada. ¿Con qué cuenta? Con su pinta, con la imagen que genere y proyecte en los demás, con la actitud. Entonces, cuida muchísimo su imagen externa, porque eso le permite validarse ante los demás, sentirse relativamente seguro, pues adentro este proceso está en construcción. Cuando hablamos de este tipo de jóvenes que viene de mundos carenciados, se hace necesario que esta cáscara exterior, no sea tocada. Si tú te acercas diciendo “muestra lo que está dentro tuyo”, la resistencia es enorme. Porque, ¿qué significa? Si yo te muestro que en realidad no

soy tan choro como digo, no soy tan macanudo, soy mucho más temeroso de lo que muestro, pero no lo reconozco; el cabro queda completamente desnudo, psicológicamente, sobre todo ante sus pares. Por eso, es fundamental el clima de seguridad, de contención, de garantía, de no juicio, de que ahí se te va a respetar absolutamente. El discurso moral, no sirve, sobre todo con chiquillos que tienen más dificultad de adaptación a las normas. Los ‘guardianes de normas’ no sirven, el educador ‘guardián de normas’ no funciona.

**Docencia:** *¿A qué se refiere con los ‘guardianes de las normas’?*

Los ‘guardianes de la norma’ muchas veces son muy apreciados en los colegios y en todas las instituciones, porque son los de ‘la pata de la letra’. Lamentablemente, la norma, lo que hace, muchas veces, es entorpecer los procesos de desarrollo de personas que han tenido experiencias de vida que los mantiene en una situación carenciada. Yo creo que el custodiar las normas es bueno y es necesario, porque mantiene las instituciones funcionando y evita el caos y la anomia colectiva, pero cuidado con que la norma sea para todos igual, porque entonces no te permite ayudar a partir de las sutilezas. Cuando tú necesitas hacer intervenciones o acompañar procesos educativos a jóvenes que vienen con distintas experiencias de dolor, el marco de re-

ferencia normativo tiene que tener espacios de profunda flexibilidad y de comprensión. Como educador, es preciso arriesgarse a entrar al mundo privado de un joven que está cargado de rabia, odio, lenguajes que pueden ser entendidos como groseros o soeces, pero están ahí; conductas, emitidas o recepcionadas, que pasan al ámbito de la inmoralidad. La persona que tiene miedo a entrar a ese mundo íntimo de los jóvenes, no va a dar resultados, así como tampoco el que cree que lo va a hacer a partir de la imposición de las normas previamente establecidas, pues lo que hace es seguir generando esta rueda de marginación. Estos programas nuestros generan espacios personales o colectivos, donde las personas tienen la maravillosa oportunidad de mirar, exponer, compartir sus vidas, con el lenguaje, el dolor y las experiencias que su vida tuvo. Porque nadie lo va a juzgar y lo único que se prohíbe es la descalificación o las agresiones hacia los demás. Y las personas que escuchan están en una actitud de no enjuiciamiento, de absoluta confidencialidad. Lo que tú cuentas acá es tuyo, te pertenece, yo no lo puedo divulgar, comentar, publicar ni traspasar a nadie, ni siquiera a tus papás, a menos que tú me lo autorices. Cuando se dan esos espacios, tú empiezas a observar cómo un joven que aparece distante, agresivo, violento, que no se adapta a las normas, empieza a mostrar su ternura, su cariño.

*El tema es no irse desde el guardián de las normas —rígido, estricto, intransigente, moralizador, que sólo entiende que las cosas son negras y blancas en el mundo— al ‘buena onda’, que hace cosas para que los alumnos lo quieran, porque él es el tío choro del curso y los cabros terminan haciendo alrededor de él lo que les dé la gana. Yo creo que ese es el otro extremo.*

ferencia normativo tiene que tener espacios de profunda flexibilidad y de comprensión. Como educador, es preciso arriesgarse a entrar al mundo privado de un joven que está cargado de rabia, odio, lenguajes que pueden ser entendidos como groseros o soeces, pero están ahí; conductas, emitidas o recepcionadas, que pasan al ámbito de la inmoralidad. La persona que tiene miedo a entrar a ese mundo íntimo de los jóvenes, no va a dar resultados, así como tampoco el que cree que lo va a hacer a partir de la imposición de las normas previamente establecidas, pues lo que hace es seguir generando esta rueda de marginación. Estos programas nuestros generan espacios personales o colectivos, donde las personas tienen la maravillosa oportunidad de mirar, exponer, compartir sus vidas, con el lenguaje, el dolor y las experiencias que su vida tuvo. Porque nadie lo va a juzgar y lo único que se prohíbe es la descalificación o las agresiones hacia los demás. Y las personas que escuchan están en una actitud de no enjuiciamiento, de absoluta confidencialidad. Lo que tú cuentas acá es tuyo, te pertenece, yo no lo puedo divulgar, comentar, publicar ni traspasar a nadie, ni siquiera a tus papás, a menos que tú me lo autorices. Cuando se dan esos espacios, tú empiezas a observar cómo un joven que aparece distante, agresivo, violento, que no se adapta a las normas, empieza a mostrar su ternura, su cariño.

**Docencia:** Desde esta experiencia, ¿cómo visualiza la escuela, específicamente a aquella que atiende a jóvenes que vienen de un mundo carenciado y con experiencias de dolor?

Yo creo que en el sistema educativo en general hay una actitud bastante conservadora, no sólo en las instancias educativas formales, en las informales también. Pienso que el espacio educativo debe darse acompañado de una serie de otras experiencias culturales: teatro, mimo, música, mucho deporte, encantamiento de la vida, jugar, entretenerse, pasarlo bien.

Además, es importante pensar cómo se establecen las relaciones adulto-joven. El vínculo es un tema que va más allá de la simpatía, yo creo que es una actitud propositiva de generar espacios en que los jóvenes puedan, efectivamente y sin juicios, revelar y evidenciar sus historias de vida, frente a sí mismos y a los demás. Y eso es muy difícil de hacer. Porque puedes ser el profesor compadre, buena onda, que es el que da todas las pasadas, que es choro, pero que la embarra, porque no sabe cuándo poner límites. Otra cosa es el amor responsable, que también se traduce en decir que no.

**Docencia:** Se ha referido al guardián de normas, al profesor compadre y amor responsable, ¿podría desarrollar más esas distinciones?

El guardián de las normas es una persona rígida, estricta, que tiene un marco de referencia normativo que es igual para todos. Es como el concepto de justicia que entiende que es lo mismo para todos; yo creo que eso no es justicia: la justicia es a cada uno lo suyo, y eso es muy distinto. Tú, a un niño que viene de un ambiente normal, de una familia relativamente acomodada, que ha tenido todas las oportunidades en su vida de amor, de cultura, de entretención, de participación, de

educación, no le vas a dar lo mismo que a un niño que viene de un ambiente violentado, marginado, postergado. A este niño le tienes que dar más que al otro y eso es lo justo. Yo creo que los guardianes de las normas no ven esos dilemas éticos que hay en la vida de los seres humanos y en la complejidad de la individualidad, ellos tienden a homogeneizarlo todo. Si bien creo que tiene que haber un marco de referencia normativo para todo el mundo, pero dentro de ese marco tiene que haber espacios de flexibilidad con el propósito de que todas estas individualidades vayan cabiendo y teniendo sentido. Y eso implica doblar algunas de esas normas, y es sano y bueno hacerlo.

Ahora, el tema es no irse desde el guardián de las normas —rígido, estricto, intransigente, moralizador, que sólo entiende que las cosas son negras y blancas en el mundo— al 'buena onda', que hace cosas para que los alumnos lo quieran, porque él es el *tío choro* del curso y los cabros terminan haciendo alrededor de él lo que les dé la gana. Yo creo que ese es el otro extremo.

Entremedio, está esta otra posibilidad que es lo que llamamos el amor responsable, que es como el modelo del buen educador. El amor responsable parte del concepto del amor, de interesarse por el otro. Y la responsabilidad, lo que te dice es que yo voy a establecer contigo una relación de amor, pero a partir de unos determinados valores. Y eso implica darle al otro lo que el otro necesita, que no siempre es lo que el otro quiere o pide. Por ejemplo, un adolescente que de repente está en una movida, que vamos a ir a robar, y su mejor amigo le dice "no", lo para, lo confronta, "yo no estoy en ésta contigo, y no estoy en ésta porque te quiero". Ese amigo se enfrenta a que le digan "cobarde, abandonas a los amigos, chueco". Pero creo que ese concepto de responsabilidad nos ayuda muchas veces en la vida. Cuando nos estamos equivocando no necesitamos un cómplice, necesitamos un amigo, y un amigo no es un cómplice. Un amigo no es leal a tí, un amigo es leal a los valores que ha generado esa relación de amistad.

**Docencia:** ¿Qué pasa cuando esa misma relación se da entre un profesor y un joven que está en una historia de cambio y quizás adhiriendo a otros valores? ¿Qué pasa cuando no hay tal comunidad de valores?

Una relación de amor responsable puede ser horizontal, entre amigos, o en una situación mucho más vertical, de autoridad, pero siempre es resultado de un proceso. Tú no vas a generar ese tipo de relación con alguien con quien tienes una relación formal. Es la conclusión de un proceso de haber generado espacios donde nosotros dos hemos formado un vínculo con mayor intimidad, donde yo he tenido una experiencia gradual, temerosa en un comienzo y después un



poquito más atrevida, a revelar mis dilemas de vida ante ti y lo que he recibido es apoyo incondicional, no enjuiciamiento moral o valórico, para ayudarme a entender las propias trampas que yo he tenido en mi vida.

El amor responsable demanda una relación de intimidad, no sólo una relación de formalidad ni de autoridad. Y si hay autoridad, es una autoridad ganada por respeto, no por temor, no es el grado el que da autoridad, sino la valoración que el otro tiene de uno y eso hace que una relación establecida en este amor responsable, sea poderosa. Cuando se ha construido una relación así, tiene poder terapéutico; no es 100% preventivo, pero cuando se producen situaciones de conflicto o de crisis, hay un vínculo que permite ayudar.

Entre profesores y adolescentes, formar esa relación de amor responsable requiere de un caminar gradual, de estar, de acompañar, de darse el tiempo, de escuchar, mirar a los ojos y conversar con otro, no enjuiciarlo, generar lazos de confianza. Cuando un joven llega a una situación de dificultad, ese profesor

tiene el camino absolutamente avanzado y es capaz de decirle "porque te quiero, no te voy a ayudar, y porque te quiero, yo me comprometo contigo", y eso suena a verdad. Es mucho más complicado decir no que decir sí, no involucrarse, total, es problema del otro. Ahora, cuando dices que no, lo haces no desde el marco normativo, sino desde valores muy profundos de vida, de confiar en el crecimiento del otro.

**Docencia:** *Esa relación de amor responsable, sin embargo, se da también en un marco normativo o de límites. ¿Cómo lo abordan?*

Los límites son el respeto a la vida, la no agresión física —absolutamente prohibida la agresión física—, fuera toda posibilidad, dentro de las horas de tratamiento, del consumo de drogas, y el robo. Esos son los grandes ejes. Y el otro eje es la revelación de secretos que han surgido en el contexto terapéutico.

**Docencia:** *Hay un tema que es muy sensible en el ámbito escolar, que es el tema de las sanciones. ¿cómo lo ven Uds. en este otro ámbito?, ¿las utilizan, no las utilizan, con qué sentido?*

Está probado hace décadas y décadas que las personas cambiamos por procesos positivos, en cualquier sistema terapéutico, incluso en temas tan sensibles como éstos, que están vinculados a la delincuencia, cualquier cambio es positivo. Tú puedes haber hecho muchas cosas malas y dos buenas y el énfasis va puesto en esas cosas buenas. Las personas aprendemos a través de refuerzos positivos y no de las sanciones. Ahora, las sanciones quedan como para el marco de los grandes temas, por ejemplo, violencia física. En el caso de los adolescentes, aunque se maneja con un marco más flexible, también se llega a un límite, pero en esos grandes temas. No con las pataletas, las mentiras, las manipulaciones o la deshonestidad, esas cosas se van trabajando. El tema de la sanción está en los grandes niveles, que en el fondo lo que hacen es vulnerar los derechos de otros: la integridad física, el derecho a la intimidad, a la propiedad; cuando tu agresividad o tus conductas violentas hacen daño a otros seres humanos que no tienen la culpa y que estaban cerca de ti.

Entonces yo creo que ahí está la flexibilidad, ahí está el criterio. A veces tú tienes que llegar a una norma estricta, como de repente, una suspensión temporal de un chiquillo, cuando lo hace alguien que tiene ese vínculo de amor responsable, es educativo; cuando lo hace el guardián de las normas, se traduce en más rabia, en más sentimiento de marginación, de rechazo. Cuando lo hace el que me quiere, el profesor guía, de curso, el jefe, el que me acompaña, el que más me quiere y el que más me importa, tiene sus efectos.

**Docencia:** *Retomando la reflexión sobre las emociones, pareciera que en nuestra sociedad existe un problema con la expresión de las emociones. ¿Cómo lo ven ustedes en los adolescentes?*

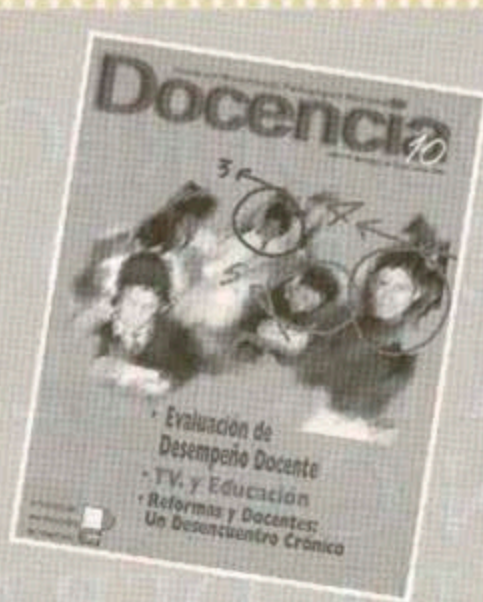
No toda la gente sabe identificar sus emociones. Se mezcla la rabia con la pena, la persona anda rara, como angustiada, con una especie de agresividad. Resulta que está muerta de pena, pero no sabe expresarla, entonces la expresa como rabia, como impulsividad, hace un gesto y la gente entiende que es un chiquillo agresivo, cuando en verdad está muerto de pena. Entonces, muy sutilmente empieza a enseñarle, darle pistas para que pueda ser capaz de contactarse e identificar qué parte es pena, qué parte es rabia, y al final aprende, como cualquier ser humano, a decir "estoy triste, tengo pena, me pasa esto", o "tengo rabia", o "me molesta", o "estoy frustrado", y empieza a expresar sus emociones de una manera mucho más adecuada, porque identifica lo que le pasa.

Te sirve mucho más separar esta bola de emociones, una especie de bola de tallarines sobrecocidos, donde todo está pegado. Levantas un tallarín y sale todo. Y eso no le sirve ni al chiquillo, ni al educador ni a nadie. Hay que buscar la manera de disgregar, con mucha sutileza, para que el joven sea capaz de llegar a su pena, saber de dónde

*Las personas aprendemos a través de refuerzos positivos y no de las sanciones. Ahora, las sanciones quedan como para el marco de los grandes temas, por ejemplo, violencia física.*

viene su rabia, darse cuenta que las cosas son distintas e ir las trabajando de manera distinta.

Yo creo que hoy día en el mundo, nosotros vamos avanzando con unos niveles de exigencia propios de este proyecto que nos lleva a una muy rápida deshumanización de la existencia, y esto se ve avalado por los modelos sociales, económicos y por las grandes tendencias políticas imperantes. Yo te diría que con el tema de las comunicaciones, estamos más informados y cada vez menos comunicados. Yo creo que viene un aumento importantísimo de los problemas de salud mental, porque no hemos sido capaces de ir adecuando los espacios de humanidad con el propósito de compensar este mundo sobretecnologizado que tiende al individualismo y la deshumanización. Pienso que esos espacios de humanización, fundamentalmente el que va quedando, es la familia, que no digamos que es un espacio de ultra humanidad, porque también está el tema del trabajo, los horarios, y la presencia de la tecnología (los televisores en las distintas piezas), todo ese fenómeno tremendamente exigente que impide la complicidad del tiempo, de estar debajo de un árbol con tu hijo al lado leyendo un cuento, o de guata conversando frente a una fogata; esa complicidad, que va en una mirada a los ojos, con tonos de voz, con olores, con cercanía. La complicidad de relaciones afectivas se ha perdido tremendamente. Entonces, son relaciones tremendamente cosificadas, que van dejando de lado el mundo interno. Yo creo que los jóvenes están cada vez con menos oportunidades de desarrollarse desde un punto de vista afectivo, emocional, psicológico; de cuestionarse, de tener tiempo para vivenciar los dilemas éticos, morales y afectivos, y eso no se da en la familia. Creo que en los colegios pasa exactamente lo mismo: desde que ingresan, los niños empiezan a rendir pruebas, tienen la presión por sacarse un buen puntaje. Todo ello hace que ésta sea una instancia relativamente deshumanizante o que acompaña este proceso sucesivo de deshumanización.



Participa  
en la  
revista

Docencia

Tú también  
puedes participar  
de Revista Docencia.

Envía  
tus colaboraciones  
e inquietudes a:

Moneda 2394, Santiago,  
al Fax: 699 28 71, o al  
e-mail: [cpch@globalcom.cl](mailto:cpch@globalcom.cl)

# LOS DERECHOS DEL NIÑO EN LA ESCUELA: UN CASO PARA DEBATIR<sup>1</sup>

Jaime Couso

*En 1998 fue presentado ante la Corte de Apelaciones de Valdivia un recurso de protección a favor de dos jóvenes a quienes el colegio en que estudiaban les cancelaría la matrícula de no cambiar ciertos aspectos de su presentación personal y comportamiento. Dicha Corte acogió el recurso, pero más tarde, éste fue rechazado en la Corte Suprema. En el siguiente trabajo, el abogado, Doctor en Derecho y consultor de UNICEF, Jaime Couso, analiza la doctrina aplicada en ambos fallos y explora soluciones alternativas para casos de esta naturaleza. Docencia ha querido dar a conocer a sus lectores este análisis, por cuanto evidencia las tensiones entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y ofrece nuevas perspectivas para comprender los Derechos del Niño en la escuela<sup>2</sup>.*

1 Este documento fue preparado como material de trabajo para ser utilizado en el primer «Curso de Especialización en Protección Jurisdiccional de los Derechos del Niño para jueces, abogados y fiscales del Cono-Sur», organizado por UNICEF, el Ministerio de Justicia y la Academia Judicial de Chile, celebrado en Santiago entre el 23 y el 28 de noviembre de 1998.

2 En la edición de este trabajo, hemos resumido significativamente la primera parte elaborada por su autor, en la que se refieren detalladamente los cuerpos legales que sustentan su análisis. No obstante, para permitir una lectura completa a quienes se interesen en esta información, hemos incorporado las referencias en las notas que se agregan al final del artículo y que se ordenan en números romanos. De este modo, el artículo permite una doble lectura: la primera que entra rápidamente al análisis del caso, y la segunda —al adicionar las notas al final— que incorpora las fuentes legales que enriquecen ese análisis desde la perspectiva del derecho (Nota del Editor).

## El derecho a la educación en el ordenamiento jurídico chileno

Para entender el contexto normativo chileno en relación con el derecho a la educación, es necesario distinguir la normativa convencional, dada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, de la normativa interna "extraconvencional", establecida en la Constitución y leyes ordinarias.

En cuanto a la Constitución Política de la República<sup>3</sup>, ésta reconoce el derecho a la educación(I), otorga a los padres el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y recoge la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica. A su vez, determina como objeto de la educación el pleno desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida y reconoce la libertad de enseñanza para todas las personas, diferenciando dos aspectos: el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, por un lado, y el derecho de los padres de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos, por el otro. La libertad de enseñanza, según la Constitución chilena, "no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional".

La Ley Orgánica Constitucional sobre Enseñanza, encargada por la Constitución, refuerza varios de los conceptos por ésta definidos, como el concepto de la enseñanza(II) y la norma sobre libertad de enseñanza, repitiendo los cuatro únicos límites que conoce tal libertad. La misma Ley indica las finalidades de los grandes ciclos de la enseñanza formal(III). Específicamente respecto a la enseñanza media, el artículo 8º establece que ésta "tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad con la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional". Los objetivos generales de la enseñanza en esta etapa son: a) Desarrollar las capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida tanto en el orden material como espiritual y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación; b) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo; y c) comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él.

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, reconoce y regula el derecho a la educación(IV). En la Convención se puede distinguir la regulación de lo que se ha dado en llamar el derecho del niño a la educación (acceso y permanencia), los derechos del niño en la educación (normas de convivencia, derechos y deberes, disciplina, etc.) y el derecho por la educación (objetivos y contenidos de la educación). En relación con los derechos del niño en la educación, se dispone que: "Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención". Por lo que respecta a esto último, la Convención señala que la educación debe estar encaminada, entre otros objetivos, a: "Preparar



3 En lo que sigue, se insertan extractos casi textuales de Cillero, Couso, Juste y Urzúa: "Niños y Adolescentes: sus Derechos en nuestro Derecho", SENAME, Santiago de Chile, 1995, pp. 167-168; alternados con referencias normativas obtenidas del propio fallo a analizar.

*al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”(V).*

Finalmente, dado que el fallo de la Corte de Apelaciones a analizar se refiere a ella, debe citarse la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959, según la cual niños y niñas, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesitan amor y comprensión, y deben ser educados en un espíritu de comprensión, tolerancia y amistad; disponiendo, además, que se dará al niño una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes.

En relación con los mecanismos para proteger jurisdiccionalmente el derecho a la educación, el ordenamiento jurídico chileno adolece de un defecto que se hace patente al revisar la jurisprudencia nacional. Resulta que uno de los más eficaces mecanismos de protección jurisdiccional —el Recurso de Protección Constitucional— no es jurídicamente utilizable para proteger el derecho a la educación(VI). Ello explica que, cuando se recurre de protección en temas vinculados a los derechos del niño en relación con la educación, se esgriman argumentaciones que identifican lesiones a otros derechos que sí son susceptibles de protección por esta vía, como el derecho de propiedad —sobre la “calidad de estudiante”— o la libertad de enseñanza —en su aspecto de libertad de los padres para escoger el establecimiento educacional para sus hijos—(VII).

## El caso de Valdivia

Se trata de un recurso de protección interpuesto ante la Corte de Apelaciones de Valdivia, por el padre de dos alumnos de un colegio privado, en contra de la Dirección del colegio, fundado en que ésta estableció ciertas prohibiciones relacionadas con la presentación personal y el comportamiento de los alumnos, específicamente la prohibición de uso del cabello largo y aros en los varones, tintura de ciertos colores en el cabello de las mujeres, tomarse de la mano y darse caricias entre parejas de estudiantes. El recurrente consideró estas prohibiciones lesivas de la integridad y personalidad de sus hijos y de sus derechos constitucionales a la igualdad ante la ley, al respeto y protección de la vida privada y pública, y de su derecho constitucional de propiedad (sobre su condición de alumnos regulares, que se ven expuestos a perder a consecuencia de las sanciones que podrían imponerseles en caso de no acatamiento de las prohibiciones), así como del derecho de los padres a dirigir y orientar el desarrollo de sus hijos, conforme a sus creencias y valores.

El recurso fue resuelto favorablemente al recurrente, por la unanimidad de los ministros de la Segunda Sala de la Corte de Apelaciones de Valdivia, pero posteriormente, la apelación ante la Corte Suprema fue resuelta en favor de los recurridos (la Dirección del colegio), también por la unanimidad de los ministros de la sala. Resulta de interés exponer resumidamente la doctrina aplicada por cada una de esas resoluciones.

## Doctrina aplicada por el fallo de la Corte de Apelaciones de Valdivia:

- i) La Corte sostiene que(VIII) *“la educación y los derechos del niño de acuerdo con la normativa revisada implica, por parte de los educadores, enmarcar la entrega de ésta dentro de los lineamientos básicos de orden técnico pedagógico a fin de cumplir el elevado objetivo que les ha sido encomendado; resultando idónea a tal propósito cualquier exigencia que apunte a una mejor organización del establecimiento, en cuanto a horario, comportamiento y conductas. Sin embargo, las exigencias hechas a los alumnos en orden a respetar ciertas convenciones sociales o modas, aparece intrascendente y del todo ajeno al fin perseguido por la educación, porque tales convenciones sociales o modas corresponden evidentemente a la vida privada de los individuos y en el caso de autos y atendida la edad y condición de educandos de los menores afectados, son de responsabilidad de sus padres y no se divisa que las mismas pudieren implicar el resguardo del cometido entregado a los educadores, en términos de que éstos estén en condiciones de exigir las coercitivamente sin incurrir en arbitrariedad; la moda en verdad no parece ser parte del cometido educacional de acuerdo con lo analizado”.*

- ii) El respeto por el niño, en el contexto de los principios de la Declaración de los Derechos del Niño, *"implica aceptarles sus formas de vestir, de peinar, y de convivir cuando corresponden a un consenso social entre sus pares que lo identifica y le da seguridad; el largo de la cabellera, el uso de adornos en su cuerpo, el tipo de vestimenta, el empleo de un mayor o menor colorido para adornar su rostro o cabellera, forman parte de la rebeldía propia de la juventud, que necesita canalizarse de alguna forma, siendo estas modas o costumbres transitorias una de las formas que expresan tal rebeldía y no parecen vulnerar los principios y propósitos básicos de enseñanza propuestos por el Establecimiento Educacional, ni atentan en contra del orden público, la moral o las buenas costumbres".* A su vez *"el intercambio de sanas caricias, forma parte de la formación afectiva de los jóvenes, considerando en particular que los Colegios Mixtos, como el dirigido por los recurridos, facilitan el natural contacto directo entre hombres y mujeres".*

Todo ello, a su vez, *"se encuentra en armonía con los Principios Educativos del Colegio, que aparecen en la página 5 de la Guía Académica que señala que el Colegio Windsor School aspira al 'crecimiento de la persona en comunidad. Se basa en que el ser humano es perfectible y tiende a lograr su plenitud en armonía con sus semejantes, la naturaleza y el entorno en que le corresponde vivir'".*

- iii) El fallo concluye que el Colegio recurrido, al imponer las prohibiciones cuestionadas, *"transgredió la disposición constitucional del artículo 19 n° 4, que dispone el respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de su persona y de su familia, teniendo en cuenta que la normativa impuesta ingresó en la vida privada de los alumnos en relación con sus familias y transgredió, en el área en que fueron impuestas, la disposición de las declaraciones de los derechos del niño contenidas en el Principio 7, que entrega la responsabilidad de la educación y orientación de los niños, en primer lugar, a sus padres. Norma esta última que de conformidad con el artículo quinto de la Constitución Política, tiene rango constitucional. Perspectiva desde la cual el acto impugnado resulta ser ilegal, y arbitrario, si se tiene en consideración que persigue un objetivo ajeno a las propuestas de educación y no tiene un fundamento racional"*(IX).

## Doctrina aplicada por el fallo de la Corte Suprema:

- i) De las disposiciones constitucionales y legales aplicables, *"fluye con toda claridad que en Chile existe una amplia libertad de enseñanza, que no se refiere sólo a determinar los contenidos programáticos de las asignaturas o a los métodos docentes que utiliza, sino también a definir la filosofía educacional, expresada en los principios o valores que la inspiran y en los objetivos que pretende, todo ello sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional".*

El fallo considera obvio que las prohibiciones impuestas por el colegio recurrido *"está(n) lejos de atentar contra las únicas restricciones a la libertad de enseñanza que la Constitución y la ley n° 18.962 autorizan".*

La libertad de enseñanza permite a los establecimientos educacionales imponer normas de presentación personal y de conducta para sus alumnos, *"las que se encuentren naturalmente inspiradas en sus propósitos de enseñanza, formativos y valorativos, que pretendan transmitir a sus educandos".*

- ii) Las prohibiciones impuestas pueden ser consideradas anticuadas, puritanas y contrarias a la libertad de expresión, por unos padres, mientras que para otros pueden figurar entre los factores que han considerado para elegir colegio para sus hijos. Una y otra posición puede ser igualmente respetable: *"de ahí la importancia fundamental de la libertad de enseñanza, que permite que haya establecimientos educacionales con principios diferentes, siempre que no se contravengan las limitaciones ya enunciadas".*

*"Esta pluralidad es esencial para que los padres puedan realmente ejercer su derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos".* Precisamente el proceso de adopción de esa elección es *"la ocasión para que los padres conozcan los valores que inspiran la acción educadora y las normas pedagógicas usadas para transmitirlos"*, de manera que, teniendo la oportunidad de conocer los principios inspiradores al matricular a sus hijos, los padres no pueden posteriormente reclamar judicialmente que sean modificados. Así, por ejemplo, *"si padres católicos matriculan, inadvertidamente, a un hijo en un colegio mormón, no pueden intentar después que el establecimiento cambie sus valores y métodos".*

Por todo ello, se considera que la directiva del colegio recurrido no ha incurrido en acto ilegal o arbitrario alguno al aplicar las prohibiciones o restricciones de que se ha tratado, por lo que el recurso debe ser rechazado.



## Solución adoptada y soluciones alternativas

En este lugar se analizará la doctrina aplicada por los dos fallos pronunciados sobre el caso expuesto, y se explorarán soluciones alternativas, intentando abrir el debate y plantear preguntas para la discusión.

Para el mejor análisis de ambos fallos lo más conveniente parece ser tratarlos conjuntamente, pues nos parece que la decisión de la Corte Suprema encuentra apoyo en una idea propuesta por la propia argumentación de la Corte de Apelaciones. Para quien sea crítico del fallo de aquélla, entonces, el defecto habría que buscarlo ya en la argumentación de esta última.

La Corte de Apelaciones sostiene que la polémica prohibición de la Dirección del colegio afecta, no tanto los derechos de los alumnos a quienes se dirige la prohibición, sino la responsabilidad de los padres en la educación y orientación de sus hijos, y, con ello, el derecho de los mismos padres a la protección de la vida pública y privada de su persona y su familia. Por lo tanto, las cuestiones relativas a convenciones sociales o a la moda de los hijos, según la Corte de Apelaciones, quedan a la decisión de los padres. Pero frente a esa argumentación, la Corte Suprema no encuentra mucha dificultad para replicar del siguiente modo: si bien es cierto que los padres tienen encomendada la educación y orientación de sus hijos, la verdad es que en el caso sublitis esos padres podían escoger libremente, de acuerdo con sus propias preferencias, el tipo de colegio en que matricularían a éstos; y si los padres, por desconocimiento de la orientación educativa, filosófica o doctrinal del colegio, lo matriculan equivocadamente en uno distinto del que correspondería a sus preferencias, no pueden exigir al colegio que cambie su orientación (recuérdese el ejemplo del colegio de inspiración religiosa mormona). Es decir, lo que sugiere la Corte Suprema —y que parece difícilmente rebatible dentro de esta lógica— es que, para respetar de una parte el libre ejercicio de las responsabilidades de los padres sobre la educación de sus hijos, y de la otra, la libertad de los particulares de crear establecimientos educativos con la orientación que mejor les parezca —respetando los cuatro límites constitucionales—, la libertad de los padres se debe ejercer precisamente escogiendo el colegio de su preferencia —dentro de un amplio espectro posible—, y no obligando al colegio escogido a adaptarse a sus preferen-

cias. A la unanimidad de los magistrados de la Primera Sala de la Corte Suprema les pareció clara la argumentación; cómo no.

Otro argumento de la Corte de Apelaciones que a la Corte Suprema no parece hacerle sentido, es bastante más plausible, más aún, en el fondo puede considerársele correcto, pero al parecer está mal planteado. La Corte de Apelaciones, luego de haber citado una serie de normas regulatorias de la educación en Chile, sostiene que los colegios tienen libertad para determinar los lineamientos pedagógicos y reglas de conducta, pero siempre que tengan relación con el cometido educacional, concluyendo que precisamente la moda no tiene que ver con ese cometido, es intrascendente desde el punto de vista educativo. En su momento se podrá rescatar el fondo de verdad de este argumento, pero por ahora puede decirse que, en realidad, la libertad de enseñanza, tal como está concebida en el Ordenamiento jurídico chileno, podría dar cabida a una propuesta educativa tradicional en la que se pretenda transmitir a los alumnos el valor de la formalidad y sobriedad en la presentación personal. A los padres quedaría la decisión de escoger esa orientación o una más liberal, abierta a la informalidad de adolescentes de pelo largo, etc. De hecho, la Corte Suprema no se pronuncia a favor de la primera orientación, y admite que ambas posturas pueden ser respetables, y que el punto está en que los padres escojan informadamente. Con las herramientas argumentativas que ofrece la Corte de Apelaciones es difícil rebatir este otro razonamiento.

En relación con el primer fracaso argumentativo, parece que otra cosa sucedería si se reconociera que la prohibición impuesta por la Dirección del colegio lesiona no a la libertad y derechos de los padres, sino la libertad y derechos de los propios alumnos a los que se dirige esa prohibición. Esto viene planteado en el recurso de protección, pero no expresamente por el fallo favorable de la Corte de Apelaciones.

¿Qué derechos y libertades de los estudiantes lesiona esta prohibición? Una posibilidad es entender que está comprometido su propio derecho al respeto y protección de su vida pública y privada y no el de sus padres; el uso del cabello largo, las caricias entre adolescentes enamorados, etc., serían aspectos de su vida privada que no podrían ser condicionados por reglas escolares. Otra posibilidad es entender que la

prohibición impuesta por el colegio lesiona la libertad de expresión de los alumnos. Otra, que se compromete su derecho a preservar su identidad(X).

Sin embargo, alguien podría pretender contrargumentar que, si bien en la vida privada esos aspectos no pueden condicionarse, sí es posible reglamentar límites a la presentación personal de los jóvenes en los espacios propios de la vida pública, y que el colegio es uno de esos espacios. En la vida pública, aunque igualmente protegida por el derecho (como la vida privada), sí se admitirían reglamentaciones a la presentación personal en respeto de terceras personas o para asegurar el adecuado desarrollo de actividades comunes que afectan a muchas personas. La formalidad de la presentación se exige, de hecho, en muchas actividades y espacios públicos.

Pero, suponiendo que el colegio consista en un espacio de vida pública de los niños y adolescentes ¿es legítimo que en un espacio de esa naturaleza hasta la forma de expresar sus afectos (por ejemplo, el tomarse de la mano dos adolescentes enamorados) quede sometida, durante la mitad de su tiempo de vigilia, por 12 ó 14 años de su vida, a las limitaciones que ese supuesto carácter público les impone? La intuición de que ello no sería legítimo llevaría a dudar del carácter público de la vida escolar, para los alumnos, o, aún admitiendo que sea público, a dudar sobre la razonabilidad y justicia de que en la vida pública de las personas se puedan reglamentar aspectos tan íntimos. Así, por ejemplo, para entrar a un edificio público, seguramente puede exigirse, legítimamente, llevar ropa encima, y no sólo traje de baño, pero ¿sería legítimo exigir que se corten el cabello quienes lo usen largo?, y ¿podría prohibirse a las parejas ir de la mano o besarse? La respuesta negativa lleva, tal vez, a distinguir aspectos de la presentación personal que pueden quedar sometidos a cierta reglamentación, cuando son accidentales y no comprometen la identidad de la persona (como llevar traje de baño o tenida completa), de otros aspectos que sí tienen que ver con la identidad de la persona, la expresión de su personalidad (el largo o color del cabello, el uso de aros) o de su afectividad (ir de la mano, besarse).

En relación con ello, puede tenerse presente el caso *Tinker vs. Des Moines School Dist.* (XI), en el que la Corte Suprema de los Estados Unidos, aún cuando reconoce la amplia autoridad de los directivos de un colegio para reglamentar y controlar la buena conducta de los alumnos, recuerda que al ingresar a un colegio, los alumnos (como tampoco los profesores) no se despojan de su libertad de expresión, y que las formas de expresar sus opiniones y preferencias pueden ser diversas, y no deben estar pauteadas por los directores del colegio o los profesores (se refiere expresamente a que la libertad de expresión no se puede agotar en una conversación en clase dirigida por el profesor).

Alguien podría sostener que, en realidad, los colegios particulares no son un espacio público, sino justamente un espacio privado de los propietarios del colegio, regido por tanto por las reglas que sus propietarios, a través del reglamento de cada establecimiento, quieran imponer (y que respeten las cuatro limitaciones constitucionales), de modo que, así como en la morada particular el propietario puede imponer las limitaciones que quiera a sus visitantes (como la de que los niños o adolescentes no se besen ante terceros, ni se tiñan el cabello de cierto color), también los colegios particulares pueden imponer ciertas reglas. Pero, dado que los colegios desarrollan un cometido público de la mayor importancia, como es la educación, que constituye la realización efectiva de un derecho constitucional de las personas a las que se dirige, ¿es posible reconocerles a sus dueños un espacio tal para el capricho?

Aquí resulta oportuno volver sobre el tema del cometido de la educación, al que se refirió el fallo de la Corte de Apelaciones. La afirmación que ésta hace respecto de que la moda no tiene que ver con el cometido de la educación, nos pareció, en el fondo correcta, pero mal planteada, sobre todo dentro del tipo de argumentación que venía realizando. Pues frente a ese argumento, no era difícil sostener —como lo hace la Corte Suprema— que la libertad de enseñanza permite convertir incluso a la presentación personal en un cometido educacional, ya sea educando en el valor de la sobriedad y formalidad de la presentación personal, ya en el valor de la informalidad y alegría en la presentación personal. Incluso, la libertad de enseñanza permitiría educar en la parquedad de la expresión física de los afectos en público o, por el contrario, en la espontaneidad de esa expresión, incluso en público.

Con todo, si se atiende al cometido de la educación, y se recuerda especialmente lo señalado por la Convención, que es la norma más reciente sobre la materia, a la que incluso se puede reconocer rango constitucional, resulta que entre los objetivos de la educación se encuentran tres que pueden ser esclarecedores:

- Desarrollar la personalidad del niño (su propia personalidad, con sus preferencias).
- Inculcarle el respeto por los derechos fundamentales y libertades fundamentales;



no siendo imaginable el aprendizaje de la tolerancia y del respeto a la libertad de expresión y a la vida privada de terceros, si no se ha experimentado esa tolerancia y respeto por parte de los adultos que le educan.

- *“Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.*

Así pues, aunque la libertad de enseñanza, en un mundo plural, parece hacer legítimo el propósito de educar en valores tradicionales de formalidad y sobriedad, ese propósito debe conciliarse con el cometido más propio de la educación, que exige educar en la tolerancia y el respeto de la libertad, personalidad, preferencias y privacidad de los demás. Al parecer la única forma de conciliar ambas cosas es que el colegio ofrezca su propuesta filosófica, ética, estética a sus alumnos, sin imponerla. Por ello, no es que propiamente no puedan “enseñarse” preferencias en materia de formas de presentarse y comportarse públicamente; más bien parece que no pueden imponerse dichas preferencias, prohibiendo a los adolescentes que van probando y descubriendo sus gustos y valores la expresión de sus propias preferencias.

Frente al argumento de que un colegio particular, en tanto que espacio privado libremente reglamentado por “el dueño de casa”, no viola la libertad de expresión ni la vida privada y personalidad del niño o adolescente, cuando impone las prohibiciones impuestas en el caso analizado, sino que simplemente dice “en mi casa, no”; parece que puede objetarse que no se trata realmente de un dueño de casa, sino de un ejecutor privado de un cometido público, que tiene una amplia libertad para escoger contenidos y métodos, pero sin trastocar la sustancia, el sentido y las reglas y límites mínimos del cometido en que se ha embarcado: la educación.

Por eso, la sola referencia a los cuatro límites que el texto constitucional señala a la libertad de enseñanza, podría considerarse incompleta. Aún antes de ratificarse la Convención había otro límite: el respeto al derecho a la educación, reconocido por el texto constitucional, y según el cual la educación tiene por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad” del educando, y en un Estado de Derecho, la personalidad, aún vista en forma pluralista —es decir susceptible de diversas propuestas y opciones valóricas— como mínimo debe entenderse dotada de los derechos y libertades fundamentales inherentes a la persona, entre ellos, el derecho a la libertad de expresión, a la libertad de conciencia y al respeto de la vida privada.

Pero, por si hubiera dudas al respecto, la Convención sobre los Derechos del Niño viene a aclarar el sentido, sustancia y límites mínimos impuestos por el cometido educacional a los particulares que quieren colaborar con este cometido público; público en cuanto consiste en una actividad supervisada (y para muchos financiada) por el Estado, con la finalidad de realizar un derecho humano (constitucional): el derecho a la educación. De hecho, expresamente la Convención se refiere a la libertad de enseñanza y señala que ella tiene como límite el respeto de los objetivos de la educación, así como una administración disciplinaria que respete la dignidad humana y los derechos del niño.

La ausencia del derecho a la educación en los fallos que resuelven recursos de protección se debe probablemente al hecho de que la Constitución no permite proteger ese derecho por esta vía. Ello ha conducido, como se vio, al desarrollo de una argumentación extremadamente “privatista” en la resolución de esos recursos (incluso aunque el tribunal haya fallado a favor del niño): habitualmente se protege el derecho a la propiedad sobre la calidad de estudiante, adquirido mediante la compra de los servicios educativos. Esta argumentación podría conducir al absurdo de que en los colegios completamente subvencionados no se tiene una propiedad que proteger, pues nada ha pagado el alumno o su familia. Sin embargo, para los colegios públicos existe una reglamentación propia. Un fallo de la Corte de Apelaciones de San Miguel de 1994(XII), intenta aplicar esta reglamentación a un colegio privado, para considerar una expulsión lesiva del derecho a la igualdad ante la ley. En el caso que corresponde analizar, sin embargo, es más difícil argumentar por esa vía, en tanto las prohibiciones afectan a todos por igual, salvo que se sostenga que la diferencia se plantea frente a los alumnos de otros colegios. Pero, entonces, una prohibición generalizada para todos los colegios, lesiva de la libertad de expresión, no podría impugnarse, en tanto que igualitaria. Por lo demás, con la tesis de que los colegios particulares son “dueños de casa”, de una “casa particular” no se puede sostener que las prohibiciones caprichosas que impongan lesionan la igualdad ante la ley.

Por ello, parece que la única forma de dar efectiva protección a los derechos de los niños en el ámbito educacional es partir del derecho a la educación y reconocer el carácter público del cometido asumido por los particulares que colaboran con el Estado en la realización de ese derecho humano, en el sentido de que



en la realización de ese cometido se deben respetar las libertades y derechos fundamentales de los niños a los que se dirige la enseñanza (entre ellos, la libertad de expresión), y se debe respetar la definición de los objetivos y contenidos mínimos establecidos por la Convención y la ley.

El problema de que el derecho a la educación no se puede proteger vía recurso de protección, se podría resolver por las vías sugeridas más arriba. En este caso, del recurso de protección, acaso bastaría con admitir que los tribunales, como todo órgano del Estado, al resolver sobre un problema de libertad de enseñanza, derecho a la igualdad ante la ley, protección de la vida pública y privada de las personas, etc., debe hacerlo respetando y promoviendo todos los derechos de las personas que puedan ser afectados por su decisión.

## Notas:

- I Artículo 19, n° 10.
- II El concepto de enseñanza queda definido en esta Ley tal y como lo hace la Constitución, esto es, como *"el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad"*.
- III Artículo 7°. Además de la Enseñanza Media, la citada ley establece las finalidades de la Educación Básica, señalando que es *"el nivel educacional que procura, fundamentalmente, el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad con la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal"*.
- IV Artículo 28°.
- V La Convención también reconoce la *"libertad de los particulares y de las entidades de establecer y dirigir instituciones de enseñanza"*, pero añadiendo que *"a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado"*. En Chile se admite ampliamente que las normas de esta Convención, en tanto que reconozcan derechos, tienen rango constitucional específicamente como atributos personales que los órganos del Estado deben respetar y promover, por disposición del artículo 5° de la Constitución.
- VI Contemplado en el artículo 20 de la Constitución, que dispone: *"El que por causa de actos u omisiones arbitrarios o ilegales sufra privación, perturbación o amenaza en el legítimo ejercicio de los derechos y garantías establecidos en el artículo 19, podrá ocurrir por sí o por cualquiera a su nombre, a la Corte de Apelaciones respectiva, la que adoptará de inmediato las providencias que juzgue necesarias para restablecer el imperio del derecho y asegurar la debida protección del afectado sin perjuicio de los demás derechos que pueda hacer valer ante la autoridad o los tribunales correspondientes"*. La parte omitida hace referencia precisamente a los derechos constitucionales que, taxativamente, pueden ser protegidos por esta vía.
- VII La imposibilidad de recurrir de protección a favor del derecho a la educación no debiera, sin embargo, cerrar otras vías. Al respecto es posible identificar al menos dos líneas de defensa, con base constitucional, que pueden flexibilizar este rígido panorama:
  - i) En la decisión de un recurso de protección relacionado con el derecho a la educación, aún cuando la protección se centre en el derecho a la propiedad o en la libertad de enseñanza, los tribunales deben respetar y, en su caso, promover otros derechos fundamentales, tal como lo dispone el artículo 5°, inciso 2° de la Constitución (inciso modificado en 1989, con posterioridad a su dictación en 1980).
  - ii) La Constitución recoge el principio de la eficacia de los derechos cuando asegura a todas las personas *"la igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos"* (artículo 19, n° 3 de la Constitución Política de la República), lo que debe obligar —tanto a los órganos administrativos como a los judiciales, a intervenir en resguardo de todo derecho reconocido por la Constitución o las leyes (incluyendo, por supuesto, los de la Convención de Derechos de la Infancia); y la intervención de los tribunales será absolutamente ineludible, atendido el principio constitucional de *"inexcusabilidad"* a que están sometidos (artículo 73, inciso 2° de la Constitución). Según sostiene José Luis Cea Egaña en su *"Tratado de la Constitución de 1980"*: *"ningún derecho consagrado de la Constitución puede quedar sin protección, especialmente judicial, y todas las autoridades, sin excepción, están obligadas a prodigarla, siendo absurdo pensar lo contrario. Dicho en otras palabras, toda persona tiene el derecho de exigir a cualquier autoridad que la proteja en sus garantías, pero, además, ella puede siempre recurrir a los tribunales de justicia y ninguno de los derechos consagrados en la Constitución o en las leyes —que aparezca amenazado o conculcado— podrá quedar sin protección judicial"*.
- VIII Previa cita del artículo 19, n° 11, de la Constitución (libertad de enseñanza), así como de las disposiciones de La Ley Orgánica Constitucional de Educación, el D.F.L. N° 1, de 1996 (Estatuto de los Profesionales de la Educación) y de la Declaración de los Derechos del Niño. Referido al Estatuto de los Profesionales de la Educación, dispone que los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación (Párrafo IV sobre Autonomía y Responsabilidad Profesional de la Educación, artículo 16°). Esta autonomía se extiende, según el texto legal en referencia, al planteamiento de los procesos de enseñanza y aplicación de métodos y técnicas, evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, aplicación de textos de estudio y relación con familias y apoderados de sus alumnos.
- IX El fallo confunde la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 —que no es tratado internacional, y que técnicamente no puede ser ratificado por Chile (como el fallo sostiene en otro lugar)— con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General exactamente 30 años después (el 20 de noviembre de 1989), y ratificada y promulgada como ley por Chile al año siguiente. Sólo la segunda tiene fuerza normativa vinculante, y adquiere rango constitucional (en tanto reconoce derechos humanos), en virtud del artículo 5°, inciso segundo, de la Constitución.
- X Las objeciones normativas que podrían esgrimirse, en base a una interpretación restrictiva de la Constitución chilena (que no contempla expresamente estos derechos), al parecer pueden refutarse con facilidad recordando el texto y sentido del artículo 5°, inciso segundo, de la propia Constitución, que reconoce, con rango constitucional, los derechos contenidos en tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile.
- XI Este caso constituye un hito en la jurisprudencia norteamericana. Fue emitido por la Corte Suprema de ese país en 1969, ante un requerimiento de tres estudiantes que fueron suspendidos de la escuela por usar un brazaletes para manifestarse en contra de la intervención en la Guerra de Vietnam.
- XII Se trata del Recurso de protección constitucional interpuesto ante dicha Corte por la madre de una adolescente a quien la Dirección de un colegio privado cancela la matrícula por razones disciplinarias.

## La visión de un grupo de jóvenes

# LIBERTAD DE IMAGEN Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO



*Con la idea de acercarnos a la mirada de los jóvenes, invitamos a un grupo de estudiantes de tercero y cuarto medio, a conversar sobre sus vivencias y opiniones frente a un tema que no sólo les afecta, sino también les preocupa.*

La cita tuvo lugar una tarde de julio en la sede del Colegio de Profesores y participaron de ella cinco varones y una mujer. Lo primero que nos llamó la atención fue la diversidad de la que un grupo tan pequeño da cuenta: un mechón de pelo rojo, un arito en la nariz, unos rizos que pasan con mucho el cuello de la camisa, un capuchón sobre el pelo cortísimo o el conocido chaleco azul y pantalón gris. A la diversidad de sus apariencias se sumó luego la diversidad de sus voces y sus particulares historias, las que fueron emergiendo a lo largo de una conversación distendida, que permitió profundizar en las significaciones y valoraciones que estos estudiantes otorgan a la libertad de imagen en el espacio escolar.

Lo primero que les preguntamos fue ¿cuáles son las normas que existen en el colegio donde ustedes estudian? Frente a ello, la respuesta inmediata y unánime de los seis jóvenes se refirió a aquellas relacionadas con la apariencia personal: "Uniforme, pelo corto, corbata", "para las mujeres sin pintura". Durante el transcurso de la conversación este tema hubo de volver una y otra vez, evidenciando que, al menos para este grupo de jóvenes, la libertad sobre su propia imagen es un asunto relevante y al que otorgan un significado que va más allá de las modas o tendencias estéticas. Esas opciones estéticas que ellos hacen, distintas unas de otras, dan cuenta de otras opciones —éticas, políticas, culturales— de las que "la pinta" no es más que una expresión.

Cómo vestirse y cómo adornarse no es para los jóvenes entrevistados un asunto que pueda estar sujeto a control, es una opción personal que atraviesa sus vidas mucho más allá de su condición de estudiantes y en la que ellos van a insistir por más que la

normativa escolar se los impida: *"Antes me decían 'sácate el aro' y yo no los pescaba no más, me iba. Si igual es mi estilo y si me lo sacan en el colegio me lo voy a poner igual en la calle y voy a andar igual con el aro, así que no sacan nada con hacérmelo sacar"*. Por eso, la prohibición de llevar determinado atuendo o estilo cobra para ellos un valor sustantivo, la experimentan como el impedimento de mostrarse tal como son, con sus propias ideas: *"La uniformidad nunca ha respetado a las mentes, o sea, uno para desarrollarse como persona necesita tener apariencia con la cual demostrar, a uno de repente le gusta demostrar las cosas. Y si uno es uniforme, igual a todos los demás, no va a poder demostrar como es"*.

Las normas que regulan y uniforman la apariencia personal adquieren para los jóvenes con que conversamos un significado de discriminación, no sólo porque responden a prejuicios discriminatorios, sino también porque no respetan sus derechos y libertades: *"Por ejemplo, yo tenía un compañero que es rastafari, y no se peina. Y resulta que ha tenido montones de problemas y de repente tanto lo molestaban y se sentía como reacio a dar una explicación de verdad, porque él no se peinaba, y muchos profesores no sabían que detrás de eso había hasta una religión, hay una manera de ver la vida, una cuestión que también es súper respetable, y aún así, aún entendiendo todo eso, le decían que no era correcto. (...) Y yo les decía que no había libertad de culto, libertad de pensamiento y que si yo fuera de determinada tendencia, tenían que respetarme"*.

Estos jóvenes reconocen, sin embargo, que el uso del uniforme para la institución escolar responde precisamente a una intención originaria de no-discriminación, pero no ven que

esa sea la solución, porque educar para no discriminar, a juicio de ellos, no se resuelve impidiendo la expresión de las diferencias: *"O sea, en vez de que te digan: ven con uniforme para que no te discriminen, para que sean todos iguales; en su mismo vocabulario, en su forma de hacer clases, pueden enseñar a no discriminar, esa es la idea"*.

Así, desde la crítica al control sobre su imagen personal, los jóvenes entrevistados cuestionan al sistema educativo global, al que atribuyen la intención de querer educarlos *"como una máquina, una caja de conocimientos, nada más"*, *"es como para ponernos a todos por igual, y creer que todos somos iguales; que nadie piense diferente"*. El reclamo que formulan frente a ello es que les enseñen a pensar por sí mismos, como crítica a un sistema social que, desde su visión, quiere que sean *"apensantes"*. Una joven señala: *"es que se acostumbra a que los niños sean unos robots y cuando uno recién empieza a pensar ¡cuidado!, él es un mal alumno y hay que castigarlo porque está pensando"*.

Desde su experiencia, pensar por sí mismos no sólo es un propósito que no forma parte de la educación que reciben, sino que experimentan que cuando lo hacen, cuando elaboran sus propias opiniones —que muchas veces serán críticas— desafían al sistema, que reacciona con autoritarismo: *"Porque yo me he fijado, en el sistema educacional, una forma de hacer clase, o sea, de meter 45 cabros a una sala y meterles contenidos y después una prueba que vomiten todo el contenido sin haberlo procesado siquiera, esa forma de hacer clase necesita que el alumno sea una especie de materia prima en modificación constante. Como el aparato productivo, que la materia prima va pasando por una maquinita, bueno, entonces la materia prima empieza a pensar, o empieza a disparar ideas que no son las que*

*espera el colegio que dispare y empieza a desordenarse el proceso productivo. Entonces es como '¿qué hacemos con este cabro que empieza a criticar?'. O sea, qué hace el profesor cuando el cabro le dice o empieza a criticar su manera de hacer clases"*. Espontáneamente una joven le contesta: *"Le llama al apoderado por faltarle el respeto"*.

Otro joven agrega al respecto: *"Si el profesor ha interesado a los cabros en la clase, el profesor va a poder hacer clases siempre. Pero si el profesor no logra mantenerlos interesados, empieza a meter la cuestión del autoritarismo; eso hace que los cabros se desordenen, hagan otras cuestiones y no estén dentro de la clase. Y para mí, ese problema, por lo menos para mí, es más fundamental y es el que genera todos los demás."*

La "indisciplina", finalmente, no es una cuestión casual ni antojadiza, es el resultado de un sistema social autoritario más amplio que impide pensar y ser sujeto.

## ¿Evadir, hacerse el loco, o argumentar?

Llama la atención que a pesar del reclamo que los jóvenes entrevistados hacen frente a una normativa escolar que les impide lucir y pensar con libertad, la mayoría de ellos se caracteriza por un look juvenil bastante particular y no se ven precisamente iguales, aunque vienen llegando del liceo, cada uno con su especial versión del uniforme escolar. ¿Cómo lo hacen? Su estrategia, al parecer, es la insistencia; por más que les recuerden que hay determina-



dos atuendos y ornamentos que no se pueden llevar, perseverarán en ello hasta ganar aunque sea por cansancio. A este respecto la conversación con los jóvenes muestra, por una parte, las posibilidades que tienen (o no) de argumentar las razones de sus opciones personales de modo de validarlas y, por otra, el desgaste que significa para ellos estar permanentemente elaborando estrategias para evadir aquellas normas.

En cuanto a lo primero, un estudiante narra: *"Es como un tipo de cultura en que te enseñan a ser como hueco, que no pienses. De hecho uno llega y si es que te pillan con algo y tú les empiezas a explicar con fundamentos buenos y les hablas con palabras buenas, te van a empezar a discutir ellos también y vas a terminar en mala con la persona. En cambio si tú vas así y le tiras tallas, 'ah ya', y 'déjeme entrar' y le haces ojitos y cuestiones raras, te dejan tranquilo. O si uno es chistoso y llega así como que eres el rebelde, 'sí, yo soy el rebelde', 'sí, déjeme tranquilo', los tíos se cabrean y dicen 'ah, ya'. Entonces como que la forma en que puedes hacer eso es huecamente y no con fundamentos. Cuando uno llega con los fundamentos verdaderos, no te los pescan"*.

Así, para estos estudiantes mantener una cierta libertad de imagen no es el resultado de una negociación en la que puedan plantear sus argumentos, sino que se logra haciéndose el simpático, entrando al colegio en el instante en que el inspector miró para otro lado, quedándose en la sala durante el recreo, en fin, elaborando estrategias más cercanas a la evasión que al diálogo.

La creación de estas estrategias se vuelve entonces una preocupación importante, que ocupa parte de su tiempo, al menos para estos seis estudiantes.

Como señalan uno de los entrevistados. *"Uno anda preocupado de no ser descubierto por el Director, en vez de estudiar, llega (a la casa) pensando cómo voy a ir mañana para que no me vea"*.

La lucha permanente por burlar la norma puede terminar deteriorando seriamente la relación del estudiante con el liceo, según señala uno de ellos: *"Yo opino que todo ese tipo de normas hacen agarrarle fobia al colegio. Al final uno va a, no sé, a pelear, a tratar de ir con la ropa que quiere ir, a tratar de preocuparse de otras cosas y al final uno se perturba con el colegio, al final a uno no le gusta estudiar. Uno quiere irse a la casa o insultar a un profesor... Yo pienso que eso desalienta mucho a los alumnos para estudiar"*.

## Educación para la libertad

Al momento de buscar alternativas, los jóvenes reivindican su capacidad de ser responsables en un sistema de relaciones fundado en las libertades. Sin embargo, saben que éstas son cualidades que no están dadas por naturaleza, sino que se aprenden,

se construyen, y el liceo tiene algo que decir al respecto: *"Yo creo que lo que se debería hacer, si estamos juntos para eso, es juntarnos un rato y decidir lo que vamos a hacer. Es como ver de qué forma se puede educar. Uno no va a sacar nada con haber estado todo el tiempo enseñando así como nos están enseñando y ahora de repente decir 'a ver, estos cabros me dijeron que si son libres van a portarse bien, a ver, mañana no les hagamos clases y no estemos ni ahí con ellos', va a quedar el caos. Por eso yo creo que debería haber, más que nada, una educación para la libertad"*.

Transformar la educación hacia una mayor libertad, no es una responsabilidad que estos jóvenes atribuyan exclusivamente a la escuela, sino que se relaciona con los valores y modelos de la sociedad en que vivimos; por ello, transformar la escuela requiere también de una transformación social: *"Una educación libertaria en el sentido de ir construyéndola alumnos y profesores juntos, solamente puede ser reflejo de una sociedad, pero de eso estamos lejos. Ahora, nosotros podemos ir trabajando poco a poco, acá, en el colegio, para hacer que sea un poquito más libre; y después, donde estemos, para hacer que sea un poquito más libre. Y en algún momento cambiará esta sociedad"*.

Finalmente, estas voces juveniles —que no pretenden ser representativas, sino solamente mostrar fragmentos de un testimonio generacional que no queremos soslayar— nos muestran sus preocupaciones, pero también sus sueños; sueños que ellos mismos aspiran a construir desde la escuela y junto a sus maestros.



*Desde los grupos del Movimiento Pedagógico del Magisterio:*

# REFLEXIONES SOBRE LA DISCIPLINA ESCOLAR

*La disciplina escolar se constituyó en una de las problemáticas investigadas por los Grupos Educativos Pedagógicos regionales durante 1999. Estos procesos de investigación permitieron a profesores y profesoras reflexionar críticamente sobre las maneras que se aborda la disciplina y sus respectivos reglamentos en los establecimientos educacionales. **Docencia**, entendida como un espacio de expresión del magisterio, comparte las reflexiones desarrolladas en los grupos de Rancagua y Arica.*

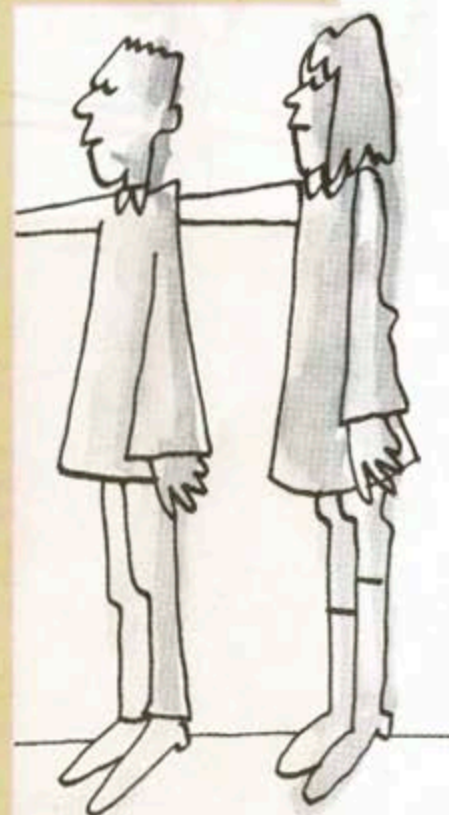
## **Hacia una convivencia escolar basada en los Derechos Humanos**

Hugo Lillo Inostroza<sup>1</sup>

Al realizar la investigación-acción en torno al tema disciplinario, he percibido como una constante la permanencia en el tiempo de las estrategias que utiliza la escuela para abordar esta problemática. Es como si ella no se hubiese percatado que desde mediados de la década del 60 el componente social de su clientela ha comenzado a cambiar fuertemente. Producto de decididas políticas de ampliación de la cobertura, segmentos sociales del mundo popular que antes quedaban sólo a las puertas de los colegios comenzaron, desde entonces, a marcar lo que para muchos docentes constituye una problemática.

La escuela hoy, aunque abriéndose en el discurso a la atención a la diversidad y la integración, parece mantener inalterados sus ritmos y estilos institucionales en el terreno de la normativa escolar, obstinadamente haciendo lo mismo de siempre: tratando igual a los que son desiguales e inclinándose contradictoriamente por la lógica de la exclusión de quienes no se adaptan rápidamente.

Es así como una gran mayoría de Reglamentos de Disciplina se aprecian incongruentes con los idearios expresados en los Proyectos Educativos de que forman parte. Aparecen fríos, distantes de los involucrados, mecánicos en la aplicación de sanciones, masificadores en su visión del estamento estudiantil e inexorables en la cadena sancionadora. Además, se observan preocupados de los valores superficiales y formales, y no de aquellos sólidamente afincados en la calidad humana.



<sup>1</sup> Coordinador del Grupo Educativo Pedagógico de la ciudad de Rancagua. Departamento de Educación del Colegio de Profesores, Región del Libertador Bernardo O'Higgins.

En contraste, qué calidez emana de los idearios de los Proyectos Educativos: atención a la diversidad, integración, principios holísticos, humanistas y constructivistas. Principios que, por desgracia, parecen no alcanzar a permear suficientemente los capítulos correspondientes a la convivencia escolar interna de los mismos proyectos. Como regla general no se explicitan, o se hace en forma vaga, los fundamentos teóricos del tipo de disciplina con que se quiere alcanzar la socialización en el espacio educativo de la escuela. Una mirada a los reglamentos y a la cotidianeidad de las prácticas prevalentes deja expuesto que prima una concepción de enseñanza de normas por imposición externa y de aprendizaje heterónomo, con un fuerte énfasis en la obediencia y la sumisión a la autoridad.

Además, brillan por su ausencia los derechos de los apoderados y de los alumnos, la participación de los estudiantes en la construcción de la normativa; y un cuerpo de consideraciones que den sentido a las normas que se aplican. Por tanto, la normativa aparece como mera expresión de la arbitrariedad, o en el mejor de los casos, del buen sentido común que puedan tener los adultos.

Pero, al mismo tiempo, se observa que la mayoría de los profesores asigna mucha importancia a la existencia de un Reglamento de convivencia escolar que sea fruto del más amplio consenso. Sabemos que este desafío no resulta fácil de alcanzar en los colegios ya que el tiempo (para la reflexión, el análisis y el escucharse), insumo básico para la construcción de consensos, es escaso en el quehacer polifacético de los establecimientos. Los reglamentos y sus acápite quedan así librados al juego de mayorías y minorías; y finalmente, terminan por no reflejar la rica variedad de pensamiento existente en los colectivos de maestros, en la que sin duda habría un espacio para iniciar un re-pensar y re-plantearse la normativa escolar desde los Derechos Humanos.

¿Qué podría significar el re-pensar y re-plantearse la normativa escolar desde una visión permeada por los Derechos Humanos?<sup>2</sup>

Creo que se trata, en primer término, de elaborar Reglamentos coherentes con los enunciados de los propios Proyectos Educativos. Como se ha señalado, los idearios de los Proyectos recogen y expresan ideas en torno al convivir, en las que la comprensión y el amor constituyen la base imprescindible para la construcción de la identidad de los seres humanos en su legitimidad y particularidad.

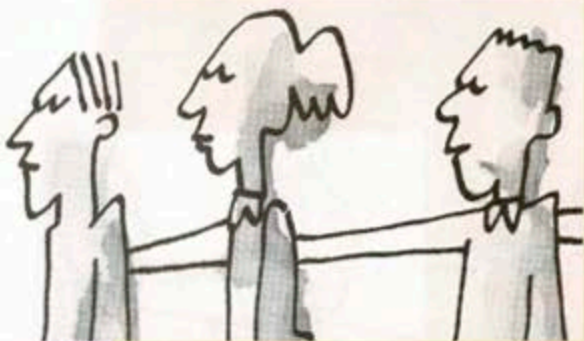
Tiene que ver, también, con la incorporación a la normativa de alguna expresión práctica de ideas fuerza que son de creciente aceptación en las ciencias de la educación, como aquella que los seres humanos desde la infancia y juventud son inter-dependientes y deben ser formados en el creer y confiar en el otro; siendo el diálogo franco y fluido —no la cohesión, la intimidación o el miedo— el medio para mantener la solidaridad y la integración social.

En este sentido, no debería perderse de vista que para los educandos sus encuentros con las reglamentaciones escolares constituyen sus primeras experiencias de socialización en un ambiente complejo y normado y que sobre estas experiencias se fundarán todas sus visiones futuras de las normas del quehacer social.

Además, creo que debiera plasmarse en los Reglamentos, como la línea gruesa de su estrategia general, una concepción educativa conducente a desarrollar la autonomía en los alumnos, es decir, su libertad de pensamiento, de opinión, de decisión y de acción. Esto requiere replantearse las modalidades autoritarias de uso del poder en las relaciones escolares en función de ser capaces, con creatividad y audacia, de construir otra racionalidad, otro paradigma, distinto al de la ciega obediencia y sumisión que crean dependencia e inseguridad.

El gran desafío es hacer de los colegios espacios de aprendizaje social por excelencia, que conduzcan a los alumnos a adquirir una autodisciplina entendida como la capacidad de tener conductas acordes a las normas, desde una disposición interna que surge de la significación que se le da a las normas.

2 Esta reflexión se reconoce tributaria del texto "Para Recrear la Cultura Escolar". A. Magendzo, P. Donoso, C. Dueñas, M. T. Rodas, L. Sime. Publicado en la Biblioteca Básica para la Educación en Derechos Humanos por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996.



Esta significación es la que marca la diferencia, adquiriéndose en un proceso en el que se contemplan tanto dimensiones cognitivas como afectivo-emocionales. Se postula, pues, un proceso de construcción de significados en el que básicamente los alumnos se vayan relacionando con el sentido de cada norma, cuando no participando directamente en su elaboración. No se trata de normas rígidas ni uniformes en el tiempo, sino de reglas que vayan dando cuenta del desarrollo de los niños y que pasen gradualmente de la heteronomía (dependencia de la autoridad o de lo externo) a la autonomía.

Desde el dominio de la psicología nos llegan, por otra parte, interesantes aportes para avanzar en una interrelación positiva con los alumnos, como por ejemplo: crear climas afectivos; tener siempre una actitud respetuosa y de confianza en la capacidad de los estudiantes para superar sus problemas; valorar las fortalezas de que disponen; poner límites razonables, estableciendo prohibiciones sensatas; ejercer siempre la autoridad como una expresión de ayuda; sancionar las conductas desadaptativas sin descalificar a las personas, etc. En este sentido, es importante rescatar lo planteado por el profesor Hugo Montes cuando señala: "Si hay normas, hay que respetarlas, pero debe haber una jerarquía dentro de esas normas y, por encima de ellas, mucha comprensión y amor"<sup>3</sup>.

La gran tarea en el tema disciplinario es, pues, la que el filósofo Jorge Millas asignó a la Educación toda cuando escribió: "Educar es entregar un apoyo integral de humanidad al alumno. La sociedad nuestra no puede ser sino una sociedad de masas. La tarea de la Educación de hoy es hacer posible la individualidad en el seno de las masas, rescatar en ellas al hombre"<sup>4</sup>.

Desde este marco, que en mayor o menor grado siempre subyace en lo profundo de nuestra vocación, los Reglamentos no podrían limitarse a ser una exhaustiva exposición de reglas y sanciones para cada situación imaginable en el espacio educativo, sino más bien tener un conjunto de pocas normas en las que se expresen los consensos alcanzados en el colegio, con una clara explicitación de su sentido formativo. Normas que asuman el hecho de que los alumnos son sujetos de deberes y derechos y, además, contemplen una superación de la visión homogeneizante que supone que todos los alumnos necesitan por igual, y para siempre, una fuerte presencia de la autoridad para el cumplimiento y la comprensión de las reglas.

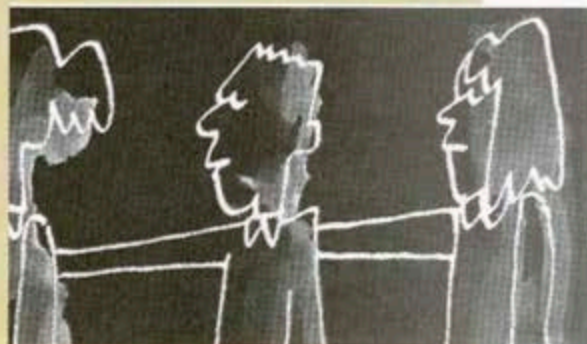
¿Por qué hemos de asumir este desafío?

En primer lugar, porque los actuales cambios sociales nos demandan atención. La familia de hoy, para nadie es un misterio, ya no es la que solía ser. Ha perdido mucha de su capacidad de acoger, de sanar de las hostilidades del mundo exterior, de ordenar la avalancha de mensajes múltiples del tráfico postmoderno. Parece inevitable que, en subsidio, la escuela sea capaz de recrear algunos espacios psíquicos que en alguna medida llenen esos vacíos de la convivencia.

Por otra parte, nuestro Congreso de Educación<sup>5</sup>, en el mismo sentido, concluyó lo siguiente en el tema curricular y de prácticas pedagógicas: "Se requiere desarrollar un clima organizacional sano y adecuado para la puesta en práctica de la acción pedagógica cotidiana, para lo cual es necesario democratizar todos los espacios de interacción humana al interior del sistema"; "Para una formación integral, el currículum debe privilegiar una educación centrada en la interacción dialógica entre profesores, alumnos y comunidad" y; "Debe cambiarse la concepción y práctica de la disciplina en la escuela, de modo que los alumnos participen en la discusión y elaboración de las reglas de convivencia interna".

Considero que debemos comenzar a movernos en la cultura de los Derechos Humanos y creer que, además de necesaria, es posible en nuestros colegios. Después de todo, hay mucho de utopía en cada acto educativo.

Debemos movernos ya, no sea que resulte cierto lo que sostienen algunos autores en el sentido que después del diluvio reformista neoliberal, nuestras escuelas públicas pueden llegar a ser peores, y no sólo por un problema de calidad pedagógica, sino por uno político y ético: pueden ser peores porque pueden terminar por ser más dualizadas, discriminatorias y excluyentes.



3 Citado en el artículo "Hugo Montes y la Afectividad Educativa" de Juan A. Massone. Revista "Educar". Julio de 1998.

4 Citado en artículo "Jorge Millas y su Alto Magisterio" de Juan A. Massone. Revista "Educar". Septiembre de 1998.

5 Se refiere al Primer Congreso Nacional de Educación realizado por el Colegio de Profesores de Chile A. G. en 1997.

## Disciplina escolar y relaciones democráticas en la Escuela

Mónica Ampuero Aguilar  
Samuel Díaz Silva  
Orlando Santibañez Ferreira<sup>1</sup>

El Movimiento Pedagógico ha contribuido, en breve tiempo, a incrementar nuestra relativa autonomía profesional. Ha mostrado a profesores y profesoras que tenemos la capacidad de reflexionar críticamente, debatir e investigar sobre nuestra práctica docente y, desde allí, modificar y enriquecer el quehacer formativo en la sala de clases y en la escuela, sin esperar la intervención de un investigador externo. Somos, sin duda, los profesores quienes estamos en mejores condiciones para transformar nuestras concepciones pedagógicas y competencias didácticas e innovar las prácticas con los estudiantes. La experiencia vivida ha permitido apropiarnos de procedimientos de investigación prácticos y de carácter cooperativo que han favorecido, al mismo tiempo, la incorporación de nuevas acciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro equipo de investigación, constituido por docentes básicos, consideró importante analizar los problemas de indisciplina que expresan los estudiantes de segundo ciclo básico, ya que concitan la preocupación de los profesores y afectan tanto la relación pedagógica como la calidad del proceso educativo. El trabajo se realizó en la perspectiva de mejorar la calidad de la vida escolar de docentes y estudiantes en la senda del proyecto educativo de la escuela, sintetizada en su consigna "Por un mañana mejor".

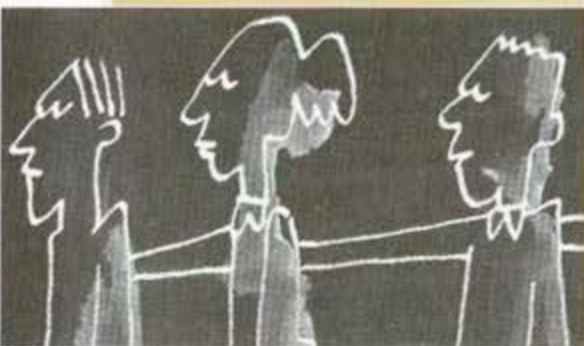
Para aproximarnos al objeto de estudio, indagamos con profesores y alumnos a través de cuestionarios, entrevistas, conversaciones y los registros en libros de clases. A partir del análisis realizado se pudieron identificar los espacios y circunstancias donde se manifiestan con mayor frecuencia las conductas conflictivas para, desde allí, proponer y poner en práctica estrategias para enfrentar las transgresiones a las normas de convivencia escolar, como por ejemplo: Diseñar proyectos de trabajo individual y colectivo para los grupos de alumnos de comportamiento disruptivo, incorporando las orientaciones que emergen de los derechos humanos, con el objetivo de mejorar las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno; y reforzar las observaciones en

los espacios con escasa vigilancia mientras se transita hacia la autodisciplina de los jóvenes.

Sin embargo, la reflexión central que concentró nuestro estudio se refiere a la importancia que adquieren las relaciones pedagógicas en la ocurrencia de las conductas de disciplina y la complejidad de los procesos de cambio de las mismas. Se constató que la indisciplina en algunas asignaturas está relacionada con el sentimiento de hostilidad por parte de los alumnos hacia los profesores que las imparten. Las dificultades no son provocadas por el contenido de estudio en sí, sino que por una comunicación deficiente que caracteriza la relación profesor-alumnos en la sala de clases y que se proyecta, en oportunidades, a otros espacios escolares. Desde allí, se concluye que el cambio deseado no estaba en el instrumento normativo ni en la premisa básica de modificar únicamente el comportamiento inadecuado de los escolares.

Asumida la trascendencia de las relaciones pedagógicas y personales, el grupo abordó su caracterización, reconociéndolas como vínculos cara a cara profesor-alumno, muy sensibles a las alteraciones emocionales de ambos participantes. Se visualizó que en estas relaciones, el estudiante —ser en desarrollo— no tiene opción de elegir, y el profesor —ser adulto, experimentado, mantenedor de la disciplina— concentra el poder de

1. Participantes de uno de los Grupos Educativos Pedagógicos de la ciudad de Arica. Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Región de Tarapacá.



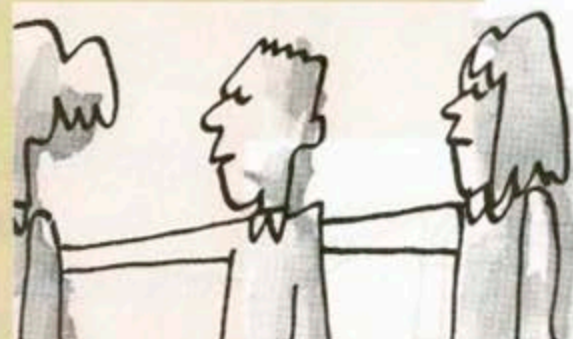
decidir, actuar, evaluar y sancionar. Esta situación presenta una desigualdad, en que priman relaciones de dominio, muy extendidas en la cultura escolar y en todo el sistema educativo como legado de la experiencia del gobierno militar, que se traduce en una disciplina escolar autoritaria, verticalista, individualista y coercitiva. Disciplina que somete, condiciona o limita; que forma individuos dependientes, sumisos y abúlicos; y que anula la capacidad de crear y el sentido de responsabilidad.

La reflexión grupal llevó también a plantear que este estilo de relaciones autoritarias están en un callejón sin salida, perturbando gravemente el clima pedagógico y el proceso formativo de los estudiantes, en proceso de desarrollo adolescente, que demandan a los adultos y a los docentes en la escuela, autonomía, apoyo y comprensión. Por su parte, la sociedad actual también transita hacia formas de vida democráticas, interpellando al sistema educacional, y especialmente a los profesores, a que asumamos la ineludible y responsable tarea de implementar estilos de vida y procedimientos de trabajo democráticos en nuestras escuelas y salas de clases.

Todo ello requiere avanzar hacia relaciones humanas sustentadas en la cooperación de profesores y estudiantes en torno a objetivos educacionales comunes. Relaciones humanas más igualitarias que contribuyan al crecimiento personal de los actores. Avanzar también en un tipo de disciplina consciente, democrático, participativo, que posibilite un clima escolar que estimule más la convivencia que el conflicto, la colaboración más que la competencia, la participación más que la marginación y segregación. Una disciplina escolar que promueva principios y normas que modelen mentalidades, valores, actitudes y conductas democráticas.

Debatidas estas ideas, optamos por abordar críticamente las relaciones pedagógicas y transformar nuestra actitud para responder adecuadamente a los desafíos de una educación que se propone preparar a los estudiantes para la vida democrática. En esta perspectiva, sobre la base de entrevistas, intentamos visualizar el papel del profesor en y para una escuela democrática, centrada en relaciones pedagógicas y una disciplina escolar entendidas como medios para alcanzar el desarrollo personal, moral y social de estudiantes y docentes. Lo visualizamos como un profesional con habilidades para compatibilizar la conducción eficiente del proceso de aprendizaje de los estudiantes con el manejo humanista y democrático del grupo curso; un docente diseñador de estrategias para provocar la libre reflexión de sus alumnos; un maestro promovedor del desarrollo de la conciencia social que posibilite a sus estudiantes participar activamente en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria; un profesional preocupado permanentemente de mejorar su práctica y comunicación pedagógica dentro de la escuela; un científico que frente a las múltiples expresiones de disciplina escolar las enfrenta como un síntoma que merece, más que sanciones, una investigación para conocer sus causas; un profesor que utiliza las normas disciplinarias como un medio para contribuir al desarrollo personal y social de sus alumnos; un orientador de relaciones personales que brinda su experiencia a los escolares, dispuesto siempre a escucharle; el consejero que entrega su sabiduría con calor humano y que los prepara para la vida democrática viviendo en democracia.

Las evaluaciones parciales de este proceso, nos permiten afirmar que profesores y un número importante de estudiantes han asumido mayores responsabilidades en el esfuerzo de innovar en la conceptualización y práctica de una disciplina escolar consciente, sustentada en relaciones pedagógicas mejores, en que predominan actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad. En este sentido, podemos constatar un progreso satisfactorio en las actitudes de los protagonistas —docentes y estudiantes— en las relaciones pedagógicas en la sala de clases. Visualizamos que el proceso de investigación utilizado, eminentemente práctico y activo, puede transformarse en una técnica de aprendizaje para los estudiantes al participar en proyectos de investigación de problemas de real significación para ellos, que surgen en la sala de clases, especialmente en consejos de curso. Finalmente, creemos que hemos iniciado un proceso que nos permite mejorar nuestras prácticas pedagógicas en un contexto de trabajo grupal en construcción y orientado por valores democráticos. Persistir es hoy el desafío.



## MANUAL DE CONVIVENCIA:

# ALGO MÁS QUE CAMBIARLE EL NOMBRE AL REGLAMENTO

*Presentamos dos experiencias de liceos municipales de Santiago que, aunque gestadas a partir de iniciativas muy distintas, coinciden en enfrentar un mismo desafío: elaborar un manual de convivencia con participación del estudiantado.*

### Aprendiendo a resolver nuestros conflictos

En el marco del proyecto "Convivencia y Mediación", impulsado por el Ministerio de Educación en las comunas de Cerro Navia, Peñalolén y La Florida, el Colegio Marcela Paz, ubicado en esta última, se involucró en un conjunto de actividades apoyadas por un grupo profesional externo, que le llevó, entre otras cosas, a reformular su reglamento escolar. El gran objetivo del proyecto era —como nos señala la directora, Graciela Alruiz— *"generar un proceso de toma de conciencia de la comunidad interna, padres y madres, alumnos y profesores, en torno a los problemas de convivencia; esto es, todo lo referido al ambiente escolar y las relaciones interpersonales, así como los problemas de adaptación y de deserción escolar de algunos estudiantes"*.

La realización del proyecto tuvo distintas etapas. La primera de ellas correspondió a una fase de sensibilización y diagnóstico en que se recogieron las percepciones y vivencias de los distintos actores acerca de la convivencia escolar. A partir de este diagnóstico se definieron las estrategias: capacitación de los profesores de enseñanza media en técnicas de intercambio de relaciones, capacitación de 25 niños y niñas de primeros y segundos medios y formación de un Consejo de Convivencia Escolar, integrado por jóvenes, docentes, padres y madres y la dirección. Es desde este Consejo que se han gestado las dis-

tintas actividades emprendidas con el objetivo de mejorar la convivencia escolar.

Para que el Consejo operara y se legitimara como un referente al cual acudir en situaciones de conflicto, fue preciso fomentar la cultura participativa en el Colegio, la que, a juicio de la directora, *"es pobre"*. Por ello, una de las actividades que impulsó el Consejo fue generar las elecciones de Centro de Alumnos democráticas con una amplia y responsable participación del alumnado de 5º básico a 4º medio: *"De ahí salió una directiva, buenísima, que, en conjunto con los niños que forman parte del Consejo, están teniendo mucho liderazgo, gestando proyectos, presentando iniciativas a la di-*



rección". Esta nueva forma de relacionarse entre los estudiantes, el profesorado y la dirección ha permitido a los alumnos *"aprender a expresar su opinión, a generar propuestas; se están acostumbrando y eso me parece valiosísimo. Se ha fortalecido la participación, estoy convencida de eso"*.

Los profesores se han sumado positivamente a la iniciativa, a juicio de la directora, en gran parte debido al apoyo recibido en la capacitación, lo que les ayudó a ser más comprensivos con los problemas y formas de ser de los jóvenes. Otra de las razones que ha incidido en la buena actitud del profesorado ha sido el liderazgo de la profesora nominada para coordinar esta iniciativa, *"es una profesora excelente, tiene facilidad de comunicación y una autoridad moral que ha motivado a varios profesores a integrarse al proyecto"*. El problema principal ha radicado en la integración de padres y madres, lo que se ha intentado resolver fortaleciendo la participación de aquellos apoderados dispuestos a trabajar, generando espacios de discusión e intercambio, como las asambleas, a las que se han ido integrando lentamente.

Una de las principales actividades desarrolladas por el Consejo fue la elaboración del Manual de Convivencia interno. Para ello, niños y niñas trabajaron en comisiones donde dieron su opinión acerca de las normas que pensaban deberían regular la convivencia en el colegio. Esas opiniones fueron consignadas en el documento que formaliza el Manual. Este nuevo reglamento ha permitido generar otro tipo de comunicación entre la dirección y los estudiantes, por cuanto, *"frente a situaciones de conflicto, ellos aceptan las normas y asumen la responsabilidad de sus actos, negativa o positivamente, y yo no tengo que acudir a los apoderados. Les digo 'nos entendemos entre interlocutores válidos, ustedes y yo somos interlocutores válidos, usted corrige su error y para qué vamos a llamar al apoderado, arreglemos las cosas'. Llamo al apoderado cuando ya hay un comportamiento que escapa y del que ellos mismos no se hacen responsables"*. Así, la directora dialoga con los estudiantes sobre la base de unas reglas claras y apropiadas por todos: *"Ellos están de acuerdo en que hay tres cosas graves que se deben sancionar y aplicar el máximo rigor: Una, el alumno que abusa de los demás, por ejemplo, que maltrata niños. Otra, el alumno que roba a sus compañeros en el colegio, y tercera, el alumno que trafica. O sea, el principio que rige la disciplina es que el alumno que le hace daño a los demás, se tiene que ir. El alumno que se hace daño a sí mismo, debe quedarse y le vamos a ayudar. Por ejemplo, la niña que quedó embarazada, el que fuma marihuana, el que tiene que robar afuera por sobrevivir, nosotros lo ayudamos"*. La expulsión, como medida extrema, queda reservada sólo para los casos señalados y se aplica después de una investigación que establezca las pruebas correspondientes.

Todo este trabajo, valora la directora, ha logrado, *"generar espacios para conversar los problemas y eso nos ha obligado a todos a ver cómo nos estamos comunicando y a buscar las mejores formas de hacerlo"*. Ha sido en ese sentido que la participación ha contribuido a mejorar la convivencia: *"Yo creo que las personas en la medida que tienen oportunidades de opinar, de ser escuchadas y ser toleradas en sus diferencias individuales, obviamente generan una mejor convivencia, especialmente los jóvenes y los niños. Cuando sienten que los adultos estamos muy lejanos, estamos dis-*

*puestos sólo a sancionarlos más que a estimularlos, apoyarlos y ayudarlos o darles afecto, obviamente también generan mayores problemas de convivencia. Por eso hemos tratado de estimular la participación organizada, la participación respetuosa y de acuerdo a normas, lo que ha minimizado las explosiones o arrebatos y ha generado canales de expresión"*.



## Fortalecer la autoestima del alumnado

El Liceo Horacio Aravena Andaur, ubicado en la comuna de San Joaquín, emprende la iniciativa de elaborar democráticamente el reglamento, en el marco de su Proyecto de Mejoramiento Educativo, destinado a elevar la autoestima del alumnado y reducir la repitencia y deserción. Así nos lo cuentan su directora, Te-

resa Araya González, y orientador, Fernando Araya Barahona.

Para elaborar un nuevo reglamento interno, con la participación de toda la comunidad educativa, principalmente los estudiantes, se realizó una actividad de dos días con todos los alumnos desde 7º básico a cuarto medio, los que alcanzan a más de 800 estudiantes. "Ese día —narra la directora— se pararon las clases y se trabajó en cada curso con el reglamento antiguo. Ellos iban artículo por artículo haciendo todo un trabajo de taller primero, después plenario, para, finalmente, responder en otro documento que se les entregó, qué artículos dejaban y qué transformaban". Este trabajo fue apoyado en cada curso por los respectivos profesores jefes, en algunos casos con el apoyo de otros docentes que no tenían jefatura y contó con la supervisión y respaldo del equipo directivo. Luego las propuestas de los estudiantes fueron discutidas en diversos consejos de profesores, hasta dar a luz las "Normas de Convivencia del Liceo Horacio Aravena Andaur".

Uno de los puntos más conflictivos o que causó mayor polémica en este proceso, fue la sugerencia de los alumnos de contar con el derecho a hacer descargos por escrito frente a una anotación negativa. Muchos profesores no estuvieron de acuerdo con esta propuesta,

por lo que fue necesario conversarla y analizarla hasta llegar a un consenso. Finalmente, quedó integrada en el artículo 7º, con las especificaciones de procedimiento que emergieron del proceso de discusión. Quedó establecido que estos descargos sólo se realizarían por escrito y frente a las anotaciones negativas, de modo que esto no se convirtiera en una simple instancia de desahogo, sino que los descargos se formularan

fundamentadamente y frente a situaciones que habían sido consignadas en el libro de clases. Algo que preocupó a los maestros fue el alcance que este libro de descargos tendría, por lo que se determinó que bajo ninguna circunstancia, éste iba a salir del colegio ni se iba a prestar como instrumento para una eventual situación sumarial o para las calificaciones. A pesar de estas limitantes, según cuentan los directivos, se insistió en incluir este artículo, por cuanto, para elevar la autoestima del alumnado y fortalecer su confianza en sí mismo, era importante que ellos sintieran que tenían el derecho a hacer una réplica por escrito, expresando formalmente sus opiniones cuando perciben que la anotación ha sido injusta.

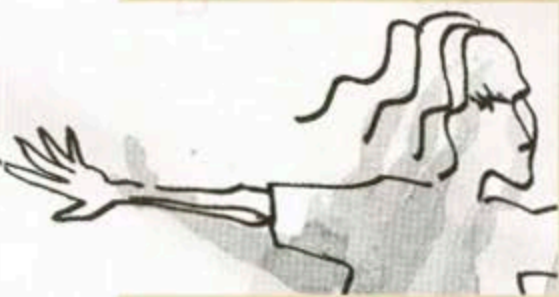
Aspectos más puntuales y menos polémicos que se incluyeron en el nuevo reglamento a partir de las sugerencias del alumnado, dicen relación con la apariencia personal. Se mantuvo la obligatoriedad y rigurosidad en el uniforme, pero se estableció la tolerancia hacia cierto tipo de peinados, el largo de pelo de los hombres (pueden usarlo largo, pero tomado), el uso de aros en los varones y el maquillaje en las niñas.

El proyecto incluyó otras iniciativas tendientes a generar diversas instancias de recreación participativa, en que se expresara la voz y la creatividad de los jóvenes (festivales de la voz, taller de teatro, un muro que ellos pueden pintar con spray, entre otras). En general, se pensó que el fortalecimiento de la autoestima estaba directamente ligado a la participación y a las posibilidades de expresión del alumnado. La directora comenta al respecto: "Yo creo que cuando el alumno siente que puede expresarse, entonces desarrollará mayor confianza en sí mismo y será más responsable de sus actos. Por ejemplo, el muro

en que ellos rayan libremente —es un muro enorme de largo—, la idea es que no rayen ni los baños, ni sus cuadernos ni sus bancos, sino que vayan ahí y expresen sus opiniones. Lo único que les pedimos es que no sean ofensivos, ni entre ellos ni hacia los profesores, y eso lo hemos conseguido". Además, se creó una hora de orientación en el plan básico, que se agregó a la de consejo de curso.

Para los profesores, incorporarse al espíritu que sustenta esta iniciativa ha sido un proceso conjunto de la comunidad educativa. Se ha ido generando una mística de la que los docentes se han apropiado. Comenta la directora que "el profesor ha ido cambiando su mentalidad, dándose cuenta que se pueden hacer otras cosas, ir más a la conversación, ir más al compromiso con el joven". Los padres y madres, por su parte, han tenido más dificultades para incorporarse, pero tampoco han puesto obstáculos.

Al momento de evaluar la experiencia, los directivos señalan que los propósitos de elevar la autoestima y disminuir la deserción y la repitencia, están siendo logrados, así lo indican las cifras. Además, especifica la directora, esto se percibe también en el clima del liceo: "lo vemos en el quehacer diario, la observación directa, los niños son muy cariñosos, todos somos los tíos, las tías, las auxiliares son tratadas con mucha delicadeza, la niña que saca la fotocopia, las tías del almuerzo". Sin embargo, creen preciso destacar que la consecución de estos logros, además del profesionalismo de los educadores, se ha debido también a la posibilidad de haber contado con respaldo económico a través del PME. El orientador es claro en señalar: "Si se han hecho cosas acá es porque ha habido plata para hacerlo. El profesionalismo no basta. Por eso, es fundamental que el gobierno invierta recursos en educación, de otro modo, será muy difícil llevar a buen éxito iniciativas como la nuestra".



PROFESIÓN  
DOCENTE

INTENSIFICACIÓN

# EL TRABAJO DE LOS PROFESORES, ¿MEJOR O PEOR?<sup>1</sup>

*La profesionalización docente, ha sido una temática que ha estado presente en el actual debate educativo. Para el Colegio de Profesores, la distribución de la carga horaria docente se ha constituido en un tema de gran importancia si se pretende avanzar en crear condiciones básicas para que como profesionales de la educación podamos asumir los desafíos que nos demandan los cambios sociales y las reformas educativas. En este sentido, Docencia comparte el capítulo VI del libro "Profesorado, cultura y postmodernidad", del académico canadiense Andy Hargreaves, que si bien aborda la problemática desde la realidad de la enseñanza básica en Canadá, aporta investigaciones y análisis que permiten mirar la realidad compleja del quehacer docente en nuestro país.*

A. Hargreaves

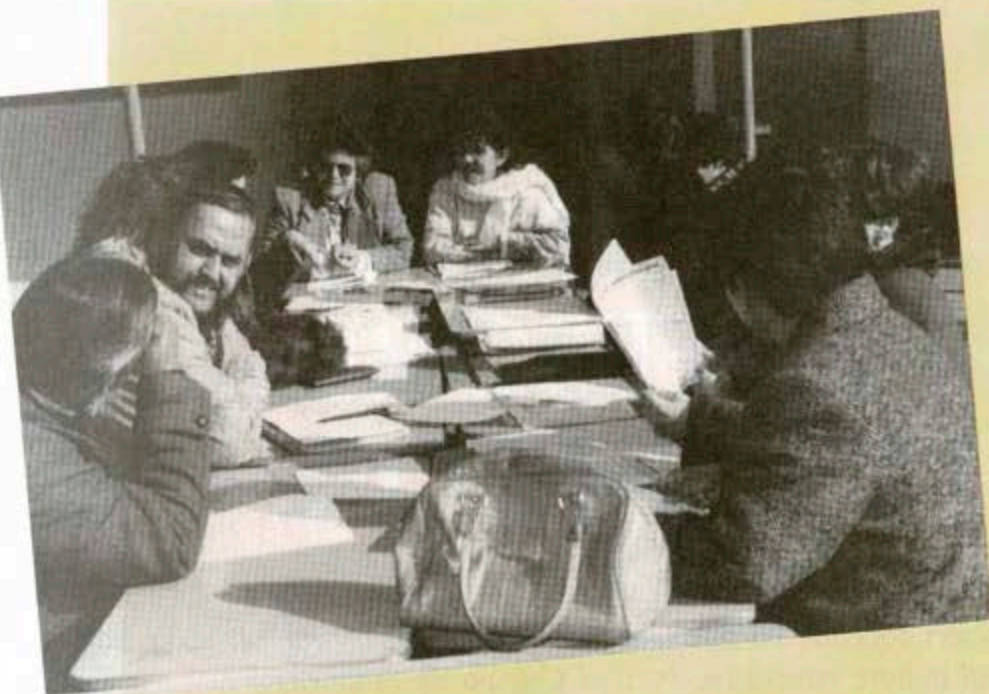
Profesorado, cultura  
y postmodernidad

(Cambian los tiempos,  
cambia el profesorado)



Morata

<sup>1</sup> Este artículo corresponde al capítulo VI del libro "Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado" de Andy Hargreaves. Ediciones Morata S.L. Madrid. 1996. Reproducido con la autorización del autor y del editor.



## Introducción

Con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, pocos disientirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas ordinarias que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se multiplican las innovaciones y aumentan las presiones a favor de la reforma. Las estrategias de evaluación son más variadas. Se mantienen más entrevistas con los padres y hay mayor comunicación entre com-

pañeros. Las responsabilidades de los profesores son más amplias. Sus papeles son más difusos. ¿Qué significan estos cambios? ¿Cómo hay que entenderlos? Para quienes realizan el trabajo docente, ¿Se desarrolla mejor o va a peor?

Aunque existe un amplio acuerdo sobre la proporción de los cambios en el trabajo de los profesores, el sentido y significación de estos cambios son más discutibles. Dos de las explicaciones opuestas más extendidas son la de la *profesionalización* y la de la *intensificación*. Los argumentos organizados en torno al principio de la profesionalización insisten en la lucha por una mayor profesionalidad del docente y, en al-

gunos casos, en llevarla a la práctica, mediante la ampliación del rol del maestro. Sostienen, al respecto, que los profesores, sobre todo los de escuelas elementales o primarias, tienen más experiencia del desarrollo general del *currículum* del conjunto de la escuela, participan en culturas cooperativas de apoyo mutuo y de crecimiento profesional, tienen experiencia del liderazgo del profesor y están comprometidos con el perfeccionamiento continuo y la participación en un amplio proceso de cambio de toda la escuela<sup>2</sup>. Según estas opiniones, la enseñanza está haciéndose cada vez más compleja y más técnica. En esta perspectiva, lo que Hoyle llama profesionalidad ampliada del docente y Nias y colaboradores denominan, con mayor cautela, profesionalidad limitada, es una realidad que surge y también una aspiración<sup>3</sup>.

Una segunda línea argumental se deriva principalmente de las teorías marxistas del proceso de trabajo. Este argumento pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la desprofesionalización del trabajo de los docentes. Según esta concepción, su trabajo está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula, por ser ellos quienes mejor conocen la situación<sup>4</sup>. Los programas prescritos, los *currícula* impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada

2 Campbell, R.J. (1985): *Developing the Primary School Curriculum*, Londres, Cassell. Nias, J.; Southworth, G., y Campbell, P. (1992): *Whole School Curriculum Development*, Londres, Falmer Press. Nias, J.; Southworth, G., y Yeomans, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*, Londres, Cassell. Lieberman, A., y Miller, L. (1990): "Teacher development in professional practice and schools", *Teacher College record*, 92(1), págs. 105-122. Fullan, M., con Stiegelbauer, S. (1991): *The new Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell; Nueva York, Teacher College Press, y Toronto, OISE Press. Rosenholtz, S. (1989): *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*, Nueva York, Longman. Lieberman, A.; Darling-Hammond, L., y Zuckermann, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*, Nueva York, National Center for Restructuring Education Schools, and Teaching (INCREST).

3 Hoyle, E.: «The study of schools as organizations», on Machugh, R., y Morgan, C. (eds.) (1975): *Management in Education*, Reader 1, Londres, Ward Lock. Nias, Southworth y Yeomans, Op. cit., nota 1.

4 Barth, R. S. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*, San Francisco, Jossey-Bass.

vez más a los profesores<sup>5</sup>. Más aún, su trabajo se *intensifica* progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose. Desde este punto de vista, la profesionalidad ampliada es simple retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos.

Este capítulo adopta una postura crítica frente a la segunda de

estas perspectivas en conflicto: la tesis de la intensificación, y lo hace mediante las voces de los mismos profesores, a través de sus propias palabras sobre su mundo y su trabajo. Esto es importante porque, hasta ahora, las pruebas esgrimidas a favor de la tesis de la intensificación se han basado en un reducido número de estudios de casos de uno o dos profesores. El apoyo empírico de la tesis, aunque está aumentando, sigue siendo reducido. En consecuencia, es conveniente abrir la tesis de la intensificación a un examen empírico más detallado. Basándose en los hallazgos del es-

tudio sobre el tiempo de preparación, este capítulo examina las consecuencias de lo que parece ser una cuestión crítica en la intensificación del ejercicio docente: la programación oficial de más tiempo no lectivo para los maestros elementales a partir de sus responsabilidades de clase. No obstante, es importante identificar, en primer lugar, las proposiciones y presuntas generalizaciones empíricas que sustentan la tesis de la intensificación, de manera que, cuando escuchemos las manifestaciones de los profesores, esté claro el criterio de comparación.

## La tesis de la intensificación

El concepto de la intensificación se deriva de las teorías generales del proceso de trabajo, sobre todo tal como la expone Larson<sup>6</sup>. Según este autor, «la intensificación... representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados»<sup>7</sup>. «Supone una ruptura, a menudo drástica, con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales» cuando «hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes»<sup>8</sup>. Esta exposición contiene las siguientes afirmaciones:

- La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer.
- La intensificación conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.
- La intensificación provoca una sobrecarga crónica y persistente (en comparación con la sobrecar-

ga temporal que se experimenta, a veces, en los plazos fijados para reuniones) que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros.

- La intensificación conduce a la reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.
- La intensificación lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones de la calidad del servicio.

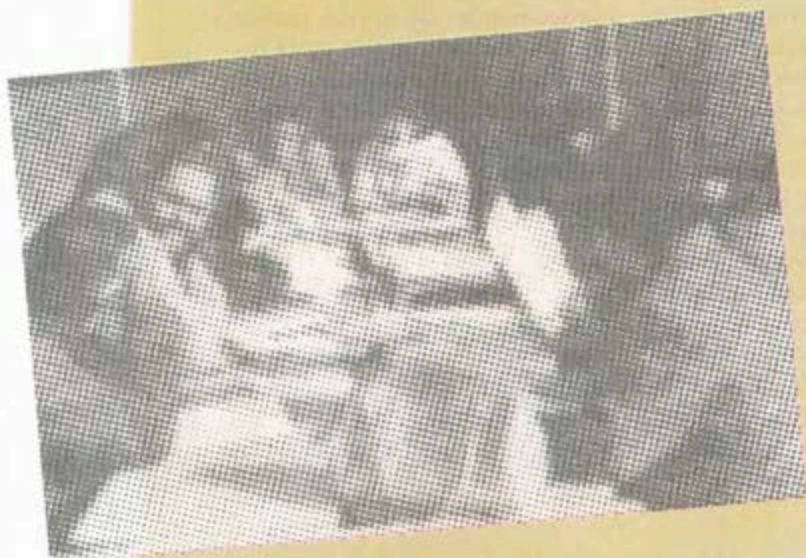


5 Apple, M. (1989): *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul. (Trad. Cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.) Apple, M., y Jungck, S.: «You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom» (Trad. cast.: «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula». *Revista de Educación*, N° 291, 1990, págs. 149-172.), en: Hargreaves, A., y Fullán, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press. Densmore, K.: «Professionalism, proletarianization and teachers' work». (Trad. cast.: «Profesionalismo, proletarización y trabajo docente».) En: Popkewitz, T. (ed.) (1987): *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, 1990. Págs. 119-147.)

6 Larson, S. M. (1980): «Proletarianization and educated labor», *Theory and Society*, 9 (1), páginas 131-175.

7 *Ibid.*, pág. 165.

8 *Ibid.*, pág. 166.



La exposición sobre la intensificación del trabajo de los *profesores* se basa en gran medida y, a menudo, directamente en el amplio análisis del proceso laboral que hace Larson<sup>9</sup>. En la obra de Michael Apple, por ejemplo, la intensificación se pone de manifiesto especialmente en el trabajo de los profesores (elaborado fuera de la escuela e impuesto desde el exterior) cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase y de rendición de cuentas y de tecnologías de gestión del aula. Esto ha llevado –dice– a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo (situación que ha provocado quejas de los profesores)<sup>10</sup>. En el análisis que efectúa con Susan Jungck de la implementación de la instrucción informatizada, Apple señala un efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los profesores: la reducción del tiempo y de las oportunidades para que los maestros elementales demuestren su atención y su relación con sus alumnos a causa de su preocupación institucionalizada por las tareas administrativas y de evaluación<sup>11</sup>. Además de la visión que extrae de la teoría del proceso de trabajo, Apple y otros señalan dos aspectos de la intensificación que se basan específicamente en la educación y la enseñanza.

En primer lugar, está la implementación de soluciones tecnológicas simplificadas del cambio curricular que compensan «la falta de tiempo de los profesores proporcionándoles unos *curricula* prefabricados, en vez de modificar las condiciones básicas, en las que no hay un horario de preparación adecuado»<sup>12</sup>. Se dice que el escaso tiempo de preparación constituye una característica crónica y per-

sistente de la intensificación del trabajo de los profesores. Las soluciones para cambiar y mejorar se reducen a la traducción simplificada de una pericia impuesta desde fuera, en vez de basarse en la compleja evolución de las mejoras que se desarrollan y se comparten dentro de la escuela, atendiendo al tiempo necesario para su creación.

En segundo lugar, «la creciente tecnificación e intensificación del acto docente... [se] considera, erróneamente, como un símbolo de la creciente profesionalidad» de los maestros<sup>13</sup>. Sostiene Apple que el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su introducción<sup>14</sup>. En un análisis sobre dos maestros elementales y el lugar que la intensificación ocupa en su trabajo, Densmore indica que «partiendo del sentido de la dedicación profesional, los maestros se ofrecían a menudo para asumir responsabilidades adicionales», incluyendo actividades posteriores al final de la jornada escolar y nocturnas<sup>15</sup>. Una maestra trabajaba «rápida y eficazmente, de manera que pudiera incluir lecciones creativas complementarias, tras finalizar las establecidas. Su propio sentido de la profesionalidad junto con las presiones ejercidas por los padres para que realizase el trabajo adicional, la impulsaban a aumentar el número de lecciones enseñadas»<sup>16</sup>. Parece que el modo de aceptar voluntariamente estos maestros los imperativos de la intensificación significa que «la ideología de la profesionalidad de los docentes justifica y refuerza... la intensificación»<sup>17</sup>.

En consecuencia, a la lista anterior hay que añadir otras dos afirmaciones sobre la intensificación en la enseñanza:

- La intensificación provoca y refuerza la escasez del tiempo de preparación.
- Muchos profesores apoyan voluntariamente la intensificación y la confunden con la profesionalidad.

Prestemos atención seguidamente a las voces de algunos profesores y comparémoslas con estas afirmaciones. ¿Qué dicen sobre el trabajo de los profesores? ¿De qué modo podrían constituir algo más que simples ecos de las teorías preferidas, llevándonos, en cambio, a cuestionar esas teorías, aunque resultase incómodo, gracias a su autenticidad y autoridad propias?

9 *Ibid.*

10 Véase, por ejemplo: Apple, *op. cit.*, nota 4; Apple y Jungck, *op. cit.*, nota 4

11 Apple y Jungck, *op. cit.*, nota 4.

12 *Ibid.*, pág. 54.

13 Apple, *op. Cit.*, nota 4, pág.45

14 *Ibid.*

15 Densmore, *op.cit.*, nota 4 págs. 148-149.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*, pág. 149.

## El tiempo de preparación: una cuestión crítica

En septiembre de 1987, los maestros elementales de los consejos escolares metropolitanos de Toronto se declararon en huelga, apoyando su reivindicación de un mínimo garantizado de 180 minutos semanales de tiempo de preparación. En toda la provincia de Ontario, las negociaciones realizadas antes, durante y después de la huelga se centraron en el incremento del tiempo de preparación, como cuestión clave de las mismas. En el curso 1988-89, los maestros elementales de la mayor parte de los distritos escolares de Ontario tenían garantizado un mínimo de 120 minutos, o más, de tiempo semanal de preparación.

Esos niveles de tiempo no lectivo, garantizado para los maestros elementales, no son habituales en los sistemas escolares occidentales, aunque, desde hace mucho tiempo, se consideran condiciones deseables y necesarias, incluso, para que se produzca una colegialidad mayor entre los profesores, para darles oportunidad de comprometerse y de participar en el cambio y, desde no hace mucho, para limitar el proceso de intensificación del trabajo de los maestros. En consecuencia, el estudio del aumento del tiempo de preparación constituye una cuestión crítica para examinar el carácter y las condiciones del trabajo de los profesores.

En concreto, el tiempo de preparación concedido tiene consecuencias potencialmente significativas para la cultura del individualismo de los maestros y su persistencia. Uno de los obstáculos para la eliminación del individualismo y el desarrollo de unas relaciones de trabajo más cooperativas entre los maestros que se menciona con mayor insistencia es su escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común, ayudarse y discutir dentro de la jornada escolar normal. El estudio de los usos e interpretaciones del tiempo de preparación de los maestros constituye, por tanto, un *elemento crítico* de interesantes posibilidades teóricas para analizar las relaciones entre el tiempo, el trabajo y la cultura en la enseñanza. ¿Acaso el tiempo de preparación establecido debe producir un cambio fundamental en la cultura de los maes-

tros, inclinándoles a establecer relaciones de colaboración con sus compañeros? ¿O está destinado a que la cultura vigente de la enseñanza lo *absorba*, empleándose para apoyar y ampliar los fines y preferencias actuales en relación con el trabajo individual, centrado en el aula, como pueden ser los de calificar o fotocopiar? ¿Produce unas relaciones de colaboración más estrechas y generales entre los maestros? ¿O las pautas de trabajo que prevalecen en la cultura del profesor, de carácter más individualizado y centrado en el aula, definirán y absorberán la utilización del tiempo de preparación?

Estas cuestiones constituyen el núcleo de los Capítulos VIII-X, que analizan la cultura del ejercicio docente. En el momento de la propuesta inicial de investigación, presentaban un refinamiento matemático casi perfecto. Sin embargo, el mundo social de la educación es más complicado y menos previsible que el mundo simbólico de las matemáticas. Nada tiene de sorpresa que los descubrimientos del estudio fuesen menos rotundos y refinados que sus

cuestiones. Mi colega Rouleen Wignall y yo descubrimos que el individualismo y la colegialidad eran considerablemente más complejos que lo que habíamos imaginado otros autores y nosotros. Del mismo modo, en este capítulo, veremos que el tiempo de preparación no se limita a detener o restringir la agobiante intensificación del trabajo de los maestros. Sus efectos son más complejos, como lo es el mismo proceso de intensificación.

El descubrimiento de esta complejidad se debió al carácter cualitativo y exploratorio del estudio. El objetivo clave de la investigación consistía en estudiar los significados que los maestros y los di-



*"Me da la sensación de que mi carga de trabajo es mucho más fuerte ahora que antes. Creo que hay veces en que, aunque sé que necesito detenerme, no puedo. Tengo cosas que hacer".*

rectores daban al tiempo de preparación y otros momentos no lectivos y las interpretaciones que hicieron sobre su utilización. Aquí, el proyecto no sólo atendía a cuestiones específicas de los usos concretos, propuesto y preferido del tiempo de preparación, sino también a las pautas más amplias de trabajo del profesor y a la forma de relacionarse esas pautas con la vida de los maestros, en general.

El estudio se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con directores y maestros en una serie de escuelas. Preguntábamos por los usos concretos y preferidos del tiempo de preparación. Asimismo, pedíamos que nos dijeran cuáles eran las pautas habituales de la jornada de trabajo de los maestros, dentro y fuera de la escuela, los días laborables y los fines de semana, el tiempo lectivo y el de vacaciones. También preguntamos por el desarrollo profesional y las experiencias de trabajo con los compañeros. Si hubiésemos pedido menos referencias sobre las pautas ge-

nerales, habríamos promovido deformaciones imprevistas o percepciones selectivas de los maestros. También hicimos preguntas bastante concretas sobre la utilización de los tres últimos períodos de preparación.

Todas las entrevistas se realizaron en privado, a menudo en el despacho del director o en una sala de recursos, grabándolas (con el consentimiento del entrevistado) y transcribiéndolas después, con lo que se generaron cerca de 1.000 páginas mecanografiadas para su análisis. Las transcripciones se analizaron mediante la lectura y relectura de las mismas, hasta que conseguimos familiarizarnos con los datos. Hicimos una relación de los temas que surgían en el texto, modificándolos y reclasificándolos como consecuencia de búsquedas activas para confirmar o desechar pruebas registradas en los datos. Esto condujo a perfeccionamientos importantes (por ejemplo, para especificar distintas formas de cultura de colaboración entre los maestros y para establecer distinciones entre individualismo y la individualidad). A continuación, se redactaron concisos informes según los temas, lo que condujo a la posterior modificación y desarrollo de las categorías originales. Como resultado de este proceso, los datos pudieron consultarse y analizarse por temas en todas las entrevistas o por entrevistas en todos los temas (y tanto en cada escuela como entre escuelas).

El estudio lo realicé con mi colega Rouleen Wignall, en el período 1988-1989. Se centró en una serie de escuelas de dos distritos del sur de Ontario (Canadá). En cada una de las 6 escuelas de cada distrito, entrevistamos al director, a un maestro de cuarto grado y a otro de segundo grado. En las escuelas de inmersión de francoparlantes, en las que la responsabilidad de la clase recaía en un maestro de inmersión y en otro normal, entrevistamos a los dos responsables, por lo que se hicieron cuatro entrevistas y no dos<sup>18</sup>. Ningún profesor ni director se negó a participar ni se opuso a la grabación de la entrevista. Por tanto, los datos recogidos corresponden a las entrevistas con 12 directores 28 maestros de ambos distritos escolares. En el primer distrito, los administradores del sistema con los que hablamos consideraban el tiempo de preparación como una cuestión que no planteaba problemas a sus maestros, afirmando que, durante varios años, se había facilitado un tiempo informal de preparación. En este distrito, en donde no parecía haberse tomado ninguna iniciativa especial respecto al tiempo no lectivo, esperábamos conseguir algún indicio de la relación entre el tiempo de preparación y la cultura individualista de la enseñanza en circunstancias relativamente ordinarias.

Las escuelas que constituían la muestra del segundo distrito participaron en una iniciativa de 3 años de duración para desarrollar una planificación cooperativa entre el profesorado. A juzgar por la considerable bibliografía sobre las relaciones de trabajo entre los maestros, no cabe duda de que este grupo de escuelas no era típico, pero en muchos aspectos constituían un *caso límite*, en el que podían preverse las relaciones de cooperación entre los maestros y en el que carácter y la medida de esas relaciones en circunstancias de apoyo y estímulo administrativos podían resultar de especial interés. En estas escuelas surgió el imprevisto fenómeno de la *colegialidad artificial*. ¡Sin duda, en otros muchos distritos, ya hubiesen querido las escuelas contar con algún tipo de colegialidad que inventar!

Desde el punto de vista teórico, el enfoque utilizado para elaborar los informes, analizar y conceptualizar los datos es de carácter decididamente humanístico y crítico. Contempla cómo experimentan su trabajo los maestros, así como el contexto de lo que experimentan. No obstante, dentro de estos parámetros definidos de forma amplia, el enfoque es conscientemente ecléctico. El estudio no se sitúa en la línea de ninguna escuela en concreto. En cambio, he tratado de cuestionar a los datos con diferentes (aunque no infinitos) conceptos y teo-

18 Para los lectores que no estén familiarizados con el sistema educativo canadiense, en las escuelas de inmersión francesa, muchas o todas las asignaturas se imparten en francés, idioma elegido para la enseñanza, que no es la lengua materna de los alumnos. En muchas escuelas de inmersión francesa, el programa puede dividirse en dos grupos diferentes de asignaturas, uno de los cuales se imparte en inglés y el otro en francés.

rías (p. ej.: individualismo, intensificación, postmodernidad). Los rompecabezas y las sorpresas proporcionados por los datos me impulsaron también a abordar conceptos y teorías que, en principio, no me resultaban familiares (p. ej.: soledad, culpabilidad persecutoria y depresiva, tiempos monocrónico y policrónico). Cuando los conceptos o perspectivas al uso no se ajustaban a los datos o cuando no encontré los que pudieran ajustarse a ellos, los construí de nueva planta (p. ej.: *balcanización*, *colegialidad artificial*). He procurado mantener en

todo el estudio un diálogo creativo entre distintas teorías y los datos, sin buscar la validación de ninguna perspectiva presunta, sino sólo para comprender los problemas en su contexto social, tal como los experimentaban los maestros. Con un espíritu semejante, mi objetivo inmediato en este capítulo consiste en examinar cómo se pronuncian los datos en relación con la tesis de la intensificación e identificar cualesquiera modificaciones de nuestros conocimientos sobre la intensificación que pudiéramos necesitar.

## El tiempo del profesor y la intensificación

El primer conjunto de problemas que surge de los datos se refiere a los cambios, presiones y crecientes expectativas que muchos maestros han experimentado en los últimos años (cambios que, en un sentido cuantitativo amplio, parecen apoyar hasta cierto punto la tesis de la intensificación).

Una maestra describía algunos aspectos importantes de la enseñanza que se han modificado para ella:

*La enseñanza está cambiando mucho. Nuestro cometido tiene ahora mucho más de trabajo social que antes. Hay tantos problemas, conductuales y sociales, que se introducen en tu clase que hay que ocuparse primero de ellos antes de poder empezar a enseñar. No creo que haya mucha gente que se dé cuenta de que..., en realidad, es un trabajo cambiante. Este es mi decimoquinto año y, desde que empecé a dedicarme a la enseñanza, pueden observarse cambios enormes... y no creo que sean muchas las personas que hayan estado en una escuela y visto su funcionamiento, y sepan con exactitud lo que una persona hace en un día. Entonces, dicen: «¿Para qué quieres dos meses de vacaciones?»*

Los efectos de la legislación sobre educación especial y la integración de alumnos de estas características en clases normales constituían motivos de preocupación para algunos maestros, tanto por sus consecuencias para la disciplina de la clase como por la exigencia que supone para el maestro el seguir programas más diversificados.

*M.: Yo sé que, al principio, durante el horario de preparación, había más maestros que tenían tiempo para tomarse un descanso, que, a veces, es necesario. Y ahora es raro encontrar a alguno que esté descansando.*

*Yo: ¿Cómo explica esto?*

*M.: Me da la sensación de que mi carga de trabajo es mucho más fuerte ahora que antes. Creo que hay veces en que, aunque sé que necesito detenerme, no pue-*

*do. Tengo cosas que hacer. Así que pienso que, en parte, se debe a las expectativas cambiantes de los maestros. Son clases grandes —yo tengo 29— y, cuando se supone que pasas de un alumno de educación especial a un nivel más rico, a la enseñanza elemental, resulta que hay un montón de niños que parece que están siempre al borde del abismo. Creo que cada vez se hace más trabajo social. Si analizáramos las descripciones de los maestros de hace diez años, de hace veinte y de ahora, serían muy diferentes. Creo que ahora ni siquiera tenemos tiempo, a veces, de sentarnos y recuperarnos.*

Esta maestra continuaba describiendo una serie de niños de su clase y sus problemas; alumnos que antes habían estado en una unidad segregada. «Ahora tienes a todos los niños que antes nunca solías tener», decía. Tampoco se trata simplemente de contenerlos, de mantener la disciplina: «Tenemos que satisfacer sus necesidades individuales. Hoy día, los chicos no suspenden, por lo que tenemos que adaptar el programa».

Para algunos maestros, otro problema consistía en el, a su juicio, escaso apoyo y ayuda de especialistas en el aula, que contribuyeran a tratar a los nuevos alumnos con necesidades especiales y a preparar programas para ellos; apoyo que, quizá, esté incluso reduciéndose. Un maestro comentaba que tenía «una clase muy grande», «una clase por debajo de la media», con dos alumnos que repetían curso, que era «muy dura, muy exigente» para él. Creía que la razón de esta concentración de entre diez y doce niños «con necesidades especiales» en su clase





era que «es más fácil para la gente del departamento de recursos asignar tiempo en... una clase que en tres aulas distintas». Otra maestra señalaba que le habían retirado a la persona paraprofesional de apoyo en clase a causa de los recortes presupuestarios. En consecuencia, ahora dedicaba la mayor parte de su tiempo de preparación a trabajar con los alumnos con necesidades especiales para darles el apoyo que necesitan y ayudarles a «ponerse en forma».

Por tanto, la modificación de la composición de los grupos de clase al cabo de los años no sólo ha tenido consecuencias en la disciplina y el estrés, sino también la complejidad de la programación y la preparación.

*Siempre se ha dicho que eras constantemente responsable de los niños. Tienes que saber dónde están y lo que están haciendo. Debes ser capaz de programar para todos los niveles de capacidad de tu clase. No basta con decir: «¡Hoy, vamos a leer este cuento!» La cuestión es quién es capaz de leerlo y qué voy a hacer con los alumnos que no lo son. Y cómo voy a hacer que estos niños respondan con oraciones completas mientras me ocupo del alumno que está sentado en mi clase de cuarto y sólo puede leer lo de primero. Qué le voy a dar que lea, porque yo tengo que estar ahí para leer con él, pero también tengo que estar allí para ayudar a estos niños a que aprendan a hacer esto mejor de lo que lo hacen.*

La rendición de cuentas a los padres y a los administradores incrementa la sensación de presión de un grupo de maestros.

Sobre todo en esta escuela, tenemos a padres que son muy exigentes sobre el tipo de programa

*que siguen sus hijos, cómo se desarrolla, cómo se califican los trabajos, cómo se evalúa la prueba que envías a casa y todo tipo de temas como éstos. Así, creo que hay que rendirles cuentas muy precisas a ellos, a los alumnos y también a la Administración. En consecuencia, hay que darles muchas vueltas y dedicarle mucho tiempo también a la hora de calificar un ejercicio o presentar cualquier tema.*

La rendición de cuentas también ha contribuido a aumentar el número de documentos que hay que rellenar y el trabajo burocrático, en general; hay que proporcionar a los padres, a los administradores y a otras personas más información sobre lo que se está haciendo, lo que se ha hecho y lo que se piensa hacer, como se puede apreciar en las siguientes intervenciones de maestros:

*Hace quince años, no tenía que hacer papeleo. Hace quince años, los únicos papeles que tenía, los hacía para mí...*

*Yo amaría todo el papeleo. Si no lo pasara tan bien con los niños, lo haría... En cuanto a lo que la Administración nos pide que hagamos, no creo que tengan otra opción... Tenemos que hacer planes para todo lo que realizamos... Pasamos mucho tiempo sentados y escribiendo. Quizá sea la forma de no meternos en líos; no lo sé. Tenemos que dar cuenta detallada de todo...*

*Es muy distinto a lo de hace 25 años. El papeleo ha aumentado... el tablón se llena con estos formularios rosa por triplicado, listas de clase... Cada día tengo que dedicarle diez minutos.*

*Estoy a punto de cumplir los 20 años de servicio y desde el primer año a ahora, el papeleo ha aumentado.*

*Siempre ellos —este año, todos decimos lo mismo— parece que este año ha sido especialmente malo en conferencias y seminarios. Y ellos quieren que atiendas esto y que atiendas lo otro: ahí está este programa nuevo y este otro. Llegó un momento en que teníamos tantas cosas que hacer para quinto, que finalmente dijimos:*

*«¡Párate! ¡Olvídalo!» Hace una semana, ¡estaba más tiempo fuera de la escuela que dentro!*

*Hay gente a la que le gustan las reuniones. Viven para reunirse. Yo vivo para una reunión si tiene sentido para mí y, si no, la reunión es inútil y me voy, que es lo que he hecho.*

Indudablemente estas demandas y expectativas de los maestros apoyan con fuerza la tesis de la intensificación, como muestra la combinación de unas expectativas elevadas (p. ej.: una programación individualizada) con una ayuda reducida (p. ej.: reducciones de personal de apoyo en el aula).

**La modificación de la composición de los grupos de clase al cabo de los años no sólo ha tenido consecuencias en la disciplina y el estrés, sino también la complejidad de la programación y la preparación.**

## El tiempo del profesor y la profesionalidad

Las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan la enseñanza escolar elemental no siempre emanan de fuentes externas. El trabajo duro no equivale sin más a doblegarse a regañadientes a las presiones externas. Muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos fijan. No parece que hagan falta órdenes ni presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Ellos mismos se plantean unas exigencias bastante duras.

En parte, la razón de este fenómeno radica en las definiciones y expectativas difusas que se atribuyen a la enseñanza en Ontario y en otros sistemas similares. Los estudios comparativos de Broadfoot y Osborn indican que, por ejemplo, en Francia, el papel del profesor se define de manera estricta y clara como un cometido específicamente vinculado al aprendizaje y a la actividad académica escolar<sup>19</sup>. En consecuencia, los profesores están más seguros de su rol y más satisfechos con su actuación. Sin embargo, en otros muchos lugares, como Gran Bretaña y Norteamérica, ese papel se define y se está redefiniendo cada vez más, quizá, en un sentido más amplio, de manera que abarque tanto objetivos sociales y emocionales como académicos, la preocupación por el bienestar del niño en casa tanto como su rendimiento en la escuela. Es difícil, si no imposible, alcanzar con cierto grado de seguridad esos objetivos y expectativas, definidos y comprendidos en términos tan difusos. No obstante, los maestros elementales comprometidos luchan con auténtico interés para satisfacerlos. Como dice Flinders:

*La enseñanza, más que otras ocupaciones, es una actividad abierta. Si se dispone de tiempo y de energía, los planes de clase siempre pueden revisarse y mejorarse, las lecturas siempre pueden someterse a una nueva revisión, siempre podría abarcarse mayor cantidad de material de texto antes del final del trimestre, siempre podría prestarse más atención individual a los alumnos*

*y las tareas siempre podrían corregirse con mayor cuidado*<sup>20</sup>.

Los maestros que entrevistamos hablaron mucho sobre su trabajo en estos términos. Cuando describían su forma de utilizar el tiempo de preparación, recitaban una actividad detrás de otra, dando una sensación de urgencia, frenética, de la densidad y la compresión de ese tiempo. «El tiempo pasa realmente deprisa», dijo uno. Otros hicieron hincapié en que la lista de lo que hacen y de lo que pueden hacer «¡crece y crece!» «Es interminable.» «Siempre puedes hacer más.» «El día nunca tiene bastantes horas.» «Siempre hay algo que podría hacer, porque no acabo nunca.» En algunos casos, el trabajo llega a convertirse casi en obsesión, amenazando con abrumarlos. Algunos se quedaban hasta tarde, pasadas las cinco, para no tener que llevarse su trabajo y, por tanto, sus problemas, a casa. A uno de ellos, su director le aconsejó que trabajara menos y dedicara más tiempo a su vida personal, a distraerse. Muchos, sobre todo mujeres con familia, se referían con cierta tristeza a que les gustaría tener más tiempo para sí mismos: «tiempo para mí», como decían.

Muchos maestros ponían generosamente su tiempo y esfuerzo al servicio de su trabajo, de los alumnos a su cargo. La mayoría se llevaba trabajo a casa, realizándolo después de cenar o cuando sus hijos se iban a la cama. En la mayor parte de los casos individuales, se mantiene la extraordinaria cantidad de tiempo dedicado en virtud de su compromiso.

Muchos maestros ponían generosamente su tiempo y esfuerzo al servicio de su trabajo, de los alumnos a su cargo. La mayoría se llevaba trabajo a casa, realizándolo después de cenar o cuando sus hijos se iban a la cama. En la mayor parte de los casos individuales, se mantiene la extraordinaria cantidad de tiempo dedicado en virtud de su compromiso.

Un maestro permanecía con regularidad en la escuela hasta las 6 ó las 7 de la tarde, incluso en invierno, cuando ya se había apagado la calefacción, teniendo que ponerse el abrigo y apresurarse para realizar actividades que le hiciesen entrar en calor.

*Cuando describían su forma de utilizar el tiempo de preparación, recitaban una actividad detrás de otra, dando una sensación de urgencia, frenética, de la densidad y la compresión de ese tiempo.*

19 Broadfoot, P., y Osborn, M. (1988): «What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints», *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), páginas 265-287.

20 Flinders, D. J. (1988): «Teacher isolation and the new reform», *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), págs. 17-28.



Estaba también la maestra que, durante el verano, se gastó 1.000 dólares de su propio bolsillo en materiales y recursos para el aula. O el profesor que iba a trabajar en su aula provisional los domingos y el que, un sábado al mes, pasaba varias horas ordenando los tableros de anuncios de la sala de profesores. También estaba la maestra, de un niño minusválido (que era madre y única progenitora), que, dos días por semana, salía a toda prisa de la escuela, a la hora de cerrar, para llevar a su alumno a un

especialista, regresando a casa después para preparar la cena, leer un libro a sus dos hijos y acostarlos, dedicándose de nuevo a sus cuadernos después de las 8 ó las 9 de la noche. Otra maestra, que había enviudado joven y criado sola a sus hijos, generalmente trabajaba desde las 9 a las 11 ó las 12, después de acostarlos, y que sólo ahora, ya de mediana edad, optaba por reducir un poco sus compromisos, sintiendo que ya había «pagado su deuda» y tenía

ahora la oportunidad de rehacer su vida con su nuevo marido. También había una maestra que tenía en casa estanterías y bibliotecas llenas de materiales y recursos que había ido elaborando y acumulando con los años. Por no hablar del profesor que invertía las mañanas de los domingos recopilando pruebas, ejercicios y fichas de trabajo en su procesador de textos. O de los maestros que esta-

ban adquiriendo una formación adicional en informática, en artes visuales o como maestros bibliotecarios; los que dirigían equipos deportivos y arbitraban las ligas deportivas entre centros; los que participaban en el coro o en actividades caritativas organizadas por la escuela. La lista, como dijo uno de ellos, es interminable.

El tiempo y el esfuerzo que prestan estos profesores comprometidos con su preparación y su ejercicio docente no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como a su dedicación a la realización de un buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en un contexto laboral vagamente definido y sin criterios claros de ejecución correcta<sup>21</sup>. Esta dedicación generada desde dentro, en el contexto de una tarea definida de manera difusa, parece fundarse en lo que Woods y Nias llaman «compromisos profesionales y vocacionales»; compromisos que se basan en los tipos de significados y propósitos que los maestros atribuyen a su trabajo<sup>22</sup>. Resulta insolente y, quizá también, teóricamente presuntuoso despreciar estos compromisos profundos y sus consecuencias como elementos simplemente pertenecientes a un modelo de «profesionalidad» que no reconoce y justifica la intensificación del trabajo de los profesores.

Estas pautas de compromiso y atención constituyen importantes modificaciones de la tesis de la intensificación. Las mismas cautelas se aplican a los datos que aquí se presentan. En ciertos aspectos, la intensificación es una característica importante del trabajo de los maestros que estudiamos, pero esto no significa que todas estas alusiones a la profesionalidad constituyan una treta o un mito. Sin ella, no resultan fácilmente explicables los compromisos y las destrezas de los profesores.

## Los beneficios del tiempo de preparación

En contra de estas tendencias hacia una carga de trabajo y una presión crecientes, a las que ha contribuido en gran medida la intensificación, la aparición del tiempo de preparación ha introducido cierto grado de compensación y alivio.

Algunos maestros indicaron que quizá el público no entendiera lo que hacen en su tiempo de preparación ni lo importante que es para ellos, dado el carácter cambiante de su trabajo. Cuando, al final de la entrevista, se le preguntó si quería añadir algo, un profesor manifestó:

*Lo único que voy a decir es que, para mí, ahora es mucho mejor que antes. Ese tiempo de preparación es realmente importante. Yo sé que muchas personas –mi*

*suegra entre ellas– se preguntan que hago durante este horario... Creo que, en realidad, no tiene ni idea, porque ella nunca ha venido [a la escuela]. No digo que sea con mala intención porque... ella sabe que tengo mucho que hacer. Pero creo que es imposible que entiendan, como les ocurre a otras muchas personas, la importancia de ese tiempo si no están inmersos en la situación ni conocen a alguien que esté en ella.*

21 Desarrollaré este aspecto con cierto detalle en el capítulo siguiente, mediante el análisis del sentimiento de culpabilidad del profesor.

22 Woods, P. (1985): *Sociology and the School*, Londres, Routledge & Kegan Paul. Nias, J. (1989): *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Preocupado también porque no le entiendan del todo, otro maestro comentaba:

*Creo que es muy importante que la gente comprenda que... el trabajo no empieza a las 8:40 de la mañana y acaba a las 3:30 de la tarde... Tenemos a muchos padres voluntarios que nos dicen: «¡No teníamos ni idea de la cantidad de cosas que hacéis!»*

Los maestros sostienen que el incremento del tiempo de preparación ha redundado en importantes mejoras de la calidad de su trabajo, en general, y de la instrucción, en particular. En primer lugar, señalan que ha sido importante para reducir su estrés. En segundo lugar, ha ayudado a restaurar parte de su vida privada, al permitirles disponer de algo más de tiempo para dedicar a sus familias, al ocio y a sí mismos. Añaden que estos dos aspectos juntos han contribuido a mejorar la actitud de los maestros en clase, enriqueciendo también la calidad de las interacciones con sus alumnos. Las siguientes citas dan idea de esta relación, manifestada reiteradamente, entre el estrés, las circunstancias de la vida privada y el talante en el aula:

*[El tiempo de preparación] alivia el estrés del trabajo, porque todas esas planificaciones y reproducciones tendrían que haberse hecho después de la jornada escolar, cuando todo el mundo anda detrás de las mismas máquinas, de manera que ahora no hay que esperar turno para hacer cualquier cosa.*

*Me da la sensación de que, este año, estoy mucho más relajado. No tengo la misma sensación de estrés. Por ejemplo, como lo primero que hago por la mañana es disponer de mi tiempo de preparación, si hay algo que me interesa especialmente para ese día, tengo tiempo de hacerlo, en vez de venir a las 7:30, que, para mí, es un verdadero sacrificio, porque no soy una persona madrugadora.*

*Creo que [el tiempo de preparación] es vital porque, si un maestro está demasiado agotado, demasiado cansado y demasiado sobrecargado de trabajo que llevar a casa, no se encontrará en la mejor disposición al entrar en contacto con los alumnos.*

*Tus nervios están a flor de piel. Los niños se dan cuenta pronto y ésa no es una buena atmósfera de aprendizaje. Creo que es fundamental mantener la propia salud mental y física, y un componente importante de ella es tener tiempo suficiente para realizar tu trabajo.*

Un tercer tema que debemos considerar respecto al tiempo de preparación es que, además de eliminar el estrés y dejar espacio a otras facetas de la vida del maestro —aparte de facilitar el trabajo—, permite que muchos profesores hagan mejor las cosas. Les facilita una mejor organización y preparación. Por ejemplo:

**Los maestros sostienen que el incremento del tiempo de preparación ha redundado en importantes mejoras de la calidad de su trabajo, en general, y de la instrucción, en particular.**

*Creo que estoy más organizado y, en realidad, si surge algo, sé que al día siguiente dispongo de ese tiempo para hacerlo, de manera que puedo ponerme a ello en ese momento en vez de quedarme en la escuela después de clase, realizarlo en casa después de la jornada o durante la hora de la comida. Puedo dedicarle mi tiempo de preparación. Está muy bien.*

*Tiene un valor inestimable. Por ejemplo, las llamadas de teléfono, cuando las líneas están ocupadas. Es imposible hacerlo rápidamente, entre clases. Y pequeñas cosas, como echar un vistazo a mis notas y mirar en mis ficheros para ver las actividades*

*que puedo utilizar para ayudar a este grupo de chicos con dificultades. Es muy valioso. No hay que invertir el tiempo de clase para sentarse y decir a los chicos: «esperad», mientras trato de encontrar la ficha que algunos deben hacer esa noche. No puede emplearse tanto tiempo.*

Según algunos maestros, el tiempo de preparación también les permite hacer más cosas, emprender muchas más actividades que antes. Un maestro decía que antes del tiempo de preparación... *Yo no podía hacer tanto. No llevaba tantas ligas deportivas. No participaba en tantas actividades después de la jornada escolar porque estaba ocupado haciendo todas esas cosas. Por tanto, creo que el tiempo de preparación me ha convertido en una persona más eficaz durante el día. Entre las 8:00 y las 4:00, puedo hacer más de lo que había hecho hasta ahora.*

Para una serie de maestros, las ventajas del tiempo de preparación no se referían tanto al tiempo dedicado a las actividades extracurriculares como a la mayor cantidad de tiempo que podían dedicar a las cuestiones de la instrucción en sus propias clases. Para estos maestros, el tiempo de preparación les ayudaba a perfeccionar la inventiva y la adecuación de su pedagogía. Eran más capaces de idear juegos para enseñar una idea, en vez de «darle al niño un papel y un lápiz para escribir». Muchos maestros también se refirieron a la forma de calificar, a que el tiempo de prepa-



ración les ayudaba a evaluar más eficazmente el trabajo de los alumnos.

*Ya no siento la necesidad de correr tanto a la hora de comer para tener a punto los materiales y corregidas las tareas. Me gusta hacerlo en la escuela y no tener que llevarme a casa grandes montones de cuadernos para una sola cosa. Y es muy conveniente corregir lo más pronto posible los trabajos de los niños, de manera que puedan ver dónde están sus errores. Si se tarda uno o dos días, ya no es tan eficaz.*

*Creo que es fundamental corregir los trabajos de los niños lo más pronto posible. Se los devuelvo cuanto antes porque, si dejas pasar dos o tres días —“¿Qué es esto?”—, para los niños es como si hubiera pasado una semana.*

Puede considerarse el tiempo de preparación como una forma de proporcionar a los maestros unas condiciones de trabajo pensadas para ayudarles a hacerse a la diversificación y a los requisitos cambiantes de la tarea. En efecto, muchos profesores hicieron hincapié en los

*Muchos profesores hicieron hincapié en los cambios experimentados en su trabajo, manifestándose inequívocamente a favor del tiempo de preparación como una forma de ayudarles a afrontar más eficazmente estos cambios.*

cambios experimentados en su trabajo, manifestándose inequívocamente a favor del tiempo de preparación como una forma de ayudarles a afrontar más eficazmente estos cambios. En este caso, parece que el tiempo de preparación supone un evidente beneficio para los maestros: una forma de contrarrestar el proceso de intensificación. Así lo consideraban las organizaciones de profesores de Ontario participantes en la negociación colectiva, cuando se discutió esta cuestión. Según el presidente de la *Ontario Public School Teachers' Federation*, «lo que está en cuestión es la educación de calidad para nuestros hijos y sus profesores y, sin la garantía de un

tiempo de preparación adecuado, es imposible conseguirla»<sup>23</sup>. La presidenta de la *Federation of Women Teachers of Ontario* sostenía esta misma postura cuando dijo:

*Hasta que consigamos una propuesta seria [sobre el tiempo de preparación] que tenga presentes estas necesidades de los alumnos, estamos en un estado de parálisis porque, como maestras, cuidamos a los niños a quienes enseñamos y no estamos dispuestas a tirar la toalla y abandonarlos»<sup>24</sup>.*

## Las perversiones del tiempo de preparación

Parece que el tiempo de preparación puede aliviar el estrés e incrementar las oportunidades para relajarse. Ayuda a reducir la sobrecarga crónica laboral y ofrece oportunidades para planificar y preparar un trabajo más creativo. A este respecto, ayuda a contrarrestar los efectos de la intensificación. Incluso, puede llevar a invertir la espiral. En realidad, la misma existencia del tiempo de preparación constituye un desafío importante al proceso de intensificación. No obstante, la tan reclamada introducción del tiempo de preparación para los maestros elementales no invierte todos los efectos de la intensificación y, hasta cierto punto, éstos pueden absorberlo. El estudio puso de manifiesto cuatro modos de conseguir que ese tiempo adicional no siempre condujera a las restricciones del proceso de intensificación.

1. El aumento del tiempo de preparación no siempre refuerza los procesos de asociación, comunidad y colegialidad entre los maestros. En sí, el tiempo no es condición suficiente de la colegialidad y la comunidad. Como veremos en posteriores capítulos, salvo que existiera un compromiso con las relaciones de trabajo en colaboración en el nivel de la escuela o de la dirección del distrito escolar, el tiempo de preparación terminará siendo absorbido por la cultura del individualismo y del aula como centro preferente de atención, profundamente asentada y que, desde los puntos de vista histórico e institucional, ha quedado impresa en los modelos preponderantes del trabajo de los profesores.

23 Citado en *The Toronto Star*, 24 de septiembre de 1987.

24 Citado en *The Toronto Star*, 27 de septiembre de 1987.

El carácter inmediato del aula, su posición central en el mundo del profesor y las múltiples exigencias planteadas a éste sobre la programación y preparación diversificadas, de las que tendría que responder racionalmente ante otros, han hecho que las acciones, pensamientos y preferencias de la mayoría de los profesores se centren en la clase y se orienten hacia ella. Eran de carácter práctico y centradas en el aula, no sólo dentro, sino también fuera de la clase, concentrando sus energías en lo que más y de forma más inmediata beneficiara a sus propios alumnos: preparando materiales, organizando los recursos, corrigiendo con rapidez, etcétera.

Flinders señala que «el aislamiento constituye una estrategia adaptativa porque protege el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las demandas más inmediatas de instrucción»<sup>25</sup>. Lo mismo puede decirse de los usos individualistas que hacen los profesores del tiempo de preparación. En realidad, incluso en uno de los distritos en los que existía un compromiso general con la planificación en colaboración, una serie de maestros aludía al tiempo de preparación no especificado como de consulta con los compañeros, como «mi tiempo», como el tiempo que podía utilizarse directamente en beneficio de sus alumnos. El tiempo de preparación se consideraba demasiado precario y escaso para consumirlo en actividades como la relajación y la conversación intrascendente con los colegas. Era más probable que estas actividades se desarrollaran en el tiempo de recreo. Raramente algún maestro decía que utilizaba este tiempo de preparación para relajarse. En realidad, no había lugar para ello. Tenía demasiadas cosas que hacer. Como dijo un maestro: «Si cometes el error de entablar una conversación con cualquiera, [el tiempo de preparación] se pasa sin más.» En consecuencia, el tiempo de preparación no ayuda automáticamente al proceso de asociación entre los maestros y sus colegas.

2. La segunda consecuencia del tiempo de preparación, un tanto perversa, era que una importante minoría de los maestros entrevistados dijo que, aunque apreciaba disponer ahora de dicho tiempo, era probable que no aceptara el nuevo aumento por el que luchaban sus federaciones para acercarse más a las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria. Para estos maestros, estaba en juego la continuidad de la relación que creían necesaria, con sus clases y la calidad de la atención que esa relación les permitía mantener. Para estos profesores, la ética de la atención constituía una poderosa fuente de motivación y orientación cosa nada sorprendente, habida cuenta de la importancia de la atención como razón clave de los maestros elementales para ingresar en la enseñanza y dada su omnipresencia como principio moral de las mujeres, en general<sup>26</sup>.

Paradójicamente, aunque, hasta cierto punto, el

tiempo de preparación contribuía al proceso de desintensificación del trabajo de los maestros elementales, parecía que algunos habían llegado a un punto en el que se imponía la ley de la disminución de las recompensas; en donde nuevas ampliaciones del tiempo de preparación *reducían*, en vez de *reforzar* la calidad del servicio proporcionado a la clase, porque el tiempo extra apartaba demasiado a los maestros de sus clases. Los datos que apoyan estas observaciones aparecen con mayor detalle en el Capítulo VIII, pero las palabras de los dos maestros ponen de manifiesto los sentimientos preponderantes al respecto:

*No creo que me gustase estar mucho más tiempo apartada de ellos, salvo que continúe la misma maestra. E incluso en el caso de la única maestra que viene, los niños no trabajan tan bien con ella como lo hacen conmigo, a menos que yo diga en concreto lo que quiero.*

*Pienso cuando hablan del tiempo de preparación; el otro día había una carta en mi casillero y parece que hay algunos maestros elementales bastante confusos, porque están enseñando diez minutos más que los profesores de senior school \* que enseñan en séptimo y octavo. Y quieren que se justifique esto. Quieren ese tiempo. Y yo pienso: «¿para qué estás aquí, para enseñar a los chicos o para tratar de ver cuánto tiempo no tienes que estar enseñándoles?»*

Otra maestra resumía el dilema fundamental y su modo de resolverlo: «Me pregunto si, en el caso de que tuviera mucho tiempo de preparación, no sentiría que estaba perdiendo algo con respecto a los niños.»

Estas observaciones revelan un compromiso con la calidad de la atención a la clase, un compromiso

25 Flinders, *op. cit.*, nota 19, pág. 25.

26 Ampliaré esta argumentación en el capítulo siguiente.

\* Más o menos equivalente al profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria en España (N.del T.)





profesional y vocacional que no puede despreciarse sucintamente como una «falta de conciencia» de las tendencias hacia la intensificación en el proceso laboral de la enseñanza. Por el contrario, estos maestros son conscientes de que hay un punto en el que la amenaza a la calidad del servicio que pueden proporcionar no proviene tanto de la intensificación como de la desintensificación. Para estos maestros, la preocupación por la calidad de la atención supera la relativa a los costes de tiempo, aun cuando tengan oportunidad de mejorarlos.

3. La tercera perversión del tiempo de preparación se pone de manifiesto en los planes preferidos para ocupar este tiempo. Los maestros que entrevistamos preferían lo que llamamos cobertura *segregada*, modalidad en la que un colega enseña una especialidad determinada, consistente en sí misma, responsabilizándose por completo de ella. La opinión relativa a la cobertura *integrada*, en donde lo que se enseña en el tiempo de preparación forma parte de un programa de clase más amplio y en donde el maestro del aula y el invitado comparten, hasta cierto punto, la responsabilidad sobre lo enseñado, era mucho menos positiva. Hay varias razones que explican esta situación.

*En primer lugar*, la cobertura segregada ahorra tiempo. Un programa consistente en sí mismo no exige que el maestro ordinario se prepare al respecto con antelación ni consulte con el invitado. La responsabilidad del programa es exclusivamente del invitado. En estas condiciones, no hace falta preparar el tiempo de preparación.

*En segundo lugar*, a algunos maestros les preocupaba más la responsabilidad compartida que la individual. Temían no ser capaces de elaborar un in-

forme bueno o fiable si compartían con un colega invitado la responsabilidad de una materia «importante». He aquí cómo lo planteaba un maestro:

*Una de las cosas que me preocupa es que, cuando hablo con un padre, quiero estar seguro de que he visto con mis propios ojos lo que digo, que sé que es cierto y lo he visto. Si no estoy allí, no creo que pueda hablar de ello, aunque la persona que haya intervenido [el maestro invitado] me ponga al corriente.*

Las preocupaciones sobre la destreza con que se desarrolla el tiempo de preparación estaban íntimamente vinculadas a las relativas a la rendición de cuentas. Un director decía:

*Los maestros de primaria aceptan de buen grado dejar a sus alumnos... en manos de alguien que puede enseñarles determinadas cosas mejor que ellos mismos. Pero con lo que saben que pueden enseñar bien, la cosa es más delicada. Todos saldremos beneficiados si los maestros tienen la sensación de comodidad y satisfacción que se deriva de la convicción de que cuanto se está desarrollando [en sus aulas] es bueno y valioso. No nos sentimos incómodos si enviamos a alguien a clase de francés. Y no sólo porque se asume la competencia, del profesor de esta asignatura, sino porque, si yo te envío a mis alumnos, se presume mi propia incompetencia.*

En consecuencia, este profesor sostiene que el tiempo de preparación se cubre mejor con temas especializados, como la música, que son «muy visibles y muy valiosos».

En efecto, los maestros preferían esta forma de ocupar el tiempo de preparación. No dudaban en reconocer la pericia especializada de aquellos colegas que podían enseñar una determinada especialidad mejor que ellos mismos y eran conscientes de lo conveniente de que sus alumnos pudieran beneficiarse de esta mayor competencia. Mediante estos intercambios, según la mayor o menor destreza de cada cual, el menos ágil podía garantizar a sus alumnos el acceso a una educación física de buena calidad. Los barítonos mediocres podían asegurar una enseñanza del canto y de la música, en general, de mayor calidad. La maestra que intentaba mejorar sus conocimientos en artes visuales adquiriendo mayor preparación en esta área, podía, mientras tanto, dejar esta parte del *currículum* en manos de otro especialista durante el tiempo de preparación. Sin embargo, el hecho de que compartieran la clase dos maestros cuya experiencia en la materia fuese adecuada o valiosa ponía de manifiesto diferencias, suscitando dudas sobre la mayor o menor destreza de cada uno (dudas que los profesores preferían silenciar).

Estos problemas de rendición de cuentas y de pericia que puso de manifiesto la administración del tiempo de preparación llevaron, a veces, a que ciertos profesores invitados compartieran la responsabilidad en asignaturas «importantes», como matemáticas, asignándose al maestro de la clase la realización de

ejercicios rutinarios, sin complicaciones y ceñidos al tema del que se tratase. Esto no contribuyó mucho a aumentar la calidad de la instrucción en el aula. Por regla general, como señalé antes, los maestros buscaban ayuda para aquellas materias que no les gustaban o para las que no se sentían bien preparados y que sus compañeros podían cubrir adecuadamente. Cuando los expertos en impartir una materia lo hacían correctamente, este acuerdo parecía funcionar muy bien. La separación de poderes entre el maestro del aula y el invitado quedaba equilibrada por el respeto colegial a la destreza complementaria en una asignatura. Pero cuando los conocimientos en la materia complementaria eran más bien limitados, parecía que el modelo segregado impedía la calidad de la instrucción, en vez de reforzarla. Por ejemplo, respecto a un maestro colaborador de educación física, se dijo que las orientaciones del programa eran claras. «Todo depende de la planificación», sin necesidad de más preparación. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto ese seguimiento al pie de la letra de orientaciones escritas puede afectar la calidad de la instrucción. Es interesante señalar que Apple atribuye esas pautas de dependencias del maestro y de control técnico a los procesos de intensificación del trabajo de los profesores. No obstante, en el contexto del tiempo de preparación, parece que esas pautas y la falta de calidad que de ellas se derivan provienen de procesos de desintensificación, de signo opuesto.

Un caso de cobertura complementaria en el área de la educación para la salud puede servirnos de ejemplo. La maestra de clase deseaba que un profesor invitado se hiciese cargo de esta área del programa. Era una parte independiente y no era fácil cubrir estas áreas en el sistema de inmersión francesa en el que participaba, encargándose solo de la mitad del programa (la otra mitad estaba a cargo del maestro francés).

*Yo quería explicar «salud» porque es una asignatura independiente y funciona muy bien en un período de tiempo corto. Las lecciones de «salud» pueden presentarse y terminarse con una duración de cuarenta minutos.*

Sin embargo, a pesar de las ventajas de su clara delimitación, surgieron problemas al seleccionar esta asignatura para que se le facilitara cobertura complementaria. Por una parte, se confiaba en exceso en las orientaciones publicadas.

*Hay un «curso de salud» para la escuela primaria y la mayoría de los temas, como salud dental, enfermedad y cualquier otro, se presentan en cuarto, quinto y sexto curso, pero los objetivos cambian algo según el nivel de edad, aunque existe cierto solapamiento. Yo les dí [a los maestros invitados] partes que no pertenecían al núcleo fundamental pidiéndoles que se responsabilizaran de presentárselas a los niños.*

En una clase con alumnos de distintos niveles, sobre todo cuando la maestra dependía mucho de las orientaciones publicadas, surgen también gra-

ves dificultades para programar adecuadamente a cada nivel.

*Ella intenta dar el tema en una clase. Toma el mismo núcleo fundamental y, dependiendo de la unidad y de lo delicada que sea, abarca los objetivos fundamentales de sexto o de quinto y trata de mezclarlos. Quizá sea ésta la forma más difícil.*

En concreto, se conseguía evitar la repetición del programa de un año para otro con alumnos de distintos niveles, más por accidente que por diseño del curso.

*Los temas son los mismos [para ambos cursos]. Es probable que el maestro sea diferente y... por ejemplo, en la parte superior de la página, hay un objetivo y diversas formas de alcanzarlo. De manera que la posibilidad de que se escojan las mismas actividades para conseguir fines idénticos es bastante reducida. Por tanto, es fácil que se digan a sí mismos: «esto me suena», pero no harán lo mismo, serán un año mayores y verán la cuestión desde una perspectiva diferente.*

Esta maestra concluía: «no es la situación ideal»; y podríamos añadir que, sobre todo, cuando los temas como los de la educación para la salud se orientan hacia objetivos sociales y emocionales importantes y dependen del mantenimiento de unas relaciones próximas, continuas, abiertas y confiadas entre los maestros y los alumnos. De nuevo, la perversión del tiempo de preparación consiste en que, en algunos casos, puede llevar al deterioro y no a la mejora de la calidad del servicio prestado a los alumnos y a la pérdida de la cualificación de los maestros participantes, en vez de a su perfeccionamiento.

4. La cuarta perversión del tiempo de preparación consiste en que, aunque su carencia inhibe la asociación de los profesores, su presencia no la garantiza de ninguna manera. Es más, los tipos de aso-



ciación que se crean en los espacios que abre el tiempo de preparación no siempre favorecen el desarrollo y la potenciación del profesorado. En el Capítulo IX, mostraré que, en cuanto al aumento de las posibilidades de asociación del profesorado, el tiempo de preparación puede ayudar a crear o reforzar *tanto* las culturas de colaboración *como* la colegialidad artificial en la comunidad escolar. Las *culturas de colaboración* comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter

social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla. Los resultados de la *colegialidad artificial* están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. En el Capítulo IX, veremos que, en el contexto del tiempo de preparación, los modelos principales de la asociación de los profesores eran, en efecto, los más controlados de la colegialidad artificial. Cuanto más tiempo, menos control: éste es un aspecto central del «trato de Fausto» al que me referí en el capítulo anterior.

## Conclusión

¿Qué hemos aprendido de esta investigación sobre el tiempo de preparación del profesorado y su relación con la tesis de la intensificación?

En primer lugar, muchos cambios recientes que, según los maestros, se están produciendo en su trabajo son muy compatibles con la tesis de la intensificación y brindan a ésta un apoyo considerable. Unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de «trabajo social», múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica de trabajo que prevé la tesis. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo para relajarse e, incluso, para hablar con los colegas son efectos que mencionan los maestros que, de nuevo, concuerdan mucho con los que aparecían en el proceso de intensificación. Sobre todo antes de instaurarse el tiempo de preparación, había muchos aspectos de la intensificación que parecían estar presen-

tes en el proceso laboral de la enseñanza, incluso en lo que, en el momento del estudio, era un ambiente provinciano, con una situación material favorable.

Sin duda, este hallazgo necesita ciertas precisiones. En primer lugar, el período durante el cual los maestros informaron sobre los cambios que están en consonancia con la intensificación es relativamente corto, entre cinco y diez años. No disponemos en este estudio de pruebas referidas a escalas temporales mayores y, aunque puedan hacerse inferencias a partir de otros trabajos históricos, no siempre apoyan en forma convincente la hipótesis. Por ejemplo, muchos estudios de la enseñanza del siglo XIX indican que, en términos cuantitativos, es posible que ésta haya sido tan dura y exigente como en la actualidad<sup>27</sup>. En términos cualitativos, también puede haber exigido menos destrezas. No cabe duda, como reconoce Densmore, de que las afirmaciones y las inferencias respecto a que la intensificación forma parte de un proceso largo y lineal de degradación del traba-

jo de los profesores difícilmente se sostienen en estudios históricos a largo plazo. La escala temporal adecuada para la intensificación y sus reivindicaciones de validez siguen, por tanto, abiertas al debate<sup>28</sup>.

En segundo lugar, los datos de este estudio corresponden a pruebas comunicadas y retrospectivas y no a pruebas recogidas longitudinalmente. Dado que esos datos provienen de informes retrospectivos de sujetos, también resulta difícil separar los cambios *históricos* en el proceso de trabajo de los cambios *biográficos* en los ciclos vital y de carrera profesional de los maestros en el transcurso del tiempo, en donde la maduración puede llevar consigo la asunción

27 Véanse, por ejemplo: Curtis, B. (1989): *Building the Educational State: Canada West*, Filadelfia, Falmer Press. Tomkins, G. (1986): *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough (Ontario), Prentice-Hall. Prentice, A. (1984): «From household to school house: The emergence of the teacher as servant of the state», *Material History Bulletin*, 20, páginas 19-29.

28 Densmore, *op. cit.*, nota 4.

de mayores responsabilidades y la disminución de la fortaleza física, la sensación de la reducción de la capacidad para afrontar las situaciones<sup>29</sup>.

En tercer lugar, la intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo. Es posible que la sientan de forma especialmente aguda los que estén más centrados en el trabajo que sus colegas, bien por sus propios compromisos, bien por las circunstancias de su trabajo (p. Ej.: dedicación completa en vez de parcial)<sup>30</sup>. Otros pueden sentirla de forma menos patente.

Cuarto: los datos indican que de ninguna manera pueden explicarse todos los casos de mayor compromiso y profesionalidad en términos de la intensificación del proceso de trabajo o como un «reconocimiento erróneo» de ese proceso<sup>31</sup>.

Los compromisos profesionales para mejorar la calidad del servicio a los clientes son, con frecuencia, reales y es posible que los hayan asumido los mismos profesores en un contexto social de creciente complejidad y mayores desafíos. Estos compromisos superan con mucho los procesos estructurados para conseguir una productividad mayor del trabajo de los docentes. No pueden reducirse exclusivamente a factores del proceso de trabajo.

Estas cuatro precisiones no rebaten la tesis de la intensificación, pero suscitan dudas sobre su ámbito de aplicación y su carácter singular como explicación de los cambios en el trabajo de los pro-

fesores, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevas investigaciones en las que se reconozca la importancia de otras teorías y perspectivas, además de las relacionadas con la naturaleza del proceso de trabajo, para comprender aquellos cambios.

*La intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo. Es posible que la sientan de forma especialmente aguda los que estén más centrados en el trabajo que sus colegas, bien por sus propios compromisos, bien por las circunstancias de su trabajo.*

La segunda gran lección se refiere al potencial del tiempo de preparación para paliar muchos problemas de la intensificación e, incluso, para crear algunos elementos de desintensificación. El tiempo de preparación ha solucionado algunas de las cuestiones previstas. La reducción del tiempo para hacer y desarrollar aspectos que enriquecieran su trabajo es una de las reivindicaciones de los maestros y un componente clave del proceso de intensificación. Los profesores que participaron con el estudio del tiempo de preparación lo consideraban como un medio para aliviar el estrés, devolverles parte de su vida privada, permitirles «hacer más», contribuir más a las actividades extracurriculares y mejorar la calidad de su planificación e instrucción. Aunque solo a corto plazo (porque carecemos de pruebas a largo plazo), parece que la mayor proporción de tiempo de preparación ayuda a desintensifi-

car la enseñanza y a mejorar la calidad del servicio que proporcionan los maestros. Su introducción supera la simple cosmética. Tanto en el plano profesional como en el de la negociación colectiva, parece que los beneficios que aporta son reales y conviene luchar por ellos.

Pero el tiempo de preparación no es la panacea. No garantiza nada. Sólo ofrece oportunidades. Puede utilizarse con fines distintos de los que pretenden sus defensores y las contingencias de organización que rodean su implementación pueden producir diversas consecuencias imprevistas que no pueden explicarse con facilidad dentro de los parámetros de la teoría del proceso de trabajo. O

sea, el tiempo de preparación tiene sus perversiones, igual que sus potencialidades. Esta es la tercera lección que aprender del estudio.

Pasado cierto punto, el incremento del tiempo de preparación reducía, en vez de mejorar, la calidad del servicio proporcionado a los alumnos, al apartarse los maestros de sus aulas para dedicarse a otras áreas de trabajo. El hecho de dejar en manos de profesores invitados determinadas piezas aisladas del programa pudo crear también una dependencia de las orientaciones publicadas, sometiendo a los maestros a las pautas de control técnico que los defensores de la intensificación achacan, paradójicamente, a la falta de tiempo de preparación y no a su existencia.

Por último, cuando se utilizaba el tiempo de preparación en el contexto de la *colegialidad artificial* u obligatoria y de la planificación cooperativa, se producía una proliferación de reuniones y de trabajo adicional que intensificaba aún más el trabajo de los



29 Sobre estas cuestiones de los ciclos de carrera profesional, véase: Hunberman, M. (1993): *The Lives of Teachers*, Londres, Cassell y Nueva York, Teachers College Press.

30 Véase: Poppleton, P., y Riseborough, G. (1990): «Teaching in the mid-1980s: The centrality of work in secondary teachers' lives», *British Educational Research Journal*, 16 (2), págs. 105-124.

31 Véase también: Acker, S. (1990): «Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change», *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), págs. 270.

maestros y los sometía a un mayor control administrativo, en vez de dejarles desarrollar las cosas por su cuenta.

Estas perversiones ponen de manifiesto las paradojas imprevistas de los sistemas burocráticos complejos que, por cada nueva solución, suscitan aún más problemas. Las consecuencias de la programación de la inmersión francesa, las responsabilidades derivadas de los múltiples niveles en una misma aula, la distribución local de las personas expertas en una u otra materia, etcétera, no buscadas por el sistema, son importantes y no pueden preverse con facilidad ni reducirse a explicaciones basadas en el proceso de trabajo. Además de las consecuencias imprevistas del tiempo de preparación, hemos visto que esta innovación prometedora, aunque susceptible de pervertirse, puede servir también como un nuevo campo para las controversias tradicionales por el control entre administradores y profesores y, más en general, entre la burocracia y la profesionalidad. En este sentido, las luchas que rodean el tiempo de preparación y los tratos «de Fausto» que se ponen en juego en esas confrontaciones no sirven tanto para resolver los problemas de intensificación como para trasladar los conflictos sobre la intensificación y el control del trabajo de los profesores a otros niveles y lugares.

Es posible que el tiempo parezca una solución fácil a los problemas de la intensificación y el cambio, y así se haya considerado. Quizá, la confianza puesta en la solución de conceder más tiempo no lectivo a los maestros haya sido, hasta cierto punto, el resultado de ¡la conciencia de la improbabilidad de su implementación! A veces, nuestros problemas sólo empiezan de verdad cuando nuestros deseos se materializan. Este capítulo ha mostrado que la intensificación es un problema real y grave para los profesores y su tarea docente. La intensificación explica muchos de los cambios a los que estamos asistiendo en el trabajo de los profesores, a medida que el tiempo y el espacio se comprimen en el mundo postmoderno. Pero la intensificación y, más en general, las teorías del proceso de trabajo no explican por completo lo que sucede en el que desarrollan los profesores. Lo que sabemos de esa tarea docente no puede reducirse, sin más, a la teoría del proceso de trabajo. Aunque, como antídoto de la intensificación, el tiempo puede dar algunas soluciones a los problemas del desarrollo y del trabajo del profesorado, también puede ser el origen de otros problemas. A menudo, la reforma se rige por la creencia de que todo problema tiene una solución. Quizá el desafío real de la reforma, en cuanto proceso

continuo, consista, más bien, en que toda solución tiene un problema. En último término, ésta es la máxima perversión de la postmodernidad. Nuestra mayor esperanza no debe cifrarse en la consecución de soluciones perfectas y utópicas, sino en la elevación a una clase superior de problemas. En este sentido, la intensificación es una importante fuente de problemas en el contexto del trabajo de los profesores, pero no la única. También hay que tener en cuenta los compromisos sinceros de carácter profesional y vocacional entre profesores que vayan más allá de un «reconocimiento ideológico equivocado»; el carácter cada vez más complejo de la sociedad en la era postmoderna y las exigencias, necesariamente mayores, que plantea a la educación y a los educadores; la complejidad y consecuencias imprevistas de las grandes burocracias, y el traslado de las controversias sobre la intensificación a nuevos ámbitos, aunque, como antídoto, se haya concedido más tiempo a los profesores.

El siguiente capítulo examina cómo influyen en el trabajo de los profesores esas mayores presiones, demandas, expectativas y compromisos de carácter más complejo y cómo contribuyen a estructurar su forma de experimentarlos emocionalmente, influyendo en la calidad de lo que hacen.



# BREVES DE EDUCACIÓN

## El Movimiento Pedagógico en el 2000<sup>1</sup>

Con la finalidad de evaluar el proceso vivido en su primer año de desarrollo a nivel nacional, los días 2 y 3 de junio en la Casa del Maestro de Santiago, se realizó el Segundo Seminario Nacional del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, que contó con la participación de 48 docentes de los Equipos Educativos Pedagógicos Regionales.

Los participantes, reunidos en grupos interregionales reflexionaron sobre las propuestas levantadas a partir de las investigaciones<sup>2</sup> y analizaron tanto los avances logrados por el Movimiento como las dificultades para la permanencia de los grupos en algunas regiones. En este sentido, ha sido interesante constatar la apropiación del sentido del trabajo realizado, como una iniciativa que favorece la profesionalización docente, la participación y el levantamiento de propuestas educativas desde el magisterio.

Desde estas reflexiones, los equipos de cada región se concentraron a planificar las actividades que se impulsarán durante el año, planteándose metas

referidas tanto a reactivar y/o aumentar el número de grupos de investigación y de participantes en ellos como a realizar otras actividades educativas y pedagógicas a fin de sensibilizar más ampliamente a profesores y profesoras de base. En relación a estas últimas, se planificaron encuentros, conferencias, foros sobre temáticas de interés local; encuentros con estudiantes de pedagogía, con profesores asistentes a pasantías y eventos de difusión del movimiento y de las investigaciones realizadas.

A fin de potenciar los grupos de investigación, se están efectuando, entre los meses de agosto y septiembre, seminarios en cada una de las regiones del país. En el marco de estos seminarios, además, se realiza un evento abierto a profesores, profesoras y mundo educativo local en el que se abordan, con la cooperación de diversos académicos, ejes temáticos de interés, como son: "Evaluación de Desempeño Docente", "Gestión Democrática en la Escuela", "La Escuela y los Docentes como Sujetos de Democracia", "Currículum y Democracia" y "Convivencia Escolar Democrática".



<sup>1</sup> El esfuerzo del Colegio de Profesores por impulsar el Movimiento Pedagógico cuenta con el respaldo de la Internacional de la Educación y el significativo apoyo del Sindicato de Profesores de Suecia, del Sindicato de Profesores de Educación Secundaria de Francia (SNES) y de la British Columbia Teacher's Federation (BCTF) de Canadá.

<sup>2</sup> Incluidas en la separata de la Revista Docencia N° 10 "Movimiento Pedagógico del Magisterio. Un espacio vivo de construcción de propuestas para la escuela que queremos".



## La Calidad de la Formación Inicial Docente

Desde hace ya tiempo, el Colegio de Profesores ha presentado públicamente, y a las autoridades pertinentes, su preocupación por la calidad de la enseñanza que imparten algunas universidades para obtener el título de profesor.

En el marco de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), que no permite control directo por parte del Estado sobre las universidades autónomas, sean éstas estatales o privadas, el Ministerio de Educación, a través del Programa MECESUP y con el apoyo del Banco Mundial, constituyó, en marzo de 1999, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

Dicha Comisión tiene entre sus principales funciones: realizar procesos experimentales de acreditación de carreras profesionales pertenecientes a instituciones autónomas y preparar y proponer un sistema permanente de acreditación. Para elaborar los criterios ejes de la acreditación, se han conformado diversos comités técnicos específicos, según carreras (Medicina, Arquitectura, Agronomía, Bioquímica, Medicina Veterinaria, Ingeniería, Psicología y Educación); cuyos participantes provienen de las universidades que imparten la carrera, de las organizaciones de la profesión y de los usuarios.

El Colegio de Profesores fue convocado a ser parte del Comité Técnico de Educación. El Directorio Nacional, si bien discutió las debilidades del sistema, ya que las universidades se incorporan al proceso de acreditación por carreras específicas y en forma voluntaria, acordó participar del Comité, considerando que en el marco jurídico actual la acreditación se puede constituir en una señal que favorezca la calidad de la formación inicial docente.

El Comité Técnico de Educación se constituyó en junio pasado, contando con la participación de

académicos de la Universidad de Playa Ancha, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Concepción, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Central y del Programa de Formación Inicial Docente del Mineduc. Por el Colegio de Profesores participan Guillermo Scherping, Director Nacional, e Isabel Guzmán, miembro del equipo del Departamento Nacional de Educación y Perfeccionamiento. Además, forman parte de la Comisión, el presidente de la Asociación de Padres del Instituto Nacional y los directores del Liceo Carmela Carvajal de Prat y del Liceo Industrial de la Construcción Víctor Bezanilla.

El trabajo se ha iniciado debatiendo sobre el perfil docente que necesita nuestro país, marco desde el cual se realizaría el proceso de acreditación, es decir, la evaluación de la calidad de la enseñanza que se está impartiendo a los nuevos educadores. En este ámbito es importante señalar que se están alcanzando consensos en relación a lo que se espera del docente, y, por tanto, sobre qué se está entendiendo por un desempeño docente adecuado. Este debate, sin duda, permite clarificar y centrar las múltiples demandas que la sociedad hace a la profesión docente en sus distintas modalidades y niveles (educadoras de párvulos; educadores diferenciales; profesores de enseñanza básica; profesores de enseñanza media, tanto científica humanista como técnico profesional).

El trabajo continuará definiendo los criterios de evaluación que se refieren a las distintas dimensiones de las carreras impartidas: los propósitos institucionales; la integridad institucional; la estructura organizacional, administrativa y financiera; la estructura curricular; los recursos humanos requeridos; el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el seguimiento de los egresados en su función docente; infraestructura, apoyo técnico y recursos materiales para la enseñanza; las políticas de investigación y extensión.

## La Capacitación para el Fortalecimiento Institucional

La experiencia de Arica

En la perspectiva de mejorar el desarrollo de los Consejos Gremiales de los establecimientos y de incorporar a profesores y profesoras jóvenes al trabajo del Colegio de Profesores, el Directorio Regional Arica y Parinacota realizó, los días 9 y 10 de junio pasados, el Seminario de Capacitación Gremial destinado a docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados de las comunas de Arica, Camarones, Putre y General Lagos; presidentes de consejos gremiales; dirigentes comunales y regionales; y estudiantes del último curso de pedagogía de la Universidad de Tarapacá.

El encuentro contó con la participación de 102 docentes, inaugurándose con la conferencia "Historia del Movimiento Gremial del Magisterio y su Proyección a Futuro" dada por Jorge Pavez, Presidente Nacional de la organización. A este acto asistieron, además, autoridades del Gobierno regional y municipal y académicos y alumnos de la Universidad de Tarapacá.

Considerando "que nuestra misión como gremio es plantearse permanentemente los esfuerzos por mejorar las condiciones de vida y de trabajo del magisterio pero, paralelamente a ello, con el mismo vigor y decisión, debemos asumir los aspectos pedagógicos-educacionales como única manera de no continuar siendo meros ejecutores de políticas" (documento base); los dos días de trabajo se distribuyeron articulando ponencias con trabajo de comisiones.

Se conformaron 7 comisiones en torno a ejes temáticos abordados por el Primer Congreso Nacional de Educación y que, en la actualidad, concentran el interés de profesores y profesoras de la región, como son: Proyecto de Desarrollo Educativo Institucional; Educación, Estado, Sociedad y Familia: Responsabilidades y Derechos; Educación Pública y Privada: Financiamiento y Gestión; Rol del Estado en la Evaluación del Sistema Educativo; Condiciones de Trabajo del Sector Docente; Formación y Perfeccionamiento Docente; y Evaluación de Desempeño Docente.

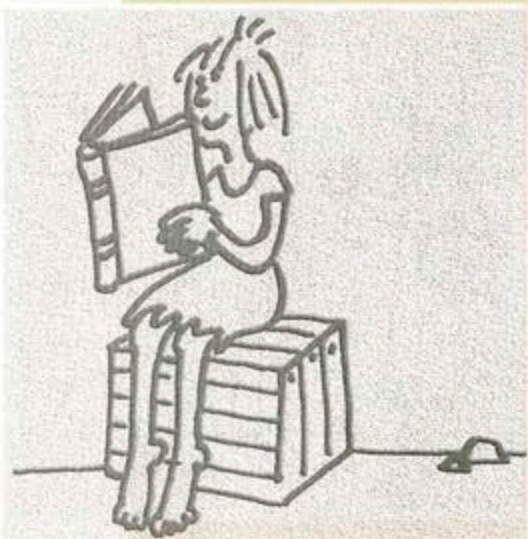
Cada comisión reflexionó a partir de los acuerdos del Primer Congreso y de un documento base y pauta específica de trabajo a fin de analizar desde la realidad actual dichos acuerdos y de concretar acciones a nivel local y regional.



## Reflexiones Pedagógicas en el Comunal Santiago

Alrededor de 300 profesoras y profesores de escuelas y liceos de la Comuna de Santiago se reunieron los días 18 y 19 de julio a intercambiar opiniones y reflexionar acerca de sus experiencias en el aula en el contexto de la Reforma Educacional. Distribuidos por sector y subsector de aprendizaje distinguiendo los niveles de enseñanza —básica y media— los docentes se agruparon para compartir aquellas experiencias más significativas de su práctica y levantar ejes problemáticos para iniciar un proceso de reflexión pedagógica. Dicho evento fue organizado por el Directorio Comunal del Colegio de Profesores junto con la Dirección de Educación Municipal de Santiago.

El Equipo Nacional de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores apoyó esta experiencia, diseñando una forma de coordinación de trabajo grupal que permitiera conformar grupos de trabajo en el marco del Movimiento Pedagógico. La experiencia fue altamente valorada por los asistentes, pues fue un espacio importante para compartir, por asignaturas, los logros y dificultades que están teniendo profesoras y profesores en la aplicación de los nuevos programas de estudio. Esta valoración permitió que un número importante de los participantes se comprometiera a continuar el proceso conformando grupos más permanentes de investigación como parte del Movimiento Pedagógico de la Región Metropolitana.



## La Educación y la Superación de la Pobreza

En la perspectiva de coordinar esfuerzos para impulsar políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades, desde el mes de agosto funciona una interesante experiencia de colaboración e intercambio de experiencias y saberes en torno a la relación

entre educación y pobreza. La iniciativa ha sido impulsada por la Vicaría de Pastoral Social y participan de ella, el Colegio de Profesores, la UNICEF, la I. Municipalidad de Huechuraba, el Ministerio de Educación, el Servicio Nacional de Menores y el Ministerio de Justicia.

Este espacio se abre en torno al trabajo de organización de un seminario sobre el tema, que se realizó en abril del presente año, en el que participaron más de 300 invitados, entre docentes directivos y de aula, dirigentes del magisterio y funcionarios de las instituciones convocantes. La Ministra de Educación, Mariana Aylwin; el presidente del Colegio de Profesores,

Jorge Pavez; el presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades, Gonzalo Duarte; y el encargado regional de la UNICEF, Mario Ferrari, inauguraron el evento, concordando en la centralidad que tiene para el desarrollo y la democratización real del país, el enfrentar y superar el círculo vicioso: pobreza, mala educación y reproducción de la pobreza.

El foco de atención de los ponencistas estuvo en las causas del fracaso y deserción escolar, incluyendo propuestas para abordarlos. Entre las presentaciones cabe destacar la realizada por el equipo del Colegio de Profesores del proyecto "Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil a través de la Educación y la Movilización", que incluyó un diagnóstico sobre el flagelo de la explotación infantil y las estrategias educativas y comunitarias para enfrentarlo.

Desde la valorización del trabajo realizado, el grupo organizador se constituyó como mesa permanente de trabajo, fijando una agenda que contempla tanto la discusión de nuevas temáticas relacionadas con el desarrollo de nuevas actividades, entre ellas, la publicación de las experiencias de escuelas y liceos en materia de prevención del abandono escolar y de reinserción que fueron presentadas en el seminario señalado.

## Valorando Nuestra Historia Pedagógica

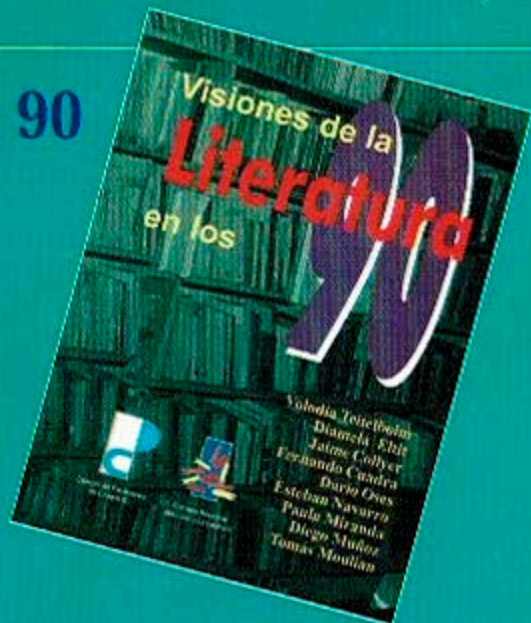
"...Si en el liceo tradicional la enseñanza se basaba en la clase expositiva, el apunte y la repetición, el método preferido en el Liceo Manuel de Salas era el activo, el aprender haciendo, que incluía una serie de actividades, que seguían las normas más avanzadas, basadas en la filosofía educacional de John Dewey... Así se incluyeron trabajos de investigación, experimentos hechos por los alumnos, uso permanente de la biblioteca moderna, tardes deportivas, excursiones, viajes de estudio, dramatizaciones, coro, conjunto folklórico, cursos de apreciación musical, diarios murales, paneles de discusión y trabajo en equipo.... Se favoreció un sólido currículum académico, que no sólo contemplaba las asignaturas tradicionales, sino que también un atrayente Plan Variable y un adecuado Plan Diferenciado. Para robustecer la personalidad de los alumnos se le dio una fuerte solidez al Departamento de Orientación, al consejo

de Curso, al Gobierno Estudiantil y al profesor jefe ...que estaban destinados a la formación ética de nuestros alumnos..."

Con estas palabras, el Profesor y Doctor en Educación don Alejandro Soto Cárdenas se refirió al aporte del Liceo Manuel de Salas a la educación chilena, en la romería realizada por profesores, ex-alumnos, personal administrativo y de servicio, padres, madres y apoderados y amigos del Liceo, con motivo del Centenario del nacimiento de su recordada Directora, la profesora Florencia Barrios Tirado. En su discurso, don Alejandro recordó el importante aporte que Florencia Barrios hizo al desarrollo de la comunidad educativa democrática que caracterizó a este Liceo Experimental, resaltando cómo durante su gestión logró conformar liderazgos compartidos e incorporar a todos los actores en la construcción de sentido y en la participación de las actividades del liceo.

# Visiones de la Literatura en los 90

## NUEVAS MIRADAS PARA COMPRENDER LA LITERATURA CHILENA



El Colegio de Profesores de Chile publicó el libro "Visiones de la Literatura en los 90", resultado del proyecto homónimo que realizara con el patrocinio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

Dicho proyecto reunió a un grupo de profesores de castellano y estudiantes de educación media, para conocer la visión de la literatura de importantes escritores chilenos. El libro compila nueve de los trabajos que entonces se expusieron.

La selección se inicia con la voz de Volodia Teitelboim, quien reflexiona sobre el género biográfico, valorándolo como una posibilidad de saber más de nosotros mismos a través de la vida de otros. Es al indagar "en los ángulos contradictorios" de una vida descrita en profundidad, donde encontramos el mundo íntimo de hombres y mujeres, y en ello, los reflejos del mundo en que esos hombres y mujeres han vivido.

El trabajo que a continuación expone Diamela Eltit se aproxima a una comprensión de la "Literatura femenina" desde una revisión de la historia de la mujer y cómo ésta se ha ido contruyendo en busca de autonomía y lugar social. La escritora entrega nuevas claves para analizar la literatura de mujeres y la evolución de lo femenino como categoría cultural.

Jaime Collyer, en su trabajo "La globalización y sus efectos en el ámbito cultural", profundiza en el significado de la globalización desde una perspectiva ideológica e histórica. Analiza sus incidencias en el quehacer literario, distinguiendo los efectos positivos y negativos que ha tenido en la narrativa latinoamericana más reciente.

Fernando Cuadra se detiene en la construcción del texto dramático y los desafíos que ese texto impone a la puesta en escena. Analiza la "Vigencia del drama en Chile" desde autores como Brecht, Beckett, Ibsen y Pirandello, hasta los clásicos chilenos como Acevedo Hernández y Daniel Caldera, destacando la importancia de la dramaturgia como elemento que da validez a todo movimiento teatral.

En su trabajo sobre "Literatura de Anticipación", Darío Osés reposiciona el valor de este género, en tanto revela las esperanzas y temores de cada sociedad y muestra

cómo esta literatura da cuenta de las teorías científicas y episodios históricos. Finalmente, sugiere ejercicios en que se invite a los estudiantes a que cuenten y escriban cómo imaginan el mundo futuro.

Esteban Navarro, a través de una mirada a la poesía chilena desde los años 50 hasta nuestros días, revisa los autores que han dejado huella y han hecho escuela en los poetas jóvenes. Otorga un especial desarrollo a la poesía mapuche y destaca a los *novísimos*, que mantienen viva la tradición poética de nuestro país.

Paula Miranda propone una reflexión sin duda novedosa: su objeto de análisis son las telenovelas como fenómeno comunicacional y cultural. Recupera las fuentes literarias de las telenovelas y descubre su riqueza como recurso pedagógico, por ejemplo, para debatir dilemas morales, estereotipos o relaciones de género.

Frente a la pregunta que da título a su trabajo, "¿Existe la nueva narrativa chilena?", Diego Muñoz Valenzuela responde afirmativamente, indagando en los orígenes, cercanías y distancias de la generación literaria de los 80. Muñoz rescata la escritura como el ejercicio de la libertad y como un vínculo de comunicación que permite compartir una opción crítica entre escritores y lectores.

Finalmente, Tomás Moulian se hace cargo de la "Literatura Política", planteando el desafío que tiene el ensayo, como expresión preferente de la literatura política, de encontrar un lenguaje que también comunique emociones. Aprovecha la ocasión para hacer un retrato del Chile actual, desarrollando tres dimensiones: la económica, la política y la cultural.

Pensamos que este libro será un valioso aporte para todos aquellos profesores que quieran trabajar textos literarios en sus clases. Son trabajos breves, complejos, pero de amena lectura, que no sólo pueden ser leídos y analizados directamente por los estudiantes, sino que también aportan interesantes pistas para innovar en el trabajo de aula.

"Visiones de la literatura en los 90" se encuentra disponible en la Sede Nacional del Colegio de Profesores de Chile. Si se interesa en acceder a un ejemplar para su escuela, solicítelo directamente a Revista Docencia.

# Su familia cuenta con usted



Porque hacía falta una solución real y efectiva a los problemas de la salud en Chile, se ha creado Linksalud, el nuevo concepto de salud administrada.

- Por una cotización menor, el beneficiario cuenta con un red de médicos de primera necesidad (Internistas, pediatras, gineco-obstetras). Ellos evalúan la situación y derivan a un especialista sólo si es necesario, ahorrándole tiempo y dinero.
- Este sistema permite controlar una eventual enfermedad en sus inicios, evitando que la situación se vuelva crítica.
- Convenio con médicos, centros médicos y clínicas reconocidas.
- Planes fáciles de entender, económicos y con un valor por atención médica fijo y conocido.
- Servicio sin trámites, porque no existe el bono ni el reembolso, el afiliado paga en el lugar de consulta, sólo el monto estipulado en su plan.

Nuestra mayor preocupación es mantenerlo sano a usted y a su familia. Únase a nosotros contactando un ejecutivo.

 **FONOLINK**  
2300980

## Ahora usted cuenta con nosotros

 **LINKSALUD**

Día a día cuidando su salud.