

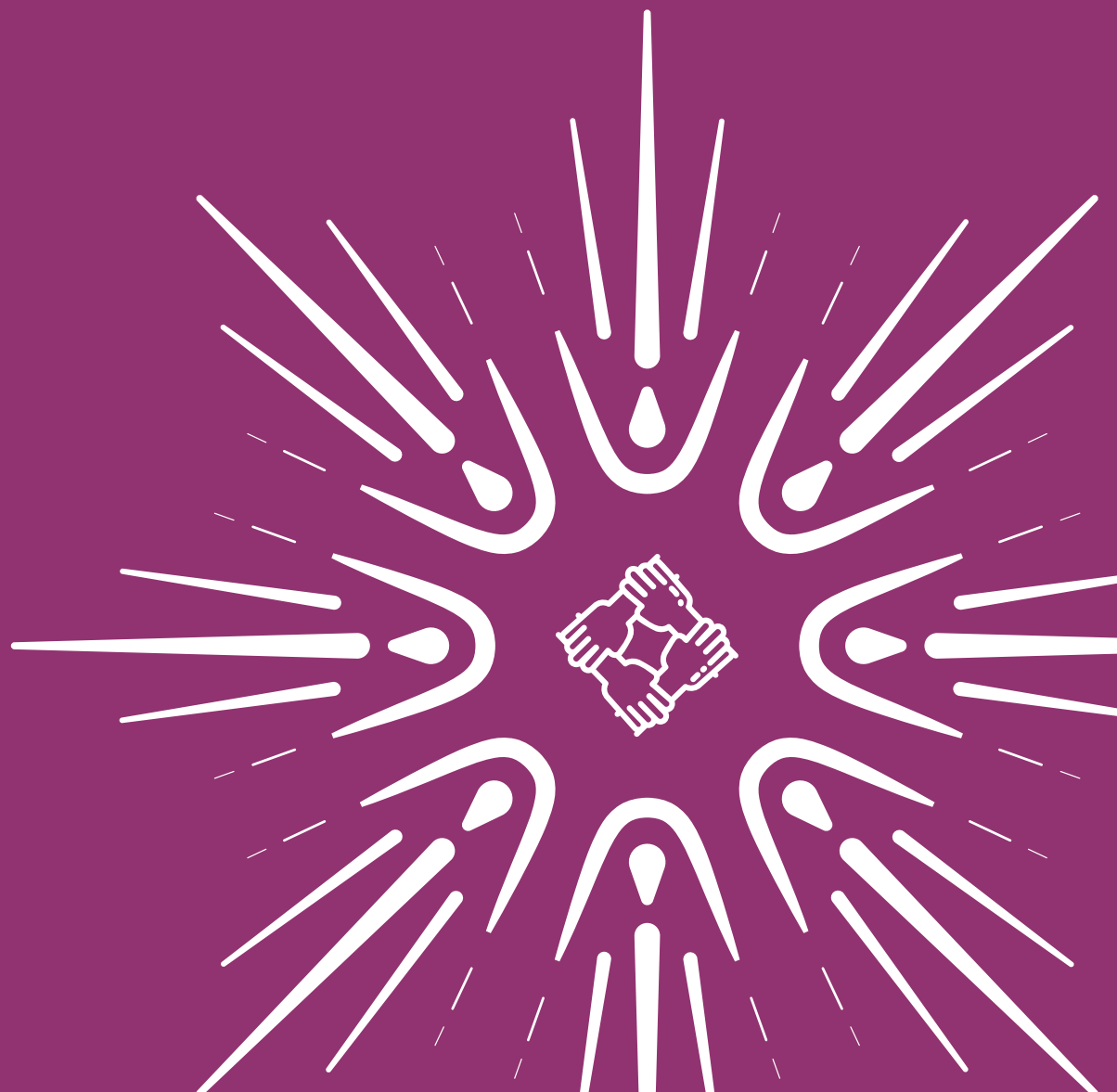
LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

Documento de apoyo para el proceso constituyente y la discusión desde las organizaciones sociales, asambleas territoriales y cabildos ciudadanos



**RED POR LA TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA**

SEPTIEMBRE, 2021



Índice

PRESENTACIÓN	4
DIAGNÓSTICO CRÍTICO DEL MODELO NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN	7
1. Desigualdad educativa, institucionalidad y financiamiento	7
2. Idea de calidad educativa, estandarización y segregación	9
3. Eficacia, mejora escolar y nuevo gerenciamiento público	11
4. Desarticulación entre escuelas, comunidades y territorios	13
5. El currículum y su subordinación al mercado educativo	15
6. Sujetos de la educación transformados en capital humano: el problema del modelo de desarrollo	18
7. Docentes: la tensión entre ser objeto y sujeto de políticas	21
NUDOS CRÍTICOS PARA LA DISCUSIÓN EN EL ESCENARIO DE UNA NUEVA CONSTITUCIÓN	25
Nudo crítico 1 Desigualdad educativa, institucionalidad y financiamiento	25
Nudo crítico 2 Idea de calidad educativa, estandarización y segregación	26
Nudo crítico 3 Gobernanza y administración en las escuelas	28
Nudo crítico 4 Escuelas, comunidades y territorios	29
Nudo crítico 5 Currículum y gestión del saber en las escuelas	30
Nudo crítico 6 Proyecto educativo, modelo de desarrollo, sujetos y comunidades	31
Nudo crítico 7 Docentes como agentes del proceso educativo	33

PRESENTACIÓN

El presente documento de trabajo es una propuesta para contribuir a las discusiones en torno a “la educación que queremos”, ello en el marco de una de las movilizaciones sociales más grandes y profundas en la historia de las luchas por la democratización de la sociedad chilena.

A casi dos años de la revuelta social iniciada el 18 de octubre de 2019, luego de más de un año de pandemia sin clases presenciales, y ya constituida la Convención Constitucional, en que el pueblo chileno confirmó de manera contundente la necesidad de cambiar el modelo de sociedad neoliberal, es urgente retomar la reflexión en torno a la educación que esperamos construir, recogiendo el saber acumulado en múltiples discusiones y foros que comunidades educativas anti neoliberales han venido construyendo desde principios de los años 90.

El interés fundamental es pensar las condiciones estructurales indispensables para una nueva educación, poniendo el **foco de atención en el componente educativo-pedagógico del proyecto educacional** que necesitamos para superar el neoliberalismo en este ámbito del desarrollo de nuestro país.

Es así como un grupo de personas vinculadas al trabajo académico en universidades, a la docencia en formación docente, al trabajo en el sistema escolar, al desarrollo de iniciativas de educación popular y al activismo en organizaciones sociales, nos hemos articulado para la elaboración de este documento. El fin del presente documento es que sea una ayuda para la elaboración de proposiciones constituyentes desde la ciudadanía, en asambleas territoriales, cabildos o instancias similares. Asimismo, esperamos que sea útil como recurso pedagógico para la discusión en comunidades educativas formales y no formales sobre la educación que queremos y necesitamos.

Con este propósito, organizamos este documento en dos secciones:

1. Diagnóstico crítico de los principales problemas de la educación neoliberal en las últimas décadas.

2. Propuesta de nudos críticos que es necesario abordar para transformar aspectos claves de la educación en Chile, acompañadas de una serie de preguntas de aquellos aspectos que es necesario discutir y responder de cara al proceso de elaboración de la nueva constitución.

DIAGNÓSTICO CRÍTICO DEL MODELO NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN

PARTE 1



DIAGNÓSTICO CRÍTICO DEL MODELO NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN

1 Desigualdad educativa, institucionalidad y financiamiento

Al centro del alzamiento social, amplio y transversal iniciado en la segunda quincena del mes de octubre de 2019, está la desigualdad, problema estructurante del desarrollo histórico de la sociedad chilena. Esta desigualdad encuentra en la educación un factor central, profundizado a partir de la década de 1980 con el advenimiento del estado subsidiario y el reemplazo, por la fuerza, del Estado Docente.

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

Producto de estos nuevos principios rectores de la educación escolar vivimos un fuerte incremento de la educación privada. Los establecimientos estatales fueron traspasados a los municipios, quienes pasaron a tener el rol de sostenedores con casi iguales características y atribuciones que un privado que quisiera ofrecer servicios educativos. Así, en los sostenedores, públicos o privados, recayó la responsabilidad de decisión respecto a asuntos tan claves como la aparente flexibilidad”de la oferta curricular, el tipo de enfoques técnico-pedagógicos a implementar o la contratación de personal docente y no docente. Esto sucede en el marco de un currículum nacional que favorecía engañosamente mayor descentralización con un modelo de evaluación y medición estandarizada de los aprendizajes que anula las posibilidades de contextualizar la enseñanza. Este modelo, a fin de cuentas, para la educación pública implicó una mera delegación de funciones de administración,

con baja densidad pedagógica y sin financiamiento adecuado. En tanto, para los nuevos sostenedores privados, se diseñó un sistema de incentivos centrado en el lucro y una baja regulación para que pudieran desarrollar sus “emprendimientos educativos”.

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

Los gobiernos de la transición democrática, en el marco de las políticas impulsadas por organismo financieros internacionales (principalmente el Banco Mundial), decidieron que la tarea de revertir la evidente precarización del sistema educacional debía ser un proceso basado en el imperativo de la calidad y la equidad. Esto se tradujo en un marco de decisiones políticas que incluyeron proseguir con la municipalización y el financiamiento estatal a la educación privada y municipal bajo las mismas condiciones. Así, el marco establecido en 1981 no fue modificado una vez derrotada la dictadura, lo que permitió consolidar los principios ideológicos y jurídico-normativos promovidos por el régimen cívico-militar. El rol del Estado continuó siendo subsidiario y en ningún caso garante o decidido promotor del derecho a la educación.

Este sistema, profundizado con la ley de financiamiento compartido de 1992, produjo una desigualdad estructural, con establecimientos que se constituyeron en compartimentos estancos, segmentando la matrícula según nivel socioeconómico de las familias y produciendo lo que se ha denominado como un verdadero “apartheid educativo”.

En síntesis, el problema de la desigualdad, desde los años noventa en adelante, se ha abordado de manera focalizada, pero no de manera estructural. Las políticas educativas, desde entonces, desplazaron progresivamente la noción de desigualdad y la reemplazaron por la de “inequidad”, entendiendo esta última como igualdad de oportunidades, sin considerar la desigualdad social de base.

2 Idea de calidad educativa, estandarización y segregación

En consonancia con lo anterior, se instaló la idea de que lo educativo debía apuntar al logro de una nunca bien explicitada calidad. Noción de origen empresarial, ha significado el foco casi exclusivo entendida como la mejora de los resultados en pruebas estandarizadas, exagerando la medición a través de indicadores cuantitativos, la mayoría de ellos focalizados en el aprendizaje cognitivo-académico de algunas asignaturas, debilitando completamente la visión integral del proceso educativo. El resultado fue la reducción de esa difusa y unidimensional idea de calidad a la cuantificación de indicadores de logro, siguiendo una lógica de rendimiento productivo.

Particularmente desde inicios de la década del 2000, se fue consolidando la perspectiva estandarizadora en educación, sostenida en la existencia de evaluaciones externas censales con altas consecuencias para las escuelas. La investigación en “efectividad” y “mejoramiento escolar” tomó fuerza a partir de entonces, dando sustento teórico al diseño de políticas educativas basadas en los resultados académicos de las escuelas. Su fundamento central es que una escuela efectiva es capaz de “doblarle la mano” a los problemas estructurales que conllevan los individuos en condiciones de pobreza, probando que buena parte de los resultados de aprendizaje está bajo el ámbito de decisión de la escuela y los profesores, sin consideración de los contextos de las y los sujetos en las comunidades educativas.

A su vez, la libertad de enseñanza, expresada como la privatización de la oferta, pero también como descentralización de los proyectos educativos, propició la desconexión de su función con un proyecto de desarrollo nacional, relegando esos fines al interés de los particulares. Con ello se potenció -para un segmento minoritario- la configuración de un nicho con proyectos educativos de élite, en tanto que para la mayoría de la población se perfiló -bajo el enfoque de calidad y estandarización- una educación precaria, desconectada de la realidad y funcional a las demandas de mera adaptación sociolaboral de sus egresados. Así, libertad de enseñanza y estandarización se complementaron, lo que permitió, por una parte, dar espacio a los proyectos de élite -fuertemente ideológicos y segregadores- y, por otra, controlar el proyecto educativo para la mayoría de la población, sobre la base de un ideario educativo aparentemente neutro, homogéneo e instrumental.

La idea de calidad se articula con ideas de mercado, es decir, competencia, elección, éxito y fracaso, construyendo una idea modificada de educación

como bien de consumo, transfiriendo la responsabilidad al ámbito individual. Con ello se refuerza una lógica individualista entre aquellos que progresan en el camino de la movilidad social y aquellos que no, atribuyendo estos logros al esfuerzo familiar o individual. El fracaso se traspasa desde las instituciones a los individuos, reforzando con ello lógicas focalizadas, subsidiarias y compensatorias orientadas al mejoramiento de las condiciones de competitividad de los individuos.

En síntesis, las políticas basadas en la “calidad” han producido un modelo que privilegia criterios meritocráticos y la homogeneidad estandarizada del servicio educativo, sin capacidad de responder a las diferencias y asimetrías, entendidas como necesidades según clases sociales, territorios, pertenencia a culturas originarias, trayectorias migratorias de comunidades de diversas nacionalidades, identidades de género, ingresos económicos, capacidades y/o habilidades cognitivas.

3 Eficacia, mejora escolar y nuevo gerenciamiento público

Una expresión concreta de estas políticas basadas en la noción empresarial de calidad, es la concepción de gestión escolar a partir del concepto de eficacia que pone como principal norte la optimización de sus esfuerzos para mejorar sus resultados de aprendizaje, traducidos y medidos en indicadores. Una escuela eficiente ha sido definida, desde este enfoque, como aquella que se organiza en todos sus componentes para obtener buenos resultados en un conjunto de indicadores de aprendizaje. El problema es que ello ha producido, en general, un efecto de descuido o invisibilización de todo aquello que no es medido. La mayoría de los establecimientos escolares, forzados a competir por matrículas y recursos, se sometieron a procedimientos de estandarización de la gestión educativa, de los aprendizajes, de las formas de desarrollar el currículo y de las funciones de la evaluación en el proceso formativo.

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

El problema es que esa lógica empresarial convive con normativas que promueven la convivencia escolar, los intentos de diversificación de la enseñanza, la promoción de la evaluación formativa y el cuidado de la salud psicosocial. En efecto, estas iniciativas han quedado subsumidas al paradigma empresarial competitivo dado que la evaluación de una escuela depende casi en un 70% del resultado que se obtenga en el SIMCE. En base a esta regla, las escuelas son clasificadas según rendimiento y están sometidas a altas consecuencias producto de su desempeño, desde bonos de dinero para el profesorado (si se mejoran los resultados), hasta el cierre de las escuelas (si no se mejora). Por lo tanto, se ha impuesto en las escuelas una forma de trabajo utilitarista donde cualquier problema que exceda lo académico, como son los problemas emocionales, el tratamiento pedagógico de las diversidades o la atención a la resolución de conflictos en las comunidades escolares,

son vistos como una falla del sistema que entorpecen el logro de mejores rendimientos.

En este modo de funcionamiento de las escuelas, las diversidades representan particularmente un problema, primando la lógica de “incorporarlas” en vez de comprenderlas como un fenómeno complejo que desafía al cambio cultural de aprender a convivir en la riqueza de la diferencia. Por el contrario, se desarrollan programas para habilitar a esos sujetos mediante la incorporación de profesionales que “ayuden” a estos niños, niñas y adolescentes a seguir el ritmo del aprendizaje y evaluación estandarizada, adaptando los instrumentos pedagógicos sin renunciar a la “normalización”. Es decir, los sujetos y cuerpos son vistos como “problema” para el paradigma empresarial de la escuela, porque “impiden una asimilación homogénea de conocimientos”, “interrumpen las clases”, o “bajan los resultados”.

La consecuencia de todo lo anterior, es que la educación chilena ha invisibilizado la experiencia humana de formarse integralmente en el espacio escolar, sufriendo sus efectos tanto docentes como estudiantes y familias. Esto es particularmente delicado en lo que respecta al debilitamiento del rol de los y las profesoras, quienes no encuentran espacio para desarrollar e implementar nuevas prácticas formativas a partir de sus experiencias y saberes pedagógicos. Por otro lado, burocratiza el sistema a partir de la exacerbación de la rendición de cuentas, la tecnificación de los procesos educativos y la adopción de un rol meramente evaluador por parte del Estado. Así, muchas experiencias educativas alternativas humanizantes se desarrollan como iniciativas de resistencia, con el esfuerzo de las comunidades y de la capacidad de ellas de distinguir los mandatos contradictorios de la política educacional, optando por un posicionamiento ético, con sentido de integralidad de la experiencia formativa para las nuevas generaciones.

En síntesis, lo que tenemos en la actualidad, bajo esta perspectiva centrada en la eficacia, es un proyecto educativo homogeneizador, instrumental y descontextualizado, que se materializa en una política curricular y evaluativa que orienta a las escuelas a comportarse como unidades de rendimiento productivo para la adaptación social.

4 Desarticulación entre escuelas, comunidades y territorios

A pesar de lo anterior, diversas organizaciones docentes, sindicales y populares, desde comienzos del siglo XX han sostenido históricamente una mirada distinta de cómo debería desarrollarse el proceso educativo en nuestro país. Esa mirada articula la escuela con la comunidad y el territorio, y forma parte de un ideario educativo-pedagógico que sostiene la integralidad de la formación humana, aspirando siempre a una dinámica democratizadora del sistema educativo y la institución escolar.

Durante los años que han transcurrido de postdictadura, se impulsó un cuerpo normativo para supuestamente avanzar en la democratización de la cultura escolar y en la articulación entre la escuela, la comunidad y el territorio. Sin embargo, existen problemáticas evidentes, pues, a pesar de que se ha legislado en torno a un conjunto de derechos a la participación, consignados en la Ley General de Educación (derecho a ser informados, a ser evaluados con transparencia, a la no discriminación, a la libertad de asociación, entre otros) y que se ha avanzado en decretos que favorecen la participación de las comunidades educativas (centros de padres y apoderados, centros de alumnos y consejos escolares), esta no ha logrado mejorar por una serie de razones. En primer lugar, no todos los establecimientos educacionales del país disponen de centros de estudiantes y/o centros de padres, lo que ha debilitado el funcionamiento de los consejos escolares. En segundo lugar, los centros de estudiantes y de padres y apoderados tienen poca incidencia en decisiones relevantes de la escuela, lo que repercute en una suerte de desafección de los padres, madres y apoderados respecto de lo que acontece en los establecimientos educacionales. En tercer lugar, se ha denunciado en reiteradas ocasiones que el carácter meramente consultivo de los consejos escolares ha restringido su potencialidad democratizadora y el involucramiento activo de la comunidad educativa en asuntos de relevancia (gestión, presupuesto, evaluaciones, currículum, etc.). Así planteado, la escuela aparece como un lugar donde se presta y recibe un servicio, consultiva no como un espacio de educación comunitario, participativo y democrático.

Si bien existen numerosas problemáticas asociadas a la vinculación entre las escuelas, las comunidades y los territorios, es importante destacar al menos tres. La primera, el escaso y en ocasiones nulo uso de la infraestructura escolar por parte de las comunidades territoriales, luego, las dificultades de las escuelas para constituirse como un referente educativo y cultural para las comunidades locales y, por último, la desvinculación del currículum escolar

con las necesidades y problemáticas barriales y territoriales.

A lo anterior debemos agregar que, desde 2017 se ha venido implementando los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), un tipo de administración estatal en reemplazo de los municipios. Sin embargo, esta estructura no está logrando construir espacios de vínculo entre territorio y escuela más allá de la participación consultiva y han mantenido un rol de descentralización intermedia con lógicas de financiamiento según matrícula, por lo que sigue predominando la lógica del “sostenedor” que debe velar por su autofinanciamiento. Con ello, se perpetúa la lógica de mantener a las escuelas públicas en un proceso permanente de competición con escuelas subvencionadas y privadas.

5 El currículum y su subordinación al mercado educativo

Desde comienzos de los años noventa, Chile ha transitado por un complejo escenario en lo que se refiere al modo de entender el rol del currículum en el sistema escolar. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) sancionó una idea de descentralización curricular que, visto en perspectiva, era consonante con la creación del mercado escolar, impulsado una década antes. La creación de los Marcos Curriculares en la segunda mitad de los noventa representó el inicio de un retraimiento del Estado a lo mínimo común y, en teoría, daba espacio para que los centros educativos formulen sus propios programas de estudio. En efecto, lo que antes era entendido como un solo instrumento curricular estatal, ahora se dividía en dos componentes: Marco Curricular y programas de estudio. El primero, era función del Estado diseñarlo y los segundos, quedaban como espacio, potencial, de construcción curricular por las escuelas y liceos. El Estado solo debería elaborar programas de estudio para aquellos establecimientos que no quisieran o no pudieran elaborar los propios, es decir, ellos han sido elaborados con un carácter subsidiario, no obligatorio.

Este diseño normativo fue mantenido con la LGE (2009), pero no ha sido implementado en plenitud, toda vez que la elaboración de programas es un ejercicio complejo y requiere de tiempos y capacidades de las cuales los centros educativos no disponen en su inmensa mayoría. Se podría decir que estamos en presencia de una descentralización frustrada, y en los hechos, disuelta por las políticas de evaluación estandarizada que rigen para el conjunto del sistema escolar. Es por ello por lo que, de facto, los programas de estudio elaborados por el Estado han sido el principal referente para la planificación y la enseñanza, en tanto que para el trabajo evaluativo escolar lo han sido las pruebas SIMCE, las de selección universitaria y los test internacionales que se aplican periódicamente en el conjunto del sistema. Los efectos de lo descrito, puede resumirse en lo que sigue.

En primer lugar, las escuelas han quedado capturadas por el peso de las evaluaciones externas estandarizadas, aumentando de modo excesivo las funciones administrativas de rendición de cuentas antes que la preocupación pedagógica por la formación integral de los y las estudiantes. En este marco, insostenible en el tiempo, las escuelas se han visto impedidas de elaborar estrategias de desarrollo curricular que permitan el diálogo y la deliberación

del profesorado, y el estudiantado, sobre el sentido de la enseñanza y el aprendizaje. Esto ha provocado una serie de problemáticas donde las más importantes son las siguientes. Por una parte, está el desarrollo de una enseñanza con escasas posibilidades de procesar las necesidades contextuales (culturales, socio afectivas, de diversidad de ritmos de aprendizaje, entre otros), a lo que se suma una fuerte imposición de criterios de enseñanza y evaluación centradas en la cobertura de contenidos. Por otra parte, se ha enfatizado la selección de estrategias de enseñanza eficaces antes que pertinentes, además de la subordinación del saber pedagógico de los distintos actores de la escuela a la de “expertos” que promueven “buenas prácticas” a partir de experiencias exitosas en el marco de la eficacia escolar ya descrita.

En segundo lugar, en el diseño del currículum nacional (que es la base para la construcción de los programas de estudio), se ha impuesto un canon cognitivo-conductual y disciplinario-enciclopédico de alta prescripción, que se expresa en el asignaturismo, en la saturación curricular de contenidos y en el predominio del aprendizaje de habilidades funcionales al desempeño en el mercado laboral, lo que da cuenta de un currículum desequilibrado y -en la mayoría de los niveles de enseñanza- fragmentado, desvalorizando, entre otras cosas, la posibilidad de seguir diversos cursos formativos como el de la educación artística o la aproximación interdisciplinaria y compleja al mundo en que vivimos.

Ello constituye la base de una noción de aprendizaje que aleja a las/os estudiantes de su realidad, naturaliza una supuesta “neutralidad” de los saberes y obstaculiza sistemáticamente que la formación escolar responda a los requerimientos más integrales para su desarrollo. En otras palabras, las escuelas son forzadas a omitir o subvalorar la formación en aspectos educativos éticos transversales, los que deberían estar al centro de cualquier aprendizaje de materias o asignaturas.

Por último, la escuela -forzada por la cobertura curricular y la evaluación estandarizada- ha perdido la capacidad de desarrollar una enseñanza contextualizada, orientada al acompañamiento de la experiencia vital de niños, niñas y jóvenes. Esto no ha permitido que ellos y ellas tengan oportunidades efectivas de reconocer cómo aprenden, y por medio de esto, generar una comprensión crítica del mundo, canalizar sus desarrollos socioafectivos, y reconocer sus desarrollos identitarios. Así, lo socioemocional se está abordando como un aspecto accesorio y funcional al rendimiento académico; las emociones que irrumpen y/o desbordan la rutina de aprendizaje de contenidos, se interpretan como obstáculos más que cómo oportunidades de abrir el proceso pedagógico a las inquietudes y expectativas de los y las

estudiantes. Esto también es válido para el profesorado, que, ante problemas de estrés y agotamiento emocional, se le proponen ideas y estrategias de bienestar individual que esconden las condiciones estructurales de una escuela y una sociedad que imponen el rendimiento antes que el buen vivir.

En síntesis, se puede decir que el currículum escolar tanto por diseño como por estrategias de implementación se encuentra subordinado a las políticas de aseguramiento de la calidad, y por lo mismo, no está respondiendo a las necesidades más profundas y esenciales de la vida de las nuevas generaciones, reduciendo sus alcances sólo a aspectos académicos y/o de funcionalidad sociolaboral. Bajo esta lógica es urgente repensar los fines de la experiencia escolar y amplificar su comprensión más allá de lo instrumental, necesitamos profundizar nuestras ideas sobre una educación inclusiva, pertinente e integral.

6 Sujetos de la educación transformados en capital humano: el problema del modelo de desarrollo

El mantenimiento del compromiso de los gobiernos de la postdictadura con el modelo privatizador se vincula con la voluntad política de importantes fuentes de financiamiento como el Banco Mundial (BM), de apoyar la inserción competitiva de los países en desarrollo en los mercados globales, teniendo como objetivo formar recursos humanos competitivos. De esta manera se va consolidando un paradigma de desarrollo basado en una creciente mercantilización del social, incluyendo el campo educativo. Esto se manifiesta en las diversas orientaciones de los organismos financieros internacionales que recomiendan y financian reformas curriculares concebidas -en palabras del BM a mediados de los años '90- como “normas estrictas para las materias básicas” (esto es, lenguaje y matemática). Reformas que apunten a generar “valor agregado” consistente en la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una “actividad generadora de ingresos”. Conocimientos que, por cierto, se pueden “medir mediante pruebas de rendimiento”.

Esta decisión se correspondió con ideas y orientaciones del Consejo Económico para América Latina (CEPAL) que, a inicios de la década de 1990, señaló la necesidad de una transformación productiva con equidad, en el contexto del advenimiento de una “sociedad del conocimiento”. Sobre esta base, la CEPAL propuso transitar hacia economías fundadas en el conocimiento, a través del estrechamiento de los vínculos entre conocimiento y mercado. Esta vía permitiría, según este organismo, inaugurar un nuevo ciclo de crecimiento, ya no basado en una economía rentista sustentada en bajos salarios y depredación de los recursos, sino en valor agregado dado por el potencial intelectual y técnico aplicado a los recursos naturales de cada región. El objetivo era aumentar la competitividad de las economías regionales, mejorando la “calidad” de la mano de obra o “factor humano”, idea que favoreció la re-emergencia del concepto de “capital humano” en la década del 2000, manteniendo la matriz de inserción económica neoliberal en la economía mundial, y trazando los objetivos de los sistemas educacionales en Chile y el resto de la región.

En nuestro país esto se expresó en el apoyo a “nuevas” políticas educativas, como el programa denominado Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en los noventa, lo que se concretó en políticas de mejora de la infraestructura escolar, en el aumento de las horas de escolaridad (Jornada Escolar Completa), la masificación de las tecnologías de la información

(Proyecto Enlaces) y la transformación del currículum para orientarlo a la adquisición de habilidades que mejoren la inserción laboral de las nuevas generaciones. Para este proyecto social, se requería una mano de obra que no cuestionara esta vía al desarrollo como país y valorara el éxito individual como proyecto de vida. Esto es lo que estuvo a la base del discurso a favor del rol estratégico del sistema educativo en el crecimiento económico. Calidad de la educación se entendió como calidad del capital humano en su dimensión casi exclusivamente laboral.

Este proceso fue sostenido por gobiernos que apostaron por el aumento del PIB como estrategia central, suponiendo que ese crecimiento se repartiera espontáneamente a los menos favorecidos (“teoría del chorreo”). Este modelo, sin embargo, no transitó hacia una economía del conocimiento, sino que se limitó a un modelo productivo extractivista de materias primas, con trabajos altamente precarizados y centrados en el sector servicios. Con todo, la noción de capital humano siguió siendo consistente con ello en la medida que ha favorecido una educación pragmática y funcional al mercado de trabajo.

Esta agenda económica-educativa fortaleció una lógica subsidiaria y compensatoria de las desigualdades del sistema, favoreció la entrega de subvenciones a la infancia en dificultad (con vulneración económica o discapacidad) y se diseñó e implementó todo tipo de incentivos y castigos para intentar mejorar la calidad de los resultados de las escuelas.

Sin embargo, pese a la fuerte inyección de recursos, diversos informes de la segunda década del presente siglo fueron lapidarios al mostrar lo errado de esas estrategias porque no logran mejorar ni siquiera los resultados que el modelo se proponía y han aumentado la desigualdad de la sociedad. Ello dio pie en los últimos años a la elaboración y aprobación de leyes tendientes a revertir los efectos negativos de las políticas ya descritas. Ejemplo de ello son la ley de inclusión, de carrera docente, de convivencia escolar y la creación de los servicios locales de educación. Sin embargo, ninguna de esas políticas tocó el centro neurálgico de la educación de mercado: el voucher y la estandarización. La educación chilena sigue siendo de mercado y sigue teniendo como propósito central la generación de capital humano.

Complementariamente, este modelo económico-educativo se ha sostenido sobre la idea de que las familias seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado por su parte paga un bono equivalente en mensualidades a los sostenedores. Ello ha generado una dinámica de segregación de niños y niñas, con procesos de socialización fundados en la meritocracia. Se instaura así una lógica de oferta y demanda que esconde mecanismos de control social que avalan los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente (los clientes modelan la oferta). El efecto societal de aquello es un sistema que

controla cuerpos, afectos, saberes e identidades a partir de una engañosa consigna de libertad de elección.

Es en este contexto que una educación centrada en la formación en capital humano debe ser vista como una aproximación que atenta contra la dignidad e integralidad del desarrollo humano. En los procesos reseñados es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del biopoder, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones. Aparece un tipo de control que se establece no solo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de él, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, su tiempo libre, su salud entre muchos otros aspectos. De este modo, se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista, lo cual implica que estos aspectos entren a los procesos educativos y pedagógicos con sus especificidades para esos procesos.

En síntesis, el modelo de desarrollo del país, centrado en la mejora de los indicadores socioeconómicos y con un componente individualista de la inserción de las personas en la sociedad, ha requerido un sistema educativo que reproduzca y fortalezca tal visión. Así, la formación de capital humano ha traspasado, como lenguaje y como práctica, todas las capas de la vida escolar, instaurando, en general, lógicas empresariales en su quehacer cotidiano. Ello ha implicado desatender las dimensiones culturales, políticas e identitarias que le son propias y que es necesario volver a poner en valor para el conjunto de la sociedad.

7 Docentes: la tensión entre ser objeto y sujeto de políticas

El profesorado ha sido, históricamente, tanto objeto de políticas educativas asociadas a los distintos modelos de desarrollo liberal, desarrollista y neoliberal como sujeto colectivo, agente de transformaciones democratizadoras con incidencia protagónica en la elaboración de estas.

En 1980 su condición de trabajador público sufrió un giro inédito. No solo perdió su condición de funcionario o empleado del Estado, sino también perdió la mayoría de sus conquistas laborales (alcanzadas durante un siglo de luchas en materia de derechos laborales), junto con su centralidad en la discusión y construcción de proyectos educativos de alcance nacional.

Desde entonces, su trabajo gremial consistió en resistir los impactos de la modernización privatizadora y la consecuente precarización de sus condiciones de trabajo. Durante la década de 1990, la promulgación del Estatuto Docente fue un hito en un proceso de medidas reparatorias, tras lo cual se iniciaron políticas de mejoramiento salarial. Recién para el cambio de siglo el profesorado retomó un lugar importante en el debate educativo, proponiendo ideas para la superación del modelo educacional neoliberal. Sin embargo, al mismo tiempo, su modalidad de trabajo se alineó bajo las políticas de rendición de cuentas y de evaluación estandarizada. Estas políticas, incentivadas por organismos multilaterales, tuvieron el efecto de responsabilizarlos de los fracasos en los resultados de aprendizaje, lo que los volvió a situar como objeto más que sujeto de políticas. En este sentido, el profesorado se vio restringido a un rol técnico, de implementador de metodologías e instrumentos, diluyendo su potencial creativo y transformador. Se entró así, en un callejón sin salida de evaluaciones e incentivos al rendimiento individual.

Así, desde el año 2003 se generaron distintos tipos de incentivos y evaluaciones (en algunos casos con la venia del Colegio de Profesores) que fueron configurando un conjunto de prácticas de control y vigilancia del quehacer profesional del profesorado. Estos mecanismos fueron sustentados por diversas investigaciones que tendieron a justificar aquello en base a evidencias que indicaban que los problemas en la mejora de la calidad de la enseñanza se encontraban en la falta de incentivos económicos, la falta de acompañamiento a la labor en aula y a los malos puntajes de ingreso a la profesión. Desde esas perspectivas de investigación, sintomáticamente alineadas con agendas de organismos internacionales, se han justificado

políticas sobre el trabajo docente que desconocen la voz y experiencia del profesorado, enfatizando un discurso de la carencia.

En este sentido, las políticas públicas chilenas han tenido como base la desconfianza en las capacidades del profesorado, y la negación de un saber que puede emerger de la experiencia contextualizada de la enseñanza.

Ejemplo de aquello son la tendencia a formar a los nuevos docentes en base a su evaluación constante y una cultura de rendición de cuentas centrada en la demostración de que pueden hacer lo que los estándares evaluativos puedan indicar. Algo muy similar ocurre con el profesorado en servicio, que es objeto de evaluaciones de altas consecuencias para su trayectoria profesional. Estas tienen como diseño metodológico el “máximo desempeño”, es decir, un tipo ideal que no se condice con las condiciones de trayectoria y contexto del ejercicio de la profesión. Lo anterior obliga a una teatralización y demostración de lo que puede hacer y no está sirviendo para la mejora de sus prácticas. Control e incentivos se convierten una vez más en los instrumentos de las políticas educacionales, todo esto a colocado fuera del marco de discusión aspectos centrales de la profesión, como lo son el carácter mismo de la profesión, que emerge más del oficio, la deliberación y la reflexión más que de la asimilación de técnicas instructivas; y su relevancia en el logro de propósitos sociales compartidos por el conjunto del país, como la justicia social o la emancipación transformadora de las nuevas generaciones.

Muy en sintonía con lo anterior, la educación continua ha perdido el foco esencial de su existencia, esto es, producir un fortalecimiento sustantivo de las competencias profesionales del profesorado. Hoy en día, la obligación de asistencia a cursos de formación continua, contratada por los sostenedores de las escuelas, en su mayoría no tienen impacto en la práctica de los docentes, fundamentalmente porque no son capacitaciones que dialoguen con sus dificultades. Si bien los organismos de asistencia técnica educativa fueron regulados hace unos años, el modelo general de desarrollo de las actividades de capacitación y asesoría siguen teniendo la forma de un vínculo contractual centrado en la venta y compra de servicios, sin proyección estratégica ni sustentabilidad de las mejoras o transformaciones esperadas. Miles de millones de pesos se siguen tranzando en un mercado que no tiene efectos en las escuelas.

Es evidente, entonces, que es necesario repensar el rol del profesorado y otros profesionales de la educación en el desarrollo de políticas y estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el futuro. Es necesario, cambiar radicalmente el enfoque centrado en una representación del profesorado como un objeto que deber ser modificado, moldeado normado según parámetros puramente externos. Por el contrario, se debe transitar

con urgencia a un enfoque dialógico, que reconozca la capacidad que tienen profesores y profesoras de co-construir los escenarios más adecuados para conciliar derechos laborales con expectativas sociales respecto de su contribución al bienestar común a través de su actividad educativo-pedagógica. Una profesión altamente feminizada debería considerar desde una economía de los cuidados hasta el balance entre horas lectivas y no lectivas como escenarios que deben considerar tanto el bienestar de los y las trabajadoras de la educación, al mismo tiempo que permitan las condiciones para la expansión de sus saberes pedagógicos.

NUDOS CRÍTICOS PARA LA DISCUSIÓN EN EL ESCENARIO DE UNA NUEVA CONSTITUCIÓN

PARTE 2



NUDOS CRÍTICOS PARA LA DISCUSIÓN EN EL ESCENARIO DE UNA NUEVA CONSTITUCIÓN

Nudo crítico 1 | Desigualdad educativa, institucionalidad y financiamiento

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

Proponemos las siguientes preguntas para analizar lo expuesto e imaginar soluciones:

- ¿Cómo redefinir el derecho a la educación de manera que vuelva a posicionar la educación pública como estructura central del sistema educativo?
- ¿Qué principio debería construirse para permitir que la educación pública tenga un modelo de financiamiento que rompa con la lógica de la subvención a la demanda?
- ¿Qué elementos tendríamos que incorporar a la definición de derecho a la educación, de manera de profundizar su dimensión democratizadora?
- ¿Qué principios podrían permitir que el sistema educativo se articule con un proyecto de desarrollo nacional?
- ¿Cómo garantizar de mejor modo que la educación privada (particular y subvencionada) esté subordinada a propósitos públicos manteniendo la posibilidad de desarrollar proyectos pedagógicos diversos?
- ¿A qué modelo de desarrollo de país queremos que responda la educación?



Nudo crítico 2 | Idea de calidad educativa, estandarización y segregación

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

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

Para construir esta nueva conceptualización proponemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué se considera una buena educación y a qué tipo de fines debe responder?
- ¿Qué características debe tener un buen proceso formativo?
- ¿Cómo se construye democracia y mecanismos de deliberación para una buena educación?
- ¿Cómo se puede fortalecer un proyecto de educación pública inclusiva, plurinacional, democrática y no sexista, que responda al nuevo modelo de desarrollo que se quiere construir?



Nudo crítico 3 | Gobernanza y administración en las escuelas

Hay consenso en que las escuelas no se pueden administrar como empresas. Los resultados educativos no son productos y no se puede pensar en las familias como clientes. Por otro lado, la lógica empresarial es de control de los trabajadores y de desconfianza. Estamos de acuerdo que hay que crear nuevas formas de organización escolar, que permitan pensar las responsabilidades y funciones con sentido educativo, en conjunto con el desarrollo de una concepción del centro escolar como organización abierta a las familias como parte de una comunidad. En este mismo sentido, se debe implementar una lógica de participación deliberativa donde el profesorado, el alumnado y las familias participen, decidan, creen, fiscalicen y pongan límites democráticos al ejercicio de la autoridad. La experiencia democrática de la escuela debe preparar a las futuras generaciones a ser parte de un proyecto colectivo de país y aprender desde la escuela a ser parte de la política y la organización social en diálogos intergeneracionales.

Por último, la convivencia escolar debe ser parte de la vida de la escuela, donde los vínculos y conflictos que se construyen entre profesores-estudiantes, escuela-familia, escuela-comunidad deben ser abordados como parte de la vida y no como una dificultad. Además, se deben contemplar las diversidades de familias, jóvenes y profesores/as y no solo las normalidades hegemónicas que, hasta hoy, han tenido privilegios al ser beneficiadas por cumplir con el régimen de la excelencia.

Las preguntas centrales que proponemos para abordar estos asuntos son las siguientes:

- ¿Cómo se eligen los directores y equipos directivos?
- ¿Qué tienen que administrar en relación con la tarea del profesorado?
- ¿Cómo se generan espacios de toma de decisiones?
- ¿Qué poder tienen los representantes gremiales?
- ¿Cómo participan los docentes? ¿Qué participación tienen los estudiantes? ¿Cómo se construye la convivencia escolar? ¿Cuál es el rol de los profesionales de apoyo?
- ¿Cómo se entiende la diversidad y la inclusión en una escuela democrática?



Nudo crítico 4 | Escuelas, comunidades y territorios

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

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

Algunas preguntas que surgen como relevantes para enfrentar esta reflexión son las siguientes:

- ¿Cómo la comunidad se implica en la definición de lo que será una buena educación?
- ¿Cuál sería el marco regulatorio del Estado para garantizar ciertos mínimos comunes que eviten resultados desiguales o la transgresión de derechos?
- ¿Cómo evitar las dinámicas de segmentación y fragmentación de la experiencia educativa similares a las vividas por las políticas de privatización y mercantilización de la experiencia educativa?
- ¿Qué instrumentos y mecanismos de apoyo deberían desarrollarse más allá de las experiencias específicas de una comunidad educativa?
- ¿Cuál debería ser el nivel de autonomía de las familias y comunidades para organizar proyectos educativos?
- ¿Cuál sería el marco regulatorio del Estado para garantizar ciertos mínimos comunes que eviten resultados desiguales o la transgresión de derechos?
- ¿Qué instrumentos y mecanismos de apoyo deberían desarrollarse más allá de las experiencias específicas de una comunidad educativa?



Nudo crítico 5 | Currículum y gestión del saber en las escuelas

Coincidimos en que el currículum debe ser entendido de manera viva, como un marco común de principios y orientaciones clave que expresen una educación democrática, integral, pertinente y al servicio de la comprensión crítica del mundo. A su vez, debe permitir la flexibilidad suficiente para que las comunidades puedan tomar decisiones situadas y atender a la diversidad de identidades y necesidades de sus estudiantes.

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

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

Algunas preguntas que podrían servir a desarrollar ideas en torno a estos dilemas pueden ser las siguientes:

- ¿Quiénes definen, seleccionan y organizan lo que se aprende en la escuela y bajo qué formas de participación?
- ¿Cómo interpretar estructuras de conocimiento más comprensivas e integradas que puedan ser abordados interdisciplinariamente?
- ¿Cómo se construyen los logros de aprendizaje que integren la diversidad y la multidimensionalidad de las/os sujetos desde una mirada contextualizadora?
- ¿Cómo se transforma el paradigma, desde el déficit puesto en el estudiante a la responsabilización de la comunidad y el entorno como garantes del aprendizaje de los y las estudiantes?



Nudo crítico 6 | Proyecto educativo, modelo de desarrollo, sujetos y comunidades

Acuerdo: Un proyecto educativo y pedagógico que sea transformador y sustentado en los principios de la justicia social, requiere necesariamente articularse con un nuevo modelo de desarrollo que salga y supere los límites capitalistas y neoliberales sustentados en el lucro y la competencia, la mercantilización de esferas fundamentales para la reproducción de la vida social, la precarización y tercerización del trabajo, las lógicas extractivistas, de despojo y destrucción de la naturaleza, la instalación del individuo y la meritocracia como ejes responsables del crecimiento económico, la construcción de subjetividades consumistas, exitistas, individualistas y la confianza en la redistribución espontánea del ingreso desde los empresarios a los trabajadores.

En fin, de lo que se trata es de entrelazar la educación y pedagogía que queremos con un modelo de desarrollo que se sustente en un proyecto de sociedad que avance en procesos de democratización, entendida no solamente bajo la preocupación por robustecer las formas de participación política, sino que también, comprendida en clave económica o de justicia social; que ponga la dignidad de los sujetos, las comunidades y las naciones en el centro de la organización del sistema económico. De esta manera es posible que se robustezca la soberanía popular, avanzando en la recuperación del control sobre los bienes comunes o los recursos estratégicos del territorio nacional; que proteja la naturaleza y avance en articular preocupaciones económicas y ecológicas; que avance en una nueva comprensión del trabajo como un derecho humano sustentado en lógicas de cooperación y solidaridad; que se organice en función de garantizar derechos sociales fundamentales (salud, educación, vivienda, pensiones, etc.).

Los niños y niñas no solo vienen a la escuela a aprender para trabajar. La escuela puede pensarse para otro proyecto de sociedad y de economía. Una sociedad no esclava del consumo, donde el progreso no sea equivalente al enriquecimiento de unas pocas familias o consorcios empresariales, sino que se asocie a una economía sustentable, donde haya distintas oportunidades de desarrollo de proyecto personales y/o comunitarios diversos, donde se valoren económicamente los distintos oficios y profesiones. Una escuela que dé oportunidades diversas a todos los tipos de proyectos de vida en el ámbito de profesión-oficio y de género. Una escuela donde la diferencia sea la norma.

Preguntas:

- ¿Qué tienen que aprender los niños y niñas para un trabajo como derecho social a la vez que espacio para el desarrollo humano donde puedan liberarse sus capacidades creativas personales y sociales?
- ¿Cuál es la relación de la escuela con el mundo del trabajo y el proyecto económico del país que preserve la satisfacción de necesidades vitales y de reproducción de la vida, en condiciones de justicia y dignidad?
- En este sentido, ¿Qué lugar tiene el mundo productivo en la escuela? ¿Cómo se trabaja un proyecto de vida? ¿Cómo se ingresa a la educación superior o a las instituciones que preparan para el trabajo? ¿Cómo cuestionamos y construimos proyectos de sociedad, económicos, sociales y culturales en las escuelas? ¿Desarrollo sustentable? ¿Economía Verde?



Nudo crítico 7 | Docentes como agentes del proceso educativo

Existe acuerdo que la profesión docente debe volver a ser valorizada de acuerdo a la función social que tiene. De esta manera, es necesario contar con sistemas claros de participación de los dirigentes gremiales y sindicales en la creación de políticas educativas.

El trabajo docente y su responsabilidad en el aprendizaje debe enmarcarse en una visión distinta a la que el marco educativo actual lo ha reducido. Este no debiese entregarse a ser un mero reproductor de un modelo. Es importante repensar su rol y la relación que este tiene con las bases que se deban sentar para el desarrollo de una educación integral que sea evaluada más allá de los resultados de pruebas estandarizadas. Una vez repensado el rol, se debiese pensar cómo generar espacios para que pueda desarrollar didácticas contextualizadas (etc), un sistema de acompañamiento... se entiende que la idea es que se reflexione en torno a su rol, sin embargo, ya que se plantea un sistema de acompañamiento, se debiese tal vez incorporar elementos que rescaten el rol intelectual y creador del docente más allá del acompañamiento. Las condiciones laborales y salariales deben ser adecuadas y dignas para todos los y las docentes, no disponiendo bonos por desempeño que fomenten una cultura de la competencia por sobre una cultura de la colaboración. Además dada la feminización de la profesión docente, analizar desde la economía de los cuidados presentes en la tarea educativa.

Preguntas:

- ¿Qué es propio del rol docente y qué no le compete? ¿Qué funciones deben ser delegadas en otros profesionales de la educación?
- ¿Cuál sería un órgano de representación de los profesores? ¿Se continúa con el Colegio de Profesores? ¿ Es necesario avanzar hacia un sindicato único con otros profesionales?
- ¿Cuáles son las condiciones laborales mínimas necesarias, duración de las horas pedagógicas, tiempo lectivo y no lectivo, salarios, etc.?
- ¿Cuál es la forma de acompañamiento-evaluación y formación que sirve al profesorado?



RED POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

EQUIPO EDITOR

Fabián Cabaluz	Escuela Pública Comunitaria / Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Miguel Caro	Grupo de investigación en Políticas e Innovación del Currículum / Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Patricia Guerrero	Alto al SIMCE / Pontificia Universidad Católica de Chile
Loreto Muñoz	Movimiento de Educación Diferencial (MED) / Universidad Católica Raúl Silva Henríquez
Alejandra Oliva	Movimiento de Educación Diferencial (MED) / Movimiento por la Unidad Docente (MUD) / Liceo Confederación Suiza de Santiago
Luis Osandón	Grupo de Investigación en Políticas e Innovación del Currículum / Universidad de Chile
Leonora Reyes	Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (Red Estrado) / Universidad de Chile

COLABORADORES/AS

Blanca Astorga	Movimiento Social Enlazador de Mundos
Daniel Fauré	Red Trenzar
Diego Cabezas	Escuela Pública Comunitaria
Diego Pinto	Colectivo Geografía Crítica Gladys Armijo
Eduardo González	Movimiento por la Unidad Docente
Giovanna Astorga	Alto al SIMCE
Javier Campos	Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (Red Estrado) / Universidad Austral de Chile
Javier Insunza	Comunal Providencia, Colegio de Profesores A.G.
Loreto Serra	Movimiento por la Unidad Docente
Marcela Fernández	Colectivo Geografía Crítica Gladys Armijo
Pilar Guzmán	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Rosario Olivares	Universidad Alberto Hurtado
Teresa Flórez	Universidad de Chile

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Romina Díaz	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
--------------------	---

