



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

***REFORMA EDUCACIONAL
CHILENA
“PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE
COLEGIOS MUNICIPALES DE LA
REGIÓN METROPOLITANA”***

*TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE*

AÑO 2004.

NOMBRE: ASTRID KUZMANICH
PROFESORA GUÍA: Ma. CRISTINA DI SILVESTRE

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, Ricardo y Julia, por haberme apoyado en la gran tarea de ser una estudiante universitaria y permitirme llegar hasta el final del proceso; por todo el amor que me han dado durante toda mi vida.

A mis hermosas hermanas, Pamela y Catalina, por el cariño, empuje y ayuda que me han brindado siempre; lo cual sentí especialmente durante la realización de esta investigación.

A mis compañeras y amigas de la U, Claudia, Isabel, Sandra, Mariella y Francisca, por nuestras conversaciones que me sacaban de algunas dudas, por orientarme y darme su amistad.

Un especial agradecimiento a la profesora María Cristina Di Silvestre, por guiarme en esta investigación, por darse el tiempo de aclarar mis dudas y corregirme, por ayudarme cada vez que lo necesité.

A todos los profesores que participaron en la entrevistas de este estudio, por su tiempo, dedicación, paciencia y sinceridad.

A toda mi familia, amigos y amigas que, de una u otra manera, estuvieron conmigo durante todo este proceso, por la preocupación y el interés constantes. Agradezco incluso a todos aquellos que, desde la distancia, me apoyaron frecuentemente.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo general el describir la percepción de los profesores de educación básica y media, de establecimientos municipales de la Región Metropolitana, respecto a la Reforma Educacional Chilena. Para tal objetivo, es necesario identificar la opinión de los docentes acerca de su propia participación en la reforma, qué factores facilitan y obstaculizan esta participación, describir el impacto de la reforma en el ejercicio de la labor docente y explorar los puntos de vista acerca de los programas de la reforma, del rol social, del rol político y frente al significado de la modernización del sistema educativo.

El estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo y tiene un carácter exploratorio y descriptivo. El universo de la investigación es: profesores (hombres y mujeres) de enseñanza básica y media que realicen su labor en establecimientos municipales de la Región Metropolitana, donde ya se haya implementado la reforma. La muestra se constituyó con un total de 10 informantes, los cuales no pertenecen todos al mismo colegio. Para obtener la información necesaria, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante análisis de contenido.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre julio y septiembre. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el establecimiento donde los profesores se desempeñan, sólo uno de los informantes sugirió que la entrevista se realizara en su hogar. Del total de entrevistados, 7 son mujeres y 3 son hombres.

Los principales hallazgos de la investigación son: como actores centrales en el sistema educacional, los profesores no pueden quedar al margen de la implementación de la reforma. Los logros y virtudes de la reforma se ven principalmente en los estudiantes, y los defectos, hacia los docentes; un ejemplo de ello es la Jornada Escolar Completa. El tema de las diferencias entre colegios municipales y particulares aparece en reiteradas ocasiones durante las entrevistas, no sólo a nivel económico y social, sino también se habla de la brecha digital. A pesar de esta brecha, los profesores están satisfechos con la incorporación

de nuevas tecnologías para lograr que los estudiantes aprendan más allá de la sala de clases, lo cual se enmarca dentro de la modernización de infraestructura. La participación de la familia dentro de la educación también surge como un aspecto relevante, ya que los profesores manifiestan que la educación es tarea de todos.

ÍNDICE

PORTADA	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
ÍNDICE	V
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y PANORAMA DE LA TESIS	1
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2.1° El problema	4
2.2° Objetivos del Estudio	9
2.3° Relevancias del Estudio	10
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA	11
3.1° Contexto Político de la Reforma	11
3.1.1° Principios y Objetivos de la Reforma	16
3.1.2° Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos	20
3.1.3° Programa P-900	22
3.1.4° Jornada Escolar Completa	23
3.1.5° Reforma Curricular	24
3.1.6° Programe MECE Básica	27
3.1.7° Programa MECE Media	30
3.2° Profesores en la Educación Chilena	35
3.3° Profesores en la Reforma Educacional Chilena	40
3.4° Críticas a la Reforma Educacional Chilena	42

CAPÍTULO IV: ESTUDIOS ANTERIORES	46
CAPÍTULO V: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	53
5.1° Educación y Sociología	53
5.2° Importancia Social de una Reforma Educacional	59
5.3° La Pedagogía y sus Dimensiones Sociales	62
CAPÍTULO VI: MARCO METODOLÓGICO	72
6.1° Paradigma del Estudio	72
6.2° Universo, Muestra y Unidad de Análisis	73
6.3° Justificación de la Técnica	74
6.4° Calidad del dato cualitativo	75
6.5° Plan de Análisis	76
6.6° Trabajo de Campo	78
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE DATOS	80
7.1° Participación Docente en la Reforma	81
7.2° Impacto de la Reforma en los profesores	83
7.3° Participación de docentes, alumnos, padres y apoderados en la educación	88
7.4° Logros de la Reforma Educacional	90
7.5° Problemas de la Reforma Educacional	96
7.6° Rol Social de la Reforma	105
7.7° Rol Político de la Reforma	107
7.8° Evaluación Docente	110
7.9° Vocación Docente	113

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	122
ANEXOS	126
Anexo I	127

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN Y PANORAMA DE LA TESIS

No es desconocido que vivimos en una época de cambios, transformaciones e incertidumbre, donde los avances científicos y tecnológicos juegan un rol primordial; debido a esto es importante que los beneficios, tanto de la ciencia como la tecnología, estén al alcance de gran parte de la población, sobre todo tomando en cuenta el contexto de la globalización, fenómeno que sin duda no ha quedado fuera de consideración al momento de idear la Reforma Educacional. Es decir, ya no sólo estamos hablando de procesos nacionales al momento de referirnos a esta Reforma, sino también, a procesos de alcance universal.

Todo lo anterior es parte de las nuevas demandas que la sociedad chilena le hace al sistema educativo, y es debido a eso que la educación en Chile adquiere una importancia decisiva en todas las esferas sociales. Las demandas dicen relación con las nuevas competencias, con la igualdad de oportunidades, la formación de la ciudadanía para la democracia y “una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado”.¹

La globalización exige elevar la competitividad y aquí la educación es un factor relevante, y para conseguir esto es necesario, según Jaime Lavados Montes², realizar un examen crítico a los sistemas educativos. En este sentido, la educación es clave para la modernización de la sociedad y para resolver problemas culturales que genera la modernidad; el sistema educativo debe responder a los requerimientos de un país en pleno proceso de modernización. El mismo Lavados, señala que, en general, los sistemas educativos se van quedando atrás respecto de las grandes transformaciones culturales y sociales ya que es la sociedad la que interviene para reformular la educación, pero tal vez

¹ MINEDUC, “**Reforma en Marcha: buena educación para todos**”, Santiago, Chile, 1998. P. 21.

² En: Brunner, José; “**Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI**”, Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; Ed. Universitaria, Santiago, 1995.

debiera ser al revés, así la educación dinamizaría los cambios de la sociedad. Lo central es que el sistema educativo logre pensar con perspectiva de futuro, proyectar y reformular permanentemente.

Por lo tanto, el tema de la Reforma Educacional en Chile resulta relevante ya que no sólo involucra y compromete a profesores y estudiantes de los establecimientos educacionales, sino también a toda la familia y sociedad chilena, esto, porque implica cambios en la vida de la familia, en la ocupación del tiempo de los estudiantes e incide en el desarrollo presente y futuro de ellos mismos.

Por todas las razones anteriormente mencionadas es que surgen preguntas relevantes sobre la Reforma Educacional Chilena: ¿Cuál es la importancia social y política de la Reforma Educacional Chilena? y ¿Qué significa para la sociedad chilena llevar a cabo con éxito esta Reforma tanto en el corto como en el largo plazo? Sin embargo no sólo resulta necesario responder lo anterior ya que mucho se habla, pero poco se sabe de la Reforma como tal, por lo tanto, resulta pertinente saber en definitiva ¿Qué es la Reforma Educacional Chilena? y, concretamente, ¿Qué significa modernizar el sistema educativo chileno?; es así como, dando respuesta a estas preguntas, se desentrañarán otras incógnitas en torno a este tema, tales como sus puntos fuertes y sus puntos débiles, los valores éticos y sociales implicados en ella, cuáles son los programas y políticas implementados, cuál ha sido la participación del profesorado, y cuál es la percepción de los docentes acerca de la Reforma Educacional Chilena. Es en ese último punto señalado donde se centró el presente estudio, es decir, explorar en la percepción que tienen los profesores acerca de la Reforma Educacional Chilena, lo que opinan sobre su diseño, su implementación, sobre los programas de la Reforma, acerca del rol social y político de esta Reforma Educacional y el significado de la modernización del sistema educativo chileno.

El capítulo II está dedicado a plantear el problema de la Reforma Educacional, se expone la pregunta de investigación y se manifiestan los objetivos y relevancias del presente estudio.

En el capítulo III se encuentran los antecedentes de la Reforma, en el cual se explica qué es la reforma, sus objetivos, sus programas, su implementación, su contexto histórico, político y social. Dentro de los antecedentes también está expuesta la labor de los profesores en la educación chilena y en la reforma educacional, y las críticas que se le hacen a la reforma desde distintos sectores políticos y sociales.

El capítulo IV está dedicado a los estudios y hallazgos anteriores a esta investigación, referidos principalmente a la relación entre reforma educacional y los profesores.

El capítulo V es el marco teórico, en el cual se desarrollan tres temas relacionados con la educación, la pedagogía y la reforma: Educación y Sociología, Importancia Social de una Reforma Educacional, y la Pedagogía y sus Dimensiones Sociales.

El capítulo VI corresponde al marco metodológico. En este capítulo se explica el paradigma de la investigación, porqué se ha elegido tal paradigma, cuál es la muestra del estudio, la técnica y análisis utilizados, y el trabajo de campo.

En el capítulo VII se desarrolla el análisis de datos, el cual, mediante categorías y subcategorías, describe las opiniones, percepciones, perspectivas y puntos de vista de los profesores acerca de la Reforma Educacional.

Por último, el capítulo VIII corresponde a las conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1° EL PROBLEMA

La Educación ha sido un tema de suma importancia desde los inicios de la historia humana. Platón, en “La República”³, planteaba que la educación de los guerreros y los niños tenía gran relevancia para la formación de la sociedad, ya que la educación demuestra lo bueno, lo benéfico; las personas educadas y sabias no permiten la corrupción, el orgullo ni la avaricia, lo cual permite que una sociedad se desarrolle correctamente.

Como fenómeno, la educación llamó la atención ya a los primeros sociólogos, con lo cual la educación pasó a “objetualizarse” como ámbito de la realidad social; fue así como poco a poco surgió la “Sociología de la Educación” como una de las tantas “sociologías especiales”. Se vio la educación como fenómeno social, y a la Sociología de la Educación como un aporte que tenía una definición clara de su objeto de estudio.

Sociológicamente hablando, algunos autores, tales como Agulla (1976), Bottomore (1967), De Ibarrola (1985), coinciden en destacar a Durkheim como el primero en tener una preocupación sociológica por la educación, tomando en cuenta la naturaleza social del fenómeno educativo y estableciendo la relación existente entre los cambios de las estructuras sociales y las transformaciones de los sistemas escolares. El mismo Durkheim definió la educación como “...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones todavía no maduras para la vida social. Su objetivo es despertar y desarrollar en el niño aquellas actitudes físicas, intelectuales y morales que le exigen la sociedad, en general, y el medio al cual está especialmente destinado.”⁴ En fin, Durkheim fue capaz de advertir el aspecto social de la educación.

³ Platón; “**La República**”; Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969.

⁴ Durkheim, Emile; “**Educación y Sociología**”; reseña en: Bottomore, T.B.; “**Introducción a la Sociología**”; Ed. Península, Barcelona, 1967. P. 253.

Juan Agulla (1979:91) postula que, de todas las sociologías especiales, la sociología de la educación ha sido la menos desarrollada, sobre todo por la falta de investigaciones concretas de valor científico, con un pobre desarrollo teórico y ciertas confusiones. Según Agulla, esto lo ve el sociólogo y lo siente el pedagogo. Con esto, concluye Agulla "...que si, por un lado, ha existido desde el mismo nacimiento de la sociología una constante *preocupación sociológica por la educación*, tanto por parte de los sociólogos como por parte de los pedagogos, por el otro, no ha existido una *ocupación sociológica por la educación* conforme a la evolución de la teoría y la investigación en el campo de la sociología."

Ya ha pasado tiempo en la historia y, a estas alturas, no hay duda del vínculo existente entre la sociedad y la educación; los cambios educativos deben ir a la par de las transformaciones sociales y culturales, políticas y también económicas. La educación toma importancia tanto en las sociedades más simples como en las más especializadas; en las primeras la función corresponde mayoritariamente a las familias, pero no deja de ser importante. En las sociedades más desarrolladas, la educación se hace más sistemática y profesional, y se prepara al niño para la sociedad global; a medida que esta sociedad se va transformando, todas las enseñanzas pueden quedar atrás y obsoletas si no se trabaja a la par de esos cambios.

Considerando todo lo anterior, se puede afirmar que la educación no sólo ha sido preocupación de los pedagogos, sino también de sociólogos, de otro tipo de profesionales, y de la sociedad en general. De hecho, cada sociedad tiene un sistema de educación que se impone a las personas; en cada sistema se incluyen costumbres, identidades e ideologías, entre otras cosas, que son propias de cada país en un momento determinado de su desarrollo. Es decir, en cada momento hay un tipo regulador de educación, lo cual tiene que ver con nosotros como individuos y como comunidad expresando sus necesidades.

Es así como el surgimiento de cualquier reforma, en cualquier tipo de sociedad tiene, sin duda, una razón de ser; surge de una preocupación por "lo real", lo cual es lo que le va dando sentido. En este caso, nos estamos refiriendo a la Reforma Educacional

Chilena, que ha pretendido y pretende llevar a cabo una nueva forma de educación con éxito hacia la modernización del sistema. Para conseguir tal objetivo, resulta relevante la opinión, percepción y participación de todos los actores sociales involucrados en tal Reforma.

En un principio, resulta interesante el tema de la Reforma Educacional Chilena, ya que ésta significa una nueva forma de llevar a cabo la educación en nuestro país. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario contar con el apoyo de los docentes (como actor social primordial) debido a que ellos cumplen un rol fundamental por ser los que interactúan con los estudiantes, son quienes transmiten el conocimiento y, algo muy importante, son quienes llevan a la práctica todo el diseño de la Reforma Educacional. El tema resulta relevante por involucrar tanto a alumnos, padres, apoderados y profesores, es decir, compromete a los establecimientos educacionales en general, y a toda la familia y sociedad chilena.

Para conseguir implementar la Reforma Educacional, el rol de los padres de familia y el de los estudiantes debía ser protagónico y activo, ya que con ello se encontraría en el sistema educativo los espacios iniciales y fundantes de la propia capacidad de participación e integración social. Pero por otro lado, están los docentes, los cuales deben asumir su rol profesional para aportar en la integración de los estudiantes, de las familias y de ellos mismos a la sociedad chilena. Los docentes corresponden- según la definición de educación realizada por Durkheim⁵, y señalada al principio del Planteamiento del Problema- a aquellas generaciones adultas que ejercen la acción de la educación sobre las generaciones todavía no maduras para la vida social.

La Reforma de la educación chilena se centra en aspectos cualitativos, vale decir, en una mayor calidad. Además, pone énfasis en temas tan importantes como la equidad, la no discriminación a los grupos más pobres y vulnerables, fomentar la participación, transformar la cultura escolar, lograr la formación de un sujeto de alumno, entregar nuevas herramientas para abrir las puertas al mundo moderno, lograr un conocimiento

contextualizado, aprender a aprender, adquisición de conocimientos por sobre la acumulación de datos, etc. Para todos estos aspectos educativos y sociales, es relevante y necesaria la participación de profesores, lo cual conlleva una posible aprobación o reprobación hacia la Reforma Educacional por parte de los docentes. En el caso de una reprobación, sería casi imposible llevarla a cabo con éxito.

Esta Reforma se desarrolla en cuatro esferas que permiten el cambio cualitativo anteriormente señalado: programas de mejoramiento e innovación, reforma curricular, la jornada escolar completa y el fortalecimiento de la gestión docente. Es en esta última esfera donde la siguiente investigación pretendió centrarse, sobre todo, considerando como primordial la percepción de los profesores hacia el tema.

Con referencia a la Reforma Educacional Chilena, los profesores tienen gran relevancia dentro de ella, sobre todo, porque deben ir a la par de los cambios; además, por una parte está el diseño de la Reforma y, por otra, su implementación y es en esto último donde todos los actores sociales (primordialmente los profesores) deben aportar. Por ejemplo, para el nuevo currículum, se necesitan profesores capaces de elaborar o adaptar programas curriculares según las necesidades de niños, jóvenes en situaciones geográficas diversas. Para el Programa de las 900 Escuelas se necesitan profesores de fuerte compromiso y capacidad para ofrecer experiencias educativas estimulantes que ayuden a sus alumnos a lograr niveles de aprendizaje cercanos a los promedios nacionales. El programa de informática Enlaces requiere de profesores que se sientan cómodos con el uso de computadoras con fines pedagógicos.⁶

Se puede decir, según todo lo anterior, que para la Reforma Educacional Chilena se necesitan “nuevos” profesores, que deben integrarse a grupos de docentes para formarse en la experiencia, reflexión y colaboración; con la capacidad y disposición de animar a grupos de jóvenes; capaces también de apoyar el diseño y la implementación de los proyectos de

⁵ Durkheim, Emile; “**Educación y Sociología**”; reseña en: Bottomore, T.B.; “**Introducción a la Sociología**”; Ed. Península, Barcelona, 1967. P. 253.

⁶ Avalos, Beatriz; en: García-Huidobro, Juan, editor; “**La Reforma Educacional Chilena**”; Ed. Popular, Madrid, 1999. P 198.

mejoramiento educativo. Esto nos puede llevar a la conclusión que, para conseguir el éxito en la Reforma Educacional Chilena, es necesario también una reforma de la formación docente.

Resumiendo, los profesores son agentes activos dentro de la educación y, por lo tanto, de la Reforma Educacional. Por esta razón, si se quiere tener una opinión de ésta o comprenderla de mejor manera, es fundamental conocer lo que sienten los docentes y así acercarse a su punto de vista respecto a la “nueva” forma de programar el sistema educativo.

Posterior al planteamiento del problema, se llega a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los profesores de educación básica y media, de establecimientos municipales de la Región Metropolitana, respecto a la Reforma Educacional Chilena?

2.2° OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.2.1° OBJETIVO GENERAL

- Describir la percepción de los profesores de educación básica y media, de establecimientos municipales de la Región Metropolitana, respecto a la Reforma Educacional Chilena.

2.2.2° OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar cuál es la opinión de los docentes acerca de su participación en la Reforma Educacional Chilena.
- Identificar facilitadores de la participación de los profesores en la Reforma Educacional Chilena.
- Identificar obstaculizadores de la participación de los profesores en la Reforma Educacional Chilena.
- Describir cómo afecta la Reforma Educacional Chilena a los profesores en el ejercicio de su docencia.
- Explorar los puntos de vista de los docentes frente a los programas implementados por la Reforma Educacional Chilena.
- Explorar las opiniones de los docentes frente al rol social de la Reforma.
- Explorar las opiniones de los docentes frente al rol político de la Reforma.
- Explorar la perspectiva de los profesores frente al significado de la modernización del sistema educativo chileno.

2.3° RELEVANCIAS DEL ESTUDIO

2.3.1° RELEVANCIAS TEÓRICAS

- Los conceptos y categorías hallados en este estudio podrán ser útiles para una posible “Teoría Educativa” acerca de la Reforma Educacional Chilena, lo cual sería un aporte teórico tanto para la Sociología (específicamente para la Sociología de la Educación) como para las ciencias relacionadas con la Educación.

2.3.2° RELEVANCIAS PRÁCTICAS

- A partir de la investigación, acerca de la percepción de los docentes sobre la Reforma Educacional Chilena, los hallazgos encontrados podrán servir como material para generar talleres, discusiones, debates y capacitaciones a nivel educacional (Ministerio, pedagogos, alumnos, etc.) respecto al tema de la Reforma para incentivar la participación docente, crear interés en los estudiantes y mejorar la relación entre profesores y el Ministerio sobre todo en lo referente a este tema.

- No sólo se considera relevante difundir este estudio a actores directamente relacionados con el sistema educacional, sino también a actores sociales ajenos al proceso educativo, con el propósito de formar una opinión y puntos de vistas en todos los individuos, tomando en cuenta que, de una u otra manera, todos los actores sociales son importantes dentro de la Reforma Educacional Chilena.

CAPÍTULO III
ANTECEDENTES DE LA REFORMA
EDUCACIONAL CHILENA

3.1° CONTEXTO POLÍTICO DE LA REFORMA

No se puede conocer la Reforma Educacional Chilena sin antes revisar un poco de historia en torno a la importancia que le han dado los gobiernos al tema de la educación, sobre todo desde el gobierno del régimen militar hasta la actualidad.

Durante la dictadura de los años 1973 - 1990, el gobierno se propuso descentralizar y para ello se traspasó la dependencia de los colegios desde el Ministerio de Educación a los municipios; esto, según José Pablo Arellano (2000) trajo ventajas tales como la transparencia en el manejo de la educación, eficiencia, flexibilidad, entre otras. El Ministerio de Educación sólo mantenía funciones normativas, de definición del currículum y de los libros de texto, de supervisión y de evaluación. Sin embargo, esta pretensión de descentralización dejó asuntos pendientes que se vieron claramente cuando se reconquistó la democracia en 1990; estos asuntos son: la grave insuficiencia de recursos, la situación desmedrada de los docentes, insuficiente infraestructura y materiales didácticos, y carencia en calidad y equidad de la educación. Por otra parte, el gobierno militar “cambió la forma de la asignación de los recursos, de una modalidad basada en los presupuestos históricos de gasto de los establecimientos a una modalidad basada en el pago de una subvención por alumno atendido”⁷, lo cual generó una competencia entre establecimientos por matrícula.

Fue entre 1990 y 1994 el periodo en que se trató fortalecer dicha descentralización para lograr aumentar la calidad y la equidad; el problema era que la herencia de un sistema autoritario dejó importantes marcas en la institucionalidad y la convivencia social, lo cual

⁷ Cox, Cristián; “La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenido, Implementación”; MINEDUC, Santiago, 1997. P. 1.

se hizo urgente abordar para llevar a cabo un proyecto de gobernabilidad democrática (Viereck : 1999). Por otra parte, la tesis educacional del gobierno militar era neoliberal, la educación era vista como un mercado, donde lo central era la optimización y la competencia como motor de crecimiento.

El gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994) puso a la educación en proceso de desarrollo y modernización, le dio importancia al acceso y a la cobertura, a la expansión de oportunidades educativas, sobre todo para la población de menores ingresos o habitantes del mundo rural. Los principios orientadores de esta importancia dada a la educación fueron: el derecho a la educación, considerándolo como derecho humano y como libertad fundamental para participar efectivamente del desarrollo económico, político y cultural en una sociedad libre y solidaria; la educación como tarea nacional y como prioridad en una democracia, la sociedad debe hacerse cargo de la educación, involucrando a educadores, familias, al Estado y a distintos actores sociales. Siguiendo esta línea, el Estado debe asumir la responsabilidad de asegurar el derecho a la educación, explicitar sus fines y objetivos, y crear las condiciones para una creciente igualdad de oportunidades; el rol del Estado debe ser activo y conductor, cumplir funciones de orientación, planificación y supervisión, garantizar una educación universal, de calidad, gratuita y de carácter obligatorio.

Cristián Cox (1994), asegura que los objetivos, entre los años 1990 y 1994, en materia de educación fueron principalmente expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación tanto preescolar como primaria, secundaria y superior; mejorar la calidad de las oportunidades educativas, focalizando los esfuerzos del Estado y dando atención preferencial a los grupos en situación de alto riesgo educativo, entre otros.

Ya en el periodo de 1994, al asumir Eduardo Frei, los puntos de partida en materia de educación fueron principalmente la renovación curricular, los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), la descentralización educacional, reestructuración de la educación media y de la educación para el trabajo,

desarrollo y mejoramiento de la educación superior. Con esto, los desafíos eran: tener una educación para el crecimiento productivo con equidad, educación para incorporarse a la revolución científica y tecnológica, y una educación para el desarrollo humano. Para conseguir esto, el rol de los padres de familia y el de los estudiantes debía ser protagónico y activo, ya que con ello se encontraría en el sistema educativo los espacios iniciales y fundantes de la propia capacidad de participación e integración social. Por otro lado, están los docentes, los cuales deben asumir su rol profesional para aportar en la integración de los estudiantes, de las familias y de ellos mismos a la sociedad chilena.

Tanto para el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994) como para los de Eduardo Frei (1994 – 2000) y Ricardo Lagos (Presidente de la República al momento de investigar estos antecedentes), la calidad y equidad en educación han sido temas claves. Se considera la calidad como la transmisión de conocimiento pertinente y con significación social, efectividad en la acción de las personas, su capacidad para asumir responsabilidades en el desarrollo político democrático y su actitud para adecuarse reflexivamente a las condiciones culturales, económicas y técnicas de la modernidad. Calidad también significa educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad; no es sólo una misión intelectual, de acumulación de conocimientos, sino que debe ir dirigida a preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real.

La equidad también es considerada como central, ya que “la educación ha de ser gratuita para todos aquellos que no estén en condiciones de pagarla”⁸; es decir, el objetivo es asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación, superar desigualdades sociales y étnicas, evitar discriminaciones por sexo, etc. Con todo esto se puede lograr hacer frente a la extrema pobreza, mejorar las condiciones de competitividad económica y modernizar la sociedad.

⁸ MINEDUC, “**Educación de Calidad para Todos. Políticas educacionales y culturales**”; Santiago, 1994. P. 16.

Desde el comienzo de los gobiernos democráticos en 1990, y con mayor razón hoy en día, se le ha puesto la atención tanto a procesos sociales, políticos y económicos de alcance nacional como a procesos universales. Dentro de esto, el fenómeno de la globalización es relevante debido a que genera nuevas demandas y pone en el centro de las preocupaciones la formación de los niños y jóvenes, esto se explica porque el desarrollo económico y la integración social dependen del tipo y calidad de la educación proporcionada a las nuevas generaciones; dentro de la denominada “sociedad de la información”, la educación aparece como el principal y privilegiado instrumento de desarrollo personal y colectivo. Ante los constantes cambios que afectan a la sociedad, la economía y el desarrollo de los países, es necesario formar generaciones futuras con una constante revisión y actualización; la educación debe desarrollar la capacidad de la fuerza laboral, el nivel de productividad nacional y competitividad internacional. En este sentido, la Reforma Educacional vendría siendo una apuesta a futuro.

La educación de calidad y accesible a todos es, para José Joaquín Brunner (1995), la base de una sociedad moderna, es necesario para renovar las energías del sistema escolar y recuperar para sus protagonistas el placer de aprender y enseñar. La educación es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida común. La educación debe concebirse como un derecho de todos, como una obligación de la sociedad y debe organizarse como servicio masivo. Sin educación masiva, no hay cultura nacional; sin embargo, es importante respetar la persona individual y sus características propias, su familia, etnia, grupo social, religión, etc.

La educación masiva se relaciona con la democracia como forma de vida, con el funcionamiento de las instituciones, con la capacidad de los ciudadanos de conocer y juzgar sus opciones, participar en la vida pública y ejercer sus derechos políticos. El desarrollo económico también está relacionado con la educación masiva, sobre todo por la importancia de la ciencia y la tecnología, es decir, es necesario educar para producir y laborar en los diversos campos de la actividad nacional. Esto también está relacionado con

la erradicación de la pobreza y con el aprovechamiento de todos los talentos de la población.

El desafío educativo chileno sólo puede cumplirse con un gran esfuerzo por parte de todos los actores sociales; la Concertación ha asumido un compromiso público sobre educación, poniendo énfasis en la necesidad de lograr aprendizajes de calidad, con una lógica pedagógica que dé importancia a los temas de recursos, gestión y estructuras.

En resumen, la reforma educacional chilena es relevante debido a que se encuentra inserta en un proceso político marcado por el inicio de la democracia, más bien, en el proceso político de transición. Se sabe que la Reforma en cuestión nace como idea en el gobierno de Patricio Aylwin, en 1990; el cual puso a la educación en un primer plano ya que se consideró como relevante el tema del aumento del promedio de la escolaridad de los chilenos y la reducción del analfabetismo. Fue en este periodo cuando la renovación de la educación pasó a un primer plano y llegó a ser uno de los puntos más importantes de la agenda pública; desde ese momento en adelante, “...las políticas gubernamentales en educación configuran una acción de envergadura sin precedentes en el último cuarto de siglo, que intenta el mejoramiento y transformación del sistema escolar, en un marco de consensos amplios sobre el carácter estratégico del sector para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país.”⁹

Fue a partir de 1996 (durante el gobierno de Eduardo Frei) cuando se definió y se pone en marcha la reforma como tal. En este periodo, la atención estuvo centrada preferentemente en mejorar la educación del país, preocupándose por el tiempo de trabajo de los escolares y de dar apoyo al profesorado. Un hito importante durante el gobierno de Eduardo Frei en materia de educación fue la creación de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación.

⁹ Cox, Cristián; “**La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenido, Implementación**”; MINEDUC, Santiago, 1997. P. 1.

Se puede decir que la Reforma Educacional Chilena es relevante tanto en la esfera social y cultural como en la política, incluso, en la esfera económica (como lo ha dicho el Presidente Ricardo Lagos). Durante el gobierno de Ricardo Lagos, se ha sido testigo de numerosos programas, los cuales se explicarán más adelante, aplicados en el sistema educacional con el propósito de modernizarlo, lo cual confirma que los gobiernos de la Concertación han centrado su atención en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

El tema resulta de suma importancia debido a que la Reforma Educacional Chilena se enmarca en un escenario donde Chile intenta cruzar la transición política tras los años de dictadura militar y, por esto, la educación vuelve a estar en la mira de las transformaciones del país. El desafío desde un comienzo fue aumentar el acceso a la educación, aumentar la inversión, crear políticas educacionales que faciliten el acceso y que aseguren la calidad.

Ante tal escenario político y social descrito anteriormente, ya podemos preguntarnos y responder ¿Qué es la Reforma Educacional Chilena?

3.1.1° PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Para Juan Eduardo García-Huidobro (en Martinic y Pardo:2001), la Reforma Educacional es una meta que involucra tanto al gobierno como a la sociedad completa. Como todo desafío, tiene puntos de partidas, logros y rezagos. El mismo García-Huidobro plantea que “La Reforma Educacional Chilena busca mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes y su distribución social. Esta meta supone dos cambios profundos en la forma de entender la responsabilidad estatal en educación. Por una parte, se ha pasado de un Estado que se hacía cargo de entregar el servicio educacional a todos, a un Estado que se compromete con los resultados que los estudiantes logran a través de la asistencia a la escuela y que pone en el centro de su política los aprendizajes efectivamente logrados. Por otra parte, se ha reinterpretado el concepto de igualdad educativa pasando de una política

que entregaba lo mismo a todos, a una política que entrega servicios distintos para obtener resultados más homogéneos: criterio de discriminación positiva.”¹⁰

La base fundamental de la Reforma se sustenta en el aprendizaje cualitativo, es decir, mayor calidad en la enseñanza. Es por ello que se basa en un conocimiento contextualizado, en aprender a aprender, en la adquisición de conocimiento por sobre la acumulación de datos, en un aprendizaje para la vida por sobre todas las cosas, en capacitar para una vida de trabajo, entre otras cosas. La Reforma Educacional es un programa de modernización y mejoramiento de la educación chilena; mediante ella nace una variedad de políticas educacionales, centradas en la equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables. Como ya se ha dicho, también está centrada en la calidad, lo cual implica un paso desde el foco en los insumos de la educación al foco en los procesos y resultados del aprendizaje; esto es lo que potencia a instituciones abiertas a las demandas sociales.

José Joaquín Brunner destaca que la Reforma Educacional se desarrolla en cuatro esferas que permiten el cambio cualitativo, los cuales son: *Programas de Mejoramiento e Innovación*, los cuales tienen como objetivo mejorar efectivamente las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje para los estudiantes. La segunda es la *Reforma Curricular*, a través de la cual se pretende fortalecer la autonomía y participación de los centros educativos, en el sentido que se pregunten colectivamente ¿qué es enseñar? y ¿para qué enseñar?, formulando así programas de estudios propios, pertinentes a sus realidades, expresados en proyectos institucionales realistas y coherentes, además de propuestas curriculares singulares. La tercera esfera está relacionada con el *Fortalecimiento de la Gestión Docente*, esto es debido a que la Reforma se sustenta en los docentes como factor clave; son los profesores los que harán uso de los múltiples recursos que este proceso ha puesto a disposición de las escuelas y los liceos. Por último, está la *Jornada Escolar Completa*, la cual es una medida que responde a los cambios en el currículum y la

¹⁰ Ibid, p. 206.

pedagogía que, para lograr sus objetivos de mejoras en la calidad de la educación, necesitan y demandan una extensión de la jornada horaria.¹¹

La Reforma Educacional Chilena se caracteriza por ser gradual y producida desde las escuelas y los liceos. Toma en cuenta los cambios en las condiciones de la sociedad y así pretende transformar y adecuar los sistemas educativos. Además se plantea afectar paulatina y gradualmente todas las dimensiones del sistema, lo cual debe ser de forma global; es decir, su objetivo es llegar a las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos, el financiamiento del sector y el mejoramiento de las condiciones del trabajo de los docentes.

Roberto Viereck (1999), considera la Reforma Educacional como un intento de contrarrestar los efectos de la política neoliberal-conservadora, llevada a ultranza por el régimen militar; sería el perfeccionamiento de la tendencia descentralizadora, la cual posee una inspiración mixta, es decir, por una parte mantener “logros” del sistema neoliberal y, por otra, mejorar la regulación estatal en pro de garantizar mayores índices de “equidad”, las que han sido dos concepciones políticas históricamente confrontadas.

En cuanto a las metas y objetivos de la Reforma Educacional Chilena, se puede señalar que, cómo se ha dicho anteriormente, todo se centra en la calidad y equidad; sobre esto, García-Huidobro señala: “El propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.”¹² Desglosando esta idea, se puede afirmar que a nivel prebásico se busca ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de los niños menores de seis años; en la educación básica la meta es mejorar la calidad y equidad de la educación, el centro es entregar un servicio de más calidad que asegure aprendizajes reales y relevantes a todos, en este sentido, lo principal es

¹¹ www.udec.cl

¹² García-Huidobro, Juan, editor; **“La Reforma Educacional Chilena”**; Ed. Popular, Madrid, 1999. P. 13.

llegar a los sectores más pobres; para la educación media la meta es instalar un proceso global de mejoramiento e incluir en la reforma curricular contenidos culturales.

García-Huidobro (en Martinic : 2001) señala los puntos fuertes y los débiles de la Reforma en cuestión. Postula que dentro de los logros se encuentra el haber instalado en la opinión pública y en la agenda política la educación como una prioridad estratégica de la sociedad chilena, las mejores condiciones de ejercicio de la educación y el aumento sostenido de los niveles de aprendizaje, sobre todo en escuelas más pobres. Sin embargo, también puntualiza algunos rezagos de la Reforma, los cuales son la desigualdad en el sistema y que no se ha logrado incorporar activamente a las organizaciones del Magisterio.

Por otro lado, Brunner (1995) señala dentro de las fortalezas de la Reforma el pretender transformar la cultura escolar y lograr la formación de un sujeto de alumno; la autonomía para que cada establecimiento desarrolle sus propios planes y programas de acuerdo a las necesidades de la comunidad; el programa de las 900 escuelas; el Estatuto de los profesionales de la educación; los Programas MECE Básica y MECE Media; la Red Enlaces; y por último, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos establecidos en el Decreto 40, que son los conocimientos específicos para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar.

Por otra parte, las debilidades se centran en el rol del profesorado, ya que éste sólo se ha considerado a partir de los programas de desarrollo docente impulsados por el Ministerio de Educación; lo central de esta gran debilidad es llegar a considerar a los profesores como lo que son, es decir, como actor principal de la Reforma; en este sentido, la Reforma ha sido inconclusa ya que ha sido pensada y planificada sin considerar la opinión de los profesores (Brunner : 1995).

Otra de las debilidades importantes está relacionada con la Jornada Escolar Completa (JEC) ya que para ella no existe infraestructura suficiente, lo cual lleva a que el tiempo en las escuelas y liceos se transforme en un tiempo ocioso y no cumpla el objetivo de la JEC, es decir, no cumple con elevar la calidad de la educación y permitir que los

estudiantes se desarrollen dentro de su propio establecimiento; esta extensión de la jornada no ha resultado motivante para los alumnos ni para el profesorado. Otro de los problemas en la extensión de la jornada es que se ha perjudicado a los estudiantes en el sentido a la alimentación debido a que algunas escuelas todavía no gozan del beneficio de los almuerzos (Brunner : 1995).

Pareciera que el mayor problema de la Reforma es que los actores que deben ejecutarla no están mentalizados en las nuevas concepciones educacionales existentes (Brunner : 1995).

La propuesta de la Reforma Educacional Chilena está contenida en los Decretos n° 40/96 de la educación general básica y el Decreto n° 220/98 de la educación media, orientados a la sabiduría y al humanismo, asegurando una formación integral y armónica para las generaciones futuras. Dentro de esta propuesta se encuentra lo que anteriormente se señaló como una fortaleza: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

3.1.2° OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS

Dentro de los Objetivos Fundamentales se encuentran los verticales y los transversales. Los primeros son aquellos que se dirigen específicamente al logro del saber y del desarrollo personal; serán los aplicados a determinados cursos y niveles cuyo logro demanda aprendizaje. Los segundos son los que hacen referencia a las finalidades de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio¹³. Concretamente, los Objetivos Fundamentales Transversales propuestos para la enseñanza básica y media, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los alumnos desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social; esto, sin lugar a dudas, debe ser asumido por el currículum escolar. Estos objetivos deben contribuir a la formación ética, al crecimiento y autoafirmación personal, a las personas y su entorno, al desarrollo del pensamiento

¹³ www.vi-e.cl

(principalmente en Educación Media). Los Objetivos Fundamentales Transversales buscan ejercer grados crecientes de libertad y autonomía personal, el respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común; el respeto por la vida, el desarrollo personal y social, descubrir tanto el pensamiento reflexivo como metódico, interés por la realidad, expresar opiniones, ideas y pensamientos propios; desarrollar la creatividad y el autoaprendizaje, participar en actividades en comunidad, dar importancia al entorno social, proteger el entorno natural, conocer la identidad nacional, tener iniciativa propia, trabajar en equipo, construir espíritu emprendedor, entre otras cosas.¹⁴

Por otro lado se encuentran los Contenidos Mínimos, los cuales son conocimientos específicos y prácticos para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir con los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel. Estos son conocimientos que incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, eventos, fenómenos, objetos o símbolos; pero la idea no es sólo acumular datos, sino también comprender, relacionar una información con otra, integrando marcos explicativos y/o interpretativos. Esto significa también crear habilidades en los estudiantes, conocer técnicas, estrategias, tácticas y métodos para el estudiante en su proceso de aprendizaje. Cada sector de aprendizaje, llámese Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia, Tecnología, Artes, Educación Física, etc., puede definir los tipos de saberes y experiencias que deben ser tratadas a lo largo de cada uno de los años escolares.¹⁵

Para conocer y entender más la Reforma Educacional, debemos ahondar en los programas que esta contempla; anteriormente ya se ha hablado de los programas MECE Básica y MECE Media, de P-900, de la Jornada Escolar Completa, del cambio curricular, entre otros; pero...¿ en qué consiste y de qué trata cada uno de ellos?

El cumplimiento de la Reforma se lleva a cabo mediante los siguientes programas: *Programa de las 900 escuelas, el Estatuto Docente, Profesionalización Docente, Programa MECE Básica, MECE Media, Programa “Enlaces”, Reforma Curricular, Jornada Escolar*

¹⁴ Ibid.

Completa (JEC), Proyecto Montegrande. A continuación, se hará referencia con más extensión a los programas más emblemáticos.

3.1.3° PROGRAMA P-900

Uno de los programas más destacados es el de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de sectores pobres (P-900), el cual consiste en “una iniciativa de discriminación positiva que entrega un apoyo técnico y material especial al 10% de los establecimientos escolares que presentan los más bajos resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en lenguaje y matemática... Su principal propósito es fortalecer las destrezas culturales de base en los alumnos de estas escuelas,... se trata de aumentar sustantivamente los resultados en las áreas de lenguaje y matemática... En la medida en que los establecimientos escolares superan los promedios regionales del SIMCE, pueden egresar del Programa y continuar trabajando en forma autónoma.”¹⁶ Es decir, está centrado en elevar el aprendizaje de los niños y niñas de las escuelas básicas y, para esto, se realizan actividades tanto para profesores como para alumnos. El apoyo a estas escuelas se realiza a través de capacitación docente, la cual consiste en profesores que trabajan en grupos conducidos por supervisores de Mineduc; también existen los talleres de aprendizaje, donde se realizan actividades de refuerzo para los niños con mayores dificultades; por otro lado está el apoyo material de bibliotecas y materiales didácticos. Para Cox, este programa está concebido como una unidad de tratamiento intensivo por parte del Estado a las escuelas que exhiben los más pobres rendimientos. Al egresar de este programa, las escuelas pasan a participar en el programa de cobertura universal del Mineduc para la educación básica, es decir, a MECE Básica (Cox : 1994).

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Sotomayor, Carmen, en: García-Huidobro, Juan, editor; **“La Reforma Educacional Chilena”**; Ed. Popular, Madrid, 1999. P. 71.

3.1.4° JORNADA ESCOLAR COMPLETA

Otro de los programas emblemáticos es el de la Jornada Escolar Completa (JEC), el cual tiene como propósito que tanto alumnos como profesores aprovechen el tiempo relacionándolo con la calidad de los aprendizajes de los niños mientras permanecen en la escuela. Se consideran la extensión y calidad del tiempo de trabajo como factores claves en el aprendizaje de los alumnos (MINEDUC : 1998).

Mineduc (1998) propone que las ventajas de la JEC son: contar con más tiempo para las actividades docentes, disponer de tiempo suficiente para responder a los requerimientos derivados de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, contar con tiempo para alternar el trabajo intensivo en el aula con los periodos de recreo y con las actividades complementarias necesarias, asegurar actividades de apoyo reguladas, contar con la infraestructura necesaria para que los estudiantes realicen actividades de reforzamiento educativo, fortalecer la identificación de los estudiantes y sus familias con el establecimiento educacional, aumentar el tiempo de permanencia en la escuela de los niños que enfrentan un medio más hostil y, por último, generar condiciones para un trabajo docente de gran calidad.

La ampliación del tiempo escolar va directamente relacionada con el mejoramiento de la calidad de la educación; la JEC debe generar una relación con el “Proyecto Educativo Institucional” o con las prioridades educativas de la escuela o liceo, debe considerar el mejoramiento del aprendizaje y formación de los estudiantes como su foco principal; el compromiso debe ser de toda la comunidad educativa. Para un óptima JEC, se requiere de una infraestructura, para lo cual el Estado, en 1994, creó el Fondo de Inversiones en Infraestructura, destinado a financiar obras en establecimientos municipales; el objetivo es hacer efectivo el funcionamiento de los establecimientos en un solo turno (MINEDUC : 1998).

En torno a JEC, hay diversos temas en discusión; según Cecilia Jara (en García-Huidobro : 1999), el tema del financiamiento fue central a la hora de promulgar la ley de la

Jornada Escolar Completa, sobre todo al tratarse del aporte desde el IVA (Impuesto al Valor Agregado) y su efecto redistributivo, debido a que quienes más aportan son los grupos con mayores ingresos y que consumen más y el beneficio lo reciben principalmente los grupos más pobres que tienen a sus hijos en colegios con financiamiento público. Otro tema en torno a la discusión de JEC es sobre el aporte privado v/s el aporte del Ministerio ya que este último optó por entregar aporte para infraestructura, discriminando sólo por las necesidades de infraestructura de los locales, con lo cual se corre el riesgo de dejar en condición de alta vulnerabilidad a los alumnos que presentan desventajas educativas y culturales.

La discusión por el tema de la JEC también pasa por su obligatoriedad. Algunos sectores consideraban que esta iniciativa atentaba contra la libertad de los sostenedores de organizar los establecimientos, por cuanto se obliga a cumplir con un horario mínimo de funcionamiento. Finalmente se entendió la iniciativa como una medida de bien común que está asociada al éxito de los cambios que se están impulsando para el sector, especialmente en la implementación de un nuevo currículum que requiere de más tiempo para ser efectivo en las aulas y se estableció la excepción para aquellos establecimientos que presentan altos niveles de calidad (Jara, en García-Huidobro : 1999).

3.1.5° REFORMA CURRICULAR

Hemos dicho que la JEC está muy relacionada con la Reforma Curricular y es en eso en lo que ahora ahondaremos. Por primera vez se plantea libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio, las condiciones son cumplir con el ordenamiento establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), proclamada el 10 de marzo de 1990 – un día antes de que Patricio Aylwin asumiera y comenzara el primer gobierno democrático después de 17 años de dictadura -, y seguir los términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Esto permite a cada establecimiento y equipo de docentes decidir, desde 1996, si innova curricularmente o sigue los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación.

Pero, ¿qué es un currículum?... “es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica... La importancia es poner énfasis en el currículum como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica.”¹⁷

La Reforma Curricular tiene como fundamentos: la necesidad de poner al día los objetivos y contenidos de la educación básica y media, las exigencias de producir calidad en la educación, y la obligación de dar cumplimiento a las disposiciones de la LOCE.

Para Cox (en García-Huidobro : 1999), esta Reforma Curricular es relevante debido a los cambios y transformaciones que afectan a la sociedad contemporánea, como por ejemplo, el impacto de la revolución causada por las nuevas tecnologías de la información, el impacto de la internacionalización, y el impacto del conocimiento científico y tecnológico. Esto, sin duda, va creando mayores demandas al sistema escolar, las cuales apuntan al logro de mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos, mayores capacidades de pensar en sistemas, mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender, mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente, mayores capacidades de resolución de problemas, mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. En general, la idea central es poner un mayor énfasis en la formación general, en la definición de objetivos de aprendizaje de carácter transversal; definir objetivos de aprendizaje no sólo como determinados conceptos o contenidos a conocer, sino también de habilidades y actitudes a internalizar; reorientar las asignaturas hacia los dilemas, preguntas y problemas de la vida real de las personas y de la sociedad contemporánea. Esto es debido a que el currículum anterior a la Reforma “no contiene objetivos precisos ni especifica apropiadamente los niveles de competencia esperados al

¹⁷ Kemmis, “El Currículum más allá de la Teoría de la Reproducción”, en: Viereck, Roberto; **“La Reforma Educativa Chilena en Perspectiva”**, en Revista Chilena de Humanidades, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 1999.

¹⁸ Cox, Cristián, en: García-Huidobro, Juan, editor; **“La Reforma Educativa Chilena”**; Ed. Popular, Madrid, 1999. P. 234, 235.

final de cada grado. Es implementado mediante un modelo pedagógico que no favorece la adquisición de las capacidades de aprender a aprender. Tampoco posee la suficiente flexibilidad para ser adaptado por los establecimientos a las condiciones muy diversas en que les toca trabajar, con alumnos que presentan un desarrollo desigual de sus capacidades de aprendizaje.”¹⁸ La clave es actualizar los contenidos de las áreas de aprendizaje, establecer los objetivos fundamentales transversales e incluir temas de relevancia formativa para los alumnos.

Reforma Curricular de la Educación Básica: En este ámbito se definieron sectores y subsectores de aprendizaje, uno de ellos es el sector de Lenguaje y Comunicación con un subsector del mismo nombre y con otro subsector de un idioma extranjero; otro sector es el de Matemática, con un subsector denominado Educación Matemática. Uno de los sectores más relevantes de esta reforma es el de Ciencia, el cual tiene como subsectores a Comprensión del medio natural, social y cultural; Estudio y Comprensión de la Naturaleza; Estudio y Comprensión de la Sociedad. A parte de estos sectores, también se encuentran los de Tecnología, Artes, Educación Física, Religión Y Orientación (MINEDUC : 2002).

Por otro lado, los Objetivos Fundamentales Transversales se definieron en torno a tres áreas: en relación con la formación ética, en relación con el crecimiento y autoafirmación personal, y en relación con la persona y su entorno. Cada establecimiento puede considerar uno más importante que otro dependiendo de sus propias necesidades, pero teniendo presente que la formación moral del niño y la familia son siempre relevantes (MINEDUC : 2002).

Reforma Curricular de la Educación Media: La elaboración de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación media se realizó en función de los siguientes criterios: Conocimiento contextualizado y significativo, Conocimiento histórico y que se construye. Estos criterios están referidos tanto a la educación media humanístico-científica (orientada a la educación superior) como a la técnico-profesional (orientada al ingreso directo al trabajo) (MINEDUC : 1997).

También para las dos modalidades de enseñanza media (humanístico-científico y técnico-profesional) se han definido los Objetivos Fundamentales Transversales en torno a los siguientes ámbitos: desarrollo del pensamiento, formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, la persona y su entorno, y la informática (MINEDUC : 1997).

En general, la idea de la Reforma Curricular, tanto para la enseñanza básica como para la enseñanza media, es cambiar la actividad expositiva, motivar al alumno, que desarrolle sus capacidades de aprender por sí mismo, que se acostumbre a investigar y a trabajar en grupo.

Poco a poco, nos acercamos a los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), los cuales deben ser los más importantes dentro de la Reforma Educacional.

3.1.6° PROGRAMA MECE BÁSICA

La educación básica se ha universalizado, sin embargo se puede decir que principalmente en zonas rurales todavía existe el problema del acceso a la escuela.

El programa tiene su origen en los principios orientadores y programáticos fijados por el gobierno de Patricio Aylwin; junto con señalar que corresponde al Estado garantizar una educación universal, gratuita y de carácter obligatorio a nivel básico, postula la necesidad de crear condiciones para acrecentar la calidad y la igualdad de oportunidades educacionales.

El programa MECE Básica se inició como un “plan de emergencia” en el primer gobierno de la Concertación, lo cual sirvió de modelo para el diseño del posterior y original programa MECE. La primera línea de acción fue el Programa de las 900 escuelas, en el cual se invirtieron recursos del presupuesto nacional y contó además con cooperación

internacional (gobiernos sueco y danés). A partir de estas inversiones y algunas conversaciones con el Banco Mundial, el gobierno, ya en 1991 aprobó el programa MECE en sí, lo que contempló una inversión total de 243 millones de dólares entre los años 1992 y 1997; esta inversión se repartió, en diferentes porcentajes, entre la dotación de mejores recursos y condiciones para enseñar y aprender, acciones específicas en sectores vulnerables, informática educativa, descentralización pedagógica, etc.

En diciembre de 1989 llegó a Chile una misión del Banco Mundial, el cual “había realizado un estudio sectorial sobre el país, basándose esencialmente en el análisis de datos de las encuestas CASEN (caracterización socio-económica nacional) 1985 y 1987, realizada por ODEPLAN y el Departamento de Economía de la Universidad de Chile, con participación del Ministerio de Economía y el financiamiento del Banco Mundial. Estas encuestas revelaban la situación de las familias más pobres y su acceso a los programas sociales e identificaban los diversos problemas relativos a la vivienda, educación, salud, empleo, ingreso y subsidios...Dentro del ámbito de la educación, se iniciaron las conversaciones entre el Banco Mundial y el equipo que había diseñado el programa del futuro gobierno para el sector y se fijaron las prioridades del sistema educativo. Una vez instalado el gobierno de la Concertación, se procedió a formular el proyecto que en 1991 daría lugar al Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.”¹⁹

El texto “La Reforma Educacional Chilena” define el programa MECE Básica como el principal esfuerzo global y sistémico del Gobierno de la Concertación por mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar, y la equidad de su distribución. Las líneas de acción se aplican a un nivel del sistema escolar en el cual se ha logrado prácticamente el 100% de cobertura, pero dónde todavía existen déficits reales e importantes en cuanto a calidad y equidad; esta líneas de acción se definen en torno a tres áreas: Mejora de condiciones e insumos de la enseñanza (inversiones en infraestructura, inversiones en textos y materiales didácticos, programa de bibliotecas de aula, programa de salud escolar), Programas de atención focalizada a escuelas de riesgo (programa de las 900 escuelas, programa de atención especial a escuelas rurales) e Innovaciones para enriquecer

los procesos educativos (proyectos de mejoramiento educativo, red informática Enlaces).²⁰ Las primeras medidas a tomar por este programa fueron las de apoyar a los alumnos más pobres con programas de alimentación, ampliar la cobertura de la educación, enriquecer las condiciones de trabajo en los establecimientos más vulnerables, proporcionar textos a los estudiantes, prestar apoyo a escuelas rurales, descentralizar el sistema escolar, mejorar los aprendizajes a través del perfeccionamiento de profesores en lecto-escritura y matemática, supervisión focalizada y mejorada, mejoramiento de la infraestructura, informática en escuelas rurales, entre otras cosas.

Todas las medidas van dirigidas a conseguir los siguientes objetivos: entre los objetivos generales se ubican dos, el mejorar la calidad de la educación que ofrece el sistema escolar en el nivel básico subvencionado por el Estado, y mejorar la equidad de la educación ofrecida a este nivel por la ampliación de oportunidades a los niños provenientes de hogares de menores ingresos. Entre los objetivos específicos se encuentran el alcanzar la mejora sistemática en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales, y buscar la mejora progresiva de la distribución social de tales aprendizajes según orientaciones de igualdad de oportunidades y discriminación positiva a favor de los grupos en situación de riesgo educativo.

El grupo objetivo de MECE Básica se extiende a todas las escuelas de educación básica del país, subvencionadas por el Estado. Para llegar a ellas se consideraron los siguientes criterios de focalización: el rendimiento escolar, el nivel socio-económico, eficiencia escolar, ruralidad, y el grado de escolaridad. Posteriormente, la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) propuso otros criterios, como por ejemplo, desnutrición, escolaridad de la madre, situación socio-económica del sector. Es decir, se incluía todo factor que permitiera la categorización de las escuelas básicas en tres niveles (alto riesgo escolar, mediano y bajo). Todo esto permite decir que las líneas de acción de MECE Básica “han sido diseñadas en atención a los requerimientos que prioritariamente

¹⁹ Abraham, Mirtha y Feliú, Mauricio; “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación”; PIIE, 1993. P. 18, 19.

²⁰ García-Huidobro, Juan, editor; “La Reforma Educacional Chilena”; Ed. Popular, Madrid, 1999. P. 47, 48, 49.

exigen apoyo de tipo pedagógico y material, según los mayores niveles de riesgo que las escuelas presenten.”²¹

MECE Básica, en relación con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, se formuló respondiendo a tres tipos de requerimientos:

- El imperativo de adecuarse a las normas sobre objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica indicados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- La necesidad de encuadrarse en los propósitos de las políticas educacionales de Estado que impulsa el Gobierno de Chile y en los planteamientos de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en orden a mejorar la calidad de la educación, asegurar su equidad y comprometer, en las tareas anteriores, la participación de la comunidad nacional.
- La conveniencia de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena (MINEDUC : 2002).

3.1.7° PROGRAMA MECE MEDIA

Al comienzo de los gobiernos de la Concertación, los problemas de la enseñanza básica no eran los mismos que los de la enseñanza media. En esta última los problemas se centraban principalmente en la inequidad, ineficiencia y falta de calidad, en la crisis de orientación y de relación con su medio externo (sistema de educación superior, con el sector productivo, el mercado del trabajo, el mundo contemporáneo de la información y el conocimiento). La tasa de escolarización es una de las más altas en América Latina, sin embargo, existen significativas diferencias de cobertura; el reto es la masificación de la enseñanza media. Además, los problemas de la educación media se advierten tanto en la modalidad científico-humanista como en la técnico-profesional. En la primera sólo se orienta al ingreso a la universidad, donde la mayoría de los que ingresa pertenece a la educación privada; por otro lado, la visión científica es enciclopedista y obsoleta del

²¹ Abraham, Mirtha y Feliú, Mauricio; “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación”; PIIE, 1993. P. 25.

conocimiento, y la visión humanista es una cultura del libro que no prepara al joven a las transformaciones de los saberes (Lemaitre, en García-Huidobro : 1999).

En general, los problemas de la educación media son la escasa diversificación y la poca flexibilidad, y la falta de una adecuada articulación con el medio externo; es decir, la educación media no estaría a la altura de las necesidades de los jóvenes ni responde a las demandas de la sociedad, de las instituciones postsecundarias, de las empresas ni del mercado laboral.

El programa MECE Media surge como respuesta ante las nuevas demandas a la educación media, sobre todo tomando en cuenta que Chile enfrenta un incremento acelerado de la tecnología y recibe el impacto de la revolución de las comunicaciones a nivel mundial. Tomando en cuenta estas nuevas demandas y la importancia que tiene la educación media en Chile, el presente gobierno, de Ricardo Lagos, proclamó la ley de una educación media obligatoria.

María José Lemaitre (en García-Huidobro : 1999), postula los principales problemas y fortalezas que enfrentaba la educación media, principalmente hasta el primer gobierno de la Concertación. Uno de los primeros problemas señalados son los *Bajos resultados en el aprendizaje*, tanto en castellano como en matemáticas, lo cual reflejaba un escaso desarrollo en las habilidades cognitivas.

Otro problema señalado por Lemaitre es el de la *Ineficiencia interna*, destacando las altas tasas de repetición, a pesar de la alta tasa de transición entre educación básica y media, y de la alta cobertura de enseñanza media. También destaca la *Baja eficiencia externa*, tomando en cuenta las dos modalidades de la educación media (científico-humanista y técnico-profesional), y postula que, a pesar que la modalidad científico-humanista está dirigida hacia la educación académica superior, muchos de los estudiantes no ingresa a ella; por otra parte, la modalidad técnico-profesional, dirigida a preparar futuros técnicos, está muy ajena de la realidad del sector laboral.

Por otro lado, está el problema de la *Alta desigualdad social*, lo cual se expresa en grandes diferencias en la distribución de oportunidades educacionales y resultados (cobertura, tasas de repetición y deserción, tiempo promedio de completación, resultados de aprendizaje).

Por el lado de los profesores, el problema era el siguiente: el *Deterioro de la profesión docente y desencanto de los profesores*, esto, debido a que durante el gobierno militar, el sector de los profesores fue especialmente dañado; sus remuneraciones se habían reducido significativamente, se les había eliminado su status de empleados públicos, y todo en contra de la opinión de la mayoría de ellos.

En el mismo contexto, Lemaitre también señala las fortalezas de la educación media: *Valoración social de la educación*, es decir, el fuerte compromiso de las familias y estudiantes con la idea de continuar estudiando más allá de lo que establece la educación obligatoria (hasta ese momento, octavo básico), lo que explica la amplia cobertura de la educación media.

Otra de las fortalezas señaladas es la *Formación y valoración de profesores*, lo cual habla de la preparación y formación universitaria de los profesores, además, de la demostración de un alto grado de compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación, constatándose en la participación en programas de perfeccionamiento.

Las últimas dos fortalezas señaladas por Lemaitre son: *Prácticas pedagógicas*, lo que señala que, a pesar de las deficiencias en ellas, existe un gran número de experiencias innovadoras, demostrándose en una serie de habilidades cognitivas. Y el *Sistema de supervisores*, lo que dice relación con que las escuelas son supervisadas por profesionales capacitados, que operan a nivel de dirección; los supervisores de educación media son altamente calificados y constituyen un importante recurso que estaba siendo subutilizado en tareas administrativas.

Ante este escenario, se plantea un cambio en la enseñanza media, idea que surgió en los inicios de los noventa, donde el MINEDUC comenzó a destinar suficientes recursos y tiempo para realizar investigaciones, diagnósticos y consultas a la población (sus resultados serían la base de una futura política de cambios). Para los gobiernos de la Concertación era impostergable la tarea de reforzar la educación media, ya en 1994 había claridad sobre el cambio y su envergadura, para lo cual el gobierno de Eduardo Frei creó la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, coordinada por José Joaquín Brunner.

Fue así como surgió el Programa MECE Media, el cual busca mejorar la calidad y equidad de las condiciones, procesos y resultados de la educación media en su conjunto. Pone el acento en la renovación pedagógica de los establecimientos educacionales, propicia el trabajo técnico colectivo entre los docentes y directivos para revisar la gestión educativa y las prácticas pedagógicas, ampliando y consolidando la autonomía de las comunidades educativas y la profesionalización de los profesores y profesoras; e impulsa iniciativas para situar a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje (MINEDUC : 1998). En definitiva, el programa incluye una intervención directa sobre el currículum (componente currículum), la metodología del trabajo de los profesores (componente gestión pedagógica) y sobre las actividades de los alumnos (componente jóvenes).

Para el MINEDUC, el MECE Media es una estrategia que contempla dos niveles de intervención: el primero, que invierte en recursos y condiciones para el desarrollo del trabajo escolar, y el segundo, que centra su quehacer en los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje en los liceos, buscando potenciar el protagonismo de las unidades educativas, para que se conviertan efectivamente en actores con voz y decisión en el proceso de descentralización curricular y pedagógica (MINEDUC : 1998). Se considera el programa MECE Media como el eje de la Reforma de la educación media, que tiene como objetivos centrales el desarrollar trabajo formativo, generar nuevas formas de enseñar que sean coherentes con las competencias intelectuales, sociales y comunicacionales que requiere el mundo moderno; la idea es conseguir lo anterior renovando las prácticas pedagógicas y con el compromiso permanente de todos los actores.

Con el MECE Media también se pretende garantizar a cada joven igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, independiente de su situación de origen; aumentar la participación y compromiso de los profesores y estudiantes; cambiar las formas de enseñanza en los liceos y terminar con la ineficiencia en este nivel educacional en sus ramas científico-humanista y técnico-profesional.

En relación con la Reforma Curricular, MECE Media busca superar las limitaciones y problemas reseñados del currículum que lo antecede, esto, se haría posible a través de cuatro cambios que definen la regulación, organización y los contenidos sustantivos del currículum del nivel secundario: el primero es el cambio regulatorio ordenado por la LOCE, de una definición estatal de planes y programas de estudio obligatorios a un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, dejando libertad para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas. El segundo cambio se refiere a la estructura curricular y se plantea en términos de la distinción entre Formación Común y Formación Diferenciada, lo cual redefine la organización del currículum y la diferencia actual de las dos modalidades de enseñanza media, estableciendo una formación común de nuevo tipo en los dos primeros años, independiente de si es científico-humanista o técnico-profesional. El tercer cambio se refiere tanto a la organización como a la sustancia del currículum, ya que incorpora nuevos sectores de conocimientos y experiencia que se ofrece a los alumnos (objetivos transversales, tecnología, especialización). Por último, el cuarto cambio se vincula con la redefinición de los criterios de selección y organización de objetivos y contenidos dentro de las asignaturas y especialidades, es decir, se relaciona con los propósitos de actualización, enriquecimiento y aumento sustancial de la relevancia de lo que se ofrecerá a los alumnos (MINEDUC : 1997).

Se habla de un “currículum para la vida”, el cual no debe entenderse como el abandono de los contenidos tradicionales o “teóricos”, sino como una vitalización relacionada con los dilemas e interrogantes de la vida contemporánea. Por esto, se puede decir que los cambios efectuados a la educación media repercuten en la vida cotidiana de los estudiantes y responden, de alguna u otra manera, a las nuevas demandas de la sociedad a la educación secundaria. Esto es posible, tomando en cuenta las dos modalidades, es

decir, modernizando la forma técnico-profesional y diversificando la científico-humanista, mejorando la subvención y reestructurando la parte institucional de la educación media.

3.2° PROFESORES EN LA EDUCACIÓN CHILENA

Como se habrá podido apreciar, en cada uno de los programas y en la Reforma en general, los profesores tienen gran importancia, sobre todo, tomando en cuenta que son ellos los que interactúan frecuentemente con los estudiantes, y son ellos quienes presentan los contenidos de aprendizaje. Por esta razón resulta relevante indagar en la situación de los profesores antes y después de la Reforma, comenzando por el periodo de la dictadura.

Como se ha dicho anteriormente, hasta 1980, los profesores eran dependientes del Estado Central, por lo cual tenían la condición jurídica de empleados públicos; esto quiere decir que hasta antes de 1980, los profesores, como funcionarios públicos, estaban sometidos a la autoridad y a las regulaciones burocráticas, eran protegidos y beneficiados, sobre todo tomando en cuenta la estabilidad laboral, un sistema de remuneraciones basado en el principio “a igual función, igual remuneración”, y una carrera en forma de escalafón o progreso.

Tomando en cuenta las transformaciones de carácter neoliberal del marco autoritario y siguiendo la lógica de mercado, la dictadura, en 1980, alteró las regulaciones privatizando (tratando de descentralizar o “desestatizar”) el trabajo docente. Fue este el año en que los docentes de escuelas y liceos públicos dejaron de ser funcionarios del Estado y se les traspasó a las municipalidades, con contrato como trabajadores regidos por la ley laboral común y con condiciones de empleo que se fijaban en principio por negociación entre el empleador y el trabajador, incluso, se prohibía la negociación colectiva. Esto trajo consigo numerosas consecuencias, destacando la pérdida de derechos históricos como lo eran la estabilidad laboral y el sistema de remuneraciones; todo se transformó, y se dio lugar a una alta heterogeneidad de remuneraciones y a una rebaja sostenida de los niveles promedios de salarios, ante lo cual la causa principal era el descenso de gasto público en educación (Cox : 1997).

El gobierno militar había suprimido en 1973 las organizaciones históricas de sindicalismo de los profesores, lo cual era una tradición desde los inicios del siglo XX. Se quiso llenar ese vacío con la creación, en 1974, de un Colegio de Profesores; éste sería una organización de carácter profesional de afiliación obligatoria y con dirigentes designados por el Gobierno. Se puede decir que esta organización se “liberalizó” en 1981, año en que tuvo su primera elección libre, donde la dirigencia fue conquistada por líderes opositores al gobierno militar. Todo esto, sumado con la privatización de los ochenta, llevó a una desregularización de la actividad docente (contrario a lo que se buscaba), no se reconoció el estatus especial de su actividad y provocó una especie de “vacío de identidad” del profesorado.

Es decir, con el proceso de municipalización, los profesores perdieron las oportunidades de perfeccionamiento en servicio, el reconocimiento a la experiencia, las condiciones laborales especiales asociadas a sus tareas y todas las garantías del sector público.

A partir de 1990, con el restablecimiento de la democracia, comienzan a notarse ciertos cambios en todos los aspectos educacionales (por lo menos se notó más interés), por lo tanto, también con respecto a la actividad docente. Incluso, uno de los ejes centrales de la Reforma es el Desarrollo Profesional Docente, lo cual le da gran importancia a los profesores, a la búsqueda de establecer condiciones laborales gratas, y a la formación de los docentes para que ellos puedan formar bien a sus estudiantes. Sin duda, para que la Reforma obtenga resultados positivos y se manifieste con éxitos, los profesores, como actores centrales, deben entender los objetivos de ésta y participar de ellos.

Fue así como la Concertación definió su propuesta en términos de “profesionalización” de la docencia; sin embargo, según Isidora Mena y Cristián Bellei (en Toloza y Lahera : 1998), hasta 1998 esta línea de política no estaba bien elaborada. Se refieren a que en términos conceptuales, no se han hecho cargo de la complejidad de las discusiones y se mezclan orientaciones de distinto sentido, lo cual conlleva a un vacío de

concepto. Además falta un diseño global de intervención y de estructura organizacional que soporte y dé coherencia a las iniciativas que se realizan. Esta profesionalización se puede dividir en torno a tres ejes de acción: el enriquecimiento material e intelectual de las condiciones para trabajo pedagógico; el aumento sostenido de los niveles de ingreso; y la elaboración de un estatuto legal de regulación del ejercicio de la profesión.

Bajo la idea de profesionalización, en 1991 se dictó la ley Estatuto de los Profesionales de la Educación, la cual formaba parte de una política educacional cuyos principales objetivos eran mejorar la calidad de la educación, lograr equidad en su distribución y perfeccionar la participación de los diversos actores sociales en la tarea educacional; es decir, buscaba los mismos objetivos que busca la Reforma Educacional Chilena, por lo tanto se puede decir que la modernización del sistema educativo en general va en busca de esos objetivos desde el punto de vista de todos los actores sociales que participan en él, incluso se busca integrar a los que todavía no han participado o se sienten excluidos. Otro de los objetivos de este estatuto era dar respuestas a las necesidades políticas propias de la etapa de transición de la dictadura a la democracia; así, el gobierno podría dar el impulso a la profesionalización del trabajo docente (Mena y Bellei, en Toloza y Lahera : 1998).

La ley a la cual se hace mención, ha sido un aporte (desde el punto de vista del gobierno) a la justicia dentro del sector docente, sobre todo para quienes trabajan con los sectores más pobres y en las condiciones más difíciles, pudo financiar los mejoramientos salariales, ha podido consolidar la descentralización de la educación, regular las relaciones laborales de los docentes. Para Cox (1997), el estatuto redefinió el régimen laboral de los profesores ya que fueron traspasados desde el Código del Trabajo (que rige las actividades privadas) a un Estatuto Docente que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones, etc.), una estructura común y mejorada de remuneraciones, bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles, y condiciones de alta estabilidad en el cargo. Todo esto está establecido en el Estatuto Docente 1, del año 1991, (Ley 19.070), controversial en su momento ya que dividió al Gabinete Presidencial y fue

aprobado dentro del Ejecutivo sólo gracias al apoyo del Presidente de la República. Este Estatuto, según Cox, dificultó la administración eficiente del sistema, al rigidizar un factor clave de la gestión, pero aseguró una condición política de base del resto del proceso de cambio: la satisfacción, en medida importante, de una expectativa mayor del profesorado con la vuelta a la democracia. Entre 1990 y julio de 1996, hubo dos días de paro docente en el sistema y ninguna oposición al conjunto de programas destinados a cambiar la calidad de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado se ubica el Estatuto Docente 2, del año 1995, (Ley 19.410). En el mismo texto anterior, Cox (1997) plantea que el funcionamiento de las nuevas administraciones municipales en contexto democrático en los años 91 a 93, permitió que sus plantas docentes crecieran en ese período en aproximadamente un 10 %, sin aumentos concordantes en la matrícula, y por tanto sus ingresos, lo que llevó a desequilibrios financieros estructurales en la educación municipalizada. Esta ley es una reforma del estatuto, que introduce innovaciones y establece un nuevo aumento en las remuneraciones docentes; considerando esto, las remuneraciones de los profesores, desde 1990 a 1996 aumentaron en un 80% en términos reales.

Mena y Bellei (en Toloza y Lahera : 1998) afirman que para el aumento de las remuneraciones docentes se hizo uso de tres lógicas: la primera es la de “dignidad básica”, orientada a subir el “ingreso mínimo docente”; la segunda es la lógica de “funcionario público”, orientada a asociar los niveles de ingreso de los profesores con un cierto número de características o condiciones personales o laborales que se consideran valiosas; por último, la tercera lógica es la de “gestión moderna”, asociada al desempeño efectivo de los docentes según los logros y avances obtenidos en sus alumnos y otras variables asociadas a la entrega de un servicio educativo de calidad.

El Colegio de Profesores tomó la lógica de la “dignidad básica” como su bandera de lucha y símbolo de las negociaciones, sin embargo, con el correr de los años se comenzó a dar cuenta de que no era una herramienta efectiva, ya que en la práctica terminaba beneficiando a una proporción minoritaria de docentes.

Todos estos cambios en las remuneraciones de docentes se hicieron efectivas porque la situación era grave: la situación salarial de los profesores en 1990 llegaba al nivel más bajo de los últimos treinta años; incluso, un censo de remuneraciones efectuado por el Ministerio de Educación al comenzar el periodo democrático, demostró una gran heterogeneidad en los niveles salariales, por lo cual no se calculó un valor promedio de la remuneración de la hora semanal de trabajo para todo el universo de profesores de la educación prebásica, básica y media, de las dos modalidades de administración de la educación municipal (Departamentos Administrativos o Corporaciones) y de la educación privada subvencionada (Mena y Bellei, en Toloza y Lahera : 1998).

El debate sobre el Estatuto, giró en torno, precisamente, a los salarios. El gremio de los profesores rechazó las remuneraciones que en él se estipularon ya que, si bien aumentaba el ingreso de los profesores de la educación particular subvencionada, beneficiaba muy poco a los de la educación municipal. Otro eje del debate era el de considerar el Estatuto como una legislación re-centralizadora, introduciendo rigideces como la inamovilidad; esta crítica se hizo más fuerte cuando surgieron análisis que demostraban que en muchos municipios había una sobre dotación de docentes y/o directivos de centros escolares. Fue así como en 1994, el gobierno propuso al Congreso nacional una reforma que, por una parte, se orientaba a flexibilizar la rigidez del Estatuto en la gestión del personal docente municipal y, por otra, a mejorar las subvenciones, haciéndolas más sensibles a los requerimientos financieros de las escuelas que atienden poblaciones de menores recursos. Dentro de este debate se ubican los acuerdos entre el gobierno y el gremio docente, que se vienen dando desde 1993, los cuales, junto con elevar los ingresos, han introducido nuevas formas de remunerar a los docentes, complementarias al esquema de salarios fijado en el Estatuto, como por ejemplo, los “bonos”. Ya en 1998, según un compromiso formal contraído en 1995 por el gobierno y el gremio docente, se alcanzó una meta sustantiva y simbólica a la vez: los profesores que se incorporan al servicio educacional bajo las regulaciones del Estatuto, tienen remuneraciones equivalentes a aquellas con que se incorporan los otros profesionales a la administración pública, considerando horarios semanales equivalentes (Mena y Bellei, en Toloza y Lahera : 1998).

3.3° LOS PROFESORES EN LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Tal como se dijo al comienzo, los profesores tienen gran relevancia dentro de la Reforma Educacional Chilena, sobre todo, porque deben ir a la par de los cambios. Se habló de los “nuevos” profesores, que se adapten al currículum, a los programas, a la nueva tecnología, etc. Estos “nuevos” profesores son los que deben integrarse a grupos de docentes para formarse en la experiencia, reflexión y colaboración; con la capacidad y disposición de animar a grupos de jóvenes; capaces también de apoyar el diseño y la implementación de los proyectos de mejoramiento educativo.

En una entrevista realizada a Leonor Cariola, miembro del MINEDUC, el día 10/06/2003; ella planteó que los docentes, como gremio, apuestan a un cambio educacional de fondo y no sólo a mejoras salariales; por esto, a pesar de todo lo importante que pueden ser en la Reforma, se sienten ajenos desde su origen. Muchos profesores del gremio afirman haber participado para dar la opinión antes de que los proyectos fueran aprobados, sin embargo, una vez que los proyectos ya estaban elaborados y eran definitivos, los docentes se daban cuenta que su opinión no había sido tomada en cuenta. Por eso las quejas y críticas del Colegio de Profesores van dirigidas hacia la poca participación de ellos como entidad en el diseño de la Reforma, incluso comentan que los diseñadores son personas que saben mucho de investigación educacional, pero no así de cómo desempeñarse en una sala de clases. Se ve sólo una voluntad política en la teoría y no en la práctica.

En un artículo aparecido en www.colegiodeprofesores.cl se postula que, en general, los profesores no están dispuestos a que los evalúen, en ese sentido habría una mala disposición porque los profesionales, en general, creen que están capacitados para realizar su trabajo. Dentro de este tema, actualmente ha sido ratificado por el presidente del Magisterio (Colegio de Profesores), Jorge Pavez, el Ministro de Educación, Sergio Bitar, y el presidente de la Asociación de Municipalidades, Pedro Sabat, el informe final de la comisión técnica tripartita de evaluación de desempeño docente que se trabajó durante tres años en las instituciones mencionadas. La construcción de la propuesta sobre el nuevo

instrumento evaluativo es producto de uno de los acuerdos del Congreso Nacional de Educación de 1997, que planteó la formulación de una evaluación docente de carácter formativo, totalmente contraria a las calificaciones que, establecidas por ley, (del Estatuto Docente de 1991) son de una eminente naturaleza punitiva. En concreto, la comisión tripartita respecto al tema se constituyó el 2001, como efecto de una de las concordancias de la negociación del año 2000. El acuerdo contempla el envío al parlamento de un proyecto de ley que modifique el sistema de calificaciones contenido en el Estatuto Docente y que regule la evaluación del desempeño docente. Respecto a este tema, el Ministro Sergio Bitar ha señalado que la labor del Colegio de Profesores asume un liderazgo en materia de calidad de la educación.

Guillermo Scherpin, miembro del Colegio de Profesores, postula que la Reforma Educacional Chilena debe basarse principalmente en la calidad de la educación. Él se refiere a calidad como procesos más que simples resultados, considerando en ello factores como el entorno familiar del alumno, del profesor, los materiales existentes, el funcionamiento, el financiamiento, entre otras cosas. Para Scherpin, un espacio educativo de calidad es aquel que no segrega, que desarrolla aprendizajes significativos, que respeta la diversidad, que intenciona el desarrollo valórico para un ciudadano pleno. Es un espacio que debe estar articulado con una sociedad democrática con desarrollo sustentable, plural y tolerante. Para conseguir todo esto, en la escuela debe existir un ambiente adecuado, infraestructura y materiales educativos, flexibilización de los tiempos, trabajo en equipo, retroalimentación entre alumnos y profesores; evitar la calificación, la descalificación y la estigmatización; revisar el número de alumnos por curso, etc. Tan importante es el tema de la calidad de la educación que Scherpin lo vincula con el “desarrollo país”.²²

Por otra parte, Scherpin considera importante el tema del mejoramiento de la formación docente, de su salario y de su ejecución. Se hace necesaria una práctica investigativa, más allá de la sola implementación. También hace falta una práctica

²² Ponencia de Guillermo Scherpin en el Seminario realizado por Némesis y el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales entre los días 24 y 28 de mayo del año 2004.

reflexiva, más autonomía tanto para educadores como para educandos. Se debe educar no capacitar.²³

3.4° CRÍTICAS A LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Las críticas a la Reforma Educacional Chilena y al sistema educativo en general no sólo vienen del sector de los docentes; la oposición política (sector de la derecha) también se ha encargado de criticar la Reforma y el planteamiento político que le han dado los gobiernos de la Concertación al tema de la educación. Las críticas de este sector se expresan a través de “Libertad y Desarrollo”.

Para este sector, la clave de la educación es ser una herramienta para poder superar la pobreza y mejorar la distribución de los ingresos, y en este sentido dicen todavía no ver cambios; sin embargo, admiten que los logros de los Gobiernos de la Concertación van por el lado de la cobertura (sobre todo de la educación básica) y del aumento del promedio de la escolaridad de los chilenos (Libertad y Desarrollo : 2001).

Otro aspecto donde “Libertad y Desarrollo” (2001) no ha visto cambios es en la calidad de la enseñanza que se está impartiendo en las escuelas. Serían diversas las señales de alerta que se han recibido (como los resultados del SIMCE, por dar un ejemplo). Esta y otras mediciones, motivan a intentar identificar los factores que pudieran mejorar los rendimientos académicos de los jóvenes de nuestro país.

En “Libertad y Desarrollo” (2001) están convencidos que la gestión es uno de los factores más influyentes; sus investigaciones señalan que las escuelas más exitosas se sustentan en modelos descentralizados de gestión educacional, donde existe gran autonomía y los Directores pueden ejercer su liderazgo, contando con plena libertad para tomar decisiones en aspectos claves, como la administración del presupuesto, métodos de enseñanza a aplicar, contratación de profesores, metas concretas a alcanzar, incentivos al buen cumplimiento y sanciones al no cumplimiento adecuado de las responsabilidades

²³ Ibid.

docentes. Reconocen que el sistema educacional chileno se ha descentralizado, sin embargo, notan todavía rigideces importantes que impiden realizar los cambios necesarios para obtener mejoras significativas en los resultados académicos de los estudiantes.

A parte de centrar la educación en la gestión, “Libertad y Desarrollo” (2001) defiende la postura de una buena disciplina, ante lo cual propone establecer una cultura de aprendizaje que dice no a las peleas, no a las interrupciones en clases. Por otro lado, también le da importancia a la participación de los padres, sobre todo en sectores más “desposeídos” ya que son estos padres los que no le dan tanta importancia a la educación como se debiera, sobre todo porque sus vidas son muy difíciles y están enfrentando problemas constantemente; para esto, “Libertad y Desarrollo” es de la idea de incentivar a los padres de estos sectores mediante la entrega de alimentos, ayudándolos en las necesidades de su comunidad y así convencerlos de su participación en la escuela y en la educación de sus hijos

También se le da importancia a la calidad de los profesores y a su evaluación, ya que los buenos profesores serían los capaces de subir el ánimo en la escuela y de trabajar en un ambiente grato, son también los que proporcionan desarrollo profesional y participan en los cursos de perfeccionamiento; un buen profesor es quien da éxito futuro a un niño. La importancia de la evaluación radica en que se evalúa el trabajo del docente y de eso depende el resultado que han logrado los estudiantes (Libertad y Desarrollo : 2001).

La propuesta de “Libertad y Desarrollo” apunta a avanzar mucho más en flexibilizar la gestión de los establecimientos educacionales con un real traspaso de funciones educacionales a nivel del establecimiento mismo, así como lograr una efectiva evaluación por objetivos, más que de procedimientos. Para ello se parte por definir el perfil de una escuela exitosa, planteando propuestas políticas y acciones que permitan convertir a cada escuela en el centro de su quehacer educativo, lo que se logrará no sólo con la colaboración del Estado, sino de los padres y de la comunidad en general (Libertad y Desarrollo : 2001).

Por otro lado, están las críticas y propuestas de José Piñera: cree que aún hay una tarea pendiente en educación, a la cual llama “una verdadera reforma educacional que eleve radicalmente su calidad”. Esta reforma sería urgente “porque en el siglo XXI la calidad de la educación será el factor económico más importante en el desarrollo de los países.” Esto, ayudaría también, según Piñera, a resolver el problema de la pobreza en nuestro país.²⁴

Para José Piñera, la educación pública chilena es un desastre y para solucionar esto propone lo siguiente: “Mi propuesta es hacer una profunda reforma educacional, de la envergadura de la que fue la creación del sistema de AFP. Esa reforma tiene que lograr que las escuelas tengan dueño, que las escuelas sean privadas. Las escuelas municipales podrían ser entregadas a empresas educacionales formadas por sus propios profesores (en comodato, en arriendo, etc.) y, si algunos de ellos no quisieran, a empresarios privados, con o sin fines de lucro...El papel del Estado en la educación sería, en primer lugar, dar un subsidio directo a las familias chilenas que no pueden pagar la educación de sus hijos.”²⁵

Por otro lado, las críticas del Colegio de Profesores a la Reforma Educacional van dirigidas al afán de privatizar la educación. El Presidente del Colegio de Profesores, ha denunciado que en las últimas dos décadas las prioridades de la reforma educativa han estado orientadas a promover una acelerada y creciente privatización de la enseñanza. Pavez afirmó que la privatización se demuestra en que entre 1990 y el 2002, de las 729 mil personas en que creció la matrícula de la educación básica y media, más de 500 mil niños y jóvenes fueron absorbidos por el sector privado. Además, el líder del magisterio ha denunciado que el Ministerio de Educación, debido a la rigidez del actual sistema de subvenciones, entrega una sobresubvención a los sostenedores del sector particular subvencionado de 46 mil millones de pesos, que van a incrementar escandalosamente, los 125 mil millones de pesos anuales que obtiene como ganancia el área privada de la enseñanza. Jorge Pavez insiste en que se requiere que el énfasis se vuelque hacia la recuperación y mejoramiento sustantivo de los establecimientos de propiedad pública, que es donde estudia más de la mitad de los alumnos y los más pobres. En este sentido, el Colegio de Profesores exige una evaluación general del sistema educativo y un reajuste

²⁴ www.josepinera.com

salarial de los maestros en el orden de un 11,7 % anual, para recuperar las rentas históricas del magisterio. Asimismo, se afirma que debe implementarse la asignación de título para los profesores, terminar con el límite de bienios, y asimilar el régimen de remuneraciones del sector particular subvencionado al del sector municipal.²⁶

²⁵ Ibid.

²⁶ www.colegiodeprofesores.cl

CAPITULO IV

HALLAZGOS ANTERIORES EN TORNO AL PROBLEMA

El tema de los profesores y su percepción acerca de la Reforma Educacional Chilena, fue tratado por Jacqueline Gysling (1992)²⁷ en un estudio que trata sobre la identidad social de los docentes, específicamente, en lo que ellos mismos piensan sobre su rol social.

La investigación de Jacqueline Gysling tuvo como objetivo conocer la visión de los profesores sobre su actividad profesional, poniendo énfasis en los elementos distintivos de su identidad social. El trabajo de campo se realizó con entrevistas y registro de conversaciones (11 entrevistas y análisis de grabaciones de conversaciones sostenidas por grupos de docentes durante la realización de “Talleres de Profesores”, metodología de autoperfeccionamiento llevada a cabo por el CIDE); las preguntas estaban centradas en los siguientes aspectos: cómo entienden los profesores lo de “ser profesor”, cómo llegan a serlo y permanecen en esa actividad, cuáles son los problemas que definen relacionados con la profesión docente, cómo definen su mundo y se sitúan en él, entre otras cosas.

Las principales conclusiones del estudio de Gysling fueron: 1) las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo de los docentes aparece como substrato sobre el cual se construyen las conversaciones de identidad profesional, como un lugar de disputa entre el reconocimiento social y el autorreconocimiento. 2) Por otra parte, se concluyó que existe unanimidad en decir que es el alumno la principal fuente de gratificación por el trabajo realizado y eso se constituye en la razón de permanencia en la profesión. 3) Se concluyó también que los profesores definen su saber profesional distintivo en términos de manejo pedagógico: una determinada organización de la transmisión cultural en la sala de clases. 4) La sala de clases, como espacio social reducido, aparecen como espacios discretos, de su propia incumbencia, sin embargo, los profesores declaran tener una responsabilidad limitada sobre los aprendizajes que los alumnos adquieren en el aula. Esta última conclusión hace ver que el aislamiento pedagógico y el limitado control de los

aprendizajes, se vieron agudizados por el deterioro de las condiciones de trabajo durante la década de los '80.

Otro estudio de Jacqueline Gysling (1992)²⁸ se acercó al tema de la participación de los profesores de enseñanza media en la elaboración del currículum escolar. Fue un trabajo de campo, con entrevistas a profesores que trabajaban en dos establecimientos escolares de diferente nivel socioeconómico mediante una aproximación cualitativa que permitiera que esos profesores compararan su desempeño en un establecimiento y otro, destacando factores influyentes en las similitudes y diferencias encontradas. Se entrevistaron 20 profesores de enseñanza media, 10 de castellano y 10 de biología, varones y mujeres.

Las principales conclusiones del estudio son las siguientes: se constató la hipótesis inicial de que los profesores establecen diferencias curriculares que significan que en los establecimientos medios-bajos se enseñe menos que en los de mayor nivel. Sin embargo, también se comprueba que las diferencias curriculares no se relacionan directamente con la clase social de los alumnos, sino que con la motivación de los alumnos para el estudio; esto indica que las diferencias curriculares establecidas por los profesores en los colegios medio-bajos se fundamentarían en sus representaciones culturales sobre el futuro de estos alumnos y la relevancia de los programas escolares para este futuro. Si se busca un factor explicativo, éste ha de ser buscado en la irrelevancia de los contenidos curriculares, la que se hace especialmente fuerte en los contextos escolares deprimidos.

María Elena González (1999) elaboró un estudio, el cual contrasta las relaciones entre las creencias de los profesores acerca del proceso educativo, la autoeficacia percibida y las atribuciones causales que realizan para explicar su autovaloración. El propósito del estudio fue contrastar un modelo de análisis que permitiera aproximarse a los aspectos que el profesor considera como centrales en su práctica pedagógica y que constituyen el marco de referencia a partir del cual el profesor interpreta, estructura y responde a las distintas situaciones educativas que debe enfrentar.

²⁷ “Profesores: Un Análisis de su Identidad Social”

En el estudio se plantearon algunas hipótesis; la principal de ellas postula que las creencias constituyen verdaderos “esquemas causales”, y de acuerdo a ellos son antecedentes determinantes del proceso atribucional y del nivel de autoeficacia percibida. Por otra parte, también se supone que el proceso atribucional tiene un efecto directo en la autoeficacia percibida; por lo tanto las creencias no sólo influirían directamente en la autoeficacia percibida, sino que también, indirectamente a través de su impacto en el proceso atribucional. Así, la hipótesis de trabajo queda de la siguiente manera: “Un análisis confirmatorio de las relaciones propuestas en el modelo teórico evidenciará que las creencias que los profesores tienen acerca del proceso educativo tienen un impacto directo sobre la percepción de su autoeficacia y en las atribuciones causales que los profesores hacen para explicar esa percepción y, éstas a su vez, inciden en forma indirecta sobre la autoeficacia percibida” (González : 1999 : 42).

La metodología de la tesis consistió en la aplicación de dos instrumentos a una muestra de 200 profesores de Educación General Básica de las comunas de Santiago y Temuco. El primer instrumento fue una escala para evaluar creencias acerca del proceso educativo (CAPE); el segundo instrumento fue una escala adaptada y validada para los objetivos de la investigación (CDSII). Se pretendía establecer relaciones causales entre las variables; para ello se propuso un método teórico de relaciones, que incorpora hipótesis causales y de diferencias de grupos, el que fue sometido a confirmación empírica a través de un Análisis de Ecuaciones Estructurales. Considerando que se pretendía describir las relaciones entre estas variables en un momento dado, el número de variables y las hipótesis planteadas, se utilizó un diseño Multivariado Comparativo y Correlacional.

Los resultados del estudio revelaron la presencia de cinco dimensiones de creencias relevantes en la muestra: Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, Los alumnos, Organización del proceso de enseñanza, Aprendizaje significativo, y Los profesores. Estas dimensiones tienen una presencia relevante en la estructura cognoscitiva de los profesores; cada una de ellas apunta a un aspecto importante del proceso educativo, abarcando desde sus creencias con relación a los actores de este proceso, alumnos y

²⁸ “Profesores y Currículum: un estudio cualitativo”

profesores, hasta aspectos de organización, factores que afectan el proceso y tipo de aprendizaje. La valoración que los profesores dan a estas dimensiones, constituye un elemento importante de analizar: los profesores creen que, para lograr aprendizajes significativos se requiere de vocación por parte del profesor, interés del alumno, buenas relaciones entre ambos, y actividades de aprendizaje creativas y estimulantes. Creen también que las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje obedecen a factores del medio o del alumno, que no dependen del profesor, que la responsabilidad del logro educativo depende exclusivamente de los alumnos y que la experiencia y la práctica del profesor son aspectos más relevantes que la teoría y el perfeccionamiento. También se muestran poco dispuestos a aceptar que la mejor forma de enseñanza es aquella que se realiza de acuerdo a parámetros convencionales.

El perfil de creencias de los profesores da cuenta de la coexistencia de dimensiones de creencias que evidencian una percepción de la educación como tendiente a producir aprendizajes significativos a través de métodos de enseñanza innovadores, pero esta percepción se encuentra limitada por la creencia que las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje no son modificables por el profesor. Esto se ve reforzado por la percepción que la responsabilidad del aprendizaje es exclusivamente del alumno y finalmente por la creencia de los profesores en la supremacía de la práctica por sobre la teoría y el perfeccionamiento.

También se observaron diferencias significativas entre el perfil atribucional de los profesores, en cada una de las dimensiones, según percibieran su desempeño como “muy eficaz” o “relativamente eficaz”. Por otra parte, se encontraron relaciones significativas e inversas entre la propiedad atribucional “Control personal” y las dimensiones de creencias “Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje”, y una relación significativa y directa entre la propiedad atribucional “Control externo” y la dimensión de creencias “Factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por último, una de las conclusiones es que las relaciones observadas entre los constructos permitieron la clarificación de un modelo explicativo que evidencia el impacto de las creencias en el

proceso atribucional y en la percepción de autoeficacia y da cuenta del rol mediador de las atribuciones.

En lo que concierne a la Reforma Educacional Chilena y la percepción de los profesores, se encontraron dos estudios. El primero de ellos es un estudio de Mauricio Rojas (2002), cuya hipótesis fue: “los problemas en la ejecución de la Reforma Educacional se deben a las incongruencias existentes en su propio diseño”. El objetivo del estudio fue conocer el concepto madre del proceso de la Reforma Educacional Chilena. Para alcanzar el objetivo, el autor implementó tres técnicas de recolección de datos: la primera fue la de encuestas; la segunda y la tercera van relacionadas ya que se trata de un grupo de discusión entre profesores Jefes de UTP de La Pintana y de entrevistas en profundidad a Directores de establecimientos municipales respectivamente, y las conclusiones son similares para todas metodologías.

En este estudio, se concluyó principalmente que los profesores tienen un carácter antimodernizador y una visión positiva de las prácticas del pasado; por ejemplo, reconocen en el profesor normalista una vocación de servicio que se había extraviado en el autoritarismo conductista en la época de los “gobiernos de facto” en Latinoamérica. Según Rojas, este es un hecho muy trascendente porque una de las tendencias que predominan en el discurso de la modernización es su distanciamiento con las reformas estructurales emprendidas antes de los '80 y en general un desprecio a las antiguas formas; sin embargo, se reconoce que existe una rica tradición.

Referente a la Reforma Educacional Chilena, se concluye en este estudio que, más que concordar con lo necesario de las propuestas y estrategias de la actual Reforma Educacional, los profesores aluden a la necesidad de un cambio; incluso plantean con énfasis la necesidad de “cualquier reforma”. Reconocen el modelo modernizador que subyace tras esta reforma. También perciben una contradicción en la actual Reforma Educacional, esta contradicción se refiere a cómo se evalúa la calidad de la educación, ya que si las políticas ministeriales ponen tanto énfasis en el objetivo de “formar personas” y

“formar valores”, por qué no existen mecanismos de evaluación de estos aspectos y, por el contrario, tienen tanta preeminencia las mediciones cuantitativas y estandarizadas.

Otro estudio, el de Vera y Jorquera (2000), tuvo como objetivo general “Describir y analizar las creencias y valores asociados de los profesores en torno a las finalidades del proceso educativo”. Con respecto a la Reforma Educacional Chilena, este estudio tenía destinado uno de sus objetivos específicos a: “Contrastar las creencias y valores asociados a los fines de la educación que presentan los profesores con lo planteado en el proceso de Reforma Educacional Chilena”. La técnica utilizada en el mismo fue la entrevista semiestructurada, aplicada a seis profesores jefes de un establecimiento municipal de la comuna de Santiago.

Las principales conclusiones fueron las siguientes: las creencias que los docentes tienen con relación a los fines de la educación determinan, en parte, su quehacer docente; así, el modo en que los profesores organizan y actúan en la sala de clases se debe a los objetivos que ellos mismos proponen y a sus interpretaciones subjetivas del proceso en la sala de clases.

En el caso de la Enseñanza Media, se percibe una crisis y revisión de sus fines debido a características de los alumnos, de las demandas sociales cambiantes referidas a ésta y a la redefinición de la educación en general que ha conllevado la época actual. Estos procesos se han visto reflejados en las reformas educativas que se han vivido en el mundo y de implementación presente en el país, las cuales tienen como una de sus grandes tareas trabajar en torno al sentido de la educación secundaria. Todo esto se relaciona con que las creencias educativas (desde el discurso de los entrevistados) son un elemento que puede facilitar u obstaculizar los cambios necesarios para la implementación de la Reforma Educacional y de cualquier proceso que tienda a la innovación pedagógica.

En esta tesis, el conocimiento obtenido de las creencias de los profesores permite concluir que, en el quehacer educativo (específicamente en Enseñanza Media), falta una homogeneización de paradigmas, lo cual se puede contrastar con el discurso de la Reforma

Educacional ya que es en este tema donde se potencia la labor docente y se facilitan los cambios para el buen desarrollo de ésta, y así se eleva la calidad de la educación.

En síntesis, los estudios anteriores aquí mencionados coinciden, al igual que la presente investigación, en dar al profesor un rol central dentro del sistema educativo y de la reforma educacional. En general, los profesores entrevistados, dan mucha importancia a su desarrollo como profesionales, al valor que tienen los alumnos en el desempeño de los docentes, a la buena relación entre ambas partes, a la vocación de un profesor y al interés del alumno; la conjugación de todos estos aspectos permitirían lograr aprendizajes significativos.

Por otro lado, concuerdan en que los aprendizajes de los estudiantes dependen del entorno de éstos y no exclusivamente del profesor. Aquí surge el tema de las diferencias socioeconómicas, se establecen diferencias curriculares entre niveles medios-bajos y los altos, pero estas diferencias están muy relacionadas con la motivación hacia el estudio que tienen los alumnos de cada clase social.

En relación directa con la reforma educacional, los profesores manifiestan lo relevante de ésta por la entrega de valores y el mejoramiento de los aprendizajes. También creen que era necesaria una reforma educacional, sobre todo con el objetivo de “formar valores” y “formar personas”.

CAPÍTULO V

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

5.1° EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA

Tal como se dijo al comienzo, en el Planteamiento del Problema, la educación ha sido un tema de importancia desde los inicios de la historia. María De Ibarrola (1985) realiza una reseña de lo que Durkheim plantea acerca de la historia de la educación; la educación cambiaría según la etapa de la historia en la cual se esté desarrollando. Es así como en las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma. Por una parte, estuvo la educación en Atenas, la cual trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles y enamorados de la medida y de la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura; por otra parte, en Roma se quería ante todo que los niños se convirtiesen en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y a las artes. Luego, en la Edad Media, la educación era, por sobre todo, cristiana; en el Renacimiento toma un carácter más laico y más literario; hoy la ciencia tiende a ocupar en ella un lugar que antaño ocupara el arte.

Ante el tema de la importancia de la educación a través de la historia, José Joaquín Brunner (2001) dice que se conservan pocos testimonios de la existencia y el funcionamiento de las primeras escuelas medievales, anteriores al siglo XV. Los historiadores informan que eran instituciones privadas, dependientes de la Iglesia y dispersas territorialmente. En el siglo XV no existía propiamente un sistema escolar, planificado, coordinado y unificado; se puede decir que más bien, aunque había pocas escuelas, su diversidad era grande, pues debían atender a una variedad de grupos (nobles, urbanos y campesinos) y también la distinción de sexos era importante. El objetivo de la educación del siglo XV era formar buenos cristianos y preparar personal para las tareas eclesiásticas. La formación práctica, en cambio, estaba en manos de la familia y la comunidad.

Se puede decir que históricamente, dentro de los sistemas sociales, ha existido una preocupación por insertar a las nuevas generaciones a la sociedad en su conjunto, proporcionándole los conocimientos, habilidades, valores y normas necesarios para que se produzca un adecuado desarrollo personal e inserción social (Nassif : 1980).

Para Max Weber, "...el 'hombre cultivado', y no el 'especialista' ha sido objetivo de la educación y ha constituido la base de la estima social en sistemas tan diversos como las estructuras de dominación feudal, teocrática, patrimonial: en la administración de notables inglesa, en la antigua burocracia patrimonial china, así como bajo dominio de los demagogos en la llamada democracia helénica."²⁹

Según Durkheim, la Educación es: "...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones todavía no maduras para la vida social. Su objetivo es despertar y desarrollar en el niño aquellas actitudes físicas, intelectuales y morales que le exigen la sociedad, en general, y el medio al cual está especialmente destinado."³⁰ Así, la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación (De Ibarrola : 1985).

Siguiendo a Durkheim, él postula que en todos los pueblos existen ideas, sentimientos y prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños, sin importar la categoría a la que ellos pertenezcan; esto permite que entre los miembros de una sociedad exista homogeneidad, y es la educación la que perpetúa y refuerza esta homogeneidad. Sin embargo, también debe existir diversidad; ante eso, es la educación, a medida que se va diversificando y especializando, la que asegura la persistencia de tal diversidad. Con todo

²⁹ Weber, Max; Reseña en De Ibarrola, María; **"Las Dimensiones Sociales de la Educación"**; Ediciones El Caballito, México, 1985. P. 36.

³⁰ Durkheim, Emile; Reseña en T. B., Bottomore; **"Introducción a la Sociología"**; Ed. Península, Barcelona, 1967. P. 253.

³¹ Durkheim, Emile; **"Educación y Sociología"**; Colofón; México, 1989. P. 74.

esto, se puede decir que "...la educación responde antes que nada a necesidades sociales..."³¹

Por su parte, Fernando de Azevedo (1973) concuerda con la definición dada por Durkheim y plantea que en todas las sociedades, desde las primitivas de forma rudimentaria hasta las más complejas sociedades modernas, se puede deducir de la complejidad de los hechos sociales o del hecho fundamental de la educación que se reduce a la transmisión por las generaciones adultas a las generaciones jóvenes de los modos de vida y tipos o pautas de cultura que caracterizan a cada grupo humano. Por otra parte, agrega que "Si cada pueblo tiene sus características especiales y sus necesidades propias, si su organización social, económica, política y religiosa se transforma y, con ella, su cultura material y espiritual, la educación, que es la transmisión de esa cultura, y que se realiza por medio de determinado cuadro de instituciones, tiene necesariamente que variar en sus ideales, en su estructura y en sus procesos, con los diferentes grados de evolución social y los diversos tipos de civilización."³²

Para A. K. C. Ottaway (1973), la educación es una actividad que se lleva a cabo en una sociedad; la naturaleza de esa determinada sociedad es la que hace surgir los métodos de la educación. Y da gran importancia tanto a los educadores como a los padres dentro del sistema educativo; por una parte, postula que "El educador, según los objetivos que se ha propuesto, trata de desarrollar la personalidad del niño y de prepararlo para integrar su sociedad. Esta función dual de la educación corresponde al papel doble que una persona ha de desempeñar en la vida, como individuo y como miembro de la sociedad."³³ Y por otra parte, "Los padres son los primeros educadores del niño y conservan una función educativa durante toda la crianza del hijo. En algunas sociedades, pero no en todas, los padres mandan a sus hijos a la escuela. Ésta puede considerarse como un invento social para satisfacer una necesidad social."³⁴

³¹Durkheim, Emile; "Educación y Sociología"; Colofón; México, 1989. P. 74.

³²De Azevedo; "Sociología de la Educación"; Fondo de Cultura Económica, México, 1973. P. 87.

³³Ottaway, A.K.C.; "Educación y Sociedad"; Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973. P. 3.

³⁴Ibid, p.7.

En definitiva, en cuanto a la definición de Educación, se puede decir que "...la educación constituye un rasgo indeleble y característico de todas las sociedades humanas. En el sentido más general, apunta a la socialización del individuo y a su adoctrinamiento en la cultura de su grupo. El niño adquiere la capacidad, las ideas y los valores necesarios para desempeñarse con éxito en la sociedad. Son muchas las normas de conducta que se aprenden de aquellos que poseen la misma posición social que uno... Toda sociedad debe realizar esta tarea de acomodación si desea perpetuarse y preservar su patrimonio cultural. En las sociedades primitivas relativamente estables no hay necesidad alguna de instituciones educacionales. La transmisión de la cultura tiene lugar por medio de la asociación espontánea de la familia o grupo de parientes. Una sociedad moderna, compleja y dinámica, no puede, en cambio, educar a sus miembros con tanta simplicidad. Para adiestrarlos en las formas generales de la cultura y prepararlos para sus papeles especializados, no puede depender de educadores casuales."³⁵

En el Planteamiento del Problema de esta investigación se planteó la idea de que la educación pasó a "objetualizarse" cuando los primeros sociólogos pusieron atención en ella y la comenzaron a ver como fenómeno social. Se considera la educación como "necesidad social" o como "cosa social", y si la educación es una 'cosa social', como la religión, el lenguaje, las ideas morales y las costumbres, las instituciones jurídicas y económicas, otros tantos productos sociales u obras colectivas, existe materia suficiente para un estudio sociológico de la educación que, como fenómeno que se produce en todos los grupos sociales en formas diversas, es una realidad susceptible de observación científica (De Azevedo : 1973).

Desde un punto de vista global, todo proceso formativo va a estar determinado por las condiciones socioculturales que imperen en un momento dado; cambiando de esta forma tanto la percepción de la importancia dada a la educación a escala social como

³⁵ Rumney, Jay y Maier, J.; **"Sociología: La Ciencia de la Sociedad"**; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1966. P. 182, 183.

características al interior de los procesos formativos tales como objetivos, metodologías y percepción del rol que juegan los diferentes actores involucrados (Tedesco, 1995).

Tomando la educación como “fenómeno social” se llega al tema de la Sociología de la Educación. Juan Agulla define Sociología de la Educación como “la sociología especial que analiza y explica la socialización y la educación como procesos sociales, así como las relaciones entre educación y la sociedad en el presente y en el pasado”³⁶ Al ser una sociología especial, el mismo Agulla (1973) plantea que no se debe olvidar, por una parte, que se trata de sociología, y por lo tanto, de un conocimiento científico de la realidad social, es decir, de las relaciones sociales que se logran con conceptos, teorías, métodos e intenciones sociológicas, y, por otra parte, no se debe olvidar que se trata de una sociología que concentra su atención en un aspecto de la realidad social: la socialización y la educación, es decir, las relaciones sociales educativas, exclusivamente, y, por cierto, en sus vinculaciones y productos en el presente y en el pasado.

Juan Carlos Agulla (1973) también destaca dos aspectos importantes. Por un lado, ve a la Sociología como ciencia auxiliar de la Pedagogía; y por otro, a la sociología de la educación como ciencia de la educación. Para lo primero (Sociología como ciencia auxiliar de la Pedagogía) dice que “para una serie de pedagogos y de sociólogos, la educación es un fenómeno y un proceso exclusivamente pedagógico y, por lo tanto, objeto de conocimiento exclusivo de la pedagogía. Por eso se empezó a hablar de la sociología como ciencia auxiliar de la pedagogía, en la medida en que aquella le ofrece una serie de conclusiones y diagnósticos de la sociedad que le pueden ser útiles a ésta, tanto para su elaboración teórica como para su aplicación práctica.”³⁷ Para el segundo aspecto (Sociología de la Educación como ciencia de la Educación) postula que “Cuando se plantea el problema de las relaciones entre sociología y pedagogía, se sostiene que se trata de dos ciencias independientes y autónomas, que se pueden ayudar o auxiliar mutuamente, tanto en sus conclusiones específicas (que pueden servir a ambas), como en la comprensión de un mismo fenómeno (en este caso, el fenómeno educativo)...Cuando se trata el problema de

³⁴ Agulla, Juan Carlos; “**Educación, Sociedad y Cambio Social**”; Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973. P. 18, 19.

³⁷ Ibid. P.24.

las relaciones entre dos ciencias que estudian un mismo proceso hay que cuidarse para evitar el principio de ‘imprescindibilidad’ porque inadvertidamente se cae en un ‘compromiso’. De aquí se desprende el carácter de ciencias independientes y autónomas, en el sentido de su conceptualización, de su metodología y, sobre todo, de su teoría de cada una de las ciencias de la educación. Cada una conserva su ámbito de actuación y de estudio, porque la perspectiva analítica es diferente aunque el proceso sea el mismo.”³⁸

Para A. K. C. Ottaway, la sociología de la educación puede definirse brevemente “como el estudio de las relaciones entre la educación y la sociedad”.³⁹ Por ende, es un estudio social y es una rama de las ciencias sociales porque su método es científico; además, la sociología de la educación está relacionada con objetivos, métodos, instituciones, administración y programas educacionales referidos a las fuerzas económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales de la sociedad en que aquéllos funcionan. Dentro de esto, es importante destacar también que, en cuanto a la educación del individuo, la sociología de la educación se ocupa de la influencia de la vida social y de las relaciones sociales en el desarrollo de la personalidad.

El mismo Ottaway agrega que “La sociología de la educación está centrada en la manera del individuo de reaccionar, cambiar, experimentar y desarrollarse como parte de un proceso social. Estudiando la educación desde el punto de vista sociológico, se trata de un estudio de relaciones sociales. Pero todo el proceso de educación consiste en relaciones sociales. La relación entre la educación y la sociedad es la relación entre un proceso social y otro más grande. La sociología de la educación enfoca las fuerzas sociales mediante las cuales se desarrolla el individuo, y las relaciones sociales por las cuales éste adquiere experiencia.”⁴⁰

Fernando de Azevedo (1973) postula que la educación es tratada científicamente como una realidad objetiva y sirve de materia para la sociología de la educación como un conjunto de análisis y pesquisas. Es importante destacar que la sociología de la educación,

³⁸ Ibid. Pp.24 y 27.

³⁹ Ottaway, A. K. C.; “**Educación y Sociedad**”; Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973. P. 1.

⁴⁰ Ibid. P.18.

por el estudio de las condiciones concretas de la actividad pedagógica y de sus relaciones con las otras manifestaciones económicas, políticas, religiosas, etc., de la vida social pretende conocer la naturaleza de los hechos sociales entre el sistema social pedagógico y el sistema social general, y llegar, en esta forma, a la teoría general de los mecanismos de la educación, considerados de algún modo in abstracto, esto es, despojados de las condiciones precisas de lugar y tiempo.

Por último, en cuanto a Sociología de la Educación, Bourdieu dice que “La sociología de la educación asume su rol específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social. Esto sucede cuando trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases.”⁴¹

5.2° LA IMPORTANCIA SOCIAL DE UNA REFORMA EDUCACIONAL

Se dijo en un comienzo que el surgimiento de cualquier reforma, en cualquier tipo de sociedad tiene, sin duda, una razón de ser; surge de una preocupación por “lo real”, lo cual es lo que le va dando sentido. Y con respecto a esto, los cambios en el sistema de enseñanza no son la excepción; Bourdieu plantea que “Si bien el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio pensado, reflexionado, constituye una exigencia permanente, no se trata evidentemente, de hacer a cada momento tabla rasa del pasado.”⁴²

Algunas premisas para tener en cuenta respecto a las reformas: toda reforma se justifica en la búsqueda de la realización de un deber ser. Toda reforma es un acto político y como tal tiene un enmarcamiento jurídico, y tanto su formulación como su implementación corresponden a una negociación entre medios y fines por una parte, y entre grupos o

⁴¹ Bourdieu, Pierre; Reseña en De Ibarrola, María; “**Las Dimensiones Sociales de la Educación**”; Ediciones El Caballito, México, 1985. P. 144.

⁴² Bourdieu, Pierre; “**Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**”; Siglo XXI Editores; México, 1997. P. 130.

sectores de opinión e intereses por otra; ambas negociaciones ocurren en el contexto de la coyuntura, es decir, constituyen historia. Una reforma no es un acto académico puro, sin embargo, como el compromiso de una reforma es la realización –la consecución- de un deber ser, ocurre un proceso dialéctico entre el mundo político y el mundo académico que suele acabar constituyendo un aporte a la definición misma de ese deber ser, es decir, un aporte a la teoría (Nilo : 1997).

Cambios y reformas educativas son importantes ya que en una sociedad postindustrial como la nuestra, surgen nuevos tipos de desigualdades, entre las cuales se encuentran las desigualdades educativas. Respecto a esto, Ramón Flecha (1997) postula que las grandes transformaciones sociales se realizan habitualmente a costa de la marginación de grandes capas de la población. Por esto, son necesarios cambios responsables, que incluyan a todas las capas sociales, de lo contrario, se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural (Castells : 1997).

Los cambios en el sistema educativo están estrechamente relacionados con los cambios sociales, ya que la educación dada dentro de una determinada sociedad cambiará con el correr del tiempo a medida que cambie la sociedad. Las causas de los cambios sociales y educacionales pertenecen a la dinámica social, que puede estudiarse tanto histórica como sociológicamente. Se afirma a veces que la educación es una de las causas del cambio social. Lo contrario se acerca más a la verdad. El cambio educacional suele más bien seguir a los demás cambios sociales, y no iniciarlos. Las ideas de cambio se originan en las mentes de los hombres; a veces en la de un solo hombre (Ottaway : 1973).

La educación ha de perseguir el desarrollo de habilidades como: Selección y procesamiento de información, autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el trabajo en equipo, la polivalencia, la flexibilidad y el manejo de la informática y nuevas tecnologías; las cuales son imprescindibles en diferentes contextos sociales. Existe la demanda social de formar una fuerza laboral susceptible de adaptarse, superarse, crecer y adquirir nuevos conocimientos y habilidades constantemente (Schiefelbein : 1995; Imbernón : 1999).

En concordancia con las profundas transformaciones económicas y políticas, la esfera sociocultural también experimenta cambios, existiendo actualmente una sociedad heterogénea y con tendencia a la fragmentación. A nivel del pensamiento social existe un desencanto de la razón, el positivismo y las ideologías; desapareciendo los fundamentos epistemológicos y valóricos comunes que ha llevado a una postura relativista, una crisis de identidad y la generalización de una ansiedad acerca del significado del hacer y actuar humano (Gervilla 1993; Arzola, 1996).

Frecuentemente, se considera la reforma de la escuela como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional; la reforma debe considerarse como un elemento que forma parte de los hechos y disposiciones estructuradas de la escolarización. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones. En una reforma educacional entran en juego la identidad social, el desarrollo institucional, la autoridad social y moral de la escolarización, las políticas de Estado, las transformaciones sociales, entre otras (Popkewitz : 1994).

Se ha dicho que las reformas educativas están relacionadas con los procesos de cambio cultural y económico, los cuales tienen como vector la exponencial expansión del conocimiento y los medios de su transmisión y uso, así como la irrupción de la tecnología en casi todas las esferas de actividad humana, han puesto a la educación (en un sentido amplio) en el centro de las prioridades y las necesidades. A pesar de esto, se advierte, en general, un desfase entre esta condición estratégica y los acelerados cambios que están a su base, y la capacidad del sistema escolar y de sus profesionales, los docentes, de renovarse y estar a la altura de estos nuevos requerimientos (UNICEF : 2000).

El tema de la importancia social de una reforma educacional está estrechamente relacionado con tres aspectos: a nivel económico se presenta el desafío de formar a las nuevas generaciones de modo que tengan habilidades y conocimientos necesarios para

enfrentar el mundo cambiante, tecnológico y con alta importancia en el manejo de la información; a nivel político, la educación debiera contribuir a la formación de ciudadanos para participar activamente en regímenes democráticos; a nivel valórico se presenta la necesidad de formar en valores y respeto a los derechos humanos de modo más explícito y sistematizado que en el pasado.

“El problema de las relaciones entre la educación y los cambios sociales no puede aclararse sin que se tenga, o se procure adquirir antes, una noción tan exacta como sea posible de ese fenómeno social que es la educación, y de su función específica dentro de un criterio sociocultural. El proceso de socialización por el cual el individuo es integrado en una determinada sociedad se realiza a través de las fuerzas e instituciones que cooperan para la supervivencia y el desenvolvimiento de toda la sociedad, desde las de organización más elemental o embrionaria hasta las más complejas y de mayor evolución. Es un mecanismo de perpetuación que se encuentra en todas las culturas y con el cual la sociedad se asegura la unidad social o su coherencia interna en el espacio y la permanencia de esa unidad o existencia continua en el tiempo. Por ello, implica una constante relación social-pedagógica entre padres e hijos, entre generaciones de jóvenes y generaciones de adultos y viejos, agentes portadores de la cultura de que son depositarios.”⁴³

5.3° LA PEDAGOGÍA Y SUS DIMENSIONES SOCIALES

Según Durkheim, con frecuencia se confunden las palabras educación y pedagogía; por esto él hace la distinción: “La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los maestros. Esta acción es de todos los instantes, y es general.”⁴⁴ En cambio, la pedagogía “...consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla.”⁴⁵

⁴³ De Azevedo, Fernando; “**Sociología de la Educación**”; Fondo de Cultura Económica, México, 1973. P. 238.

⁴⁴ Durkheim, Emile; “**Educación y Sociología**”; Colofón; México, 1989. P. 99.

⁴⁵ Ibid, p.100.

Con respecto a la pedagogía, Luhmann (1996) plantea que junto a la educación, siempre se pueden tomar medidas de instrucción, y se puede discutir en qué secuencia impartir de la mejor manera la materia de la instrucción; agrega que la educación presupone alguien que la necesite y que corresponde a la intención pedagógica la concepción de un interlocutor necesitado de ayuda. Por otra parte, en ese sentido, es el niño un medio capaz de acoger formas, una unidad estructurada (y por tanto limitada), pero no determinada. Sea como sea y en cualquier caso, los niños no son tras pasar por la escuela lo que hubieran sido sin ella, incluso, aprenden y se modifican en las condiciones puestas por el sistema educativo, aunque haya que preguntar una y otra vez qué se aprende realmente en la escuela.

Hargreaves (1996) llega al fondo del trabajo pedagógico y postula que, con frecuencia, los profesores y sus asociaciones describen y dignifican lo que hacen en cuanto profesión, arte o carrera. Sin embargo, la enseñanza es también, y fundamentalmente, un tipo de trabajo. Es así como la escuela –el lugar donde trabaja la mayoría de los maestros a sueldo- es algo más que un almacén vacío de paredes y ventanas, y más que un ambiente de aprendizaje para sus alumnos. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerado o desalentadora. Por otra parte, la imagen popular del trabajo de los maestros radica en el que se realiza en las aulas con los niños (haciendo preguntas, dando directrices, aconsejando, manteniendo el orden, presentando materiales, calificando el trabajo de los alumnos o corrigiendo sus faltas). Estas actividades y la preparación necesaria para organizarlas son, para mucha gente, la trama de la docencia.

Desde la perspectiva del proceso educativo como proceso social, el contenido de la enseñanza consiste en la formación de los roles ideales en el educando, es decir, en el comportamiento más adecuado exigido por las estructuras sociales futuras. Lo que el padre le enseña a su hijo, cuando ejerce el rol de educador es el tipo de comportamiento más adecuado, por ejemplo, el rol ideal de hijo, funcionalmente adecuado a la estructura

familiar admitida socialmente, tanto por la sociedad global como por el grupo social específico. La carga valorativa de la enseñanza está dada por la consideración de que el ‘sentido’ del rol ideal determina un ‘tipo perfecta’ de comportamiento en una estructura social determinada (Agulla : 1973).

Con respecto al proceso educativo, las variables sociales de la educación y la comunicación, Agulla (1973) agrega que siempre que nos enfrentamos con un proceso educativo, desde una perspectiva sociológica, nos encontramos con ‘educadores’ y ‘educandos’, con una estructura, contenido y fin sociales educativos como consecuencia de esa relación social. Así, lo primero que se presenta es que la relación educativa es de dependencia en la medida en que quien educa tiene el poder, cualquiera que él sea, sobre quien es educado. Esto implica que el rol de educando está en una relación de dependencia del rol de educador e implica que esta relación de dependencia es de poder. Para cumplir sus objetivos, el educador emplea su poder en el sentido de que comunica al educando lo que sabe, y de que hace uso de una serie de medidas para lograr el objetivo (las recompensas y los castigos, como elementos de resistencia y de incentivación). Ahora bien, tanto para lograr lo uno como para usar lo otro, el educador debe organizar su comunicación de sentido en una forma metódica.

“Desde las ciencias sociales la actividad docente ha sido calificada como una semi-profesión, porque comparativamente su entrenamiento es más corto, su estatus es menos legitimado, tienen un cuerpo de conocimientos especializado menor y tienen menos autonomía en relación a la supervisión o al control societal que las profesiones.”⁴⁶ Ante esto, Jacqueline Gysling hace su aclaración: “Cabe destacar en todo caso que esta caracterización se basa en evidencia norteamericana, donde la formación de los profesores ha sido en instituciones que corresponden a nuestros (de Chile) institutos profesionales, que a universidades.”⁴⁷

⁴⁶ Etzioni, A.; “**The semi-professions and their organization. Teachers, Nurses, Social Workers**”, Reseña en: Gysling, Jacqueline; “**Profesores: Un Análisis de su Identidad Social**”; CIDE, Santiago, 1992. P. 31, 32.

⁴⁷ Gysling, Jacqueline; “**Profesores: Un Análisis de su Identidad Social**”; CIDE, Santiago, 1992. P. 32.

Es interesante señalar que la sociología de la educación raramente ha presentado atención al análisis de las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que realiza, en la práctica, el discurso pedagógico de la educación. Se puede decir que muchos de los análisis de la sociología de la educación, en especial los realizados por el variado grupo de las teorías de la reproducción, asumen (dan por sentado) el auténtico discurso pedagógico como medio para otras voces: clase social, género, raza. Los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/dominado externas al discurso que, sin embargo, penetra en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico (Bernstein : 1993).

Cuando Bernstein habla y critica las teorías de reproducción, hace referencia principalmente a Bourdieu y Passeron: “Según Bourdieu y Passeron, toda la acción pedagógica se basa en una arbitrariedad cultural, que es independiente de la lógica de la acción pedagógica y que legitima la autoridad pedagógica y valida su comunicación. Sin embargo, este lenguaje opera en un nivel de abstracción muy elevado, hace homogénea la arbitrariedad, sin poder proporcionar, en consecuencia, medio conceptual alguno para reconocer y describir sus diversas modalidades de realización y de su formación. La comunicación reproduce en sí misma los intereses de los grupos que imponen el poder arbitrario.”⁴⁸

Según Bourdieu y Passeron: “Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el

⁴⁸ Bernstein, Basil; “**La Estructura del Discurso pedagógico**”; Morata Ediciones, Madrid, 1993. P. 173.

⁴⁷ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude; “**La Reproducción**”; Ed. Popular, Madrid, 1997. P. 72.

productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).”⁴⁹

Algunas premisas sobre el sistema de enseñanza, desde la perspectiva de la teoría de la reproducción, son: dado que un sistema de enseñanza sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un trabajo pedagógico capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); y dado que un sistema de enseñanza debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un habitus tan conforme como sea posible a los principios de arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir las condiciones del ejercicio de un trabajo pedagógico institucionalizado y de la reproducción institucional de ese trabajo pedagógico tiende a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un trabajo pedagógico secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia producción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla (Bourdieu y Passeron : 1997).

Siguiendo con la teoría de la reproducción, Pizarro Ponce de la Torre (1981) cree que la problemática de la reproducción del sistema de enseñanza y la de los funcionamientos psicosociales, lingüísticos y culturales, se van integrando en una teoría global del sistema de enseñanza que se ha ido desarrollando durante esta última década. El desarrollo de una concepción del sistema de enseñanza como aparato responsable de la reproducción está estrechamente relacionado con el pensamiento francés de Bourdieu y Passeron.

⁴⁹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude; “**La Reproducción**”; Ed. Popular, Madrid, 1997. P. 72.

El sistema de enseñanza alcanza los resultados de logros o fracasos mediante un mecanismo que consiste en presentar como valores y normas culturales universales, como saber legítimo lo que es más que una cultura de clases. Por otra parte, la Teoría de la Reproducción plantea que los logros de los alumnos son el resultado de la mayor o menor concordancia entre la cultura legítima, impuesta por el sistema de enseñanza, y la cultura que ha sido inculcada a los mismos en la primera educación, la familiar; es decir, se explica el logro diferencial de los alumnos en el sistema de enseñanza, sin recurrir a hipótesis psicológicas. En esta teoría, los fenómenos psicológicos son un resultado del sistema de enseñanza, que hace interiorizar a los alumnos como autoidentificación que se deriva de la interacción simbólica entre culturas dominante y dominada. Es así como el sistema de enseñanza legitima las diferencias de clase, transformándolas en diferencias de logros individuales que justifican la selección, que ocultan su mecanismo y que generan hábitos en los alumnos (Pizarro Ponce de la Torre : 1981).

Otro tema relevante dentro de la pedagogía y sus dimensiones sociales es el de la innovación pedagógica, es decir, el “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.”⁵⁰

La innovación es un proceso que se logra después de observar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. El objetivo es alterar la realidad vigente, ya sea mejorando, modificando, alterando o transformando concepciones, actitudes, métodos, intervenciones y aprendizaje en general. La innovación pedagógica va asociada a un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Este tema de la innovación pedagógica está muy relacionada a la importancia social de una reforma educacional, sin embargo, no siempre va unida con una reforma educativa ya que la innovación es un proceso de carácter “micro”, en cambio, la reforma tiene carácter “macro” (Cañal de León : 2002).

⁵⁰ Carbonell, Jaume; en Cañal de León, Pedro; “**La Innovación Educativa**”; Akal Ediciones, Madrid, 2002. P. 11.

En el sistema de enseñanza se pueden cometer ciertos errores que no permitan lograr la innovación pedagógica; a estos errores Carbonell (2002) los denomina “pecados capitales”, los cuales son: la inercia institucional, el individualismo, el corporativismo, la formación del profesorado, la falta de un clima de confianza y consenso, la intensificación del trabajo docente y el control burocrático, y la falta de apoyos de la administración educativa. Sin embargo, también existen los “diez mandamientos” de la innovación educativa, los cuales están estrechamente relacionados con la labor del docente:

- 1) Mantendrás un equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela en su totalidad y el desarrollo de la autonomía personal y profesional del profesorado.
- 2) El cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen.
- 3) Toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación.
- 4) La eficacia de las innovaciones depende de la cantidad y calidad de la ayuda recibida.
- 5) No matarás las innovaciones con discusiones bizantinas que no conducen a ninguna parte, con burocratismos estériles y con una actitud pesimista que sustituya la crítica constructivista y transformadora por el simple lamento propio de la cultura de la queja.
- 6) Deberás asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier proceso de innovación.
- 7) El auténtico cambio es dolorosamente lento y los resultados se detectan a medio o largo plazo.
- 8) La palabra clave es cooperación. No hay innovación si no hay un fuerte compromiso en el diálogo, en la negociación y en los objetivos y decisiones compartidas.
- 9) Tratarás de buscar siempre sentido a las innovaciones intentando establecer puentes continuos entre la teoría y la práctica.
- 10) Defenderás las innovaciones con orgullo y pasión, y hasta con una pizca de humor, para que sean justamente reconocidas. (Cañal de León : 2002)

No se puede hablar de sistema de enseñanza si no se hace mención al rol protagónico que desempeñan los docentes en él. Se puede decir que los profesores participan en la educación en tres diferentes ámbitos; uno de ellos es el escenario político, en el cual se generan las prescripciones, las órdenes, las definiciones jurídicas de un deber ser. El segundo ámbito tiene que ver con la participación de los profesores en todos y cada uno de los espacios educativos, tales como el currículum, programas de informática, proyectos educativos, entre otras cosas. Y por último, el tercer ámbito está relacionado con la reflexión teórica que requiere y genera la formulación de políticas (Nilo : 1997).

A partir de lo planteado por Nilo (1997) anteriormente, se puede deducir que el sistema de enseñanza abarca mucho más allá del trabajo pedagógico que realizan los profesores en las salas de clases, y mucho más allá también de lo que los alumnos son capaces de comprender en clases; todo esto se relaciona con la importancia social de los docentes tanto en la formación y construcción de la pedagogía como en el sistema educacional en general, y con eso, en la sociedad completa.

UNICEF (2000) también plantea la importancia de la participación de los profesores en decisiones políticas-educativas ya que la inclusión de los docentes en forma activa y protagónica es el gran “cuello de botella” en este tipo de procesos. En general, políticamente no parece haber señales muy alentadoras; internacional y nacionalmente, los profesores viven postergaciones presupuestarias unidas a la crisis económica, junto a un fenómeno social de pérdida de interés entre los jóvenes por ser profesor, y cambios en los procesos de formación en los institutos postsecundarios, derivan en dinámicas que bien podrían caracterizarse como de “desprofesionalización” de la docencia.

Por otra parte, en el desarrollo del fenómeno educativo, el eje se ha trasladado desde un sistema donde el profesor es el centro y agente activo de la interacción educativa, a un sistema donde el alumno y el aprendizaje de éste son el objetivo de la educación (Tedesco : 1995). Sin embargo, este cambio de foco no ha significado que el profesor minimice su protagonismo, de hecho, el profesor es aún el principal responsable del proceso educativo

ya que él asume el control de la sala de clases y el manejo instruccional por medio del cual se pretende lograr el aprendizaje de los estudiantes (González : 1999).

Debido a la gran importancia que posee la figura docente, es de gran relevancia el tema de la interacción profesor-alumno y, dentro de esto, la influencia del comportamiento del profesor sobre los resultados de los alumnos; es decir, la relación entre el profesor y el alumno se enmarca dentro de la eficacia docente. Dentro de este tema, existen tres paradigmas diferentes: el paradigma “presagio-producto” atribuye la eficacia de un determinado maestro a características de la personalidad del profesor; un segundo paradigma es aquel que relaciona la conducta del profesor con los resultados de los alumnos; por último, existe un paradigma que espera investigar al profesor como un agente reflexivo y activo en el desarrollo de su práctica, relacionando los procesos cognitivos de éste con su desempeño posterior (Marcelo : 1987; Villar : 1988; Beltrán et al : 1995).

Este último paradigma tiene como objetivo central conocer los procesos de razonamiento que lleva a cabo el docente a través de su actividad profesional, partiendo del supuesto que estos pensamientos guían y orientan la conducta docente (Marcelo : 1987; Gallego : 1991). Este supuesto, acerca de la influencia de las diferentes cogniciones sobre el desempeño docente, es un hecho altamente aceptado por investigadores. A modo general, se considera que el maestro se relaciona con los alumnos a partir de sus diferentes recursos simbólicos, los cuales incluyen valores, conocimientos, habilidades, teorías subjetivas, expectativas, etc; cogniciones que hacen de la transmisión del conocimiento un proceso no controlable totalmente desde el currículum (Cerdeña et al : 1991).

En la relación profesor-alumno, se ha comprobado que los profesores enseñan en relación con su propia valoración de los conocimientos y metodologías de enseñanza (González, 1999), por lo que definen sus objetivos educativos en un proceso donde no sólo interviene su conocimiento de la asignatura. Otra característica es la presencia de elementos afectivos y evaluativos, lo cual las hace distinguirse del conocimiento, estos componentes permiten dar sentido al mundo y así mismo e influyen a los contenidos cognitivos del sistema (Pajares : 1992). En el caso de los profesores, este aspecto afectivo y de evaluación,

por ejemplo, permite explicar el énfasis diferencial que los profesores colocan a los distintos contenidos en su desempeño (Nespor : 1987).

En el caso de los docentes, está comprobado que muchas de sus creencias educativas tienen sus orígenes en sus experiencias tempranas como estudiantes, consolidándose en su experiencia como alumnos en los diferentes programas de formación pedagógica (Pajares : 1992; Cabello y Davis : 1995). Los profesores poseen un sistema de creencias propios de su realidad docente que incluye fines, metas para profesores y alumnos, y que además tienen relación con sus creencias acerca de otros temas como por ejemplo, la sociedad o la cultura (Gallego : 1991; Pajares : 1992).

CAPÍTULO VI

MARCO METODOLÓGICO

6.1° PARADIGMA DEL ESTUDIO

Esta investigación se desarrolló en el marco del paradigma cualitativo, ya que un estudio dentro de este paradigma se preocupa fundamentalmente del sentido que le dan los actores al fenómeno observado, y así poder responder la pregunta inicial de acuerdo a las propias opiniones de quienes participan en el fenómeno. El objetivo de la pregunta de investigación fue conocer vivencias, significados personales y, específicamente, la percepción de los docentes respecto a la Reforma Educacional de establecimientos municipales de la Región Metropolitana. Es decir, el carácter cualitativo de esta investigación permitió conocer y analizar experiencias vividas por los actores sociales.

Resulta importante destacar que, gracias a la pregunta de investigación y al carácter cualitativo del estudio, se conocieron múltiples percepciones acerca de la Reforma Educacional (existen tantas percepciones como profesores hay) y cada una de ellas fue analizada. Además, para conocer cómo son verdaderamente estas realidades, como investigadora, fue importante situarse en el contexto natural del fenómeno estudiado ya que se debe tener en cuenta que la vida del actor tiene un proceso y eso no se puede interrumpir ni manipular.

La investigación tuvo un carácter *exploratorio y descriptivo*, dado que se trató de descubrir una realidad social y de describirla con el propósito de aprehender su estructura y sentido. Es exploratorio ya que, a medida que se logra la inserción en el mundo de los docentes y se interactúa con ellos, se van descubriendo sus opiniones y otros aspectos que resultan relevantes en el estudio. Por otra parte, el estudio es descriptivo, pues lo que se buscaba era describir propiedades importantes que permiten la formación de la percepción de los profesores acerca de la Reforma Educacional. Se quiso indagar en situaciones y eventos a través de los cuales se manifiesta el fenómeno de estudio, describiendo de esta forma aspectos, componentes y dimensiones del fenómeno a indagar.

La perspectiva cualitativa concibe la realidad como socialmente construida y múltiple, es decir, existe un conjunto de realidades; plantea una relación entre sujeto cognoscente y objeto por conocer; no se manipula el contexto natural de los actores, ya que el objetivo es comprender el fenómeno tal cual ocurre; el contexto se asume como una totalidad compleja; el diseño tiene carácter emergente; y el trabajo de campo es la actividad central de este paradigma (Di Silvestre : 1999).

6.2° UNIVERSO, MUESTRA Y UNIDAD DE ANÁLISIS

El *universo* de esta investigación está constituido por: profesores (hombres y mujeres) de enseñanza básica y media que realicen su labor en establecimientos municipales de la Región Metropolitana, donde ya se haya implementado la Reforma Educacional Chilena.

Los criterios de inclusión de los sujetos fueron: profesores, hombres y mujeres que se desempeñen en colegios municipales de la Región Metropolitana. La *Unidad de Análisis* son, por tanto, los profesores considerados en las entrevistas en profundidad, que cumplen con las características antes mencionadas.

En la investigación cualitativa se consigue saturación cuando el investigador comienza a escuchar información obtenida en entrevistas anteriores. Por ende, en este estudio se alcanzó un total de 10 informantes, con lo que se logró el punto de saturación de la información.

Los informantes no pertenecen todos al mismo establecimiento, la idea fue encontrar perspectivas diferentes y múltiples.

Claramente por ser este estudio cualitativo, la muestra seleccionada no tuvo carácter probabilístico, de manera que una muestra que no atiende a estas características es de mayor utilidad en el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, la selección fue

deliberada y la precisión del presente estudio es expuesta más adelante determinando las decisiones que se tomaron al respecto.

6.3° JUSTIFICACIÓN DE LA TÉCNICA

En toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Por esto, la técnica que se utilizó dentro de la perspectiva cualitativa es la de *Entrevista en Profundidad*. Las entrevistas permiten adentrarse profundamente en el tema específico con cada uno de los informantes de forma individual y directa. Se considera que esta es la forma más efectiva para acercarse a la obtención del punto de vista de los profesores.

Las entrevistas permiten ahondar en las reacciones individuales de los profesores como actores insertos en el proceso; es relevante captar en profundidad los diversos puntos de vista de los actores, pero de manera individual, es decir, esta investigación tiene como propósito obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos, lo cual da un mayor control sobre el informante.

Con las entrevistas en profundidad se busca una opinión más elaborada y refinada por persona, se busca obtener información desde los actores más ilustrados y conocedores del tema. Se supone que son los profesores los que tienen el más amplio conocimiento, por lo cual se cree que cada uno por separado aporta mucho más que en grupo. No se buscan discusiones ni interacciones grupales.

La Entrevista en Profundidad permite una conversación entre los sujetos y está marcada por ciertos límites: el investigador debe proveer un contexto o un marco orientador para el sujeto entrevistado (propósito o apoyo de estudio), se debe plantear que la información es confidencial, lo cual es primordial para obtener la confianza. Para realizar las entrevistas, existen las preguntas demográficas, introductorias, de seguimiento, de verificación, de especificación, directas, indirectas e interpretativas.

El diseño de una pauta-guía de la entrevista no es definitivo, pero sirve como punto de partida. Se debe tener cuidado con las preguntas que se realizan, ya que para conseguir los objetivos planteados las preguntas deben ser “verdaderamente abiertas”; por poner un ejemplo, en vez de preguntar “cuánto” se debe preguntar “cómo”, debido a que “cuánto” pone un límite en la respuesta. Es preferible evitar las preguntas dicotómicas, ya que éstas generalmente no dan paso a una conversación.

Al momento de realizar la entrevista es importante la claridad de las preguntas y demostrar una posición de neutralidad empática⁵¹; con esto se puede establecer el rapport necesario.

6.4° CALIDAD DEL DATO CUALITATIVO

Según Di Silvestre⁵², la validez y la confiabilidad hacen referencia a dos conceptos esenciales en el enfoque de investigación cuantitativo; de hecho, ya lo había afirmado Erlandson planteando la validez como una extensión de isomorfismos, entre los hallazgos y la realidad que ellos suponen representar, tiene poco significado cuando las realidades son múltiples en naturaleza y existen sólo en las mentes de las personas. Por otra parte, la confiabilidad asume que la realidad no cambia, lo cual se opone a los principios del paradigma cualitativo.

Los criterios a utilizar en metodología cualitativa son los de *credibilidad*, *aplicabilidad*, *dependabilidad* y *confirmabilidad*, que corresponden a los criterios de validez interna, externa y objetividad, respectivamente, en la metodología cuantitativa.

⁵¹ Posición de igualdad entre el entrevistador y el entrevistado. El entrevistador no debe tomar posiciones de evaluación ni emitir juicios. Este concepto implica una confianza mutua sin que se pierda el rol profesional del investigador. (Apuntes de clases de Métodos y Técnicas Cualitativas I : 2000 / Mendicoa : 2000)

⁵² Di Silvestre, María Cristina; “**Apuntes de Apoyo a la Docencia**”, 1999; Curso Métodos y Técnicas Cualitativas I.

Lo que se intenta lograr es reducir la influencia de sesgos (por parte tanto del investigador como de los participantes en la investigación) en el proceso de recolección de datos. El objetivo será siempre lograr la confianza de los individuos y así poder conseguir una investigación creíble y rica en información.

Para que el estudio sea creíble, se realizaron las entrevistas mediante una conducta no intrusiva, de manera que ésta no intimidara a los informantes y permitiera generar una conversación, entre entrevistadora y entrevistado, acorde con la realidad de cada uno de los profesores. Como investigadora, no se emitieron juicios de valor que pusieran en duda la información obtenida. La idea fue no limitarse sólo a la pauta de entrevista, sino también ir tomando lo que el informante iba diciendo para poder generar conversación, y así poder profundizar y lograr más detalles en torno a las opiniones de los propios informantes.

Los criterios de aplicabilidad y dependabilidad indican que, en la investigación cualitativa, los hallazgos son “contexto dependientes”, es decir, dependen de la relación investigador-investigado, del escenario social y del momento en que se realizó el trabajo de campo.

Por último, se debe destacar que la objetividad (confirmabilidad) en la investigación cualitativa pasa a ser una objetividad del dato, en este caso, del discurso, lo cual se logra a través de diversos procedimientos como el registro de la metodología utilizada, los problemas presentados al momento de realizar las entrevistas, los sesgos encontrados en el camino, la grabación de lo dicho por los informantes.

6.5° PLAN DE ANÁLISIS

Para la presente investigación, se realizó, como plan de análisis, un *Análisis de Contenido* ya que de las entrevistas en profundidad emergen mensajes y datos, lo cual permite aprehender lo que los profesores informantes perciben acerca de la reforma educacional.

El análisis de contenido “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff: 1990: 28). Los datos o mensajes obtenidos de la entrevista en profundidad permitirán comprender las manifestaciones, conductas, orígenes, pensamientos a través del sentido que los profesores le dan al fenómeno.

En el análisis de contenido debe quedar claro qué datos se analizan, de qué manera se definen y de qué población se extraen. Los mensajes no tienen un único significado, no es necesario que exista coincidencia entre los informantes. Se puede estar observando un fenómeno de cierta manera, pero los mensajes pueden decir cosas diferentes a lo observado. Cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. Existe una correspondencia entre la entrevista en profundidad y el análisis de discurso.

El análisis corresponde a un análisis de contenido, en el sentido de que el trabajo interpretativo se realizó sobre lo expresado por los informantes en las entrevistas, y de acuerdo con esto, la principal referencia es lo dicho por los individuos; esto es la expresión de lo que un fenómeno puede producir, es así, como lo expresado se constituye en una expresión-objeto. Las expresiones, sobre todo las expresiones objeto, pueden recopilarse, compararse, clasificarse, etc.

En concordancia con lo antes expuesto, el análisis tiene como centro las expresiones verbales, las cuales, una vez extraídas, dan cuenta de un contexto particular, social. De este modo, las expresiones de los individuos constituyen el sentido de la percepción acerca de la Reforma Educacional de cada profesor en particular.

6.6° TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se llevó a cabo entre julio y septiembre del año 2004.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en el establecimiento donde cada uno de los profesores desempeña su labor, sin embargo, se dejó la libertad para que cada uno de ellos decidiera el lugar de la entrevista, fue así como una de éstas fue realizada en la casa del entrevistado.

La elección de los entrevistados se realizó de la siguiente manera: se comenzó por una profesora cercana que se ofreció a participar en la entrevista y luego me presentó a otros cuatro profesores de distintos colegios que también estuvieron dispuestos a participar. El resto de los entrevistados fueron seleccionados mediante la lista de registro de colegios municipales de la página web de MINEDUC; en este caso se optó por realizar llamadas telefónicas para pedir la autorización a los respectivos directores de los establecimientos y así comenzar el acercamiento respectivo a los profesores dispuestos a participar en este estudio.

Uno de los sesgos relevantes de esta investigación es que algunos profesores pertenecen al mismo colegio y esto pudo haber repercutido en que se refieran a la misma realidad o al mismo espacio social.

Algunas de las limitaciones encontradas el trabajo de campo fueron las siguientes: la disponibilidad de tiempo de algunos profesores que sólo podían responder la entrevista en su horario de descanso o en algún recreo; sin embargo, esto no fue impedimento para poder establecer conversaciones con los docentes.

Dentro de las limitaciones de un estudio cualitativo está el hecho de que el análisis no representa al universo de actores. Por esta razón es conveniente dejar en claro que el análisis realizado no representa la percepción del conjunto de profesores de colegios municipales, sino que son los puntos de vista de los docentes participantes en las entrevistas

en profundidad. Es decir, la percepción acerca de la Reforma Educacional Chilena corresponde a los profesores dispuestos a participar en esta investigación; por lo tanto estas opiniones representan sólo un momento específico de las experiencias de estos docentes. Cada discurso depende de las vivencias de cada profesor entrevistado.

No hubo resistencia de parte de los profesores a hablar de la Reforma, lo cual permitió establecer el rapport requerido para la situación; las conversaciones fueron bastante fluidas. Da la impresión que la Reforma Educacional Chilena es un tema del cual los docentes quieren hablar, ya sea a favor o en contra.

Muchos de los docentes hablan en plural, es decir, se refieren a “los profesores”. Al hablar de un “nosotros” se nota un sentido colectivo, la visión no es individual, lo cual denota la relevancia de los profesores como un grupo formado.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE DATOS

Del total de los entrevistados (10), 7 de ellos son mujeres y 3 son hombres. Las edades fluctúan entre los 38 y los 67 años, con un promedio de edad de 51 años. Los años de labor docente fluctúan entre los 12 y los 40 años, con un promedio de 29 años.

De los entrevistados, 3 desempeñan su labor en la comuna de El Monte, 2 lo hacen en la comuna de Talagante, 2 en la comuna de La Reina, 1 en Macul, 1 en Peñalolén y 1 en Maipú.

Caso n°	Sexo	Edad	Años de labor docente	Comuna en la que se desempeña
1	Femenino	55	33	Talagante
2	Femenino	54	34	El Monte
3	Femenino	60	40	El Monte
4	Masculino	47	27	El Monte
5	Femenino	67	35	La Reina
6	Masculino	50	30	La Reina
7	Femenino	42	16	Macul
8	Femenino	51	33	Talagante
9	Femenino	49	25	Peñalolén
10	Masculino	38	12	Maipú

La pregunta de investigación que se ha tratado de responder es: ¿Cuál es la percepción que tienen los profesores de educación básica y media, de establecimientos municipales de la Región Metropolitana, respecto a la Reforma Educacional Chilena? Y, para responderla, se ha escogido analizar las respuestas entregadas por los participantes en las entrevistas en profundidad, en las cuales se encontraron las siguientes categorías:

7.1° PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA

La participación de los docentes en la reforma es uno de los aspectos más relevantes para los profesores y el ejercicio de su profesión. Si bien algunos docentes no se sienten partícipes en la Reforma, ya sea desde el diseño o la implementación; y otros dicen no comprenderla completamente, todos tienen una perspectiva frente a este tema.

Algunos profesores concuerdan en que es lamentable que no se les hayan consultado nada, ni al momento de diseñar, ni al momento de la implementación de la reforma. Creen que sí han dado su opinión, pero que no ha sido muy útil ya que, cuando han opinado, ya estaba todo listo y no hay vuelta atrás, sienten que lo que digan no es tomado en cuenta y no es estimado válido. Al respecto, los profesores expresan:

“Esto venía listo, cuando vienen a pedir la opinión ya está todo listo y cuando quieren que opinemos o que veamos los resultados ya viene todo listo, entonces no tenemos una opinión tan valedera, o sea, uno tiene su opinión, pero ya viene listo” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Desde que se inició, la participación de los profesores fue nula, se nos presentó algo listo, algo hecho, ahí está, tomen” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

Nilo (1997) sostiene que toda reforma corresponde a un proceso dialéctico entre el mundo político y el mundo académico, lo cual, según los mismos docentes, no se habría dado en Chile. Los profesores saben que son actores fundamentales en este proceso, por esta razón se muestran descontentos ante la nula, o escasa, participación que han tenido en la Reforma Educacional. Son ellos los que interactúan con los alumnos constantemente, conocen sus fortalezas y debilidades, saben lo que cada uno de sus estudiantes necesitan. Los docentes plantean lo siguiente:

“Yo le habría preguntado a los profesores la opinión y la habría diseñado e implementado con ellos mismos, porque somos los profesores los que sabemos qué necesitan los niños” (Caso 10, hombre, 12 años de docencia).

“Yo creo que los profesores debimos haber sido partícipes de la creación y de la implementación de la Reforma; a ver...es que los profesores somos profesionales del tema, entonces deben ser ellos los que construyen la Reforma. Si nosotros fuéramos sólo pasadores de materia, si fuéramos meros transmisores, estaría de acuerdo que nos dijeran lo que tenemos que hacer, pero nosotros también somos actores” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

Hay profesores que dicen sentirse partícipes a través de capacitaciones y perfeccionamientos que el Ministerio de Educación ha creado para tal evento. Dos profesores precisan lo siguiente:

“Puede ser que cuando recién se formuló esta Reforma por su puesto que no se nos consultó, pero después uno se va involucrando totalmente a través de capacitaciones y el perfeccionamiento que nos da el mismo Ministerio” (Caso 5, mujer, 35 años de docencia).

“No nos consultaron, lo único que nos dijeron a nosotros fue ‘hay Reforma’ y lo que hicieron fue mandarnos a cursos de perfeccionamiento, pero la Reforma ya estaba lista y cocinadita” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Otro profesor manifiesta que tiene la sensación que sí se les pidió a los docentes la opinión acerca de la Reforma, el problema estaría en que esta consulta no fue masiva y no participaron todos los docentes. Él acotó:

“Al principio el discurso a nivel nacional era que no nos consultaron, pero a la larga yo tengo la sensación que sí se nos consultó, tal vez no se consultó masivamente como hubiese podido ser, pero es que es muy difícil y también tenemos que ser autocríticos los profesores cuando nos dan la oportunidad de participar, es que no nos tomamos la bandera como quisiéramos, así es que hay varios factores ahí, está el discurso de que no nos tomaron en cuenta, pero eso es hasta por ahí no más” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

7.2° IMPACTO DE LA REFORMA EN LOS PROFESORES

Con respecto a las repercusiones que ha tenido la reforma en los profesores, ellos hacen referencia a varios aspectos que serán analizados a continuación:

7.2.1° JORNADA ESCOLAR COMPLETA EXIGE EXCLUSIVIDAD A LOS PROFESORES

Los profesores creen que la Jornada Escolar Completa (JEC) sólo ha traído beneficios a los niños en cuanto a permanecer ajenos a ciertas situaciones desfavorables de su entorno. Sin embargo, los docentes no creen que la JEC los beneficie a ellos, principalmente en lo relacionado con la jornada de trabajo y sus remuneraciones.

Uno de los aspectos que los docentes asumen como negativos hacia ellos es que, al ampliar la jornada escolar, algunos se han quedado sin un trabajo ya que, antes de la implementación de la reforma, trabajaban en un colegio en la jornada de la mañana y, en

otro, durante la jornada de la tarde; lo cual les traía mayores beneficios económicos. Otros educadores lo ven como negativo porque antes contaban con media jornada libre. Al respecto, algunos profesores manifestaron lo siguiente:

“Cuando salió la Reforma yo trabajaba en dos colegios, en la Escuela Ecuador y en la Escuela Tegalda, entonces cuando se exigió la Jornada Escolar Completa renuncié a la Escuela Ecuador y me fui con todo mi horario a la Escuela Tegalda, así es que...perdí, sí, pero no podía estar en los dos colegios, eso es lo malo de la Jornada Escolar Completa, se pierde trabajo” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Ahora trabajo todo el día, pero antes tenía un horario cómodo, yo siempre trabajé 30 horas, entonces me quedaba medio día casi libre” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

Sólo un aspecto positivo se ve en el tema de la “exclusividad”. Esto dice relación con que algunos profesores creen que uno de los objetivos es que el docente se establezca en un solo colegio. Tal exclusividad se puede pretender, de parte de las autoridades, como una forma de dar mayor estabilidad laboral a los docentes. En relación a esto un docente expresó:

“Los establecimientos te piden exclusividad en la cantidad de horas porque la JEC una de las cosas que persigue es que el profesor se establezca en un solo lugar, no el profesor que corramos de un lugar para otro” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

7.2.2° ADAPTACIÓN DE PROFESORES A LA REFORMA

Ottaway (1973) cree que los maestros deben estar preparados para el surgimiento de nuevas tecnologías y crear habilidades en ellos mismos para tal evento. Los profesores deben adaptarse, superarse, crecer y adquirir nuevos conocimientos; es así como deben renovarse y estar a la altura de los nuevos requerimientos.

Algunos han tomado la reforma como un desafío, es decir, aquélla ha venido a plantearles algo novedoso a lo cual ellos deben sumarse, ya sea interiorizándose en lo que es la Reforma como tal, tratar de aprender cosas nuevas o actualizándose sobre todo con las tecnologías. Para muchos esto es un escenario nuevo y saben que quedarse en el pasado es perder su fuente de trabajo, por lo tanto asumen que lo mejor es la renovación, que pasa desde dejar de ser meros transmisores de materia hasta involucrarse con el impacto de las tecnologías de la información. Al respecto apuntaron:

“Yo creo que lo que ha hecho es aclararme más, y aclararnos a todos los profesores, desde todo punto de vista” (Caso 5, mujer, 35 años de docencia).

“Me he tenido que ir interiorizando en el tema, he tenido que aprender más, he tratado de ponerme al día, hacer cosas nuevas y...eso, tratando ir al paso con el progreso” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

“el profesor no sólo debe quedarse como un transmisor de materia, sino que tiene que actualizarse con el devenir del tiempo con todos los acontecimientos tecnológicos” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

Actualmente los profesores saben que deben facilitar los aprendizajes a los estudiantes, reconocen también que son una generación de niños muy diferente a la del pasado, que necesitan estímulos nuevos y es a eso a lo que han debido adaptarse. Los

estudiantes están exigiendo más y el profesor comienza a exigirse más para poder entregar lo mejor de ellos a sus alumnos.

De parte de los profesores hay un constante interés por aprender más y perfeccionarse para brindarles a los alumnos todo lo que ellos necesitan en su educación, de este modo, los docentes se hacen cargo de muchas cosas que los niños necesitan. Algunos profesores dijeron lo siguiente:

“Pasar de ser un profesor que netamente entregaba conocimientos, que se ponía frente al curso a un profesor que tiene que facilitar los aprendizajes a los alumnos” (Caso 10, hombre, 12 años de docencia).

“Ahora yo sólo doy el tema que vamos a trabajar y los niños son los que tienen que buscar sus cosas, ellos tienen que generar sus trabajos, entonces eso fue diferente pa mí y cada año para mí es diferente, cada año voy aprendiendo cosas nuevas y aplicando cosas nuevas porque no es una cosa lineal, el conocimiento se va adquiriendo cada día y se va aplicando cada día con los alumnos porque todo va cambiando” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

“El niño, relacionado con todo esto de la Reforma, nos está haciendo a nosotros también responsables de su educación, nos están exigiendo más y al profesor que se le exige más obviamente se tiene que preparar más” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

7.2.3° DIFERENCIAS ENTRE PROFESORES ANTIGUOS Y NUEVOS

Muchos profesores advierten en las diferencias existentes entre los docentes que llevan mucho tiempo desempeñándose en educación y los que recién comienzan, sobre todo lo que dice relación a la capacidad de adaptarse a la Reforma Educacional.

Es cierto que hay paradigmas muy sólidos, sobre todo en los educadores con más experiencia, pero también es cierto que no se debe asumir que los profesores jóvenes son los mejores para llevar a cabo la Reforma. Puede ser que a muchos profesores más antiguos les cueste adaptarse de cierto modo y asumir que algunos métodos de su práctica deben renovarse; sería un prejuicio creer que los docentes que llevan mucho tiempo en esto no están dispuestos a los cambios. Dos profesores manifiestan lo siguiente:

“Yo estoy abierta para todo tipo de cambios, aunque a veces dicen las viejitas no estamos preparadas para los cambios, no, al contrario, yo estoy abierta a todo tipo de cambios” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

“Yo creo que los más viejos no son los más buenos, pero tampoco es verdad que los viejos están en contra de los cambios” (Caso 6, hombre, 30 años de docencia).

Al parecer, el problema de los más jóvenes, en comparación con los de más edad, está en la diferencia de la formación que las universidades les han entregado. En este sentido, el problema que tendrían los docentes jóvenes para insertarse a la Reforma no tiene que ver con su adaptación ni con su capacidad de asumir cambios e innovaciones, sino que está relacionado con la formación que traen desde sus respectivas universidades, lo cual no les permitiría estar a la par de los profesores con más experiencia. Surge aquí la comparación con la formación pedagógica del pasado, incluso hasta llegar a la formación de docentes Normalistas. Al respecto, algunos profesores dijeron:

“A los que llevan más tiempo les cuesta mucho cambiar porque toda la vida han trabajado de la misma forma, entonces que vengan a decirles que eso no resulta, que hay una reforma, la verdad es que eso descoloca a cualquiera. Esto no quiere decir que los que llevan menos años de

servicio sean realmente unos iluminados porque tampoco es tan así; las universidades, excepto algunas casa de estudio, los pilló en ese sentido, a pesar de ser jóvenes, a pesar de que tendrían que tener toda la energía y todo eso, faltaron estrategias para que las universidades tuvieran metodologías adecuadas para los nuevos temas” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

“La formación de profesores antiguamente era superior a lo que es ahora; las profesoras normalistas que yo he conocido son sensacionales” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

“Mira, la gente de UTP se ha dado cuenta que nosotros tal vez estamos más preparados que los nuevos, ¿en qué sentido?, en saber escribir bien, en la buena letra, buena ortografía, buena dicción, ahora como que...oye pero si todas las universidades tienen Pedagogía, hasta la dan en la noche o tres veces por semana, antes no po, yo creo que esa es la única diferencia que hay entre los nuevos y los antiguos, en términos generales, están acercando sus experiencias a las nuestras” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

7.3° PARTICIPACIÓN DE DOCENTES, ALUMNOS, PADRES Y APODERADOS EN LA EDUCACIÓN

Interesaba conocer, desde la perspectiva de los profesores, si hay participación en la educación de todos los actores involucrados.

Los profesores no dudan en asegurar que ellos no pueden solos con la educación de los niños, que ese tema no es sólo responsabilidad de los docentes.

Los educadores manifiestan la importancia de que todos los actores sociales se involucren en la educación de los niños, pero los que más se deben involucrar son los padres y las madres. Se habla de un “trabajo en equipo”. Ante esto, plantearon lo siguiente:

“Cuando los padres están comprometidos con los niños se logra todo, pero si el niño no tiene el apoyo de la casa solamente con lo que le entrega el profesor no se logran los objetivos ¿ya?, porque este es trabajo en equipo, pero si los niños no tienen apoyo en la casa, como ocurre en muchos casos, no se logra todo” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Nosotros ahora mandamos un comunicado invitando al apoderado...incluso hay un cartel allá afuera, diciéndole que es importantísima la participación de ellos, nadie les dice que estén todos metidos acá, pero que se comprometan con sus chiquillos” (Caso 6, hombre, 30 años de docencia).

No sólo ahora que hay Reforma se destaca el rol de los padres, apoderados y comunidad en general a participar en la educación de los niños; es un tema que ha sido siempre relevante. El rol de los padres de familia y de los estudiantes debe ser protagónico, pero también están los docentes que deben asumir su rol profesional para aportar en la integración de los estudiantes, de las familias y de ellos mismos. Un profesor manifestó:

“Pienso que hay un cambio en el sentido de involucrar y de hacer partícipes en la educación al alumnado, al profesorado y al apoderado en la Reforma Educacional” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

7.4° LOGROS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

Según los docentes, los logros de la reforma están relacionados con los siguientes aspectos:

7.4.1° LOGROS EN LOS NIÑOS

La Reforma Educacional Chilena está muy vinculada al tema de la innovación educativa, sobre todo porque lo que se pretende es transformar y mejorar concepciones, actitudes, métodos, intervenciones y aprendizajes. En este sentido, el objetivo estaría cumplido en relación a los niños, ya que los profesores concuerdan en que la Reforma conlleva cambios que han sido todo un éxito para los educandos.

Los docentes plantean que los niños de hoy son diferentes a los de antes, incluso se habla que “antes la educación era más pasiva”, en cambio ahora se necesitan métodos distintos para aprender. Ya no sirve decirles que abran un libro en tal página, ahora todos tienen ganas de investigar, de saber más de lo que se les enseña en la sala de clases, lo cual permite también que desarrollen más su parte intelectual y a tener más seguridad en sí mismos. Es aquí donde surge el tema de “aprender haciendo”, es decir, que los niños mientras hacen sus actividades vayan descubriendo y aprendiendo cosas nuevas, lo cual permite que dejen de ser meros receptores de conocimientos y pasen a ser agentes activos de su propia educación. Al respecto, los profesores plantean:

“Antes la educación era más pasiva, el niño recibía, se les enseñaba, mientras que ahora la idea es que el niño cree su propio aprendizaje”
(Caso 6, hombre, 30 años de docencia).

“Mucho desarrollo intelectual para el niño, por lo menos ayuda a los niños a desenvolverse, a trabajar solos en una investigación, en una disertación, a enfrentarse a problemas y eso los ayuda mucho al

desarrollo de la personalidad(...)ayuda a que el niño se desarrolle intelectualmente”(Caso 10, hombre, 12 años de docencia).

“Lo que quiere la Reforma son niños que vayan aprendiendo de sus clases, aprender haciendo cosas, que los niños aprendan haciendo cosas” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Con esta reforma se ha pretendido incluir variados elementos en la educación; uno de esos elementos es la tecnología mediante, principalmente, los computadores e internet. Estas herramientas permiten que los niños se interesen más en buscar información, las tareas se les hacen más entretenidas y dinámicas, además, acceden a información que antes no tenían, lo cual permite que conozcan más el mundo, amplíen su vocabulario y cambien sus intereses. Los profesores dijeron:

“Uno antes les decía a los niños que hagan su tarea en una página de un libro, pero ahora los niños también buscan en otros libros y después algunos se metían al computador a buscar mayor información. Para mí que el niño se interesa más en descubrir las cosas, no se quedan con que el lápiz es rojo y es rojo no más, a ellos les interesa saber para qué sirve, yo creo que esa es una de las cosas que se ha logrado; los niños investigan y descubren cositas”(Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Han cambiado su vocabulario, han cambiado sus intereses, han elevado sus expectativas de vida, tiene más información sobre el mundo” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

El hecho de tener nuevas herramientas y elementos es muy relevante para los profesores, sobre todo por las consecuencias que esto trae a los niños, ya que la mayoría de los alumnos de colegios municipales no tienen acceso a computadores ni a internet en el medio social donde viven, sólo algunas comunidades poseen infocentros; por lo tanto, tener

estos instrumentos al alcance de sus manos permite que los estudiantes conozcan cosas nuevas y realicen sus labores estudiantiles con mayor interés.

Otro logro que la Reforma ha conseguido en relación a los niños es el de “cambio de foco” al cual hace referencia Tedesco (1995), es decir, el docente sigue siendo protagonista, pero ahora más que nunca el alumno es el objetivo de la educación. El protagonismo del profesor se ve porque sigue siendo el principal responsable del proceso educativo asumiendo el control de la sala de clases; pero el protagonismo del estudiante ahora es mayor ya que, como se dijo anteriormente, ha dejado de ser un mero receptor y se hace cargo activamente de su aprendizaje. Ante este aspecto, dos profesores plantean:

“Yo creo que lo asumo fijate como una reforma que hace protagonista al alumno, eso es fundamental” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

“No ese niño que acostumbraba a recibir conocimientos, sino que ahora el niño descubra entre sus pares, en el trabajo, en la relación con los demás que vaya descubriendo cosas, que va formando su quehacer educativo; los niños son lo principal” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

7.4.2° IMPORTANCIA DEL ENTORNO DE LOS NIÑOS

Relacionado con el tema anterior, vale decir, con la importancia que la Reforma le da al aprendizaje de los niños, se encuentra el entorno de los estudiantes y cómo éste debe ser parte también de sus aprendizajes. Esto también es parte de la innovación educativa que plantea la Reforma; incluir el medio social en el aprendizaje de los niños es un avance y una mejoría, es una transformación de métodos que está dando resultados. Un profesor dijo:

“La Reforma pretende mejores aprendizajes a través de lo que es la dinámica, el contacto directo con la naturaleza y con los agentes que están influyendo en los niños” (Caso 10, hombre, 12 años de docencia).

Como ejemplo a lo anterior se encuentran las asignaturas (ahora llamadas “sectores” y “subsectores”) “Comprensión del Medio” y “Matemática” ya que aquí el objetivo es que los estudiantes tengan contacto directo con la naturaleza y, al insertarse en ella, vayan descubriendo y relacionando todo lo que ven y viven a diario con lo que es el aprendizaje del colegio. Comenta un profesor que esto ocurre en situaciones tan simples como comprar en un almacén o cuando hay que hacer un queque. Dos profesores manifestaron:

“En las matemáticas también, cómo somos capaces nosotros de insertar al niño en el acontecer diario con las matemáticas, cómo usamos las matemáticas en el almacén, cómo usamos las matemáticas en la construcción, cómo usamos las matemáticas en la casa cuando la mamá tiene que racionalizar cómo va a hacer un queque” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

“Los niños tienen que aprender a relacionar sus aprendizajes con lo que le toca vivir a diario, eso es lo importante” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

7.4.3º PROTECCIÓN Y SEGURIDAD PARA LOS MENORES

También dentro de las virtudes de la Reforma, se encuentra la relevancia de la Jornada Escolar Completa en los estudiantes.

Hay que aclarar que esta importancia que tiene la JEC en los niños no se refiere a la utilización del tiempo en la enseñanza, de hecho y como se verá más adelante, gran parte de los docentes cree que el tiempo está mal utilizado en ese sentido y que los niños no aprenden mucho más en comparación a la jornada que se tenía anteriormente que era de medio día. A lo que se refieren en este caso es al cuidado de los niños que actualmente están solos en sus casas, sobre todo porque las madres se han insertado en el ámbito laboral; por lo tanto, es preferible que los niños se queden más tiempo en el colegio, ya sea

en asignaturas o en talleres, pero siempre teniendo en cuenta que el objetivo de acrecentar los aprendizajes con la JEC no está siendo cumplido, pero que sí se han cumplido objetivos como el tener a los alumnos más cerca del profesor y “rescatarlo” desde un aspecto social. En ese sentido, un profesor plantea que los estudiantes están más seguro en el colegio y que el asunto social que el Ministerio de Educación pretendía se ha logrado. Al respecto, dos profesores manifestaron lo siguiente:

“Hay un tema que el niño pasa mucho tiempo fuera de la casa, pero no en la escuela, entonces en la medida que nosotros podamos tener al niño más cerca de nosotros estamos rescatando al niño desde lo pedagógico, lo haces desde el punto de vista de las clases, desde los talleres y también desde el punto de vista social. El canal más efectivo de aprendizaje es el profesor” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

“Pero sí hay un tema bastante valioso, que la niña pasa más tiempo en el colegio, almuerza acá, está más segura acá que en la casa, hay un asunto social que el Ministerio pretendía y yo creo que se ha logrado” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

7.4.4° MODERNIZACIÓN DE INFRAESTRUCTURA

La Reforma no ha significado modernización como proceso, ni ha modernizado el sistema educacional, sino más bien, lo que se moderniza es la infraestructura. Si antiguamente se utilizaba sólo un pizarrón y tizas, o máquinas de escribir, hoy se utilizan computadores y muchos colegios cuentan con salas de video. Un profesor comenta que antes se hacía lo mismo, pero con otros elementos y que actualmente “solamente se van modernizando las cosas”.

Sin duda, lo más relevante y notorio de esta “modernización de infraestructura” es el acceso a computadores y a internet. Los profesores plantean:

“Tal vez se ha modernizado porque los niños tienen más implementos a su alcance como los computadores, como la sala de video, pero antes se hacía lo mismo con maquinita de escribir, con proyectoras, solamente se van modernizando las cosas” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Yo creo que lo más moderno serían las salas de computación, pero nada más” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

“Los medios con que se cuenta hoy día para trabajar son diferentes, antes eran sólo el lápiz, hoy los niños tiene acceso a la computación, a internet, tienen bibliotecas, tienen muchas cosas a su alcance” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

Por otra parte se encuentran las nuevas construcciones y renovaciones de edificios que se han hecho en los colegios municipales para poder implementar la Reforma y la JEC. Surge aquí la comparación con los colegios existentes antiguamente, los cuales no cumplían con las exigencias y, tal como dice un profesor, “llegaban a dar pena”; en cambio actualmente existen colegios nuevos y, los que ya existían, han sido remodelados. Se considera esto como un éxito y un logro en la Reforma, sobre todo tomando en cuenta que va en beneficios de niños de escasos recursos. Ante esto, dos profesores dijeron:

“Los colegios que teníamos hace 10 años atrás llegaban a dar pena, o sea, tú ibas a un colegio básico municipalizado y decías “¡chuta, pobrecitos!” ¿te fijas?, ahora tu vas...aquí en nuestra comuna está lleno de colegios nuevos o hay recursos que da gusto que los niños lleguen ahí ¿te fijas?, sobre todo los niños de más escasos recursos, entonces en ese sentido yo creo que ha sido todo un éxito” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

“Yo creo que la modernización ha pasado por la implementación, han hecho unos colegios estupendos, fantásticos como éste, tenemos montones de cosas” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

7.5° PROBLEMAS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

Los problemas de la reforma, al igual que los logros, se dividen en distintos aspectos que se analizarán a continuación:

7.5.1° REFORMA “ES MÁS DE LO MISMO”

Los defectos de la Reforma, según los profesores entrevistados, no son menores. En primer lugar, hacen referencia a la contraparte de la modernización, es decir, si bien reconocen que se ha modernizado la infraestructura y que eso es un aspecto positivo, creen que el cambio en las mallas curriculares sólo está en los nombres. Dos profesores plantearon:

“Siempre es lo mismo, viene con distintas metodologías, pero al fin se llega a lo mismo” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Todo es lo mismo, sólo que ahora se llaman de otra manera, ahora están los contenidos mínimos y los objetivos transversales, pero eso ya existía antes con otro nombre” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

En este sentido, la innovación educativa no se estaría llevando a cabo ya que, si bien se altera la realidad vigente, se modifican o alteran ciertas concepciones, no se mejoran los métodos, ni los aprendizajes.

7.5.2º UTILIZACIÓN DEL TIEMPO

Ya se planteaba hace un momento que la JEC ha traído beneficios para los niños en el sentido social, en el hecho de permanecer en el colegio y alejados de ciertos flagelos como la despreocupación de la familia, la delincuencia y las drogas, entre otras cosas; sin embargo, el que los alumnos permanezcan más tiempo en el colegio no significa necesariamente que el tiempo esté bien utilizado. Un profesor manifestó lo siguiente:

“No están muy bien aprovechadas las horas, debería haber un control así...que se vea el funcionamiento” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

Lo anterior repercute en que, al tener una jornada de estudios tan larga, los profesores no se pueden hacer cargo de los alumnos que tienen problemas de aprendizaje. En general, los colegios municipales cuentan con más de 40 alumnos por curso, lo cual no permite que los docentes puedan transmitir sus enseñanzas de una manera más personalizada. No es novedad que algunos niños aprenden más rápido que otros, por lo tanto, se hace mucho más difícil enseñar con una gran cantidad de alumnos dentro de la sala de clases y con una diversidad tan grande. Al respecto, un profesor planteó:

“Si se nos agota el tiempo en lo siguiente, mira...antes los niños venían desde las 8 de la mañana hasta la una y media de la tarde, y teníamos toda la tarde para trabajar con los niños con problemas de aprendizaje y a lo mejor ese tiempo era provechoso, en realidad, era más provechoso y era más útil; ahora nosotros queremos trabajar con los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, pero salen a las cuatro y media los pobrecitos, entonces ¿a qué hora trabajas con ellos para que realmente logren aprender lo que les falta?, aquí no se puede” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

No todos los docentes se quejan de la falta de recursos, la mayoría dice que los recursos existen y que, en general, están bien destinados. La infraestructura y las nuevas herramientas también existen, el problema surge algunas veces al momento de utilizarlas ya que, al ampliar la jornada de estudios y poner en ella sólo más asignaturas, no se permite el correcto uso de las bibliotecas, ni de los gimnasios, ni de los computadores; es decir, las horas destinadas para tales actividades son mínimas dentro de la JEC. Un profesor dijo:

“Nosotros acá tenemos, gracias a Dios, biblioteca, tenemos computadores, tenemos montones de otras cosas, tenemos un gimnasio, pero a veces no se pueden ocupar esas cosas. Nosotros recibimos este colegio hace tres años nuevo, estupendo, impecable, pero las cosas no resultan como deben ser, pero no va la cosa por un tema de infraestructura, es más bien un tema de tiempo” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

7.5.3° DESPREOCUPACIÓN DE LA FAMILIA

Este debe ser uno de los aspectos no resueltos más relevantes que los profesores encuentran de la Reforma. En este tema es donde queda demostrada la importancia de que todos los actores deben participar en la educación de los niños y, mediante sus palabras, los profesores manifiestan su descontento debido a que ven que los padres y madres de familia se han despreocupado de la educación de los niños, lo cual corresponde, sobre todo, a que las madres han comenzado a trabajar fuera del hogar. Es así como uno de los entrevistados se manifiesta muy enojado diciendo que cree que esta reforma es “una política de gobierno que quiso congraciarse con un sector social”, es decir, se plantea que el objetivo no sólo es ampliar los conocimientos de los niños ni mejorar la calidad de la educación, sino también permitir que los niños permanezcan más tiempo en el colegio y así sus madres puedan incorporarse al ámbito laboral. Un profesor manifestó:

“Yo creo que la Reforma...tiene que ver con una política de gobierno que quiso congraciarse con un sector social, con el sector

socioeconómico bajo más que con la escuela, fue para que el niño estuviera más tiempo en la escuela y para que las mamás pudieran trabajar tranquilas; en un principio fue muy enfocado a eso, el apoderado se va desligando un poco de su hijo” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

El problema va más allá de que las mujeres trabajen fuera del hogar, lo cual ha provocado que tanto padres como madres se despreocupen de la educación de sus hijos. Los docentes cuentan que los niños se justifican diciendo que sus mamás están cansadas, que esto mismo provoca que los profesores se tengan que hacer cargo de muchas cosas que les suceden a los niños, lo cual, hasta hace algún tiempo atrás, era responsabilidad absoluta de los padres y madres. Un profesor dijo:

“¿Sabes cómo nos sentimos nosotros?, nosotros nos sentimos guardando niños, esto es una guardería infantil en las tardes porque a los papás se les dio la oportunidad de salir a trabajar, pero también se despreocuparon de los niños, nos dejan la responsabilidad a nosotros porque tú le preguntas a los niños si la mamá le revisó los cuadernos en la noche y te responden que no po si la mamá está cansada porque trabaja, todo es porque la mamá trabaja, entonces la escuela es la que se preocupa de ene cantidad de cosas, a los papás se les alivió hartito, en vacaciones yo creo que los papás sufren, si hasta tenemos que preocuparnos de la higiene del niño y eso es obligación de los papás po” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Tomando una de las frases de la cita anterior, se llega al tema de los “guardadores de niños”. Muchos de los profesores manifiestan que están cumpliendo un rol más allá de ser docentes en una sala de clases, ya que los padres creen que pueden ir a dejar a los niños al colegio como si fuera una guardería infantil, es decir, los padres pensarían que el colegio les está haciendo un favor al tener a sus hijos ocupados durante toda la jornada.

La participación de ambos padres en el ámbito laboral lleva a que el niño, una vez terminada la jornada escolar, llegue a su casa y se encuentre solo, ya que muchos de los alumnos que asisten a colegios municipales no tienen una “nana” en su hogar. Al respecto, un profesor plantea:

“Yo creo que nosotros estamos siendo un poco los guardadores de los niños porque las mamás están entrando a trabajar, yo creo que esta es la opinión general de los docentes, la mayoría de los profesores nos sentimos como los guardadores de los niños para que su mamá pueda trabajar porque la sociedad nos muestra que la mamá se ha incorporado completamente al mundo laboral y eso se ha visto, entonces ha dejado un poco de ser mamá y el niño ha pasado a ser una persona completamente independiente” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

Es así como esta Reforma le está exigiendo mucho a la educación ya que se le hace responsable de muchas cosas que el estudiante ya debería traer resueltas del hogar. Tal como lo manifiestan los profesores, son ellos los que se han tenido que hacer cargo de cosas tan mínimas como la higiene de los niños y comenzar a inculcarles hábitos; la educación comienza a ser “la responsable de toda la formación del niño”. Así lo manifiestan algunos profesores:

“Es que muchos papás creen que aquí se viene a dejar a los niños por un rato y después se los viene a retirar, y creen que la escuela es la responsable de toda la formación del niño” (Caso 5, mujer, 35 años de docencia).

“Es demasiado lo que se le pide a la educación producto del migrar de ambos padres a la vida laboral, por las presiones de tener más, los niños se han criado carentes de muchas cosas. Entonces la Reforma ha pretendido inculcarle al niño lo que él debería traer desde la casa, que es la parte fundamental, que son los hábitos, hábitos de limpieza, hábitos

de higiene, hábitos de estudio, hábitos de todo” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

Durkheim (1989) planteó que la educación es la acción ejercida por las generaciones mayores sobre las generaciones todavía no maduras, pero estas generaciones mayores no deben ser solamente los docentes, sino también las familias ya que no sólo se persigue desarrollar actitudes intelectuales en los estudiantes, sino que el objetivo es la socialización de la generación joven, y esto no lo pueden cumplir los profesores sin el apoyo de los padres y las madres de familia.

Uno de los mayores problemas, a causa de la despreocupación de los padres hacia sus hijos, es el de las carencias afectivas, lo cual provoca también repercusiones en los niños al momento de asistir al colegio y tener que cumplir con sus labores escolares. Es así como lo manifiesta uno de los entrevistados:

“Está también el tema de...digamos la crisis familiar, que los papás no están en casa, las carencias afectivas, yo creo que todo ese tema del día a día, que lo vemos a todo nivel lamentablemente, es un factor importante para lograr un buen aprendizaje” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

Ottaway (1973) le da importancia tanto al educador como a los padres, lo cual reafirma la importancia de ambos en la educación de los niños. Postula que el educador es el que trata de desarrollar la personalidad del niño y lo prepara para integrar la sociedad; por su parte, los padres son los primeros educadores del niño, pero es de suma importancia que esta función educativa deba continuar durante toda la crianza del hijo. Los docentes deben asumir el rol profesional que les corresponde y, con ello, aportar en la integración de las familias en el proceso educativo.

7.5.4º REFORMA EDUCACIONAL: COPIA DE OTROS PAÍSES

Del discurso de los profesores se concluye que ellos no están conformes con el diseño de la Reforma. Una de las razones es que están seguros que la Reforma Educacional Chilena es una copia de otro país, incluso dicen que ellos saben que la trajeron desde España, lo cual no les parece positivo porque las realidades sociales son muy distintas.

El defecto de esta “copia” no es querer conseguir la igualdad con otro país, sobre todo con países desarrollados, incluso eso es un aspecto positivo. El problema surge al saber que esta “copia” viene de un país donde, supuestamente, la Reforma Educacional no funcionó. Este aspecto quedó manifestado de la siguiente manera:

“El problema es que siempre estamos tomando las metodologías que han sido dejadas en otros lados, entonces se quiere una igualdad de educación con otros países, pero se toman cosas que los otros países han usado y no les ha resultado, y a ver si nosotros lo logramos; cuando han dado un paso en otros países ahí recién llegan los libros para nosotros”
(Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Yo siempre he sabido que esta reforma viene de una copia de la reforma que hubo en España y en España ¡ya no sé cuántas reformas de la reforma van!, entonces yo creo que aquí va a pasar exactamente lo mismo” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Algunos profesores incluso hablan de haber “comprado” una reforma para implementarla en nuestro país, y no dudan en decir que aquello no sirve debido a que nuestra realidad es muy diferente a la de un país europeo. No sólo se debe tener en cuenta el sistema educacional al momento de diseñar e implementar una reforma educacional, sino también se debe conocer a fondo todos los contextos sociales en la que ésta se desarrolla. Un profesor manifestó lo siguiente:

“En la Reforma sólo se hizo un paquete, tengo la sensación que se copió, no me consta, pero creo que copió, pero de otros contextos históricos, sociales y económicos” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

7.5.5° DIFERENCIAS ENTRE COLEGIOS PARTICULARES Y COLEGIOS MUNICIPALES

Todos los profesores entrevistados le dan mucha importancia al medio social en el cual se desempeñan. Para los docentes es relevante el hecho de trabajar con menos recursos que los profesores que cumplen su labor en colegios particulares. De hecho, manifiestan que el trabajar en colegios municipales y hacerles clases a niños de escasos recursos es difícil, pero que ellos prefieren esta labor porque significa más desafíos ya que las cosas se tornan más complicadas.

Si bien la Reforma pretende lograr la equidad educativa, la igualdad de oportunidades en acceso y permanencia, los profesores manifiestan que esto no se ha cumplido, incluso creen que las diferencias se acrecientan entre los colegios municipales y los particulares.

Las diferencias entre colegios municipales y particulares no son sólo en cuanto a recursos económicos, sino también en infraestructura, en herramientas de estudio, en cantidad de niños por curso, en ambiente social al cual pertenecen los estudiantes y en la calidad de la educación. Así lo plantearon dos profesores:

“Yo creo que los colegios particulares siempre van a tener una ventaja porque se trabaja con menos niños, hay colegios que tienen 15 ó 20 niños por curso, tienen más medios para poder aprender; pero en cambio los municipales la escuela les puede entregar mucho, pero en la casa no es lo mismo, en los colegios particulares los papás están encima de los niños, en los municipales no todos los apoderados están

comprometidos, y los papás ayudan harto” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Los libros que tenemos acá son de pésima calidad, uno los mira y se desarman, pero uno mira los libros que uno se consigue con sus colegas de colegios particulares uno ve la diferencia” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

Lo anterior repercute, según los profesores, en que los alumnos de los colegios municipales centren sus actividades sólo dentro de la sala de clases, ya que no existen recursos para sacarlos a pasear ni para visitar otros lugares. Para los colegios municipales es más complicado sacar a sus estudiantes a pasear, de hecho, muchos tienen que postular, gestionar y hacer proyectos para lograr realizar actividades diferentes; en cambio, los recursos existentes en los colegios particulares permiten que los niños logren sus aprendizajes más allá del aula. Al respecto, un profesor manifestó:

“Debería existir una forma de no tener a los chicos entre cuatro paredes, el niño quiere salir a experimentar, pero no podemos llevar a los niños a una exposición o a una obra de teatro, o llevarlos a conocer el mar porque esos recursos no los tenemos aquí en Chile, eso existe en colegios particulares, pero en las escuelas municipales tenemos que gestionar para poder lograrlo” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

Según los docentes, la Reforma, más que disminuir la brecha social, la ha acrecentado. Surge aquí la comparación entre la educación de antes y la actual. Uno de los entrevistados dice que antes las clases sociales se juntaban al momento de estudiar, no importaba si en un mismo curso estaban el hijo del médico y el hijo del obrero; en cambio hoy los niños de escasos recursos estudian en un sector y los de colegios particulares, en otro. Un entrevistado dijo:

“Hay una brecha muy grande, sobre todo social, eso es lo que yo siempre reclamo...para los niños no debiera haber diferencias, deberían ser todos iguales, ahora se ha visto más esa categorización que por acá los ricos y por acá los pobres, antes no era tan así” (Caso 10, hombre, 12 años de docencia).

Según Durkheim (1989), la categoría a la que los niños pertenecen no debe importar al momento de acceder a la educación, ya que esto permite homogeneidad social y la educación es la encargada de perpetuar esa homogeneidad; sin embargo, postula también que dentro de una sociedad debe existir diversidad, lo cual se mantiene a medida que la educación se va especializando. Al respecto, Bourdieu (1997) plantea que el sistema educacional contribuye a las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social. La educación contribuiría así a las relaciones simbólicas y a la distribución de capital cultural entre las clases. En este sentido, al aumentar la brecha social entre los colegios municipales y particulares, tales relaciones y tal distribución planteadas por Bourdieu no se estarían dando en el sistema educacional chileno; los niños de diferentes clases sociales no estudian en los mismos establecimientos y la calidad de la educación para ellos no es la misma de un sector a otro, por lo tanto, el capital cultural se estaría quedando sólo en los que tienen mayor capital económico.

7.6° ROL SOCIAL DE LA REFORMA

Ottaway (1973) postula que los cambios en el sistema educacional están relacionados con cambios sociales y con una dinámica social, por esto sería erróneo creer que la Reforma Educacional Chilena no tiene un rol social y que no ha repercutido en el entorno tanto de profesores como de estudiantes.

El rol social de la Reforma, según los profesores, iría desde el hecho de que los niños permanezcan más tiempo en el colegio, hasta que los estudiantes puedan tomar mejores decisiones. Un docente manifestó lo siguiente:

“Principalmente darle más cultura al pueblo, porque así la gente puede tomar mejores decisiones y eso les da más sentido social” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

Tiene relación con un sentido de democracia, de crear en los alumnos la capacidad de tomar decisiones, de aportar en ellos más cultura y que, posteriormente, ellos sean capaces de aplicarla en su entorno social. Según uno de los entrevistados, no sólo es ayudar al niño desde lo pedagógico, es entregarle mucho más que eso; el rol social tiene que ver con una entrega de experiencias desde el educador al educando y que con eso los alumnos puedan adquirir conocimientos y valores para su vida diaria, saber enfrentarse a un mundo que muchas veces les es adverso como los son las drogas, el alcohol, la delincuencia y la vagancia. Dos entrevistados dijeron:

“Para mí la Reforma tiene como tres roles sociales, uno es lo que he señalado de que el niño permanece más tiempo aquí y así se le brinda experiencias, situaciones pedagógicas cognitivas, situaciones afectivas, recreativas. En segundo lugar está poder ayudar al hogar al que pertenece el niño, debido a la creciente demanda la mujer debe trabajar fuera del hogar y el niño queda solo. En tercer lugar, que el profesor pueda crear formas y estrategias entusiastas de aprendizaje, a través de talleres, de jornadas y evento escolares pedagógicos, recreativos como lo son concursos, jornadas de terapia educacional, jornadas de autoaprendizaje” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

“Que los niños puedan permanecer más en la escuela, adquirir más conocimientos, que se puedan evitar montones de cosas como la droga, la vagancia, el consumo de alcohol, para eso se hizo esta reforma, para que permanezcan mucho más los niños en el colegio, creo que ese es el rol social” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

El rol social de la Reforma plantea muchos aspectos en juego, muy similar a lo señalado por Popkewitz (1994), según él, entrarían en juego aspectos como la identidad social, el desarrollo institucional, la autoridad social y moral de la escolarización, las políticas del Estado y las transformaciones sociales.

Los aspectos sociales no son un tema sin importancia, en el colegio no sólo se forman estudiantes, sino que se forman generaciones futuras con habilidades y conocimientos para enfrentar un mundo que cambia, que incluye cada día más tecnologías e información; se forman ciudadanos para que participen activamente en regímenes democráticos; y se forman personas con valores, capaces de respetar los Derechos Humanos de modo más explícito y sistematizado que en el pasado.

7.7° ROL POLÍTICO DE LA REFORMA

Hay consenso entre los profesores en que la Reforma Educacional era necesaria independiente del gobierno de turno (izquierda, centro o derecha), el sistema educacional debía sufrir cambios. El problema surge cuando el sector político utiliza a la educación como un arma de lucha para conseguir sus objetivos de gobernar, eso es lo que molesta a las docentes. Un profesor manifestó lo siguiente:

“Yo creo que sí están claras las políticas a nivel de gobierno, a nivel de Ministerio, de municipalidades, es que tienen que haber políticas claras porque de lo contrario es un caos. Pero de política partidaria yo creo que no, cualquiera que hubiese sido el sector que hubiese estado en el gobierno tendría que haber hecho algo porque la educación no podía seguir como estaba” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

Obviamente que todos los sectores políticos deben tener en cuenta que la educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, sin embargo, no es lo mismo preocuparse de la educación que hacer promesas que luego no se van a cumplir. Así lo manifestaron algunos entrevistados:

“El hacer tanto establecimiento para figurar en una cierta cantidad de tiempo, sólo para decir ‘en este periodo de tiempo se han construido tantos establecimientos educacionales por la Reforma Educacional’; creo que si se hubiese consultado desde las bases, tal vez no se hubiese politizado porque yo hasta cierto punto veo la Reforma como una cosa política, pero la veo como una cuestión que es buena y la molestia que me causa es que a nosotros se nos impuso una reforma, pero de todas maneras la Reforma era necesaria independiente del gobernante, en eso no tengo ninguna duda, no me cabe ninguna duda, hubiese sido quien hubiese sido nuestra educación necesitaba una reforma, necesitaba un cambio” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

“La educación ha servido para todos los gobiernos que hemos tenido, desde que terminó la dictadura, todos los gobiernos de la concertación han tenido una justificación en educación, ‘hay que darle dinero a la educación, hay que darle dinero a la educación’, todo se lo sacan con la educación, es decir, nosotros somos el tope para todas las justificaciones políticas y ahora vienen otras campañas electorales, para concejales y vamos con la educación y vamos con la educación” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Por otra parte, el sector político, al idear y diseñar una reforma, debe considerar la dinámica social en la que está inmersa el país, no es llegar y cambiar el sistema educacional de una manera muy simple. Tampoco es fácil que, al momento de cambiar de gobierno, se quiera cambiar otra vez la educación; tal como lo plantea Bourdieu (1997), son necesarios los cambios pensados y reflexionados, pero no se puede hacer tabla rasa del pasado a cada momento. Un profesor planteó:

“Puede ser que se utilice por parte de los partidos de la concertación y que lo mencionen como un gran logro, pero qué pasa si mañana gana la

derecha para las elecciones y dice que esta reforma no sirve e implementa otra...años atrás existía otra reforma, antes del gobierno de Allende, pero duró hasta que estuvo Allende no más, entonces yo creo que siempre van a haber cambios, ahora está la concertación, pero tal vez después esté la derecha y haga modificaciones. La educación se va adecuando a las tecnologías y a los procesos políticos, yo creo que si sale la alianza la educación va a cambiar, no sé si tú conoces la alternativa de José Piñera de darle un bono a los padres para la educación de sus hijos, yo creo que la política está metida en el educación” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

Cuando se hacía referencia la rol social de la Reforma, se decía que es muy importante el formar ciudadanos que sean capaces de participar en regímenes democráticos, lo cual también se relaciona con el rol político ya que cada gobierno pretende formar a sus estudiantes para que sean capaces de participar en sus iniciativas y también de criticar.

“Yo pienso que el gobierno es como el padre del país y el padre quiere que no solamente haya alimentación en la casa, que no solamente haya diversión, que no solamente el hijo se contagie de todos los aconteceres, sino que también quiere que ese hijo sea bien educado para proseguir con sus reformas políticas, o sea, el rol político de la reforma es contar con mejores alumnos, más críticos, más incisivos, más participativos y que mejoremos la calidad de los aprendizajes para mejorar la calidad de vida del ser humano” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

Por otro lado, están los profesores que creen que es necesario que la reforma tenga un rol político debido a que esto ayudaría a que el gobierno ponga más atención a los colegios de escasos recursos; es una necesidad tanto para el gobierno como para los colegios municipales el hecho de tener todos los libros, la comida para los que la necesitan, herramientas de estudios. Como lo dice un profesor: “así se atiende al más débil”.

“En todos los gobiernos siempre hay un rol político para las cosas, pero acá en este caso, como nosotros somos escuela municipal, eso nos encanta porque así se atiende a los más débiles, a los más pobres, nos compran todos los libros, nos llegan los textos de estudio, la comida para el que la necesita, computación” (Caso 5, mujer, 35 años de docencia).

7.8° EVALUACIÓN DOCENTE

En este tema los profesores no están de acuerdo entre ellos, algunos se niegan rotundamente a la evaluación, mientras que otros la ven como necesaria.

Al parecer, el problema central de la evaluación docente sería que un profesor evalúa a otro profesor, es decir, sería una evaluación entre pares, lo cual indicaría que el que evalúa posee ciertas condiciones que al evaluado hay que encontrarle para que sea considerado un buen educador. Consideran la evaluación como una amenaza porque durante mucho tiempo nunca se les evaluó y no conocen los criterios para ser evaluados. Por otro lado, la evaluación hace que los profesores sean categorizados, lo cual tampoco lo consideran positivo porque algunos profesores que llevan mucho tiempo como profesionales pueden ser evaluados negativamente y esto los afectaría como personas y en su fuente laboral. Algunos profesores manifiestan:

“No estoy de acuerdo con eso porque que venga otro colega a evaluarme, yo no sé si esa persona habrá sido evaluada o con qué criterios me viene a evaluarme a mí o a criticarme a mí sin saber cómo es él o ella. Yo no tengo problemas con que vayan a verme a las clases, pero no entiendo la razón” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Yo me opuse a la evaluación docente(...)los profesores por años nunca fuimos evaluados de esta forma como se nos pretende evaluar ahora y yo encuentro que nosotros como profesionales de la educación...eso de

ponernos en diferentes categorías no es bueno, imagínate que con 25 años de servicio quede en el tramo del medio, para mí sería un poco denigrante” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

“Creo que igual es bueno que evalúen a los profesores, pero no entiendo el criterio que tiene para elegir a las personas que nos vienen a evaluar” (Caso 2, mujer, 34 años de docencia).

Otros de los problemas que ve un profesor en la evaluación docente es el de las diferencias sociales existentes entre unos colegios y otros. No todos los profesores se desempeñan en medios iguales, de hecho, los profesores entrevistados le dan mucha importancia al entorno al cual ellos deben enfrentarse. Es cierto que en todos los sectores sociales existen los flagelos de la delincuencia, de drogadicción y que muchos niños tienen problemas de aprendizaje; pero también es cierto que los profesores que trabajan con niños de escasos recursos deben lidiar contra una mayor vulnerabilidad social y a esto apunta la siguiente cita, el profesor se pregunta cómo harán para evaluar a los docentes si no todos trabajan bajo las mismas condiciones. Así lo planteó un profesor:

“Considerando las condiciones en que se desarrolla, no podemos evaluar a un profesor que ejerce la docencia en el Nido de Águilas que a otro profesor que la ejerce donde hay condiciones muy adversas como problemas económicos, de delincuencia, de vulnerabilidad social, problemas de drogadicción, problemas de aprendizaje, o sea, a mí me cuesta entender cómo lo van a evaluar” (Caso 4, hombre, 27 años de docencia).

Otros profesores enfrentan la evaluación de manera positiva, sobre todo porque la consideran necesaria, incluso un profesor lo compara con la supervisión de las industrias asumiendo que la educación es un producto que se le está entregando a los niños.

Estos profesores que están a favor de la evaluación no desconocen el hecho de desconocer los criterios para evaluar, y plantean que eso es lo que preocupa; sin embargo, este miedo se ve sobrepasado al reconocer la necesidad de la evaluación y al asumir que esto serviría para mejorar, reconocer en ellos mismos lo que tienen y lo que les falta al momento de llevar a cabo su labor; es decir, creen que una buena evaluación docente sirve para superarse en su profesión. La opinión de algunos profesores es la siguiente:

“Es buenísima, muy buena, muy buena, porque mira...veámoslo así, en todas las industrias y en todas las empresas se miden los resultados, qué producto es bueno, qué producto es malo, la gente lo mide, uno lo consume, entonces ¿por qué no se va a poder medir el producto de los niños?” (Caso 5, mujer, 35 años de docencia).

“Personalmente creo que es bueno y si me escuchan mis colegas me van a hacer un ‘buuuuuu’, pero yo creo que...¿sabes lo que sucede?, yo creo que todos nos tenemos que evaluar, cuando termina el día uno siempre se está preguntando ‘¿lo habré hecho bien o lo habré hecho mal?’ o ‘¿estaré cumpliendo con lo que me están pidiendo?’. Yo creo que más que nada existe el miedo a ser evaluada, algo a lo que nunca nos hemos enfrentado, eso asusta un poco; asusta el hecho también de no tener conocimiento en qué consiste la evaluación docente, por eso algunos se asustan, pero aquí se trata de mejorar y eso es lo importante” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

“Estoy de acuerdo con la evaluación docente, me gusta, pienso que los profesores debemos siempre ser evaluados para superarnos, tenemos que conocer las falencias y las fortalezas. Esto es algo dinámico y no podemos quedarnos estancados” (Caso 3, mujer, 40 años de docencia).

Uno de los profesores que está a favor de la evaluación sostiene que el error de ésta fue no haberla aplicado desde un comienzo, incluso cree que ése es uno de los defectos de

la Reforma ya que, de haber evaluado a todos los profesores desde que comenzó, ésta no tendría tantos problemas porque se sabría con qué profesores se cuenta para trabajar. Se destaca que los profesores son protagonistas de este evento y no se pueden dejar para lo último. Al respecto expresó:

“Ya han pasado más de 10 años y los resultados son escasos porque no estaba la evaluación...la evaluación es paralelo a todo, no puede ir después, ya sabemos que se evalúa todo, entonces no se podía dejar la evaluación de los protagonistas de la Reforma para el final, como el último pilar a trabajar, yo creo que eso fue un error garrafal, se le dio importancia a otros pilares primero y se dejó al final la evaluación, yo creo que esto ha sido uno de los factores porque se ha retrasado tanto la Reforma, pienso que cuando seamos evaluados de capitán a paje los resultados de la Reforma ni siquiera se van a ver a mediano plazo, tal vez corto porque la gente va a saber que la están evaluando” (Caso 7, mujer, 16 años de docencia).

7.9° VOCACIÓN DOCENTE

Un tema de gran importancia para los profesores es el de la vocación, con lo cual hacen referencia a que cualquier persona no puede ser profesor ya que tener esta profesión significa “entrega”, “servicio”, “cariño por lo que se hace”. De esto se desprende que los docentes defienden su profesión y no les gusta que personas que no llevan la “vocación de servicio” se desempeñen como tal. Esto es lo que piensan algunos docentes:

“Uno se entrega mucho, yo me he entregado mucho a los niños del colegio” (Caso 1, mujer, 33 años de docencia).

“Aquí hay que tener vocación mijita, aquí hay que tener cariño por lo que se hace, cariño por los alumnos, entregarse por el trabajo, esa es la

experiencia que yo he recogido durante los años” (Caso 9, mujer, 25 años de docencia).

Este aspecto se relaciona con la identificación que los profesores tienen con su profesión. Tal como lo planteara Durkheim (1989): la pedagogía consiste en teorías, las cuales son maneras de concebir la educación; esto hace que los profesores describan y dignifiquen su profesión; hay un intento de revalidarla ya que no cualquiera puede llegar a ser profesor, es una carrera sólo “para la gente que realmente se siente identificado”. Así lo planteó un entrevistado:

“Yo creo que esta carrera es para la gente que realmente se siente identificado con esto, esto no es por otra cosa que por vocación, es solamente por vocación, es que no hay otra forma, para la gente que no está por vocación debe ser terrible trabajar en educación” (Caso 8, mujer, 33 años de docencia).

Ya lo planteaba Hargreaves (1996) diciendo que los profesores tratan de revalidar su profesión más allá de la sala de clases, más allá del espacio donde los niños aprenden, ya que ese es el lugar donde ellos trabajan, el cual se estructura por medio de recursos y de relaciones; en este sentido la enseñanza es también un tipo de trabajo y aquí, al parecer, la vocación sería la trama de la docencia.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

A estas alturas ya no cabe duda que los profesores son actores centrales de la educación y de la reforma. El rol del profesor trasciende la sala de clases, de ahí la importancia de conocer los significados que ellos le atribuyen a la Reforma en su labor docente.

Nilo (1997) no duda del rol protagónico que deben tener los profesores en todo sistema educacional y separa este protagonismo en tres ámbitos. El primer ámbito es el político, el cual hace referencia a la generación de prescripciones, órdenes y definiciones jurídicas de un deber ser; otro ámbito es el de la reflexión teórica acerca de la formulación de las políticas; y, por último, está el ámbito de la participación en todos los espacios educativos, es decir, en el currículum, programas y proyectos. Por lo tanto, no cabe duda de la importancia de la opinión y participación que deben tener los profesores en todos los aspectos que atañen su labor profesional; nadie mejor que ellos sabe lo que significa tener alumnos en el aula, trabajar e interactuar con ellos. Este tema resultó relevante en el desarrollo de las entrevistas realizadas a los docentes, les gustaría participar más en los cambios educativos, que les preguntaran más su opinión, sin embargo, reconocen la dificultad existente para que puedan participar en su totalidad.

En ningún caso se habla de la reforma como un fracaso, se observan en ella virtudes y defectos. Los logros de la reforma sólo se reconocen hacia los niños y jóvenes de los colegios, sin embargo, hacia los docentes se distinguen más bien problemas, sobre todo, tienen un visión crítica hacia la Jornada Escolar Completa y de cómo ésta ha afectado en su labor. En este sentido, hay una voluntad docente para poder mejorar aquellos aspectos negativos, pero es precisamente en esos aspectos donde los puntos de vistas de los profesores no concuerdan con la perspectiva oficial.

Los profesores destacan como uno de los programas más relevantes de la reforma a la Jornada Escolar Completa y, tal como se dijo anteriormente, lo positivo de ésta sólo está

relacionado con los estudiantes. Los docentes no se sienten beneficiados con la ampliación de la jornada en varios aspectos tales como perder una opción laboral al tener que trabajar sólo en un colegio, dejar de percibir una entrada de dinero, o dejar de tener medio día libre.

Los docentes manifiestan que no hay un control del horario y las horas no se aprovechan como se debería. En ese sentido, tal vez el planteamiento es a tratar de aprovechar más las horas de la JEC con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje; podría ser más provechoso y productivo que la ampliación de la jornada esté destinada a reforzamientos más que a seguir con asignaturas que, según los mismos profesores, no cumplen con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Según los mismos profesores, esta ampliación de jornada ha permitido que las madres se hayan incorporado al ámbito laboral, lo cual no es positivo para los docentes porque se descuida a los niños y los docentes pasan a tomar roles que no les corresponde. Así, la familia se despreocupa de los niños y adolescentes.

Otro de los aspectos que los profesores destacan en la adaptación a la reforma es el de la innovación tecnológica, lo cual se torna complicada porque muchos de ellos estaban acostumbrados a otro tipo de herramientas y, por otro lado, porque en muchos profesores, sobre todo en aquellos que llevan más tiempo en la labor docente, hay paradigmas que están muy implantados y a ellos les costaría más adaptarse a las nuevas generaciones. Sin embargo, en todos los profesores se observa una preocupación y la disposición para aprender más, capacitarse y así poder facilitar nuevos aprendizajes a sus alumnos. Ante esto, José Joaquín Brunner plantea que sin experimentación no hay innovación, y sin innovación no se puede transformar la escuela para adaptarla a los nuevos requerimientos; se necesita también impulsar y fortalecer las labores de investigación y desarrollo en el campo educacional.

Por otro lado se encuentra el tema de las diferencias sociales, a lo cual los profesores ponen mucho énfasis. Según lo planteado por ellos, esta reforma traería consigo mayor segmentación y estratificación social, se ha fortalecido la educación particular en

desmedro de la educación municipal; no hay igualdad de oportunidades en el acceso ni en la permanencia. Principalmente en el acceso, en la institución educacional existe un carácter selectivo.

La existencia de colegios municipales, ya sean escuelas o liceos, responde a la necesidad social de igualdad, no debería ser todo lo contrario. Sin embargo, al parecer esto no es tomado en cuenta porque la equidad se ve difícil de conseguir según el discurso de los profesores; de hecho, se cree que los sectores de escasos recursos siguen siendo discriminados. Esto se relaciona a lo propuesto por Pizarro Ponce de la Torre (1981), quien dice que en el sistema de enseñanza interactúan simbólicamente las culturas dominantes y dominadas y así se legitiman las diferencias de clases, transformando esto en diferencias de logros individuales que justifican la selección.

La inequidad en la educación no sólo se expresa a nivel de recursos económicos, culturales y sociales, sino también existe una brecha “nueva” digna de destacar. Ésta se refiere a la inequidad de educación expresada en la brecha digital. El acceso a las tecnologías, computadores e internet, se ha convertido, en algunos casos, en la posibilidad de conseguir buenos resultados escolares, sobre todo porque significan nuevas herramientas con las cuales los alumnos cuentan para poder crear su propio aprendizaje. Esto, al parecer, se ha transformado en una “nueva” forma de desigualdad y segmentación social.

Los creadores y propulsores de la reforma consideran que el cambio más radical es el del currículum, ya que se pasa de una pobreza de conocimiento y aprendizaje que llegaba a ser vergonzoso, a una mayor calidad de los aprendizajes y se ha tomado en cuenta que el espacio de los aprendizajes es la escuela, lo cual conlleva el planteamiento del aumento de horas de clases. Sin embargo, esto no es lo mismo que piensan los profesores, ya que se debe considerar que una cosa es tener un nuevo currículum y otra cosa es implementarlo, una cosa es ampliar el tiempo escolar y otra cosa es usar ese tiempo útilmente. Y este es uno de los aspectos en que el pensamiento de los entrevistados no concuerda con el oficial, ya que para los docentes sólo ha cambiado el currículum en los nombres, pero en el fondo “es lo mismo”.

Modernizar el sistema educacional ha significado para los gobiernos y para la sociedad en general, insertarse en la actual etapa de modernidad; lo cual implica reconstruir constantemente, debatir los temas esenciales en educación, considerando aspectos como la justicia social en la educación y en la Reforma Educacional. Otro punto importante dentro de la modernización es considerar el rol protagónico de la función pública de la educación, la función integral y pedagógica del aprendizaje (dejando a un lado la pedagogía autoritaria), la función de una educación para la vida, para la ciudadanía y aprender del mundo, crear y solidarizar.

Ante el tema de la modernización, los docentes manifiestan que no hace falta sólo modernizar la infraestructura, incluso se puede decir que el tener más recursos, más computación y ampliar la jornada (objetivos importantes en la reforma) no implican necesariamente un mejoramiento ni una modernización en el sistema educacional. Si bien muchos de los profesores ni se imaginaban que tal tecnología llegaría a los colegios municipales y ven en esto uno de los mayores aspectos de la modernización en el sistema educativo, también creen que el impacto de las tecnologías y del conocimiento científico han provocado que la reforma ponga más énfasis en el acceso a estas tecnologías que en mejorar los problemas de fondo que tiene la educación chilena. Sólo se moderniza la infraestructura, los recursos están destinados a construir más edificios, mejorar casinos, salas e instalar computadores e internet, lo cual conlleva a que esta reforma no implique necesariamente una modernización de instituciones.

No cabe duda que, sea en el país que sea, un sistema educacional es la imagen del futuro de una sociedad, es así entonces como una Reforma Educacional sólo puede cosechar los frutos en el futuro. Esto debe ir de la mano con los avances tecnológicos, de informática y comunicacionales, pero sería un error pensar que las transformaciones educacionales sólo van guiadas por esos factores; también existen otras variables, tal vez más importantes, como lo son los aspectos sociales y culturales, mucho más difíciles de conscientizar ante un cambio de la envergadura de la Reforma Educacional. A todo esto están referidos el rol social y el rol político que tienen la reforma según los docentes, es

decir, considerar todos los aspectos sociales en juego para poder implantar un cambio de gran envergadura en el sistema educacional.

Dentro de todo lo anterior, se debe destacar que para diseñar la Reforma Educacional, se ha tenido presente que el sistema educacional no es sólo el sistema escolar, es mucho más que eso; como se ha dicho en reiteradas oportunidades, el sistema educacional involucra a la sociedad entera y es ella la que influye en los cambios y transformaciones.

En cuanto al rol político, Nilo (1997) postula que toda reforma es un acto político, su formulación e implementación correspondería a una negociación entre medios y fines, entre grupos o sectores de opinión e intereses, y es así cómo están relacionados los profesores y gobernantes en el tema de la educación.

A pesar de cualquier problema o divergencia entre un sector y otro en torno al tema de la educación y la Reforma Educacional, existe una diferencia radical entre los años ochenta y los noventa, lo que se traduce en una mayor preocupación por la educación de parte de la política, los medios de comunicación, opinión pública, actores sociales, etc.; antes de esta preocupación, la educación era el “pariente pobre” de la política.

No se puede negar que en el planteamiento de la Reforma Educacional existen contradicciones, ya sea en conceptualizaciones, en su orientación esencial, o en las estrategias de ejecución; sin embargo, tampoco se puede negar que son más las coherencias que las contradicciones, considerando tanto el carácter gradual, incremental, micro y macrosocial, descentralizador, competitivo, sistémico, incluso constructivista de la Reforma.

La Reforma Educacional ha considerado que la sociedad requiere competencias culturales y morales de mayor nivel, lo cual trae consigo mayores demandas hacia el sistema educacional, tales como: “mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos, mayores capacidades de pensar en sistemas, mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender, mayores capacidades de comunicarse y trabajar

colaborativamente, mayores capacidades de resolución de problemas, mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.”⁵³

Resumiendo, y a modo de sugerencias, se puede decir que la Reforma Educacional se ha impulsado por ser considerada como necesaria, pero una cosa es lo que se diseña y otra muy distinta es lo que se implementa. Para implementar la Reforma, se necesita que todos los actores sociales estén preparados, por ejemplo, no se resuelve nada con realizar grupos de perfeccionamiento para profesores si el director del establecimiento no está interesado en que eso se realice. No fue fácil implementarla desde un comienzo, se necesitó un tiempo de preparación ya que el cambio era mayúsculo, incluso, se requiere un cambio cultural, lo cual no es fácil de conseguir a corto plazo. Sin embargo se ha logrado mucho, pero es difícil comunicarlo, el gobierno tiene razones para estar satisfecho, pero siempre van a faltar cosas que lograr; por algo es el modelo que todo América Latina está mirando, ya que fue una reforma muy pensada y elaborada, el problema siempre será de la implementación, lo cual está muy relacionado al tema de los recursos, que sigue siendo un problema a pesar que hoy en Chile se invierte en educación tres veces más que hace diez años; y también está relacionado al tema de la participación docente ya que son los profesores los que deben estar dispuestos a implementar la reforma, sin aquello, se haría todo más difícil.

Se sugiere, para futuras investigaciones sobre el tema, realizar estudios comparativos entre la perspectiva de profesores de colegios municipales y la perspectiva de profesores de colegios particular-subsuencionados y/o particulares, para lo cual sería efectiva la realización de focus groups ya que en este caso sí se necesitaría la visión grupal de los docentes de cada uno de los distintos tipos de establecimientos. Se sugiere también para futuros estudios sobre la reforma educacional, ahondar más en temas que en esta investigación resultaron relevantes, tales como: la Jornada Escolar Completa, la participación docente, la importancia de la familia en la educación, modernización de infraestructura y su relación con los recursos económicos, la evaluación docente, y las

⁵³ Rojas, Mauricio; “**La Paradoja Modernizadora de la Reforma Educacional Chilena: una Perspectiva Cultural**”, p. 58; Universidad de Chile, Santiago, 2002.

diferencias sociales, económicas y culturales existentes entre colegios de escasos recursos y los de mayores recursos.

BIBLIOGRAFIA

- Agulla, Juan Carlos; **“Educación, Sociedad y Cambio Social”**; Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- Agulla; Juan Carlos; **“Sociología de la Educación”**; Ed. Paidos, Buenos Aires, 1976.
- Arellano, José Pablo; **“Reforma Educacional: Prioridad que se consolida”**; Ed. Los Andes, Santiago, 2000.
- Arzola, S.; **“La Educación en Valores como Exigencia de la Sociedad Moderna”**, Revista Pensamiento Educativo, 1996.
- Beltrán et al; **“Psicología de la Educación”**, Ed. Eudema, España, 1995.
- Bernstein, Basil; **“La Estructura del Discurso Pedagógico”**; Morata Ediciones, Madrid, 1993.
- Bottomore, T.B.; **“Introducción a la Sociología”**; Ed. Península, Barcelona, 1967.
- Bourdieu, Pierre; **“Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”**; Siglo XXI Editores, México, 1997.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude; **“La Reproducción”**; Ed. Popular, Madrid, 1997.
- Brunner, José Joaquín; **“Globalización, Educación, Revolución Tecnológica”**; Revista Perspectivas, vol. XXXI, n° 2, junio 2001.
- Brunner, José Joaquín; **“Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI”**; Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Ed. Universitaria, Santiago, 1995.
- Cabello y Davis; **“Examining Teacher's beliefs about teaching in culturally diverse classrooms”**, en Journal of Teacher Education, vol. 46, n°4, 1995.
- Cañal de León, Pedro; **“La Innovación Educativa”**, Akal, Madrid, 2002.
- Castells, Manuel; **“Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”**; Ed. Paidos Educador, España, 1997.
- Cerda et al; **“El Sistema Escolar y la Profesión Docente”**, Ed. PIIE, Santiago, 1991.
- Cox, Cristián; **“La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenido, Implementación”**; MINEDUC, Santiago, 1997.

- Cox, Cristián; **“Las Políticas de los 90 para el Sistema Escolar”**; CEPAL, Santiago, 1994.
- De Azevedo, Fernando; **“Sociología de la Educación”**; Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- De Ibarrola, María; **“Las Dimensiones Sociales de la Educación”**, Ediciones El Caballito, México, 1985.
- Delgado y Gutiérrez; **“Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales”**; Ed. Síntesis, Madrid, 1995.
- Di Silvestre, María Cristina; **“Apuntes de Apoyo a la Docencia”**, 1999.
- Durkheim, Emile; **“Educación y Sociología”**; Ed. Colofón, México, 1989.
- Errázuriz, Margarita María; **“Las Demandas Sociales de la Educación Media”**; CIDE/CEPAL, Santiago, 1994.
- Gallego, M.J.; **“Investigación sobre pensamientos del Profesor”**, Revista Española de Pedagogía, año XLIX, n° 189, 1991.
- García-Huidobro, Juan Eduardo; **“La Reforma Educacional Chilena”**; Ed. Popular, Madrid, 1999.
- Gervilla, E.; **“Postmodernidad y Educación: Valores y Culturas de los jóvenes”**, Ed. Dyckinson, Madrid, 1993.
- González; **“Creencias, Atribuciones y Autoeficiencia en profesores de Enseñanza Básica Municipalizada”**, Tesis para Doctorado en Ciencias de la Educación, PUC, Santiago, 1999.
- Gysling, Jacqueline; **“Profesores: un Análisis de su Identidad Social”**; CIDE, Santiago, 1992.
- Gysling, Jacqueline; **“Profesores y Currículum: un estudio cualitativo”**; CIDE, Santiago, 1992.
- Hargreaves, A.; **“Profesorado, Cultura y Postmodernidad”**; Morata Ediciones, Madrid, 1996.
- Ibáñez, Jesús; **“El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación”**; Ed. Alianza, Madrid, 2000.
- Imbernón, F.; **“La Educación en el Siglo XXI: los Retos del Futuro Inmediato”**, Ed. Grao, España, 1999.

- Krippendorff; **“Metodología de Análisis de Contenido”**; Paidós, Buenos Aires, 1990.
- Lepeley, María Teresa; **“Gestión y Calidad en Educación”**; Ed. McGraw Hill, Santiago, 2001.
- Libertad y Desarrollo; **“Serie Informe Social”**; Santiago, 2001.
- Marcelo; **“El Pensamiento del Profesor”**, Ed. Ceac, Barcelona, 1987.
- Martinic, Sergio; Pardo, Marcela; **“Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina”**; CIDE, Santiago, 2001.
- Mendicoa, Gloria; **“Manual Teórico-Práctico de Investigación Social”**; Ed. Espacio, Buenos Aires, 2000.
- MINEDUC; **“Abriendo Espacios para Aprender”**; Santiago, 2000.
- MINEDUC; **“Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica”**; Santiago, 2002.
- MINEDUC; **“Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”**; Santiago, 1997.
- MINEDUC; **“Políticas Educativas y Culturales: Informe de gestión 1990-1994”**; Santiago, 1994.
- MINEDUC; **“Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos”**; Santiago, 1998.
- Nassif; **“Problemática Pedagógica Contemporánea”**, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- Nespor; **“The role of beliefs in the practice of teaching”**, en Journal of Curriculum Studies, vol 19, n° 4, 1987.
- Nilo; **“La Reforma Educativa: una Reflexión proyectiva (con intención provocativa) para Educadores Profesionales”**, MINEDUC, 1997.
- Ottaway, A.K.C.; **“Educación y Sociedad”**; Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- Pajares; **“Teacher’s beliefs in the practice of teaching”**, en Review of Educational Research, vol 62, n° 3, 1992.
- Pizarro Ponce de la Torre, Narciso; **“Fundamentos de la Sociología de la Educación”**, Ed. Godoy, Murcia, 1981.
- Platón; **“La República”**; Institutos de Estudios Políticos, Madrid, 1969.

- Popkewitz; **“Sociología Política de las Reformas Educativas”**, Morata Ediciones, Madrid, 1994.
- Rojas, Mauricio; **“La Paradoja Modernizadora de la Reforma Educacional Chilena”**; Tesis para obtener el grado de Magister en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile, Santiago, 2002.
- Rumney, Jay; Maier, J.; **“Sociología: la Ciencia de la Sociedad”**; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1966.
- Schiefelbein, E.; **“La Reforma Educativa en América Latina y El Caribe: un programa de acción”**, Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, n° 37, 1995.
- Tedesco; **“El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía”**, Colección Hacer Reforma, Ed. Grupo Anaya, Madrid, 1995.
- Toloza, Cristián; Lahera, Eugenio; **“Chile en los 90”**, Santiago, 1998.
- UNICEF; **“La Renovación de la Profesión Docente”**, 2000.
- Viereck, Roberto; **“La Reforma Educacional Chilena en Perspectiva”**; Revista Chilena de Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 1999.
- Villar, L.; **“Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores”**, Ed. Marfil, España, 1988.
- Sitios web: www.udec.cl
www.dii.uchile.cl
www.cidpa.org
www.unesco.cl
www.mineduc.cl
www.colegiodeprofesores.cl
www.josepinera.com
www.vi-e.cl
www.conocimientosweb.net

ANEXOS

INSTRUMENTO

El instrumento se llevó a cabo, preferentemente, en el mismo lugar de trabajo de los profesores para no interrumpir su tiempo libre y de descanso, y no provocarles dificultades al momento de la entrevista; en realidad lo que se buscó fue acercarse al lugar más cómodo para los profesores. Sin embargo, no se descartó la posibilidad de que ellos mismos plantearan el lugar que más les agradaba para realizar la entrevista.

El diseño de la entrevista se estructuró de la siguiente manera:

1. Preguntas de estilo demográficas, las cuales estaban orientadas a conocer el sujeto, lo ideal es que vayan surgiendo en el transcurso de la entrevista. Se debía aclarar al entrevistado que sus respuestas permanecerán en el anonimato y que se han utilizado para “conocernos”.

Desde la pregunta n° 2 hasta la n° 5 se hace referencia al trabajo del docente, también con el objetivo de conocerlo, es por eso que se le pregunta “cuánto”.

2. Resultó pertinente preguntar a los profesores: *¿Hace cuánto tiempo se desempeña como profesor?*
3. *¿En qué otros establecimientos educacionales ha trabajado?*
4. *¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este establecimiento?*
5. *¿Hace cuánto tiempo que el establecimiento donde usted trabaja implementó la Reforma Educacional Chilena?*

Las preguntas a continuación tenían como objetivo conocer la percepción de los docentes acerca de la Reforma Educacional Chilena, y para eso, se comenzó con preguntas referidas a su sentimiento hacia su labor como profesor.

6. *¿Cómo ha sido su trabajo como profesor?*
7. *¿Cómo piensa que ha desarrollado su labor como profesor?*
8. *¿Cómo se siente actualmente en su trabajo?*
9. *¿Qué opina acerca de la Reforma Educacional Chilena?*
10. *¿Cómo cree usted que esta Reforma ha afectado en su ejercicio como docente?*
11. *¿Cómo cree que ha sido la participación de los profesores dentro de la Reforma?*
12. *¿Se ha sentido usted participe de la Reforma Educacional?*
13. *¿Me podría decir cuáles son los objetivos de la Reforma?*
14. *¿Cuál cree usted que es el rol social de la Reforma Educacional Chilena?*
15. *¿Cuál cree usted que es el rol político de la Reforma Educacional Chilena?*
16. *¿Cree que la Reforma significa modernización en el sistema educacional chileno?*
17. *¿Qué modificaciones le haría a la Reforma?*
18. *¿Qué opinión tiene acerca de la evaluación docente?*

- Se debe recordar que estas preguntas no son definitivas, sólo sirven como punto de partida para iniciar la conversación.

